

Indholdsfortegnelse

Forord.....	6
Kapitel 1: Baggrunde, afgrænsninger og forskningsspørgsmål.....	7
Om kapitlet	7
Linjer fra tilskuerpladserne: om teori og praksis og praktisk kundskab.....	7
Teori og praksis	9
Praksis og refleksion	14
Læreren som forsker.....	17
Læreren som forsker i praksis og videnskabelse.....	20
Teori er ét, praksis er noget andet	21
Afhandlingens forskningsspørgsmål	24
Intentioner i lærerarbejdet.....	26
Afgrænsninger.....	28
Om empirien.....	32
Afhandlingens indhold	33
Kapitel 2: Fænomenografi og grounded theory.....	36
Om kapitlet	36
Afhandlingens teoretiske og metodiske fundament.....	36
Fænomenografi.....	39
Hvad er fænomenografi?.....	40
Fænomenografis grundlæggelse og udvikling.....	44
Fænomenografi og fænomenologi.....	48
Livsverden – skoleverden	50
Conceptions og categories of descriptions	51
Læreres oplevelser af lærerarbejdet – i fænomenografisk forstand	54
Andenordensperspektiv	55
Fænomenografi og læring	58
Fænomenografisk empiri-indsamling.....	64
Det fænomenografiske interview.....	66
Hvad kan fænomenografiske resultater levere?	71
Fænomenografiske faldgruber.....	72
Grounded theory.....	76
Den deduktive videnskode	77
Den induktive videnskode	77

Opdagelsen af grounded theory.....	84
Alt er data!	86
Conceptual categories	89
Faser og fremgangsmåder i Grounded theory.....	90
Kodning: study your emerging data!	91
Teoretisk og praktisk mætning.....	95
Horisontal mætningsdispositioner.....	96
Klip den ud, skær den op, sæt den sammen!.....	96
Grounded Mozart	97
Vertikale mætningsdispositioner.....	98
Komparation.....	99
Konceptualisering eller konceptudvikling – writing the theory.....	100
Opsamlinger.....	101
Kapitel 3: Forskning og undersøgelser om lærere og skole	103
Om kapitlet	103
Hvad er en profession?	104
Hvad kendetegner en klassisk profession?	105
Tænkninger om og tilgange til professioner.....	107
Sociologisk kritik af professionerne	111
Statens professioner.....	114
Professionerne i den offentlige sektor.....	115
Professionernes udviklingstendenser	116
Professionstyper og professionel identitet	118
Er lærerne en profession?	121
Lærernes professionsideal.....	124
Professionsidentitet som ideal.....	126
Hvad er lærerviden og hvad kendetegner lærerkunnen?.....	133
Centrale lærerkompetencer.....	135
Den dygtige lærer.....	139
Didaktisk kompetence.....	143
Tre væsentlige lærerkompetencer	145
Nye lærere mellem uddannelse og erhverv	147
Lærerliv	151
Feeling one’s way – læringsbaner og læring som pin-ball.....	157
Det som skal mestres af lærere – meget mere end at undervise.....	159
Den betydningsfulde lærer.....	160
Opsamlinger.....	165
Kapitel 4: Skolen som organisation og de nyansatte lærere	166
Om kapitlet	166

Hvad er en skole?	167
Den administrerede skole.....	167
Skolen som kompleks organisation.....	171
Skolen som løst koblet system	172
Skolen som bureaukrati.....	173
Skolen som social interaktion.....	174
En interaktionistisk tilgang til at forstå skolen: Skolen som teater.....	175
Skolen som en organiserer af magt, kontrol og kommunikation.....	176
School is all that!.....	176
Hvordan får man adgang?: Den åbne-lukkede skole.....	178
Adgang gennem skoleleder.....	181
Den professionelle fremmede kommer på besøg	184
Kapitel 5: Om afhandlingens interviews og empiriske tilgange	186
Om kapitlet	186
Interviewet.....	187
Interviewets grænser	191
Interviewet efter interviewet; når interviewer bliver interviewet.....	193
Om det der skrives om det, der siges.....	195
Noter fra feltet – et fastholdelsesredskab.....	201
Præsentation af dele af afhandlingens empiriske materiale: to tilløb	202
To empiriske tilløb: accidental empiri og nye lærere på kursus	203
Tilløb 1: Accidental empiri	205
Empiri ved et tilfælde.....	205
Postyr om en dør.....	210
Velkommen på lærerværelset!	212
”Den måde vi gør tingene på, er sgu’ den måde vi gør tingene på”!	215
Lærerværelset som arena	217
To situationer midt i én ventesituation på lærerværelset: ”Der er håndværkere på lærerværelset”! og ”De sladrende lærere og spionpigerne”	217
Om delsituation 1: Der er håndværkere på lærerværelset!.....	220
Om delsituation 2: Sladrende lærere og spionpiger	221
Tilløb 2: Nye lærere på kursus.....	222
Fra nummer til initial	226
Lærersamarbejde og lærerrelationer: ” ... det kører, når bare vi snakker sammen”.....	226
Mødet med det praktiske lærerarbejde.....	228
En dag i december – uddrag fra mine feltnoter: ” ... det er måske lidt kedeligt, det der foregår ... ”.....	229

Kapitel 6: Nyansatte, nyuddannede læreres oplevelse af lærerarbejde	235
Om kapitlet	235
Vejen til garvethed er en rygrad fyldt med knager; den nyansatte, nyuddannedes lærerarbejde som det at suge garvethed til sig.....	236
En rygrad fyldt med knager	239
Historier og kollegarelationer.....	242
Undervisning og læring	245
Læring: Eleven som lampe.....	246
Undervisning: et værn mod uro	249
Undervisning er en dobbeltsidet kampplads.....	250
Det gode liv, det hårde liv: Glæder & Udbrændthed	252
& udsathed!: Nye lærere med gå-på-mod men uden læremidler.....	258
Vi ska' ha' vikar! Nye læreres syn på egen rolle i undervisningen	259
Synet på egen rolle i undervisningen.....	260
Hvem er jeg, hvor er jeg?.....	264
Kapitel 7: Arbejdspladsen som curriculum.....	268
Om kapitlet	268
Uddannelse og arbejde	268
Learning to teach.....	276
Apprenticeship of observation.....	277
The Problem of enactment.....	278
The problem of complexity	282
Den mere eller mindre erfarne lærer	283
Fra uddannelse til praksis	285
Overrumplet af praksis?	287
Arbejdet før arbejdet – at starte før man er begyndt!.....	288
Mellem uddannelse og arbejde – model 1:.....	289
Mellem uddannelse og arbejde – model 2:.....	290
Model 3 – mellem arbejde og uddannelse:.....	293
Opsamlinger.....	294
Kapitel 8: Videre!: Konklusioner og perspektiver	296
Om kapitlet	296
Afluttende konklusioner.....	296
Og hvad så?.....	303
Summary.....	308
English summary.....	308
Dansk summary.....	312
Litteratur.....	316

Fra seminarium til skole

– en grounded, fænomenografisk analyse af nyansatte, nyuddannede folkeskolelæreres oplevelser af lærerarbejde

Rene B Christiansen

Forord

Denne afhandling handler om nyansatte og nyuddannede lærere og om skolen. Afhandlingen undersøger nærmere bestemt nyansatte, nyuddannede læreres oplevelser af hverdagen som lærer i folkeskolen efter endt uddannelse. At insistere på nyuddannede lærere har været en måde at holde kurs samtidig med at en masse viden om skole og uddannelse er flydt med gennem arbejdet.

Afhandlingen handler også om metoder: Hvordan træder man ind i et felt? Hvordan får man noget at vide? Hvad er det, man får at vide og kan få at vide? Hvad gør man med det, man får at vide og oplever? Hvem er det, man møder, og hvem er man selv, når man træder ind og møder nogen?

Den placerer sig metodisk inden for et teorigenererende område, men baserer sig samtidig også på en række teoretiske grundantagelser og ontologiske forudsætninger. Jeg abonnerer både professionelt og personligt på en række ikke-tilfældige idéer om læring, undervisning, udvikling, praksis, profession, lærerarbejde osv. der tillige udfoldes og udfordres i arbejdet.

Den samlede tekst er kommet til verden gennem perioder præget af alt fra total stilstand til ekstrem intensitet, og hvor jeg undervejs har været tæt på en række personer, der har rørt og berørt mig – både fagligt og personligt. Tak skal derfor tilgå alle de medvirkende lærere og til mine klyngemedlemmer på Roskilde Universitet. Tak til mine gode kolleger ved Forskningsprogrammet for Teknologi, Uddannelse og Velfærd ved University College Sjælland, som har inspireret, sparret og diskuteret undervejs – og tak ikke mindst til min vejleder lektor Niels Warring, Roskilde Universitet, der professionelt, venligt og aldeles nødvendigt stilladserede undervejs.

"No thread runs through the whole rope, but it is still the same rope all the way"
(FERENCE MARTON)

Rene B Christiansen, Frederiksberg, sep. 2013

Kapitel 1: Baggrunde, afgrænsninger og forskningsspørgsmål

Om kapitlet

I dette kapitel præsenteres afhandlingens forskningsspørgsmål samt de afgrænsningskriterier, jeg har lagt ned over arbejdet med nyansatte, nyuddannede lærere, der har udgjort afhandlingens væsentlige empiriske dele. Desuden indeholder kapitlet en diskussion af forståelser om forholdet mellem teori og praksis og forskellige syn på lærere med baggrund i udvalgte skoleforskere og udviklere. Kapitlet afsluttes med en kort præsentation af indholdet i afhandlingens øvrige kapitler. Kapitlet indledes imidlertid med at jeg kontekstualiserer min egen uddannelses- og arbejds historie, der nærmest altid har handlet om skolen. Jeg har ønsket at skrive den historie frem i forhold til at diskutere min egen position og hensigten med afhandlingen.

Linjer fra tilskuerpladserne: om teori og praksis og praktisk kundskab

I august 1974 startede jeg i 1. klasse på den folkeskole, jeg skulle ende med at gå på gennem 9 år. Kun afbrudt af 3 år i gymnasiet har folkeskolen været en del af mit voksne og professionelle liv lige siden. Efter gymnasiet arbejde jeg som vikar i folkeskolen et år. Derpå læreruddannelsen og undervisning på en række institutioner. Kandidatuddannelser fra DPU og i 2000 ansættelse i den professionsuddannelse, jeg selv havde gennemført 10 år før. Da de første tanker blev nedfældet om mit Ph.d-forløb arbejdede jeg på et lærerseminarium, der blot et par år forinden var blevet en del af et Center for Videregående Ud-

dannelser (CVU)^{1 2} og en jobbeskrivelse plantet i et linjefag og i pædagogikken og almen-didaktikken. Når afhandlingen afleveres har jeg længe været ude af grunduddannelsen, været forbi en ansættelse inden for lærernes videreuddannelse og endt i en afdeling for forskning og udvikling ved en professionshøjskole/University College, der senere ændrer navn til forskning og innovation og går fra at leve af midler fra globaliseringspuljen (2008-2012) til at ende på finansloven med 'rigtige' forskningsmidler (2013-2015) og dertilhørende forsknings- og formidlingspligt. I dag arbejder jeg med at udvikle uddannelser og undervisning inden for hele uddannelsesfeltet – senest har jeg arbejdet med bioanalytikere, fysioterapeuter og ernæringsassistenter. Både denne afhandling og personen bag har med andre ord rejst en del rundt undervejs. Begge vil givet bære præg af det. Jeg har ikke været Ph.d-studerende på et fuldtidsstipendium. Ph.d-arbejdet har udgjort en varierende del af min årsnorm i forbindelse med mit arbejde som lektor ved University College Sjælland. Jeg har i løbet af perioden skiftet job fem gange siden 2006, hvor mit Ph.d-arbejde startede.

Jeg er med andre ord uddannet til og socialiseret ind i den profession, som jeg i mit projekt har gjort til genstand for undersøgelser. Jeg er selv lærer og har virket som lærer både i folkeskolen og i voksenundervisningen – fra grundskole og opad i uddannelsessystemet. Jeg har haft en næsten årti lang karriere som professionsuddanner i læreruddannelsen og har mine ben solidt plantet i det, som Saugstad benævner *praktisk kundskab*.

De senere år – også sideløbende med mine Ph.d-aktiviteter – har jeg, som anført ovenfor, gradvist bevæget mig væk fra læreruddannelsen og derved også i min hverdag opnået muligheden for at kunne distancere mig en smule fra feltet. Stadig gælder dog: Jeg er uddannet fra den profession, som jeg i mit projekt har gjort til genstand for undersøgelse. Det har givet mig viden og indsigt i både professionens teorigrundlag og i dens praksis og egenforståelse.

Det, at jeg de senere år har bevæget mig væk fra hverdagen i lærernes grunduddannelse, har givet muligheder for en ny form for distance. Det har givet

¹ Og selvom ordet *seminarium* for længst er udgået af University College sproget har jeg valgt at beholde ordet i titlen på afhandlingen. Ordet er nedsunket i den almindelige debat om læreruddannelsen og er almindelig brugt udenfor UC'erne – ikke mindst i skolen. Når læreruddannelsen eksempelvis omtales i tv-avisen omtales uddannelsesstedet stadig som *seminarium*.

² Referencerne i denne afhandling er foretaget i overensstemmelse med Harvard-systemet (Forfatter Trykkeår: Sidetal).

mig muligheden for at studere et felt samtidig med at jeg kunne være på *refleksiv afstand* (Madsen 2003b) af feltet.

Min position bevirker ikke, at jeg har tilstræbt en særlig vinkel i forhold til arbejdet med mit datamateriale: ”... *forskaren tolkar materialet som bärare av en kulturell kontext och mot bakgrund av sin personhistoria. Detta innebär att tolkningen sker mot en bakgrund som är något annat än själva intervjumaterialet*” (Uljens 1989: 33).

Dette indebærer, med Uljens ord, at sproget betragtes som den garant og det instrument med hvis hjælp individets oplevelser (af specifikke fænomener) forstås. Min uddannelses- og arbejds historie har nødvendiggjort, at jeg undervejs i mit arbejde har haft et udtalt behov for at konfrontere mig selv med min egen *umiddelbare normativitet* omkring spørgsmål om skolen. Det har ikke været min intention at afhandlingen skulle udgøre hverken et angreb på eller et kampskrift for skolens lærere. Dette har også været styrende for mit arbejde med afhandlingens empiri og de metoder, jeg har valgt, nemlig grounded theory og fænomenografi. Disse to retninger behandler jeg grundigt i afhandlingens kapitel 2. Jeg vil nærme mig læreruddannelsesfeltet ved at dykke ned i en af de mest centrale diskussioner de seneste årtier – diskussionen om teori og praksis, hvordan de to begreber skal forstås og i den sammenhæng kommer med et nyt bud på en forståelse.

Teori og praksis

De følgende afsnit indeholder to temaer: forståelser af teori og praksis samt læreren som forsker. Diskussioner om hvad der er teori, og hvad der er praksis, hvor meget de to skal fylde og hvordan de skal forstås, har længe været og er fortsat gennemgående og grundlæggende temaer i professionsbacheloruddannelserne (Braad 2009). Selvom der er forskel i længden gælder det for alle professionsbacheloruddannelserne, at de har indlagte møder med professionel praksis gennem uddannelsesforløbet.

I lærernes grunduddannelse gør der sig det særlige glædende at praktikken et fag med tilknyttet CKF³er³ som resten af uddannelsen. Dette bakkes op af Danmarks Lærerforening, der senest på kongressen i 2011 ved en kongresved-

³ Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder (CKF) er ministeriet definerede *slutmål* for fagene i folkeskolen. Den samlede betegnelse for CKF'erne for folkeskolens fag benævnes FÆLLES MÅL 2009.

tagelse slog fast at ”Læreruddannelsen er ikke en mesterlære-uddannelse”.⁴ Praktikken forstås her som et refleksionsrum for den lærerstuderende, ikke som en periode, hvor der eksempelvis skal kopieres strategier fra ældre, erfarne lærere. Følgegruppen For Ny Læreruddannelse, der er en ekspertgruppe bestående af skolefolk og politikere, afleverede i februar 2012 en rapport indeholdende en række anbefalinger til en ny læreruddannelse. Også her vurderes det at praktikken anskuet som fag med bekendtgørelsesbelagt CKF osv. fastholdes⁵.

Kontinuerligt støder man også internt i læreruddannelsen på den position, der tilsiger at mere praktik = mindre praksisshok. Eksempelvis kan Professionshøjskolen University College Capitals leder af grunduddannelserne, Henrik Petersen, i 2011 citeres for at ”Mange unge lærere får et chok, når de med en afsluttet læreruddannelse i rygsækken pludselig står bag deres eget kateder i folkeskolen. Derfor skal læreruddannelserne skabe en endnu tættere kontakt med praksis ude på skolerne”.⁶ Mere praktik vil ifølge denne tækning betyde at lærerstuderende forberedes bedre til hverdagen som lærere på fuld tid. Mere tid til praktik vil imidlertid også som en naturlig følge betyde mindre tid til det, der ikke er praktik i skolen, nemlig til den tid, hvor man er studerende i uddannelse. Hvad skal fylde hvor meget og hvornår i uddannelsen er spørgsmål, der stadig diskuteres. Jeg har valgt at holde mig fra denne diskussion, men mit datamateriale er så stærkt på nogle områder, at jeg, særligt i kapitel 6, kommer med en indirekte kritik af den nuværende læreruddannelse baseret på mine interviewpersoners oplevelser af 1998-loven om uddannelse af lærere til folkeskolen.

Med loven om professionsbacheloruddannelser har de mellemlange videregående uddannelser gennemgået, hvad der bredt betragtet formuleres som en stigende akademisering de senere år. Herunder ikke mindst kravene til bacheloropgaven, som havde en vanskelig start i læreruddannelsen (Rienecker & Jørgensen 2004) og de harmoniseringskrav, der følger i kølvandet på Bologna-deklarationen (Christiansen et. al. 2011). Disse bestræbelser peger som helhed betragtet ikke i retning af, at praktikken vil komme til at fylde mere i fremtidens læreruddannelser. I den nye læreruddannelse, der træder i kraft august 2013 rykkes der heller ikke grundlæggende ved praktikken.

⁴ Kongresvedtagelse 14-16. september 2011.

⁵ <http://fivu.dk/publikationer/2012/evaluering-og-anbefalinger-om-laereruddannelsen>

⁶ UCC Magasin, No. 3, 2010

Det betyder ikke, at der ikke kan tænkes læreruddannelse og praktik på nye og anderledes måder, hvilket også gøres flere steder i landet.⁷ Teori og praksis forstås ofte som et blandingsforhold, som det også formuleres som i et samarbejde mellem fire læreruddannelser (Silkeborg, Skive, Hjørring og Ålborg) og DPU i projektet *ekspert i undervisning*: ”Projektet omhandler en af de væsentligste problemstillinger i dansk læreruddannelse, nemlig relationen mellem teori og praksis, dvs. mellem læreruddannelsens seminariebaserede og dens folkeskoleforlagte elementer”.

Der er mange muligheder for at angribe diskussion om teori og praksis. Der er også mange muligheder for at kritisere en forståelse af praksis som værende i en lejr og teori i en anden – hvad kalder man eksempelvis den praksis, som foregår på læreruddannelsesstedet, når den på forhånd er kategoriseret som teori? Diskussionen er heller ikke et særligt dansk fænomen: Denne teori-praksis forståelse er et gennemgående træk ved læreruddannelse: Et stort canadisk reviewarbejde af nye lærere i skolen og læreruddannelsen fra 1998 understøtter denne kritik, idet det deri konkluderes ”... *the implicit theory underlying traditional teacher education was based on a training model in which the university provides the theory, methods, and skills; the schools provide the setting in which that knowledge is practiced; and the beginning teacher provides the individual effort to apply such knowledge ...*” (Wideen et. al. 1998: 167). Uddannelsen leverer teori, arbejdet er defineret ved at være *praksis*, synes den dominerende forståelse her at være. En lærer, jeg interviewede på et kommunalt kursustilbud for nyansatte lærere formulerede det på denne måde: ”... ” ... jeg synes bare at ... man skulle måske lidt tidligere i praktik ... men stadigvæk ... når vi sådan diskuterer ... så er det meget teorierne ... når vi er på kursus ... men stadigvæk ... altså når vi står ude ... så er vi praktikere ... ”. Teori foregår i et hus og praksis i et andet. Men der grund til at stille skarpe på den forståelse.

Teori er nemlig på en eller anden måde et og praksis noget andet. Vi ved, de forholder sig til hinanden, men alligevel kan det være svært at få dem til at *tale sammen*, som er det udtryk, der ofte bruges af nye lærere. Det er min hensigt med studiet af nye læreres oplevelser af lærerarbejdet også at bidrage til en teori/praksis-diskussion ved at tage udgangspunkt et andet sted og ved ikke at have fokus på, om det, der udspiller sig er teori eller praksis, men i stedet fokusere på, hvordan nyuddannede, nyansatte lærere oplever det at være lærer i skolen. Et sådant bidrag kan måske medvirke til, at det bliver muligt at disku-

⁷ Eksempelvis den skolebaserede læreruddannelse i University College Sjælland eller projektet *Ekspert i undervisning* som er et samarbejde mellem Århus Universitet og Læreruddannelserne i Silkeborg, Skive, Hjørring og Ålborg.

tere mere kvalificeret om, hvad der skal være indholdet i læreruddannelsen og hvad lærerstudierende, der er på vej til at blive lærere kan imødesee som særlige områder, der vil kræve opmærksomhed i den første tid som lærer. Dette arbejde kan være værdifuldt i forhold til indholdsdiskussioner i forhold til grunduddannelsen.

Men for at gøre teori/praksis-diskussionen færdig, vil jeg forsøge at nærme mig teori og praksis på en anden måde. Jeg vil først diskutere nogle almene forståelser af forholdet mellem teori og praksis for senere at foreslå en anden måde at anskue de to på:

Grundlæggende taler man ofte om tre positioner i forståelsen af forholdet mellem teori og praksis (Saugstad 2001):

- *En rationalistisk forståelsesform - at teori skal være foreskrivende for praksis*
- *En empirisk forståelsesform - at praksis skal være styrende for teori*
- *En prakticistisk forståelsesform - en rehabilitering af praksis.*

Denne tre-delning og måde at tænke teori og praksis på kan tjene til klarhed, men er samtidig også cementerende i forhold til at der er noget, der hedder teori og noget, der hedder praksis, som står i et eller andet forhold. Det er ikke en model, der har fokus på at praksis eksempelvis kan udvikle teoretisk refleksion eller omvendt.

I den første forståelsesform optræder teori som sæt af koordinerede antagelser, der kan/skal tilegnes og derpå skal kunne sættes i spil i forhold til praksis; Når man kan sin teori, kan man også mestre praksis. Den teoristærke er den, der kan mestre praksis. På den måde vil tilegnelse af teori optræde som den væsentligste aktivitet i et givent uddannelsesforløb. Praksis er henvist til en sekundær position og når studerende og professionsudøvere taler om *praksis som et chok* er det vel – blandt andet – et udtryk for at netop den teori, som har været tilbudt og bearbejdet undervejs i deres uddannelsesforløb viser sig utilstrækkelig eller distanceret i forhold til de praksisproblematikker, de umiddelbart befinder sig i. I klassisk filosofi tilskrives denne forståelse af teori-praksis ofte Platon (Dau & Nielsen 2009).

Læreruddannelsesforskeren Tom Russell interviewer en studerende, der fortæller: ”*Maybe I am not being as professional as I could be ... I should have all that*

theory and then be able to apply it' (Russell 1988: 20-21). Når man kan sin teori, bør man også kunne mestre sin praksis, synes denne nye lærer at udtrykke. Hvad skal teorien ellers til for, hvis ikke den kan forberede til den praksis, man som uddannet professionel skal virke i?

Den anden, empiriske, forståelsesform, kan ses som et opgør mod denne klassiske, rationalistiske forståelse af teori, som noget der skal gøre en person bedre til at klare den praksis, han eller hun møder. Her er det vendt om, praksisforhold danner basis for inklusion/eksklusion af forhåndenværende teori - og danner basis for, hvilke teorier, der skal og bør inddrages og udvikles. I den klassiske filosofi tilskrives positionen ofte Aristoteles (Dau & Nielsen 2009).

Den prakticistiske forståelse af teori/praksis-forholdet forstår praksis som te-oribundet. Denne position finder at alle praktikker er forankret eller kan forankres teoretisk. Erfaring og handling er centrale forståelseskategorier. Her er tale om teori-i-praksis, som vi eksempelvis kender det fra idéen om *den reflekterende praktiker* hos Donald Schön og begrebet om professionsrefleksion (Christensen og Christiansen 2010, Alexandersson 1994). Handling og refleksion er et og samme, som Alexandersson formulerer det. Grounded theory, som præsenteres i næste kapitel, er en metodologi, der udvikler teori på basis af viden om og erfaringer med praksis og den kan også henregnes under denne tilgang til at forstå praksis og teori.

Karen Braad (Braad 2009) hævder, at læreruddannelsens grundlæggende problem *er og altid har været* forholdet mellem teori og praksis. Dette er forsøgt løst på en række måder gennem forskellige bekendtgørelser, men synes ikke at have fundet sig leje endnu. Ifølge Braad er det fordi, begrebsparret teori-praksis forstås forkert og for snævert. Hun foreslår med baggrund i antik tænkning en tredeling:

- *Theoria-episteme* – som henviser til de ting, der uforanderlige i verden.
- *Poiesis-Techne* – som henviser til viden om, hvordan man udfører en målrettet handling, eksempelvis undervisning.
- *Praxis-Fronesis* – viden om, hvordan man handler i situationer baseret på skøn – ikke planlagte, pædagogiske praksissituationer

De tre begrebspar gør det ud for de tre dimensioner som kendetegner den menneskelig handlen; en uforanderlig eller ontologisk, en rationel samt en re-

flekteret eller intuitiv (Braad 2009, Gustavsson 2001/2003). Fordelen ved denne opdeling er, at det bliver tydeligt at viden om ting, undervisning/didaktik som disciplin og en pædagogisk praksissituation henviser til forskellige vidensparadigmer, der ikke umiddelbart henviser til hinanden.

De to grounded theory-forskere Barney G. Glaser og Anselm L. Strauss formulerede allerede i 1967 et begreb om teoretisk sensitivitet som en forudsætning for uheldet at møde og studere social praksis – og at lave teori på baggrund af studier i denne praksis: ”*Potential theoretical sensitivity is lost when the sociologist commits himself exclusively to one specific preconceived theory for then he becomes doctrinaire and can no longer 'see around' either his pet theory or any other. He becomes insensitive, or even defensive, towards the kinds of questions that cast doubt on his theory; he is preoccupied with testing, modifying and seeing everything from this one angle*” (Glaser & Strauss 1967/2008: 46). Modbegrebet til objektivisme er for Glaser og Strauss/Corbin ikke subjektivisme, men netop sensitivitet. (Corbin & Strauss 2008: 32). Sensitivitet fordrer ikke at forskeren skal medtænke sin egen position i forskning, for forskeren er en del af processen og dermed også produktet. Sensitivitet handler om at få øje på og problematisere, hvad positionen så betyder for de undersøgelser, man ønsker at udføre, den måde man udfører dem på samt de resultater, man når frem til. På den måde betyder det uheldede heller ikke det ikke-normative og subjekttopløste, men det åbne, det undersøgende, det sensitive arbejde forskeren som subjekt er en del af.

Strauss/Corbin lægger også særlig vægt på sensitivitet som en kompetence i rummet, hvor undersøgelser pågår. De har arbejdet meget med cross-cultural studies, hvor en særlig sensitivitet overfor det fremmede er en nødvendighed. Sensitivitet handler også om situationsfornemmelse. Sensitivitet bringer os videre til at diskutere refleksion som en særlig form for sensitivitet i forhold til at diskutere praksis og teori.

Praksis og refleksion

Praksis er nemlig ikke bare praksis. Det er ikke en statisk størrelse, man kan træde ind i med mellemrum. For praksisforskeren Donald Schön er alle praksissituationer enestående, i betydningen stående ene. De er unikke og kan ikke gentages eller genspilles. Han taler om det *unikke tilfælde*, som man netop ikke kan undervise i da det er unik og ikke konstant (Schön 1983/2001: 25).

For Schön kan praksissituationer ikke *løses*, da de er karakteriseret ved ubestemmelighed og uorden, men de kan være genstand for efterfølgende refleksion og bearbejdelse, der kan styrke den professionelle i mødet med kommende praksissituationer, som igen er karakteriseret ved ubestemmelighed osv. Ifølge Schön er der derfor i den professionelle praksis indlejret elementer af kunst, der er vanskeligt at undervise i, men som dog er muligt at lære, i hvert fald for de fleste (Schön 1983/2001: 26).

Den professionelle (underviser) som kunstner eller dramaturg genfindes også andre steder i den pædagogiske litteratur, eksempelvis hos Erling Lars Dale, der beskriver læreren som en pædagogisk dramaturg. Analogien lærer-dramaturg er ikke så søgt som måske først antaget. I uddannelsesvejledningen for dramaturg-uddannelsen formuleres det at en dramaturg "*nærlæser og fortolker stykket og foreslår, hvordan det kan sættes op ... arbejdet kan også gå ud på at vælge, hvilke stykker der skal spilles*" (Fra portalen uddannelsesguiden under Undervisningsministeriet.).

Dette kan også findes hos organisationsforskeren William Tyler. Organisatorisk indeholder skolen de fleste af de dynamiske karakteristika fra den dramaturgiske metafor om teaterstykket: "*The 'stage' (school or classroom); 'props' (furniture); 'players' (teachers and pupils); 'scripts' (formal expectations of what each player will do); the point in time when all the elements are enacted and finally 'ambiance' or interpretation of the 'script' which depends upon the individual's definition of the situation*" (Tyler 1988: 114).

Skuespilleren og lærerens praktiske arbejde kan i et perspektiv ses som havende en række overlap - om end det niveau af show-time, det efterlader den pædagogiske praksis som bør problematiseres. Det er uden for diskussion, at der er en hel række områder, hvor de to positioner divergerer ganske kraftigt. Ikke mindst, hvis vi skal følge Schön og udnævne den enkelte undervisningssituation til unik, ubestemmelig og uforudsigelig. Her er det modsatte gældende for dramaturgen og hans/hendes medarbejdere: Her tilstræbes (i hvert fald overordnet) efterligning og gentagelse – og nogle gange helt ned i detaljen. Kun improvisationer inden for rammen kan tillades. I kapitel 4 forsøger jeg dog alligevel med baggrund i uddannelsessociologen William Tylers tænkning at opstille en teatermetafor for skolen for at tydeliggøre disse ligheder.

Hos Dale optræder læreren på det han kalder *en offentlig scene* med et handlingsakt – og det må han/hun være bevidst om (Dale 1997/1998: 93). Læreren skal

altså både kunne finde og bearbejde relevant, fagligt materiale og samtidig undervise i dette for en bestemt gruppe af personer i et rum, der er vurderet egnet hertil.

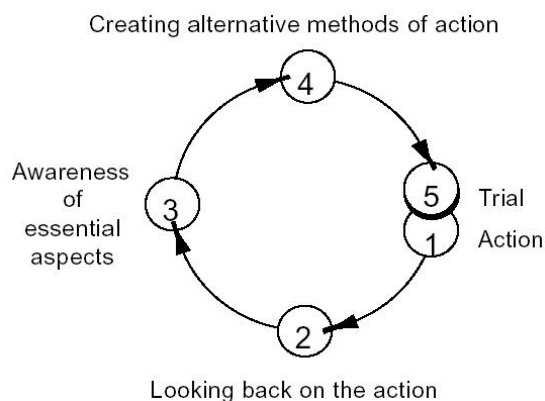
I Schöns begreb om praktikerne som reflekterende sættes refleksion i centrum. For Schön er det dog ikke refleksionen, der er det centrale, men derimod handling eller praksis, som er refleksionen på arbejde, refleksion-i-handling. Derfor er han også stærkt kritisk overfor eksempelvis idéen om den privatpraktiserende lærer og siger: ”*Læreren isolation i klasseværelset modarbejder hendes refleksion-i-handling*” (Schön 1983/2001: 277). At kvalificere sin praksis er for Schön det samme som at reflektere kommunikativt over den med kolleger og andre relevante personer. Skolen som bureaukratisk og teknisk-rationel organisation⁸ levner ofte ikke rum til at lærere kan dygtiggøre sig i rollen som reflekterende praktiker. Det er ifølge Schön en grundlæggende hindring for at skolen som organisation kan udvikle sig og sætte den reflekterede praksisviden i distribution.

Det er for Schön ikke nok at skolen etablerer såkaldte rum for refleksion – som det hedder på *pædagogisk udviklingsarbejde-sprog*: Hele skolen som organisation skal lave om i retning mod at sætte refleksiv kommunikation på dagsorden organisatorisk, hvis lærere skal sættes i stand til at agere som reflekterende-i-handling. Hvis dette kunne finde sted, ville læreren, ifølge Schön, optræde som forsker i praksissammenhænge (Schön 1983/2001: 67).

Refleksivitetetsbegrebet står også centralt hos læreruddannelsesforskeren Fred A. J. Korthagen, der peger på, at det drejer sig om, at nye lærere skal udvikle det han benævner *reflective teaching* (Korthagen 1988). Korthagen har udviklet en eksperimentel model for udviklingen af refleksiv undervisning (i daglig tale ALACT-modellen), der baserer sig på en didaktisk efterrationalisering (2) af et forløb (1), hvor den nye lærer – sammen med relevante sparringspersoner – udpeger forskellige *essential aspects* (3) som danner basis for at handle anderledes videre frem (4) end man gjorde i forløbet. Dette afprøves så efterfølgende (5).

Modellen for *den ideelle refleksionsproces over undervisning*, som han kalder modellen, ser således ud (Korthagen 1988: 37):

⁸ Her bruger jeg nogle af Schöns egne adjektiver om skolen.



I den aktuelle, pædagogiske begrebsbrug ville man kunne fremdrage modellen i forbindelse med diskussioner om udviklingen af didaktiske designs på eksperimentelt grundlag, men Korthagen nøjes med at fastslå at ” ... *reflection ... is directed towards the improvement of practice ...* ” (Korthagen 1988: 37). Denne refleksion kan ifølge Korthagen godt finde sted uden for klasseværelset.

Modellen kan også genfindes i initiativer, der efterlyser en mere case-baseret undervisning eller kursusform, hvor man med udgangspunkt i praksis efterfølgende skaber et refleksionsrum for at arbejde med oplevelser fra praksissituationer – for igen at bringe denne refleksion i spil i nye praksissituationer (Christensen og Christiansen 2010). Denne reflekterende (og med tiden systematiserende i forhold til tidligere refleksionsprocesforløb) lærer-in-action-and-in-reflection svarer til læreren som forsker, selvom Korthagen ikke selv benytter sig af den etikette.

Læreren som forsker

Læreren som forsker genfindes ligeledes flere steder i den pædagogiske litteratur. Eksempelvis hos Peter Jarvis, som sætter fokus på, at lærere bør udvikle teori på baggrund af sin praksis (Jarvis 1999/2002).

Denne position finder man allerede 25 år tidligere hos skoleforskeren Laurence Stenhouse, der sætter begrebet om læreren som forsker på dagsordenen (Stenhouse 1975). Stenhouse mener at for at kunne udvikle det, han kalder *udvidet professionalisme (extended professionalism)* må lærere studere deres egen praksis (Stenhouse 1975: 144): Det er nemlig ifølge Stenhouse ikke fyldestgørende at læreres praksis studeres og systematisk dokumenteres. Lærere må også selv

studere deres praksis og sammen med andre systematisk udvikle undervisningen ud fra disse studier.

For Stenhouse er denne forskende praksis en del af det professionelle beredskab, men den stiller ganske omfattende krav til lærerens kompetencer – og ikke mindst krav til at ændre skolen som organisation i retning af, at dette arbejde kan finde sted. Derfor skal skolen ifølge Stenhouse være et sted, hvor den kollektive kommunikation om egen og andres praksis kan udfolde sig.

Således er det nødvendigt, at læreren har en naturlig lyst til kontinuerligt at stille spørgsmål ved sin egen praksis og iagttage den – alene og sammen med andre – i et udviklingsperspektiv. Det er desuden nødvendigt at læreren via sin uddannelse har opnået kompetencer og færdigheder til systematisk at kunne studere egen praksis. Endeligt skal læreren også have lyst til og være i stand til at eksperimentere med ny praksis på basis af disse systematiske observationer og overvejelser.

Stenhouse benytter – som det også er set diskuteret af uddannelsesforskere som Per Fibæk Laursen og Henning Salling Olesen – lægerne til at vise, at en profession godt kan være i stand til at udvikle en videnskabelig udviklings- og evalueringskultur, hvor det at dokumentere praksis og eksperimentere i praksis er en del af professionen. Stenhouse peger i sine kriterier for læreren som forsker på to aspekter: *et motivationsniveau*, læreren skal have lyst til at udvikle sig selv og sin undervisning alene og med andre samt *et kompetence- og færdighedsniveau*, læreren skal også være i stand til at kunne dette i en systemiseret form. Stenhouse diskuterer ikke læreren som profession indgående, det er ikke hans ærinde. Han taler – på linje med Schön – mere bredt om den professionelle.

Stenhouse mener, at læreren er den bedst egnede til at forske i klasserummet, da læreren er den der kender dette specielle rum bedst (Postholm 2007b: 98). Læreren er den professionelle i klasserummet, arkitekten den professionelle på tegnestuen osv.

Postholm mener imidlertid at udvikling i skolen kræver en tredje form, det hun benævner *interaktiv aktionsforskning*, hvor det gælder at forskere udefra og lærere indefra går sammen ” ... *innenfor organisasjonens rammer. Selv om ikke ontensjonen er frigjøring og opphevelse av hierarkiske strukturer i et system, kan forskere og forskningdeltakere i et likeverdig samarbeid prøve å utvikle praksisfeltet og forske på denne praksisen*” (Postholm 2007a: 13). Begrebsbrugen med *forskere* og *forskningsdel-*

tagere formår ikke helt at indramme det, Postholm vil, synes jeg. Hvis nogle er forskere og andre forskningsdeltagere misser hun desuden Stenhouse (som hun er inspireret af) og dennes pointe, at læreren forsker i egen praksis. Hvis forholdet er eller skal være *ligeværdigt*, er der vel i mindre grad brug for at begrebssette en forskellighed på denne måde? Anerkendelsen af den praksisviden, som Postholm også mener, er væsentlig, kunne betydningsmæssigt opskrives ved at tale om eksempelvis *praksisforskeren* eller *arbejdsforskeren* i et eksternt og internt perspektiv. Fokus her er ikke forskellige positioneringer, men den systematiserede udvikling af en praksis. Læreren med forskerblik på egen praksis i samarbejde med eksterne personer synes mere at indfange intentionen fra Stenhouse.

Læreren som forsker i egen praksis sammen med kolleger og eksterne personer, kan til en vis grad sidestilles og sammenlignes med det, som Erling Lars Dale har kaldt at udvikle didaktisk teori (Dale 1997/1998).

Praksisforskeren er den, der forsker i eget felt, eksempelvis i modsætning til aktionsforskeren, der forsker i et andet felt end sit eget. For Jarvis, Stenhouse m.fl. er det centralt at lærere har forstand på lærerarbejde, pædagoger på pædagogarbejde, arkitekter på arkitektarbejde osv.

Min egen baggrund passer på Jarvis' definition af en praktiker-forsker: uddannet i den profession, som har været genstandsfeltet i kandidat- og Ph.d.-studier (Jarvis 1999/2002: 17). Det er imidlertid ikke min intention at bruge Jarvis som legitimeringsgrundlag for mit eget arbejde, blot fordi han ret glimrende pin-pointer min egen situation og uddannelses- og arbejds historie.

Han lægger efter min vurdering for lidt vægt på de perspektiver og muligheder en distanceret position *også* kan bidrage med. Det har været mit diktum for afhandlingen, at det også er muligt at komme tættere på sit felt, hvis man fjerner sig fra det. Ikke for at fornægte sit domænekendskab, men for at få andre perspektiver på det felt, man studerer. I forhold til min empiri-indsamling har det blandt andet bevirket at jeg har fravalgt at trække på alle former for netværk, jeg havde fra grund- og eftervidereuddannelsesfeltet og bevidst søgt skoler og geografiske områder, som jeg ikke havde været i berøring med tidligere. Det har blandt andet betyder at jeg har haft vanskeligere ved at få adgang til skoler og nyansatte, nyuddannede lærere, men også at jeg har kunnet møde op på skoler uden at støde på tidligere studerende eller lærere og ledere, jeg kendte i forvejen og måske havde arbejdet sammen med. Det var vigtigt for mig at

komme på besøg uden at være kendt. Det gjorde det ikke let for mig, men samtidig har disse valg også banet vejen for at kunne diskutere, hvad det vil sige at få adgang til en skole, som er en diskussion, jeg tager op i afhandlingens kapitel 4.

Læreren som forsker i praksis og videnskabelse

Både hos Stenhouse og Jarvis men også hos Schön lægges fokus på at praksis indeholder et potentiale for refleksion og et potentiale for teoriudvikling og skabelse af ny viden.

Hvor praktiker-forskeren hos Jarvis er en professionsuddannet, senere akademiker, der er i gang med eller har erhvervet sig en forskeruddannelsen indtager uddannelsesforskeren Tom Tiller en mere radikal position. I et skoleudviklingsperspektiv skal lærere i Tillers optik optræde som forskere og de teorier, de udvikler – det som Dale givet ville kalde udviklingen af didaktisk teori – med rod i *experience and reflexion* have videnskabelig status, idet de er kendetegnende ved at være meget praksisnære (Tiller & Egerbladh 1999: 345).

For Tiller er lærerarbejde overlappende med den måde, man traditionelt har forstået videnskabeligt arbejde på: ”Lærere skaber ny viden på forskellige måder”, siger Tiller (Tiller & Egerbladh 1999: 347). Denne position indeholder en radikal forståelse af forskningsbegrebet, og jeg vil bruge den her til at nærme mig den nødvendige distance fra det felt, jeg selv er rundet af:

- *Hvis professionsudøverne alle er forskere, er alle professionelle forskere. Ingen er længere praktikere, der kan forskes rundt om og med.*
- *Hvis alle professionelle er forskere i egen praksis, er der ingen til at forske i de professionelle med et eksternt blik.*
- *Der er ingen transformation af viden mellem de enkelte professionsystemer, for hvem skulle sikre dette, hvis forskeren kun arbejder og forsker inden for sit eget felt?*

Når alle forsker, er der ikke længere noget forskningsbegreb i spil. Tillers position er spændende og sandsynligvis ganske brugbar til kollegaudvikling og intern kompetenceløft i skolen, ligesom den forsøger at bryde med skolens vanter strukturer, men det er vanskeligt at forestille sig at skolens praksis kan videnskabeliggøres alene ud fra en teori-gørelse af skolens hverdagspraksis og

udført at skolens egne hverdagspraktikere, blot fordi de er tættest på. Det baserer sig på en antagelse om at skolen som system internt besidder alle eller de fleste af de elementer, kompetencer, færdigheder mv. der skal til for at rejse den opgave.

Et nærliggende problem for denne position trækkes skarpt op hos Weber (Weber 2004a: 221): *"De kan ikke se skolen, fordi de – blandt andet – er den. Den viden, der kunne problematisere organisationen, kan ikke opfattes; den ligger uden for horisonten rent fysisk, og den psykiske energi hos professionsudøverne er bundet, evt. låst i for-svar"*. Det er vanskeligt at iagttage og vurdere endog analysere den praksis-virkelighed, man er en daglig del af. Samtidig vil det dog givet være en fordel med en vis portion domænekendskab (hvis man har udviklet en sensitivitet omkring den), da det givet kan eliminere misforståelser.

Til sin position opskriver praksis' mulighed for at teorigerere. Det er bestemt muligt at teorigerere fra praksis og fra empiri om lærere, men det løser ikke problematikken omkring forståelsen af teori og praksis, som vi endnu ikke har afsluttet. Det er også nødvendigt at afsøge en position, som udsiger at teori er et og praksis noget andet. Det er et udgangspunkt, der åbner muligheder for at sige, hvad henholdsvis det ene og det andet kan og ikke kan.

Teori er ét, praksis er noget andet

Måske bunder problemerne med teori og praksis i, at de to kun besværligt og ikke ofte lader sig forene? Forholdet er, som også uddannelsesforskeren Staff Callewaert har påpeget i en række skrifter, at teoretikeren og praktikeren nærmer sig feltet, eksempelvis skolen, med to forskellige optikker (Callewaert 2001, Callewaert 2003a). De vil to forskellige ting. Ifølge Callewaert har teori og praksis to forskellige orienteringer, som det kan være nyttefyldt at holde lidt fast i:

- *Teori handler om at kunne forstå og forklare.*
- *Praksis handler om at kunne handle og forandre.*

Det er to forskellige orienteringer, der kun lader sig forene, når uddannelses-systemet har vedtaget, at man via et forståelses- eller forklaringsperspektiv (altså arbejdet med teori) efterfølgende er klædt på til at handle og forandre en given kontekst (det praktiske arbejde). Stillet op på den måde, går man i en

anden retning end hos Saugstads første, rationalistiske forståelsesform, hvor arbejdet med og indsigten i teori kan forberede den enkelte på kommende praksis og imødekomme et ubehageligt *praksischoke*: I Callewaerts opstilling vil man blive bedre til at arbejde med forståelses- og forklaringssammenhænge ved at bruge tiden på teori – og man vil blive bedre til at handle og forandre, hvis man stifter bekendtskab med forandringspraksisser.

Det er vanskeligt at erklære sig grundlæggende uenig i denne opdeling. Men hvad skal teori og praksis så med hinanden? Og i tilfældet med lærernes uddannelse diskuteres det løbende, hvor meget man skal have af hver del i løbet af uddannelsens fire år, som der gennem meget lang tid har været politisk opbakning til ikke bør udvides.

Teori og praksis omtales ofte som et *forhold* (Thingholm & Rasmussen 2010). Det er to elementer, som står i et forhold til hinanden, der knytter an til hinanden. Thingholm og Rasmussen foreslår at man snarere anskuer teori og praksis som et *spændingsfelt* (Thingholm & Rasmussen 2010: 31). Ifølge Thingholm og Rasmussen er teori-praksisproblematikker forsøgt løst på tre forskellige måder.

Den første kalder de for en *dualistisk, dikotomisk* måde, hvor der enten vælges teori fremfor praksis eller praksis fremfor teori. Teori og praksis er her modstillede som et enten-eller forhold. Den position giver sig af med at diskutere om teori skal og bør stå over praksis – eller omvendt. En *dialektisk* forståelse af teori-praksis lægger vægt på, at teori optræder som refleksionskategorier for praksis (jf. diskussionerne hos Saugstad 2001). Teori og praksis optræder i en vekselvirkning, hvor man befinder sig i praksis, derpå reflekterer over praksis og igen går tilbage til praksis på en fornyet måde, som man så efterfølgende reflekterer over. Teorien kan dermed også forstås som en *refleksionsressource* (Christensen & Christiansen 2010), som har til formål at øve indflydelse på den professionelles måde at reflektere over egen og andres praksis på. Teori skal viderebringe nye perspektiver på praksis, der kan tjene til at den professionelle ændrer og udvikler sin praksis. Diskussionen om teori og praksis er med andre ord en teoretisk diskussion. Denne tænkning abonnerer på at praksis foregår ét sted – og den reflektoriske behandling af praksis et andet. De kan også foregå samtidig i tid.

Saugstad introducerer de to begreber *deltagerkendskab* og *tilskuerkendskab* som afløser for teori/praksis-dikotomien. Deltagerkendskab betegner det, hun be-

nævner som *praktisk kundskab*. Det er den form for kundskab, der skal til for at kunne begå sig i den praktiske hverdag (Saugstad 2001: 208).

I forhold til lærerarbejdet gælder det at kunne undervise i en konkret, pædagogisk praksis (Långström & Viklund 2006), at kunne planlægge undervisning, at kunne kommunikere med elever og forældre, som er forskellige i alder, køn og udvikling og sociokulturelle livshistorier, at have styr på det juridiske lovgrundlag, som arbejdet er underlagt, at kunne udøve klasseledelse, at kunne betjene sig af en flerhed af metoder og at kunne reflektere over egen praksis.

Tilskuerkundskab derimod betegner *viden om praksis* (Saugstad 2001). Det er den viden som man i et udefra-perspektiv kan få ved at iagttage denne praksis.

Pointen hos Saugstad er, at man ikke kan være både deltager og tilskuer på samme tid. Man må vælge. Saugstad formulerer det således: "*... den gode praktiker må kende handlerummets muligheder og begrænsninger for at kunne begå sig i det. Teoretikeren skal på sin side afdække hele det komplicerede pædagogiske praksisfelt, det særegne handlerum hvor pædagogiske handlinger finder sted, og dette gøres bedst fra tilskuerpladsen*" (Saugstad 2001: 209).

Denne afhandling er med en saugstadsk formulering skrevet på kanten af sædet, med udgik fra tilskuerpladserne og uden udpræget brug af rygstød på trods af gode råd herom. Jeg har måttet strides med min egen, subjektive normativitet, der hele tiden har ligget på lur. Undervisere vil handle og forandre, og det har jeg også villet, og det ligger stadig dybt i mig. Jeg har således måtte strides langt mere med forklarings- og forståelsesperspektivet, end jeg havde forestillet mig.

I den sammenhæng har jeg haft god brug for et citat fra en af mine medstuderende på uddannelsesforskning på Roskilde Universitet, der under en diskussion hævdede "*Det er vigtigere at undersøge noget end på forhånd at sikre sig, at det skal kunne bruges til noget af nogen efterfølgende*". Positionen er ikke et ideal, men snarere en slags guideline, som jeg har forsøgt at tage med mig i mit arbejde undervejs. Det kan også styrke erkendelsen af, at undersøgende processer kan føre flere veje hen – eksempelvis til empiriske fund, der kan tilføre nye dimensioner til diskussionerne over mødet med praksis (kapitel 7) eller forskellige forhold til kolleger, der er medskabende i forhold til at finde sin plads som lærer i skolen (kapitel 5 og kapitel 6).

I arbejdet med afhandlingens forskningsspørgsmål, som præsenteres i næste afsnit, har jeg tilstræbt samme undersøgende ideal som ovenfor. Det ene spørgsmål har læreroplevelser som noget helt centralt, det andet adresserer, hvordan man kan få noget at vide om læreres oplevelser af deres arbejde som lærere.

Afhandlingens forskningsspørgsmål

Følgende forskningsspørgsmål har dannet grundlag for undersøgelsen af nye læreres vej fra seminarium til skole:

Hvordan oplever nyuddannede lærere det at være nyansat i skolen? Hvordan oplever de muligheder og barrierer for at udfolde deres intentioner om lærerarbejde?

For at kunne trænge ind i dette spørgsmål, har jeg måtte tilkæmpe mig adgang til nyansatte, nyuddannede lærere i skolen. Det har ikke været uden problemer. Jeg har som tidligere nævnt ikke villet trække på min baggrund og mit netværk af tidligere studerende, praktikledere rundt om i landet, ledere og lærere i skolen. Jeg ville uden for min organisation og uden for de vante omgivelser. Jeg ville møde lærere, som ikke havde set mig før. Det har ført til et andet forskningsspørgsmål, som endte med at optage både en del plads i afhandlingen og en hel del i mit hoved:

Hvordan kan man få adgang til og hvordan skal man forstå skolens hverdagspraksisser?

I besvarelsen af de to forskningsspørgsmål har jeg gennem afhandlingen valgt at lade min empiri være en aktiv del af diskussionerne i den betydning at min empiri i bearbejdet og analyseret form optræder gennem hele afhandling som eksemplificerende eller argumentationsunderbyggende element.

Det første spørgsmål adresserer professionsperspektivet og lærerarbejde i et oplevelsesperspektiv: På hvilke måder kan den nye lærer se sine muligheder for at praktisere i overensstemmelse med, hvad vedkommende finder er god lærer- og undervisningspraksis? Udgangspunktet er fænomenografisk med sit fokus på *det oplevede*. Fænomenografien er det greb, der benyttes til at *forstå*

empirien. Den fænomenografiske forsker er optaget af menneskers *oplevelser* af et problem, ikke af problemet selv.

Jeg sætter altså fokus på nyansatte, nyuddannede læreres oplevelser af hverdagspraksis, og hvordan disse lærere oplever hverdagen, dem selv, skolen, eleverne og kollegerne. Samtidig sætter jeg fokus på, hvilke dispositioner nye lærere sætter i værk for at gribe og begribe hverdagen som lærer i skolen. Et af de problemer, der er hermed, er at kunne afgøre hvilke oplevelser, der er *meningsbærende* (Larsson 1980: 06, Tanggard & Brinkmann 2010): Hvilke fortællinger skal man tillægge særlig værdi? Og med hvilket mandat kan jeg tillade mig at behandle dem, jeg tager med i analysefasen?

At sætte fokus på læreres oplevelser af lærerarbejde indeholder imidlertid potentialet til at vinde viden om lærerarbejdet på nye måder. Fænomenografi er ikke en opgørposition: det handler ikke om at gøre op med andre positioner, men om at addere til (Säljö 1994). Observationsstudier vil kunne udsige noget om nye læreres lærerarbejde og samarbejde med deltagerne i skolen, at kigge på de tiltag af institutionel karakter, som stilles til rådighed for nye lærere, vil kunne sige noget andet. At fokusere på de nye læreres oplevelser går tæt på de problemstillinger, som lærerne selv oplever som de mest presserende, glædelige, opslidende, opbyggelige og nedbrydende. Dette blik vil kunne tilbyde andre dimensioner til forståelsen af lærerarbejde – og i denne sammenhæng af lærerarbejde det første år i skolen. Det vil også kunne tilføre elementer til diskussionerne fra kapitel 1 omkring teori og praksis, da det fænomenografiske fokus kommer tæt på lærernes oplevelser i lærerarbejdet og netop mere viden om dette, har et potentiale som element og indhold i undervisningen i grunduddannelsen.

Fænomenografien arbejder ikke med *rigtigt* eller *forkert* men insisterer på at tillægge værdi og plads til, hvordan et fænomen opleves af den enkelte. Centrale begreber her er *oplevelse*, *opfattelse*, *mening*, *forståelse* og *læring*. Positionen abonnerer på antagelsen om, at der ikke findes en objektiv viden, som man kan være tættere på eller fjern fra. Menneskers oplevelse af et problemfelt, udgør den viden, der er om feltet.

Fænomenografi behandles indgående i næste kapitel med udgangspunkt i det svenske forskningsmiljø omkring Ference Marton og hans kolleger fra 1980'erne og frem. Til at *ordne* empirien benytter jeg grounded theory. Det er en arbejdsmetode, jeg har brugt ved tidligere arbejder også og den har vist sig

som en egnet partner til fænomenografien. Også grounded theory behandles i næste kapitel.

Intentioner i lærerarbejdet

I forskningsspørgsmålet er også begrebet *intention* centralt. Intention betyder at rette opmærksomheden imod eller at have en idé med noget ganske bestemt, eller ganske enkelt *at ville noget bestemt*. Gyldendals åbne encyklopædi skriver om betydningen af intentionsbegrebet at ”*menneskers perceptioner, oplevelser, formodninger, tanker, fantasier og ønsker altid er rettet mod noget*”. Begrebet intention har altså at gøre med oplevelser, som er nøglebegrebet for den måde, jeg arbejder med min empiri på. Indenfor fænomenografien vil begrebet blive forstået som en handlingskategori. Fænomenografisk metode har med begrebet *beskrivelses-kategorier* (se kapitel 2) sat intentionsbegrebet centralt, idet det her betyder ret-tethed mod, orientering mod.

Intentionsbegrebet spiller tillige en central rolle inden for motivationsforskning (Deci et.al. 1991). For nye lærere er rollen som ny *og lærer* i sig selv en motiverende faktor og mit datamateriale viser entydigt at lærere *vil noget*, har overvejet *hvad de vil* og også kan sætte det i forhold til det, der faktisk skete og endda bruge det i et efterrationaliseringsperspektiv – eksempelvis i forbindelse med et interview. Det er ikke det samme om at de lykkes med de vil, men et billede på, at de har en intention med deres arbejde, og at de kan sætte ord og billeder på den.

Når jeg skriver læreres intentioner med lærerarbejde henviser jeg til det, at nyansatte, nyuddannede lærere retter deres aktiviteter, energi mod noget bestemt, de gerne vil opnå. Intention markerer spændingsfeltet mellem det den nye lærer ønsker at gøre og mener, er væsentligt og vigtigt at gøre og det som sker i undervisningen og i samværet med klassen og kolleger.

Intention forstår jeg derfor også i afhandlingen som et refleksionsbegreb. Når nye lærere fortæller om deres intention med lærerarbejdet indeholder disse fortællinger både elementer af succes og fejlen, hvad de oprindeligt ville, hvorfor det gik godt eller galt og hvad de eventuelt vil gøre i fremtiden. Det intentionelle indeholder et refleksionspotentiale og ofte også et udviklingspotentiale.

I den pædagogiske forskning benyttes intentionsbegrebet ofte i forbindelse med meget svære, store eller tunge beslutninger, eksempelvis også om at forlade professionen. At sætte ord på sine intentioner i lærerarbejdet markerer derfor mødet mellem ideal og virkelighed. En lærer siger eksempelvis til mig efter et interview, hvor vi er på vej ned ad trappen og hjem: ” ... *det handler om at være tro mod sig selv som lærer ... samtidig med at man tager vare på sig selv ... forstår du det ... jeg taler om ...* ”. Man skal ville noget – og det må gerne koste. Men det at være ny handler også om at finde grænser for, hvad man kan og skal investere og hvordan man passer på sig selv, så man også overlever til juleferien eller til sommerferien, som er de to mest skelsættende begivenheder, som nye lærere måler året op imod.

Spørgsmål om intention har professionsspecifik karakter, men rækker også ind til det personlige: Hvad er det nye lærere vil med deres lærerarbejde? Og i den forbindelse, hvad skal de – ifølge dem selv – kunne beherske og overskue for at jobbet som ny lærer er overlevelselsesmuligt og endda morsomt og givende? Hvorfor er det, de har valgt at være lærer og hvilken position og rolle har dette i deres hverdagsliv og forståelse af dem selv som ung?

Jeg skærper også spørgsmålet om læreres oplevelser af lærerarbejdet ved at sætte fokus på nyuddannede lærere. De senere år har det været en stigende fokus på at særligt den første periode, overgangsperioden, er særlig risikofyldt (Hubermann 1989/1993, Bayer 2004, Danmarks Evalueringsinstitut 2011) og meget tyder på at særligt de første tre til fem år vurderes som udslagsgivende for en videre karriere i skolen.

Forskningsspørgsmål 2 *kunne* være et implicit delspørgsmål under det første. Det vil altid være relevant at diskutere adgang til et felt, når man laver empirisk arbejde. Jeg har ønsket at sætte fokus på dette som noget i sig selv. Dette er blevet bestyrket i, at jeg undervejs i indsamlingsfasen har fået adgang til empiri, som synes særlig velegnet til at belyse dette spørgsmål. Jeg undersøger derfor også skolen som organisation, blandt andet med fokus på lærerværelset. På den måde skal man forstå adgang på to planer: Der er både tale om den rent fysiske adgang – at gå ind på en skole og se, hvad der sker mens man er der. De diskussioner har til hensigt at bidrage til diskussionen om skolen som organisation. Desuden er der tale om adgang som forsker og mere principelle diskussioner om adgang til et felt og de udfordringer det medfører.

Skolen som et afgrænset geografisk sted for børn, unge og udvalgte voksne etablerer sin helt egen praksisform, som jeg benævner *åben-lukkethed* (kapitel 4). Ved hjælp af en række empiriske *øjeblikssituationer af særlig karakter* (opmærksomhedspunkter) viser jeg nogle institutionspraksisser som gør sig gældende for skolen som organisation, når den fremmede kommer på besøg.

Med inspiration fra Latour taler jeg ikke i denne sammenhæng om konstruktioner, ”for de, der hele tiden konstruerer, som det hævdes i sociologien; har de nogensinde bygget noget bare så simpelt som et lille skur?” (Min oversættelse fra Latour 2005: 39), men snarere at skolen er et sted, hvor grupper dannes og opløses hele tiden, med og uden iagttagbare motiver og formål, og i mit arbejde har jeg fokus på nye læreres egne oplevelser af, hvordan de medoptræder i og udgår af grupper i det praktiske arbejde. I denne del af undersøgelsen formulerer jeg en række karakteristika for skolens ’åbne-lukkethed’, som jeg forstår som et helt særligt fænomen, og som er et produkt af specifikke sociale interaktioner, politisk omverdenspres og skole(kultur)historie. Centrale begreber her er *offentlig sektor, skole, organisation, profession, åbenhed, lukkethed*, hvorved jeg berører et makroperspektiv for skolen.

Afgrænsninger

Denne afhandling er ikke styret af store teorier om køn, magt, mennesker og samfund mv., men inddrager forskellige teoretiske positioner og antagelser undervejs. Den er heller ikke styret af mikroteorier, men snarere af *middle-range theory* for at benytte en terminologi fra en af grounded theory stifterne, Barney G. Glaser.

Dette deler afhandlingen med både grounded theory og fænomenografi. Et fravær af makroperspektivet er i risiko for at føre til at de resultater, der fremkommer på et mikro- eller mesoperspektiv savner forudsætninger for at kunne knytte an til faktorer som eksempelvis køn, magt osv. (Guvå & Hylander 2003/2005: 88). Samtidig kan brugen af professions- eller domænespecifik teori imidlertid fungere som en styrke, idet det vil være lettere at holde fokus i diskussionerne undervejs. Det at udvikle og arbejde med et særligt blik på lærerarbejde – og i mit eksempel med fokus på nyansatte og nyuddannede læreres oplevelser af deres hverdag og de situationer, der opstår i deres første år som lærer – kan udgøre en særlig leverance i forhold til at ny- eller gentænke teori og praksis, uddannelse og arbejde, tættere sammen og dermed bidrage til

muligheden for at kunne få yderligere indsigt i problematikker, som gør sig gældende for nyansatte lærere i skolen.

Jeg har undersøgt skolen som en speciel organisation i det moderne samfund, og jeg har interviewet nogle af de nytilkomne lærere i denne organisation. Men hvilke nye lærere har der været tale om? Der er en række forskellige læreruddannelser i spil i disse år: netbaseret læreruddannelse, skolebaseret læreruddannelse, meritlæreruddannelse, profillæreruddannelser med fokus på specialundervisning, ledelse eller naturfag osv. Hvilke lærere har jeg undersøgt i forbindelse med udarbejdelsen af afhandlingen og hvad er deres uddannelseshistorier? Jeg har med andre ord været nødsaget til at foretage forskellige afgrænsninger.

Genstandsfeltet for min empiri er folkeskolen og nyansatte, nyuddannede lærere i folkeskolen. En nyansat lærer definerer jeg som: *En person, der er uddannet på et af de uddannelsessteder i Danmark, som har lovhjemmel til at uddanne lærere til folkeskolen. Den nyansatte, nyuddannede lærer har ikke tidligere været ansat i et fast skema i folkeskolen. Han/hun er desuden uddannet efter den ordinære læreruddannelse og i forhold til ordlyden i 1997-loven.⁹ Den nyansatte skal være ansat på fuld tid eller have lærerjobbet som sin primære beskæftigelse. De nyansatte, nyuddannede lærere har ikke været ansat længere end 12 måneder i skolen.*

Det er vanskeligt – og givet ganske individuelt fra lærer til lærer – at pege på, hvor længe *den første tid* i lærerarbejdet strække sig over (Fransson & Morberg 2001). Jeg har derfor defineret det som omkring et år. Året behøver ikke at følge skoleåret, hvorfor nogle af de interviewede lærere er inde i deres andet skoleår, når jeg møder dem.

Begrebet *induction* benyttes ofte, specielt i en angelsaksisk tradition, om denne første tid, hvor læreren skal lære arbejdspladsen at kende, at finde lokaler og finde sig logistisk til rette. Begrebet er stadig relativt ukendt i Danmark, og jeg har valgt ikke at lade det fylde i min afhandling. Induction er inspireret af be-

⁹ På en række professionshøjskoler landet over udbydes forskellige former for læreruddannelse; meritlærere, virtuel uddannelse, skolebaseret læreruddannelse og andre særligt tilrettelagte uddannelser – disse ses der bort fra i denne sammenhæng. Der ville kunne være fare for at krydsdiskussioner omkring de forskellige uddannelsers individuelle succeskriterier i forhold til at forberede de lærerstuderende på den efterfølgende lærerpraksis, vil ende med at stå i vejen for det, jeg i denne sammenhæng ønsker at undersøge. Det kunne være diskussioner om længde, tid, undervisningsformer, livshistorier, studerendes baggrund mv.

grebet om det induktive princip (se kapitel 2), og henviser til den periode, hvor den lærerstuderende går fra at være et nummer til et initial, som jeg kalder det i kapitel 5 – altså går fra at være studerende med forventninger til mødet med skolens praksis, fra at være studerende til at være kollega.

Et af problemerne med induction er, at begrebet ikke formår at levne plads til, at ikke alle lærere oplever disse overgangsproblemer (Fransson & Morberg 2001). At nogle lærere så at sige 'glider ind' i skolen uden de store dramaer.

Nogle af disse lærere optræder også i mit empiriske materiale. Begrebet tjener til at sætte fokus på overgangen mellem uddannelse og skole, men kommer ufrivilligt til at italesætte den overgang som uhyre problematisk for de nye lærere. Men sådan forholder det sig ikke nødvendigvis. Der kan være ret store forskellige i de problemer, nyansatte, nyuddannede lærere slås med og store forskelle i oplevelsen af alvoren af disse problemer.

Definitionen betyder også at de nye lærere, jeg har interviewet alle har fire linjefag. De har gået på læreruddannelsen i minimum 8 semestre. Definitionen er valgt for ikke at få *for* mange parametre blandet sammen. Ved denne definition tilstræbes en nogenlunde homogen gruppe af tidligere lærerstuderende, nu nyansatte lærere. Jeg *kunne* have valgt at inkludere meritlærere, som har været en populær læreruddannelse, der har været udbudt sideløbende med den ordinære læreruddannelse. Her er de studerende ældre (man skal være fyldt 30 år) og de har en uddannelse i forvejen samtidig med at de oftest vil være ansat i folkeskolen under en eller anden tidsmæssig norm.

Jeg taler derfor om homogenitet i betydningen at de deltagende, nye lærere har en nogenlunde enslydende uddannelseshistorie hvad angår uddannelsens længde, antal fag og hvornår disse optræder i uddannelsesforløbet. Samtidig har deres uddannelsesmæssige forhold omkring overgangen fra studerende til fuldtidsarbejde i skolen også været nogenlunde enslydende.

Denne homogenitetsbestræbelse i forhold til uddannelseshistorier har været væsentlig for mig – eksempelvis mere væsentlig end køn og alder – da det har kunnet placere de nyuddannedes første oplevelser med lærerarbejdet særlig centralt. Hvis jeg havde inddraget andre uddannelses typer end ordinær læreruddannelse, havde jeg ganske givet fået nogle mindre enslydende uddannelseshistorier.

Her ligger jeg ingenlunde på linje med en forsker som eksempelvis Michael Huberman, der temmelig konsekvent deler sin forskning op i male og female. Når jeg taler om nye lærere overfor *garvede* lærere, som er det udtryk, der optræder mit materiale (se kapitel 6), taler han eksempelvis om mandlige lærere med 5 eller 10 års erfaring overfor kvindelige lærere med 5 eller 10 års erfaring osv. (Huberman 1989/1993).

Jeg har ikke valgt et fokus på køn, men i stedet fokuseret på oplevelser med det praktiske arbejde. Da jeg heller ikke empirisk er *gået efter køn*, optræder køn derfor heller ikke særlig insisterende i min empiri. Jeg har heller ikke tilstræbt at interviewe mandlige eller kvindelige lærere men har besøgt dem, der responderede på mine henvendelser (se kapitel 4).

Jeg har ønsket at undersøge, hvordan nyansatte, nyuddannede lærere oplever det at skulle håndtere hverdagen som lærere i skolen. Undervejs har jeg også flyttet fokus i retning af skolen som organisation. I den proces er jeg blevet optaget af, hvordan man får adgang til en skole og dermed adgang til at tale med de nyansatte, nyansatte lærere. Dette sidste perspektiv har presset sig på som særligt centralt under mine bestræbelser på at indsamle empiri til afhandlingen, da jeg ikke på forhånd havde nogen aftaler med skoler eller nye lærere.

Det havde været uproblematisk for mig at få aftaler med studerende på for min egen professionshøjskole, men jeg var interesseret i at møde nye lærere, som ikke vidste, hvem jeg var eller hvilken baggrund jeg har med mig. På den måde ville jeg forsøge at indgå for meget indforståethed i forhold til deres erfaringer som lærerstuderende og deres oplevelser med tilværelsen som lærer. Jeg er altså kommet på besøg på en række skoler, som frivilligt har givet mig adgang og talt med nyansatte, nyuddannede lærere, der ikke på forhånd vidste, om jeg kom fra folkeskoleområdet selv.

Jeg har henvendt mig til de nye lærere via deres leder, som så har formidlet kontakten videre. Mine interviews er med disse nye lærere er foregået efter min mentale overskrift, der lød ”*jeg siger ikke noget til dem om mig selv, men lyver heller ikke, hvis nogen spørger ind til mig og min historie*”. Undervejs har nogle af de nye lærere spurgt enten under eller efter interviewet, andre har ikke. Er jeg blevet spurgt til min nuværende og tidligere praksis, har jeg dog svaret på disse forespørgsler i henhold til det, jeg faktisk laver og kommer fra.

Det har ikke gjort mit arbejde lettere, at jeg skulle gennem et lederfilter for at nå de nye lærere, men det har kunnet give mig materiale til at diskutere adgang som et problem. Jeg har i den proces løbende udviklet forskellige strategier til at få denne adgang undervejs i mit afhandlingsforløb. Dette diskuteres indgående i kapitel 4.

Om empirien

Min empiri udgøres af en række kvalitative, semi-strukturerede eller åbne interviews (Lepp & Rinsberg 2002) samt observationer og notater, der omfatter følgende grupper af personer:

Nyansatte, nyuddannede, lærere foretaget undervejs i Ph.d-forløbet oftest i det tidlige forår, fortrinsvis i hovedstadsområdet og alle fra skoler med overbygning.

Desuden har jeg fulgt et forløb – et kursus – for nye lærere i en sjællandsk kommune i skoleåret 2008-2009. I dette forløb fik jeg mulighed for at følge en gruppe nyansatte lærere fra kommunens skoler problematiserede deres hverdags erfaringer på en kursusplatform og med skiftende undervisere tilknyttet.

Skoleledere

Undervejs, når jeg har besøgt skoler, hvor jeg har interviewet nyansatte, nyuddannede lærere har jeg ført

noter over relevante observationer og situationer samt taget billeder og film for at fastholde situationerne for mig selv.

Endelig har

relevant nationalt og internationalt forskning været inddraget i forhold til at vurdere og diskutere lærere, lærerarbejde og skole. I afhandlingen optræder med andre ord forskellige former for tekster. Teksterne skal ikke forstås som ligestillede, men som forskellige bud på, hvordan man kan understøtte relevante diskussioner i en løbende tekst.

Undervejs i afhandlingen har jeg inddraget bearbejdede og analyserede dele af empirien i forhold til de diskussioner der er pågået. I kapitel 2, 3 og 4 optræ-

der empiri derfor i betydningen diskussions- og argumentationsunderbyggende og som illustrative, hverdagsnære eksempler, der har til formål at lette læsningen og komme tættere på.

Denne fremgangsmåde har den fordel, at empirien hele tiden kan siges at være tilstede gennem hele afhandlingen. Det har muligheden for at etablere en relevansfølelse hos læseren samt en aktualitet og fornemmelse af at der er 'rigtige mennesker' med i diskussionerne undervejs. Ulemperne ved denne måde, som jeg så alligevel har fastholdt, er, at empirien ikke ender med at stå samlet, at jeg kan fremtræde for fragmentarisk og for vilkårlig. Når jeg alligevel har valgt at gøre det på denne måde, er det fordi, jeg finder det har en særlig vedkommende værdi, når stemmer fra et felt kan inddrages relevant i faglige diskussioner. Denne følelse af nærvær og at have empirien med undervejs har været vigtig for mig – og vil også være en måde, jeg ønsker at arbejde på fremover. Den er også etisk forpligtende idet empirien ikke er noget, der fungerer som et additum eller puttes oven på – den er med hele tiden i arbejdet og jeg må forholde mig til den, og til min måde at præsentere den på.

I afsnittet *om det der skrives om det, der siges* i kapitel 5 forklares mere dybtgående, efter hvilke principper empirien træder frem i afhandlingen. Afsnittet er væsentligt for forståelse af, hvorfor empirien optræder i den form og den udformning, som den gør.

Afhandlingens indhold

Afhandlingen består samlet set af 8 kapitler. I det følgende beskrives kort indholdet i de enkelte kapitler.

I kapitel 2 behandles forskningsmetodologien fænomenografi som den er formuleret hos Ference Marton med flere siden start 1980'erne og frem. Kapitellet leverer en samlet fremstilling af fænomenografien og dens udvikling samt argumenterer for væsentligheden i at fokusere på oplevelser i kvalitativ forskning og hvorfor dette perspektiv er særlig velegnet til at studere sociale processer og læring.

I kapitlet diskuteres endvidere hvorledes grounded theory som metodologi og metode til empiribearbejdning, kan støtte fænomenografien i bestræbelserne

på at indfange nye læreres oplevelser af lærerarbejde og de dispositioner, de sætter i spil i forhold til at overleve i hverdagen som nye lærer.

Kapitlet afsluttes med en diskussion om, hvordan fænomenografi og grounded theory kan samtænkes i forhold til at studere læreres oplevelser af lærerarbejde i skolen.

Kapitel 3 sætter fokus på ny forskning om lærere og folkeskole fra undersøgelser og nyere forskning. I kapitlet diskuteres ny viden om lærere og skolen som organisation, som sættes i relation afhandlingens undersøgelser. Kapitlet indledes desuden en diskussion af professionsbegrebet og lærerne som profession, der efterfølges af diskussion om den særlige vidensformer og kompetencer, der er kendetegnende lærere i praksis.

I kapitel 4 diskuterer jeg skolen som organisation med udgangspunkt i William Tylers skolesociologi. Here diskuteres skolen som den administrerede skole, som en kompleks organisation, som et løst koblet system, som bureaukrati og som social interaktion. Kapitlet diskuterer også hvordan man får adgang til skolen, som jeg betegner som en åben-lukkethed og hvad der sker, når denne åbne-lukkethed får besøg udefra.

Kapitel 5 indledes med forklaringer på, hvordan empirien er blevet indsamlet og hvordan det analytiske arbejde hermed er foregået. I kapitlet fremstilles to *empiriske tilløb*. Det ene tilløb behandler hvordan man kan arbejde med *accidental empiri*, den empiri, man får med ved et tilfælde, når man er taget ud på feltstudier efter noget andet. Det andet tilløb behandler nyansatte og nyuddannede lærere på et kursusforløb i en kommune.

Kapitel 6 udgør det analytiske arbejde med de fænomenografiske interviews, jeg foretog med nyansatte, nyuddannede lærere i skolen. I kapitlet fremanalyseres en række kategorier; *garvethed, historier og kollegarelationer, undervisning og læring, glæder & udbrændthed, rapport fra en arbejdsdag, vikar!, hvem er jeg?*, der er fremkommet af det empiriske materiale.

Kapitel 7 behandler arbejdspladsen som læringssted. Jeg diskuterer den gren af lærerforskningen, der benævnes *learning to teach*, som er en særlig retning, der kommer tæt på hvad der gør lærere dygtige. Sidst i kapitlet formuleres under overskriften *overrumplet af praksis* nogle empirisk funderede modeller, der frem-

kommer af mit materiale. Modellerne viser, hvordan uddannelsesfeltet og arbejdsfeltet støder sammen på uddannelsens sidste år og arbejdets første år.

Kapitel 8 afslutter afhandlingen. I dette kapitel sammenfattes de empiriske fund og jeg diskuterer behovet for yderligere forskning i relation til nye lærere og lærerarbejde.

Kapitel 2: Fænomenografi og grounded theory

Om kapitlet

I dette kapitel præsenteres og diskuteres de to metodologier grounded theory og fænomenografi, som jeg benytter i mit arbejde med afhandlingens empiri. Kapitlet har til hensigt både at introducere til, diskutere og udfordre de to retninger, men også ved hjælp af disse at formulere nogle metodiske ståsteder eller en basis for mit arbejde med og forståelse af afhandlingens interviews.

Afhandlingens teoretiske og metodiske fundamenter

Denne afhandling bærer undertitlen ”en grounded, fænomenografisk analyse”. Hermed ønsker jeg at sigte til de to retninger, som jeg har benyttet i afhandlingen; grounded theory og fænomenografi.

Mit perspektiv på det empiriske arbejde har været vidensgenerering og ikke praksisintervention. Jeg har foretaget en række interviews med nyansatte, nyuddannede lærere og senere også skoleledere. I forbindelse med et særligt tilrettelagt forløb for nye lærere i en sjællandsk kommune har jeg også observeret (behandles særskilt i kapitel 5 som det empiriske tilløb 2: Nye lærere på kursus) og deltaget i gruppediskussioner. Jeg har ikke deltaget i eller observeret undervisningssituationer, hvor nye lærere underviste elever.

Men hvorfor vælge fænomenografi og grounded theory? Der er flere grunde hertil. Den fænomenografiske metode er appellerende i en kreativ forstand; at sætte menneskers oplevelser centralt i forskningsprocesser åbner muligheder for at arbejde med interviewpersoners udsagn som gyldige, *fordi* de netop er oplevede som sådan. Denne tilgang kan supplere og nuancere mere gængse forskningsmetoder i forhold til at vinde viden om lærere og lærerarbejde.

Grounded theory besidder ligeledes et kreativt potentiale der på induktivt grundlag arbejder på at udvikle kategorier og nogle gange er i stand til at formulere teorier baseret på et empirisk grundlag.¹⁰ Glaser formulerer det på denne måde: ”*The Discovery of grounded theory implicitly assumes that the analyst will be creative*” (Glaser 1978: 20).

Kreativ betyder ikke sløset eller useriøs, men at analytikeren, for nu at benytte Glasers sprogbrug for forskeren, hele tiden er opsat på at vride sit datamateriale på nye måder for derved (måske) at opnå ny viden. For både Glaser og Strauss kan det kreative dog også gå på at udvikle nye måde at samle data på og samtidig udvide forståelserne af, hvad data er og kan være.¹¹

Metoden kan karakteriseres som processuel og stiller det krav at teorier bør være *begrundet* i og via empiri. Glaser & Strauss (Glaser & Strauss 1967/2008: 32) anser teori som proces og foreslår at vi anskuer ”*theory as an ever-developing entity, not a perfected product*”. I denne afhandling ender jeg heller ikke op med hvad man kunne etikettere som teorier, men en række bud på kategorier, der kan bidrage til at forstå nye læreres oplevelser af deres lærerarbejde. Glaser & Strauss sætter det heller ikke som et mål i sig selv at den grounded proces skal ende i teoriformuleringer (Glaser & Strauss 1967/2008). Nogle forskere ser endda på grounded theory som en måde at udvikle organisationer og personer på – en slags kompetenceudvikling: De to svenske forskere Guvå og Hylander (Guvå & Hylander 2003/2005) arbejder med deres forståelse af grounded theory som en metode til at udvikle pædagogiske institutioner inde fra: at kigge på praksis, akkumulere fænomener og beskrive dem klart i form af kategorier. For dem har grounded theory to ben: både muligheden for at teorigenerere fra praksis, men i deres forståelse har grounded theory også et for-

¹⁰ Professor Mads Hermansen har tidligere kaldt den for en ’støttepædagogisk metode’, der kan holde forskeren til ilden og ikke forfalde til for hurtige konklusioner.

¹¹ Glaser fortæller et sted, at han skal have et møde med en af sine tidligere undervisere fra sin studietid. Da han ankommer, sidder underviseren med benene oppe på sit skrivebord og læser i et modemagasin. Glaser konstaterer med det samme: *det er empiri!*

andringsspektiv, der også kommer indefra; ny viden skal *forankres*, er det ord de bruger, i organisationen efterfølgende. Deres version er en slags anvendt grounded theory forskning, som bruges *inden* organisationer med henblik på organisationsforandring. Jeg bestrider ikke at grounded theory besidder dette potentiale, men jeg er nok mere forsigtig med at pege på at denne metodologi på den måde kan formulere meget generelle og eksemplarisk bud, som kan benyttes over en bred kam. Jeg abonnerer mere på Glaser & Strauss, når de taler om at teori er processuelt, noget der bidrager til et felt – og som er under stadig udbygning og forandring.

Fænomenografien kan ikke siges at være en metode og Ference Marton, fænomenografis grundlægger, taler ikke selv om fænomenografi som metode: ”*Phenomenography is not a method in itself, although there are methodical elements associated with it, nor is it theory of experience, although there are theoretical elements to be derived from it*” (Marton & Booth 1997: 111). Men fænomenografien kan hjælpe med i udviklingen af solide, empiriske kategorier og jeg betegner den derfor på linje med grounded theory som en *metodologi*.

Fænomenografien insisterer på nødvendigheden af at udvise og udvikle sensitivitet over for det synlige, men også overfor det, der ikke er umiddelbart synligt. Fænomenografisk insisterer på oplevelser, forståelser og erfaringer plæderer ikke for at være *måden*, hvorpå man kan vinde viden om verden. Det er en måde blandt flere måder. En tilgang, man kan vælge blandt flere tilgange.

Disse metodologier kunne i og for sig med rimelighed betegnes som *flydende* og har meget tilfælles med den pædagogiske etnografiske metode, der ligeledes har et stærkt induktivt præg og hvor forskeren også ”*oparbejder temaer og kategorier under feltstudiet afhængigt af, hvor det, jeg kalder læsningen af felter, bringer forskeren hen*” (Madsen 2003b: 16).

Madsen kæder den pædagogiske etnografiske metode og grounded theory meget tæt sammen og opridses et basaldilemma inden for den induktive tænkning: ”*Er det forskeren selv, der bestemmer gennem de ideologier, forforståelser og forudantagelser, erfaringer og implicite prioriteringer, man bringer med sig ind i feltet som forsker og menneske? Eller forholder det sig sådan, at feltet rummer sine egne fortællinger, der allerede eksisterer, og som blot skal gøres tilgængelig for grundigere studier og analyser ved forskerens mellemkomst?*” (Madsen 2003b: 81).

Grounded theory forskere vil hævde, at den sidste position er værd at abonnere på. Det betyder ikke at arbejdet her er værdi- eller ideologifrit. Forskeren er nok en slags *katalysator*, som det er udtrykt hos Madsen; forskeren kommer på besøg og gør noget, men forskeren har også besluttet sig for at gøre noget ganske bestemt: Forskeren handler også. Det er et grundvilkår og strider for mig at se ikke grundlæggende med, at ville forsøge at hente noget ud af virkeligheden, for nu at formulere det på den måde. Det stiller imidlertid krav til forskerens *interpretative awareness*, som er et begreb foreslået af Jørgen Sandberg og som diskuteres senere. Det stille krav til forskeren om at problematisere, hvad der fremanalyseres og spørge til, hvorfor det netop er det, der fremkommer.

Mine valg af de to metodologier indeholder også etiske overvejelser i forhold til tilgangen til de lærere, der har dannet baggrund for min empiri. En sådan position italesættes af uddannelsessociologen Hilary Radnor, der hævder at ”*forskeren er et forskningsinstrument, der er involveret i en transaktionsproces og som erkender, at processen er etik-i-aktion*” (Radnor 2002/2005: 3)¹². Jeg kommer tilbage til disse overvejelser i kapitel 4 og 5. Nu præsenteres først fænomenografi og derpå grounded theory mere indgående.

Fænomenografi

Da jeg startede mine Ph.d.-studier på Roskilde Universitet skrev jeg en sætning udsagt af en instituttets fastansatte forskere ned på det første papir, som jeg tog hjem den første dag. Hun sagde ”*Forskningen må fokusere på spændinger, konflikter og modsigelser indenfor og imellem uddannelsespraksis, arbejdsliv og den subjektive betydning af det konkrete arbejde*”. På det tidspunkt var jeg ikke afklaret omkring, hvilken retning mit arbejde egentlig ville gå. Jeg har metodisk bevæget mig i retning af at etablere et blik for denne subjektive betydning af det konkrete (lærer)arbejde – nemlig i form af en fokusering på læreres oplevelser af lærerarbejde. Derfor kan jeg stadig bruge denne sætning fra september 2006. Og nu står den her som indledning til mit afsnit om fænomenografien.

¹² Begrebet *etik i aktion* er inspireret af Donald Schöns teori om den reflekterende praktiker. Begrebet er ikke videre mundret og svarer vel til begrebet, som Schön selv formulerer, nemlig *etik i praksis* (Schön 2001).

Hvad er fænomenografi?

Fænomenografi går i litteraturen under flere navne, blandt andet empirisk fænomenologi, fænomenologisk funderet empirisk psykologi, det usynliges videnskab eller med en af Ference Martons egne betegnelser *kontekstuel analyse*. Jeg har i denne afhandling valgt at holde mig til begrebet fænomenografi, der er det mest gængse. Jeg har også ønsket at signalere et ikke-tilhørsforhold til fænomenologi (se argumentation af Uljens senere i kapitlet her), men finder også Martons betegnelse rammende. Måske i betydningen udforskninger af kontekster.

Mange fænomenografiske forskere foretrækker nemlig begrebet *udforske(r)* snarere end forsker (Limberg 1998: 65). Dette deler den med grounded theory, der også taler om at udforske og opdage. Hasselgren og Beach har foreslået termen *Discursive Phenomenography* under henvisning til at ”... *phenomenography is actually a collection of variegated and pragmatic responses to the demands of investigating a particular kind of research object under different conditions*” (Hasselgren & Beach 1996). Marton definerer fænomenografi på forskellige måder gennem sine arbejder, men denne korte ovenfor er den, som danner basis for min forståelse. Han siger at fænomenografi omhandler ”... *studiet av olika sätt att förstå eller uppfatta fenomen i omvärlden*” (Marton 1997b: 101).

Fænomenografi henviser til beskrivelser af fænomener, som de optræder for mennesker. Grafi = betegner en teknik eller aktivitet, hvis resultat er en beskrivelse eller en form for afbildning. Fænomen+grafi = det som træder frem og som kan beskrives i ord eller billeder (Lepp & Ringsberg 2002, Johansson-Wiiipa 1996, Hasselgren & Beach 1996).

Dette fælles udgangspunkt deler den med den konstruktivistiske del af videnssociologien, hvor det hedder at ”*dagliglivet præsenterer sig som en virkelighed, fortolket af mennesker, og subjektivt betydningsfuld for dem som en sammenhængende verden*” (Berger & Luckmann 1966/1992: 33). Berger og Luckmann fortsætter: ”*Hverdagens verden opfattes ikke kun som en given virkelighed af samfundets almindelige medlemmer i deres subjektivt meningsfulde livsførelse. Det er en verden, der har sin oprindelse i deres tanker og handlinger og vedligeholdes som virkelighed af disse*” (Berger & Luckmann 1966/1992: 34). Hverdagen skal forstås som en helhed, hvori mennesker søger at skabe mening. Og mere væsentligt; denne hverdag er *oplevet* og som med udgangspunkt i disse oplevelser danner rammen for forståelse af sig selv om den nære og fjerne omverden.

Den mest gængse definition af fænomenografien, og den man oftest støder på lyder ”*Phenomenography ... is ... research which aims at description, analysis, and understanding of experiences; that is, research which is directed towards experimental description*” (Marton 1978 hos Richardson 1999: 64).

Denne definition har, som også påpeget hos Richardson, karakter af ambivalens: På den ene side er fænomenografien optaget af at beskrive menneskers oplevelser og deres opfattelser af den sociale virkelighed, og den er optaget af at finde frem til og påvise variationer af disse.

På den anden side, er den empiri, den *rå data* (Richardson) der ligger til grund for at dette kan ske, menneskers beskrivelser af deres oplevelser. Det er subjekternes beskrivelser af oplevelser og ikke oplevelserne selv, der danner basis for kategoridannelse og analyse.

Fænomenografien har ikke direkte adgang til oplevelsen, men kun til kommunikationen om den. Hvorfor bør man så i det hele taget gå denne vej? Marton forklarer: ”... *to believe that in order to make sense of how people handle problems, situations, the world, we have to understand the way in which they experience the problems, the situations, the world, that they are handling or in relation to which they are acting*” (Marton & Booth 1997: 111).

Det er denne optagethed af (kommunikation om) tanker, følelser, oplevelser og handlinger som meningskonstruktører i hverdagens verden, som fænomenografien også lægger vægten på, når den ønsker at undersøge fænomener i menneskers sociale verden. For Berger og Luckmann eksisterer samfundet både som en objektiv og en subjektiv virkelighed, hvor den sidstnævnte imidlertid har forrang (Berger & Luckmann 1966/1992: 37 & 153). Her ses igen et fællestræk med fænomenografi.

I stedet for at spørge: ”*Hva er årsaken til sult og fattigdom i verden, så spør fænomenografen: Hva tror folk er årsaken til sult og fattigdom i verden*” (Limberg 2004: 27). Begrebet fænomen viser hen til ”*Det-i-sig-självt-visande, det uppenbara*” (Kroksmark 1987: 226). At tage dette fænomenografiske udgangspunkt er et indspil, der ønsker at sætte fokus på, at subjekter oplevelser er væsentligt – og dette kan udgøre et særligt bidrag til forståelsen af et givent genstandsfelt.

Der er en grundlæggende forskel på at søge efter forklaringer på fænomener og så på at finde frem til, hvordan mennesker forstår disse forklaringer: ”*Skill-*

nad mellan frågorna "Vilka är orsakerna till svält i världen? och "Vad tänker människor om orsakerna till svält i världen" är grundläggande. Fenomenografiska forskare ställer den andre typen av frågor" (Limberg 1998: 89). For fænomenografien er noget af det mest interessante, man empirisk kan finde, de kvalitative forskelligheder i forståelsen af det samme fænomen (Hasselgreb & Beach 1996).

Derfor handler meget fænomenografisk arbejde om at spørge mennesker om deres oplevelser med et bestemt fænomen, eksempelvis hvad de selv mener, de har fået ud af at gå på et specifikt kursus (ikke hvad institutionen, kursustilrettelægger, underviser eller et eventuelt eksamens- eller kursusbevis kan fortælle om) eller i mit tilfælde hvordan nye lærere oplever hverdagen som ny lærer (ikke hvad mentorordninger, nedsat timetal, kolleger, ledere eller forskellige foranstaltninger kan vidne om).

Retningen udvikledes ud fra et ønske om hvordan man bedre kunne forstå læring ved at studere menneskers oplevelser med forskellige (fortrinsvis skolastiske) opgaver (Sandberg 1995). Udgangspunktet for dette er ikke fænomenologi men derimod pædagogik (Lepp & Ringsberg 2002) og overvejelser over læring og læringsforudsætninger og læringsudbytte. Fænomenografien sætter den lærende som udgangspunkt og ikke forskeren.

Den ønsker desuden at gøre op med en klassisk dualisme om mennesket versus verden; den enkelte person på den ene side og alt det som er ikke-personen (verden) på den anden og som to adskilte størrelser: "Fenomenografien utgår ... ifrån att det existerar en verklighet utanför människan men att verklighetens betydelse eller mening konstitueras genom det mänskliga uppfattandet av den" (Uljens 1989: 14). Fænomenografi er optaget af at studere *human-world relationships* og sætter fokus på, hvordan mennesker fortolker fænomener i verden omkring dem. Den oplevede virkelighed er med andre ord *the topic of inquiry* (Säljö 1994: 77). Det fastslås med andre ord en ydre virkelighed, en fælles ontologi, men Uljens bestrider at mennesker skulle kunne have en fælles og lige adgang til denne.

Fænomenografien lægger sig ikke an på en ontologisk givet (om)verden. Man kan ikke tale om at der er en objektiv verden, der eksisterer *uden for* de mennesker, som lever i den. På den anden side kan man heller ikke hævde at verden alene eksisterer gennem et menneske eller flere, der tænker (Uljens 1989).

For den fænomenografiske forsker er der derfor ingenting, der er givet på forhånd. Ingenting er som udgangspunkt vanskeligt eller let, langsomt eller

hurtigt. Der kan godt i omverdenen eksistere sociale, kollektive fortællinger, eksempelvis om at 'alle kan tage en læreruddannelse', 'om praksischok' og at 'det er hårdt at være ny lærer', og disse fortællinger kan indvirke på hvordan nye lærere tænker om lærerarbejde, men når et studie af et fænomen starter er der ingenting, der på forhånd er givet.

Det kan vise sig at praksischokket slet ikke indfinder sig, eller det gør det *før* arbejdet er påbegyndt (som jeg viser til sidst i kapitel 7), eller at det viser sig at være så overvældende, at der indtræder en lammelsestilstand hos den nyansatte, nyuddannede lærer, som det er påpeget eksempelvis hos Corcoran (Corcoran 1981).

Det kendte citat, der tilskrives den romerske historiker Tacitus og som er et diktum, der stammer fra historieforskningen – *sine ira et studio*¹³ – kan også siges at være en adgangsformel i forhold til både fænomenografi og grounded theory. Det er menneskers oplevelser af et fænomen og ikke forskerens idiosynkrasier, der er i forgrunden. Vendingen kan tjene til at minde alle videnskonsktruktører, herunder forskere i sociale praksisser om ikke at forfalde til hverken at opskrive eller nedskrive de sociale processer, de frivilligt og ufrivilligt ender som vidner til.

Metodisk byder dette dog på et problem. Det er jo forskeren, der udvælger – i hvert fald i de fleste undersøgelser – hvilke fænomener, der skal tales om og samles ny viden om. Mine nye lærere *kunne* måske have haft lyst til at tale om den 'nyfundne frihed' deres liv som lønmodtagere kontra su-modtagere har givet dem i form af øget købekraft, men jeg har villet tale med dem om deres opfattelser af lærerarbejde, så kategorien er min, indholdet er deres, kunne man sige.

Det betyder på den anden side ikke at kategorier er tilfældige, kun at en undersøgelse om elevers læring i matematik eller nye læreres oplevelser af lærerarbejde har konstrueret nogle kategorier på forhånd – eller i hvert fald skåret noget fra: Under et interview kan ikke alt lanceres, ikke alle kommunikationstematikker er lige ønskede, relevante og hensigtsmæssige.

Det kan eksempelvis synes ganske relevant at tale med lærere om lærerarbejde og eksempelvis ikke købmanden, elever i skolen eller den lokale brandmand?

¹³ Uden vrede og uden begejstring.

Selvom en fænomenografisk tilgang vil tilsige – og det vil jeg sådan set også selv, men man må trække en linje, for ellers vil der være tale om en meget større undersøgelse – at man måske *netop* burde vælge købmanden, eleverne og brandmanden og ikke lærerne selv?

Det er forholdsvis unikt for fænomenografien at den lægger vægten på at beskrive og kategorisere menneskers opfattelser og oplevelser: ”*Fenomenografien har en alldeles unik kvalitet. Innebörden av denna kvalitet är att, om man analyserar människors i samtalsform gjorda utsagor om et bestämt fenomen, och därefter jämför de grundläggande idéer dessa utsagor baserar sig på, finner man vanligtvis et begränsat antal väl avgränsade idéer*” (Hasselgren 1993: 148).

Fænomenografien fastholder, at der findes en fysisk verden, som kan beskrives som *virkelig*, men anerkender ikke at denne verden skulle være adskilt fra menneskene, som lever i denne verden (Limberg 1998). De kommende afsnit vil diskutere fænomenografiens grundlæggelse og udvikling startende med den person, som oftest lægger navn til fænomenografi, Ference Marton.

Fænomenografiens grundlæggelse og udvikling

I en artikel fra 1997 opsummerer Marton uden at bruge begrebet fænomenografi, hvorfor denne metodiske tilgang har sin berettigelse: ”*Man måste betona att de flesta skillnader i vårt sätt att förstå omvärlden är praktiskt taget genomskinliga. Vi är sällan medvetna om att vår uppfattning av ett fenomen inte stämmer överens med andres sätt att se på samma fenomen. Vi är inte ens medvetna om att vi ser världen på ett unikt sätt. Vi tror att vi ser världen som den är. Utan någon vidare eftertanke tar vi för givet att andre ser den precis som vi*”. (Marton 1997b: 99)

Fænomenografien udvikledes i den betydning, jeg bruger den her, i Sverige, nærmere betegnet på Göteborg Universitetet og institut for uddannelse, hvor Ference Marton med flere siden 1970'ernes midte har formuleret en række skrifter om fænomenografi og lavet en lang række undersøgelser baseret på denne fremgangsmåde.

Selvom begrebet faktisk kan spores helt tilbage til 1954 og har sit udspring fra psykoanalyse og gestaltpsykologien¹⁴, er det Martons og hans kollegers arbejder fra Göteborg som danner basis for fænomenografien som metode (Hasselgren & Beach 1996). Fænomenografiske analyser og undersøgelser kan dog både kan indeholde psykoanalytiske og hermeneutiske tolkningsanslag (Kroksmark 1987: 228). I psykoanalysen er man ikke optaget af det rigtige eller det forkerte, men hvordan noget har en placering i den enkeltes univers. Dette er ikke en afhandling på et psykoanalytisk grundlag, så det er blot her på sin plads at slå fast at fænomenografien trækker på elementer fra psykoanalysen vedrørende anerkendelsen af den enkeltes oplevelser som legitime.

Den tidlige fænomenografi baserer sig snarere på mere generelle antagelser om læring og menneskelig bevidsthed og får først gennem 1980'erne og i 1990'erne en mere filosofisk og erkendelsesmæssige rammesætning. Ifølge Uljens (Uljens 1996) er den tidlige fænomenografis teoretiske følgesvend gestaltpsykologien, den tyske retning som i et behaviourisme-opgør lagde vægten på, at mennesker forstår deres verden i helheder (gestalt=*form* eller lettere oversat med *helhed*) og satte derved fokus på menneskers perceptionelle og kognitive omgang med deres omverden.

For gestaltpsykologien er mennesket orienteret og drevet mod det, der giver mening for det enkelte menneske. Inden for gestaltpsykologi sættes begrebet *oplevelse* også centralt, og på den måde leverer denne psykologi inspiration til den tidlige fænomenografi.

Fænomenografien er derfor kendetegnet ved at tale om og insistere på at

- a) *att människan inte kan finnas utan sin värld*
- b) *att människans värld inte kan finnas utan henne*
- c) *att kunskap är uttryck för såväl världens beskaffenhet som människans*
- d) *att vi inte kan beskriva, tala om, tänka på eller förstå världen utan att beskrivandets, talandets, tänkandets respektive förståendets akt skulle vara invävd i den beskrivna, benämnda, betänkta respektive förstådda världen*

¹⁴ Der i øvrigt også sætter begrebet *intention* centralt – eksempelvis Kurt Lewin. Begrebet pennes første gang af psykologen Ulrich Sonnemann i udgivelsen *Existence and therapy* fra 1954 som forslag til at skelne fænomenologi og psykopatologi (se Dahlin 2007). Denne diskussion har ikke rigtig relevans for Martons fænomenografi, så den har jeg valgt ikke at gå videre ind i.

- e) *at vi inte kan beskriva, tale, tänka eller förstå utan at beskrive något, tale om något, tänka på något respektive förstå något*
- f) *att kunskap är varken enbart subjektiv eller objektiv: den är alltid både subjektiv och objektiv*
- g) *att kunskap är ett sätt att erfare världen*
- h) *att världen (eller vilken del som helst av den) kan erfaras på olika sätt, d.v.s. att det finns olika kunskaper om samma sak*
- i) *at olika kunskaper om samma sak är lika riktiga och ändamålsenliga*
- j) *att skådandet aldrig kan vara passivt*
- k) *att sätt att erfare kan vare – men oftest inte är – explicit formulerat*
- l) *att utveckla eller at uttrycka sätt att erfare är neutralt förhållande till skådande-handlingsdistinktionen.*

(Marton 1997b: 115-117)

Det vil måske være let at affærdige Marton som værdinihilist, en *anything-goes* forsker, hvor det ene er lige så godt som det andet. Hans opstilling her henviser dog ikke videre til en diskussion om godt eller dårligt i en gængs normativ forstand, hvor vi må forlange at få de rigtige fakta på bordet, men om menneskers oplevelse af (dele af) deres livsverden: Fænomenografi er ikke optaget af rigtige fakta men er *“based on the insistence that the description of how people conceive of the world forms a legitimate task for empirical analysis”* (Säljö 1994: 73).

Det er vanskeligt at affeje menneskers oplevelse af et fænomen, eksempelvis skolen, som alle mennesker har oplevet, som forkert. Men man kan godt spørge, hvorfra denne oplevelse stammer og hvilken betydning den har i den enkeltes liv og hverdag og det er også genstandsfeltet for fænomenografien. Meningen med fænomener er ikke givet forud, men konstrueres som meningsfulde af menneskers tolkning af (dele af) omverdenen.

Michael Uljens (Uljens 1989) har opstillet en oversigt over de *komponenter* som det praktiske, fænomenografiske forskningsarbejde består af:

1. *Företeelse i omvärlden*
2. *En eller flera aspekter av företeelsen väljs ut*
3. *Intervjuer om insividers uppfattningar av företeelsen eller det aktuella problemet*
4. *De bandade intervjuerna (utsagorna av uppfattningen) skrivs ut på papper*
5. *Analysen resulterar i beskrivningskategorier*

(Uljens 1989: 11)

I forhold til at udvælge nogle dele af omverdenen fremfor andre sætter fænomenografien sig igennem med en grundlæggende fokus på *hvad noget opfattes at være* og ikke *hvad noget er* (Uljen 1989: 13). Der er grundlæggende to grunde til at stille den her form for spørgsmål: 1) de indeholder et pædagogisk potentiale, som eksempelvis når det gælder undervisning og uddannelse, vil medvirke til en større forståelse af, hvordan man skal undervise og i hvad. 2) andenordensspørgsmål udgør en videnskategori i sig selv, som man ikke kan nærme sig ved hjælp af førsteordensspørgsmål (Marton 1981, Uljen 1989).

En af konsekvenserne i forlængelse af Uljen ovenfor, er, at fænomenografisk forskning ikke er optaget af at finde frem til *sandt* eller *falsk* (hvilket i nogle sammenhænge også kan være endog særdeles vanskeligt selv i forhold til det, som udadtil fremstår som et enten-eller forhold) men er optaget af forskelle i menneskers opfattelser af et helt bestemt fænomen eller dels af deres omverden.

Fænomenografien baserer sig på den antagelse at mennesker handler i overensstemmelse med deres forskellige måder at se, forstå og opleve verden omkring dem på. At studere menneskers måde at opleve et fænomen på, er et helt centralt aspekt i forståelse af, hvordan læring finder sted (Marton 1997a). Tilgangen er ikke optaget af at sige noget om verden, men forsøger at sige noget om menneskers oplevelser af verden omkring dem. Fænomenografiske studier har ofte en række variable som eksempelvis køn (Johansson-Wiipa 1996) eller en bestemt uddannelse (Egeland 2004, Limberg 1998) eller læringsbegrebet (Egeland 2004, Marton 1982) som udgangspunkt eller omverdensudvalgt kategori for en undersøgelse. Men ingen af disse variable er selvskrevne eller selvfølgelig medvirkende i en fænomenografisk undersøgelse.

Før jeg imidlertid går videre med at diskutere fænomenografien yderligere, vil jeg imidlertid gerne runde diskussionen om forholdet mellem fænomenografi og fænomenologi. Ordene ligner hinanden og der er også fællestræk, men bestemt også forskelle. Ikke mindst i lyset af at fænomenologien er så langt mere udbredt og kendt end fænomenografi, er det på sin plads kort at se lidt nærmere på forholdet mellem de to.

Fænomenografi og fænomenologi

Dette afsnit er forfattet på fænomenografiske præmisser. Det betyder at jeg primært har afsøgt fænomenografiske kilder for ved hjælp af disse at diskutere forholdet mellem fænomenografi og fænomenologi. Det er et valg, jeg har taget, som udspringer af, at jeg ikke er optaget af fænomenologi og heller ikke er kyndig på området. Jeg har imidlertid haft behov for at diskutere dette forhold – særligt i lyset af at fænomenologien er et stort og anerkendt forskningsfelt mens fænomenografi udgør et noget mindre. Fænomenografi har, modsat hvad der står at læse mange steder, *ikke* sit udspring i fænomenologien og sociologien, men i pædagogikken (Uljens 1996, Marton & Booth 1997, Richardson 1999). Fænomenologien, som ikke skal fylde i denne afhandling, har sit udspring i Edmund Husserls og Maurice Merleau-Pontys teoretiske arbejder.

Egeland (Egeland 2004: 32) forklarer at ”*fænomenografi atskiller sig fra fænomenologi som er en filosofisk skole for å lage en teori om menneskers erfaringer. Som en slik filosofi er den basert på teoretisk tenkning mer enn empiriske studier, som fænomenografien bygger på*”. I Egelands forståelse kan man altså sige at fænomenologi er et filosofisk og epistemologisk ståsted, som man kan forstå verden ud fra. Skelnen hos Egeland går mellem *teoretisk tenkning*, som hos Egeland oversættes med filosofi og så empiriske studier og metode- og teorigenerering som er det fænomenografiske ærinde. Her er fænomenologi tænken og fænomenografi gøren.

Jeg er ikke fænomenolog og mit ærinde her er heller ikke at diskutere fænomenologi, men blot at lave nogle enkelte nedslag i forhold til nogle af de dele af fænomenologien, som har interesse for fænomenografien. Det bidrager nemlig til en vis forvirring, at en række forskere sætter decideret lighedstegn mellem fænomenografi og fænomenologi (Richardson 1999: 59-60). Ofte fremhæves lighederne i form af begreber som *relationel, eksperimenterende, indholdsorienteret* og *kvalitativ* (Richardson 1999, Marton 1997b)¹⁵.

Et af de områder der fremhæves, som en forskel er, at mens fænomenologien ifølge Marton er optaget af: ”*immediate experience rather than conceptual thought*”, er fænomenografien snarere optaget af at ”*describe relations between the individual and various aspects of the world around them, regardless of whether those relationships are manifested in the forms of immediate experience, conceptual thought, or physical behaviour*”

¹⁵ Richardson (1999) viser at Marton ikke har læst eller deltaget i en diskussion af udviklingen af fænomenologien, men udelukkende baserer sine ligheder og forskelle på en læsning af Husserl og ikke på senere fænomenologer, der anfægter Husserls tænkning (Richardson 1999: 59, han fremhæver her Heidegger og Sartre).

(Richardson 1999: 60). Martons argument er, at mennesker, når de skal fortælle om deres tanker og oplevelser, næppe er optaget af eller i stand til at opretholde denne skelnen mellem *immediate experience* og *conceptual thought*.

Svenskeren Michael Uljens er en af de forskere der har bidraget betragteligt til diskussionen om forskelle og ligheder og forskelle mellem fænomenologi og fænomenografi. For Uljens udgør fænomenografien et metasprog til at kommunikere fænomenografisk tænkning (Uljens 1996). Samtidig er det også væsentligt for Uljens at slå fast at "*Phenomenography was not originally derived from phenomenological philosophy*" (Uljens 1996: 103). Og den store forskel er at fænomenografien er en empirisk videnskab(else) mens fænomenologien er, hvad han og på linje med Egeland – betegner som et erkendelsesteoretisk projekt (Uljens 1992 & 1993).

Flere fænomenografer har stillet spørgsmålstegn ved det fænomenologiske 'bidrag' til fænomenografien i forhold til det at kunne anvende en fænomenologisk erkendelsesforståelse i empirisk forskning (Uljens 1996). Et andet problem er, at hverken fænomenologien eller fænomenografien som udgangspunkt har bedt om at blive hinandens makkere. Som nævnt andet sted i dette kapitel udspringer fænomenografien af pædagogikken (og psykologien) og ikke af sociologien. Er en fænomenologisk rammesætning af fænomenografien nødvendig for at opskrive fænomenografi som forskningsretning og for at gøre den legitim og stueren? Og er det rimeligt – for begge parter? Og hvorfor synes det så nødvendigt?

For Uljens er det ikke centralt at forsøge at skabe sammenhæng for sammenhængens skyld. Han er optaget af, at finde ud af, hvad det er, der særligt kan udnævne fænomenografi til en metode, der har interesse for forskningen og vidensvinding (Uljens 1996).

Ference Marton har også selv bidraget til denne diskussion ad flere omgange. I bogen *learning and awareness* fremhæver han forskelle og ligheder, så det næsten bliver klart, hvad det handler om: "*Phenomenography and phenomenology share the object of their research inasmuch as both aim to reveal the nature of human experience and awareness. To the extent that phenomenology is defined through object of research – human experience and awareness – phenomenology could legitimately be seen as a child of the phenomenology family. To the extent, however, that phenomenology is grounded in a set of particular theories and methods that phenomenography shares only partly, if at all, phenomenography has to be seen as no more than a cousin-by-marriage of phenomenology ... phe-*

nomenography and phenomenology differ as to purpose. Phenomenology aims to capture the richness of experience, the fullness of all the ways in which a person experiences and describes the phenomenon of interest ... whereas the phenomenologist might ask "how does a person experience her world?" the phenomenographer would ask something like "What are the critical aspects of ways of experiencing the world that make people able to handle it in more or less efficient ways" ... ". (Marton & Booth 1997: 117).

Jeg er ikke nok fænomenologisk skolet til at vurdere, om Marton slipper retfærdigt fra denne distinktion. Handlingsperspektivet er imidlertid i formuleringerne skrevet meget frem i forhold til fænomenologien. Formuleringen dræner også fænomenologien for overvejelser over kontekstens betydning, som overlades til fænomenografi, der kan tillade sig at spørge, hvorfor mennesker oplever netop dét, de oplever netop fordi de oplever det dér og på netop det tidspunkt, de oplever det på. Det forekommer dog lige vel reduktionistisk at fremstille fænomenologien på denne måde. Og det analytiske spørgsmål til sidst i citatet, at overveje et handlingsaspekt på baggrund af oplevelsen af et fænomen, kan næppe vel siges at være forbeholdt fænomenografi alene?

Jeg er ikke så optaget af forskellige og ligheder i denne sammenhæng. Det må være noget, der kan efterlades til videnskabsteoretikerne, der kan have særlige grunde til at interessere sig for netop dette område. Et enkelt begreb mere, vil jeg dog gerne komme ind på, nemlig begrebet livsverden, som har en plads også i fænomenologien, nemlig begrebet *livsverden*.

Livsverden – skoleverden

Et væsentligt begreb inden for både fænomenografi og fænomenologi er begrebet livsverden, som fænomenologien henter fra Husserl (Kroksmark 1987: 245). Livsverdensbegrebet udgør fænomenologiens ontologiske grundlag (Kroksmark 1987: 278). Begrebet har ikke stået centralt for mig, men begrebet er dog til stede i mit materiale i den forstand at læreres lønarbejde spiller ind på den måde, de tilrettelægger deres tilværelse på. Jeg er derfor også optaget af, hvordan denne nye identitet som lærer virker ind på deres timer *mellem skolestue og hovedpude*.

I både kapitel 6 og 7 viser og diskuterer jeg, hvordan lønarbejdet griber ind i de nye læreres verden-udenfor-skolen og hvilken rolle arbejdet spiller i den tid, de ikke er på skolen. Dette gør jeg med inspiration fra de to fænomenografi-

ske forskere Lepp & Ringsberg (2002), der i deres arbejder diskuterer og inddrager en række livsverdensforskere, der lægger stor vægt på, at elementer og værdier fra menneskers livsverden spiller ind på menneskers arbejdsliv.

Jeg er ikke rigtig empirisk klædt på til at dykke ned i den diskussion, men viser i stedet i kapitel 6, at det modsatte også kan gøre sig gældende – at arbejdslivet spiller ind på den måde, nye lærere organiserer deres tid uden for skolen. Arbejdslivet sætter sig igennem som en struktur omkring den tid, nogle nye lærere, ikke er på skolen eller 'har fri'. Arbejdet kan have funktionen som et stillads, hvorom den frie tid roterer.

I fænomenografien er man optaget af to forståelser af begrebet livsverden: Min egen livsverden; ”*mina totalt möjliga uppfattningar*” (Kroksmark 1987: 248). Den anden form for livsverden etableres gennem kollektive og intersubjektive oplevelser af fænomener: ”*de totalt möjliga uppfattningar som alla människor för tillfället bär eller har tillgång till*” (Kroksmark 1987: 248). Alle menneskers egenlivsverdener konstituerer i fællesskab, tilsammen den intersubjektive livsverden. Beskrivelser af menneskers oplevelser af fænomener må ske på basis af samspillet mellem de to former, der hele tiden spiller ind i hinanden.

Conceptions og categories of descriptions

Til at få hold på de oplevelser, der er indeholdt i et datamateriale, benytter fænomenografien sig af begrebet *categories of descriptions* eller beskrivelseskategorier: ”*Categories of descriptions are tools for describing conceptions*” (Säljö 1994). Imidlertid kan det med Säljö retfærdigvis spørge: kommer conceptions kun, når man spørger efter dem? Hvad betyder det at a conception is not visible, but remains tacit, implicit or assumed? (Säljö 1994).

Er den fænomenografiske forsker en person, der skaber disse oplevelser, som nok er indeholdt i de interviewpersoner, han udsætter for interview, men den status de har hierarkiseres efterfølgende i forskerens hoved og studerekammer? Vi har derfor brug for at diskutere, hvad der bør kendetegne den gode beskrivelseskategori. Dette er og bør være en on-going process.

Begrebet *conception* er med andre ord et helt centralt begreb indenfor fænomenografi. Begrebet refererer til ”... *people's ways of experiencing a specific aspect of reality*” (Sandberg 1995: 157). *Conception* kan på dansk betyde flere ting, eksem-

pelvis opfattelse, undfangelse, forestilling eller slet og ret et begreb. Jeg har valgt at bruge ordet *oplevelse*, da ordet forestilling forekommer mere svævende. Oplevelse er i dagligdags sprog også tættere på personen. Oplevelser kan fungere som en slags guide for mennesker i deres daglige aktiviteter og giver dem muligheden for at møde og agere i verden på en meningsfuld måde (Säljö 1994: 78).

Inden for fænomenografi optræder disse oplevelser som kategorier af beskrivelser (Sandberg 1985 & 1995). Grundstenen i fænomenografien er at identificere og beskrive personers oplevelser af et aspekt af deres hverdag så trofast som muligt (Sandberg 1995: 157). Antagelsen er den, at sådan som en person oplever et aspekt eller en del af hverdagen er med til at definere hvem denne person er (Kroksmark 1987).

Sådanne beskrivelseskategorier er en måde at ordne data på. Materialet består som oftest af *“piles of data, each of which is said to comprise elements (utterances) which, in one way or another, depict something unique about a phenomenon. These piles are examined in terms of their internal consistency (do the elements show consistency in the referential and structural aspect), and the relations between them (do they together provide full coverage of variations in the total data)”* (Hasselgreen & Beach 1996).

Kroksmark (Kroksmark 1987: 271) definerer en beskrivelseskategori som ” ... *en avdelning inom helheten som inom sig bär skilda utsagor men som har ett gemensamt: den uttrycker en viss intentional innebörd som är kvalitativt skild från andra intentionala innebörder relativt det studerade innehållsområdet*”. Disse kategorier samles til sidst i en helhed, som kan beskrive hvordan en udvalgt gruppe mennesker oplever en række bestemte (indbyrdes tilknyttede) fænomener. De *gode* beskrivelseskategorier, siger Uljens, må derfor koncentrere sig om et kollektivt niveau (Uljens 1989).

I mit arbejde river jeg sådanne beskrivelseskategorier hentet ud af mit empiriske materiale fra hinanden og sætter dem efterfølgende sammen igen til nye kategorier (se senere i dette kapitel). Säljö taler om en slags fænomenografisk logik, der udspiller sig: *“The logic of phenomenography implies decontextualization of ‘conceptions’ via ‘categories of description’ into ‘outcome spaces’ but this simultaneously is a recontextualization of conceptions into another kind of discourse – a scholarly one – that has to be convincing and useful”* (Säljö 1994: 77). Det stille krav til både at angribe mit materiale systematisk og metodisk forsvarligt, men tillige at være klar og ek-

splicit om, hvad jeg gør, hvornår jeg gør det og hvorfor. Desuden stiller det store krav til, hvordan jeg vælger at fremstille materialet.

Nogle af de ytringer, som kommer frem i mine interviews skal udgøre en basis for mine beskrivelseskategorier. 'Nogle' refererer til meningsbærende udsagn, som kan føres ind under beskrivelseskategorien. Beskrivelseskategorien udgøres på samme tid og skulle gerne styrkes af de deltagende personers forskellige (antager fænomenografien) opfattelser af det samme fænomen. Samtidig skal den kontekst som ytringen forekommer i medtænkes så meget som det er muligt. Konteksten fremkommer i interviewene som de nyuddannede læreres fortællinger om den kontekst, hvori deres oplevelser udspiller sig. Jeg har ikke direkte adgang til denne kontekst, men drager brug af deres beretninger om denne i min forståelse af en pågældende kontekst.

Fænomenografisk forskning baserer sig på den antagelse at jo bedre, mere præcist og loyalt forskningen kan forholde sig til menneskers oplevelse af virkeligheden, jo mere rummer dette en mulighed for at forstå, hvordan læring og undervisning udspiller sig (Sandberg 1995: 157). Jo mere specifikke og klare disse beskrivelseskategorier er eller kan være, jo bedre indsigt i menneskers oplevelse af et bestemt fænomen i verden. Kriterierne er at beskrivelseskategorierne skal kunne læses ud af datamaterialet og det skal være muligt at kommunikere disse (Kroksmark 1987). Dette udgør ikke i særhed det kvalitative interview, men bliver vanskeligere, når der arbejdes med eksempelvis billeder, selvproducerede lyriske tekster osv.

Lepp & Ringsberg (Lepp & Ringsberg 2002: 116) opstiller med baggrund i Martons fire karakteristikker, der skal gøre sig gældende for gode beskrivelseskategorier. De skal være:

- *Relational – dealing with the intentional or subject-oriented relation comprising the conception*
- *Experimental – based on the experience of participants in the study*
- *Content oriented – focusing on the meaning of phenomenon being studied*
- *Qualitative or descriptive.*

Det er gældende for en beskrivelseskategori, at den bør indeholde en overordnet karakteristisk, der repræsenterer en pågældende oplevelses central betyd-

ning. Endvidere beror opbygningen af en beskrivelseskategori at det lykkes at tolke de udsagte dele i ens interviews hensigtsmæssigt¹⁶.

En beskrivelseskategori i form af udvalgte ytringer udgør det som Ference Marton har betegnet som *a pool of meanings* (Marton & Säljö 1984: 39). På den måde retter opmærksomheden sig mod ytringens meningsindhold og i mindre grad på den person, der repræsenterer den. Disse ytringer tolkes så i forhold til to kontekster (Uljens 1989):

a: det interviewprotokoll varifrån citatet härstammar

b: den grupp av innebörder (pool of meaning med Martons betegnelse) som de repræsenterer

Mine beskrivelser af nye læreres oplevelser, vil dog vanskeligt kunne undsige sig det at ”*Phenomenographers categorise in practice only on the basis of what they feel something someone has said about something says about the thing in question*” (Hasselgren & Beach 1996).

Til slut er jeg naturligvis nødsaget til at foretage nogle valg. Noget ender med at få forrang fremfor andet. Det er blandt andet her tænkningen om *mætning* (*saturation*) kommer ind i billedet. Mere om dette begreb senere i kapitlet i forbindelse med grounded theory.

Læreres oplevelser af lærerarbejdet – i fænomenografisk forstand

Læreres oplevelser af lærerarbejde er i en fænomenografisk forstand kategoriseringen af fænomenet lærerarbejde. Uljens (Uljens 1989, 30-38) taler om to former for fænomener, primære fænomener og sekundære fænomener. Primære fænomener er eksempelvis ifølge Uljens en tekst eller et billede. Det primære går her på materialitet. Denne form for fænomen kan erfares gentagne gange af et individ uden at noget forandres ved fænomenet – men nok med den, der iagttager det. Fænomenografien er i sådanne tilfælde optaget af de forandringer i individernes oplevelser af et fænomen som en tekst eller et billede og indsamler derfor udtalelser om fænomenet, der ikke forandrer sig over tid, men hvor personerne der udtaler sig gør.

¹⁶ Uljens siger *korrekt* (Uljens 1989: 44) men det har for mig at se for meget rigtigt/forkert over sig. Som om der kun er en tolkningsmulighed, hvilket jeg mener, *kan* være tilfældet, men slet ikke behøver at være det.

Sekundære fænomener definerer Uljens som ” ... *fænomen som inte på ovannämnda sätt på förband av forskaren kan avgränsas innehållsmäigt*”. Af eksempler kan nævnes uddannelse, lærerviden, læring, socialt klima, socialisering osv. Mit arbejde placerer sig altså i forhold til at studere sekundære fænomener. De involverede nye lærere kan referere til forskellige sider af deres erfaringer med lærerarbejde i skolen. Uljens konkluderer ”*Når vi undersöker uppfattningar av s k sekundäre fenomen kan vi fånga essensen i en grupp individers uppfattningar*”. Det er det jeg har gjort i kapitel 6, hvor jeg behandler de fænomenografiske interviews.

Lærerarbejde er et professionsfænomen alt den stund, at det ikke er et fænomen fra hverdagen, det levede liv, men fra den del af døgnet, hvor mine interviewpersoner er på arbejde. Alle interviews har også fundet sted på skoler, altså i ikke-private rum. Jeg har brugt det talte sprog som mit *instrument*, som Uljens har formuleret det – som et instrument til at få adgang til nye læreres tanker om det at være ny lærer i skolen. Det er et vilkår for mit empiriske arbejde at jeg som fænomenografien selv: “ ... *have access to nothing but discourse*” (Säljö 1994: 75).

Da jeg har haft nogle bestemte og på forhånd formulerede forskningsspørgsmål som styrepind for hvilke oplevelser, jeg havde og ville have i fokus har jeg benyttet mig af en vis hierarkisering i mine beskrivelseskategorier. Dog har jeg gjort det med den tilføjelse at der af materialet er dukket kategorier op, som jeg slet ikke spurgte efter, men som insisterede på at være til stede i samtalerne. En af disse, for at give et eksempel, er overgangen mellem seminarium og arbejdet som lærer i skolen, som diskuteres i slutningen af kapitel 7.

Andenordensperspektiv

Den fænomenografiske forskningstraditioner er udviklet som en modposition til positivistiske forskningstraditioner. Fænomenografien betjener sig af et *andenordensperspektiv*, idet fokus ikke rettes mod genstanden, som den er (eller som forskeren beskriver den med Uljens formulering), men som den derimod oplever af forskellige iagttagere, der har med den at gøre (Marton 1981, Uljens 1989, Lepp & Ringsberg 2002). Fænomenografiens beskrivelseskategorier optræder som andenordenskategorier idet de er ”*constructed by the researcher from the first order descriptions ... gleaned from interviews*” (Francis 1993: 69). Fænomenografien er udelukkende optaget af andenordensperspektivet.

Andenordensperspektivet i denne sammenhæng kan ikke sammenlignes med den måde kybernetikken og kybernetiskbeslægtede positioner benytter begrebet, hvor fokus er på iagttagelse af iagttagelse. Andenordensperspektivet i fænomenografisk forstand består derfor ikke i, at man ikke ser, 'det den anden ser', men derimod sætter det fokus på, hvordan iagttageren *oplever* det, han/hun ser: "*Phenomenography is an approach for identifying and describing qualitative variation in individuals' experiences of their reality*" (Ferenc Martons definition – her hos Sandberg 1995:156). Uljens (Uljens 1989: 16) giver et ganske beskrivende eksempel på forskellen mellem første- og andenordensperspektivet i fænomenografien:

"Första ordningens perspektiv innebär att vi som forskara inriktar oss direkt på företeelsen X utan att beakta person A eller dennes uppfattning av objektet. Andre ordningens perspektiv innebär att vi inriktar oss på den relation som sas. "förbinder" A med X, alltså A:s uppfattning av objektet".

Det er to ret så forskellige tilgange eller perspektiver. Det ene fokuserer på virkeligheden som den fremstår (men kun for den, som ser – i dette tilfælde mig selv). Det andet koncentrerer sig om forskellige menneskers forskellige opfattelser af denne virkelighed og på, hvordan de har udtalt sig om den i sætninger og ord.

Disse opfattelser eller med mit begreb oplevelser, skal nedfældes i oprigtige beskrivelseskategorier, som er så tæt på, som det kan lade sig gøre. Det handler med andre ord om *både* at identificere *samt* beskrive udvalgte menneskers erfaringer med deres (egen) virkelighed.

Denne tilgang er velegnet i forhold til feltet nyansatte, nyuddannede lærere. Disse lærere er på et sted i deres livs- og karrierebane, hvor det er muligt at tale om før-og-nu (uddannelse og arbejde) og om at være begynder, der iagttager andre begyndere og endnu flere ikke-begyndere på en ny arbejdsplads. Oplevelserne af, hvad der er vanskeligt i arbejdet ligger frisk ikke bare i erindringen, men i de daglige aktiviteter og situationer som mine interviewpersoner kommer ud for.

En lærer fortæller mig ikke blot, hvordan han tackler den svære tid som ny lærer, men også hvordan han påtænker at komme igennem denne periode: "... *øh og jeg har simpelthen valgt at sige at jeg må tage det som det kommer ... det første år og næste år ... bliver superfantastisk, ikke ...*" (Lærer, 8 md.). Når man har overlevet

det første skoleår, så bliver det næste dér, hvor man får overblik og kan virke i overensstemmelse med ens intention eller oplevelse af, hvordan den professionelle lærer opfører sig, praktiserer, agerer og lykkes i hverdagen.

Læreren fortsætter: ” ... *det er jo også det ... det er det fordi man har en eller anden form for professionalisme ... som æb ... som bare gør ... at jeg skal have styr på det hele ... det var også derfor da jeg kom ... nu springer jeg lidt i det ... da jeg kom til efterårsferien ... og kunne godt mærke der var jeg simpelthen lige ved at dø ... der blev jeg simpelthen nødt til at sige ... **fuck det** ... jeg **er** ikke professionel jeg har været her tre måneder og ... [mobiltelefon ringer] ... undskyld, jeg lukker lige den her øhm ... øhm det var lige ... hvor kom vi fra ... det der med at man bliver så imponeret over hvad alle andre kan ... og hvad alle andre gør og tænker ... hvorfor har jeg ikke bedre ... de der fire læringsstile ... hvorfor har jeg ikke lige et matematikspil til de elever der ikke er så gode til bøger ... og til sidst må man bare sige ... **JA** ... det kommer ... ” (Lærer, 8 md.).*

Som udtalelsen her viser, har nye lærere ikke bare en begyndende erfaring med, hvordan erfarne lærere agerer, og hvad de magter. De har også en fornemmelse for, hvor de selv ikke slår til, hvorfor de ikke gør det og hvornår de måske på et tidspunkt vil kunne gøre det.¹⁷

I en fænomenografisk forstand er der her tale om en lærer, der er i gang med at lære, hvad det vil sige at være ny lærer – og hvad det vil sige at andre omkring hende eller ham er mere erfarne lærere. Denne lærer ” ... *is aware of ... [his] ... conceptions ... [and that is] ... to be aware of social reality and ourselves*” (Lepp & Ringsberg 2002: 109).

Denne lærer ovenfor oplever, det er hårdt at være ny lærer, men får samtidig med det en temmelig konkret viden om, hvor hullerne er for ham og at han er faktisk allerede i gang med en strategi, der skal modsvare at han i fremtiden ender i en lignende situation: ” ... *mine reoler derhjemme, jeg har jo simpelthen ... det ligner en, der har været her i fyrré år, vil jeg sige ... jeg skal lige have styr på det ...* ” (Lærer, 8 md.)

¹⁷ Flere af mine interviewpersoner bruger ordet *garvet* om de lærere med flere eller mange års erfaring. Garvet er øjensynligt den lærer, der har set og hørt det meste, men mest slående for betegnelsen er, at det er en lærer, som har været igennem ting *flere gange*. Dette med at have været igennem noget, et forløb, en klasse/årgang osv. for at vende tilbage til den igen ses også som en definition hos Bayer & Brinkkjær (Bayer & Brinkkjær) 2003 i deres undersøgelse af nyuddannede lærere.

Andenordensperspektivet vil i min sammenhæng sætte fokus på, hvordan nye lærere erfarer og italesætter forskellige fænomener i den praktiske hverdag på en skole. Metoden jagter ikke *sandheden* i en objektiv forstand, men sandheden, som den kommer til udtryk hos de enkelte individer. Jeg kan tilbagevise at læreren, der udtaler sig ovenfor er *lige ved at dø* i uge 41: På hans skole er der blandt andet nedsat timetal for nyansatte (når de samtidig er nyuddannede), så jeg kan nemt vise, at han *har* mindre arbejde end sine kolleger, som ikke var ved at dø ved efterårsferien. Der er således gjort noget for nye lærere på denne skole. Fænomenografien har imidlertid ikke blik for det perspektiv. Hvis denne lærer oplever en lammelsestilstand lige op til en ferie, så *er* det denne tilstand eller følelse, som er *den sande* eller *den rigtige* – ikke at han rent faktisk *har* nedsat timetal, og at organisationen måske så forventer, at han burde have det på en anden måde, end han har det.

Denne position kan føres tilbage til den amerikanske sociolog William I. Thomas, der står fadder til det såkaldte '*Thomas-teorem*', der dikterer at *if man believe ideas are real, they are real in their consequences* eller med en formulering fra Steinar Kvale: '*I sociologien betegnes det fænomen (Thomas-teoremet/rbc), at empiriske ukorrekte opfattelser kan have reelle konsekvenser*' (Kvale 1984: 64).

En række psykologiske forsøg, der er gået over i historien (Milgram, Rosenthal etc.) har ligeledes draget brug af forsøgspersoners forståelse af et bestemt genstandsfelt og ikke med fokus på, hvordan genstandsfeltet *egentlig* tog sig ud. Epistemologisk kan man desuden hævde at fænomenografien, som den forstås hos Säljö, Sandberg, Limberg, Richardson, Marton og andre, desuden (i hvert fald indirekte) sætter spørgsmålstejn ved, hvad der i virkeligheden er virkeligt og kan forstås som virkeligt sandt.

Fænomenografi og læring

Fænomenografien har sit ophav i studier af, hvordan og hvornår forskellige typer af læring foregår. Ikke i spørgsmålet *hvor meget er lært?* (af studerende) men i spørgsmålet *hvad er lært?* (Lepp & Ringsberg 2002: 106) og *hvordan*. Læring forstås fænomenografisk som "*a qualitative change in a person's way of seeing, experiencing, understanding and conceptualising something in the real world, rather than as a quantitative change in the amount of knowledge*" (FERENCE Marton hos Lepp & Ringsberg 2002: 106). FERENCE Marton har selv formuleret sit udgangspunkt

for fænomenografiske undersøgelser af læring i en slags lægmandsperspektiv: “... *The methods ... (of phenomenography/rbc) ... were developed out of some common sense considerations about learning and teaching*” (Richardson 1999: 58).

Man kan ikke tale om, at der er eller skulle være en general måde, hvorpå mennesker lærer (Limberg 1998, Richardson 1999). Læreprocesser må beskrives (og forstås) i forhold til deres specifikke indhold: ”*Forskningen fokuserar på de lärandes utsagor om och erfarenheter av kunskapsinnehållet och inlärningsprocessen. Det betyder att den inte strävar efter att avslöra mentala processer*” (Limberg 1998: 71). Det sidste er væsentligt at holde fast i. Det er det udsagte, der er i fokus og som danner basis for det analytiske arbejde, der senere skal pågå. Der skal ikke ’læses’ mere ind i udsagnene end der kan destilleres af dem.

Uppfattningsbegrebet udnævner Uljens (Uljens 1989: 19) til at være det væsentligste fænomenografiske begreb. ”*Att uppfatta innebär ... at skapa mening*”. Og denne meningsskabelsesproces – kunskabsbildung – videndannelse – kan man også kalde læring. Læring er at skabe mening via sine oplevelser. Uljens fortsætter: ”*Genom att människan skapar mening mellan sig och sin omvärld skapar hun samtidigt en ram inom vilken hun kan bilda kunskap*”. Læring er altid bundet til en eller anden form for indhold og man lærer sig altid *noget*. Det særegne for fænomenografien er, at den interesserer sig for hvad forskelligt indhold betyder for forskellige individer.

Fænomenografien betragter læring som ”... *en förändring av relationen mellan individen och omgivningen*” (Uljens 1989: 78). Læring er her et relationelt begreb: Relationen mellem menneske og omverden. Derfor er

- *Inläring ... en förändring av relationen mellan individen och situationen.*
- *Inläringens natur berör innehållet av denne relation.*
- *Individuella och situationella aspekter av inläring kan inte isoleras från varandra.*
- *Innebörden av individdata och situationsdata är given genom dessas relation till varandra.*

(Uljens 1989: 79-80).

Udgangspunktet for en fænomenografisk forståelse af, hvordan læring foregår, er ikke ”*how things are but rather how people think things are and experience them*” (Marton 1982). Ifølge Marton kan vi forstå læring, når vi taler om, hvordan læring er blevet oplevet. Marton arbejder med to niveauer, et *deep approach* og et *surface*

approach. Det er grundlæggende to måde at opleve læring på¹⁸. Den første er orienteret mod forståelse og sammenhæng. I det anden niveau er den lærende passiv og optaget af at lære udenad.

Lad os tage et eksempel med en artikel, der læses på et hold på læreruddannelsen. Deep approach vil så handle om at finde frem til intentionen med artiklen og sætte fokus på uoverensstemmelser og udvikling i artiklen samt at sætte den i forhold til ens egen aktuelle situation eksempelvis i forhold til en nyligt overstået praktikperiode.

Surface approach vil forsøge at forstå artiklen isoleret og lære dens hovedpointer udenad, så den 'huskes' men den sættes ikke i relation til ens hverdagsverden som lærerstuderende eller i forhold til praktik. De to forskellige tilgange har rod – viser Martons forskning – i *the learner's (own) conception of learning* (Marton 1982, min parentes). Menneskers oplevelser af læringssituationer er betinget af tidligere oplevelser, hvori læring har fundet sted på (nogenlunde) similær vis og af deres forståelse af hvad læring er og i hvilke (hverdags)situationer, der indeholder eller kan indeholde et læringspotentiale. Til de to niveauer udvikler Marton en række subkategorier, der er empirisk funderede (Marton 1982):

Subcategories of the deep approach:

1. Focussing on what the "text" is about (beyond)
Focussing on the author's intention (what it was all about, the conclusion, the point of the article).
Keeping the end point in mind throughout the solution process.
Having the phenomenon or the aspect of reality dealt with in the "text" as the object of attention.
2. Relating
Relating the parts to each other or to the whole (within)
Relating some parts of the "text" to something outside it (between)
Revealing the underlying structure of the text (beneath)
3. Being active
Finding out things (creative)
Drawing one's own conclusions, making inferences (logical)
Checking the logic of the author's line of argument (critical)

¹⁸ Hos Marton 1982 er eksemplet at læse en tekst.

Tilsvarende finder Marton en række subkategorier til *surface approach*, hvor den lærende har fokus på teksten selv som tegn uden at inddrage relevante kontekster.

Subcategories of the surface approach:

1. Focussing on the "text"
Try to memorise the material
Concentrate only on procedures
Hyperintention (concentrate on time limits, memorizing, recall at subsequent test of relation)
Lack of concentration on content
2. Not relating
Dealing with the parts in isolation, focussing on details
3. Not reflecting
Have a passive, constrained mind.

Disse to positioner kalder Marton "*a fundamental difference in how one kind of learning can be, and is, experienced*" (Marton 1982). Deep approach learning er en refleksiv aktivitet mens surface approach learning er en forståelse og oplevelse af læring som procedurer og kontekstafhængige enkeltdele, repetition og udenadslære. Marton taler også om henholdsvis en holistisk og atomar orientering.

Marton (Marton 1982) refererer videre til et studie af Roger Säljö, der undersøgte en gruppe menneskers forståelse af læring. Her fandt Säljö frem til fem forskellige kategorier (mine parenteser):

- 1: *Learning (understood) as a quantitative increase in knowledge*
- 2: *Learning (understood) as memorising*
- 3: *Learning (understood) as the acquisition of facts, methods, etc which can be retained and used necessary*
- 4: *Learning (understood) as the abstraction of meaning*
- 5: *Learning (understood) as an interpretative process aimed at understanding reality.*

Det er for mig at se blot en anden måde at sige deep og surface approach to learning på, hvis man medtager subkategorierne. De fem forståelser, som Säljö finder hos studerende er efterfølgende blevet afprøvet på studerende i både

Holland og England (Richardson 1999). Ference Marton føjer senere en sjette til *change as a person* (se Richardson 1999: 56). Jeg har i mit eget empiriske arbejde fundet inspiration heri til at kigge nærmere på, hvordan nye lærere forstår begreberne undervisning og læring. Det handler en del af kapitel 6 om.

Den fænomenografiske tilgang til læringsbegrebet har ligheder med Piagets tænkning og nyere konstruktivistisk teori, idet den taler om ændringer i tankestrukturer af kvalitativ art. Når man har lært noget, bevirker det en ændring i den enkeltes oplevelser som er kvalitativt forskellige fra tidligere (Limberg 1998: 67-68). Læring anses altså både som noget væsentligt og systemændrende – og som noget, der har betydning for fremtidig handlen.

I 1997 skriver Ference Marton bogen *learning and awareness* sammen med Shirley Booth. Heri nærmer de sig yderligere formuleringen af en fænomenografisk epistemologi: “*Learning – in the sense of gaining knowledge about the world – is frequently seen as a progression that starts with acquiring some basic facts (where facts are seen as pieces of valid, elementary knowledge) and goes on through building ever more complex and advanced forms of knowledge out of, or on the grounds of, simpler forms. Although learning does work like that in some cases, and can be forced to work like that in others, we do not believe it to be the prototypical path to learning. In our view, learning proceeds, as a rule, from an undifferentiated and poorly integrated understanding of the whole to an increased differentiation and integration of the whole and its parts. Thus, learning does not proceed as much from parts to wholes as from wholes to parts, and from wholes to wholes. To put it simply, in order to learn about something you have to have some idea of what it is you are learning about*” (Marton & Booth 1997: viii).

Marton og Booth får sagt en masse i citatet ovenfor. Samtidig med at de får skrevet deres forståelse af læring og læringsituationer klart frem, er der mellem linjerne er ganske grundlæggende kritik af en herskende undervisningspraksis i uddannelsessystemet, der netop er karakteriseret ved at være optaget af progression og at gå fra det simple mod det komplekse – og netop gå *from parts to wholes*.¹⁹ Marton og Booth opstiller på baggrund af den læringsforståelse, de plæderer for i citatet ovenover en oversigt over læring med udgangs-

¹⁹ Den her generalisering er netop det – og derfor ikke uden videre retfærdig eller uden problemer. Flere fag i folkeskolen har i deres fælles mål arbejdet med tanken om helheder før enkelt elementer. Når jeg fastholder formuleringen er det fordi denne tænkning stadig præger meget undervisning i skolen og i uddannelsessystemet generelt. Analyser af hvad forskellige bekendtgørelser omkring eksamen vil have de studerende til at kunne, kan også afsløre dette (Christiansen & Hørdam & Hundborg 2011).

punkt i enten læring som reproduktion eller læring som meningsøgning (Marton & Booth 1997: 38):

Læring kan som sammenfatning ifølge Marton og Booth forstås om:

A	... increasing one's knowledge	}
B	... memorizing and reproducing	
C	... applying	
<hr/>		
D	... understanding	}
E	... seeing something in a different way	
F	... changing a person	

Niveau F er en form for eksistentiel læring, der ændrer den lærerende som person, han/hun ser på verden (og sig selv) på nye måder, A til E er mere kategorier, som skolen traditionelt oplever og har erfaringer med: ”... the most extensive way of understanding learning is that it embraces the learner, not only as the agent of knowledge acquisition, retention and application, and not merely as the beneficiary of learning, but also as the ultimate recipient of the effects of learning” (Marton & Booth 1997: 38).

Læring har et iboende potentiale i forhold til forandringer (og forståelse). Marton & Booth diskuterer ikke uddannelsessystemet adgang til A-F, hvilket kunne være en spændende kritik: Hvis studerende eksempelvis skal få mulighed for at opleve læringsituationer, der kan føre til at de ser *something in a different way*, hvordan skal sådan situationer så tilrettelægges og forberedes, så dette potentielt kan finde sted? Hvilke forventninger skal der stilles til undervisere, studerende, indholdet og aktiviteterne, der skal føre frem til dette?

Fænomenografi fornægter ikke en ontologisk virkelighed som udgangspunktet for læring, men nok snarere idéen om en ensartet erkendelse og tilgang til en sådan. Den måde mennesker erkender på er givet forholdsvis ens – *hvad* vi erkender og *hvornår* er dog nok uhyre forskelligt.

På den måde har den fænomenografiske position en række fællestræk med den radikale konstruktivisme, som den kendes fra eksempelvis Ernst von Glasersfeld (Glasersfeld 1991 & 1995) – dog uden dennes risiko for at ende i solip-

sisme og eskapisme ved at erklære de individuelle virkelighedsforståelser som *aldeles* utilgængelige for andre. Oplevelser kan italesættes og behandles kommunikativt, hvorfor de er et element, der har mulighed for at få virkeligheds-karakter. På den måde over de til stadighed indflydelse på 'virkeligheden som den er'. Fænomenografien fornægter altså ikke en ontologisk givet virkelighed – blot stiller den spørgsmålstejn ved dennes muligheder for at øve den altaf-gørende indflydelse på den enkeltes oplevelser og helheds- og meningskon-struktioner.

Dette udgør i virkeligheden et grunddilemma for Ph.d-afhandlingen som tekst, der måske stående alene har problemer med at kunne levere i en snæver vi-denskabelig forstand som resultatet af videnskabelig vidensproduktion. Den er nok snarere et resultat af forskellige, specialiserede vidensformer – med brug-barhed i en række felter, der har mere eller mindre tilknytning til det felt, den er opstået og udviklet af.

Efter disse diskussioner om bestemmelsen af, hvad fænomenografi er og hvordan den forstår sig selv, vil jeg bevæge mig i retning af, hvad det er fæ-nomenografen gør, når han/hun gør noget på dette grundlag. Her skulle det gerne blive tydeligere, at fænomenografi har brug for en stilladserende meto-de, når fænonografen går ud i virkeligheden for at studere sociale fænomener.

Fænomenografisk empiri-indsamling

Fænomenografien er ikke særlig optaget af metodiske overvejelser. Den er på sin vis meget pragmatisk. Pragmatisk i betydning, *det som virker, er det vi bruger*.

Marton og Booth forklarer dette på følgende måde: ”*In collecting data the re-searcher wishes to bring to light the ways in which the people being studied experience the phenomenon of interest*” (Marton & Booth 1997: 129). Denne *what works for you*-tilgang er også repræsenteret i grounded theory hos både Barney Glaser og Kathy Charmaz, som jeg diskuterer senere i kapitlet. Imidlertid leverer ground-ed theory en række greb om empiri, som jeg har brug for i mit arbejde med empirien – men mere herom senere.

Det er blot ikke mennesker, som studeres af fænomenografien, selvom det faktisk er det, de to fænomenografiske forskere skriver her ovenfor, men

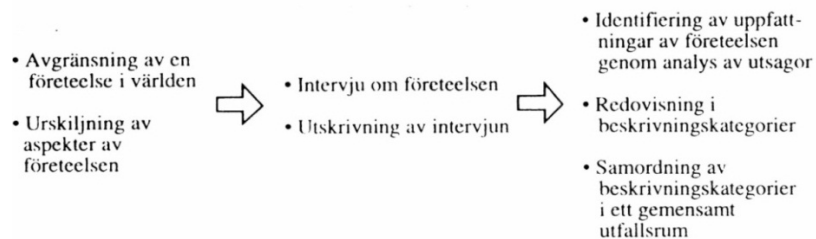
menneskenes sprogligt udtrykte opfattelser og oplevelse af et fænomen, som studeres – og de metoder, der kan bidrage til det, vil være metoder som fænomenologien kan finde relevante at benytte.

Fænomenografiens muligheder for adgang til menneskers oplevelser af specifikke fænomener går gennem disse menneskers udsagn om dem (Kroksmark 1987: 263). Den traditionelle måde at få denne adgang på indenfor fænomenografien og også den, jeg har valgt at anvende, er det kvalitative interview: ”*In phenomenographic studies the dominant method of obtaining first order data has been the individual interview ...*” (Francis 1993: 70).

Imidlertid er det et væsentligt kritikpunkt at fænomenografien ikke i tilstrækkelig grad har udviklet kriterier til at problematisere empiri-indsamling som et væsentligt element i forskning og som medstyrende for, hvad det er man kan få at vide: ”... *phenomenographic approach ... lack(s) ... specificity and explicitness concerning both the methods for the collection and analysis of data and the conceptual underpinning of those methods*” (Richardson 1999: 53).

En oversigt hos Alexandersson (Alexandersson 1994: 73) viser at der også er brug for at diskutere interviewmetodologi nøjere indenfor fænomenografien. Det gør jeg senere i dette kapitel. Alexandersson model arbejdsgangen for den fænomenografiske undersøgelse ser således ud:

Arbetsordningen i den fænomenografiske forskningsansatsen.



Den fænomenografiske forsker *udnævner* et fænomen i verden, der skal undersøges. Derpå foretages en række interviews om dette fænomen, som så udskrives. På basis af dette materiale identificeres en række forskellige opfattelser eller tilgange til det undersøgte fænomen. Disse formuleres i en række beskrivelseskategorier, som så antages at have en vis udsigelseskraft. Disse beskrivelseskategorier kan lægges oven på andres arbejder med nogenlunde sammenlignelige kategorier. Dette kræver for mig at se mere indgående, at forskeren

fokuserer på, hvad et interview er og kan være, hvordan det foretages, hvad man kan få at vide af hvem hvornår og hvordan, inden man går i gang med analysearbejdet til højre i modellen²⁰. Et interview er ikke noget, man bare foretager og så derpå skriver ud, som man finder det bedst. Derfor har jeg også opstillet nogle kriterier for min behandling af de interviews, jeg har foretaget (se mere i kapitel 5).

Jeg savner en række metodiske og metodologiske overvejelser og kortlægninger i modellens midte. Det rykker dog for mig at se ikke ved styrken i fænomenografien – en fokus på menneskers oplevelser og opfattelser af fænomener i den sociale virkelighed. Det er her grounded theory kommer ind i billedet.

Det fænomenografiske interview

De to forskere Margret Lepp og Karin Ringsberg har formuleret, hvad man godt kan se som kriterier for et fænomenografisk interview. Det er derfor ikke helt retfærdigt, når jeg tidligere skrev om fænomenografien, at den ikke er særlig optaget af metode. Disse arbejder placerer sig dog fortrinsvis i fænomenografiens tredje tidsalder i forhold til kronologien fra tidligere. Lepp og Ringsberg diskuterer interviewets konditioner i et fænomenografisk perspektiv og lægger her vægt på, at man i de interview man har foretaget hurtigt sørger for at:

- *Become familiar with the data and gain an overall impression*
- *Note similarities and differences within the statements*
- *Determine descriptive categories of conceptions*
- *Examine the underlying structure of the system of categorization.*

(Lepp & Ringsberg 2002: 115).

Det fænomenografiske interview er “... *reflective and emphasises a need for sensitivity to the way in which each researcher outlines the object of study*” (Lepp & Ringsberg 2002: 112). De to forfattere lægger vægt på at det gode interview har autentisk karakter og det er derfor væsentligt at “... *the interview questions must be directed towards the phenomenon. Techniques that can be used during interviews are silence, open questioning to encourage conversation, and the use of non-threatening language and questions*

²⁰ Alexandersson arbejder også med at optage video. Denne metode ofres også kun et par sider i hans store doktorafhandling selvom dette område i sig selv byder på enorme etiske, metodiske og metodologiske udfordringer.

that begin with a pronoun, such as "what" ... " (Lepp & Ringsberg 2002: 113). Francis (Francis 1993: 71) bruger direkte begrebet *dialogue* for at karakterisere det fænomenografiske interview. Kroksmark bruger betegnelsen *djup-interesse intervj*u (Kroksmark 1987: 264) og ifølge ham er denne interviewform altid optaget, enten lyd eller video. Det fænomenografiske interview er altså et semi-struktureret interview, der betegnes som åbent (Lepp & Ringsberg 2002).

Mine egne spørgsmål til interviewpersonerne, der har medvirket har varieret og min overordnede spørgeramme²¹ har kun bestået af en række linjer med eksempelvis spørgsmål som *hvordan har din dag været?/ hvordan er din dag i skolen forløbet?* eller *hvad gør du hvis du bliver syg i aften og ikke kommer i skole i morgen?*

Det semi-strukturerede interview bør opfylde en række krav (Lepp & Ringsberg 2002: 113 på basis af Steinar Kvale), der gør at det er:

- *Theme centered*
- *Interpersonal*
- *Based on an assumption of shared meaning*
- *Qualitative in nature*
- *Descriptive*
- *Particular in intent*
- *Presumption-less*
- *Supported by minimal ambiguity*
- *Able to be altered*
- *Sensitive to each person*
- *Focused on a phenomenon*
- *A positive experience to each person*

Det kvalitative forskningsinterview har til formål " ... *at indhente kvalitative beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at tolke meningen i de beskrevne fænomener*" (Kvale 1984: 56). Ifølge Kvale er mange interviewundersøgelser ofte baseret på for mange interviewpersoner og interviewer stiller ofte for få ledende spørgsmål: "Et forskningsinterview er uundgåeligt ledende i en formel forstand, interviewer leder interviewpersonerne til at tale om bestemte temaer og, mere eller mindre, i en bestemt rækkefølge" (Kvale 1984: 58). Ifølge Tanggaard & Brinkmann er interviews særlig velegnet til at " ... *få adgang til at høre om ... oplevelser af forskellige fænomener i ... livsverden*" (Tanggaard & Brinkmann 2010a: 31). Her får de to for-

²¹ Med inspiration fra Lund og Weber (2001).

skere faktisk defineret fænomenografiens genstandsfelt i en diskussion om, hvorfor forskeren skal bruge interviews.

De lægger dog også vægt på, at det er væsentligt at forskeren holder sig for øje at en *analyse* af en persons oplevelse af et fænomen ikke er det samme som at man forstår fænomener på den måde, som personen i interviewet forstår fænomenet. Forskning er en medieringsproces. Den kan via analyse (som er forskerens analytiske greb) føre til forståelse (som er forskerens forståelse) men det er ikke det samme, som at forstå et fænomen på samme måde. Derudover kan forskeren udsige noget om fænomenet, eksempelvis elevs forståelse af undervisning, men dette er igen også overladt til andre at forstå på deres måde. Det er således ikke muligt at finde ind til et indiskutérbart *core* for et fænomen.

Med baggrund i fænomenologen Amadeo Giorgi formulerer Kvale en art dik- tum for kvaliteten af det kvalitative forskningsinterview. Det skal kunne gælde for et interview at ”... *en læser, som anlægger samme synspunkt på teksten som forskeren, skal kunne se, hvad forskeren ser, uanset om han er enig i dette synspunkt eller ej*” (Kvale 1984: 58). Det skal med andre ord være transparent, hvad der foregår, hvordan der ræsonneres og konkluderes. Processerne skal være iagttagbare og stringente.

Det lægger sig i øvrigt i forlængelse af diskussionen om, hvad videnskab og videnskabelse er. Det definer Kvale som ”*en metodologisk produktion af ny, systematisk viden*” (Kvale 1997: 69). Her lægges vægt på metode og systematik som bærende for vidensproduktionen – og så skal den være ny.

På baggrund af observationer og egne oplevelser, hævder Kvale at man kan lokalisere tre argumenter, som han benævner *standardargumenter* mod interviews og interviewresultater inden for videnskab (Kvale 1984:59):

Et kvantitetspres

(at forskeren er bange for ikke at have nok materiale og tager for meget)

Et neutralitetskrav

(at forskeren ikke tør stille ledende spørgsmål, der får positioner og holdninger klarere frem)

En subjektivitetsfrygt

(at forskningsperspektivet og udgangspunkt ikke træder klart frem, hvorved tolkninger kan fremstå vilkårlige).

Disse pres og krav kommer oftest fra den kvalitative forsknings omverden, men kan også optræde som en bias hos forskeren selv, der kan komme i tvivl om egen stringente aktivitet og lodigheden af den.

Kvales liste ovenfor er, som jeg ser det, dynamisk på samme måde som også selve interviewformen er det. Ved nogle interviews eller dele af et interview er nogle af disse pinde i spil, ved andre ikke. Det har været afhængigt af konteksten. Samtidig har det under de foretagne interviews været situationen, at nogle spørgsmål var meget i spil i en situation og mindre i spil i andre.

Jeg har i stedet for at tale om stilhed i forbindelse med interviews brugt begrebet *pause*. Når man ikke som interviewer sidder på spring med det næste spørgsmål, kan det have en effekt på den, man interviewer: ” ... *hmm ...så sidder vi her og tænker [griner] ... det er faktisk rart ... at det ikke går så ... så hurtigt ...* ” (Lærer, 8 md.). Jeg har indikeret den længere pause med to

En fremgangsmåde, der også har været inspirerende – og dermed har givet mig muligheden for på egen krop at opleve interviewsituationer som læringssituationer – har været at arbejde med *pausen*. Mange lærere – inklusive mig selv – er utrygge ved pauser. Hvis den ikke udfyldes af andre, gør vi det selv. Der skal to til en pause og øvelsen vil kunne bestå i at finde ud af, om pausen er en mulighed for at komme dybere i et område, der diskuteres end at den er noget i sig selv.

En anden inspirerende tilgang, har været at forsøge at sige så lidt som muligt.²² Måske udsige halve sætninger og lade resten være underforstået og i stedet for nye spørgsmål, gentage en halv linje af noget af det respondenten lige har talt om:

” ... *jeg har vidst jeg skulle være lærer siden jeg gik i sjette klasse og ... jeg har altid sådan læst bøger om narkomaner og folk med epilepsi og det ene og det andet altså ... og spisefor-*

²² Med inspiration fra et Ph.d-kursus med lektor Finn Sommer fra Roskilde Universitet

styrrelser ... og **alt** sådan noget ... det har optaget mig **rigtig** meget kan jeg se gennem hele min folkeskoletid ... ” (Lærer, 3 md.)

Men ... hvordan ved man ... ?

” ... altså ... det var jo fordi jeg havde en rigtig rigtig dejlig klasselærer som var et rigtig stort forbillede ... det er **mig** ... og så tænkte jeg ... det kan man ikke vide efter sjette klasse og så skulle jeg lidt være dyrlæge ... men det skulle jeg heller ikke alligevel ... jeg prøvede at komme væk fra det ... men men ... jeg har bare altid beskæftiget mig med undervisningssammenhænge ... både været vikar og ... og været ridelærer været skiguide og ... det har været meget sådan at jeg har bevæget mig inden for det felt synes jeg ... ” (Lærer, 3 md.)

Så du er **bare** ... lærer ... ?

” ... ja ... jeg synes det er mega fedt at få lov til at komme ud og prøve alt det man ... altså jeg har også været megaengageret på seminariet ... og syntes at alting var fedt men til sidst da glædede jeg mig bare ... gad ikke skrive den der bachelor ... jeg ville bare ud og have fingrene i jorden ... og det synes jeg jeg har fået ... ” (Lærer, 3 md.)

Det er ikke fordi, det er eller har været et ideal at sige eller fylde så lidt som muligt, men her ser vi et eksempel på, hvordan den nye lærer selv finder på adskillige eksempler og situationer uden at jeg eksempelvis direkte spørger ”*Hvordan kan du vide, at det er lærer, du vil være?*”? Charmaz taler om forskerens *uh hubs*, som indikerer at ” ... *a few clarifying questions or comments may keep a story coming when a participant can and wants to tell it*” (Charmaz 2006: 29).

Järvinen lægger vægt på de interaktionistiske dimensioner i et kvalitativt design, hvor det centrale fokuspunkt er ” ... *interaktionen mellem interviewer og interviewperson*” (Järvinen 2005: 29). Järvinen foreslår at anskue interviewpersoners udsagn som *selvpræsentationsprocesser*. Hun siger: ”*Interview handler ikke kun om holdninger, erfaringer og handlinger – eller ”oplevelser”, ”intentionalitet” og ”livsverden” i en fænomenologisk terminologi – men altid også om interviewpersonens sociale identitet og sociale strategier*” (Järvinen 2005: 30).

Dette er jo blandt andet en kritik af fænomenografien for at være for enøjet i en fokus på menneskers oplevelser. Mit materiale er righoldigt i forhold til at vise, at der også er selvpræsentationer på spil. Jeg efterspørger det også i mit

materiale, når vi under interviewene diskuterer oplevelsen af at være ny lærer, eller ”hvilken slags lærer” de nyuddannede forstår sig som.

Järvinen kalder det *kategoriseringer af medlemskaber*, når de involverede i en interview-situation positionerer sig og bliver positioneret i forhold til sociale kategorier som new-comer/old-timer, mand/kvinde osv. (Järvinen 2005: 32). Medlemskaber kan forandre sig i løbet af et interview, når deltagerne får mere viden om hinanden. At placere medlemskab er ofte en nødvendighed for at etablere forståelse. Og er det først etableret, kan det føre til mange muligheder for redundans i kommunikationen.

I interaktionistisk inspirerede interviews kan man også vælge lede efter *accounts* eller *legitimerende fortællinger* (Järvinen 2005: 31) i interviewpersonens selvfortællinger eller man kan efterspørge *narrativer* enten ved at anskue hele interviewet som en fortælling, som det eksempelvis ofte ses inden for livshistorisk forskning, eller lede efter ”plottet” i interviewet, hovedfortællingen, midt i alt det sagte. Her vil fokus ofte koncentrere sig om konflikter, uoverensstemmelser, tilspidsede situationer osv.

Hvad kan fænomenografiske resultater levere?

I en artikel (Sandberg 1995) stiller Jörgen Sandberg spørgsmålet om resultater og viden fremkommet på en fænomenografisk grundlag er til at stole på? Til det har forskeren brug for *interpretative awareness*.

Det er nemlig væsentligt, hævder Sandberg, at forskeren demonstrerer hvorledes hans/hendes intentionelle relation forholder sig til de personer, hvis oplevelser man ønsker at undersøge og kategorisere nærmere. Hvad er det man forsøger at få frem og hvorfor? For Sandberg er begrebet om *interpretative awareness* helt centralt: ”*To maintain an interpretative awareness means to acknowledge and explicitly deal with our subjectivity throughout the research process instead of overlooking it*” (Sandberg 1995: 161).

Men hvordan holder man fast i en sådan *interpretative awareness* undervejs i en forskningsproces? Det gør man – og jeg i denne sammenhæng – ved kontinuerligt at stille spørgsmål ved egne motiver og egne forståelser. Sandberg opstiller fire kriterier, som man i processen til stadighed skal holde øje med (Sandberg 1995: 161-163):

- Requirement of the researcher to be oriented to the phenomenon as and how it appears throughout the research process.
- Requirement of the researcher to be oriented toward describing what constitutes the experience rather than attempting to explain why it appears as it does.
- Requirement of the researcher to treat all aspects of the lived experience as equally important. Requirement a search for structural features, or the basic meaning structure, of the experience under investigation.
- Requirement of intentionality as a correlational rule that further assists us in explicating the variation in the conceptions identified.

Fælles for kriterierne er en fokus på en slags formativ evalueringsproces af egen forskningsvirksomhed, om ikke at gå for hurtigt frem og konkludere for tidligt. De fem kriterier fordrer en løbende refleksiv omgang med det, der produceres på baggrund af det empiriske materiale.

Sandberg mener at fænomenografiske aktiviteter i deres grundsubstans er hermeneutiske: der er tale om fortolkende aktiviteter (Sandberg 2000: 12). Kan man fæstne lid til fænomenografiske beskrivelseskategorier, spørger Sandberg endvidere? Spørgsmålet er relevant ikke mindst i lyset af videre forskning, der foregår på baggrund af fænomenografiske studier. Det kan derfor være hensigtsmæssigt også at dvæle lidt ved de blinde vinkler eller faldgruber, som knytter sig til et fænomenografisk abonnement.

Fænomenografiske faldgruber

Säljö (Säljö 1994) peger på en fare, når man følger en fænomenografisk vej, nemlig at de mennesker, man udsætter for interviewsituationer, mere eller mindre frivilligt har invilliget i at deltage i, måske er *“forced into some kind of strange meta-talk about issues which they have never talked about before (and where they often seem lost in the discussions); where a “neutral” interviewer supposedly lets people “talk freely” about how they construe the world as the jargon often goes (even though one sometimes is uncertain if the interviewee has any interest in the encounter at all); and where purely linguistic²³ differences and choice of wording are read as indicators of differences in conceptual content”* (Säljö 1994: 73). Så vidt det kan lade sig gøre og ud fra de informationer der er tilgængelige, bør forskeren forsøge at *situere sine deltagere* på bedst

²³ I artiklen står det sådan her, men ordet vi skal bruge er *linguistic*.

mulig måde (Tanggaard & Brinkmann 2010b: 492). Det kan både handle om at fortælle om interviewpersonen, men i lige så høj grad at få placeret kontekstens betydning for interviewsituationen og relationsarbejdets muligheder. Dette har jeg konkret gjort ved at spørge til konteksten i interviewene.

Det er måske en lidt abstrakt anklage, Säljö her fremturer med, men for mig at se et meget væsentligt spørgsmål *både* når man skal forstå hvad det er, der rent faktisk bliver sagt, men også når man skal forsøge at gruppere og kategorisere det. Den sidste del med det rent sproglige og valg af ord er vanskelig. Lad os som et lidt banalt eksempel tage en lærer, der fortæller mig følgende om aktiviteterne i sin fjerde klasse at *"Vi bruger rigtig meget det med at dele dem op ..."* (Lærer, 12 md.).

Det som Säljö rettelig advarer om, er ikke at trække eksempler og situationer uretfærdigt ud, at lade dem fylde mere end de er berettiget til – og i dette tilfælde at få denne lærer til at mene og gøre noget, som jeg er sikker på, ikke svarer overens med hverdagen: nemlig at praktisere elevdifferentiering. I § 18 i Folkeskoleloven kan man læse at: *"Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål, mål for fag samt emner og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger"*. Det er paragraffen om *undervisningsdifferentiering* i daglig tale. Men det denne lærer mener er ikke at de differentierer på elever og ikke på indhold, men at lærerne omkring denne fjerde klasse arbejder meget med elevrelationerne og derfor har meget fokus på gruppearbejde og at danne nye grupper temmelig ofte og ud fra forskellige kriterier. Læreren kan således godt siges at *dele dem op*, men jeg kan ikke stoppe her – uden at fortælle om en gruppe lærere, der eksperimenterer løbende med deres kriterier for gruppedannelser i en klasse, hvor eleverne har problemer med at arbejde og fungere sammen.

Det er væsentligt hele vejen igennem forskningsprocessen ikke at forcere data – og det er til tider ikke noget let projekt. Her kan grounded theory komme fænomenografien til hjælp: Barney G. Glaser siger: *"It is in the nature of man to force the data. Forcing is a normative projection, a learned projection, a paradigmatic projection, a cultural organization"*. Samtidig hermed slår Glaser også ud efter erfaring som en faldgrube: *"With age and experience people tend to know, they believe, what is going on with less and less data"* (Glaser 1998: 81). Det er en appel om metodologisk ydmyghed over for det materiale, som okkasionelle besøg i et felt eller område, leverer til forskeren.

Et område, en institution eller et felt, der hele tiden er i bevægelse og med et citat fra Ference Marton “*One thing that people have in common is that they are all different*” in mente, er det også samtidig en appel om aldrig at tage noget for givet; nye lærere er ’sådan og sådan’ og de mangler ’det og det’ eksempelvis.

Når læreren siger *rigtig meget*, er det så over 50 procent? Det vil de fleste nok mene. Er denne lærers udtalelser så i overensstemmelse med denne paragraf om undervisningens tilrettelæggelse? Næppe. Men er det også det han mener? I interviewet som varer 44 minutter siger vedkommende *rigtig meget* 11 gange og *meget* 52 gange. Det er, vil jeg mene, med andre ord mere sandsynligt, at der er tale om en måde at tale på end en tenderende problematisk omgang med ordlyden i § 18.

Her ser man også en anden ting, som Säljö advarer mod, nemlig at mennesket, det kød og blod, der er bag ordene forsvinder til fordel for et udsagn, der kan vrides og vendes – her som eksempel i forhold til folkeskoleloven. Når jeg derpå udnævner denne person til en *rigtig meget*-lærer og viser at vedkommende håndterer sin hverdag ved hjælp af elevdifferentiering, så er jeg faldet i en fælde, hvor jeg ender med at vurdere og konkludere et begrebsmæssigt indhold ud fra nogle sproglige forskelle og ordvalg, der betyder noget andet udskrevet på papir, end da de blev udsagt for længe siden langt fra mit skrivebord. Samtidig med at ordvalg ikke er tilfældige må de derfor også ses i lyset af den sammenhæng, de optræder i. Med sammenhæng mener jeg den måde, som netop denne lærer formulerer sig på.

Samme lærer som ovenfor fortæller senere om hvordan det team, vedkommende er landet i, hjælper med at klare den praktiske hverdag og hvor teamet udgør et fundament for denne lærer, hvor man kan spørge også om de helt almindelige ting i hverdagen: ” ... og det er meget den der ... altså det er meget det, jeg bruger teamet til at tale om ... hvor der ikke er den der faglige forberedelse så meget fordi vi er helt nede på lær-at-gå-i-skole-niveau ... ” (Lærer, 12 md.).

Her er brugen af *meget* ganske slående, her hvor det er printet ud på papir, men det optræder ikke betydningsbærende. Eksemplet er nok banalt, men tjener til fastholdelsen af en ydmyghed overfor ikke at komme for langt væk fra personen, der sagde noget: ”*When the communicative context and the very motives for engaging in a particular task are lost as a focal background for understanding what people do, the exercises risk becoming abstract*” (Säljö 1994: 74).

En tredje fænomenografisk faldgrube ifølge Säljö er fænomenografiens manglende kommunikationsteoretiske tilgang: "*To me, phenomenography has a weak spot in its lack of a theory of language and communication, and its almost dogmatic disregard for paying attention to why people talk the way they do*" (Säljö 1994: 74). Ifølge Säljö anser fænomenografien ikke tale og sprog som handling, men netop som et instrument (Säljö 1994: 76).

Men sproget har en begrænsning i og med at sprog blot er et medie hvori tanker og følelser kan finde udtryk: "*Language is not a device for representing the world, it is a medium for action; when you talk you do things. You do not, as phenomenographers seem to assume, merely present your image of the world, you use it in a concrete context and for concrete purpose.*" (Säljö 1994: 78). At tale er at handle, det er at konstruere fortælling, identitet, kontekst osv. Fænomenografer overser ifølge Säljö endvidere det vilkår, at al kommunikation er to-sidet: "*It is not up to one individual alone to decide what is being talked about, and extreme caution is therefore necessary before one individual starts making statements about what an interlocutor is talking about*" (Säljö 1994: 74).

Efter at have diskuteret fænomenografi og perspektiveret og eksemplificeret undervejs i forhold til dele af mit empiriske materiale, vil jeg bevæge mig over til grounded theory, som er den anden retning, som jeg har arbejdet med. Jeg har valgt at medtage den tidlige måde at formulere og forstå grounded theory på, og diskuterer derpå nogle af de retninger, den med tiden bevæger sig ud i, primært personificeret ved de to grundlæggere Barney G. Glaser og Anselm Strauss, der ender med at stå for to – på nogle områder ret så forskellige retninger indenfor grounded theory. Det næste, store afsnit bevæger sig derfor videre fra fænomenografien og over i grounded theory.

At afhandlingen således metodisk befinder sig i et teorigenererende felt er imidlertid ikke ensbetydende med, at der kommer teorier ud af arbejdet. Det har heller ikke været min ambition her. Jeg har med mit arbejde ønsket at få øje på væsentlige dimensioner af betydning for nyansatte og nyuddannede lærere. I kapitel 6 peger jeg på en række kategorier, som mit materiale har vist, er særligt påtrængende i forståelsen af nye læreres oplevelse af lærerarbejde, men et egentligt teorigenererende arbejde, er der ikke tale om.

Grounded theory

Der er en række sammenfald mellem fænomenografi og grounded theory: *“Fenomenografer är ... intresserade av att visa på att utgångspunkten för att göra generaliseringar skall vara empirisk forskning”* (Uljens 1989: 80). Dette synspunkt deler de med grounded theory-forskere. Fænomenografi er en grounded retning i betydningen at dens resultater udvikles ud af empiriske kategorier: *”Fenomenografin har inte utvecklats inom en uttalad teoretisk referenseram eller i direkt anslutning till en bestämd filosofisk idétradition utan den är empirisk utprövad”* (Alexandersson 1994: 68).

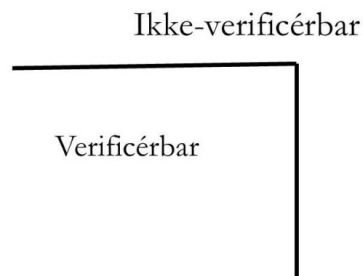
De kommende afsnit vil præsentere og diskutere grounded theory med udgangspunkt i Glaser og Strauss, der af mange hævdes at være opdagerne af denne retning.

Jeg tager dog næppe at tage munden for fuld, hvis jeg hævder at forskellene er noget hårdere trukket op indenfor grounded theory end indenfor fænomenografien, hvor kritikpunkter mest er fremført af folk, der ikke grundlæggende er uenig i, at denne retning har en berettigelse og kan bruges til at samle, kategorisere og udsige viden, som kan være brugbar i pædagogikken. Flere af dem har fået en stemme ovenfor.

Terrænet er imidlertid noget mere stenet, når positionerne indenfor grounded theory skal placeres. Jeg har derfor brug for både at fremstille, hvad grounded theory er, hvilke områder, der især skaber splittelse samt at lægge mig fast på, hvilken vej, jeg mener, er den mest konstruktive for mit projekt. Herom handler de næste afsnit.

Grounded theory er en (overvejende) induktiv, hermeneutisk metodologi og metode (Madsen 2003b, Hartmann 2005). Jeg vil derfor gerne kort diskutere begreberne deduktiv og induktiv.

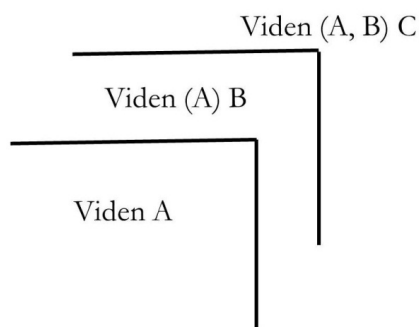
Den deduktive videnskode



Grundlæggende for en deduktiv tilgang er konstruktionen og benyttelsen af falsificeringsstrategier ala jagten på 'de sorte svaner' eller 'de flyvende fugle'. Omdrejningspunktet er verificering /falsificering. I en lang række sammenhænge er en sådan tilgang ikke alene produktiv, den er og bør nok også være *enestående*. Det er bevægelser og forhåndsantagelser til bekræftelse eller afvisninger heraf (Madsen 2003b: 16). Den deduktive videnskode går fra et generaliseringsniveau (teori) og identificerer ud fra dette et bestemt fænomen i verden som hørende til en bestemt orden eller ikke.

Hartmann kalder deduktiv metode for en *vedtaget metode* inden for den positivistiske tradition (Hartmann 2005: 36). Den deduktive videnskode arbejder oftest med at verificere hypoteser. Dette gøres ved hjælp *logiske udledninger* (deduktioner) af kendsgerninger (fakta) og af udgangssituationen, som eksempelvis er en eksperimentel situation, et 'forsøg'. Man starter altså med en hypotese, som er konstrueret under hensyntagen til den nuværende vidensbank inden for det pågældende område, der skal foretages undersøgelser i.

Den induktive videnskode



En induktiv tilgang er paradigmatisk modsat, men har også ganske andre hensigter. Her startes ikke med en hypotese, men med indsamling af empiri.

At forstå sociale praksisser er en mangefacetteret affære, hvorfor en induktiv tilgang i sit grundlag kan sættes i relation til den konstruktivistiske læresætning at 'al viden om verden er konstrueret af mennesker'.²⁴

Hvor den deduktive metode er kendetegnet ved at ” ... forskaren formulerer en teori om fenomenet för att sedan pröva teorins giltighet i avgränsade enskildheterna” (Kroksmark 1987: 227) og går fra generalisering til det enkelte fænomen, handler den induktive videnskoder om det modsatte; her går man *via* eksemplet eller fænomenet *mod* en generalisering. Ifølge Kathy Charmaz har kvalitative forskningsmetoder blandt andet den fordel fremfor kvantitative at de kan ” ... add new pieces to the research puzzle or conjure entire new puzzles – while we gather data – and that can even occur late in the analysis. The flexibility of qualitative research permits you to follow leads that emerge” (Charmaz 2006: 14).

At en teori er grounded betyder at den her sin oprindelse i data. Antagelsen er, at dersom data er indsamlet og behandlet *på den rigtige måde* (Hartman 2005: 18), kan de tilskrives værdi i forhold til at sige noget om et udsnit af virkeligheden – eller med et begreb fra den funderes teori; den kan sige noget om et afgrænset domæne, der antager en vis holdbarhed og substans. Grounded theory søger at 'studere det ustuderede' som et slogan lyder: At opsøge og indsamle viden i et bestemt domæne med henblik på udviklingen af nye videnskategorier eller decideret koordinerede sæt af antagelser, teori.

Ved en induktiv fremgangsmåde spiller hypoteser en inferior, ja måske endda helt fraværende rolle i det empiriske arbejde. Det, der er det styrende princip er alene det felt eller den problemstilling, man ønsker at vide noget om. Det induktive arbejde søger at finde *sammenhænge* i materialet. Det er helt centralt at ”datamaterialet skal indsamles, uden at man har en forudfattet mening om, hvilken mening det fænomen, man undersøger, har” Hartman, 2005: 40).

Både fænomenografien og grounded theory er induktive metoder. Det indebærer at ” ... forskningen rör avgränsade enskildheter vars olika uttryck formas till generella slutsatser om det studerade och undersökta objektet?” (Kroksmark 1987: 227). For-

²⁴ Forholdet menneske-verden skal dog ikke forstås som et dualistisk forhold, men et gensidigt forhold; mennesker ændrer verden, der i ændret form påvirker mennesker på en ny måde og så fremdeles. I konstruktivismen er mennesket både skaber og skabt.

skeren konstruerer temaer og kategorier i forbindelse med studier i og af et felt og hvor *løsningen af feltet* (Madsen 2003b: 16) afgør, hvor forskeren bringes hen.

Grounded theory plæderer for et meget bredt databegreb, der kan omfatte alle artefakter og udtalelser, der øver indflydelse på domænet. Hovedsigtet er ”...to generate theory, not to establish verifications with the ”facts” ... ” (Glaser & Strauss 1967/2008: 48). Grounded theory placerer sig således mellem en hermeneutisk fortolkende position, hvor forskeren er til stede og opmærksom på sin egen rolle som (med)konstruktør af relevante kategorier i et felt og en streng positivistisk position, hvor forskeren søges elimineret. Grounded theory er en tredje vej: ”... hvor forskeren ved hjælp af en struktureret tilgang anvender sig selv på en mere stram og systematisk måde end ved en tolkende metode og i stedet for et konstrueret måleinstrument?” (Guvå & Hylander 2003/2005: 37).

Her kan vi med andre ord se, at den induktive metode grounded theory også indeholder deduktive elementer eller muligheder: De antagelser og kategorier, der fremkommer af et empirisk funderet studie *prøves* i forhold til empiri. Man kan dog ikke tale om en deduktiv position i en traditionel forstand, da den teori, der fremkommer ikke kan siges at være endelig (Guvå & Hylander 2003/2005).

Grounded theorys historie går efterhånden 50 år tilbage. Den tager sin første samlede form i 1967 med en udgivelse af Barney G. Glaser og Anselm L. Strauss. Hvis man åbner deres bog, der bærer titlen *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research* (Glaser & Strauss 1967/2008) kan man allerede på første side læse en slags programerklæring, der kan tjene som vidne til, hvor væsentligt et bidrag grounded theory var til kvalitativ forskning: ”Most writing on sociological methods has been concerned with how accurate facts can be obtained and how theory can thereby be more rigorously tested. In this book we address ourselves to the equally important enterprise of ‘how the discovery of theory from data – systematically obtained and analyzed in social research – can be furthered’. We believe that the discovery of theory from data – which we call grounded theory – is at major task confronting sociology today ... “ (Glaser & Strauss 1967/2008).

Bogen er et opgør med den positivisme²⁵ som herskede i store dele af socialforskningen på det tidspunkt: ”It is worth noting that Glaser and Strauss, both as re-

²⁵ Som Glaser faktisk er uddannet i (Alvesson & Sköldbberg 2005).

gards the importance of quantitative versus qualitative methods and theory generation versus theory verification, simply turn the traditional positivist thesis on its head. Positivism claims that qualitative methods are a complement of minor importance to theory verification. In grounded theory, conversely, qualitative methods and theory generation emerge as the most important ingredients; quantitative methods and theory verification are seen as complementary ...” (Alvesson & Skoldberg 2005: 19). Det må have åbnet et stort metodisk og metodologisk frirum efter bogen blev skrevet, men der skal stadig insisteres på dette i dag. Grounded theory er optaget af *theory generation* og *theory development* ikke *theory verification*, hvortil andre metoder vil være langt at foretrække.

I senere funderede arbejder udvikler Glaser og Strauss sig i forskellig retning – eller det er måske mere korrekt at sige at Glaser udvikler sig væk fra de idéer om grounded theory som de formulerer sammen i 1967, men som hovedsageligt har Strauss’ tænkning og teoriudvikling som fundament (Alvesson & Skoldberg 2005: 15). Ingen af dem forlader dog grounded theory som metode og metodologi, men deres udvikling af grounded theory går i forskellige retninger.

Anselm L. Strauss forlader samarbejdet med Glaser og slår sig sammen med sygeplejeforskeren Juliet Corbin og udvikler en mere *pragmatisk orienteret grounded theory* (Madsen 2003b) mens Glaser fremstår mere kompromisløs i sin søgen efter en særlig *autenticitet*, som han mener, forskeren skal finde i det felt, han/hun vælger at lave undersøgelser i. De to grundlæggere eller opdagere er dog også enige om en lang række områder indenfor grounded theory og forbliver venner hele livet (se Glaser 1998), der sparrer og medvirker i hinandens udgivelser.

En af de to herrers mere væsentlige uoverensstemmelser går på behandlingen af data i undersøgelser: Glaser hævder at Strauss og Corbin i deres arbejder lader data *fremtvinge* (forcing) i deres studier af et felt. Når data fremtvinges i et felt, er det fordi der, ifølge Glaser er forudindtagelser og forskernormativitet på spil. Feltet får så at sige ikke lov til at præsentere sig som felt på egne præmisser. Glaser arbejder derfor på at udvikle såkaldte *neutrale metoder* (Madsen 2003b: 83), der har den iboende egenskab at de af sig selv kan fremkalde de temaer – *emergence* – der går for sig inden for et bestemt felt²⁶. Forskeren er et

²⁶ I øvrigt kalder Madsen teorielementet i grounded theory for at formulere en særlig *systematisk og begrundet orden* for at distancere sig fra de store teorier fra sociologien og

instrument for feltet og senere en formidler af feltets centrale temaer. Han er i højere grad optaget af at eliminere alle former for forudindtagelser.

En del af uoverensstemmelserne mellem Strauss og Glaser kan gå på forskelle i timing og tid; ikke at en bestemt aktivitet skal finde sted, men *hvornår* den skal finde sted i forhold til den samlede proces med at udvikle teori af praksis. Strauss og Corbin vil eksempelvis finde relationer mellem kategorierne tidligere end Glaser mener, er forsvarligt. På den anden side ønsker Glaser tidligere i processen end Strauss og Corbin at udpege en eller flere kernekategorier (Hartmann 2005: 63).

Der kan være meget vundet ved en stædig insisteren på eksempelvis aldrig at spørge til det, man vil vide noget om,²⁷ men kan man ikke forestille sig at en mere sensitiv tilgang til et felt kunne føre til at netop her var tale om et sted, hvor man skulle spørge til det, man gerne vil vide noget om og ikke spørge udenom? Lad os tage et eksempel: En fænomenografisk undersøgelse vil have brug for at vide noget om, hvordan lærere forstår undervisning, som Larsson (Larsson 1980) eksempelvis har forsket i - og som jeg viser med min empiri i kapitel 6.

Larsson har måske derfor brug for at observere, hvordan lærere forstår undervisning, når de udøver aktiviteten undervisning i klassen. Hvilke roller har lærer og elever, hvordan er der planlagt, hvad sker der i timerne osv.? På baggrund af sådanne observationer, vil man kunne sige noget om, hvordan de observerede læreres opfattelse af, hvad undervisning er, udfolder sig i en konkret pædagogisk praksis.

Han vil også kunne studere undervisningsplaner for at se, hvilken undervisningsopfattelse, der udspiller sig på planlægningsniveauet, men han vil også have brug for at spørge lærerne præcist, så han får mulighed for, at de svarer med de ord, de vælger selv, når de skal forklare, hvad de forstår ved undervisning. *Samtidig* hermed har han muligheden for at spørge dem om alt muligt andet også – og derved få udsagn, der kan bruges til at finde frem til deres forståelser af undervisning. Det ene udelukker for mig at se ikke det andet. Her er

pædagogikken. Det finder jeg er en ganske fin og præcis beskrivelse til at indfange, hvad grounded theory er optaget af.

²⁷ Det vel efterhånden klassiske, metodiske greb om at ”*skal man vide noget om noget, skal man spørge om noget andet*”

vel blot en spørgetriangulering på spil – at nærme sig et fænomen på så mange måder, som det i konteksten er en muligt?

Jeg er selv ret usikker på det med at spørge direkte til eksempelvis et fænomen eller man sprogligt skal 'gå udenom'. En medstuderende i forskerskolen sagde for et par år siden under en diskussion om spørgeguides, åbne og lukkede spørgsmål: "*Hvorfor skal man interviewe nogen, når man ikke vil høre, hvad de siger?*" (Roskilde Universitet, 03. September 2009).

Hermed sigtedes til, at når forskeren sætter sit interview ind i en mindre dynamisk ramme, etableres der en risiko for at komme til at optræde ikke-sensitiv og ikke-tilstedeværende overfor den eller de personer, der bliver interviewet og de mange detaljer, der kommer frem. Detaljesensitivitet er en vigtig forskerkompetence – både i forhold til at etablere en mulighed for, at man kan få øje på detaljer, men også at give dem plads og (turde) give og tillægge dem en betydning. Dette har jeg også fundet inspiration i i forhold til konstruktionen af en spørgeramme eller nok snarere liste med overskrifter, der har været tilpas styrende til at udstikke en retning, men samtidig også givet mulighed for at denne retning kunne forfølges på mange måder.

Skolen er for komplekst et felt til, at man ikke behøver et minimum af styring. Lærere er samtidig også optaget af mange ting, når de på opfordring har takket ja til at få gæster udefra, der gerne vil spørge dem om noget. Der er også forskel på interviewpersoner og dermed måden man må gribe et interview an på. Interviews ligner undervisning i hvert fald på den måde, at det der kan vise sig som en frugtbar strategi, givtig måske endda decideret succesfuld den ene gang, viser sig at være en barriere eller stopklods næste gang.

Dette kan eksempelvis bruges på følgende måde: I min spørgeramme har jeg et spørgsmål, der går på at lærerne skal fortælle mig, hvad de har lavet, den dag jeg kommer og besøger dem. Jeg spørger: *Kan du ikke fortælle lidt om, hvad har du lavet i dag?* Det giver mulighed for at få viden om de forskellige aktiviteter, der foregår gennem en arbejdsdag og hvordan de enkelte lærere vægter dem. Jeg havde fået rigtig meget viden om, hvordan en dag kan se ud for en ny lærer, da jeg stødte på en lærer, som jeg også har omtalt tidligere i kapitlet, der ikke gad læse Folkeskolen, fordi der var "*for meget negativt ind over det*". Jeg siger følgende til ham, da interviewet så småt er ved at gå rigtig i gang: *Jeg kunne godt tænke mig at vi startede med at tale om i dag ... kan du ikke fortælle mig lidt om, hvad har du lavet i dag?*

"... ja? ... hmm ... det kan jeg godt ... jeg mødte til time klokken 8, ikke ... altså, du vil gerne have i detaljer, hvad der er sket, eller hvad ..." (Lærer, 12 md.).

På det sted i interviewet bliver både han og jeg usikker på, hvad der skal ske. Han, fordi han måske ikke er sikker på, hvad jeg mener og måske også har fokus på noget bestemt, han fornemmer, jeg gerne vil have, han skal komme ind på, men at jeg bare ikke kan finde ud af at formulere præcist, hvad det er, jeg ønsker at høre. Og jeg for min del fordi mit erfaringsvis rigtig gode spørgsmål ikke er den ordrige indfaldsvinkel til en time med spændende samtaler om en nyansat og nyuddannet lærers oplevelser med det at være ny lærer, som jeg har oplevet hos hans 'kolleger' i gruppen af nyansatte, nyuddannede lærere.

Jeg får ikke på noget tidspunkt den opfattelse, at denne lærer frivilligt har sagt ja til at deltage. Læreren bærer mere præg af at være taget som en form for gidsel – og det både af sin leder og af mig. Interviewet varer 22 minutter og er det korteste af alle de interviews, jeg har foretaget. Der hersker usikkerhed om acceptsituationen og om konteksten: "... the way I act towards an individual, what I demand and expect of her, depends on the context in which I meet her; as a client in my office, as a business partner as a visitor in my home, as a neighbor, and so on" (Säljö 1994: 74). Han har ikke meldt sig frivilligt, er min fornemmelse, og det har de andre nye lærere, jeg har interviewet.

Jeg skynder mig at fortælle, at det ender med at blive et godt, omend kort interview – holdt i en, til sidst, god og afslappet atmosfære. Det korte består i at hans skoleleder, viser det sig, har kapret ham til interviewet lige inden, jeg møder ham og han har i virkeligheden ikke rigtig tid til at mødes med mig. Derfor sidder han måske også med forventninger til seancen om at kunne svare præcist, så jeg ikke skal bruge tid på at få ham på rette spor? Det er på mange måder en situation, der ikke emmer af lyst til deltagelse eller klarhed over, hvad der skal ske.

I den konkrete situation italesætter jeg derfor et tidsaspekt og i min optik er det medvirkende til at gøre interviewsituationen mere behagelig, da jeg gør ham klar på, at det er ham, der sætter de tidsmæssige rammer – det er mig, der er på besøg. Efter han har talt om sin dag, siger jeg derfor:

Hvad skal du efter det her?

” ... jah ... jeg skal enten hente børn eller hjem og rette nogle matematikprøver ... det ved jeg ikke ... jeg ved ikke ... hvor lang tid det tager, det her interview ... ”

Hvis du har en tidshorisont, må du meget gerne sige til.

” ... jah ... jeg skal nok køre herfra kvart i ... ”

Ok ... vi gør det lidt hurtigt ... det er fint du siger det ... så skynder jeg mig hurtigt her ... det skal vi nok nå.

Det giver efterfølgende en mere afslappet situation, hvor interviewpersonen både griner undervejs og også tager selvstændige initiativer i forhold til de områder, vi taler om.

Jeg kan ikke dogmatisk holde på, at et godt spørgsmål er godt til alle og slet ikke til alle tider. Det kan synes som om at Glaser i sin dogmatiske insisteren på at tage feltet alvorlig udvikler en form for facitliste, hvor der er en masse man skal, og meget mere man slet ikke må. I sine bestræbelser på virkelig at tage et felt alvorlig, er man, som jeg ser det, i fare for netop at gøre det modsatte; At skabe sin egen udogmatiske dogmatik.

Strauss er for mig at se i virkeligheden tættere på grounded theorys virkelige ideal, nemlig sensitiviteten i detaljen, når man undersøger et felt, selvom jeg er ganske sikker på at Glaser vil hævde at det er netop dét, som Strauss har givet køb på, og som han selv udlever og er et eksempel på.

Opdagelsen af grounded theory

I det følgende vil jeg fremstille og diskutere udgangspunktet for grounded theory, som den fremlægges i Glaser og Strauss bog fra 1967 om *the discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*.

I denne udgivelse definerer Glaser og Strauss grounded theory som en generel teori for komparative analyser. På dette tidspunkt er sociologien ifølge Glaser og Strauss mest optaget af at verificere teorier, og i mindre grad at udvikle nye: ”*The Basic theme ... is the discovery of theory from data systematically obtained from social research ... we say "discover" because ... social research ... must be directed with intelligen-*

ce and ingenuity. Of course ... the researcher may be lucky enough to stumble on conversations and scenes" (Glaser & Strauss 1967/2008: 2 & 163). Her er flere væsentlige ting at notere sig fra disse linjer: bade at teori destilleret fra data, er noget, der opdages af forskere på empirisk arbejde, men også at den data (*conversations and scenes*) er noget, man støder på mere eller mindre tilfældigt – og hvis man er heldig i betydningen, at man det rette sted på den rette tid. Citatet har været medvirkende til min fascination af udsigelseskraften i den accidentale empiri (se kapitel 5) og det, at man pludselige befinder sig *'in the middle of things happening'*.

Potentialet er ifølge funderet teori *outthere* og det handler om at forskeren beslutter sig for hvor og med hvem han/hun ønsker at opdage nye kategorier, ny viden og dermed muligheden for udvikling af nye teorier på empirisk grundlag. Den bog Strauss & Glaser skriver er en bog om *opdagelse* og ikke en *opfindelse* (Hartmann 2005: 51, Glaser 1998: 21) og de har også kaldt grounded theory forskere for *opdagere*.

Der er brug for denne tilgang til og forståelse af vidensvinding. Glaser og Strauss perspektiverer det på følgende måde: *"The masters (of sociology/rbc) have not provided enough theories to cover all the areas of social life that sociologists have only begun to explore. Further, some theories of our predecessors, because of their lack of grounding in data, do not fit, or do not work, or are not sufficiently understandable to be used and are therefore useless in research, theoretical advance and practical application"* (Glaser & Strauss 1967/2008: 11).

Selvom dette citat har 45 år på bagen, kan det stadig holde til at være et arbejdsprogram for meget af det, der foregår inden for social forskning. Det sociale liv ændrer sig hele tiden, hvorfor jagten på nye opdagelser ikke vil stoppe og forskere kunne sig at menneskers sociale live er kortlagt. Der er brug for andre perspektiver end kun de, der kommer ud af *the theories of great men*.

Grounded theory kan i sin insisteren på at være *teorindviklende* karakteriseres som en metodologi og ikke blot en metode inden for kvalitativ forskning. Grounded theory kan sagtens bruges som metode, som det eksempelvis ses hos Guvå og Hylander eller hos Jan Hartman, men den rummer også mulighederne for mere end det, nemlig udviklingen af ny teori. Ofte er grounded theory studier baseret på observationer (Guvå & Hylander), men andre metoder kan sagtens anvendes, eksempelvis som jeg har gjort det, semi- eller løst strukturerede interviews.

Forud for en undersøgelse foretages der ofte mindre forstudier, der kan lede i retning af formuleringen af et hovedspørgsmål. Det er sjældent muligt på forhånd at udsige, hvor meget materiale, man skal samle ind. Tiden kan være den afgrænsende faktor og er det ofte (Hartmann 2005, Madsen 2003b).

Alt er data!

Barney G. Glaser har med sit diktum om at *alt er data* (Glaser 1998: 8-9), sat en bestemt standard for, hvordan man kan lave undersøgelser. Som princip må man mene, han har ret, men forskeren har også brug for at kunne trække linjer – måske mellem mere eller mindre relevant data for netop den undersøgelse, man er i gang med? Noget *må* være mere væsentligt end andet? Og det er Glaser også enig i – han mener blot at dette skal udfolde sig i forskningsprocessen og ikke forud. Jeg vil dog mene vi har brug for nogle diskussioner af, hvad et interview er og skal indeholde.

Lepp & Ringsberg skriver om en nødvendig fremgangsmåde omkring det at foretage interviews, når man vælger at bevæge sig indenfor fænomenografiens rammer: ”*The interviews are tape recorded and typewritten verbatim, to form the basis for analysis ...*” (Lepp & Ringsberg 2002: 112). Også denne del af processen diskuteres flittigt indenfor grounded theory, hvor forskellige opfattelser eller positioner kan opridses, når det gælder dataindsamlingsteknikker og principper for udvælgelse. Sådan arbejder jeg også men Glaser formulerer en mere ’ekstrem’ form for tilgang, der forbyder at man optager interviews. Han kalder det ”*almost a way of life*” (Glaser 1998: 107).

Efter interviewet kan man skrive det ned, som man husker, siger Glaser. På den måde sikrer man, at man ikke får for meget data at arbejde med til slut i forløbet og det sinker processen. Desuden træner forskeren ikke nok i at udvikle en sensitivitet for det, der er vigtigt i interviewet, hævder han endvidere. Derfor kan Glaser have en pointe, når han utvetydigt hævder: ”*In frontline research by a solo researcher doing grounded theory my advice is: DO NOT TAPE INTERVIEWS*” (Glaser 1998: 107. Kapitalerne er Glasers). Denne stærke holdning hænger igen sammen med at Glaser er fast overbevist om at grounded theory skal ordnes analytisk *samtidig med* at data indsamles: ”*Go home after doing research and do your notes on interviews with observations. Code and analyze and memo*”

immediately. Use the efficacy of grounded theory to get to your goal as quickly as possible ...
“(Glaser 1998: 113).

Min jobsituation som Ph.d-studerende har oftest ikke gjort dette muligt, men jeg synes det er et meget inspirerende ’indsparke’. Jeg har ikke selv arbejdet sådan og grundet mine abrupte muligheder for at indsamle materiale og derpå bearbejde dem, havde det nok ikke været hensigtsmæssigt i denne sammenhæng. Det er dog noget, jeg i fremtiden vil eksperimentere med. Jeg finder det spændende og udviklende, når der insisteres på denne meget kontante tilstedeværelse, hvor der ikke senere er mulighed for gengivelse af tale eller video.

I en ikke systematiseret sammenhæng har jeg gjort det i forbindelse med et job som ministeriel tilsynsførende på en lilleskole i provinsen. Dette arbejde består for en stor del af observationer og samtaler med lærere og elever. Her har jeg ikke lavet systematiske studier eller båndet noget, men jeg har i forskellige sammenhænge alligevel kunnet deltage i udvikling af skolen på baggrund af disse ikke-systematiske studier som baggrund for tilsynsarbejdet. I denne afhandling har jeg været mere Straussk (eller Lepp og Ringsbergsk) i min tilgang til empiriindsamling, men allerede nu, er jeg i gang med nye projekter, som – forsigtigt – bevæger sig i en glasersk retning på dette område.²⁸

Denne arbejdsmåde gør dog også forskeren udsat, da den forudsætter at omverdenen ikke tillader sig at spille ind på forskningsprocessen. Jeg vil give et eksempel fra en af de skoler, jeg besøgte, hvor jeg havde en aftale med en nyansat, nyuddannet lærer:

Efter at have afsluttet et interview med en lærer på en skole, jeg besøgte i den samme kommune, hvor jeg bor, gik jeg mod cykelstativerne efter at have sagt farvel til min interviewperson. Da jeg låser cyklen op, sker der umiddelbart bag mig et mindre uheld, hvor en kvindelig cyklist tilsyneladende kører ud foran en bil, der bremses op og kvinden falder om på vejen. Jeg ser det kun ud af øjenkrogen, men styrter – ligesom flere andre – hen til kvinden og ser om – og hvordan – jeg kan hjælpe. Hun kommer med hjælp op at sidde og nogle er allerede løbet efter vand og et håndklæde inde på skolen. Kort efter ankommer politiet og derpå en ambulance. Jeg har dog ikke set nogen ringe.

²⁸ Det kræver stort mod og jeg tror – med min simple erfaring – at Glaser har ret, når han hævder, at det er den måde, man tager idéen om sensitivitet alvorligt på. Jeg tror også det vil tage lang tid, før man kan siges at være rigtig god til det – og man vil lave mange fejl i form af væsentlige ting, man overser, undervejs.

Selvom jeg ikke direkte har set noget, beder betjenten mig om at vente ved skolen, da han gerne vil tale med mig, inden jeg kører hjem. Kvinden er ikke kommet slemt til skade og får ingen varige mén, oplyses vi om. Hun køres væk i ambulancen kort efter. Selvom alle er lettede går snakken mellem de, der overværede ulykken. Hvad så du? Hvor stod du? Er det en lærer på skolen? Der afleveres også et par forløsende grin; godt at der er de her forhindringer på vejen, så bilerne ikke kan komme til at køre rigtig stærkt! Efter jeg har ventet et stykke tid – jeg er ikke helt klar over hvor længe – bliver det min tur til at tale med betjenten. Det varer kun kort, og jeg cykler derpå hjem.

Hjemme var jeg glad for at mit interview 'var i kassen', at mine feltnoter var blevet tilføjet med mange linjer osv., og at jeg endnu ikke var særlig velbevandret i Glasers grounded theory til at gå hele vejen – for jeg var ikke meget værd oven på den forskrækkelse! Der ville ikke have været meget, jeg havde kunnet huske efterfølgende.

Grounded theory specielt som den er forstået af Glaser, lægger desuden vægt på at den person, der indsamler data er den samme som den, der analyserer materialet efterfølgende. Hvis data er alt det som " ... comes ... the researchers way" (Glaser 1998: 8) er det nødvendigt at det er den samme person, der er 'tæt' på data, når det er nødvendigt og distanceret, når det er det, der skal til.

Glasers diskussioner (eksempelvis Glaser 1978, Glaser 1998, Glaser 2001) om analytikeren, der nødvendigvis må indgå i perioder, hvor der tales om datamaterialet og perioder, hvor der ties, kan dette arbejde ikke udliciteres til andre.²⁹

Det er en nødvendighed i forhold til at være tæt på og sensitiv overfor materialet: Hvis alt kan være data, må selve det at indsamle og behandle data også være data i og til det samlede materiale.³⁰

²⁹ Glaser argumenter endvidere for at grounded theory er en særlig velegnet måde til forskningskollaboration (Glaser 1998). Det har jeg også selv oplevet flere gange. Alle mine arbejder, undersøgelser og udgivelser de senere år er formuleret, diskuteret, udarbejdet, analyseret, skrevet og slutteligt holdt oplæg om i tæt samarbejde med nære kolleger. Mit Ph.d-arbejde er det eneste gennem de sidste fem år, bortset fra en enkelt artikel eller to, der er produceret alene.

³⁰ Glaser og Strauss arbejdede ikke selv på denne måde – i hvert fald ikke i begyndelsen (Hartmann 2005: 89). Glaser har siden skrevet indgående om at udvide området for, hvad der kan kaldes data (Glaser 1998, Glaser 2001).

I arbejdet med disse data – når man opdager teori, som Glaser & Strauss formulerer det – gøres dette ved at man konstruerer (indledende) konceptkategorier. Et begreb indenfor grounded theory som vi må se nærmere på.

Conceptual categories

Ifølge Francis (Francis 1993: 74) er ”*the ultimate phenomenographic aim ... to explore relations between obtained categories in order to derive a meaningful structural model of the conceptions of learning exhibited by the sample of interviewees*”. Kategori-begrebet er et centralt begreb i forståelsen af den fænomenografiske metode. Begrebet har grounded theory til fælles med fænomenografien og dennes beskrivelseskategorier.

Glaser & Strauss indleder i 1967 med at forstå kategorier på følgende måde: ”*In discovering theory, one generates conceptual categories ... the concept is undoubtedly a relevant theoretical abstraction about what is going on in the area studied ... the concept itself will not change, while even the most accurate facts change*” (Glaser & Strauss 1967/2008: 23). Et arbejde udført i overensstemmelse med retningslinjerne fra grounded theory kan således godt være innovativt men samtidig abonnere på koncepter udviklet af andre. Nogle studier (Hartmann 2005) udvikler kernekategorier og sidekategorier, andre gør det ikke. En kernekategori er kendetegnet ved at være rigt repræsenteret i datamaterialet, hvorimod dette ikke gør sig gældende for en sidekategori. Imidlertid kan man ikke hævde at kernekategorier per se er mere væsentlige end sidekategorier – blot at de er mere repræsenteret i materialet.

Konceptet er den stærke kasse, hvori nye studier kan lægge ny viden inden for konceptet. Jeg kan forsvare at arbejde med idéer om intention (Larsson), oplevelser af den sociale hverdag (Uljens, Säljö, Marton) og nye læreres problemer (Kvalbein, Bayer & Brinkkjær, Lindhardt) selvom disse kategorier er konstrueret i forvejen. Mit arbejde har haft til hensigt at bringe nye dimensioner eller vinkler til disse allerede konstruerede kategorier. At lægge sig ovenpå og tilføje.

Faser og fremgangsmåder i Grounded theory

Ifølge Anselm L. Strauss kan man dele den funderede forskningsproces op i en række trin eller faser: den åbne fase, den aksiale fase og den fokuserede fase. Faserne optræder altid i den rækkefølge.

I den åbne fase skabes kategorier ud fra data. I den aksiale fase sættes fokus på at finde relationer mellem de fundne kategorier. I den fokuserede fase er sigtet at skabe ny teori og eventuelt at teste teoriens gyldighed. Som det vil fremgå i afhandlingens sidste kapitler kan mit arbejde siges at lejre sig i de to første faser og mindre i den sidste fase, hvor egentlig teori udvikles.

Sigtet med *udvælgelse*, som benævnes teoretisk udvælgelse er, at finde kategorier og kategorisammenhænge *inden* datamaterialet. Men lad os lige først træde et skridt tilbage: Når grounded theory hævder at kunne udvikle teorier på basis af netop data, kan man derfor spørge, hvad der egentlig skal forstås ved *data*?

Glaser & Strauss tilbyder begrebet *incidents* eller på dansk, *noget der sker*, en hændelse. De definerer det ikke nærmere i bogen fra 1967. Senere benytter Strauss sig af begrebet *event* (Alvesson & Sköldbberg 2005: 20) og tilskriver det samme betydning som ordet *incident*, en begivenhed.

Det kan undre at Glaser og Strauss ikke udforsker dette begreb mere, da det jo er fundamentalt for grounded theory som metodologi. Efter at have kritiseret Glaser og Strauss for at det, der er data, blot er det, som man kan udnævne som data, forsøger Alvesson og Sköldbberg at komme en forklaring lidt nærmere: ” ... *data in grounded theory can be described in vague terms as something empirical, often som event, often in the form of an incident, often in the form of some social interaction*” (Alvesson & Sköldbberg 2005: 20). Anselm L. Strauss udvider i sine senere værker med fokus på at man bør *studere det ustuderede*, databegrebet betydeligt (Hartmann 2005: 45).

Hvis empiri er over det hele, når man eksempelvis besøger en skole for at lave et interview med en lærer, vil man have brug for at kunne sortere og eventuelt hierarkisere sin empiri, men man har desuden brug for at markere en forskel mellem den empiri, som er relevant og den, som ikke er.

Det indebærer, at man kan være sikker på, at den linje, man drager er placeret korrekt og det kan man ikke altid vide. Jeg har ikke spurgt skolers rengøringspersonale om nye læreres oplevelser af at være nyansat lærer, men det betyder

ikke, at jeg kan garantere, at jeg ikke havde fået meget empiri om nye lærere, hvis jeg havde valgt dette – for det tror jeg, jeg havde! Men man må nødvendigvis markere en linje mellem det, der er i fokus og det, som ikke er. Når man ser efter det hele, får man ikke set noget. Man må formulere en grænsedragning.

I kapitel 5 vil jeg vende tilbage at diskutere forskellige former for data eller hændelser – blandt andet i lyset af begrebet *accidental empiri*, som er løst inspireret af Mørck (Mørck 2010). Her vil jeg også detaljeret diskutere hvem, jeg har forsøgt at få adgang til, hvem jeg fik adgang til og hvad det har betydet.

Kodning: study your emerging data!

Kodning er den del af processen, hvor forskeren stiller spørgsmål til sit materiale. Her leder man efter kerne- og sidekategorier. Fokus er at lokalisere *”all relevant data that can be brought to bear a point”* (Glaser 1994: 182). Det betyder at forskeren, eller analytikeren på Glasersk, indledningsvis bør arbejde med åbne kodninger *”which leads him to sample in all directions which seem relevant and work?”* (Glaser 1978: 46).

Kathy Charmaz taler om kodningsprocessens logik, hvori forskeren stiller en række grundlæggende spørgsmål til sit materiale (Charmaz 2006: 47):

- *What is this data a study of?*
- *What does the data suggest? Pronounce?*
- *From whose point of view?*
- *What theoretical category does this specific datum indicate?*

Materialets udsigelseskraft og udsigelsesposition er to meget væsentlige elementer i kodningsprocessen. Det er vigtigt at holde sig for øje – samtidig har jeg, som jeg formulerede ovenfor, også udfordret denne kodningslogik og opløst dem for at se om også dette kunne give yderligere indsigt.

Kodning er en proces i grounded theory der både kan foretages på noter og memoer men også på hele udskrevne interviews – eller som jeg har praktiseret det her med dele af interviews – cut-up. Også her er der stor diskussion, hvor fortalere for noterne mener, at det er spild af tid og man undgår en masse

mindre relevant, hvis man holder sig til noter, mens andre – heriblandt Glaser og Charmaz – mener at der så vil være tale om en objektgørelse af deltagerne.

Denne retning vil gå ud fra at forskeren i sine noter har indfanget, hvad den enkelte deltager mener og gør – og derfor er det mindre nødvendigt at spørge til dette i et interview. Det er en radikal position, som jeg heller ikke hylder og jeg er enig med Charmaz, der konkluderer: ”*Coding full interview transcriptions gives you ideas and understandings that you otherwise miss*” (Charmaz 2006: 70).

En ting, som mine aktiviteter afslører, er, at disse processer kan gøres fysiske: Nogle bunker fylder meget og med mange linjer, andre fylder meget lidt. Dette siger selvsagt ikke noget om vigtigheden, men viser at en given kategori fylder meget i materiale og derfor også bør have en stemme i det analytiske arbejde. Også selvom jeg ikke ender med at udnævne *det meget* til *det væsentlige*. Det vil ikke være at arbejde på en fænomenografisk grundlag, hvis jeg ikke er undersøgende på, hvorfor noget optræder volumenmæssigt meget i lærernes oplevelser af lærerarbejdet. Jeg er ikke kun optaget af, dér, hvor der sker overgreb, af træthed, udkørthed og frustration, men mere af at få det ud af materialet, som det kan sige om netop denne gruppe nyansatte, nyuddannede læreres oplevelser med lærerarbejde.

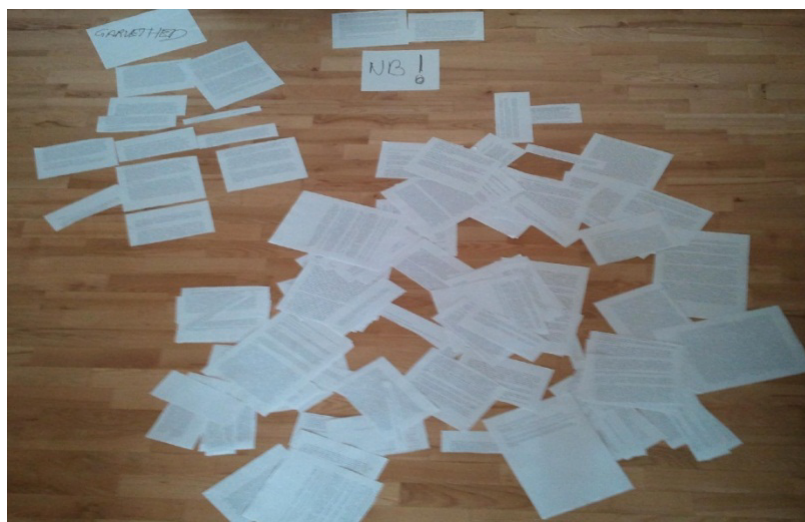
Senere i kodningsprocessen bliver arbejdet ofte mere *selektiv* for siden at antage en mere *lukket* karakter. Strauss og Corbin har foreslået at kodningsprocessen starter efter det første interview i undersøgelsen ” ... *because the first data serve as a foundation for further data collection and analysis*” (Corbin & Strauss 2008: 163). I denne del af fasen har jeg optrådt Glasersk og holdt mig til åbne kodninger uden at lægge mig fast på, hva det var jeg særligt ville have fokus på hos mine interviewpersoner. Det har vist sig at være en god strategi for mig, idet mine interviews blev meget forskellige og jeg ville have endt med at forcere senere interviews i bestemte retninger.

Hvilke *hændelser* optræder i materialet, hvad lægges der vægt på, hvad siger materialet om det, jeg ville undersøge? Ved denne kodningsproces findes frem til *indikatorer* i materialet. Indikatorer kaldes også byggestenene i grounded theory. En indikator er eksempelvis et verbum eller et verbalsubstantiv. Kodning er at arbejde *direkte* med datamaterialet – linje for linje. Her leder man eksempelvis efter ord, der beskriver enkeltfænomener (Hartmann 2005). Hver gang man finder et sådan ord (eller en frase) noteres dette i teksten.

Man kan også bruge separate kort hertil, men notater ”*will also do the job*” som Glaser frit formulerer det. (Glaser 1994). Kathy Charmaz forstår kodning som den proces, hvor ”*grounded theorists emphasize what is happening in the scene when they code data ... coding distills data, sorts them, and gives us a handle for making comparisons with other segments of data*” (Charmaz 2006: 3).

Nedenfor har jeg foreviget et øjebliksbillede af mit arbejde med kategorien *garvetbed* (se kapitel 6). Her har jeg hele materialet foran mig – klippet sekventielt op. Jeg jagter alle de udsagn, der kan lægges ind under det begreb fra alle mine interviewpersoner. Forud for denne kreative proces går nødvendigvis et indledende overvejelserarbejde over om *garvetbed* overhovedet er noget, der er værd at se efter – endsige optræder i materialet. Jeg er derfor nødsaget til at være meget tæt på mit empiriske materiale under hele processen. Jeg skal have læst det hele igennem flere gange – og jeg skal også have foretaget alle transkriptioner selv (se kapitel 5).

Her er tale om det kodningsarbejde på gulvet, der foretages, når de overordnede kategorier (ikke rangordnet i vigtighed) begynder at tage deres form:



I en Charmaz'sk forstand udgør de mange udsagn – som varierer i længde fra en enkelt linje og næsten to hele sider – memo-agtige dokumenter, som jeg her ordner efter indhold – stiller spørgsmål til og leder efter nogle kerne- og sidekategorier. I dette indledende arbejde skelnes ikke mellem kerne- og sidekategorier, da det er for tidligt i processen.

Derfor har jeg også samtidig med arbejdet med kategorien garvethed, som billedet viser et indblik i, en NB!-bunke, hvor jeg lægger alt det, der giver nye tanker, nye veje og som jeg ikke helt er klar på, hvad jeg skal gøre af eller om det skal optræde som en begyndende kategori – eller det igen skal virke perspektiverende ind på andre dele af materialet.

Kodningsprocesserne fjerner sig aldrig fra datamaterialet. Det er ikke en disciplin i sig selv, men må nødvendigvis ”*stick closely to the data, show actions, and indicate how dilemmas surrounding disclosure arise. Certain codes ... are central to analyzing ... explaining and providing reasons ... other codes preserve events, suggest contexts, and portray viewpoints ... many of the codes are short ...*” (Charmaz 2006: 45).

Til slut i processen skal der dannes et overordnet begreb, der kan rumme indikatorerne. Det forudsættes altså at der i en tekst, eksempelvis et transskriberet interview, findes indikatorer for begrebsmæssige kategorier. Desuden foretages sammenligninger mellem beslægtede fænomener, der optræder i teksten. Dette øger forståelsen hos forskeren for det, der studeres.

Charmaz har formuleret et kodeks for kodning, der lyder (Charmaz 2006: 49 – mine udråbstegn og mellemrum):

- *Remain open!*
- *Stay close to the data!*
- *Keep your codes simple and precise!*
- *Construct short codes!*
- *Preserve actions!*
- *Compare data with data!*
- *Move quickly through the data!*

De to første statements omhandler hvad vi kunne kalde tilgangen til det at kode data mens resten udsiger noget om, hvordan man skal gøre det. Kodningsprocessen er ikke en proces, hvor *teori* inddrages. Data sammenlignes med data (og ikke med såkaldt ’teori’). Åbenhed er for mig et kreativt begreb, hvor man – tæt på sit materiale – arbejder med dette på alle de måder, man kan komme i tanker om. Hvis data var en terning, skal man have slået alle tallene fra 1 til 6, før man kan gå videre, for nu at bruge et lidt forsimplet billede. Det er udtryk for grundighed også, men først og fremmest et udtryk for åbenhed overfor sit materiale, så man også undgår fælden med at ville have data til at sige noget

bestemt: ”*Make your codes fit the data you have rather than forcing the data to fit them*” (Charmaz 2006: 49).

Det er væsentligt at kodning ifølge Charmaz ikke bruges til analyser men til at opsummere, hvad der er på færde. I sin bog viser hun eksempler på, hvor væsentligt det er, at kodningen er præcis og kort og ikke *gets out of context*.

Teoretisk og praktisk mætning

Et centralt begreb indenfor grounded theory er begrebet om kategoriers mætning. Når man er mæt, behøver man ikke mere: ”*The criterion for judging when to stop sampling the different groups pertinent to a category is the category’s theoretical saturation. Saturation means that no additional data are being found whereby the sociologist can develop properties of the category. As he sees similar instances over and over again, the researcher becomes empirically confident that a category is saturated*” (Glaser & Strauss 1967/2008: 61). Mætning handler altså om mødet med gentagelse. Når indsamlet data ikke længere giver nye teoretiske indsigter (Charmaz 2006: 113). Der kan ikke laves regler for, hvor mange gange man skal møde en gentagelse, før det ‘er nok’, men når nyligt indhentede data ikke fører til yderligere udvikling af kategorierne, peger det i retning af, at kategorien kunne være mættet.

Erfaringer fra mine tidligere arbejder på et grounded theory-grundlag (bla. Christiansen & Gynther 2010 & 2011) viser at allerede ved de første gentagelser kan en kategori vise sig at være stærk og holdbar. Det der imidlertid er væsentlig at fastholde er at ”*saturation can never be attained by studying one incident in one group*” (Glaser & Strauss 1967/2008: 62). Man må både spørge om noget andet end det, man vil vide noget om, men man må også spørge andre end dem, som kategorien handler om.

Der er også flere måder at mætte en kategori på. Det kan naturligvis ske ved at man laver empiriske studier på en gruppe magen til den, man startede med, men det kan lige vel gøres ved at lade andre grupper respondere på kategorien. Mætning kan ske mange steder.

Mætning skal desuden forstås som et dynamisk begreb. Det er med Glaser & Strauss formulering konstruktionen af teori i proces. Når en kategori anses for mættet, *er* den mættet og man må videre (Glaser & Strauss 1967, Glaser 1998)

til andre kategorier. Den mætte kategori er dog ikke et udtryk for sandhed men snarere at den er empirisk fyldt på for nu. Den har fået en udsigelseskraft og *derfor* kan man hellige sig arbejdet med andre kategorier. Den er ikke sand eller fyldt ultimativt ud. Jeg har derfor også sat mig for at sætte mætningsbegrebet på en prøve. At se, hvor langt det dynamiske kan strække sig – og kan man udvikle ny viden på baggrund heraf:

Horisontal mætningsdispositioner

Efter at alt mit materiale var skrevet ud (af mig selv!) efter de forskrifter, jeg opridser i kapitel 5, læste jeg de forskellige interviews igennem enkeltvis for at finde steder, hvor en interviewperson havde udtalt sig om et bestemt område. På den måde deles interviewet under nogle overskrifter, der indrammer et tema (eksempelvis forholdet til eleverne), en situation (en bestemt begivenhed, der har efterladt sig spor) eller nogle gange et begreb (eksempelvis praksis) og så videre.

Denne proces, vil jeg omtale som en *horisontal mætningsdisposition*. Den foregår ved at man indledningsvis læser et interview kronologisk i tid og derpå opdeler det i en række overskrifter, temaer eller kategorier. Disse optræder ofte ikke kun et enkelt sted i et interview men tages op og forlades kontinuerligt. Interviewet har jeg derpå angrebet nogenlunde efter de samme principper som dadaismens cut-up teknik, hvor en tekst skæres i stykker for igen at kunne forme en ny tekst. Jeg måtte derfor printe det samlede materiale adskillige gange, fordi forskellige fortællinger kan optræde flere steder.

Klip den ud, skær den op, sæt den sammen!

Cut-up er en teknik, der daterer sig tilbage til 1920, hvor den udvikles i den tidlige dadaisme af folk som blandt andet Tristan Tzara, der i sin lyrik søgte at finde en essens, der lå ud over det, der umiddelbart forekom i form af en bog, en tekst eller et digt. Digtet eller teksten kunne indeholde mere end det/den var ved at manipulere med det/den på forskellige måder, eksempelvis skære den i stykker og sætte den sammen igen. I 1960'erne får denne tænkning en egentlig teoretisk form via de to forfattere og sound-artists Bryin Gysin og William S. Burroughs, der forfinner denne teknik i en række bøger og lyd-udgivelser (Gysin 1973, Burroughs 1993 & 2001).

Når jeg klipper ud og sætter sammen kommer de enkelte kategorier til at stå i en ny orden, hvor de bliver siddestillet. Alt hvad lærerne siger om praksis lægges sammen i en bunke og så fremdeles. På den måde kommer nogle udtalelser til at skulle kopieres, da de kan – og skal – høre til flere, nogle gange mange steder. Til eksempel herpå kan vi fremdrage en lærer, som på et kursus for nye lærere fortæller mig om sit syn på læreruddannelsen ” ... *hvis det var meget mere praksisorienteret ... selvfølgelig skal vi også have teori med ... og det kan godt være det skal over på universitetet ... men jeg siger bare ... ja ... jeg ved det ikke ...* ”.

Denne udtalelse handler om en forståelse af teori-praksisforholdet i grunduddannelsen, men kan også bruges i en diskussion om professionshøjnelse og lejrer sig tillige i den aktuelle diskussion om, hvorvidt læreruddannelsen skal foregå på særlige, isolerede steder, seminarier i daglig tale stadigvæk, eller den skal foregå på et universitet, hvor den bliver en del af et større miljø, hvor en række uddannelsesretninger finder sted. Begge dele har optrådt som indledende kategorier (teori-praksisforholdet og læreruddannelsen hvorhenne?) men udgik i det endelige arbejde til fordel for kategorier, som lå tættere på lærernes hverdagspraksis.

Strauss og Corbin arbejder med en særlig og lidt speciel metode, de kalder *flip-flop*, som går ud på at forskeren skal ”*turn ... a concept 'inside-out' or 'upside-down' to obtain a different perspective on a phrase or word. In other words one looks at an opposite or extreme range of a concept to bring out its significant properties*” (Corbin & Strauss 2008: 79). Strauss og Corbin giver et eksempel med kategorien *easy access* som de henter fra en undersøgelse om unge og stofmisbrug. De stiller så spørgsmålet: ”*what if ... difficult access?*”. Det er en spændende måde at arbejde på, som ganske givet kan bidrage med nye aspekter af den hverdag, som man flip-flopper i.

Grounded Mozart

I grounded theory anvendes tit et billede om at sortere tøj efter farve forud for en vask eller aktiviteten at lægge puslespil (Guvå & Hylander 2003/2005, Hartmann 2001/2005). Puslespilslæggeri er et egentlig ikke noget videre godt billede på processerne i grounded theory; denne form for aktivitet er kendetegnet ved at være, hvad man kunne kalde ’kreativitet inden for nogle givne rammer’ som på forhånd er meget snævert udstukne. Rammer som det er vanskeligt at overskride og næppe heller giver megen mening at gøre. Alvesson & Sköldberg mener også at grounded theory netop er en mulighed for at gøre op

med det, de kalder *boring puzzle research* (Alvesson & Sköldberg 2005: 19). Det har givet mig mod til at turde udfordrebilledet med et puslespil ved at springe de snævre ramme, som puslespillet tilbyder:

En øvelse som jeg har foretaget og eksperimenteret med i denne afhandling, har været inspireret af den østrigske komponist Wolfgang Amadeus Mozart, der i 1797 skrev et lille stykke musik i formen vals (en såkaldt Musikalisches Würfelspiel, Kv516f), et musikalsk terningspil, Bonde 2009: 150), som bestod af en række takter, der kunne sættes sammen på alle tænkelige måder og man ville få en ny melodi, der bevægede sig af de samme tonale strømme, som det oprindelige score, men som ville bringe nye dimensioner til musikken ved at blive klippet op og sat sammen på en ny måde. Idéen var og er, at man ska slå med en terning og efter en bestemt opskrift for cifrene 2 til 12 (man skal bruge to terninger), sætter man de forskellige takter sammen og derved ved hver ny lejlighed formår at komponere 'ny' musik. Ny skal nødvendigvis i citations-tegn, da den nye musik, de nye findings, baserer sig på det samme fundament, men selve melodistemmen bliver ændret.

Idéen om, at når noget kan have en betydning ét sted, kan det måske også have det et andet, finder jeg ganske appellerende og spændende. Og en måde – blandt flere måder - at ordne sine interviews på, kan være at klippe dem op i bidder og lægge dem sammen i forhold til temaer, områder eller begyndende kategorier.

Det kan der komme nye viden ud af, eksempelvis at en kategori, som man enten ikke vurderer væsentlig eller vurderer som marginal på denne måde kommer til at fylde både kvantitativt og kvalitativt i materialet. Her skal man dog holde sig for øje, at subjekterne bag ordene opløses i udtalelser alene. På den måde vil man måske kunne vise, at et tema går igen hos rigtig mange personer i ens materiale, men man kan kun sige meget lidt om, hvordan diskussionen om temaet er kommet i stand, interviewerens rolle netop dette sted og så videre. Det er derfor ikke en metode, der kan stå alene. Denne fremgang kalder jeg for en *vertikal mætningsdisposition*.

Vertikale mætningsdispositioner

Den vertikale mætningsdisposition leder efter kategorier, temaer eller fællesheder på tværs af interviews og skeler i første omgang ikke til, hvem, der siger

noget, men kun hvad det er, der siges noget om. På den måde kan jeg sammensætte en kategori og sakse alle de steder, hvor nogen siger noget om det. Alt dette læser jeg igennem uden hensyntagen til, hvem der siger det.³¹ Dette giver nye indsigter om kategorien, nye dimensioner og problematikker, som jeg efterfølgende igen kan dele op i en 'hvem siger hvad'-bunke.

Komparation

Komparation eller *konstant sammenligning* (Hartmann 2005, Charmaz 2006) kalder Guvå & Hylander for en *analytisk-deduktiv proces* (Guvå & Hylander 2003/2005: 44). Denne proces foregår samtidig (eller nok snarere parallelt med er mine egne erfaringer) kodningsprocessen. Her sammenlignes de forskellige indikatorer, som materialet rummer: Er indikatorerne udtryk for det samme? Eller hører de i virkeligheden ikke sammen, men skal ses på en anden måde? Idéen med denne aktivitet er ikke at teste hypoteser eller besvare spørgsmål, men at udvikle ny teori. Glaser (Glaser 1994, Glaser 2001) har udviklet denne konstante sammenligning i forhold til fire trin (eksempelvis Glaser 1994: 185-187) i forskningsprocessen³²:

- 1: *Comparing incidents applicable to each category*
- 2: *Integrating categories and their properties*
- 3: *Delimiting the theory*
- 4: *Writing the theory*

Glaser foreslår at data kodes i forhold til at få så mange kategorier som muligt på bordet. Opskriften lyder: ”*while coding an incident for a category, compare it with the previous incidents in the same and different groups coded in the same category*” (Glaser 1994: 186). Det fører overordnet til to former for kategorier; en gruppe som forskeren har konstrueret selv og en gruppe som er udledt³³ fra de ord og

³¹ Jeg printede det hele ud og når jeg klippede en udtalelse ud, skrev jeg forsigtigt på bagsiden, om det var en lærer, leder og så videre, der havde udtalt sig. På den måde figurerede det ikke, når jeg læste igennem forsiderne, hvem der talte.

³² Hvornår formuleringen af en kategori finder sted i processen er et af de steder, hvor Glaser og Strauss er uenige. På dette sted er kategoridannelsen i gang hos Glaser, så derfor optræder kategori som begreb allerede her, hvilket det ikke ville gøre hos Strauss.

³³ Abstracted, siger Glaser

vendinger, der optræder i materialet. Glaser hævder at det vil være sådan at de kategorier, som forskeren selv konstruerer, vil have forklaringskarakter, mens den anden gruppe kategorier fungerer som etiketter for de sociale situationer og handlinger, som søges forklaret.

Komparationen fører (ofte) til kategorier i form af ord/overskrifter, eksempelvis relation, opmærksomhed osv. For Glaser, der lægger vægt på at data bør være indsamlet samtidig med analyseprocesserne pågår, vil arbejdet med data resultere i at *"the theory ... [will] ... emerge by itself"* (Glaser 1994: 189).

Teorien opstår under arbejdet med data. Under hele denne proces er reduktionsbegrebet centralt (dette pågår samtidig med at kategorier søges mættet): *"By reduction we mean that the analyst may discover underlying uniformities in the original set of categories ... and can then formulate the theory with a smaller set of higher level concepts. This delimits its terminology and text"* (Glaser 1994: 189). Når en teori til sidst skal formuleres på baggrund af mættet kategoridannelse optræder forskerens memo'er, der skal samles sammen i en bunke og sammenholdes, siger Glaser, som en slags sparringspartner, der afsøges bagudrettet som styringsredskab, så man ikke falder udenfor og dermed sikrer at man kan *"... publish ... [one's] ... result with confidence"* (Glaser 1995: 192).

Dette kan føres os videre til at spørge: Er en kategori forskerens (nødvendige) konstruktion eller er det udsagt direkte i datamaterialet eksempelvis? Glaser (især Glaser 1994) bruger meget plads på at udfolde dette, men Kvaales tre tolkningsniveauer har også fundet plads i min måde at arbejde på.

Strauss og Corbin plæderer også her for en pragmatisk tilgang, idet de hævder at *"constant comparison ... is not difficult to understand ..."* (Corbin & Strauss 2008: 73). Denne type af sammenligninger, hævder de, er væsentlige for alle typer af undersøgelser, da det er nødvendigt for udviklingen af kategorier og afprøve deres holdbarhed.

Konceptualisering eller konceptudvikling – writing the theory

Denne del af processen sætter fokus på ikke at beskrive, men at formulere nye begreber og teori(er), der kan give en ny forståelse af det, som materialet viser finder sted inden for en del af et givent felt.

Både Glaser og Strauss arbejder med to former for teoriudvikling; *substantive theory* og *formal theory*. Glaser formulerer denne skelnen mellem de to således: ”By *substantive theory* we mean theory developed for a substantive or empirical area of sociological inquiry – such as patient care, race relations, professional education, geriatric life styles, delinquency, or financial organizations. By *formal theory* we mean theory developed for a formal or conceptual area of sociological inquiry – such as status passage, stigma, deviant behavior, sozialisaton, status congruency, authority and power, reward systems, organizations or organizational careers. Both types of theory may be considered ‘middle-range’. They fall between their ‘minor working hypotheses’ of everyday life and the ‘all-inclusive’ grand theories” (Glaser 1978: 144).

Denne afhandlings empiriske resultater har ikke været orienteret mod udviklingen af decideret ny teori – hverken i den ene eller den anden form der er skitseret her ovenfor. Når et sådant arbejde, der indeholder begge teoriformer skal bruges af andre, vil denne skelnen igen ikke levere noget videre til læserne – netop fordi begge former er *middle-range*, som Glaser formulerer det. Her vil præcise indholdsbeskrivelser og præcise overskrifter snarere kunne fungere som læserens guideline.

Opsamlinger

Dette kapitel har fremstillet og diskuteret fænomenografi og grounded theory. Undervejs har jeg argumentet, hvorfor disse retninger kan være særlig velegnet til studiet af menneskers oplevelser af sociale fænomener, herunder nye læreres oplevelser i arbejdet i skolen. Jeg har brugt udvalgte og bearbejdede dele af min empiri til at understøtte de igangværende diskussioner.

Kapitlet har haft til hensigt at argumentere for nogle særlige sensitive fremgangsmåder i forhold til at studere sociale processer – og videre argumentere for at grounded theory og fænomenografi kan levere en sådan sensitiv fremgangsmåde. Jeg har endvidere vist at fænomenografi har brug for en mere fokuseret metodologi, som eksempelvis grounded theory, at støtte sig til i bestræbelserne på at indfange og beskrive sociale fænomener.

I kapitlet har jeg desuden diskuteret forskellige tilgange til at forstå både grounded theory og fænomenografi og til at arbejde med empirisk materiale på nye måder. Det har derfor også været hensigten på den baggrund nærmere

at sammenskrive de to retninger – ikke i forsøget på at konstruere en grounded fænomenografi, for det ville blot være en konstruktion for konstruktions skyld, men for at destillere de metoder og den metodologi, der har kunnet sætte mig i stand til at ordne empirien i kapitel 6.

Afhandlingens næste kapitel behandler professionsbegrebet og professionernes rolle og status i den offentlige sektor – herunder også om eller på hvilke måder lærerne kan siges at tilhøre en profession. Kapitlet fortsætter derpå med en diskussion af, hvad der kan indkredses som særlig lærerviden og lærerkunnen.

Kapitel 3: Forskning og undersøgelser om lærere og skole

Om kapitlet

Dette kapitel diskuterer en række bidrag til viden om læreruddannelse, lærere og skolen. Kapitlet har til hensigt at præsentere og diskutere udvalgte arbejder om lærere, læreruddannelse og skole, som er relevante i forhold til mit eget arbejde. Her er ikke tale om, at de ressourcer jeg diskuterer, skal fremstå komparative, men *”to make certain the reader understands what a given monograph will be about, in comparison with seemingly similar units, the author compares his unit for analysis with these other units”* (Glaser & Strauss 1967/2008: 25).

Kapitlet starter imidlertid med en behandling af professionsbegrebet. Efterfølgende diskuterer jeg, på hvilke måder og under hvilke konditioner lærerne kan betragtes som en profession. Professionsdiskussionen er væsentlig til en forståelse af lærernes samfundsmæssige status og position, deres selvforståelse og de muligheder og goder, de har adgang til og dermed er professionsdiskussionen også en af nøglerne til forståelse af det praktiske arbejde, der udføres af lærerne og de udfordringer, de oplever i arbejdet. Progressionen i afsnittet om professioner bevæger sig fra det overordnede, generelle til det mere specifikke i forhold til at undersøge lærerne som profession for til slut at ende i en diskussion om lærerarbejde i et professionsperspektiv.

Efter denne første del følger en diskuterende gennemgang af en række nyere, udvalgte arbejder om lærere og lærerarbejde. Jeg vil nærme mig det helt centrale i lærerarbejdet; de nødvendige kompetencer i lærerjobbet. Undervejs diskuterer jeg forskellige forskningsmæssige tilgange til at forstå lærerarbejde, læreruddannelse og skole.

Hvad er en profession?

Profession betyder erhverv. Det erhverv man udfører, definerer den profession man tilhører (Laursen 2003: 14). En forsker som Per Fibæk Laursen diskuterer imidlertid slet ikke, om lærerne er en profession eller ej. For ham *er* de det (Laursen 2003): Lærerne er medlem af den gruppe, som jeg senere placerer under paraplyen statens professioner.

På et policy-niveau kan man tale om læreren en profession, fordi den professionelle lærer har fået adgang til det praktiske arbejde gennem erhvervelsen af en professionsbacheloruddannelse til lærer i folkeskolen. I traditionel, historisk forstand er lærerne imidlertid ikke en profession. I de kommende afsnit diskuterer jeg professionsbegrebets historie og viser at det ikke er et entydigt og klart begreb, men bør forstås som et begreb, der er under stadig pres og udvikling.

En profession kan man imidlertid ikke forstå som hverken et empirisk eller et teoretisk begreb. Det er *”et begreb, konstrueret i en legitimationsdiskurs, som et våben i en social kamp mellem sociale klasser, fraktioner og grupper”* (Callewaert 2003a: 264). For Callewaert findes professioner med andre ord ikke i virkeligheden, men er konstruktioner med henblik på at gøre noget for nogen, der har gjort noget bestemt og samtidig holde nogle andre ude, der ikke har gjort det samme. Professionsforskeren Katrin Hjort taler om, at ordet profession er en *flydende betegnelse*, der refererer til et begreb, der *”(endnu ikke) har fået fast definerede referencer til empirisk konstaterbare eller måske rettere empirisk konstruerbare fænomener”* (Hjort 2008:11).

Hjort, taler hellere om *de professionelle* end om professioner. Dette gør hun for bedre at kunne henvise til *”de offentligt ansatte, der arbejder i direkte kontakt eller konfrontation med klienterne, dvs. med de mennesker, der er brugere af de offentlige ydelser”* (Hjort 2005: 9). Hun taler dog også om de faggrupper, der arbejder med mennesker i den offentlige sektor som *semi-professioner*, idet de ikke opfylder alle de klassiske kriterier for en profession. Samtidig har hun dog også med begrebet om flydende betegnelser, som hun mener bedst karakteriserer professionerne, signaleret at professioner ikke kan ses som fast, afgrænsede størrelser, der er upåvirkede af politiske, økonomiske og samfundsmæssige initiativer.

Professioner bør derfor forstås som dynamiske konstruktioner og professionskampene, der kontinuerligt udspiller sig i samfundet er ikke videre optaget

af bestemte kriterier. Der kæmpes om vidensmonopol, om særlige privilegier, om anseelse, om løn osv. Dette gælder både klassiske professioner som semi-professionerne. Men den samfundsmæssige accept er væsentlig (Salling Olesen 2004) og vil også gøre det lettere at vinde fodfæste som væsentlig og nødvendig aktør i opretholdelsen og udviklingen af velfærdsstaten.

Nogle forskere taler om *klassiske professioner*, såsom læger, advokater og præster, andre bruger professionsbegrebet mere løseligt, hvorved det kommer til at inkludere en række arbejdsområder – herunder underviseren i skolen. Fælles for de fleste forskere er antagelsen om, at professionerne så at sige har fremtiden foran sig; professioner vil spille en stadigt stigende rolle i vidensamfundet (Hjort & Weber 2004). Jeg finder det derfor relevant at kigge lidt nærmere på, hvad det er, der definerer en klassisk profession. Og så derfra bevæge mig nærmere imod at se på, hvordan og hvor lærerne opfylder og udfordrer disse forhold.

Hvad kendetegner en klassisk profession?

Når man stiller spørgsmålet ”*Hvad er en profession*”? så henvises der oftest til de såkaldte klassiske professioner. Normalt taler man om professioner, når en række faktorer kan siges at være gældende: ”*En klassisk profession har monopol på sit felt, og den kontrollerer adgangen til det via den anerkendte, certificerede uddannelse*” (Weber 2004b: 27). På den baggrund kan en række karakteristiske træk fremhæves i forhold til at definere den klassiske profession (Brusling 2001/2003, Salling Olesen 2006):

- *Monopol på udøvelse af det praktiske arbejde (eksempelvis i form af autorisationsbestemmelser, medlemskaber mv.)* (Brante 2005, Hjort 2005, Laursen et. al. 2005)
- *Samfundsmæssig legitimitet* (Salling Olesen 2006)
- *En selvstændig uddannelse med basis i en videnskabelig institution* (Laursen et. al. 2005)
- *Kontrol over (dele af) uddannelsens indhold* (Brante 2005)
- *Relativ selvstændighed i erhvervsudøvelsen (professionsautonomi)*
- *At kunne tilbyde tjenesteydelser til alle (professionsideal) og ansvarlighed overfor almenvellet* (Laursen et. al. 2005)
- *Ansvarlighed over for kolleger, klienter, brugere, elever, samfund, mv. (professionsideal)*

- *Et mere eller mindre formaliseret fagligt sprog, en privilegeret diskurs (Salling Olesen 2006).*

Ifølge Salling Olesen er det i høj grad lægeprofessionen, som har udstukket standarder for, hvad der kan forstås som en profession. Det kan dog være væsentligt at slå fast, at professionerne i sig selv ”ikke ... [er] ... mere vigtige end alle mulige andre konkrete kontekster, hvori der tales, men de er anskuelige fordi de knytter kulturelt veldefinerede diskurser til komplekse arbejdsprocesser med deres egen materialitet, og konkrete handlende mennesker” (Salling Olesen 2006: 371). Den komplekse modernitet har brug for professionerne, fordi de netop kan reducere kompleksitet, men samtidig er det også nødvendigt at redefinere og regulere professionernes genstandsfelter i takt med at arbejdsopgaver ændrer sig, ny viden og teknologi finder plads i arbejdet og de samfundsmæssige behov ændrer sig.

Traditionelt har den erfaringsbaserede viden i professionerne stået i opposition til den videnskabelige viden (eksempelvis lægeprofessionen – som Henning Salling Olesen har studeret – overfor kvaksalvernes), men i det pædagogiske system kan denne dualisme ikke fungere som meningsfuld domæneafgrænsning alene. Også den erfaringsbaserede viden søges videnskabeliggjort inden for uddannelsesområderne, den opskrives, som vi har set i det i læreruddannelsen i praktikperioderne, der isoleres til selvstændigt område med eget indholds- og målbeskrivelser i uddannelsen. For lærerne er praktikken således i deres grunduddannelse med de sidste par læreruddannelseslove blevet udnævnt til et fag med egen CKF. Praktik bliver fag på samme måde som geografi eller engelsk er fag. Akademiseringen af det praktiske arbejde sker som et led i bestræbelserne på at højne professionen.

I professionerne skal man med andre ord *vide* – men man skal også *kunne*. Professionerne kan i det lys ses som det moderne samfunds optagethed af arbejdsdeling, som det kendes hos eksempelvis sociologen Max Weber (Laursen 2003, Weber 2004b, Hjort & Weber 2004). Et moderne samfund – og herunder ikke mindst bureaukratiet – har brug for kompetencegrænser for arbejdet, samtidig med at disse grænser konstant er under pres og under forandring (et eksempel er lægernes og sygeplejerskernes arbejdsområder).

Et sådant perspektiv vil ikke kunne anerkende kun de klassiske professioner som professioner, idet resultatet af en stadig mere differentieret arbejdsdeling er fremkomsten af nye professioner og omformning af de eksisterende. Og selvom den samfundsmæssige anerkendelse af professioners vidensdomæner

er essentiel for professionens eksistens, virke og udvikling, er det imidlertid også væsentligt at forholde sig, at professionsbegrebet ikke kan forklare hvordan verden hænger sammen, men kun være medvirkende til at bevare den, som den er (Callewaert 2003b: 265). Professioner er derfor modsætningsfyldte. De er på én gang systembevarende og rigide barrierer for udvikling af samfundets behov for arbejdsdeling og arbejdspecialisering, men samtidig fungerer professionerne også som samfundets kit, der holder sammen på systemer og sikrer at ikke alle og enhver uden forudgående kriterier har adgang til professionerne. Kriterier, som oftest i form af uddannelse, der skal sikre at en akkumuleret lægeviden sættes i centrum inden for sygehusene, at daginstitutionerne og skolerne befolkes af voksne, der er optagede af pædagogiske spørgsmål osv.

Tænkninger om og tilgange til professioner

Professionerne behandles her i lyset af det moderne samfunds udviklingstendenser og bestræbelserne på at modernisere den offentlige sektor. Det moderne samfund har skabt grobund for, at nogle forskere vælger at differentiere professionsbegrebet, som i de sidste årtier har været under formation: ”*Professions- og professionsuddannelsesforskning refererer til både de ”store” professioner (medicin, jura, teologi, ingeniører m.v.) og til det, professionssociologien benævner semiprofessioner (sygepleje, lærere, pædagoger, m.v.)*” (Hjort & Weber 2004: 7).

En tese hos forfatterne er, at professionerne og semiprofessionerne er væsentlige grupper i fremtidens videnssamfund, men ”*den professionalisme, man kender til – og fortsat uddanner til – er støbt i industrisamfundet*” (Hjort & Weber 2004: 7). Professionerne og de professionelle har fremtiden foran sig. I det følgende vil jeg dog først dykke ned i professionernes sociologiske historie og spore mig ind på sociologiens bud på professionernes funktioner og vilkår.

Traditionel professionsforskning tager udgangspunkt i to sociologiske retninger. En *professionsvenlig* (Hjort og Weber 2004) vending – personificeret ved sociologen Talcott Parsons idealistiske og funktionalistiske forståelse af samfundets professioner – samt en mere kritisk, dynamisk og *konfliktorienteret* tilgang, som den findes hos Max Weber (Laursen et. al. 2005).

For Parsons er graden af specialiserede professioner en målestok for graden af specialisering som samfund. Samfundet hos ham forstås som professionssam-

fundet og professionerne er *gode og nødvendige* med en formulering hentet fra Henning Salling Olesen (Salling Olesen 2004).

Den funktionalistiske tilgang etiketteres ofte som ukritisk, og er i risiko for at føre til ”en legitimering af professionens berettigelse og ... [dermed] ... en immuniserende statusmarkering” (Salling Olesen 2004: 132). Laursen (Laursen 2004: 26-28) har formuleret fem kriterier, der lægger Parsons syn på professioner frem. Det gælder ifølge Parsons for professionerne at de:

- 1: *er præget af en fundamental serviceorientering*
- 2: *er styret af en professionsetik*
- 3: *har af en kollegial organisationsform*
- 4: *i kraft af professionaliseringen medvirker til rationaliseringer*
- 5: *i deres relation til klient/elev/patient binder denne til professionens etik og tillid.*

Parsons kan ifølge Laursen til tider virke naiv, idet han beskriver professionernes virke og funktion i en blomstrende samfunds konstruktion, som han selv er stærk tilhænger af. Som ideal og som forklaring for en del af det, der går for sig i det professionelle arbejde kan de fem punkter imidlertid godt finde deres anvendelse. Det vil nok være korrekt at sige, at de fem punkter beskriver, hvad der *også* sker i det professionelle arbejde inden for en profession. Der foregår imidlertid også andre ting.

Studier af det professionelle arbejde hos sygeplejersker, lærere eller pædagoger kan tillige afsløre fravær af service og en klient/elev/patient-orienteret etik, ikke rationaliseringer, men det modsatte (Andersen 2011). Den udfoldede hverdagspraksis i en institutionel ramme er noget andet end idealer og kongresvedtaget etik.

Laursen tager dog også Parsons i forsvar og hævder at ”*det er rent faktisk sådan, at professionelles [læreres] arbejde i høj grad er styret af hensynet til deres elever ... den personlige involvering og tætte relation til eleven er en forudsætning for at arbejdet lykkes ... Parsons overvurderede professionernes evne til at professionalisere bureaukratiet og undervurderede bureaukratiets evne til at bureaukratisere professionerne ... han er ... [heller] ... ikke opmærksom på ... [at] ... systemrationaliseringer fjerner indsigten, forståelsen og evnen*

til at vurdere professionelle handlinger fra almindelige borgere” (Laursen 2004: 28 & 29 & 30).³⁴

En del af de problemer Parsons definitioner løber ind i, bunder i, at han i for høj grad har fokus på de klassiske professioner. Elever og sociale klienter, siger Laursen, har ikke friheden til at bryde kontakten med den professionelle. Et andet problem er at han – selvom han også har en fokus på relationer – overser at relationer altid er relationer i et magtforhold. Jeg er imidlertid enig med Laursen, når han siger: ”Det ændrer dog ikke ved gyldigheden af det normative ideal: Professionelle bør så vidt muligt etablere en ligeværdig relation til deres klienter” (Laursen 2004: 30).

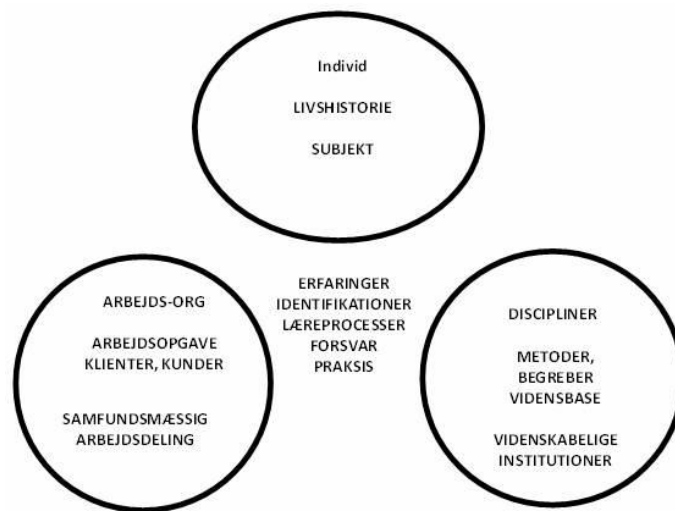
Hvor Salling Olesen ovenfor kritiserer Parsons for at være ukritisk, kan den anden position inden for klassisk tænkning om professioner, personificeret ved Max Weber, ikke anholdes for det. Hos Weber er professionaliseringen ”en institution igennem hvilke en bestemt gruppe mennesker forsøger at etablere et arbejdsmonopol og skaffe sig status og visse materielle privilegier ved at udelukke andre end den bestemte gruppe mennesker fra at varetage den pågældende funktion” (Salling Olesen 2004: 132). Dette benævner Weber selv *social closure*.

Begrebet *social closure*, en professions forsøg på at lukke eller regulere tilgangen til professionen i bestræbelserne på at bevare og udvide forskellige privilegier, er ifølge Weber et centralt begreb i forståelsen af professioners handleberedskab. Med begrebet om social closure leverer Weber et analysegrundlag for at studere professioner, som i højere grad end Parsons tåler et pres fra den dynamik og turbulens, som professionerne undergå og udsættes for i den udfoldede modernitet (Salling Olesen 2004).

I stedet for at tale om at en professionssociologi er ukritisk og ikke har et blik for spændinger i arbejdet, mens en anden sætter professionernes privilegeringskamp i centrum, foreslår Salling Olesen at professioner kan studeres ud fra flere felter eller udsigtspunkter (Salling Olesen 2004: 134).³⁵

³⁴ Jeg bruger her *elev* mens Laursen bruger *klient*.

³⁵ Jeg er bekendt med at Salling Olesen arbejder videre med denne model (også på engelsk) men her vælger jeg at medtage versionen fra 2004, der fint indrammer mit ærinde.



Salling Olesen pointerer at de tre felter eller cirkler ikke er forbundne, men netop udgør ”en parameter, hvis dynamik er forankret uden for og mere omfattende ind i professionen, og som derfor må selvstændigt begrebsliggøres” (Salling Olesen 2004: 135). Modellen er et udtryk for, hvordan man kan studere professioner på forskellige måder. Der er ikke et felt, der har forrang, men felterne betegner netop hver deres rationale.

Denne afhandling placerer sig i forhold til modellen i individ-feltet med fokus på subjekters oplevelser af bestemte sociale fænomener i det professionelle arbejde. Jeg har dog ikke taget et livshistorisk fokus, som er det Salling Olesen her vil indikere med brugen af begrebet individ. I boblen øverst kunne Salling Olesen have skrevet en række metoder og metodologier, der sætter individ og subjekt centralt i forståelsen af professionsbegrebet. Jeg vil mene, at der også kunne have stået fænomenografi ved siden af livshistorie som en mulighed for at studere en bestemt gruppe menneskers oplevelser af et givent område.

Disse tanker og oplevelser former en historie hos det enkelte individ eller subjekt, der handler gennem det praktiske, professionelle arbejde. Det kommer der en reflekteret fortælling ud af, hvor disse oplevelser kan sprogliggøres. Dette at tage udgangspunkt netop dér, har nogle fællestræk med livshistorieforskning, som også er optaget af subjekters oplevelser og forståelse af dem selv og deres omverden.

Jeg tænker at modellen vil kunne vise, at når en profession skal studeres, vil man ofte have et hovedfokus i en af de tre cirkler, hvorved de to andre – i større eller mindre grad – optræder som hjælpedomæner, som der trækkes på i forskellige sammenhænge. Dette har også været tilfældet i mit eget arbejde.

Sociologisk kritik af professionerne

Uddannelse til og indtræden i en profession er accepten til deltagelse i en formaliseret strategi, der handler om den sociale udelukkelse som en gruppe/profession anvender i forsøget på at optimere vilkårene for gruppen selv i forhold til immaterielle og materielle goder. For Parsons er det vigtigste særkende på moderne samfund netop professioner – og ikke om samfundet eksempelvis er kapitalistisk eller ej. Han peger på 5 områder, som kan siges at være karakteristiske for det moderne samfunds professioner:

- *Professionerne er i deres vidensgrundlag og etik præget af en fundamental serviceorientering*
- *Professionerne er styret af en professionsetik*
- *Professionerne har en kollegial organisationsform (og tilsvarende eksklusionsform for frafaldne)*
- *Professionerne medfører rationalisering*
- *Brugere/ klienter er bundet af den professionelle relations etik og tillid*

Er Parsons deskriptiv eller normativ i sin fremstilling, når han formulerer professionerne på denne måde? (Laursen 2004: 32). Parsons problem er, som jeg også antydede tidligere, at han skildrer et samfund, som han selv er stærkt tilhænger af – det er medvirkende til at give hans tilgang et lidt naivt præg. Professionerne kommer til at bestå af mennesketyper snarere end mennesker, af idealiserede handlinger styret af en højere entitet end menneskene selv. Hos Parsons professioner eksisterer ikke smuds og uretfærdighed. Professionerne er styret af noget, der er større end menneskene selv. Svaret på Laursens spørgsmål må nok være, at Parsons arbejder med en beskrivelsesnormativitet i sin bestræbelse på at indfange professionernes karakteristika.

Laursen konstruerer på baggrund af Parsons (Parsons 1998), Abbott (Laursen 2004) og flere et *arbejdsprogram* for professionerne (Laursen 2004: 32). Man bør ifølge Laursen søge at udvikle professioner som:

- er åbne for samarbejde og kommunikation med nærliggende professioner og erhvervsgrupper
- undgår mystifikation af professionens vidensgrundlag
- anerkender at professionel kompetence kan erhverves på forskellig måde, og
- anerkender lægfolks viden, kompetencer og vurderinger.

Disse kriterier er velegnede, næsten skræddersyede, til lærerne. Dem finder jeg faktisk højst anvendelige til en etikettering af lærerne som profession og deres arbejde. Det er imidlertid nok relevant at anføre, om denne konsensus bunder i at både Laursen og jeg selv er præget af at skolen har været – og er – vores dominerende felt? Vil denne konsensusorientering formå at spotte de mere konfliktorienterede elementer i professionsudviklingen? Har den øje for at professioner forsøger at hugge territorium hos hinanden?

Når Laursen betoner anerkendelse overfor lægfolk, samarbejdsåbenhed, bred forståelse af kompetencebegrebet og så videre, bunder disse overvejelser, som jeg anførte ovenfor, i en Parsons' forståelse af professioner og undslår sig dermed til en vis grad konkurrence-, magt- eller konfliktperspektiver. Det er en ganske særlig forståelse af professioner og det professionelle arbejde, der her definitionsgøres. Men når jeg tilslutter mig de fire linjer ovenfor, gør jeg også professionsspørgsmålet til et spørgsmål om holdning og normativitet. Jeg synes, det passer fint på eksempelvis læreres arbejde, derfor tager jeg dem med i denne tekst og udelader andet.

Jeg er derfor nødsaget til at indvende, at de fire linjer på udmærket vis fremstiller, hvordan det professionelle arbejde (eksempelvis i en skole) kan foregå eller foregår på en idealiseret formel. Når der opstår konflikter mellem lægfolk og de professionelle, når der skal træffes beslutninger osv. er der imidlertid også andre relationer og syn på samarbejde, der træder frem, der givet vil være mindre tilbøjelige til at have konsensus som pejlemærke.

En række forskere har derfor også stillet skarpt på den moderne stats professioner og disses evne til at producere adækvate, gangbare løsninger i et samfund, der fordrer omstilling til omstilling: ”professionerne er slet og ret truet af, at de ikke længere er troværdige for samfundets medlemmer” (Weber 2004a: 215). Diskussionen om de veluddannede forældre versus de mindre uddannede, halvskoledede, lærere, et godt eksempel på at statens professioners mandat eroderes (Weber 2004b): ”Professionerne (Weber refererer her de klassiske professioner/rbc) er

således i krise, dels fordi deres traditionelle ydelse ikke lever op til de forandrede kran, dels fordi deres vidensbase sprænges indefra og udfordres udefra, dels fordi deres samfundsmæssige mandat eroderes, og endelig fordi deres folkelige omdømme lider. Så hvem vil være professionel? Dét vil de "mellemlangt uddannede" gerne, og derfor arbejder de på at definere deres arbejdsfelters egen logik, vidensbase og legitimitet. Og da de jo er dem, de er, gør de det "indefra". Det sætter kravet om at lærere bør anerkende lægfolks viden, kompetencer og vurderinger i et andet lys end det sted, det udsprang af ovenfor.

Jeg iler med at erklære mig enig i Webers diagnose, men problemet med de mellemlangt uddannede og med arbejdet i skolen som eksempel, er jo, at de, lærerne, aktuelt imødeser de selvsamme problematikker som Weber skitserer ovenfor gør sig gældende for de klassiske professioner; *videnserosion, ydelsestøj, af-auratisering.*

I takt med at de klassiske professioner har undergået et prestigetab og af professionsforskere italesættes som værende i krise, har lærerne og skolen undergået tilnærmelsesvis de samme forløb – uden at være en klassisk profession i streng Parsonsk forstand; Læreren er ikke længere den kloge i byen, børn lærer nærmest ingenting i skolen, som for øvrigt er verdens dyreste, og alle kan uddanne sig til lærer, hvis de vil, for at spille med på nogle af de overskrifter, som det sidste tiår har været at finde i aviser og blade. Et af budene fra den pædagogiske verden de senere år går på, at lærere derfor ikke (længere) skal være eksperter i fag, for de *er* ikke eksperter i fag, som doceres ex cathedra. De skal nu være eksperter i undervisning.³⁶

I lyset af Webers kritik af professionerne, kan man spørge; Hvad er lærernes muligheder, i lyset af prestigetab i forhold til vidensbasens omfang og gyldighed alment, for at kunne italesætte professionens særkende? Og hvordan gøres dette, når moderniteten er udfoldet (Salling Olesen) og professionerne er i krise? For at komme nærmere en besvarelse af disse spørgsmål diskuterer jeg senere i kapitlet lærere som professionelle samt sætter fokus på en professionsintern bestræbelse på at sætte pen til papir for det professionelle lærerarbejde, nemlig udformningen af et ideal for lærerprofessionen.

³⁶ Se diskussion af dette begreb andet sted i afhandlingen.

Statens professioner

Jette Steensen foreslår en firedeling af professionsbegrebet (Frie professioner, akademiske professioner, kapitalens professioner og statens professioner) og placerer lærerne i den fjerde og sidste (Steensen 2003: 50). Professionsbegrebet er, som det er vist ovenfor, ikke noget entydigt begreb og jeg finder egentligt begrebet om statens professioner meget dækkende. Men i forhold til at pinpointe, at der i disse år forgår en kamp om adgangen og etiketten til professionsbegrebet slår betegnelsen statens professioner ikke til, da staten inkluderer både disse new-comers og de klassiske professioner under samme statslige tagryg.

I den sammenhæng er det nok mere konstruktivt – som det også er tilfældet hos mange danske professionsforskere – at de netop giver begrebet et ny betydning: I stedet for at lægge vægt på professioner og semi-professioner eller det mere normative begreb om wannabe-professioner, diskuteres i højere grad, hvad der kendetegner den og den profession. Forskellige professioner skal forstås på forskellige måder – snarere end at passe ind i en skematisk oversigt over kriterier for professioner, ala den jeg konstruerede på baggrund af forskellige litteratur tidligere i kapitlet.

At professionerne er under pres peger ikke kun forskningen på: En undersøgelse med overskriften 'unge vrager den offentlige sektor' foretaget af Zape-ra/Ugebrevet A4 viste i 2009 at kun 10 % af de 16-24-årige ønsker at være ansat i den offentlige sektor om ti år³⁷. Det ser endnu værre ud, hvis man spørger til de forskellige sektors prestige: ”*Samtidig lider den offentlige sektor af at være nærmest blottet for prestige i de unges øjne. Kun fire procent peger på den offentlige, mens 70 procent siger den private sektor, når de 18-24-årige bliver spurgt om, hvor der er størst prestige i at være ansat*”. (Magisterbladet, No. 4, 2009: 44). Disse positioner betyder jo ikke, at mange af de unge ikke ender med at blive ansat i den offentlige sektor alligevel, men den siger noget om selve det syn, som unge har i forhold til det arbejde, der praktiseres i den offentlige sektor. Samtidig er det dog også det arbejde, de har mest erfaringer med i rollen som elev i skolen, barn i institutionen osv.

Men kobles dette med den aktuelle, relativ ustabil økonomisk og arbejdsmæssig situation i samfundet, som burde tilsige en større søgen mod fastere for-

³⁷http://www.ugebreveta4.dk/2009/200905/Baggrundoganalyse/Unge_vrager_job_i_den_offentlige_sektor.aspx

hold i den offentlige sektor, så tegner billedet sig dystert. På samme site udtaler en række unge i en lignende undersøgelse at ”*det er surt at være lærer*”.³⁸ Formanden for danske gymnasieelevers sammenslutning, Mina Bernardini, udtaler i den sammenhæng at ”*lærerjobbet i sig selv er sådan set spændende, for man er med til at forme mennesker i en tidlig alder. Men samtidig er man presset af dårlige arbejdsforhold og dårlig løn, og ens arbejde bliver ikke særlig værdsat. Derfor tiltaler jobbet ikke mig og mange andre på min alder*”. Den ansatte i den offentlige sektor er presset på kompleksitet og det gælder også læreren. At dette ikke skulle være tilfældet for den selvstændige arkitekt, rådgivende ingeniør eller det lille reklamebureau er ikke tænkeligt. Men de unges erfaringer med den slags jobs er ringe – lærerens arbejde derimod er noget af det, de kender bedst til og har været vidne til gennem det meste af deres liv.

Professionerne i den offentlige sektor

Niels Åkerstrøm Andersen (Andersen 2008) benytter i sin bog om legende magt i organisationer begrebet ’den polycentriske forvaltning’ om tiden fra 1980’erne og frem. Et diktum inden for den polycentriske forvaltning er en ’*offentlig sektor med omstillingsdygtighed på alle niveauer*’ (Andersen 2008: 115). Her tales ikke længere om omstilling fra gammelt til nyt, men om omstilling til omstilling. Omstilling til omstilling er et paradoks; at skulle gøre noget for at komme til at gøre det, man i forvejen gør: ”*Det paradoksale i udviklingen er kort sagt at de ansvarlige – både i uddannelserne og på arbejdspladserne – selv skal bestemme sig for at udvikle deres arbejde efter retningslinjer som de aldrig selv ville have valgt, hvis de selv havde kunnet bestemme*” (Weber 2004b: 38).

Der skal altså omstilles til omstilling – men efter ganske nøje forskrifter og policy-papirers anvisninger. Med en sætning fra Hansen (Hansen 2004: 67) kan man sige at ”*det personlighedsinvolverende arbejde har fået en renaissance i moderniseringsbestræbelserne af den offentlige sektor*” – men under i en ganske særlig udformning. Samtidig er det væsentligt at bemærke at en karakteristik af den offentlige sektor også vil vise at ”*udvikling og raffinering af viden går hånd i hånd med afgrænsning og hierarkisering*” (Weber 2004: 218). Effektivisering er rationalisering og ”... eva-

³⁸ http://www.ugebreveta4.dk/2009/200906/Baggrundanalyse/Unge_-_Det_er_surt_at_vaere_laerer.aspx

luering betyder ikke længere 'vurdering', det betyder 'kontrol' og 'kvalitet' betyder 'økonomisk defineret' eller 'formindsket nyt'" (Weber 2004a: 228).

Forud for denne polycentriske forvaltning taler Andersen om en periode med *sektoriel forvaltning* og før den om *formel forvaltning*. Den formelle forvaltning opererede gennem afgørelser og opgørelser, den sektorielle gennem planlægning af beslutninger. Den polycentriske forvaltning opererer gennem præmisbeslutninger, gennem strategi. Omgangen med *strategisk realitet* (Andersen 2008: 117) skaber en overproduktion af kompleksitet og bevirker at 'verden' får kontingent karakter. Derfor skal der omstilling til. Det skaber et pres på professionerne. Både i forhold til at bevise egen værdi og særegenhed, men også i forhold til at professionernes arbejdsopgaver revurderes og distribueres i nye former: sygeplejersker udfører det, der tidligere var lægeopgaver, pædagogerne indgår i formelle undervisningssituationer på linje med lærere osv.

Professionernes udviklingstendenser

Begrebet profession bruges, som nævnt ovenfor, i dag ofte om ansatte i den offentlige sektor (Steenen 2003). Det er ofte i den slags sammenhænge at lærerne benævnes semi-professioner: "*Professionsbachelorprofessionerne bliver af professionssociologien oftest benævnt semiprofessioner eller endda 'wannabe-professioner' idet de ansues at have mere end travlt med at blive anerkendt på linje med de klassiske professioner*" (Hansen 2004: 64).

Denne anerkendelsesiver problematiseres også hos en række professionsforskere, der samlet skriver: "*Disse erhverv ... [pædagogiske, sociale og sundhedsfaglige områder med baggrund i en mellemlang, videregående uddannelse/rbc] ... er tidligere blevet kaldt semiprofessioner, fordi de byggede på en mellemlang, videregående uddannelse, og delvist svarede til de træk, som kendetegnede de klassiske professioner. Når disse erhverv bestræber sig på at genopdyrke den klassiske professionsforståelse for deres område, bliver de så 'rigtige' professioner? Eller får begrebet en ny betydning?*" (Laursen et. al. 2005: 27). Forskergruppen svarer selv på spørgsmålet, da de peger på tre såkaldte *udviklingstendenser* for professionerne (Laursen et. al. 2005: kapitel 6). Jeg diskuterer de tre tendenser nedenfor i et af mig til lejligheden formuleret lærerperspektiv.

1: Yderligere professionalisering:

Akademiseringen af læreruddannelsen til en professionsbacheloruddannelse med muligheder for direkte videreuddannelse opskriver lærerne til bachelorer (B.Ed./bachelor of education), som er et internationalt kendt begreb i det akademiske uddannelseshierarki. Det praktiske arbejde udvides med teamsam-

arbejde – som det også vises hos Hargreaves (1994/2000) og Fuller & Bown (1975) – og specialistedannelser ovenpå læreruddannelsen såsom faglig vejleder, læsevejleder, it-vejleder osv. Skolebibliotekarerne overgår fra at være en funktion på skolen til en decideret bekendtgørelsesbelagt efteruddannelse på diplomniveau med eksamen og risiko for at dumpe. Samtidig ændres indholdet fra at være stempeling af bøger, sætten på plads og litterær vejledning til vejleder for elever og lærere i forhold til alle medier. Større krav om at lærere skal undervise i deres linjefag og en opgradering af det specialpædagogiske felt som en del af undervisningskompetencen, der både er en del af indholdet i den nye læreruddannelse fra 2013 og fra folkeskoleforliget samme år, er eksempler på en stigende professionalisering af lærerens arbejde.

2: Ændringer i professionernes indhold:

Kravet om forhandlingskompetence flytter de professionelle fra en rolle som faglige eksperter i respektive fag til ”*serviceleverandører*” (Laursen et. al. 2005: 104). I skolen pålægges lærerne – især klasselærerne eller teamet – flere og flere opgaver, der ligger uden for skolefagernes genstandsfelt. Det sætter lærerarbejdet i et kompleksitetspres, når presserende problemer i samfundet også skal være skolens problemer. I massemedierne flokkes eksperter i diskussioner om samfundsmæssige problemer og ofte er svaret at ’det skal skolen tage sig af’. Eksempler herpå er adfærd på internettet, at gå med kniv i nattelivet, stoffer osv.

Det er vanskeligt for skolen at styre disse processer, da den regulerede og administrerede skole ikke selv kan sætte grænserne for, hvad der kan lanceres af problemstillinger i skolen. Det er naturligvis et problem, når elever går med kniv, og ikke kan finde ud af at holde kodeord for sig selv på nettet. Alle disse ting har nemlig en indflydelse på undervisningen og på interaktionen i skolen, men skal skolen fremstå som et sted, hvor specielle aktiviteter med særlige formål for øje, kan ikke alle samfundets problematikker være skolens.

Læreruddannelsen oplever et pres i forhold til at udvikle fagdidaktikken i uddannelsen, som påpeget af EVAs ekspertgruppe i 2003³⁹ og igen – på trods af en ny læreruddannelse fra 2006, der netop skulle styrke fagdidaktikken i linjefagene – af Følgegruppen for Ny Læreruddannelse i 2012.⁴⁰

³⁹ <http://www.eva.dk/projekter/2002/evaluering-af-laererruddannelsen>

⁴⁰ <http://fivu.dk/video/2012/evaluering-af-laererruddannelsen-deregulering-og-internationalisering>

Det samme kan siges om den forskningsbaserede undervisning på læreruddannelsen, der ofte stadig fremstår mangelfuld og tilfældig. Følgegruppen anbefaler derfor at den nye(st) viden inden for fagdidaktik skal gøres til genstand for undervisningen i alle læreruddannelsens fag. Et andet eksempel er det ændrede syn på praktikken som et decideret fag i uddannelsen med egne CKF'er og bedømmelse.

3: deprofessionalisering

Samtidig med en opskrivning af læreruddannelsen og at lærere skal undervise i fag, de er uddannet i, ses også en række modsatte tendenser: Laursen et. al. nævner selv opgraderingen af prøver i skolen som resultat af forskellige nationale og internationale undersøgelser af skolen. Dette skaber i skolen en oplevelse af ”*mistillid til lærernes professionelle kompetence og som en tendens til deprofessionalisering*” (Laursen et. al. 2005: 105). Økonomiske nedskæringer og især fyringer, som har været en del af hverdagen de sidste par år er en anden tendens til deprofessionalisering, når lærerne oplever at de skal undervise flere elever med færre årsværk.

De tre tendenser udspiller og udvikler sig samtidig. Professionerne undergår altså både en styrkelse, en svækkelse og en udvikling i deres vidensbase. Samtidig sker der en øget udveksling af det praktiske arbejde, hvor forskellige professioner forhandler opgaver – eksempelvis læger og sygeplejersker og lærere og pædagoger, hvorved historisk professionsspecifikke opgaver bliver flydende og ændrer karakter.

Professionstyper og professionel identitet

For professionerne gælder det i større og større grad, at det praktiske arbejde forhandles mellem forskellige parter og opgaver flytter til stadighed hænder. Denne tendens viser, at det professionelle arbejde i større og større grad ikke kan isoleres som noget bestemt foruddefineret arbejde for en bestemt type profession. De praktiske opgaver er i bevægelse. Netop dette har professor Thomas Brante et fokus på, når han i stedet taler om *professionstyper*. Med udgangspunkt i en kritik af Andrew Abbotts forståelse af professioner som noget der ”*udgør et særligt, relativt autonomt socialt system*” (Brante 2005: 16). Dette er nemlig ikke dækkende for at forstå professionerne og det arbejde, de udfører. Brantes bud er i stedet at tale om forskellige professionstyper; akademiske professioner, velfærdsstatens professioner, politiske professioner, kapitalens

professioner og frie professioner. Denne opdeling kan vise at forskellige professioner er bærere af forskellige rationaler og derfor også har forskellige mål, idealer, etik osv.

Skal man ifølge Brante forstå, hvorledes professionernes udvikler sig, må man fokusere på forholdet mellem en pågældende profession og staten. De væsentligste professioner i staten er uddannelse, sygdomsbehandling og social administration (Brante 2005: 24). Disse professioner kalder Brante for *behandlende professioner*. Det er de professioner, der 'gør noget med nogen'.

Brantes egen definition af, hvad der kendetegner en profession (Brante 2005: 27, mine formuleringer) lægger fokus på *begrænset adgang, en formaliseret uddannelse, relativ autonomi og selvregulering* samt *en afgrænset, specialiseret vidensbase*. Begrebet om de behandlende professioner mener jeg, er en nogenlunde dækkende beskrivelse for mvu⁴¹-professionerne, da det overordnet beskriver arbejdets genstandsfelt.

Der sættes ofte lighedstegn mellem profession og den professionelle, som jeg viste ovenfor at eksempelvis Katrin Hjort gør i sin forskning, hvor hun taler om professionelle.

Professionel bliver brugt til at skelne mellem lægmand og fagmand, mellem professionel og amatør (Brusling 2001/2003), men det at tilhøre en profession har i høj grad også en identitetsdimension – en professionel og personlig identifikation med professionen (Laursen et. al. 2005): ”*Professionen definerer vidtgående de professionelles oplevelse af sig selv – man har ikke blot arbejde som læge, man 'er læge'. Det er et identitetsspørgsmål*” (Weber 2004b: 27). Sådan kan det også godt se ude for læreren; man arbejder ikke som lærer, man *er* lærer (Mottelson 2010: 137, mine formuleringer). I arbejdet med empirien i kapitel 5 og 6, møder vi også nogle nyansatte, nyuddannede lærere, som *er* lærere, men vi møder også andre, som 'bare' er lærere.

Begrebet professionel identitet defineres hos Salling Olesen som ”*særlige subjektive processer, der indebærer identifikation med kombinationen af en nogenlunde veldefineret diskursiv vidensbase, visse stereotypiserede eller mytologiske praksiserfaringer, og det subjektive og organisatoriske tilhørsforhold til professionsgruppen*” (Salling Olesen 2006: 376). Her lægges et fokus på identifikation med den kontekst, man agerer som pro-

⁴¹ Mellemlange, videregående uddannelser (bachelorniveau).

fessionel i og et tilhørsforhold til dem, der er omkring en. Hvis en nyansat, nyuddannet lærer eksempelvis kan se det væsentlige og måske endda nødvendige i at etablere dette tilhørs- og identifikationsforhold hurtigt, kan forskellige strategier iværksættes. Senere i kapitlet viser jeg en lærer, som fortæller hvordan hun møder tidligere om morgenen og drikker kaffe med de andre lærere, og på den måde får tilgang til deres forståelse af det at være lærer, hvad det er for en skole, hun arbejder på og 'hvordan udviklingen her hos os har taget sig ud'.

En ting er imidlertid at diskutere professioner og ad den vej komme frem til om den profession, man selv mener at tilhøre, i virkeligheden er en profession eller ej – i det praktiske arbejde kan sådanne diskussioner til tider virke ret så virkelighedsfjerne. Noget andet kunne være at fokusere på, hvad det er for en opgave, man via sin uddannelseshistorie, sættes til at løse i arbejdet efter endt uddannelse: ”*Det er ikke tilstrækkeligt for læreren, der frusser over al den planlægnings- tid og evalueringspresset blot at efterlyse 'den gode lærer' (det er vist nok ham/ hende med sit fag og sin klasse), for socialrådgiverende at efterlyse 'det rigtige sociale arbejde' (det er vist nok det ude på gaden), for pædagogen at ... fortsat selv. Man må i stedet spørge, hvilken opgave, man skal løse og hvilke krav til betingelserne. Ellers efterlyser man jo egentlig et andet samfund, nogle andre børn eller klienter!*” (Weber 2004b: 31).

Weber sætter med citatet ovenfor et andet pres på eksempelvis lærerne end det, der kan indeholdes i diskussionerne om lærerne som en profession eller ej. Dette perspektiv på professioner frigiver noget rum til at sætte fokus på det væsentlige, nemlig hvad det praktiske arbejde består af, hvilke krav er der til det og ikke mindst hvilke betingelser skal det fungere under?

Nogle forskere har et særligt fokus på at det, der kendetegner statens professioner er, at de er såkaldte *relationsprofessioner* (Bayer & Brinkkjær 2003, Moos 2004, Hjort 2005). Også en forsker som Donald Schön synes velegnet til at diskutere lærere som profession i et relationsperspektiv, idet han problematiserer forholdet eller rettere relationen mellem den professionelle udøver af professionen (læreren) og klienten (her: eleven).

Sådanne *relationelle trekanter* findes mange steder i litteraturen⁴² og trekanten synes særlig velegnet til netop at pege på vigtigheden af en fokus på det relationelle, hvad enten man taler om

Terapeut	↔	Klient	↔	Det terapeutiske genstandsfelt
Lærer	↔	Elev	↔	Indhold/fag
Vejleder	↔	Studerende	↔	Vejledningsopgaven

henviser trekantsforholdet til sig selv i et kontinuum. Ofte er det elementet tid (eller penge) der er bestemmende for det relationelle forholds start, forløb og ophør. Trekanter kan konstrueres i et væk; nyuddannet lærer/mentor/lærerarbejde, pædagoger/børn/forældre osv. Det er en modelleringstradition, der ikke leverer betydeligt til det praktiske arbejde, men blot kan vise, hvilke forhold der er på spil i relationen og hvilke deltagere, der er til stede.

Trekantsforhold kan være velegnede til at opridsse et bestemt, afgrænset områdes aktører, men denne form for modelarbejde kan ikke sige noget om, hvad den gode relation eller det gode samarbejde består i, hvordan det kan styrkes, eller hvad der skal til, hvis forholdet ikke fungerer..

Jeg vil i det følgende fokusere professionsdiskussionen i retning af lærerne og lærerarbejde. Dette indledes med at diskutere spørgsmålet om man overhovedet kan tale om lærere som en profession?

Er lærerne en profession?

I forhold til oversigten over kriterier for en klassisk profession, som jeg oplistede tidligere, opfylder lærerne disse kriterier i større eller mindre grad. Specielt diskussionen om et eksklusivt, fagligt sprog har været diskuteret flere steder i forskningen om lærere (Brusling 2001/2003, Rasmussen 2004). Noget forskning viser, at lærere nok har et fagligt sprog, men at de ikke benytter sig af dette i det daglige arbejde, men i langt højere grad bruger hverdagsprog i

⁴² For blot at nævne et par eksempler: Hougaard, Esben 1996. *Psykotterapi og forskning*. Dansk Psykologisk Forlag. Hansen, Niels Buur 2000. *Pædagogikkens treklang – et opgør med dualismen i dansk skoletænkning*. Carpe. Christiansen, René B. et.al. 2011. *Eksamensbogen*. Forlaget Unge Pædagoger.

omgangen med både kolleger og personer uden for skolen (Rasmussen 2004).⁴³

Kan man fortælle en professionshistorie uden at det, man fortæller om er en profession? Hvis det *er* muligt at skrive en professionshistorie, må det være fordi den, der vælger at gøre det, abonnerer på en særlig definition på den pågældende profession, der har gjort det muligt at kunne isolere en type professionelt arbejde fra andet og dermed følge det i tid og rum, således at der kan være tale om en kortlægning af en vis type af arbejde for en gruppe mennesker, men vel at mærke en type arbejde, der forandrer sig over en given periode. Uddannelsesforskeren Andy Hargreaves har gjort dette i forhold til lærerne.

Han har inddelt lærerens professionalismisme i fire tidlige perioder (Hargreaves 2000 og Brusling 2001/2003), der samtidig viser professionens selvforståelse:

En *præprofessionel periode*, der strækker sig op til omkring 1960. Kendetegnet for denne periode er standardisering og ressourceknaphed. Denne periode afløses af perioden for *professionel autonomi* som strækker sig frem til midt-1980'erne. Progressive pædagogikker holder deres indtog i skolen, men ”*lærerne fortsatte stort set som før*” (Brusling 2001/2003: 130). Det var en periode præget af lærerens selvstyring i klasserummet med lukket dør. Det var ikke kendetegnet ved at være samarbejds eller teamets periode. De sidste to perioder bestemmer Hargreaves samstemmende. Perioden for *professionel kollegialitet* og den *postmoderne, professionelle periode* afløser som to retninger perioden for lærerens professionelle autonomi.

Den professionelle kollegialitet er lærerprofessionens svar på stigende omvendenskaber: hvad en lærer ikke kan klare alene, kan flere klare sammen. Den postmoderne, professionelle periode sigter til at lærerarbejdet pludselig befinder sig i et minefelt med en masse modsætningsfyldte og modsatrettede krav til arbejdet.

Hargreaves ser både denne periode som lærerprofessionalismens mulighed for at formulere et nyt indhold, men samtidig også som en fare for at læreren skubbes tilbage til noget af det, der kendetegnede den præprofessionelle peri-

⁴³ Rasmussen har i en anden sammenhæng vist at dette også i stor udstrækning gør sig gældende for underviserne i læreruddannelsen, der også benytter hverdagsprog – eksempelvis i praktiksamtalerne (Rasmussen 2007).

ode med dens reducerede forståelser af lærer- og elevroller. I den sammenhæng appellerer Hargreaves til at lærere optræder mere tilgængelige, at skolen åbner sig op overfor forældrene og diskuterer nye roller og ansvar (Hargreaves 1994/2000).

For Hargreaves er det væsentligt at få slået fast, at lærerarbejde ikke er, hvad det har været. I takt med moderniseringen af den offentlige sektor og professionernes bestræbelser på indførelse af skarp arbejdsdifferentiering og en stigende akademisering, er læreren og lærerens arbejde ”*i færd med at blive mere kompleks og mere professionel*” (Hargreaves 1994/2000: 153). Dette er et spor, som ifølge Hargreaves kan iagttages i moderniteten. Et andet spor fokuserer på nedbrydningen af lærerarbejdet som en deprofessionaliseringstendens, som bevirker at lærerarbejdet ”*er i færd med at blive stadig mere rutinepræget og ukvalificeret*” (Hargreaves 1994/2000: 154). Når man læser Hargreaves fremstår lærerarbejdet i høj grad modsætningsfyldt.

Positionen med fokus på det rutineprægede fokuserer på bagsiden af skolens (eksterne) evalueringskultur og en stadig stigende detaljstyring med skolen og lærerarbejdet. I den sammenhæng foreslår Hargreaves begrebet *intensivering* til at beskrive moderne lærerarbejde. Hargreaves lader lærerne selv få en stemme og ytre sig i forhold til, hvad de forstår ved lærerarbejde.

Begrebet intensivering sigter til, at de moderne professioners privilegier gradvist nedbrydes. Arbejdet har karakter af at være underlagt stadigt stigende krav om effektivitet, kvalitet og rapiditet. Det skal være bedre og mere hensigtsmæssigt, og det skal tage mindre tid at udføre det. På denne måde er der ikke tale om et paradigmeskifte i professionernes arbejde, men snarere om netop en intensivering af de forskellige krav, der skal honoreres i arbejdet. Hargreaves oplister en række konsekvenser som hverdagens intensiverede arbejde fører med sig (Hargreaves 1994/2000: 155):

- *Mindre eller ingen tid til afslapning og frokost.*
- *Mindre eller ingen tid til at vedligeholde eller udvide sin faglighed.*
- *Vedholdende og vedvarende fornemmelse af overbebyrdelse.*
- *Reduktion af arbejdets kvalitet (hvilket er paradoksalt i det en af hensigterne med at professionalisere arbejdet i professionerne er en højnelse af kvaliteten).*
- *Spredning af ansvarlighed og spredning af ekspertviden.*

Hargreaves har særlig fokus på lærernes forberedelsestid. Mangel på tid er ”*en af de oftest nævnte forbindringer*” for at skole kan udvikle reflekterende teams og gøre op med enhedslæreren eller begynde at undervise på nye meder i fagene (Hargreaves 1994/2000: 157). De lærere, som optræder i Hargreaves undersøgelser fortæller, at arbejdsbyrden er større end tidligere ved jobbet som lærer. Flere af dem laver en to-delning, som jeg også har oplevet i mit eget datamateriale. En todeling mellem *det sociale* og *faget* eller *det faglige*, hvor dette sociale fylder mere, optager mere af tiden og presser sig på – på bekostning af det faglige (Hargreaves 1994/2000, kapitel 6).

Ifølge Hargreaves indeholder diskussionerne om mere tid i skolen også nogle *perversiteter*. En flerhed af skolens problemer, så som integrationsproblematikker, kollegialitet og fælleshedsbestrebelse forbedres ikke nævneværdigt af at blive tildelt mere tid (Hargreaves 1994/2000: 171). Tidsdiskussionerne indeholder en trivialitetsfare, hvor der aldrig er tid nok til det, man skal. Det er derfor en særlig delikat og temmelig kompliceret diskussion at se på, hvor skolen kan spare tid og hvor der skal tildeles ekstra tid.

Et af de elementer, jeg nævnte ovenfor, som henhørende til de klassiske professioner, nemlig en privilegeret diskurs, vil jeg give et eksempel på her i betydningen af have udsigelsesret om lærerprofessionens praktiske arbejde. I det følgende vil jeg diskutere et dokument, som lærernes faglige forening formulerede for omkring 10 år siden, og som repræsenterer en forståelse af lærernes professionsetik, af et særligt syn på det professionelle, pædagogiske arbejde i skolen. Der er tale om et ideal for lærerprofessionen, der i sin ordlyd fortæller, hvordan lærere intentionelt vil og ønsker arbejde i skolen. Der er ikke tale om en tekst, der fortæller noget om, hvad lærere gør, men teksten italesætter, hvad lærerne vil bestræbe sig på at gøre i det praktiske lærerarbejde.

Lærernes professionsideal

Professioner er kendetegnet ved at være forholdsvis veldefinerede og konstruktionen af en profession kan betragtes som et interesseforsvar for en bestemt, afgrænset gruppe mennesker eller et særligt vidensdomæne. En profession har derfor brug for papirer og proklamationer, der kan vise professionens omverden, hvad det er, der gør den særlig, og hvorfor netop den profession er egnet til at varetage en helt særlig opgave i samfundet, der ikke kan varetages af andre. Lærerne i Danmark har selv formuleret et papir, hvori de forklarer

lærerarbejdet, og hvad læreren er og skal. Papiret kaldes i daglig tale for *professionsidealet*. Danmarks lærerforening tog en kongresbeslutning i 2002 og vedtog et professionsideal for lærerne i folkeskolen.⁴⁴

Idealet er et udtryk for det som lærerne selv mener, at de kan forpligte sig på at levere i arbejdet (Mottelson 2010: 125), men samtidig kan det også ses som et svar på det pres professionen oplever som del af den moderniserede, offentlige sektor. Idealet fremstår flere steder som et hengivenhedsideal, hvor lærernes arbejde formuleres som præget af professionelle skøn og autonomi og en god portion dedikation. Denne tilgang til at sætte ord og sætninger på professionsopgaven synes inspireret af den Parsonske tænkning, som jeg præsenterede tidligere.

Når lærere og andre faggrupper formulerer idealer og visioner for det praktiske arbejde kan det ses som ”*et svar på de udfordringer, moderniseringsprocesserne har stillet de offentligt ansatte overfor. De ... kan ses som et forsøg på at forsvar, erobre eller generobre social status i en tid, hvor der i stigende grad sættes spørgsmålstejn ved professionernes samfundsmæssige legitimitet – ved beskæftigelsesmonopolet, ret til at definere klienters behov og organisere eget arbejde*” (Hjort 2005: 88). Denne beskrivelse passer ganske fint på lærernes professionsideal. Selvom forskellige regeringer har iværksat en række tiltag for at få andre professioner ind i skolen, har DLF formået relativt succesfuldt at definere læreruddannelsen som vejen ind i skolen.

Idealet består af 11 punkter, der hver især har en lille brødtæst knyttet til sig. Som 11 pinde lyder DLFs professionsideal for lærerne således:

- 1: *Læreren vil efter bedste evne opfylde folkeskolens målsætning og undervisningsmål.*
- 2: *Læreren vil indøve eleverne i dansk demokratisk livsform og folkestyrets principper og værdier.*
- 3: *Læreren vil i sit virke som underviser, opdrager og vejleder stræbe efter at fremme den enkelte elevs værdifulde vækst og udvikling som menneske.*
- 4: *Læreren vil med samme engagement påtage sig medansvaret for hver enkelt elevs opdragelse og undervisning.*
- 5: *Læreren vil indgå i ligeværdigt og tillidsfuldt samarbejde med forældrene om det fælles ansvar for den enkelte elevs udvikling, undervisning og opdragelse.*

⁴⁴ <http://www.dlf.org/files/DLF/Nyuddannet/Nyansat/Publikationer/Profid.pdf>

6: Læreren vil bidrage til udviklingen af elevernes menneskelige, sociale og politiske dannelse, så alle elever får forudsætninger for aktivt at præge såvel deres eget liv som samfundet.

7: Læreren vil fremme sin egen vækst og udvikling, engagere sig i almenmenneskelige livsspørgsmål og vise medleven i samfunds- og kulturlivet.

8: Læreren vil reflektere over og aktivt udvikle sin praksis.

9: Læreren vil indestå personligt for, at de betroede opgaver udføres bedst muligt.

10: Læreren vil indgå ligeværdigt og loyalt i samarbejde med kolleger og påtage sig medansvar for fælles faglig og pædagogisk refleksion og udvikling.

11: Læreren vil ansvarligt opfylde pligterne som medarbejder ved sin skole og påtage sig medansvar for at virkeliggøre folkeskolens værdier.

Et professionsideal fungerer også som symbol. Og symboler er væsentlige for at professioner kan signalere en særlig position, der også kan iagttages tilbage i tiden.⁴⁵ Det er dog ikke nogen vanskelig øvelse at kritisere en sådan tekst fra hinanden. Idealet er en tekst, som indtil nu, hvor den fylder 10 år, har haft så godt som ingen politisk betydning.

Udover at et sådant professionsideal er et element i en legitimerings-, afgrænsnings-, opskrivnings- og professionskamp, er den også en samlende tekst for den måde lærerne forstår sig selv som lærere på i skolen og som de forstår deres arbejde skal udføres og den funktion de har. Den betegner – i positive vendinger – det arbejde og den udvikling som lærerne lover at praktisere som lærere i skolen. Det er en helt igennem legitim ret for en profession at have et professionsideal som diskussionspartner i forhold til at tænke og udvikle professionen.

Professionsidentitet som ideal

Steen Wackerhausen sætter begrebet *professionsidentitet* som et ideal for lærerne (Wackerhausen 2004). For Wackerhausen er professionsidentitet et alternativ til det, han benævner det skolastiske svar på professionskompetencer, hvor

⁴⁵ En del af debatten, som jeg husker den, gik også på at lægerne havde et løfte og flere andre professioner havde en række formuleringer, som de så at sige 'bekendte' sig til. Herunder også sygeplejerskerne. Dansk sygeplejeråd har en hel hjemmeside dedikerede til sygeplejers symbols, hvor naturligvis nålen er repræsenteret sammen med florence-vingeløftet (der dog ikke praktiseres længere), men også mindre kendte symboler som et armbånd og et slag, som var uniformeringen udendørs.

hensigten er, at det er ”gennem undervisning, bøger og forståelse og boglige eksaminer – suppleret med praktikperioder, hvor man skal øve sig i at bruge det, som man har lært på skolen – at man erhverver sig professionskompetencen, at man bliver medlem af en given profession” (Wackerhause 2004: 13).

Adgang fås via eksamensbeviset i denne såkaldte skolastiske forståelse af professionsindtræden. Det er også den formelle adgang til professionen for uden beviset er det langt sværere – og for nogle professioner reelt umuligt – at blive medlem. Man kommer ikke uden om beviset.

Det betyder imidlertid ikke ifølge Wackerhausen at det er denne vej, der fører til professionskompetence og professionsidentitet: idet kernen i professionskompetence og professionsidentitet ”dvs. det som ”driver” eller ligger til grund for den daglige og anerkendte professionsudøvelse) består i langt mindre grad af ”bogviden” end en del boglige lærere forestiller sig” (Wackerhausen 2004: 13). Identitetserhvervelse i forhold til en bestemt profession sker ofte ikke via boglige midler.

Wackerhausens position anfægter ikke nødvendigheden af boglige studier, men blot at det ikke er fyldestgørende i sig selv. Man kan ikke læse sig til en professionsidentitet. Det er noget der udvikler sig i interaktionen med en professions mange aktører – for skolens tilfælde lærere, elever, sekretærer, afdelingsledere, skoleleder, forældre osv.

Professionsidentitet handler for Wackerhausen om ”det vores slags gør” (Wackerhausen 2003: 15). Identitetsdannelse i professionen støtter sig nok til *skole og pensum*, men udvikler sig for alvor i en deltagelse i de arbejdsfællesskaber, som det almindelige arbejde består af: Et er at kunne vifte med et eksamensbevis, noget andet er at have tilegnet sig det reservoir af fælleselementer i professionsidentiteten – at vise tegn på at kunne blive ’en af vores slags’ som Wackerhausen benævner det. Man må altså ikke træde ved siden af. Den studerende skal blive en af vores slags og de mere erfarne skal vedblive at være vores slags. På den måde producerer forhandlingen om professionsidentitet i fællesskaber et overskud af rigiditet og modstand mod at bevæge sig for langt væk fra vores slags.

Wackerhausen arbejder med begrebet *spørgekultur* som et væsentligt element i opbygningen af en professionsidentitet. Denne spørgekultur skal tilegnes for den nytilkomne eller den, der studerer for at få lov at indtræde i en pågældende profession. Spørgekulturen kan – i hvert fald i mit materiale – antage for-

skellig karakter. En nyansat lærer fortæller: ” ... *jeg kan godt lide at være der tidligt om morgenen ... for så kan man drikke lidt morgenkaffe og sådan lige ... du ved ... og de ... de der er lidt ældre de kommer også lidt tidligere så sidder vi i sofaen og så får vi så en ... snak om ting og så spørger de ... hvordan går det og ... de er rigtig gode til at ... at forstå hvad **jeg** ... og vil høre og fortælle og de ... og når de spør ... så spør de oprigtigt ... jeg har måske også nogle gange nogle af de store elever som de også har kendskab til fra tidligere år ...* ” (Lærer, 6 md.).

Her får vi et indblik i en morgensituation, der har karakter af en uformel kultur inden i den formelle institution, hvor den legitime deltagelse som nytilkommen giver adgang til kaffebordet og de vigtige snakke. Her kan aktuelle problemer diskuteres, men også organisationens kollektive fortællinger kan tilegnes af denne nye lærer. Og ældre lærere har mulighed for at levere deres version af skolens historie. Samtidig giver denne nye lærer også udtryk for at morgenkaffen giver mulighed for at få indsigt i hendes egne elever. En indsigt, som er vanskelig for hende at finde andre steder.

Kaffestrategien og det at komme tidligt på skolen giver denne nye lærer adgangsbillet til at blive *en af vores slags* og giver hende værdifuld viden om skolens historie – eller det som Salling Olesen kalder *de mytologiske praksiserfaringer* i professionen – hvordan det at være lærer på skolen er blevet forstået og forstås af ældre kolleger. Denne nye lærer har set en mulighed for at lære organisationen i tid og rum at kende. Og det vælger hun at give tid til, så hun møder tidligere.

Et svensk studie viste at nyansatte lærere har en opfattelse af at blive taget godt imod af deres nye kolleger, men at ” ... *visse lärare drar sig för at rådfråga andra lärare för at tinte förlora i anseende och bli betraktade som 'okvalificerade' lärare*” (Fransson & Morberg 2001b: 233). Der er en dobbelthed i at omgive sig med kolleger, som man finder meget dygtige og kompetente, fordi det samtidig får den nye lærers egne mangler tydeligere frem i lyset – i hvert fald i forståelsen hos den nye lærer (Corcoran 1981). En lærer fra mit eget materiale siger ... *jeg er meget imponeret over nogle af mine kolleger ... det de har ...* ” (Lærer, 8 md.). Denne lærer ser ganske tydeligt i iagttagelse af sine nye kolleger, hvad han ikke besidder endnu, men også at det er legitimt, at han ikke gør det (*”det er jo også lærere, der har været lærer i ti år”*, som han fortæller mig).

En anden lærer supplerer med nogle barskere erfaringer: *”Jeg betegner mig selv ... og den respons jeg får fra ungerne ... jeg er en meget atypisk lærer ... jeg er ... kan man*

sige ... lidt ung i min tilgang og bruger masser af humor ... øh og øh ... da jeg startede da var det tydeligt ... at jeg blev set på af mine lærerkolleger som enormt uprofessionel ... fordi de ikke følte jeg kunne holde en distance ...” (Lærer, 5 md.). Fra mit eget materiale er det gennemgående træk dog at nyansatte, nyuddannede lærere har et godt forhold til deres kolleger, som gerne vil hjælpe. ” ... det er godt at vide ... at de altid er der ... altså ... at jeg ... at jeg kan ... trække på dem ... ” (Lærer, 5 md.). Samme lærer fortæller senere om et problem med en pige i en af hendes klasser: ” ... jeg øh ... først og fremmest tager jeg det med mine kolleger ... hvis det er ... ”.

Disse udtalelser viser ganske godt, hvor modsætningsfyldt det at spørge til råds kan være. Den nyansatte og nyuddannede lærer har behov for at spørge og ved samtidig, hvor ekspertisen er placeret. Men samtidig med denne afsøgning følger også en blottelse af eget kompetencefravær.

To danske skoleforskere har i et studie af nyansatte, nyuddannede lærere følgende bemærkninger om nye læreres strategier i forholdet til ældre kolleger: ”Man kan sige, at der skete to bevægelser i relation til deres møde med kollegerne. For det første en bevægelse: Fra at viden og kunnen er vigtigst for professionsudøvelsen til placeringen i organisationens hierarki er vigtigt for professionsudøvelsen. For det andet en bevægelse: Fra eleverne betyder meget til kollegerne betyder mere end først antaget” (Bayer & Brinkkjær 2003: 24).

Disse bevægelser kan de iagttage i deres studier. Det har jeg ikke kunnet. Denne lærer med seks måneders erfaring, som vi møder her, er den eneste fra mit materiale, der så strategisk bruger kollegerne i sin læringsbane og legitime perifere deltagelse i fællesskabet til at få et fundament og ikke mindst et indblik i den kontekst i tid og rum, hun nu befinder sig i.

En af de lærere, jeg har interviewet, der kommer det tættest siger ” ... jeg nyder tit at gå ud og få en øl ... øh ... og siger ... lad os gå ud ... og lige komme ned ikke ... og det er nogen fra udskolingen ... så snakker vi ellers ... ” (Lærer, 8 md.). Her er mere tale om en hyggestrategi, der er optaget af at skabe relationer på en nye arbejdsplads, hvor læreren ovenfor derimod har nogle bestemte tematikker, der skal vindes viden om på morgenseancerne. Samtidig med at hun får støtte og gode råd og samtidig med at hun skaber sig en position i lærerkollegiet og får knyttet relationer til kolleger, hun normalt ikke har adgang til i hverdagen.

Jeg kan ikke så skråsikkert som Bayer og Brinkkjær fortælle om lærere, der arbejder sig ind i skolens kultur på denne måde. Bayer og Brinkkjærs anden be-

vægelse, fra at eleverne betyder meget til at kollegerne betyder mere end først antaget, har jeg slet ikke kunnet finde i mit materiale⁴⁶. Teamet og nære kolleger indtager en særlig plads (mere herom i kapitel 6), men kolleger som den samlede mængde af ansatte lærere betyder mindre i mit materiale.

En lærer siger: ” ... det er en erkendelse, der lige kommer til mig nu ... det er faktisk enormt meget fagopdelt ... øh ... de private relationer ... der er ... øh ... du finder ikke så tit folk ... der har relationer ... ja ... på kryds af faserne⁴⁷ ... med mindre det er til de officielle fester og sådan noget ikke ... det er tydeligt at se ... at se at dem ... der også er sammen privat er fra de samme faser ... ” (Lærer, 8 md.). Jeg spørger denne nye lærer, der i sit første år er ansat i udskolingen: *Hvis du så gerne vil til at undervise lad os sige i indskolingen – jamen, får du så en ny omgangskreds?*

” ... du vil få en ny omgangskreds ... det kommer også an på ... hvor tæt dine relationer er ... men du vil selvfølgelig hænge fast ved dine gamle kolleger ... men man vil stille og roligt glide væk ... det tror jeg ... vi har jo altid brøstet os af ... at vi ikke har ... faste pladser og faste borde ... men det er jo noget man siger ... det er jo helt tydeligt ... **fordi det er der** ... det har vi lige haft oppe på vores trivselsdag også ... altså bare sådan noget som ... at sige godmorgen til hinanden ... det har der faktisk også været nogle problemer med ... man hilser simpelthen ikke på folk ... man ikke kender ... men det er jo klart ... man ... kommer aldrig til at lære hinanden at kende ... hvis ikke man er nødt til at bryde det op engang imellem ... ” (Lærer, 8 md.).

At lærere ikke har større interaktion med kolleger på skoler er også vist i et studie af Susan J. Rosenholtz, som arbejder med begrebet *no talk* (Rosenholtz 1999: 35). I den sammenhæng vises, at lærere kun taler med hinanden i pauserne i løbet af en dag, men det er faktisk en mere radikaliseret udgave, vi præsenteres for her, hvor læreren decideret taler om at man udskifter sine kolleger med nogle andre, som man måske ikke kender særligt godt, når man vælger eller bliver udpeget til at undervise på et andet trin. I en sådan skolekultur kan det at lægge næste års skema viser sig at være en aktivitet, hvor nogle lærere har rigtig meget på spil.

⁴⁶ Men støtter man sig til forklaringer fra eksempelvis Hubermann (1989/1993) er det ganske giver fordi, jeg kun har talt med lærer, der arbejder i det første år. Denne orienteringsforskydning sker først senere, viser Hubermann.

⁴⁷ Faser er betegnelsen for indskoling (0-3. klasse), mellemtrin (4-6. klasse) og udskolingen (7-10. klasse).

Opdelingen af skolen i indskoling, mellemtrin og udskoling fungerer som en opdeling baseret på elevernes alder og faglige formåen. Men samtidig er det også en opdeling, som kan være medvirkende til at skille en stor skole ud i tre små skoler – og hvor lærerne måske ikke møder hinanden på tværs af trinene. Og at et skift i trin også vil betyde et skift i forhold til de kolleger, man holder pauser med i løbet af dagen. Jeg har ikke studeret dette indgående, men det kunne tyde på at et skift i trin både vil betyde nye faglige udfordringer og 'nye' kolleger – i hvert fald på den skole, den nyansatte lærer ovenfor kommer fra.

Dette er et eksempel på, at skolens organisationsformer har eller kan have stor konsekvens for, hvordan lærerne organiserer sig socialt i de tidsmæssige lommer, hvor de ikke underviser i løbet af en dag. Her får vi nærmest fornemmelsen af at selv ældre, erfarne lærere skal 'starte forfra' og møde nye kolleger, hvis de ønsker at undervise i en anden fase end den, de har været vant til. Det er også et eksempel på, hvordan skolens uformelle og formelle kontekster mixes sammen og de formellem arbejdssammenhænge sætter mulighederne for uformelle relationer.

En Lærer med 6 måneders ansættelse i skolen fortæller, at hun bruger skolens øvrige personale, der også repræsenterer skolens historie, i forhold til at få løst nogle aktuelle problemer: ” ... *der var ja ... der var en dag hvor jeg havde en ... en grim sag med en ... dreng fra min klasse ... hvor at hvor jeg simpelthen var nødt til at gå ind til æb ... to af kontordamerne ... som sidder derinde ... og så bare ... tude det ud ... for jeg var ... **så frustreret over det ... og det er fint** ... og så synes jeg også ... at man kan altid komme ... og dem bruger jeg rigtig meget ... de kan gøre gavn ... som man så kan få nogle råd af ... og en god vejledning ... kollegerne ... jeg prøver sådan at ... du ved få nogle råd eller tips ... eller sige det har jeg brug for ... jeg ved ikke ... helt ... hvordan jeg skal håndtere det ... ” (Lærer, 6 md.).*

Eksemplet her er væsentligt på flere punkter. For det første viser det noget om, hvor vanskelige situationer nyansatte lærere kan komme ud for, og hvor magtesløs man kan føle sig. Samtidig viser hun også her, at hun på meget kort tid har udviklet et temmelig omfattende netværk, som kan bruges i forskellige situationer: de ældre lærere til at komme med det støttende råd, de store linjer og som redskab til at få adgang til skolens og elevernes historie over tid, de nære kolleger til råd og tips og aktuelle problemer og sekretærerne til emotionel støtte, når det hele synes håbløst. Det, som måske er mere vanskeligt at bruge kollegerne til, da hun måske føler sig for sårbar og slet ikke kan finde på

en løsning – eller måske slet ikke har brug for en løsning men bare have en mulighed for at *tude det ud*.

For denne lærer repræsenterer disse forskellige kolleger forskellige rum for udviklingen af hendes læreridentitet – og de spiller en rolle i hendes muligheder for at komme bedre gennem det første år. Det er en væsentlig overlevelsesstrategi, hun udvikler, og samtidig udviser hun en stor viden om, hvilke mennesker hun kan bruge i hvilke situationer.

Spørgekulturen i skolen kan dog også reguleres, administreres og sættes i system. Dette kan eksempelvis forekomme i ly af ordninger om mentorer eller fõllærere. En skoleleder fortæller om en ordning på hans skole, hvor de nyanstattede lærere har mulighed for at tilgå *skolens svarere* i den periode af deres lærerliv, hvor de selv optræder i rollen som *skolens spørger*: ” ... der altså ... åben dør ... du kan også gå til din afdelingsleder ... du kan gå til alle i ledelsen ... du kan gå til mig ... døren er altid åben ... så der er ... der er ingen anstrengte miner ... lige meget hvor mange gange ... du spørger ... men vi ved per erfaring at ... hvis du kobler en medarbejder til vedkommende ... du fortæller den nye at den anden medarbejder er faktisk honoreret for den opgave ... så ... så får du sænket tærsklen for ... hvor tit og hvor meget du kan spørge og så videre ... ” (Skoleleder).

For de fleste af de lærere jeg har interviewet gælder det, at de selv har været meget aktive omkring udviklingen af en spørgekultur omkring dem. Mentorordninger er ofte ledelsens svar på at imødekomme nye læreres behov for at spørge og få svar på en masse ting (spørgekultur/svarkultur).

Uddannelsesforskeren Henning Salling Olesen har også arbejdet med identitetsbegrebet under den samlende overskrift *professionel bevidsthed*. Dette definerer han som ”*særlige subjektive processer, der indebærer identifikation med kombinationen af en nogenlunde veldefineret diskursiv vidensbase, visse stereotypiserede eller mytologiske praksiserfaringer, og det subjektive og organisatoriske tilhørsforhold til professionsgruppen*” (Salling Olesen 2006: 376).

For Salling Olesen er identifikation imidlertid det centrale begreb. Identifikation med – og accept af – det professionsfaglige curriculum og professionens fortællinger om sig selv (og om andre). At blive en kompetent lærer handler derfor også om, at være i stand til at acceptere professionens vidensbase, acceptere at blive, være eller være ved at blive ’en af vores slags’ og kunne identificere sig med de mytologiske praksiserfaringer eller kollektive fortællinger, der knyt-

ter sig til både selve professionen, men også lokalt til den kontekst, man befinder sig i.

Det er ganske forståeligt at professioner har brug for visions- og idealprogrammer. Det skaber sammenhold internt og signalerer professionalitet eksternt; det professionelle arbejde kan sprogliggøres og tydeliggøres for professionens omverden. Det er også en strategi til at afskærme sig fra overvågning, hvor lærere måske er særligt udsatte idet de er ”*victims of changing fashions in theory and research*” (Fuller & Bown 1975: 33). Skolen er middel og kampplads for mange instanser i det moderne samfund samtidig med den er en arbejdsplads. Faren ved de mange *pædagogiske slogansystemer*⁴⁸ der kontinuerligt bringes ind i og i forbindelse med skolen, kan føre til en systeminerti og ligegyldighed inden i skolen selv.

Efter disse diskussioner om professionsbegrebet, de professionelle, offentlig sektor og lærerne som en profession, sætter de følgende afsnit fokus på den viden, som lærere besidder: Hvad er det lærere kan, og hvordan kan det karakteriseres? Alle kender ordet ’lærer’, alle har mødt en og har erfaringer med lærere. Men hvad er det egentlig lærere kan, når de udfører deres arbejde i skolen? I det følgende behandler jeg en række danske og udenlandske skoleforskere arbejder omkring lærerviden og lærerkunnen. Denne diskussion følges videre op af en diskussion om lærerens kompetencer.

Hvad er lærerviden og hvad kendetegner lærerkunnen?

Hvad der egentlig kan forstås og bestemmes som lærerviden og lærerkunnen har været vældig omdiskuteret. Lortie (Lortie 1975) peger på at bestræbelserne på at finde frem til en forståelse af en særlig lærerviden og lærerkunnen, netop er det ømme punkt for lærerne. Det er vanskeligt for lærere at forklare, hvad det er de kan, når de udfører deres arbejde – og kunne forklare det så omverdenen kan forstå, acceptere og honorere dette. Men det man i hvert fald kan sige, er, at nye lærere og lærerstuderende har stor og omfattende viden om skolen fra mange års eleverfaringer. De har således – med en betegnelse knyt-

⁴⁸ Et begeb, jeg har lånt fra tidligere professor ved Danmarks Lærerhøjskole Mogens Nielsen.

tet til Lortie – et omfattende observationsmateriale i bagagen, når de atter ankommer til skolen i rollen som ikke-elev, men som studerende i praktik eller som nyansat.

De to uddannelsesforskere Rainer Bromme og Ludwig Haag opstiller i en oversigtsartikel en typologi over lærerviden (Bromme & Haag 2008). Her peger de på 5 vidensformer, som kendetegner lærerviden. Det drejer sig om:

- 1: *Inhaltswissen*
- 2: *Curriculares Wissen*
- 3: *Philosophie des Schulfachs*
- 4: *Pädagogisches Wissen*
- 5: *Fach-spezifisch-pädagogisches Wissen.*

De fem vidensformer betegner tillige en række forståelser af fag, og hvad fag skal. Den første vidensform peger på at læreren skal kende til det samlede indhold for *undervisningsfaget X*. Denne vidensform er den læreren besidder, når han/hun har et overblik over undervisningsfagets indhold og faglige genstandsfelt. Den curriculare viden betegner en del af den faglige indholdsviden, nærmere betegnet den der konstrueres som et læringsindhold i form af en (faglig) videnskanon. Den del af (undervisning)faget, som der arbejdes med i netop denne bestemte kontekst, med netop det formål, de elever osv. Skolefagets filosofi er en (altid) underliggende, Bromme og Haag siger implicit, del af undervisningsindholdet.

I en dansk, didaktisk tradition vil man nok kunne oversætte dette med fagets alment-dannende sigte og potentialer. Pædagogisk viden er den viden, som handler om overblik over forskellige undervisningsforløb, over hvordan tid skal struktureres i skolen og om klasseledelse (Klassenmanagement). Den pædagogiske viden betegner også lærerens viden om og erfaringer med almene metoder i undervisning. Bromme og Haag understreger, at forskningen i lærerviden kan vise, at der er store forskelle på de måder, lærere vælger at strukturere undervisningsforløb på, selv når det gælder det samme indhold (Bromme & Haag 2008: 810). De efterlyser derfor et fokus på den *indre logik* for lærerviden. Med indre logik sigter de til, at det ikke er hensigtsmæssigt at betragte først en grunduddannelse og derpå et praktisk arbejde i skolen, som det, der indkapsler lærerens historie.

Den erfaringsviden som lærere oparbejder og oppebærer i arbejdet skal udfordres af de teoretiske begreber, som lærerne har med sig fra grunduddannelsen. Som jeg læser Bromme & Haag plæderer de for en – med mine termer – fastholdelse af et refleksivt rum, hvor læreres erfaringsviden kan diskutere med forskning om lærerviden. Dette skal med andre ord være en del af grunduddannelsen (så erfaringsviden ikke ringeægtes eller underordnes, som de skriver) men også som en del af den første tid som lærer. På den måde kommer grunduddannelsen til at handle om at studerende skal udfordres på deres erfaringer i undervisningen men at disse også er med til at forme det, som skal program sættes som indhold i uddannelsen.

Centrale lærerkompetencer

Det er modsætningsfyldt, at nye lærere skal lære at blive bedre til at gøre det, de allerede gør, når de som helt nyuddannede ansættes i skolen, nemlig interagere med elever, undervise, opstille mål og regler osv. Men det er *'learning by doing der oppe på besten ... det meste af tiden'* som en ældre lærer formulerede det til mig under en samtale på et lærerværelse. Man bliver en bedre lærer ved at have en hverdag som lærer.

Læreres arbejde handler i meget høj grad – og det gælder i mange undersøgelser og også i mit eget datamateriale – om omgangen med eleverne. Det er her lærerarbejdet opfattes som givende, udfordrende og belønnende, men samtidig også vanskeligt, krævende og opslidende. Det er en kilde til slitage at være sammen med elever – og det at samværet derfor foregår under nogle forhold, som stemmer overens med den enkelte lærers ideer om god underviser er helt essentiel. Det handler derfor også om retningslinjer. Det at skulle gøre noget (forudsætning), før man kan gøre det, man vil gøre (undervisning).

Ifølge skoleforskeren Martyn Denscombe (Denscombe 1980) kan man pege på i hvert fald tre strategier som lærere anvender i arbejdet for at *'keep 'em quiet'* som han formulerer det. Der er ifølge Denscombe tale om

- *En dominansstrategi – som modsvar mod elevernes handlinger. Denne strategi baserer dig på det officielle mandat skolen giver læreren i kraft af ansættelsen.*

- *Elevindflydelsesstrategier – som modsvar mod ubensigtsmæssigheder i klassen*
- *Klasseledelse⁴⁹ – som modsvar mod uro og kedsomhed.*

Med strategi menes ”*patterns of specific and repeatable acts chosen and maintained in logical relationships with one another to serve the larger and long-term rather than the smaller short-term objectives ... strategies are thus individually motivated, culturally oriented and interpersonally adapted. They are also situationally adjusted*” (Woods 1980: 18+24, Woods 1984). Strategier forstås hos Woods som dynamiske, gentagende handlinger, der er grundet i en situationel logik.

De tre strategier ovenfor medvirker til at opfylde det som Carlgren (Carlgren 1997) kalder *lærerarbejdets dobbelte opgave*, nemlig at have og opretholde kontrol og samtidig tilse at eleverne arbejder og lærer og udvikler selvstændighed. De tre strategier optræder på forskellige måder og i forskellige situationer fra lærer til lærer, men Denscombes arbejder viser, at alle lærere benytter sig af alle strategierne.

Keeping 'em quiet (similær til Mottelsons *schh!* – se senere i kapitlet) er et særligt væsentligt element i lærerarbejdet – måske især for nye lærere, der er usikre på en række ting i skolen. Hvis læreren ikke formår dette, er han/hun i fare for at blive afsløret som en underviser, der ikke har styr på tingene (Denscombe 1980). Hos Denscombe er *keeping 'em quiet* en strategi, som den er defineret ovenfor: ”... *a strategy which derives not only from pedagogic assumptions about a learning context, but also arises as a method of protecting teachers from the connotations which accompany noise in classrooms*” (Denscombe 1980: 62).

Et meget tidligt studie, Philips W. Jacksons bog om *life in classrooms* fastslår at ”*Classrooms, by and large, are relatively quiet places and it is part of the teacher's job to keep them that way*” (Jackson 1968: 105). Jackson taler på dette tidspunkt om *classroom etiquette*, som er en samlebetegnelse for elevadfærd i klassen. Det er en del af lærerens job at lede (Jackson bruger ikke det ord) denne etikette og at udvikle den sammen med eleverne: ”*When group control is lost, all is lost*” fortsætter Jackson (Jackson 1968: 106).

Hvad der foregår i undervisningen er ikke synligt for de andre lærere på skolen, men det lydige afslører. Fravær af lyd er den optimale situation for lære-

⁴⁹ Den korrekte oversættelse er nok snarere klasserumsledelse, men begrebet er dårligt, da det ikke er rummet, der tænkes ledt, men eleverne i det, klassen.

rens undervisning. Det lydløse er lig med kontrol og overblik. Ingenting må afsløres uden for døren – det hele skal holdes i rummet. *At komme på kontoret*, som er en særlig skolestrategi, som jeg desværre ikke har undersøgt, kan siges at falde inden for samme kategori. Her er det måske ikke hørbart at Peter lærer, men det er synligt, at han må tilbringe undervisningen hos skolens strenge 'far' på lederens kontor.

For Jackson er der overordnet fem *overvejelserkategorier* i bestræbelserne på at opretholde ro i en klasse. Læreren skal ifølge Jackson overveje og beslutte sig for:

1. *who may enter and leave the room*
 2. *how much noise I tolerable*
 3. *how to preserve privacy in a crowd setting*
 4. *what to do when work assignments are prematurely finished*
 5. *how far to go in establishing the classroom equivalent of social etiquette*
- (Jackson 1968: 104).

Selvom disse er formuleret for snart 50 år siden, står de, for mig at se, stadig distancen i forhold til at udsige relevante kategorier for det, vi i disse år benævner som *kriterier for klasseledelse*. Et *hvorfor/ and why?* bør dog medtænkes ved dem alle fem. Selvom Jackson ikke gøre noget videre ud af det, er det væsentligt at slå fast at de fem spørgsmål er dynamiske og ikke statiske størrelser, der kan ændre sig – og ændrer sig – afhængig af klassetrin, elever, opgaver, fag osv.

Uro, larm, støj, arbejdslyde eller hvordan det nu skal benævnes, er derfor et særdeles delikat område i skolen, som er alt for mangefacetteret til, at jeg har mulighed for at kunne gå i dybden med det her. Alene hvilket ord, der vælges, sætter en retning for, hvad man mener, er på spil.

Larm er på en og samme tid elevernes mulighed for at sætte sig opponent i gennem. Samtidig med dette udgør larm en dobbelthed, nemlig den aktuelle, indenfor de fire vægge udspillende larm, uro etc., men samtidig udgør denne larm også et eksternt disciplineringselement lærerne imellem, idet denne larm kan høres udenfor klassen samtidig med: *"Noise is the medium through which teachers become aware of events in other classes despite the fact that they cannot (visually) observe the proceedings and it is specifically because noise transcends the isolation of the closed classroom that it becomes a highly significant factor for the practical activity of teaching"*

(Denscombe 1980: 70). Lærere er særligt sårbare her, for “*vad har då lärarna för redskå för att upprätta kontroll? Det finns inga säkra recept att följa – situationen i klassrummet är osäker. Det går många gånger inte att veta på förhand vilka utfallen bliver av speciella handlingar*”, som Carlgren pointerer (Carlgren 1997: 13).

Denne ‘meddelelsesform’, larm gennem vægge er nemlig ofte det eneste kommunikationstilbud, der foregår mellem rum, hvis skolekulturen tilsiger lukkede klasseværelser med en lærer og en gruppe elever indeni⁵⁰: “*Teachers operating behind closed doors do not generally see more experienced teachers in action, nor are they watched or advised in any detailed manner. Teachers are rarely subject to observation by colleagues even during the probationary year (and certainly less after that) and formally instituted channels for evaluation and feedback are negligible*” (Denscombe 1980: 72).

Men denne form for erfaring med *keeping 'em quiet* må lærerne selv udvikle. Som det er diskuteret flere steder, er der forskellige måder at gøre dette på; i teamet, samtaler med ældre kolleger, aftaler og regelsætninger med eleverne osv. I mit materiale optræder støj for de nyansatte, nyuddannede lærere primært som en irritationskilde *indeni* klassen. En lærer fortæller: at ” ... *det er ... nemmere for mig at ty til at sige nu er det altså ... sådan råbe ikke ... for at få dem til at tie stille ... det ville være mit problem ... at skabe ro på en anden måde ... end at ... at råbe ...* ” (Lærer, 7 md.).

Uro, larm, støj osv. er en kilde til irritation og til gene for undervisningens gennemførelse, men at det samtidig også er en ekstern, auditiv sladrehanke for lærerens klasseledelseskompetencer, er ikke et perspektiv de lærere, jeg har interviewet har talt om. Og det er heller ikke derfor, de ønsker klassemiljøet mere roligt engang imellem. Denscombe forklarer: “*Noise created by pupils consequently has serious connotations because it implies a lack of control and thus a failure to comply with the essential prerequisite of teaching: it implies incompetence. Because control is regarded as so vital for the success of teaching, any evidence that there is lack of control becomes a major concern of the staff*” (Denscombe 1980: 74).

Der er derfor, for mig at se, ikke noget alternativ til åbningen af den lukkede dør, forskerene allerede for 30 år siden problematiserede. Jeg har gennem en række år arbejdet med kollegavejledning og forskellige former for kompetenceudviklende supervision. Stadig må man hævde, at den tætte relation i for-

⁵⁰ Selvom der foregår mange forskellige forsøg og initiativer er det stadig, her 30 år efter Descombe skriver sin artikel, den dominerende undervisningspraksis i skolen.

hold til at lærere skal kunne observere hinandens undervisning og benytte dette som grundlag for udvikling er en sjældenhed i skolen. Der er heller ikke noget i min litteratur eller i mit materiale – eksempelvis i samtalerne om de forskellige mentorstrategier eller tiltag i forhold til nye lærere – som viser at denne tætte form for kollegial supervision er på vej til at slå rod i skolen.

Den dygtige lærer

I et stort fænomenografisk forskningsprojekt ved Universitetet i Göteborg fandt Staffan Larsson frem til 5 opfattelser hos lærere af *lærerdygtighed*⁵¹ eller med et mere moderne udtryk professionskompetencer (Larsson 1980):

Uppfattning A: När man undervisar en tid sker en förändring i uppmärksamhetens inriktning från lärarens eget beteende och/eller planering till att förstå elevernas beteende och/eller tänkande. Det är denna förändring som utgör inträdet till de erfarna och skickliga lärarnas skara.

Uppfattning B: Lärarskicklighet är att kunna sälja någon vara: ämnet, läraren eller undervisningen. Det är frågan om att kunna påverka deltagarnas känslomässiga förhållande till utbildningen i positiv riktning.

Uppfattning C: Genom att undervisa samlar man erfarenheter om hur olika insatser fungerar, så att man sedan kan välja de bästa.

Uppfattning D: När man undervisar en tid förändras man från att söka förmedla så stor en mängd fakta som möjligt, till att begränsa innehållet till vad eleverna kan ta emot, några få principer eller allmänna resonemang

Uppfattning E: Att ha förmågan att kommunicera för att skapa känslan av trygghet hos deltagaren, som leder till att denne utvecklas på något sätt.

Opfattelse B handler om at påvirke, mens A og C sætter fokus på erfaring, analyse og forståelse (Larsson 1982). Opfattelse D peger i retning af at læreren udvikler en sorteringskompetence. Opfattelse E omhandler en forståelse for klassens psykodynamiske miljø – at det skal være rart at lære. A og E markerer

⁵¹ Lärarskicklighet, min oversættelse.

samtidig et skift mellem et egetperspektiv/lærerperspektiv og et elevperspektiv.

Flere træk fra disse fem opfattelser af lærerkompetence har sammenfald med min egen empiri og nogle af de arbejder jeg diskuterer i dette kapitel - Bayer & Brinkkjærs og Lars Lindharts undersøgelser af nye lærere samt Bodil Niensens lærerstuderende. Dog viser nogle af de nye lærere, jeg har interviewet en forståelse for elevperspektivet i undervisningen (opfattelse A og til dels E).

Opfattelse C deles af alle mine interviewede lærere. Både i betydningen at de anerkender det som en væsentlig erfaring men også at de kan se, at de endnu ikke besidder den selv. En lærer fortæller mig eksempelvis om nogle af sine tanker om resten af skoleåret:

” ... det jeg fandt ud af ... der hvor fejlen var ... man gik jo og troede man var stresset og skulle så meget men der hvor det største pres kom ... det var faktisk fra mig selv ... og da jeg ligesom accepterede det og sagde ... det kommer ... så ... så ... kom ... så gearede jeg helt ned ... og det er også derfor jeg har sådan afskrevet det her år ... jeg kører på rutinen og det kører ... jeg får lavet noget undervisning og jeg får også leveret noget god undervisning ... men jeg glæder mig faktisk og det lyder helt sindsygt ... når man så har ferie ... men glæder mig til at få tid til at sætte mig ned og forberede nogle fede materialer ... eller de fede ting ... ”. (Lærer, 8 md.).

Larssons opfattelse B er også på spil i dette udsagn, når denne nye lærer også fokuserer på at *”man gik jo og troede man var stresset og skulle så meget”*: Lærerarbejdet handler om at skulle kunne slå til og nå det hele. At skulle levere en vare, som Larsson beskriver det (*”og jeg får også leveret noget god undervisning”*) er et pres på en ny lærer, der *” ... kigger ned i sin rygsæk ... den er tom ... ”*, som en anden lærer formulerer det (Lærer, 6 md.), hvorved hun lægger sig ind under opfattelse C, hvor rygsækken ganske vist er tom, men med tiden fyldes den op.

Opfattelse D, hvor der skal leveres det maksimale i betydningen så meget indhold som muligt, synes at aftage med stigende erfaring. Det passer med mine data, hvor flere af de nye lærere er meget opsat på at levere *lærerens kerneydelse*: undervisning i et fag. En lærer formulerer dette meget skarpt: *” ... for eksempel har der været nogle dage ... hvor lokummet brændte nede i syvende klasse ... og så bliver jeg nødt til at komme to timer tidligere på arbejde ... fordi at få det ordnet ikke ... jeg har ikke tid til at bruge matematiktimer og biologitimer ... ”* (Lærer, 8 md.).

Det socialpædagogiske eller psykodynamiske i klassen kan ikke tage plads og tid i timerne, men må klares udenfor – i dette tilfælde i denne nye læreres fritid. I timerne skal der undervises i fag.

Den nye lærer kan se, hvad han mangler og opdager undervejs (gennem samtaler med de kolleger, han ovenfor fortalte, han var imponeret over) at presset kommer indefra. Fra hans egne idealer om det at være lærer: ” ... *Det jeg har manglet ... det er overblikket ... jeg glæder mig til de der om to tre år, hvor man bare har ... fordi jeg tror når grundtingene er der ...* ” (Lærer, 8 md.). Læreren her mobiliserer et overskud ved at fokusere på at tiden er med ham. Det er hårdt nu, men det skal nok lette i fremtiden.

Sætninger der omhandler at noget er ved at lette, eller der tages et pres af skuldrene bruges af flere af de nye lærere, jeg har interviewet. En lærer siger eksempelvis: ” ... *men sådan følelsesmæssigt eller sådan tankemæssigt ... så man er jo hele tiden på arbejde føler jeg og det er komplet ... det er eddermagemig komplet ... men jeg kan mærke at ... at den er ved at lette lidt nu ...* ” (Lærer, 6 md.). En anden lærer siger: ” ... *og jeg bliver bedre til at lægge det fra mig ... så siger jeg godt så er jeg klar ... ude af min verden ... det synes jeg er dejligt ... men ah ... jeg skal nok blive lidt ... bedre ...* ” (Lærer, 5 md.). Disse lærere italesætter en tyngde, som fornemmes næsten fysisk, nu linjerne læses her. Når ’den’ eksempelvis letter eller når noget er ude af verdenen, bliver vejen og opgaverne fremover mere overkommelige. Jeg har ikke selv ønsket at benytte mig af spændetrøjen som forklaring – det gør en række af de skoleforskere jeg har medtaget i afhandlingen faktisk – men her synes det næsten velplaceret: Den nye lærer *har* været spændt op, men nu letter det og bliver bedre. Erfaringens rem er løsnet.

Fælles for de lærerudtalelser, jeg har revet ud af min samlede empiri her ovenfor, er en idé om, at man skal ondt i gennem, så bliver det godt. Når man har stået den første tid ud, har der materialiseret sig et fundament, som man kan stå på. Når de første opgaver er blevet rutine – her siger flere at det vil være begyndende i år to, hvilket også stemmer overens med en forsker som Hubermans (Huberman 1989/1993) arbejder - er man kommet gennem prøvelsernes tunnel.

Senere i dette kapitel (i afsnittet om *lærerliv*) møder vi også en lærer, som direkte har planlagt et blødt/blødere år som opstart, idet hun på sigt påtænker at søge til en skole, som hun besøgt i praktikken på læreruddannelsen, og som i særlig grad er udfordret af en vanskelig gruppe elever. Det første år skal hun

erhverve sig 'grundpakken' som ikke vil knække hende, som hun selv formulerer det. Derpå vil hun være rustet til den særlig udfordring det ifølge hende selv, vil udgøre at undervise på den skole, hun var i praktik på.

Staffan Larsson (Larsson 1982) viser i et andet studie omkring *Lärarnas syn på undervisningsformer och möjligheterna att genomföra sina intentioner därvidlag* at lærere overordnet har to syn på, hvad undervisning går ud på:

A: Undervisning går ut på att presentera och strukturera innehållet åt deltagarna. Det handlar om att lägga tillräkta innehållet så att inlärning kan ske utan större egen bearbetning från deltagarnas side

B: Undervisning bör involvera deltagarna i att själva bearbeta innehållet. Den typ av undervisning som förordas enligt uppfattning A leder nämligen inte till verklig kunskap eller till reella förändringar"

De to undervisningsopfattelser er samtidig også to opfattelser af læring og her meget konkret udtryk for opfattelser af, hvad elever kan og skal. Opfattelsen af elevens rolle i undervisningen er dog helt forskellig i de to forståelser. Larssons studier ser også ud til at lærere, der er bærere af opfattelse B indtager en kritisk position overfor opfattelse A, mens han ikke har fundet det modsatte. I mit eget materiale finder jeg også læreres opfattelse af, hvornår lærere oplever at elever lærer noget i undervisning og hvornår elever lykkes som elever. Dette vender jeg tilbage til i kapitel 6.

Disse to undervisningsopfattelser repræsenterer lærernes intentioner med undervisning (Larsson 1982: 22). Larsson studier viser at lærere, der henholder sig til opfattelse A, taler meget i timerne og iværksætter lærerstyrede diskussioner i klassen. Lærere med opfattelse B er kendetegnet ved en flerhed af metoder og undervisningsaktiviteter; problemløsende undervisning under forskellige gruppedannelser, oplæg, diskussioner osv.

Det hævdes ofte fra flere steder – blandt andet fra tid til anden fra lærerne selv - at begrebet 'didaktisk kompetence' er det, der kendetegner præcis dét, som en lærer ved og gør i arbejdet (Andersen & Weber 2009, Frederiksen 2007). Hvad begrebet mere specifikt dækker over, er dog mere tåget. Hvad er det lærere *kan*, som andre *ikke kan*, spørger Andersen og Weber? Jeg vil i det følgende se nærmere på dette ud fra diskussioner om begrebet *didaktisk kompetence*.

Didaktisk kompetence

I forhold til at definere begrebet didaktisk kompetence, henholder jeg mig til Jens Rasmussen, der siger: ”Med didaktisk kompetence menes at læreren metodisk set er i stand til at kunne formidle også vanskeligt læringsindhold til elever med forskellig begavelse og forskellige forudsætninger på en stimulerende, hjælpende, støttende og målorienteret måde” (Rasmussen 2008: 8). Et andet bud kommer fra Alexandersson (Alexandersson 1994: 221), der taler om lærerens *yttre metoder*, eksempelvis lærerens metoder til at få eleverne til at tie stille eller *lärarens handlingar som leder till motivation och aktivitet*, men også om lærerens *inre metoder*, som sigter til undervisningsaktiviteter, der *utvecklar elevenes tänkande* eller når læreren designer undervisningsaktiviteter, hvor eleverne får mulighed for at *lära via egen själaktivitet*.

Uddannelseskulturen har det givet ikke som et bevidst projekt at opskrive teori over praksis, uddannelseslogik over arbejdslogik, men ofte oplever mange, at det er sådan ’det bare er’ (Andersen & Weber 2009: 84). Inden for forskning i læreres praksis og begrebet ’den gode lærer’ kan der peges på en række faktorer, der tilsyneladende fremstår som temmelig ’universelle’ i forhold til god lærer praksis. Jens Rasmussen har defineret den gode lærer på denne måde: ”Den gode lærer ... [kan] ... defineres ... som en lærer der er i stand til at tilrettelægge og gennemføre undervisning, der fører til at eleverne opnår gode læringsmæssige resultater” (Rasmussen 2008: 3).

Læren som ekspert i undervisning og ikke i fag, er en tilgang, der har vundet indpas i de senere år (Rasmussen 2008, Weinert et. al. 1990). Weinert et. al. diskuterer begrebet lærerviden og lærerkunnen ud fra at læreren har styr på ”Wissen über ... was gelehrt werden soll [und/rbc] ... wie gelehrt werden soll” (Weinert et.al. 1990: 177). Både was og wie er centrale videnskategorier for lærere. Weinert et.al. taler i den forbindelse om en *Meisterlehrer*, på dansk vil vi nok kalde det den kompetente lærer.

Denne kompetente lærer er ekspert i undervisning og at være det er ” ... Jemand, der über ein reiches, explizites Wissen auf dem Gebiet des Lebens verfügt, das er nicht mit jenen vielen Menschen teilt, die auf der Basis persönlicher Erfahrungen oder intuitiven Wissens Kinder Unterrichten” (Weinert et. al. 1990: 190). Også denne definition kredser om de didaktiske grundspørgsmål:

- *Hvad (er det, der skal læres – curriculumstudier og currisculumindsigt)*

- *Hvorfor (skal det læres – diskussioner om dannelses-, samfunds- og fagsyn)*
- *Hvordan (skal det læres – didaktisk planlægningsog differentieringsstrategier)*
- *Hvem (er det der skal lære det – viden om deltagernes forskelligheder og læringsforudsætninger).*

Weinert et. al. omsætter disse hv-ord til fire vidensformer, nemlig en klasseledelsesviden, en undervisningsmetodisk viden, en sagsviden samt en diagnosticerende viden. Disse fire vidensformer oplister jeg på følgende måde:

Klassenführungsbezogenes Wissen	Viden om gruppedynamikker, værktøjer til at styre klasseledelse og gruppedynamikker.
Unterrichtsmethodisches Wissen	Viden om undervisningstilrettelæggelse, metoder til differentiering og redskaber til at gøre noget ved elevernes faglige problemer.
Sachwissen	(tilstrækkelig) Faglig viden til at kunne undervise i overensstemmelse med de læringsmål og det indhold, der er defineret.
Diagnostisches Wissen	Redskaber til at få øje på de problemer, eleverne har i skolen – både sociale og faglige og kognitive.

Den sidste vidensform, den diagnosticerende vidensform, formulerer jeg mere didaktisk og socialpædagogisk end Weinert et al. der nøjes med at kalde den ”*Die Kenntnisse, die der Lehrer über seine Schüler hat*” (Weinert et. al. 1990: 191).

Den diagnosticerende viden kan netop ikke stå alene – at den alene pinpointer problemer. Lærerviden må også handle om at kunne gøre noget ved det, man ser og diagnosticerer. Denne viden er derfor også helt central. Læreren skal både kunne diagnosticere det, der ikke fungerer *og* løse problemet efterfølgende ved hjælp af faglig tilpasset undervisning, der er tilrettelagt på en hensigtsmæssig måde eller med hjælp fra centrale ekspertpersoner omkring eleven.

Gennem de sidste årtier har der været forskellige diskussioner om, hvilke af hv-ordene (i forskellige forklædninger), der er de væsentligste. Hvordan-

perspektivet fremhæves hos flere uddannelsesforskere⁵² mens hvem-perspektivet har været omdrejningspunktet for reformpædagogiske initiativer og inden for visse dele af sociologien. De forskellige hv-ord indrammer lærerens fokusområder i arbejdet. Nogle af områder kan lærere selv kontrollere, andre kontrolleres eksternt.

Bodil Nielsen (Nielsen 2006) har i sit arbejde med lærerstuderende kunnet identificere en historik og udvikling i lærerstuderendes opfattelse af lærerkunnen gennem uddannelsen. Hendes undersøgelser er lavet over en længere årrække både alene og sammen med kolleger i læreruddannelse. I begyndelsen af uddannelsen har lærerstuderende en tendens til at fokusere på relationen mellem lærer og elev som den væsentlige lærerkompetence; gode lærere har gode relationer med eleverne. Det er også denne elevrelation, som lærerstuderende selv er bekymret for, vil volde dem problemer i forhold til praktikperioderne i uddannelsen (Nielsen 2006: 208).

Praktik rykker ikke ved dette, men forstærker nogle diskussioner om vigtigheden af at have gode relationer til eleverne. Ro og uro i klassen spiller en stor rolle både på første og andet år i uddannelsen, viser Niensens undersøgelser. Her ligger hun på linje med Bayer & Brinkkjær og Michael Huberman og jeg ser det også i mit eget materiale.

Tre væsentlige lærerkompetencer

Didaktisk kompetence udgør en af tre grundlæggende kompetencer for lærere ifølge samskrivningsrapporten *lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole* som Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning udsender i 2008 (Nordenbo et. al. 2008). Her defineres tre kompetencer, som de bærende og væsentligste for lærere: Relationskompetence, regelledelseskompetence (klasseledelse) samt didaktisk kompetence.

Relationskompetencen refererer til praktisk kundskab i social interaktion med eleverne, da dette viser sig at have en gunstig effekt på elevernes udbytte af undervisningen. En ny lærer forklar mig om sin tilgang til sine elever: ” ... *det synes jeg ... en lærer som har et åbent sind og som respekterer børnene ... og taler ikke ned til børnene taler ... i samme højde som børn ...* ”. (Lærer, 12 md.).

⁵² Herunder blandt andet Weinert, Rasmussen og Klafki.

Klasseledelseskompetencen henviser til at læreren – i samarbejde med eleverne – opstiller regler for klassens arbejde og struktur og derved forsøger at øge elevernes udbytte af undervisningen. Med til denne kompetence hører et progressionsperspektiv, nemlig at læreren gradvis overlader det til eleverne at formulere regler og være medopretholdende i forhold til dem. Læreren skal altså trække eleverne med ind i sine struktur- og aktivitetsovervejelser.

En af de nye lærere, jeg har interviewet giver et godt eksempel herpå. Både at det er noget, hun praktiserer, men også at det er noget som er ” ... *et bit* ... ” med hendes egen formulering. Tidligt i interviewet fortæller hun om næste dags undervisningsaktiviteter og kommer – måske lidt ufrivilligt – til at lyde lidt tilfældigt planlæggende, idet hun fortæller mig ” ... *i morgen skal vi så lave noget mere plakatkonkurrence* [de er i gang med et forløb omkring plakater i dansk, som skal ende med at den bedste plakat kåres ved en elevkonkurrence/rbc] *og så skal vi have om folkeeventyr eller også skal have et H C Andersen eventyr ... det kan jeg ikke helt finde ud af lige nu ... og så skal vi ... så holder vi klassens time ...* ”. Det lyder indledningsvis ikke videre overvejet, og som om det ene kan være lige så fint og relevant som det andet. Senere sætter hun imidlertid sine overvejelser i relations til klassen, idet jeg vender tilbage til det og spørger hende: *Du havde ikke bestemt dig for eventyret til i morgen endnu ... hvornår gør du det?*

” ... *ja det det ... formodentligt i morgen ... øh jeg har sådan for tiden ... hvor jeg fordi eleverne skal ... øhm ... i gang med at træne og komme op hurtigt og sætte sig på deres pladser og være stille ... så har jeg sådan en konkurrence ... og hver eneste ... så det bord der kommer først op og sidder klar får så lov at bestemme noget ... typisk vil jeg have to eventyr som de så ... så kan det kan være det de får lov til at bestemme i morgen ikke ... om det skal være Snedronningen som vi er i gang med ... eller om det skal være et andet ...* ”. (Lærer, 7 md.).

Denne nyansatte, nyuddannede lærer har i sin planlægning flere overvejelser i spil. Der er den rent (dansk)faglige dimension, som fylder – også i hendes valg af ord omkring det. Men samtidig er der også en mere skolesocialiserende dimension, som tænkes ind i det faglige forløb – *i gang med at træne og komme op hurtigt og sætte sig på deres pladser og være stille* – og som også vurderes som meget væsentligt. Hun har også gjort sig flere overvejelser over helt præcist *hvor* elevernes muligheder for medbestemmelse kan komme i spil. Dette fravær af detaljeplanlægning giver hende en nødvendig fleksibilitet i forhold til elevmedbestemmelsen, som hun definerer den i denne sammenhæng; ved at have planlagt for meget, mindskes samtidig hendes muligheder for at motivere eleverne.

Den didaktiske kompetence indeholder i forhold til Clearinghouseforskerne flere elementer: et højt fagligt niveau, inddragelse af metakognitive elementer i undervisningen, klare undervisningsmål, benyttelse af flere metoder i undervisningen med hovedvægten lagt på problemløsende aktiviteter og opgaver.

Efter denne kompetencediskussion, der også har mere almen lærer karakter, sætter jeg en fokus på forskning særligt i nye læreres forhold. Dette gøres med udgangspunkt i både nationale og udenlandske arbejder. Undervejs eksemplificerer jeg også her diskussionerne ved at inddrage mit eget materiale.

Nye lærere mellem uddannelse og erhverv

I en Ph.d.-afhandling fra 2007 har Lars Lindhardt beskæftiget sig med lærerstuderendes overgang fra uddannelse til erhverv. Lindhardt har i sit arbejde undersøgt ”*hvilke strategier den nyuddannede lærer anlægger i mødet med praksis og hvilke ressourcer vedkommende trækker på?*” (Lindhardt 2007: 5, min omskrivning).

Dette arbejde ligger som udgangspunkt tæt på mit, men desuden har Lindhardt valgt at følge nyuddannede lærere i erhverv gennem halvandet år og registreret, ”*hvilke forandringer, der sker i den nyuddannedes praksis – og hvorfor netop disse?*”. Det vil være relevant at afsætte lidt tid og linjer til Lindhardts arbejde. Jeg har dog valgt at koncentrere mig om Lindhardts empiriske arbejde og ikke medtage hans teoretiske diskussioner. Tesen i arbejder er altså at man ”*ved at undersøge, hvad der ligger til grund for nyuddannede læreres praksis, kan [...] få indblik i hvilken rolle læreruddannelsen spiller i denne sammenhæng?*” (Lund og Lindhardt 2009: 207).

Lindhardt arbejder med begrebet *begynderstrategier* for at betegne og forstå ”*de faktiske handlinger, som den unge lærer udfører i sin undervisningspraksis de første par måneder efter sin ansættelse?*” (Lindhardt 2007: 95). I den første tid som nyansat lærer sætter Lindhardt fokus på den *sociale rammesætning*. Den sociale rammesætning i undervisning sættes og vælges af læreren; ”*Den sociale rammesætning af undervisningen er ikke hele undervisningen. men netop kun en måde at definere samværet med eleverne på, hvorved der bla. skabes mulighed for undervisning?*” (Lindhardt 2007: 96). Lindhardts arbejde viser, at nye lærere er bevidste om deres valg af den sociale rammesætning, men ikke bevidste om deres fravalg.

I mit materiale møder vi også en nyansat og nyuddannet lærer, der er optaget af klasseledelse og regelsætning. Vi diskuterer under et interview fordele og ulemper ved at uddele klistermærker for bestemte former for adfærd (eksemplet kommer senere i afhandlingen). I eksemplet her, er der ikke tale om, at det er læreren, der optræder som den sociale rammesætter. Det er eleverne, der selv foreslår den nye lærer, hvordan klassens sociale rammesætning skal konstrueres. Jeg spørger hende: *Det vil sige; du kommer ind som ny lærer og så har de fortalt dig om reglerne?*

” ... ja ja ... efter tre uger ... så sagde jeg ... prøv at høre her ... nu har jeg haft sagt ti stille og jeg har haft ondt i halsen af at sige ti stille og jeg har prøvet med håndtegn ... jeg synes ligesom ikke ... jeg har fundet det der virker ... hvad gør vi altså ... hvad hvad ... så sad vi i en rundkreds til et klassemøde og så sagde de sådan ... kan du ikke lave dødningsbøveder og stjerne ... eller hjerter ... så ... arb ... det er godt nok ikke lige mig og sådan ... og så prøvede vi ... hvor det kun var streger og sådan og så havde vi to uger hvor vi kørte det ... og så sagde jeg ... og den der dag ... der bliver der skrevet hjem til hver af jeres forældre ... så der vidste de ligesom at der havde de det for øje og nu ... nogle administrerede det meget fint ... og nogle gjorde det slet ikke og ... og så gik der lidt ... og så havde vi et forældremøde hvor ... hvor vi sådan tog det op og hvor de så ... nogle stykker af dem ... så sagde de syntes også der skulle være ... det skulle ikke kun være et stafsystem ... det skulle også være belønning og det havde børnene ... også selv sagt og så tænkte jeg ... okay ... nå men lad os prøve det ... og nu har vi kørt med det i halvanden måned eller sådan ... det virker rigtig godt på mange af dem ... jeg tror bare de har erfaringer for at det er bare det ... der virker for dem ... og jeg har også sagt til dem ... jeg kan ikke forstå når I kan tie stille ... når det er at I får et klistermærke ... så kan I jo godt ... og når jeg bliver rigtig gal nede i musik ... så tier I også stille ... og så kan I jo godt ... så kan jeg ikke forstå, der skal det klistermærke til når jeg ved I kan ... men det er fint nok ... hvis det er det ... I synes ... og jeg kan også mærke det ... hvis vi sådan har været lidt loose med det ... så kører det ikke sådan rigtigt ... det fungerer fint ... de er ... de kommer hjem og er dødstolte af de der klistermærker ... forældrene synes det var helt fint ... de syntes så at der skulle den der belønningsdimension ind og virkeligheden er at der lige nu mere et belønningssystem end det er et strafsystem ... lige nu er der ikke så mange sorte streger ... men der har jeg sagt til dem ... at jeg tror ... vi skal til at have lidt flere sorte streger på igen ... der er nogen af dem ... der har det bedre med at få streger eller sådan ... det virker på dem ... ” (Lærer, 3 md.).

Eksemplet her er interessant på flere måder. For det første fordi det er eleverne, der sætter reglerne og udvikler dem undervejs – med forældrene som hjælpere. Vi får også at vide at det ikke er en social rammeløsning, som denne læ-

rer selv ville have hevet op af rygsækken (*arh ... det er godt nok ikke lige mig og sådan*), men hun vælger at gå med på eksperimentet. At prøve sig frem i undervisning, en trial-and-error-strategi, er kendt inden for læreruddannelsesforskning (Fransson 2001) og et værktøj til at høste erfaring på områder, hvor den nye lærer føler sig usikker eller i tvivl om, hvilket initiativ, der skal tages.

Den nye lærer *prøver sig frem*, og der kan være et element af tilfældighed i denne bevægelse, hvor den nye lærer kan være i fare for at ende i nogle situationer, som ikke korresponderer med hans/hendes idé om god undervisning, lærerens eller elevernes roller osv. I eksemplet her vælger læreren at gå med. Og hun får også vinklet systemet hen ad vejen, så det passer bedre ind i hendes forløbsplanlægning og måde at tænke på. Dog lykkes hun ikke med at appellere til elevernes metatænkning omkring de kompetencer de selv udvikler (*så kan I jo godt ...*). Efter interviewet omtaler denne lærer disse initiativer som en mulighed for at inddrage eleverne som medbestemmende.⁵³

I så fald vil der være tale om en særlig form og betydning af ordet medbestemmelse. Her er det faktisk læreren, der er medbestemmende og elevernes medbestemmelse består i at sætte restriktioner og regler op for deres egen medbestemmelse. Eksemplet er velegnet til at understøtte Lindhardts pointe om behovet for at italesætte den sociale rammesætning i undervisning. Måske er det også et eksempel på, at nyansatte, nyuddannede lærere mangler strategier (for klasseledelse), som er påpeget i flere undersøgelser, blandt af Danmarks Evalueringsinstitut (2003 & 2011).

Et andet centralt begreb, Lindhardts identificerer i forhold til nye lærere er *undervisningshandlinger*. Undervisningshandlinger er de former for handlinger, der er ”udtryk for lærerens valg af fagligt indhold og aktiviteter” (Lindhardt 2007: 125). Lindhardt opererer med tre typer af undervisningshandlinger; planlægnings- og forberedelseshandlinger og undervisningsfaglige handlinger. En af Lindhardts pointer i afhandlingen er at vise empirisk at nye, han kalder dem *unge*, læreres undervisningshandlinger er betinget af tidligere erfaringer som elev med forskellige lærere end de bærer præg af at være rundet en egentligt uddannelse til lærer. Læreruddannelsen har ifølge Lindhardt altså ringe effekt: ”Nyuddannede læreres undervisning bærer ... ikke ... synlige spor af læreruddannelsen, men er i højere grad præget af synspunkter og forestillinger med oprindelse i livsforløbet” (Lindhardt & Lund 2009: 209).

⁵³ Dette fik jeg desværre ikke optaget, så det er gengivet efter hukommelsen.

Ifølge Lindhardt og Lund er meget arbejde i professionerne præget af *skøn*. Det stille nogle krav til professioners grunduddannelse i retning af at problematisere disse skønssituationer – måske i caseform? – i grunduddannelsernes curriculum: ”*Professionsudøvelse er blandt andet forbundet med skøn, fordi mange problemsituationer er vanskelige at standardisere*” (Lindhardt & Lund 2009: 202).

Lindhardts arbejde viser, at læreruddannelsen må medtænke studerendes forestillinger og selvforståelser om undervisning, lærervirksomhed og det gode liv undervejs i uddannelsen, således at den studerende ikke lades ”*alene med refleksioner og skabelsen af synteser begrænset af den studerendes selvforståelse og selvreference*” (Lund og Lindhardt 2009: 211). Læreruddannelsen skal med andre ord nærme sig de lærerstuderende. Også amerikansk forskning har vist at: ”*Teacher education is not speaking to teachers where they are. Feelings of anger and frustration about teacher education are typical among teachers*” (Fuller & Bown 1975: 50): Læreruddannelsen skal udfordre det, lærerstuderende allerede ved (eller tror de ved) om undervisning, lærerarbejde, skole og om det at leve et liv som lærer. Læreruddannelsen skal sætte sig spor i studerende, der er iagttagbare efterfølgende, fastslår de to forfattere. Lund og Lindhardt benytter som forklaring at: ”... *den lærerstuderende har brug for et 'spejl' for at kunne iagttage og perspektivere egne handlinger og kunne forholde sig til det i en verbaliseret form*” (Lund og Lindhardt 2009: 217).

Sammenfattende peger Lund og Lindhardt på to store udfordringer, der er grundlæggende problematiske i læreruddannelsen:

1. *Manglende transparens: de besidder ikke tilstrækkelig erfaring med arbejdet som lærer i skolen*
2. *Studerende vælger, forhandler og fortolker indhold i uddannelsen ud fra personlige grundforestillinger, de bringer med ind i uddannelsesforløbet fra starten.*

(Lund og Lindhardt 2009: 219-220)

Lærerstuderendes (ud)dannelsesrejse er ifølge Lindhardt i fare for at ende som et bekræftelsesforløb og ikke et udfordringsforløb, hvor deres tidligere erfaringer med skole bredt forstået, konfronteres med solid lærerprofessionalisme og en læringsbane ind i tilværelsen som *ansat* på en skole. Dette fører os videre til at diskutere lærerarbejde som en bestemt form for pædagogisk praksis. En bestemt rationel praksis, der er kendetegnet ved kontinuerlig evaluering af deltagernes fortsatte færdigheds- og kompetenceudvikling og underviserens uafbrudte udvikling af egen undervisning, indhold og metoder.

Lærerliv

Michael Huberman (Huberman 1989/1993) viser i bogen *the lives of teachers* en række billeder af lærerliv. Han er optaget af at undersøge, hvordan lærere udvikler sig i undervisning; kan man tale om progressionsfaser i forhold til det at undervise, kan man tale om at lærere går igennem de samme faser inden for deres generation af lærere, hvordan ser de på dem selv som lærere og hvordan skifter dette syn over tid – ser de eksempelvis dem selv som dygtigere jo længere de arbejder som lærer?

Biografi, fortællingen om et livsforløb er i en dansk sammenhæng blevet professionsgjort af blandt andet Martin Bayer i begrebet *professionsbiografi* (Bayer 2004: 24). At etablere en professionsbiografi tager i sagens natur tid. Læreren skal kunne se tilbage på en periode og kunne sige ”*Det har jeg prøvet*”. Bayer og Brinkkjærs studier (Bayer & Brinkkjær 2003) viser at de største udfordringer for de nyuddannede lærere ikke finder sted i klasserummet, men udenfor: I mødet med de andre lærere, med ledelsen og med forældrene. Det er her de nyansatte lærere kommer på prøve, det er ikke i mødet med eleverne, viser deres studier.

Heri ses en temmelig markant forskel fra mit eget materiale, hvor forældrene ikke italesættes som en del af lærerarbejdet, men hvorimod elever, ledelse og kolleger spiller en rolle – og særligt eleverne (se kapitel 6). Forskellen fremkommer dog næppe fra at jeg ikke har spurgt til forældrene, for jeg har heller ikke særskilt spurgt til elever, kolleger og ledere. Skal denne forskel forklares, vil jeg fremhæve flere ting: Det kan være et udtryk for de lærere, jeg har haft tilgang til, skolernes socio-kulturelle baggrund, for nogle af interviewpersonernes vedkommende den omstændighed, at de slet ikke havde mødt forældrene ved møder endnu, samt at der for de fleste af lærernes vedkommende ikke var tale om at de havde klasselærerfunktioner, der ofte står for det meste af forældrekontakten.

Er der forskellige perioder og grad af tilfredshed med arbejdet gennem et lærerliv? Kan man pege på at bestemte situationer i læreres private liv slår igennem i skolen, og hvordan skal man forstå at nogle lærere *turn bitter* mens andre gennem deres lærerliv *remain serene*? Dette er nogle af de spørgsmål, som Huberman tager op i sit arbejde.

Hvordan lærerne har det, hvordan de ser på sig selv over tid og udvikler deres syn på arbejdet er interessant i forhold til de *afsæt*, jeg har kunnet registrere hos helt nye lærere i min empiri, så jeg har fundet det relevant og væsentligt at se lidt nærmere på Hubermans arbejde.

Huberman forstår lærerarbejde som en karriere, og den første tid som lærer kan forstås som en karriereindgang (Huberman 1989/1993: 5). På baggrund af en række refererede studier af nyansatte, nyuddannede lærere, samler han denne første periode i lærerarbejdet under følgende overskrift: *A period of survival and discovery*.

Han refererer til realitetschokket/praksischocket som det, der sigter til *survival*. I en af mine interviews møder jeg en lærer, som er meget optaget af integrationsproblematikker i skolen. I den forbindelse har hun undervejs i sin læreruddannelse valgt at have praktik på skoler, der har mange indvandrere. Alligevel vælger hun som sit første lærerjob en skole, som ikke har en særlig høj procentdel af indvandrelever. Hun har valgt at *starte blødt*, som hun siger og den 'anden skole' som hun refererer til ved navns nævnelse flere gange i interviewet, er den, hun gerne med tiden vil ansættes på, og som har integration som et væsentligt fokus i lærerarbejdet og i hele den skoles selvforståelse. Hun fortæller mig følgende: " ... jeg havde jo altså en formodning om at jeg bare skulle have et år og så ud igen ikke ... og så hellere få et år hvor det ikke nødvendigvis knækker mig ... og hvor det ikke er for hårdt og sådan noget ... og hvor jeg så kan få noget pædagogisk og noget didaktisk erfaring ... fremfor ligesom at ... så kunne jeg have fokus på **det** ... og det kan jeg på en skole som den her ... som jeg ikke i lige så høj grad kunne der ... for der ville det måske mere være en opdragelsesrolle eller ... det ved jeg ikke ... ah ... det ville være et andet fokus ... problemerne og konflikterne og alt sådan noget de har ... et andet ... altså de fylder også her ... men det er jo en anden ... end det er på den anden skole ... for det er nogle andre elever og det er nogle andre forældre et andet klientel ... det er et andet miljø og det er et andet ... alt ikke ... " (Lærer, 7 md.)

Dette er en ganske eksplicit og velovervejede strategi og også godt støttet af en periode, hvor det var relativt let af få job som ny lærer. Det er samtidig en interessant og bemærkelsesværdig tilrettelæggelse af vejen ind i lærerjobbet; først er hun i praktik, hvor hun opdager problemstillinger, som optager hende i særlig grad. Derpå gør hun sig udfordringerne klart og vælger at arbejde på en 'almindelig' skole, som hun forklarer det, inden hun føler sig rustet nok til den egentlige læreropgave; de svære integrationsproblematikker på en skole, hvor børn fra andre kulturer end den danske fylder meget.

Disse problemstillinger oplever hun som så spændende, men også så vanskelige at hun vælger at sige, at hun først må finde en skole, hvor der er mindre vanskelige problemer i hverdagen, end dem som hun har et billede på, ville møde hende i den skole, hun gerne vil undervise på – og som hun har en formodning om vil *knække hende*. Hun skal bruge den første tid til at blive en mere garvet (dette begreb behandles selvstændigt i kapitel 6) lærer, så hun er klar til at møde de problemer i lærerjobbet, som virkelig optager hende; arbejdet med unge indvandrere. Hendes nuværende job er et middel til opnåelse af didaktisk kompetence og mere indsigt i skolens hverdag. Men det er samtidig et middel til at opnå det mål, hun gerne vil, nemlig at undervise på 'den anden skole'.

Dette første år giver hende *noget pædagogisk og noget didaktisk erfaring*, sådan en slags almenpraktisk lærerkompetence, hun har hårdt brug for i det job, hun senere gerne vil have. Hun starter med små problemer og 'øver' sig på lærerjobbet for det *kan hun på en skole som den her*. Senere kommer de rigtige problemer nogle *andre elever, andre forældre*, som er et andet klientel, hvor "alt" er noget andet end der, hvor hun er nu.

Discovery-delen sigter til den nye lærers entusiasme, *the 'headiness' of finally being in a position of responsibility*" (Huberman 1989/1993: 5). Det er en periode, hvor erfaringerne fra livet som studerende stadig er ganske tæt på, men hvor ansvaret, der følger med en ny måde at organisere tilværelsen på, nemlig hverdagen som lærer, stiller nye krav og giver nye muligheder. Dette tema behandles i kapitel 5 under overskriften *fra nummer til initial*.

En af de lærere, jeg interviewede, forklarede at " *...det har jeg glædet mig rigtig meget til det der med ... nu har jeg et arbejde og det er heroppe jeg gør det ... og så når jeg går hjem, så holder jeg fri ... jeg har det meste stående heroppe ... øh ... men det har været en klar overvejelse inden jeg fik jobbet ... at det var sådan jeg ville gøre det ... som studerende har der altid været meget flydende grænser og der har altid været noget at give sig til ... så jeg tænkte ... jeg ville sørge for også ... lidt som en overlevelsesstrategi ... nu giver jeg mig selv nogle faste rammer og det er her jeg arbejder ... så når jeg det jeg når den her eftermiddag og ellers så må jeg jo ... og så har jeg en liste ...og så siger ... okay, det var de punkter jeg skulle her i dag ... og så kan jeg gemme resten til i morgen ... det fungerer rigtig godt ... "* (Lærer, 3 md.)

Det er interessant, at hun selv brugere ordet *overlevelsesstrategi*. I tilværelsen som lærer, der er kendetegnet ved at være mindre flydende end livet som studeren-

de, skal iværksættes nogle strategier for at jobbet kan klares og overskues. Det er også tydeligt hos hende, at når man har et arbejde, så *er* man noget. Det stiller naturligvis nogle krav, som man må honorere og finde sin egen tilgang til. Denne oplevelse af den nye tilværelse som lærer efter livet som studerende findes flere steder i mit materiale (se kapitel 5 og 6).

Flere skoleforskere har arbejdet med at se lærerarbejdet som overlevelsesarbejde (Fuller & Brown 1975, Woods 1984). En del af Tylers forskning om skolen som organisation har også haft fokus på overlevelse: ”*Central to th[e] ... theme of survival is the way teachers, like pupils, manipulate the structure through ‘coping’ strategies*” (Tyler 1988: 113). Tyler sætter autonomi som medbegreb for overlevelse, men viser også at disse to begreber er tæt forbundne. Som et eksempel på dette angiver Tyler lærersamarbejde i teams⁵⁴.

Dette betyder blandt andet en ny struktur for lærerarbejde, der bryder med lærerens autonomi, som privatpraktiserende lærer. Med en sætning fra Fuller & Bown under paraplyen innovation skriver de: ”*Innovation has exposed the teacher and complicated her task. Once upon a time, a teacher could make her mistakes in the privacy of her own classroom, but now team teaching, individually guided instruction, and open classrooms expose her foibles to the world*” (Fuller & Bown 1975: 33).

Fuller & Bowns formulering synes en anelse tongue-in-cheek. Læreren er blevet mere sårbar og det skal noteres, at Fuller og Bown ikke skriver at læreren gør noget forkert, men de lægger netop fokus på at lærere er særligt udsatte i en form for kontinuerlig eksponering. De taler netop om avagheder og ikke om fejl og mangler. Det skaber alligevel et pres på lærere, som nogle er bedre til at håndtere end andre. Dette viser mit eget datamateriale også.

Til gengæld byder denne måde at organisere lærerarbejde som teamarbejde på nye muligheder for lærerne. Nye muligheder for vidensveje og adgang til viden som i organisationen er lejret i forskellige personer. En lærer, jeg interviewede svarer på spørgsmålet om, hvem han spørger, når han: ” ... *hmm, så spørger jeg ... allerførst så spørger jeg mine dem fra mit team ... de to som er tættest på i mit team ... så spørger jeg dem ... og så spørger jeg faktisk min leder ... og så spørger jeg viceren ... det er det og så plejer det faktisk ... ikke at skulle spørge meget mere ... så plejer der at være svar ... der ...* ” (Lærer, 12 md.).

⁵⁴ Nogle steder i skoleverdenen taler man om *selvstyrende* teams, som – i en ledelsesoptik – har stor autonomi.

Denne form for spørgekultur (Wackerhausen 2004) har nærmest karakter af et hierarki, hvor den position, hvor sandsynligheden for svar er størst, afsøges først og derpå går det nedad i rækkerne. Denne lærer har en klar rækkefølge i spørgekæden, og den hjælper ham videre. Samtidig er det en legitim aktivitet, idet han er nyansat på skolen.

Noget af det, der i lærerarbejdet udfordrer den nye lærer er diskrepansen mellem ideal og realitet. Det kan føre til en lammelse i praksis, som Ellen Corcorans forskning har peget på, men også til det, som Tyler benævner *professionalitetens myte* (Tyler 1988: 114), den omstændighed at lærere mener, at deres træning og uddannelse kun har perifer brugbarhed over for den praksis, de står midt i.

Michael Huberman taler også om en *stabilization and responsibility phase*, som afløser denne periode præget af begyndelser, opdagelse, følen og overlevelse. Det stemmer overens med mit empiriske materiale, hvor de nyansatte og nyuddannede lærere har stor appetit på ansvar. Ansvar kan også forstås institutionelt som at disse lærere, når de har været ansat i jobbet et par år, tildeles eller søger en række specialfunktioner på deres skole. I mit materiale af nye lærere – alle med under et års erfaring i skolen – optræder der en tillidsmand, en kommende afdelingsleder, en måske kommende afdelingsleder og en kommende akt-lærer.

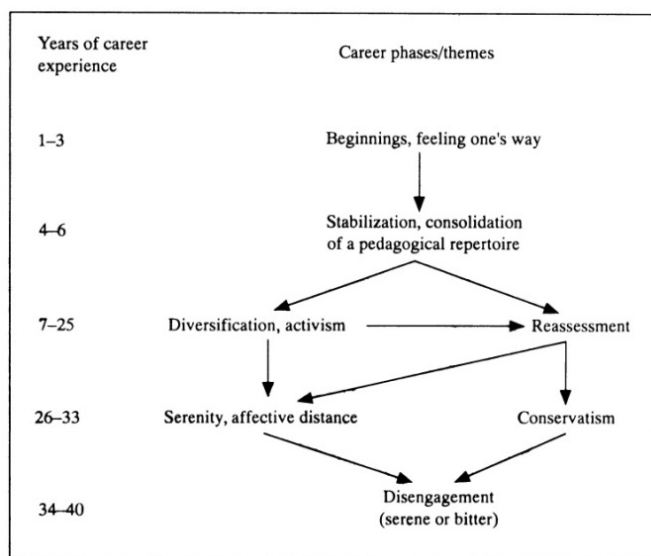
I forhold til en periode med stabilisering taler flere af de nye lærere, jeg har interviewet om *år to*, som året hvor de så småt har etableret et overblik og et overskud. Ordet *tryk* benyttes ofte – og i diskussionen om år to som noget, der letter. Én lærer sætter næsten spørgsmålstegn ved om man kan tale om ny lærer i år to, da han betegner det som *kræs*, når overenskomsten arbejder med en toårsperiode for det at være ny lærer i skolen. Han fortæller: ” ... på den nye overenskomst der kommer nu ... de er ved at forhandle ... der er man nyuddannet i to år ... det vil sige du kører nedsat timetal i to år ... men og det vi har valgt at gøre her ... er ... at vi gør det med tilbagevirkende kraft ... så dem der er nyansatte her fra i år ... bliver også betragtet som nyansatte næste år ... så det er jo kræs ... jeg får nedsat tid også til næste år ... ” (Lærer, 8 md.).

En anden lærer fortæller: ” ... der er hele tiden masser af ting ... som hele tiden ... øh ... øh ændrer sig og som man ikke har styr på ... jeg forventer i hvert fald ikke at jeg pludselig sidder og føler ... **så** ... nu ved jeg det hele ... men jeg forventer at nu skal jeg have første klasse næste år ... når de kommer i anden ... i løbet af deres andet år ... så forventer jeg at jeg ... at jeg ... at jeg kan mærke at jeg ... der lidt er ... nogle rutiner ...

der begynder at komme ind ... med materialerne og ting ... jeg har prøvet før ... som jeg så tager op igen ... ” (Lærer, 10 md.).

Det letter til næste år, når der bliver muligheden for gentagelse. Et punkt som også Martin Bayer har peget på som væsentligt i nye læreres tidsorientering; når der bliver mulighed for at indgå i forløb, som man har været igennem en gang, når en art cyklus har indfundet sig, så er den første tid ovre (Bayer 2004).

En sådan stabilisering, senere bruger Huberman også – og det finder jeg egentlig mere rammende – betegnelsen konsolideringsfase om denne periode, som optræder ved år 4-6 i lærerarbejdet (Huberman 1989/1993: 13):



Jeg er ikke i denne afhandling optaget af hele modellen, og vil i det næste afsnit kun diskutere begyndelses- og konsolideringsfasen, da det er den, der optræder i min empiri. Selvom Huberman daterer konsolideringsfasen til år 4-6, har jeg i mit empiriske materiale ansatser til dette allerede hos de nyansatte, nyuddannede lærere, som jeg har interviewet – blandt andet i forhold til at flere af de interviewede lærere allerede har fået eller er på vej til at få særlige funktioner på skolen. I hvert fald giver flere af de lærere, jeg har interviewet udtryk for i deres beskrivelser, at de oplever dem selv som værende på vej over i denne periode af deres lærerliv.

Flere af de følelser og bindinger, der knyttes til stabiliserings- og konsolideringsperioden – en fast stilling, et psykologisk tilhørsforhold, konsolideringen af et metodisk repertoire samt en følelse af autonomi i lærerjobbet (Huberman 1989/1993: 36) – genfindes i mit materiale, herunder opfattelsen af at 'have *sine* elever' eller at have *sin* klasse.

Feeling one's way – læringsbaner og læring som pin-ball

Et af de karakteristika som Huberman identificerer ved nyansatte og nyuddannede lærere, benævner han *feeling one's way*. Feeling one's way er ikke udtryk for at lærere føler sig frem i form af ureflekteret famlen, men udtryk for at nye lærere bevæger sig i en læringsbane, fra de ansættes på skolen som en *new-comer* og derfra bliver stadig mere og mere erfaren (Lave 1991). At læreren som nyansat indtræder i et praksisfællesskab på skolen og i dette bevæger sig mod en mere solid position, er imidlertid ikke en entydig bevægelse; her er ikke tale om en lige linje fra periferi mod midte, fra nybegynder til erfaren, fra mindre betydningsfuld til (mere) betydningsfuld, fra funktionsløs til funktionstung osv.

En læringsbane skal forstås som et subjekts bevægelse ind i et felt eller en kontekst med andre subjekter, der hver især bærer på historier om den kontekst, de befinder sig i. Tilgangen er inspireret af forskning omkring, hvordan kugler bevæger sig (bevægelseslære) men feltet er aldrig et statisk felt, ej heller er bevægelsen lineær, tilfældig eller forudsigelig. En *new-comer* og et felt påvirkes af hinanden og påvirker hinanden kontinuerligt.

En sådan bane og dens bevægelse skal derfor i høj grad forstås som dynamisk. Med begrebet om *institutionelle deltagerbaner*, som Ole Dreier har foreslået (Dreier 1999), fokuseres der desuden på, at ikke alle baner er lige mulige eller legitime, når man træder ind i et felt. I den forbindelse kan man diskutere, om et ord som *pin-ball* kunne være mere brugbar end baner til at forklare, hvad der kan være på spil? I løbet af et pinball-spil bliver kuglen både styrket og svækket, man vælger selv udgangshastigheden og hvad man sigter efter. Undervejs i spillet er det så muligt at påvirke kuglen med større eller mindre kraft og derved intentionalisere en bestemt retning, der imidlertid enten hjælpes på vej, bringes ud af kurs eller decideret stoppes af de forskellige elementer i bordet.

For at blive i stand til at forstå, hvad der sker i spillet skal man også kende til selve bordets beskaffenhed og selve modellen. Der er ikke alene tale om analyser af bolden og boldens baner (den lærende new-comer) men også af selve pin-ballbordet (feltet eller konteksten, hvori den lærende new-comer bevæger sig) og de principper, det er konstrueret ud fra (de andre deltagere i konteksten). Hvis dette sidste ikke medtænkes, bliver konklusionen blot: at det er op til den enkelte selv at lykkes med sin deltagerbane – og hvis dette ikke sker, er i risiko for at ende som marginaliseret eller helt at stoppe med ansættelsesforholdet; kuglen ryger i hul.

Problemet med at gøre pin-ball til et begreb, er først og fremmest at den nye lærers læring ikke er leg og lærerarbejdet heller ikke er det. Men ordet griber dog ganske udmærket den ikke-tilfældige, tilfældige bane, som et skud med en bold i en pin-ballmaskine udgør. Man er selv – ved hjælp af stor eller lille kraft, som man vælger at skyde med – medvirkende til at styre boldens bane, og man kan hjælpe den forskellige steder hen, men dele af pin ball-bordet er ikke medspiller i den sammenhæng og bolden kan ende i hul. Og som med pin ball læring er det også med erfaringsbaseret læring; man bliver bedre med tiden. Bedre til at vide, lige præcis, hvornår man skal sætte ind med lige præcis en helt bestemt adfærd og aktivitet. Bedre til at vide, hvor det er godt at være i spillet og hvilke steder, man skal forsøge at holde sig væk fra. Man ryger dog stadig i hul fra tid til anden.

Michael Huberman (Huberman 1989/1993) taler også om *trajectories* i forbindelse med sin forskning i det professionelle lærerliv. Når den nyansatte, nyuddannede lærer føler sin vej frem i det nye praksisfællesskab og på vej mod et større repertoire af erfaring med lærerarbejdet sker det efter denne formel (Huberman 1989/1993: 91) i rejsen mod *achived harmony*:

Rather painful beginning → Stabilization → Experimentation/diversification

Der er noget, der skal stå igennem, som ikke er videre behageligt, hvorpå en periode med stabilitet indfinder sig, der er medvirkende til at generere et overskud, der kan føre til mere eksperimenterende aktiviteter i undervisningen og med klassens roller. Huberman finder i sine studier også et *marginal scenario*, som følger denne formel:

Easy beginning → Stabilization → Experimentation/diversification

Da denne formel er sjældent forekommende, siger Huberman at han vil *only mention it in passing* (Huberman 1989/1993: 92). Jeg finder det imidlertid interessant at Hubermans studier viser at både den vanskelige start og den mindre vanskelige start fører til en periode med stabilisering og konsolidering. Man kunne konkludere at det som ny lærer handler om at holde ud; det bliver bedre med tiden. Denne opfattelse deles af flere af de lærere, jeg har interviewet og jeg vender tilbage til dette senere. I mit eget materiale optræder begge formler og den easy beginning udgør ikke hos mig en mindre gruppe lærere.

Easy beginning handler om den bløde start. Ikke i en Hubermansk forstand at forstå, som at der skabes en specialkonstrueret hverdag for den nye lærer, hvor institutionen sørger for at skubbe den nyansatte hen, hvor der er mindst konflikter. Easy beginning betyder, at den nye lærere kommer godt fra start, ender i et meget velfungerende team, ender i klasser med få problemer osv. Og så handler det om den nyansatte selv. Den nyansatte lærers forståelse af og tilgang til lærerarbejdet. I kapitel 6 går jeg nærmere ind i dette i forhold til mit empiriske materiale. Her i kapitel 3, sætter jeg nu fokus på lærerarbejdet og det, der skal mestres af lærere i skolen.

Det som skal mestres af lærere – meget mere end at undervise

Meget lærerarbejde er i forskningen blevet betragtet som lærerens forsøg på at realisere pædagogiske teorier og modeller i klasseværelset (Carlgren 1997). Klasserumsforskning har afsløret at ”... läraren måste göra mycket mer än 'undervisa'. Lärare kan inte bare förverkliga vad de vil – det räcker inte med intentioner och pedagogiska modeller. Lärarna undkommer inte at förhålla sig till den sociale situation som skolan utgör med sine speciella möjligheter och begränsningar” (Carlgren 1997: 9). Læreren skal både have intentioner og didaktiske modeller, men også være i stand til at føre dem ud i livet i form af konkret undervisning og en social rammesætning for en helt bestemt gruppe elever, et bestemt geografisk sted og med helt specifikke udfordringer og krav om differentiering af både deltagere og undervisningens indhold.

Ifølge Carlgren kan lærerarbejde ikke ses som det praktiske, iagttagbare outcome af lærerens overvejelser og planlægning. Lærerarbejdet og skolens hverdag bærer mere præg af reaktioner på tilfældigt opståede situationer, end det er

resultatet af planlægelse, og det vi til denne lejlighed kunne udnævne som en almen lærerkompetence, at kunne overskue og fungere i jobbet som lærer i hverdagen, handler i højere grad om at udvikle et beredskab til at imødekomme og modstå disse udfordringer. Carlgren skriver: ”*Lärarnas arbete är i större utsträckning reaktioner på saker som händer än genomförande av det planerade. De måste utveckla strategier för att hantera organisatoriska krav och regelbundna såväl som oregelbundna klassrumshändelser ... denna nya bild av lärarens arbete [möjliggör] en liten mer nyanserad förståelse av lärarens arbete, även om detta fortfarande framstår som ett i huvudsak 'omöjligt jobb' ...*” (Carlgren 1997: 9).

Hvad der kendetegner den dygtige lærer har interesseret forskningen i meget lang tid. Laursen (Laursen 2003: 28) fremhæver et studie tilbage fra 1960, der viser at dygtige læreres undervisning præges af

- *Varme, forståelse, venlighed.*
- *Ansvarlig og systematisk ledelse af undervisningen.*
- *Intellektuelt stimulerende, iverig og entusiastisk forhold til indholdet.*

Disse tre enkle linjer kan godt få nogle billeder frem i ens hoved, der også handler om personlighed uden at dette her skal defineres nærmere. Laursen kalder også denne karakteristik for *overbevisende og rammende*. Det er et sæt af personlige kompetencer, der – i skolen – naturligvis skal kobles med en undervisningsfaglig indsigt i forskellige fag og forskellige elever.

Den betydningsfulde lærer

Læreruddannelsesforskeren Linda Darling-Hammond er en af de mest markante personer, der med sit arbejde har vist, at læreren i undervisningen er *den* enkeltfaktor, dersom man kun skal nævne en, der er mest væsentlig i forhold til at kunne pejle sig ind på, hvad eleverne får ud af at deltage i undervisningen (Darling-Hammond 1997, Darling-Hammond 2006, Rasmussen 2008).

Lærerens ekspertise synes helt central for afviklingen af undervisningen og Darling-Hammond går videre til at sige at de midler der skal kanaliseres i retning af at udvikle folkeskolen skal gå igennem udvikling af læreruddannelsen: “*Research shows that teacher expertise is the single most important predictor of student achievement. Each dollar spent on more highly qualified teachers nets greater student learning gains than does any other use of school resources*” (Darling-Hammond 1997).

Darling-Hammond omtaler en 5-årig læreruddannelse på University of Cincinnati, hvor det sidste, femte år er et år med undervisning på fuld tid på en øvelsesskole tæt på universitetet. Femteårsstuderende får tilknyttet en mentor det første år. Det er også nogle af de overvejelser, der ligger bag de svenske overvejelser over induction, overgangen fra uddannelse og arbejde (Franssons 2001). Samtidig udnævner hun også *the old transmission teaching model* som uddatteret i et vidensamfund, der kalder på lærere, hvis kernekompetencer skal udspille sig i rollen som refleksive problemløserne (Darling-Hammond 2006: 9).

Tre forhold er ifølge Darling-Hammond nødvendige at adressere, hvis lærerstuderende skal klædes på til det kommende lærerjob.

- *Students come to the classroom with prior knowledge that must be addressed if teaching is to be effective*
- *Students need to organize and use knowledge conceptually if they are to apply it beyond the classroom*
- *Students learn more effectively if they understand how they learn and how to manage their own learning*

Det er slående, at når man stiller de tre forhold op på denne måde, kan de lige vel gælde for elever i folkeskolen og kommende lærere i uddannelsen. Undervisningen skal være kendetegnet ved at forholde sig til deltagernes (lærings)forudsætninger, den skal være optaget af de situationer, som er en del af den lærendes hverdagspraksis og den skal kunne give tydelige svar på, hvorfor der arbejdes med det, der arbejdes med og på den måde, der arbejdes med det.

Særligt det at kunne forbinde undervisningens indhold med noget kendt eller oplevet betones hos flere læreruddannelsesforskere: ”*Det er muligt at børn [og lærerstuderende/rbc] lærer forskelligt, men i så fald i den betydning at de kan have forskellige foretrukne måder at indrette sig på, når de skal lære. Læringsteoretisk forskning peger på at den enkeltfaktor der frem for nogen anden er en forudsætning for at en elev kan lære noget nyt, er at eleven kan forbinde det nye med noget allerede kendt?*” (Rasmussen 2008: 3).

Dan C. Lortie har i sin bog *schoolteacher* interesseret sig for det han kalder *the attractions of teaching* (Lortie 1975: 26). Lorties studier finder frem til fem faktorer, der særligt gør sig gældende omkring lærerjobbet. Selvom Lorties studier efterhånden ligger nogle årtier tilbage, tyder meget på at de fem faktorer stadig har gyldighed.

De fem faktorer, som Lortie benævner temaer er:

1. *The interpersonal theme*
2. *The Service theme*
3. *The Continuation theme*
4. *Material benefits*
5. *The theme of time compatibility*

Lærerarbejde er blandt andet kendetegnet ved ”... *steady interaction with the young*” (Lortie 1975: 27). Det er attraktivt at være tæt på børn og unge. Lortie omtaler frasen omkring *at arbejde med mennesker*, som en medvirkende faktor til karrierevalget. Der er en indbygget dynamik i at være tæt på de unge, det er dér, hvor det nye foregår: ”*classroom teachers are closer to popular culture and less differentiated than, for example, artists and certain categories of intellectuals*” (Lortie 1975: 28).

Det er en del af lærerarbejdet at nogle lærere bliver endog meget optaget af det, der ’ligger udenfor’ undervisningen (med en frase lånt fra Alexandersson). Fokus er ikke på hvad eleverne lærer eller skal lære, men på deltagerperspektivet, hvad eleverne er og hvordan de oplever det at gå i skole : En lærer fortæller mig om sine fremtidsplaner med lærerjobbet, hvor det at gøre noget med eleverne, her de store elever, fylder meget: ”... *jeg kunne godt tænke mig ... på sigt ... øh at være med til at udvikle noget udskolingsmiljø ... som rent faktisk tager hensyn til teenagebørn ... det synes jeg ikke der bliver ... også omkring skolebyggeri det hele er bygget op ... omkring indskolingen og det hele skal være så sukkersødt ... og jeg synes udskolingen ... eller teenagere ... ofte bliver underprioriteret ...*” (Lærer, 8 md.).

Selvom denne lærer er i gang med sit første år, formulerer hun allerede på så tidligt et tidspunkt et udviklings- og arbejdsprogram for både institutionen og hende selv. Disse overvejelser er naturligvis lejret i et lærings- og undervisningsperspektiv, men i stedet for at have fokus på relationen, på ro i klassen eller andre ’klassiske’ områder, som forskning viser nye lærere oftest er optaget af (Bayer & Brinkkjær 2003), har denne lærer fokus på organisationsudvikling i lyset af en, ifølge hende, ofte overset elevgruppe.

Det næste tema peger på at lærerprofessionen spiller en særlig rolle i samfundet: ”*teaching as a special mission in our society ... teaching is a valuable service of special moral worth*” (Lortie 1975: 28). I en amerikansk kontekst, som Lortie kommer fra, får det næsten en religiøs og sakral karakter, hvor Jesus eksempelvis omta-

les som den store lærer. I en dansk kontekst handler det mere om at lærere vil noget med de her elever. En lærer fra mit materiale fortæller mig:

” ... og jeg prøver virkelig at sætte de der værdier ... og jeg kunne rigtig godt tænke mig at være enormt anerkendende ... og kærlig og det ... prøver jeg også på ... ” (Lærer, 10 md.). Da jeg efterfølgende spørger lidt mere ind til, hvad det er for værdier, hun specifikt tænker på, udover hvad der kan komme ud af mødet med en lærer, der arbejder på at være anerkendende og kærlig siger hun: ” ... og ... de der små der ... de bliver i én hele tiden ... fordi man skal hjælpe dem ... så jeg kører rigtig meget med at de skal hjælpe hinanden ... og opbygge rutiner hvor de ... lærer at man ikke kun gider hjælpe sin bedste veninde ... der skal være plads til alle ... og det er fem timer i skolen og det kan de godt klare ... at det ikke er der man går med sin slyngveninde ... for det kan de gøre ovre på SFO'en ... ” (Lærer, 10 md.).

Denne lærer giver udtryk for at skolen er en anden institutionel kontekst end de andre institutionsformer, som børn oplever i løbet af en dag eller en uge. Her gælder nogle særlige regler – og nogle særlige værdier. Centrale værdier (som også er påpeget hos både Huberman og Carlgren) som respekt for anderledeshed, demokrati, empati og respekten for den ved siden af, er samlende i forhold til en forståelse af, hvad undervisning skal (eller også skal) i skolen. I skolen skal man ikke dyrke venskaberne, som det måske i højere grad er muligt for børnene i andre institutionsmiljøer, men respekten for dem, man normalt ikke er sammen med. Det er en samfundsopgave, som lærerne tager på sig i lærerarbejdet.

Lortie kommer også ind på at *teaching as a service* ikke kan være en universel anskuelse. Det er muligt at vælge lærerjobbet med det argument, at man netop vil ændre det. Lortie fortæller at han har haft vanskeligt ved at finde denne position i sine studier. I kapitel 6 fortæller en nyansat og nyuddannet lærer om en ganske særlig lærer, han havde i folkeskolens ældste klasser og som ” ... bare kom ind med en så sindsyng energi og drive ... ”. Denne oplevelse fremhæver han som udslagsgivende for, at han valgte at blive lærer. Selv er jeg stødt på denne fortælling mange gange hos lærerstuderende. Dårlige erfaringer eller gode erfaringer fra egen – eller egne børns – skolegang kan være et *drive* i forhold til selv at vælge en uddannelse og et job som lærer.

The constitution theme sigter til den indbyggede rigiditet og forandringsresistens, der synes at kendetegne skolen og som er blevet påvist i en række undersøgelser. Lortie konkluderer forsigtigt at ” ... it seems ... probable that those who feel pos-

itive enough about school to stay with it will be more likely to approve of existing arrangements and will be less motivated to press for change” (Lortie 1975: 30). Med andre ord; de som virkelig ville kunne forandre skolen som system, forlader skolen for ikke at vende tilbage. De, som bliver i skolen vil fortrinsvis have positive elev-erindringer om skolen i bagagen og derfor være mindre tilbøjelige til at forlange grundlæggende forandringer.

Material benefits betegner vandringer om den varme grød; material benefits kan være penge, men også prestige og sikkerhed i jobbet; når lærere er dedikerede til deres arbejde, når nogle måske ligefrem er kaldet til jobbet som lærer, kan det føre til at lærere i undersøgelser underspiller dette materialistiske aspekt; arbejdet er lønnen i sig selv, med andre ord.

I lyset af de andre faktorer, som er væsentlige for lærerjobbet, specielt den første interpersonelle faktor, vil ”*many people both inside and outside teaching believe that teachers are not supposed to consider money, prestige and security as major inducement*” (Lortie 1975: 30). Det er imidlertid legitimt at diskutere løn også i forhold til andre professioner, men der er næppe nogen tvivl om at de professioner, som samfundet kan placere under kaldsparaplyen har vanskeligheder ved at hævde material benefits ved jobbet, da arbejdet som kaldet i sig selv udgør en værdi, som Lortie også er inde på i referencen ovenfor. Her er lærere i samme bås som sygeplejersker og pædagoger, mens mere etablerede professioner såsom lægerne med deres videnskabeliggjorte profession har haft lettere ved at kombinere dedikerethed og material benefits.

Time compatability udgør også en særlig kategori ved lærerarbejdet. Læreren årshjul adskiller sig væsentligt fra mange andre professioners. Stadig vil de fleste have flere arbejdsdage gennem et år end den gennemsnitlige lærer (Lortie 1975: 31). Lærerne er meget på tærne overfor denne diskussion – det viser Lortie i midthalvfjerserne og sådan er det givet stadigvæk: ”*The fact remains, however, that the teacher’s schedule features convenient gaps which play a part in attracting people to the occupation ... although the length of the school year has increased steadily over the last century*” (Lortie 1975: 32 & 31).

I Lorties studier peger lærere selv på årshjulet (Mit udtryk – Lortie taler om *the teacher schedule*) som en attraktiv ting ved lærerjobbet, ligesom han mener at der er et vist rekrutteringspotentiale i dette. Samtidig hermed er også dette modsætningsfyldt, idet de attraktive tidsforhold kan lede til idéen om lærerarbejde som et *easy job* (Lortie 1975: 32), der igen kan føre til en dequalificering af om-

verdenens syn på lærerarbejde, der igen kan føre til rekrutteringsproblemer i grunduddannelsen osv.

Opsamlinger

Meget har været diskuteret i dette kapitel. Jeg har diskuteret klassiske professioner og professionerne i den offentlige sektor, statens professioner. Jeg har gennemgået lærernes (moderne) professionshistorie og kigget på interne tiltag i forsøget på at opskrive lærerprofessionen. Jeg har videre undersøgt, hvad der kendetegner læreres viden og kunnen og hvordan lærerne forstår dem selv, eleverne og det praktiske lærerarbejde og samtidig rejst en række spørgsmål til både lærerarbejdet og til grunduddannelsen af lærerne. Jeg har ikke haft til hensigt at være for konkluderende eller sammenfattende i dette kapitel, men mere afsøgt lærerfeltet bredt for en række fund omkring det centrale i lærerviden og lærerkunnen.

Det næste kapitel diskuterer skolen som organisation. Hvad er en skole og hvordan skal man forstå denne specielle form for institution? Uddannelsessociologen William Tylers tænkning spiller en centralt rolle i mine diskussioner i kapitlet, men også andre inddrages. Kapitel 4 vil også inddrage diskussioner om adgang til skolen, som jeg i kapitlet betegner som en åben-lukkethed, der på samme tid både fremstår åben og med få aflåste døre, men samtidig har udviklet effektive lukkemekanismer, hvis der opstår særlige situationer - eksempelvis, når der kommer fremmede på besøg.

Kapitel 4: Skolen som organisation og de nyansatte lærere

Om kapitlet

Dette kapitel indledes med diskussioner om skolen som organisation med udgangspunkt i skoleforskeren William Tyllers sociologi. Tyllers organisationssociologi tager udgangspunkt i spørgsmålet, hvordan man i det hele taget skal forstå fænomenet skole og den måde, den fungerer på? Jeg har fundet det væsentligt at fokusere på de mekanismer, som kendetegner skolen, for at etablere en lidt dybere forståelse for, hvad det er for en type institution, jeg er på besøg i – og som mine interviewpersoner er ansat og færdes i.

Efter dette afsnit fortsætter jeg med en række overvejelser over, hvordan man som forsker får adgang til en institution som skolen. Jeg har forsøgt mig med forskellige adgangsstrategier, som præsenteres i kapitlet og de har givet forskellige resultater. Afsnittet om adgang peger desuden ind i de to empiriske tilløb, som jeg har valgt at kalde den række af de empiriske fund som mit arbejde har ledt med sig, der præsenteres i kapitel 5, og som ikke kommer fra interviews med nyansatte, nyuddannede lærere, som præsenteres i kapitel 6. Jeg betegner i kapitlet skolen som en åben-lukket institution, der på en og samme tid optræder både meget åbent overfor besøgende og folk udefra, men samtidig også iværksætter nogle lukkemanøvrer, hvis der opstår potentielt truende eller uventede situationer.

De to skoleforskere Francis Fuller og Oliver Bown har en ganske spændende vinkel på forskning i skolen, når de hævder at ”*Researchers tend to discover unflattering things about teachers; the teachers are poor judges of children and of their mental health; that teachers can be fooled into thinking average children are promising late bloomers;*

that teachers behave differently toward children of different social classes. Rare is the study testing a directional hypothesis flattering to the teacher or even consistent with the teacher's convictions ... no wonder research has little impact on the teacher. She finds it both useless and alien" (Fuller & Bown 1975: 34). Jeg har med min fænomenografiske tilgang ikke på forhånd haft til hensigt at hænge lærere ud, ej heller at opskrive dem eller deres arbejde, men i stedet været undersøgende på at finde frem til nogle forståelser og oplevelser af det at være nyansat og nyuddannet lærer på en skole. Lad os tage første skridt og komme nærmere inde på, hvad en skole er.

Hvad er en skole?

Tyler (Tyler 1985) gør i sin skoleorganisationssociologi op med en Webersk tilgang til forståelsen af skolen som en formel, bureaukratisk organisation, hvor der indeni denne findes lærere, administration og elever med bestemte motiver og strategier (Tyler 1985: 49). Tyler stiller spørgsmålet: "*If schools are loosely coupled or anarchic organizations, what can one give as the reasons for this, within a more general and comparative perspective?*" Tyler viser i sine studier at skolen ikke alene kan forstå som et normalt administrativt, organisatorisk system, men mere som et "*tightly-coupled system*" (Tyler 1985: 69).

Det bringer os til at diskutere skolen som organisation. Her har jeg som hovedinspiration brugt Tylers bog fra 1988 *School organisation – a sociological perspective*, som diskuter forskning omkring skolen som organisation fra en række forskellige perspektiver, ligesom han bidrager med en række definitioner, som kan bringe mig videre i forståelsen af de skoleforestillinger som er indeholdt i min empiri. Med først vil jeg inddrage den tyske didaktikere Wolfgang Klafki, der også har arbejdet med spørgsmålet om, hvad en skole kan siges at være. Først og fremmest er skolen administreret, hævder Klafki.

Den administrerede skole

Skolen administreres, hævder Klafki (Klafki 2002/2004: 108). Det er et af dens overordnede karakteristika og det er nødvendigt fordi " ... *den stadig alt-overskyggende lektion a 45 minutter, dens ensartede fordeling af timetallet for det enkelte fag pr. uge, termin og skoleår, de traditionelle frikvarterordninger ... de gængse former for pæ-*

dagogisk kommunikation i lærerkollegiet, 'varig' ansættelse af skoleledere osv." nødvendiggør at der administreres og udvikles en særlig administrationskultur (Klafki 2002/2004: 99). Klafki fremdrager en række empiriske situationer fra skolen, der viser at denne administrative skole " ... i det mindste delvist og i det mindste i visse former, opleves af eleverne som forstyrrelser af skolens generelle opgaver" (Klafki 2002/2004: 108). Et lille eksempel kan tjene til at belyse dette: Scenen er klasseværelset og indeni befinder der sig en klasse og en lærer:

Læreren siger: *"Altså, I ved at vi i dag skal begynde på vores gruppearbejde. Planen har vi allerede lavet sammen i sidste uge. Vores tema er altså: Sydafrika. Arbejds materialet til grupperne ligger her. Men før I henter det, er der lige noget andet: Der var en besked på lærerværelset om, at jeg hurtigt skal diktere jer en meddelelse til jeres forældre om forældrekon-sultationen i næste uge. Så skriv lidt hurtigt, vi har ikke meget tid".*

En elev: *"Det er da helt oldnordisk, at skolen ikke har en kopimaskine, som hurtigt kan trykke tusind af den slags sedler"*

Bifaldende mumlen i klassen

Læreren siger *"Du har ret, Dieter, men lad os nu komme i gang, jeg dikterer: Kære for-aldre ..."*

Senere i timen dukker en elev op med en seddel fra rektor omkring hvem der skal til svømning og sådan fortsætter det i resten af Klafkis situationsfortælling fra klassen, der løber over flere sider. Skolen administreres – og det griber intervenserende ind i den pædagogiske praksis på sine egne præmisser i en konti-nuerlig strøm af aktiviteter og opgaver. Det administrative har desuden for-rang.

Dagen efter er jeg i forbindelse med et projekt, jeg arbejder på, på feltarbejde på en skole i Roskilde, hvor eleverne i klassen på skift skal til tandlægen. Tand-lægens elevrækkefølge er uklar for både lærer og elever, så alle elever sidder og venter: *"Læreren forsøger at optræde upåvirket af elever, der kommer og går. Når en elev kommer tilbage fra tandlægen fortæller han/hun hvem, der derpå står for tur. En pige rejser sig pludseligt, går hen til væggen og spytter blod ud i vasken. Læreren arrangerer et gruppe-arbejde. Der er forholdsvis stille og roligt i klassen under gruppearbejdet, men eleverne er ik-ke videre deltagende. Den tidligere spyttende pige sidder med et stykke papir foran munden i en af grupperne uden at sige noget"* (Uddrag af min feltdagbog).

Skolen administreres og mange ikke-undervisningsaktiviteter griber til stadig-hed ind i lærerens muligheder for at skabe et miljø for læring. Da jeg efterføl-gende forholder læreren mine feltnoter fortæller han mig, at det ikke virker

forstyrrende ind på ham; ” ... for to uger siden havde vi fotografering ... så det sker ... eller ... der er hele tiden noget her ... ”.

Den administrerende skole har dog først og fremmest tid som sit reguleringsområde. Tiden skal administreres. Fra mit empiriske materiale fortæller en skoleleder, hvordan de på hendes skole har fordelt lærernes opgaver i tid: ” ... der er en ... øh ... en aftale om en bestemt tilsynstid ... og den definerer jeg så bare ... ellers har vi en meget rummelig tjenestetidsaftale generelt ... vi lavede en aftale hvor vi doblede op ... hvis du underviste 650 timer ... så fik du ... så fik du 650 timer til undervisningsrelateret arbejde ... forældremøder ... forældresamarbejde generelt ... forberedelse ... der er store ... store flexmuligheder for læreren i forhold til sin egen forberedelse ... man kunne så i aftalen disponere over lærerens tilsyn med elever med op til 50 timer om året ... derfor er der ingen grund til at diskutere så meget ... fordi altså ... hvis man bliver betalt for en opgave ikke ... jamen så må man også forvente den bliver ... bliver udført ikke ... så sådan er det ... ” (Skoleleder). Skolelederens mulighed for at disponere over (dele af) lærerens arbejdstid ses her klart udtrykt. Lærerens sættes til forskellige opgaver, som de så skal udgøre *så sådan er det*. I forhold til OK14 skærpes denne mulighed for skolelederne, så mulighederne for at læreren kan tildeles *sådan-er-det*-opgaver vokser (jf. L215 – særligt afsnittet om den såkaldte *opgaveoversigt* – se i øvrigt kapitel 8). Samtidig åbnes der også op for kontinuerlig forhandling i forhold til denne opgaveoversigt.

Lærerens aktiviteter måles ganske nøjagtigt op. Lige fra hvornår han/hun skal møde og gå igen til hvor meget, der må bruges på de enkelte aktiviteter. Nogle steder er lærernes meget medbestemmende om dette andre steder ikke. Klafki taler om to former for målbeslutningsprocesser i skolen: En autokratisk og en demokratisk (Klafki 2002/2004: 118). Fra sin forskning fremdrager han eksempler på, hvordan skolelederen på en skole beslutter alene, mens det på en anden skole foregår via lærer- og elevinddragende foranstaltninger.

I skolen optræder autoritetshierarkiet tydeligt, selvom det i hverdagen søges sløret af relationsoptagethed. Klafki fremdrager et studie, der forsøgte at få svar på følgende to spørgsmål: ”Hvem kan give dig anvisninger og opgaver og i givet fald tildele dig en reprimande?” og endvidere ”Hvem kan du give anvisninger og opgaver og i givet fald tildele en reprimande?” (Klafki 2002/2004: 111).⁵⁵

Her grovinddeles hurtigt i lærere overfor elever, men også i forhold til lærere og skoleleder/stedfortræder ses en særstilling. Herudover findes på skolen og-

⁵⁵ Jeg har skiftet ’Dem’ og ’De’ er udskiftet med dig og du i de to spørgsmål.

så en række funktioner, der oftest samles i betegnelsen *teknisk-administrativt personale*, der som udgangspunkt udfyldes af ikke-pædagogiske uddannede personer.

Deres status og hierarkiske placering kan ofte være ganske vanskelige at få hold på og kan være produkt af en organisationskultur, hvor særlige privilegier kan være erhvervet over tid. Det kan være den gamle vicevært eller den erfarne sekretær, der 'styrer' hele skolen. Klafki har i sit arbejde været optaget af at finde ud af, hvordan beslutninger kommer til verden i den administrerede skole. Det er én måde at pinpointe skolen som organisation på. I det følgende vil jeg præsentere en anden og mere udvidet tilgang, repræsenteret ved skoleforskeren William Tyler, der lægger vægt på flere af de samme områder, som Klafki, men også fokuserer på skolen som et sted, hvor der produceres kultur.

Tyler (Tyler 1988: 7) præsenterer i sin bog om skolens organisatoriske struktur en definition på skole ud fra tre aspekter:

- *its formal organizational properties, however minimal or indeed pre-bureaucratic in the Weberian sense;*
- *the centrality of face-to-face encounter to its instructional practices;*
- *its spatial and temporal specificity - individual schools typically have 'a local habitation and a name'.*

Her sættes en fokus på organisationsbureaukratiet, på forholdet mellem relationer og de institutionelle praksisser, der har lejret sig som kultur samt skolen som en del af et community i tid og rum, som udgør mere end blot en bygning med mennesker i, den lokale skole er 'vores skole' og en del af det at bo der, hvor man bor. Tyler (Tyler 1988: 11) læner sig desuden op ad en anden definition, som sætter fokus på at fem følgende faktorer:

- *they have a definite population;*
- *they have a clearly defined political structure arising from the mode of interaction characteristics of the school, and influenced by numerous minor processes of interaction;*
- *they represent the nexus of compact network of social relationships;*
- *they are pervaded by a we-feeling;*
- *they have a culture that is definitely their own.*

Selvom der også her fokuseres på klassiske træk fra den bureaukratiske organisation, lægges vægten på et lærer- elevperspektiv med skolen som kontinuerligt

samlested for et utal af sociale relationer og netværksdannelser og præget af os-dem forhold.⁵⁶ Det at en skole udvikler – både over tid med mere kontinuerlige fortællinger og aktuelt i forhold til den nuværende situation – en speciel skolekultur, som både er et produkt af, hvad politiske og økonomiske forhold tillader og hvad skolerne selv formår at lancere sig som, defineres her som en helt særegen kultur: ”... *Her hos os ... er vi lidt mere til sport og udeliv end andre steder ...*” siger en skoleleder eksempelvis til mig før et interview.

Diskussioner vedrørende skolen som organisation lejrer sig altid i tid og rum: “*Any survey of the literature on school structure will tend to reflect the changing fashions of educational debate*” (Tyler 1988: 7). Det kan eksempelvis være fokus på bureaukratiske processer på et tidspunkt og på skolens reproduktionsmekanismer og skjult læreplan på et andet. Eller skolen ses som et (organiseret) anarki, som et rationelt system, som et interaktionssystem, som et teaterspil osv. Tyler foreslår at man nærmer sig en forståelse af skolen som organisation ved hjælp af fire tilgang (Tyler 1988: 27): Man kan analysere skole ud fra at se på skolen som:

- *A complex organisation*
- *A loosely coupled system*
- *A product of social interaction*
- *A realization of deeper principles of power, control and communication.*

Nedenfor vil jeg gennemgå de fire tilgange og diskutere, hvad de kan bidrage med af forståelser omkring det særlige sted, hvor nyuddannede lærere får ansættelse efter endt uddannelse.

Skolen som kompleks organisation

Skolen er set fra en vinkel en yderst kompleks størrelse; der foregår en masse ting, ingen har overblikket over alt det, foregår og ingen kan i virkeligheden opstille et hierarki over vigtigheden af det. Det officielle bud på vigtighed kunne være undervisning, læring, socialisering osv – men der er mange om

⁵⁶ I flere af de skoleleder-interviews, jeg har foretaget, lægger lederne vægt på at 'deres' skole kan karakteriseres ved noget ganske bestemt, eksempelvis åben ledelse eller fokus på klasselæreren mens andre skoler i samme kommune er karakteriseret ved noget andet såsom en sportsprofil eller fokus på integration.

buddet og hvad der for den enkelte er skolens kerneydelse, er ikke let at bestemme – jævnfør den elev, jeg citerer lidt senere i kapitlet, der er irriteret over de lange pauser, der er i skolen mellem frikvartererne. På den anden side kan skolen ikke ses som et sted, hvor kompleksitet søges maksimeret, snarere omvendt: Skolen reducerer kompleksitet idet meget, rigtig meget, ikke kan tematiseres i skolen eller kan tåle at blive tematiseret. Familien er i det lys en langt mere kompleks ”organisation” end skolen nogensinde kan blive: Mange flere kommunikative tematiseringer kan lanceres og relanceres i familien end det vil være tilfældet med skolen. Men skolen *er* kompleks i betydningen at den ikke kan indfanges under en enkelt overskrift eller en enkelt etiket.

Skolen som løst koblet system

Denne opfattelse gør op med idéen om en skole som en ” ... *tightly woven fairly predictable pattern of roles and function* ... ” (Tyler 1988: 19) og fokuserer på skolen som en organisation karakteriseret ved dens *looseness* og okkasionelle forsøg på afbureaukratisering. Jeg vil i dette kapitel give nogle eksempler på, at skolen er *fairly woven in predictable patterns* men samtidig også er karakteriseres ved en organisering og selvforståelse, som kan være ganske vanskelige at få hold på for folk udefra. Eksempelvis kan man ikke, når man besøger en skole, vide hvem, det er man taler med, når man møder en på gangen. Der er ingen uniformer og det er ikke vanskeligt at tage fejl af pedel og skoleleder i sådanne sammenhænge.⁵⁷ Tyler (Tyler 1988: 87) præsenterer idéen om det organiserede hierarki, som vinder frem i løbet af 1970’erne, som en Weberkritik. Her ses skoler som institutioner der blandt andet er karakteriseret ved at have ” ... *ill-defined and imprecise goals* ... ”. Den løst koblede organisation ser Tyler som ” ... *an attempt to provide an alternative to the ‘hyper-rational’ model albeit within a systems framework*” (Tyler 1988: 88). Sådanne *ill-defined* organisationer kan have vanskeligheder ved at vide, hvad det er, de leverer og vanskelige at forstå og af kode af folk udefra.

⁵⁷ På en konference i Helsingør Kommune i efteråret 2011, hvor jeg var blevet inviteret til en skole for at holde oplæg, diskuterede jeg skolebyggeri med, hvad jeg troede var skolelederen, men som viste sig at være pedellen, der bød mig velkommen.

Skolen som bureaukrati

Tidligere brugte jeg med baggrund i Klafki administrationsbegrebet om skolen. Skolen administreres, men skolen bør også opfattes som et bureaukrati i sig selv. Bureaukrati definerer Tyler som ” ... *an administrative arrangement associated with routine standardized procedures and impersonal procedures* ... ” (Tyler 1988: 46). Dette gør han med baggrund i sociologen Max Weber. I en Webersk forstand kendetegnes bureaukrati og bureaukratiske organisationer ved afgrænsede, synlige områder for deling af arbejdet. Beslutningsstrukturen er eksplicit og regelsat. Der er klare fordele ved et synligt hierarki og faste roller i forhold til arbejdet tilrettelæggelse og afvikling samt krav om standardisering. Det fremmer ifølge Weber produktivitet og effektivitet. En Webersk tilgang ville se skolen som et fast koblet system, hvor det ville gælde at der skulle være tale om:

- *a set of rules;*
- *agreement about what the rules are;*
- *a system of monitoring or inspection to see if the rules are being followed;*
- *a feedback which is designed to improve compliance.*⁵⁸

Ovenstående er ikke en definition, der lægger vægt på kommunikation og interaktion, men på gennemsigtighed og orden i form af regelhåndhævelse. På mange måder vil det sikkert være en definition af en skole, som mange vil kunne nikke genkendende til.

Der er en overvægt af de lærere og skoleledere, som jeg har interviewet, der lægger vægt på det, der i disse år mange steder i skoleverdenen benævnes som *synlig ledelse*. Modbegrebet ved den synlige ledelse synes i øvrigt at være svag ledelse og ikke usynlig ledelse. Når ledelsen er synlig, får lærere ikke lov at gøre som de vil, eksempelvis i diskussionen om den privatpraktiserende lærer, som er fortidens idealtypiske lærer overfor den mere teamorienterede lærer, som passer ind i de fleste skolers aktuelle stukturer. En lærer siger: ” ... *det er måske meget godt for nogen at kunne passe sig selv ... en svag ledelse, ikke ...* ” (Lærer, 8 md.). En skoleleder fortæller om et nyt tiltag, han som nyansat vælger at implementere på skolen: ” ... *specielt nogen af dem ... der sådan ... sådan er de privatpraktiserende folk ... der ... der ... ikke ... rørte ... ledelsesresistente ikke ...* ” (Skoleleder).

⁵⁸ Karl E. Weick hos Tyler (Tyler 1988: 88).

Dette er i god tråd med Lortie (Lortie 1975: 74ff), der viser at skolesystemet fra det nittende århundrede og frem har været kendetegnet ved to grundlæggende faktorer, hvad angår forbedringen af lærernes performance i klasserne. Den ene faktor er en stadig stigende specialisering i uddannelse. Den anden udgøres af bureaukratisk kontrol, hvor overordnede lærere og andet ledende personale løbende superviserer lærerne.

Skolen som social interaktion

At se skolen som en slags rugekasse (Tyler 1988: 65), hvor der udklækkes kommende samfundsborgere har også rod i en Webersk tradition, men gør sig ifølge Tyler ikke gældende for moderne skoler. Snarere er der tale om at studier, der eksempelvis har elevernes perspektiv maler et billede af ”... *boredom, disaffection and irrelevance* ...” (Tyler 1988: 105). Et interaktionistisk perspektiv på skolen som organisation peger i retning af at vise at ”*the social reality of the school fragments and disperses into a myriad of evanescent interpersonal encounters and relationships*” (Tyler 1988: 105). Tyler sætter skolens funktion fra et elevperspektiv på spidsen, når han siger: ”*To read the interactionist literature on the perspective of the pupils in secondary schools is to wonder why they bother to attend at all, except perhaps to score off teachers and otherwise win status from their peers*” (Tyler 1988: 107).

Citatet får mig til at tænke på en situation for en del år tilbage, hvor jeg interviewede nogle elever (8. klasse) i skolegården. Et par år senere fik jeg muligheden for at skrive om situationen i en artikel, der handlede om skolens skjulte læreplan: ”*Jeg ... interviewede ... en række elever fra 8. klasse og en pige fortalte mig, at hun altid var meget opsat på at komme i skole hver dag. Der var bare – som hun formulerede det – sådan nogle ”irriterende lange pauser” mellem frikvartererne. Det var nemlig dér alt det væsentlige foregik for hende – og nogle gange skulle hun altså holde lige lovlig lange pauser imellem de perioder, hvor alt det væsentlige fandt sted, hvilket irriterede hende! Eleverne ved godt, hvad skolen handler om – man kan bare spørge dem! Men de svar man får er meget forskellige*”. (Christiansen 2011: 128).

Tyler gør ret i at stille spørgsmålet om, hvorfor de overhovedet gider komme? Der er rigtig meget spildtid i skolen og Tyler gennemgår en række studier (Tyler 1988: 108), der viser at ”... *students spend most of their time 'hanging around' in informal groups*”. Ventetid er også et centralt begreb for Philip Jackson, der med sin bog *Life in Classrooms* satte fokus på, hvad skolen også lærer elever mens eller uden for timerne. Jackson definerer skolen som ”*a place where things often*

happen not because students want them to, but because it is time for them to occur” (Jackson 1968: 13). Elever skal lære at være en del af en flok, de skal lære at vente på, at det bliver deres tur og til at vente og holde igen med handlinger og behov. Men al den venten, er ikke i sig selv det største problem for Jackson. For ham udgør ventetiden de perioder, hvor eleverne skal lære at fornægte deres ønsker og behov. Han identificerer fire problemer, som produceres i klasserummet hos eleverne, når de udgør en gruppe; fornægtelse af behov, forsinkelser, forstyrrelser og fravær af umiddelbar interesse for kammeraterne i klassen. (Jackson 1968, Christiansen 2011: 132).

En interaktionistisk tilgang til at forstå skolen: Skolen som teater

Det interaktionistiske perspektiv kalder ifølge Tyler på en metafor (Tyler 1988: 105). Han foreslår selv teateret og for mig at se, ligger det også lige for og er ganske velvalgt: Et teaterstykke har brug for en scene (skole), har brug for rekviritter (stole, borde, tavler, bukke, computere), scenepersonale (pedeller og sekretærer) manuskripter (læremidler), skuespillere, der skal udføre forskellige opgaver og roller (elever) indenfor en på forhånd fastlagt tidsramme (timen, modulet), producenter og instruktører der skal få dem til at gøre det (lærere og ledere), en eller flere manuskriptforfattere (læremiddelproducenter) der er afhængige af ekstern funding (skoleledelse, kommune, stat) og alt dette foregår i forhold til bekendtgørelsen om teaterloven (fælles mål, folkeskoleloven, serviceloven osv.) og det hele afsluttes med en premiere (eksamen eller fremlæggelser efter afslutningen af et undervisningsforløb). Billedet om en scene lever ganske udmærket i forhold til en type af forståelse af dele af skolens mere formelle aktiviteter.

Samtidig med at det er muligt at iagttage skolen som et teaterstykke, bør man dog også sætte fokus på at teaterstykker ofte kræver en stor grad af samarbejde. Uddannelsesforskeren Karl-Oswald Bauer viser imidlertid at skolen som organisation er kendetegnet ved at den ” ... *zwingt nicht zur Zusammenarbeit. Sie verhindert diese aber auch nicht*” (Bauer 2008: 840). Vi skal senere i kapitlet se, hvordan indskolingsteams og årgangsteams er med til at hjælpe hjælpe nye lærere – og medvirke til at de nyansatte, nyuddannede lærere ikke føler sig alene, når de ” ... *er alene i klassen ... for det er jeg jo ikke ... det hedder det jo også ikke ... alene i klassen ...*” (lærer, 5 md.). Disse tiltag kan tilsyneladende afhjælpe en masse startproblemer, men følelsen af at være alene i klassen, findes stadig hos de nyansatte, nyuddannede lærere. Den umiddelbare nære forklaring herpå er

nok, at det *er* de jo rent faktisk også. De er alene med eleverne det meste af tiden.

Skolen som en organiseren af magt, kontrol og kommunikation

Skoler er også ”... *organizations ... characterized as lacking vitality [and] with only limited ability to control or change the behavior that goes on within them*” (Tyler 1988: 109).

Ifølge Tyler har forskning i school effects en fokus på afvigelser snarere end elementer, som kan siges at være hentet fra skolens åbne program: misbehaviour, delinquency and absenteeism (Tyler 1988: 123). Effekterne af skolen er ifølge Tyler forskningsmæssigt opdelt i tre tilgange med hver deres fokus (Tyler 1988: 124):

- *En input/output tilgang med fokus på hvad det politisk-økonomiske system 'putter ind' i skolen og hvad det på baggrund her af 'får ud igen'.*
- *En 'økologisk' tilgang der forsøger at tilføre input/output tilgange flere aspekter såsom lokale skolepolitikker, bygningsstrukturer osv. En nuancering af input/output tænkningen.*
- *En sociologisk eller processuel tilgang der lægger vægte på mønstre og regler og samtidig på værdier og ledelsesstrategier.*

Selvom der er tale om en amerikansk opdeling, kan den godt overføres til danske forhold. Det første punkt er til stadighed aktuelt i den politiske debat om antallet af elever i klasserne, 'verdens dyreste folkeskole' og pisa-resultater. Den anden, som Tyler egentlig har erklæret uddød, har måske fået en renaissance i de senere år i diskussionerne om school rankings. Sådanne diskussioner er tæt linket til pind 1. Pind 3 har fokus på magtrelationer, skolens rutinisering og ritualer, hvad der kan udsiges hvornår og om hvad. Eksempler herpå er diskussioner om skolens skjulte og åbne læreplan eller studier af lærere og elevers sociale sorteringer i skolen (Gregersen & Mikkelsen 2007, Christiansen 2011).

School is all that!

Sammenfattende kan man hævde, at alle dele af ovenstående gør sig gældende for skoler. Der *er* tale om institutioner med Webersk præg af den mekaniske

organisation med klar arbejdsdeling, der *er* elementer af en institution med *ill-defined and imprecise goals* både for elever, ledelse og lærere, der *er* tale om en organisation, som føder og organiserer et utal af sociale relationer i et afgrænset tidsrum på et afgrænset område, skolen *kan* på en række områder betragtes som et teaterstykke, der *er* tale om en institution, der producerer og reproducerer magthierarkier og undertrykkelse, der *er* tale om en bygning, som er mere end en bygning, men også er en del af den kulturelle helhed i fortællingen om 'det at bo her'. Skolen er alt det også.

I kapitel 5 vender jeg i form af nogle pludseligt opståede situationsbilleder fra mit empiriske arbejde tilbage til, hvordan denne skole, som jeg benævner som en åben-lukkethed, vælger at reagere i forskellige situationer, når den fremmede, med en betegnelse fra Uwe Flick, kommer på besøg.

Mottelson (Mottelson 2010) taler ikke om åben-lukkethed men om skolens åbne og låste områder. Disse låste og ikke-låste områder markerer skolens forskel mellem det hun kalder for *privilegerede områder*, som ikke er tilgængelige for alle – og så de mere 'vulgære områder' som er umiddelbart tilgængelige, og som derfor tilkendes lavere hierarkisk status. Mit begreb om skolen som en åben-lukkethed er et begreb, der skal kaste lys og fokus på institutionens interne, erkendte og uerkendte beskyttelsesstrategier, mens Mottelsons opdeling er mere faktisk orienteret; er der låst eller kan man komme ind?

Skolen er alt dette, som jeg hævder ovenfor, men står også med et fundamentalt problem. På den ene side er skolen lejret i en flydende modernitet, der er kendetegnet ved forandringer og kompleksitet, usikkerhed og mangfoldighed. På den anden side er skolen et "*modernistisk, monolitisk skolesystem, der fortsætter med at forfølge dybt anakronistiske mål inden for uigennemsigtige og ufleksible strukturelle rammer*" (Hargreaves 1994/2000: 21-22). Jeg vil ikke tale om ambivalens i denne sammenhæng, men snarere sige at skolen er en modsætningsfyldt institution, hvor fastgroet traditionsoverlevering løber som et spor gennem bygningerne samtidig med at nye idéer og initiativer omkring teknologi, roller og fagsyn ændres og ændrer hverdagen:

Efter disse diskussioner om skolen som organisation, må vi nu for alvor se at komme indenfor. De følgende afsnit vil derfor fokusere på, hvordan man som forsker kan få adgang til skolen. Lad os gå ind ad porten.

Hvordan får man adgang?: Den åbne-lukkede skole

Hvad vil det egentlig sige at få adgang til noget? Er adgang et spørgsmål om en mulighed for at komme nær et situationsbillede, eller giver adgang en billet til et overordnet blik, der senere kan andrage sig en form for analyse? Uanset hvad, er *adgang til* imidlertid næppe særlig ofte det samme som *indsigt i*?

Det er faktisk forholdsvis let at få fysisk og direkte adgang til en skole i Danmark: Man kan bare gå derind. Gennem de sidste 10-12 år har jeg i en lang række sammenhænge haft min gang på en række skoler i forbindelse med oplæg, kurser, udviklingsopgaver, interviews, observationer, praktikbesøg og andet. Jeg har ved mange af disse lejligheder forsøgt at ankomme 30-45 minutter for aftalt og i det tidsrum vandret lidt rundt på skolen – bare for at snuse til lidt stemning, se nogle elevproduktioner, tale med en pedel eller en lærer osv.

Det foregår næsten altid ud fra den samme formel med enkelte kontekstuelle afvigelser: Når jeg er kommet inden for og møder en elev eller en mindre gruppe elever på gangen, siger de 'hej', hvis man fastholder øjenkontakten med dem over lidt længere tid. Møder man en lærer nikker denne oftest og en sjælden gang bliver man spurgt, om man leder efter noget eller nogen. Hvis svaret fra mig så er benægtende, bliver man atter efterladt alene til sine egne sager på gangen.

Jeg har under mine besøg altid sørget for at nedskrive begivenhederne for eftertiden. Disse noter brugte jeg ofte i undervisningen på læreruddannelsen (i perioden 2000-2007). På baggrund heraf, fristes jeg til at hævde, at de fleste danske skoler er forholdsvis åbne områder for umiddelbar iagttagelse. Det er forholdsvis uproblematisk at få et indblik i en skoles 'stemning' eller hverdag, uagtet om man er inviteret indenfor eller ej.

Men hvordan får man *legitim* adgang til en skole – hvordan kan man stille sig i position til at blive budt indenfor så at sige? Det er straks en anden sag. Skolebesøg er nemlig altid intentionelle. Ingen kommer til en given skole uden et formål, når de har meldt deres ankomst. Pointen er vel, at ingen 'netop bare' dropper forbi, for at se, 'hvad det er, der sker?'⁵⁹. Alle udefrakommende vil

⁵⁹ Som en elev spurgte mig om i efteråret 2006 uden for gangen til 3. og 4. klasse på en skole lidt uden for Roskilde

noget med skolen; med eleverne, med ledelsen, med bygningerne eller med lærerne.

Når jeg går ind på en skole, gør jeg det ikke som en blank tavle. Jeg ved allerede ” ... *before studying a hospital that there will be doctors, nurses, and aides, and wards and admission procedures. These concepts gives ... [me] ... a beginning foothold on ... [my] ... research. Of course ... [I] ... do not know the relevancy of these concepts to ... [my] ... problem – this problem must emerge – nor are they likely to become part of the core explanatory categories of ... [my] ... theory. [My] categories are more likely to be concepts about the problem itself, not its situation*” (Glaser & Strauss 1967/2008: 45). Som Glaser & Strauss peger på er hospitalets *koncepter* både kendte og ukendte på samme tid. De kan både optræde som mulighedsskabende og mulighedsslørende i bestræbelserne på at vinde ny viden om skolen og dem, der deltager i den.

Skoler er på samme måde som hospitaler særlige bygninger med en særlig konstruktion og struktur og med særlige rum til særlige, specialiserede aktiviteter (Carlgren 1997). Skolens bygningsstruktur bestemmer på et vist niveau hvilken slags liv, det er muligt at leve netop dér: ”*Det bliver ’naturligt’ med en klass i varje klassrum och en lärare per klass. Klassrummen ligger intill varandra. Man ser inte vad som pågår. Å andra sidan kan man höra en del vilket är en viktig aspekt av lärarens arbete. Läraren förväntas hålla ljudet på en nivå så att andra klasser inte bliver störda*” (Carlgren 1997: 11).

Det er interessant at dvæle ved at skolens aktiviteter, eller i hvert fald en del af dem, ikke kan iagttages men høres (i den negerende betydning af ordet, idet det, der høres optræder som det, der ’helst ikke skal høres’ – med Denscombe udtryk *keeping ’em quiet*). De lydige aspekter af undervisning sætter sig stærkt igennem som et auditivt disciplineringsredskab af kroppene i skolen. Rummenes arkitektur besværliggør ofte visuel kommunikation med verden uden for klasseværelset, men denne omverden kan iagttage klassen – og dermed læreren – via de lyde, der strømmer ud af klasseværelset.

De fleste skoler, jeg har besøgt – gamle som nye – har imidlertid haft et insisterende krav om transparens i forhold til alt det, der finder sted uden for klasserummet og i frikvartererne; alle de steder, hvor jeg foretog interviews kunne man fra lærerværelset observere alle aktiviteter i udendørsarealerne på skolen. At iagttage skolens hverdag og elementer ud fra en diskussion om disciplinerings teknikker kendes blandt andet fra Foucaults arbejde omkring di-

sciplinens væsen fra bogen *overvågning og straf* (Foucault 1975/2002), hvor elementer som tids- og ruminddelinger kobles med idéen om det privilegerede iagttagelsespunkt – Jeremy Bentham's panoptikon.

Selvom åbenplan-skolerne uden etager fra 1970'erne og frem har vanskeliggjort panoptiske forhold for iagttagelse, som de traditionelt kendes, er der stadig et fremtrædende og nærværende element af absolut gennemskuelighed på flere skoler; klasserumsdøre med vinduer i, alle beskeder – individuelle som kollektive – sendes via højtalere til alle klasserum og åben plan-skolernes fravær af etager, der udgjorde glimrende forhold for absolut transparens, er erstattet af store fællesrum – og altså af et moderne 'panoptikon i børnehøjde' ligesom de fleste skolegårde kan overvåges indefra på stueplanet.

At der er – i hvert fald nordeuropæisk – prestige i åbenhed i form af ikke-lukkede døre, vidner denne skoleleders situationsfortælling om: ” ... *vi havde udlandsbesøg adskillige gange ... gæsteordninger i et comenius-projekt ... de der franskmænd de var jo fuldstændig mållose over, hvordan undervisningen foregik ... når ... når jeg viste dem rundt på skolen ... og og ... åbnede døren til klasselokalet ... hvor er læreren henne ... det ved jeg på sin vis jo ikke ... men men ... et eller andet sted er hun nok ... nok på pædagogisk center eller ude i skolegården ... der sad nogen og lavede matematik i skolegården ... det var sådan en sommerdag ved borde og sådan ... og nogle sad i grupper og arbejdede ... nogle sad og arbejdede i makkerpar ... andre de sad og arbejdede ... nogle blev selvfølgelig også undervist klassevis ... men der var masser rundt omkring ... der **ikke** blev undervist klassevis men arbejdede enten selvstændigt eller eller eller ... og jeg supervisere ... og der måtte jeg fortælle dem at sådan var ... sådan var undervisningen altså **hos os** ... det var ikke sådan at lærerne ikke underviste ... men det var bare ikke **klasseundervisning** ... og det syntes de jo var underligt ... eller ... æh ... besynderligt ... og så gik ... hvor er læreren så her ... ikk ... de spurgte om det hver eneste gang ... ” (Skoleleder).*

I eksemplet her fremstår skolen både åben og lukket på samme tid. Åben for indkig og fremvisning, men lukket for forklaring og forståelse. De tilrejsende franske skolefolk kan se at klasserne er åbne, for elever og lærere har åbnet døren og er gået deres vej eller gået udenfor. Tilbage står at det samtidig er mindre åbenlyst, hvor de er gået hen og hvad der så foregår i stedet? Og de franske skolefolk oplever desuden, at lederen ikke alene ikke ved, hvor de er gået hen, men også billiger, at han ikke ved det. Tilbage står endvidere at det heller ikke er videre tydeligt, hvorfor de er gået – er det mon bedre dér, hvor

de er gået hen? Hvor er det så? Og hvis der er bedre dér, hvorfor ved lederen så ikke hvor 'dér' er?

De franske skolefolk ”*spurgte om det hver eneste gang*”, hvilket indikerer, at de typer af forklaringer, de fik undervejs, ikke førte til grundlæggende opklaringer for dem. Skolelederen finder en vis glæde (indikeret ved at der lægges kraftigt tryk på vise ord) ved at kunne overraske og åbenlyst vise sine lederkompetencer i form af præsentationen af et læringsmiljø, som er gæsterne meget fremmed. På den anden side forstår man ganske godt gæsternes undren, hvis der udadtil ikke er styr på noget af det, der skulle foregå – undervisning og læring – og at lederen har det fint med dette.

Jeg har masser af erfaringer med at få adgang til skoler via min position som ansat ved et University College. Jeg har qua mit arbejde et ganske stort netværk af skoleledere, it-vejledere, skolebibliotekarer og lærere/tidligere studerende, som jeg kunne trække på. I mit Ph.d-arbejde besluttede jeg mig imidlertid for at min empiriindsamling skulle foregå via adgang *på den korrekte og rigtige måde*. Jeg ville gerne afprøve, hvad jeg kunne få adgang til ved fuldt ud at honorere skolens officielle autoritetshierarki – og uden at henvende mig med en relation i baghånden. Jeg *ville* finde nyansatte, nyuddannede lærere ved at kontakte skoleledelsen. Jeg *ville* have adgang på 'den rigtige måde'. Jeg *ville ikke* bruge mit netværk fra øvelsesskoler eller skoler i den umiddelbare geografi jeg arbejdsmæssigt har færdes i gennem mange år. Jeg *ville* ud, hvor jeg ikke har været før. Det har givet rigtig mange spændende oplevelser, som jeg vender tilbage til senere i dette kapitel, men også nogle særlige udfordringer. Jeg er imidlertid ikke færdig med at diskutere adgang.

Adgang gennem skoleleder

Flick (Flick 1998, særligt kapitel 6 ”*Entering the Field*”) har i sin bog om kvalitativ forskning helliget et helt kapitel til diskussion af adgang til et felt: Indledningsvis gælder det ifølge Flick om at få adgang til selve institutionen og derpå adgangen til de mest interessante personer i forhold til forskningsprojektet. Selvom Flick argumenterer med at ”*The social system has no real reasons for rejecting the research*” (Flick 1998: 57) kommer han også ind på spørgsmålet om deltagelsesaccept (*willingness*), når først man har fundet frem til de relevante personer, man ønsker skal medvirke.

Hvis ingen ønsker at medvirke og forskeren har brug for kvalitative data, kan det jo være vanskeligt at komme videre. I mit eget tilfælde sendte jeg denne ordlyd ud til alle skoleledere på skoler med overbygning i Ringsted, Slagelse, Roskilde, Frederiksberg og Københavns Kommuner i forbindelse med indsamlingen af empiri omkring nyansatte, nyuddannede lærere:

"Fra Seminarium til Skole - Nye læreres strategier under den første tid i skolen" - Kære skoleleder...

Undskyld jeg sådan gatecrasher din mail: Mit navn er René B. Christiansen. Jeg er lektor på Professionshøjskolen Sjælland og i gang med et Ph.D-projekt på Roskilde Universitet (Institut for psykologi og uddannelsesforskning), der sætter fokus på nyuddannede læreres strategier i forhold til at (be)gribe de nye arbejdsopgaver efter endt læreruddannelse.

I den sammenhæng vil jeg spørge, om jeg har mulighed for at involvere de nyuddannede lærere, du har ansat på skolen her i dette skoleår. Der vil være tale om, at jeg laver et kort (ca. 30-60 min), (og på alle måder) anonymt, kvalitativt interview omkring deres tanker om den flerhed af problematikker, de har oplevet i løbet af dette første år i skolen, samt eventuelt følger dem noget af dagen. Jeg vil derfor spørge dig, om det er muligt at få en oversigt bare med navn og mail på de nye lærere, som jeg så vil kontakte via mail og spørge, om de vil være med til dette.

Venlig hilsen

René B. Christiansen

Jeg brugte ordet *strategier* og ikke oplevelser, da jeg tænkte det ville være lettere at forstå.

I en af kommunerne fik jeg kun et enkelt (negativt) svar tilbage, fra en anden kommune slet ingen. En del kunne ikke hjælpe med similære begrundelser:

Vi har desværre ikke nogen der falder inden for din målgruppe

Med venlig hilsen

Kære René

Jeg må desværre skuffe dig med, at vi ikke har ansat nogle nyuddannede lærere i dette skoleår.

Med venlig hilsen

Vi har ikke ansat nogle nye lærere i dette skoleår desværre.

Venlig hilsen

En enkelt skole gav en særlig begrundelse for at de ikke kunne deltage i mit projekt:

Kære Rene

*Vi ansætter kun meget sjældent nyuddannede. Vi har ingen i dette skoleår.
hilsen*

Min kontakt til de nye lærere har altså gået via en indledende mail til deres skolars ledelse, og en forespørgsel om de ville sende mit ønske videre til de nyansatte, nyuddannede lærere, der måtte være ansat i det indeværende skoleår. Jeg har under forløbet kontakten omkring 50. Jeg fik svar tilbage fra ca. halvdelen af skolerne. Denne sidste halvdel placerer sig i to nogenlunde lige store bunker. En bunke, hvor de som vist ovenfor svarer, at der ikke er ansat nogen og en anden halvdel, der svarer, at de vil sende mailen videre til de nyansatte på skolen, der så kunne kontakte mig. I ingen af tilfældene fik jeg selv mulighed for at formidle kontakten, som jeg foreslår i mailen.

Der var otte nyansatte, nyuddannede lærere, fra otte forskellige skoler, der valgte at kontakte mig – og som jeg efterfølgende lavede interviews med. En af disse lærere foranledigede på egen hånd selv at skaffe mig et ekstra interview med en tidligere medstuderende, der nu var ansat på en af de skoler, jeg også havde kontaktet via lederen, men ikke hørt fra. Det gav mig en spændende gruppe, men jeg ville også gerne forsøge mig med en anden strategi, da jeg havde været frustreret over at så mange ledere ikke vendte tilbage med et svar. Jeg besluttede mig for at inddrage ledere i mit empiriske materiale. Her havde jeg den formodning – der viste sig ganske godt at holde meget stik – at de ikke ville kunne sidde en mail overhøring, når det drejede sig om dem selv? Jeg skrev derfor ud til fire skoleledere i en kommune nord for København, da jeg ikke ønskede at involvere de skoler, jeg havde forsøgt at trække på i første runde. Min ordlyd til dem lød:

Kære Skoleleder...

Mit navn er René B. Christiansen. Jeg er ansat i UC Sjælland og i gang med en Ph.d på Roskilde Universitet som en del af mit arbejde i UCets forskningsafdeling.

Jeg vil gerne høre om jeg har mulighed for at lave et kort interview med dig her (max 30 minutter vil jeg tro), som skal bruges i min Ph.d i et afsnit hvor jeg kigger på skolen som institution. Interviewet vil være anonymiseret i min Ph.d.

xx/xx eller xx/xx ville være nogle rigtig gode dage for mig. Du bestemmer naturligvis hvornår det passer ind i dit program, så dukker jeg op.

Hvis det er muligt vil jeg også gerne interviewe eventuelle nye/nyuddannede lærere, du har ansat her til dette skoleår. Her vil også være tale om (anonymiserede) interviews af ca. 30-60 minutters varighed – gerne gruppeinterview. Interviewene her vil dreje sig om, hvorledes den nye lærer arbejder med at holde op med at være ny lærer, så at sige. Hvordan vedkommende er kommet i gang i hvilke strategier, der bringes i spil for at løse de arbejdsopgaver, som vedkommende har.

Mange hilsner fra

René

Jeg fik svar fra alle skolelederne, jeg kontaktede og de deltog alle. Det betyder dog ikke at ledelsesperspektivet begyndte at fylde mere i min afhandling. Det er ikke fordi, jeg flytter fokus fra nyansatte lærere til skoleledere, men det er forsøg på at få adgang til nogle nyansatte lærere på en anden måde – og gå gennem ledelsen på en anden måde end den første, jeg skitserede ovenfor.

Samtlige skoleledere fandt også en nyansat lærer, jeg kunne interviewe. I mindst ét af disse tilfælde, er jeg temmelig overbevist om at læreren *ikke* meldte sig frivilligt – og det udgjorde en stor forskel i forhold til de andre nyansatte, nyuddannede lærere, som udgør mit materiale.

Samlet endte jeg med i alt 13 (8+1+4 i sidste omgang) interviews med nyansatte, nyuddannede lærere fra i alt 12 forskellige skoler (i mit eneste gruppeinterview var de to lærere fra samme skole) samt interviews med fire ledere.

Den professionelle fremmede kommer på besøg

Nu antager vi altså, at det er lykkedes for forskeren at komme ind i institutionen. Han/hun har fået adgang til de relevante personer, som af sig selv gerne ønsker at deltage. Derpå må forskeren problematisere egen position – og også hvilken form for empiri, der kan bæres med hjem. Flick leverer begrebet – med udgangspunkt i etnografen og lingvistikeren Michael Agara arbejde – ”*den professionelle fremmed*”. Som begrebet forstås hos Flick kan det yderligere differentieres efter en hierarkisk opstilling, der lyder:

Stranger

Visitor

Initiate
Insider

Jeg har i mit projekt forsøgt at indtage den position, som Flick benævner *visitor*. Det hænger metodologisk sammen med, at jeg på et grounded theory grundlag har jagtet udfyldningen af forskellige kategorier i et snitperspektiv, og dermed *ikke* har valgt at forfølge de samme lærere over en længere periode. Jeg er skeptisk overfor muligheden for i det hele taget at kunne indtage en stranger-position overfor steder som skoler og hospitaler – også set i lyset af Glaser/Strauss diskussionen tidligere.

Jeg har optrådt i rollen som den besøgende, der godt nok har inviteret sig selv, men som er kommet udefra for en kort stund og derpå igen har forladt skolen. Jeg er kommet på besøg med et formål – at få nyansatte, nyuddannede lærere i tale. I min fænomenografiske optagethed af at ville finde forståelser af sociale fænomener, har jeg også mest haft brug for at interviewe nye lærere, ikke at følge nogle bestemte lærere over tid.

Kapitel 5: Om afhandlingens interviews og empiriske tilgange

Om kapitlet

Min empiri er hentet over en længere periode og i flere forskellige sammenhænge. Dels på et kommunalt projekt for nyansatte lærere, som jeg fulgte over en periode samt enkelt- og gruppeinterviews med nyansatte, nyuddannede lærere og deres ledere på forskellige skoler på Sjælland. Jeg har derfor haft behov for at opdele materialet. Det har jeg gjort på følgende måde: Jeg præsenterer inden arbejdet med mine interviews med nyansatte, nyuddannede lærere (som udgør kapitel 6), det jeg har benævnt *empiriske tilløb*, hvor dele af den empiri jeg har samlet ind undervejs, men som ikke direkte stammer fra interviews med nyansatte, nyuddannede lærere udfoldes.

Jeg har valgt denne fremgangsmåde fordi det er relevant empiri, der kan kaste lys over mine forsknings spørgsmål, men som er kommet i stand på mindre formelle måder end mine interviews. Undervejs diskuterer jeg desuden min egen position som interviewer på baggrund af en række oplevelser/opdagelser i feltet.

Dette kapitel sætter fokus på interview og interviewets kontekst som en måde at vinde viden på. Jeg beskriver dernæst i afsnittet *om det der skrives om det, der siges* de retningslinjer jeg har fremstillet min empiri under. Kapitlet afsluttes med en to empiriske tilløb, hvor jeg bruger dele af den empiri, jeg er endt op med og som har en udsigelseskraft, men som ikke henhører til de fænomenografiske interviews med nyansatte, nyuddannede lærere.

Interviewet

Hvordan ankommer man til et interview på en skole, hvad sker der undervejs og hvordan bliver man mødt af både dem, man skal noget med og alle de andre, der også er der? Hvad sker der på skolen for tiden? Disse spørgsmål er centrale, når man kommer på besøg. I første omgang kan ingen af dem udnevnes til at have forrang og ingen af dem dømmes ude. De interviews jeg har foretaget, har fundet sted under meget forskellige former. En lærer havde bestilt kaffe og et lukket mødelokale, et andet interview foregik på lærerværelset ved siden af et team, der havde møde, et tredje i et klasselokale, et fjerde på gangen, et femte udenfor i skolegården. Men de foregik alle *på* skolen og derfor i en formel kontekst.

Der er mange ting på spil i et interview, og det kan gå mange veje. Glaser & Strauss (Glaser & Strauss 1967/2008: 76) er noget kontante i deres omgang med, hvordan interviews udspiller sig, når en kategori er i sin mætningsfase: ”*The time for any one interview grows shorter as the number of interviews increases, because the researcher now questions many people, in different positions and different groups, about the same topic*”. Denne stålsathed har imidlertid ikke præget mit arbejde. Jeg kan ikke genkende formlen *stærkere kategori = kortere interview*. Jeg vil i langt højere grad hævde at et interviews længde og dybde for mit vedkommende afhænger af, hvorledes relationerne mellem de personer, der er til stede ved interviewet udvikler sig. I mit arbejde ses der ingen sammenhæng med om et interview er tidligt eller sent i forløbet og den tid, det tager at komme igennem den overordnede spørgeguide. Her handler det for mig at se snarere om at give plads til og vise sensitivitet overfor de personer, der ønsker at fortælle – og her er man mere eller mindre udfordret alt efter, hvor interviewet finder sted.

Med inspiration fra Glaser & Strauss begreb om teoretisk sensitivitet, kan man ikke med en interviewsensitivitet hævde, at et interview kortes i længde blot fordi forskeren har mødt det indhold, som interviewet samler sig. I givet fald, tror jeg forskeren agerer *for* styrende og giver for lidt plads i processen, hvis det sådan er muligt at styre tiden og samtalen.

Skulle man være ekstra kritisk overfor det, som Glaser & Strauss peger på, så kunne man hævde, at forskeren måske holder op med at høre efter, for det hele ”er hørt før”? Hvis det skulle være tilfældet, kunne det være et godt eksempel på, at grounded theory kan profitere af fænomenografiens insisteren på at den enkeltes oplevelser er helt unikke. Hver ny undersøgelse eller interview er derfor unikt. Det kan være at der undervejs optræder sammenfald, ja

det er endog meget sandsynligt, men jeg mener der er noget metodisk væsentligt i at insistere på en unikhed.

Man kan derfor aldrig høre *noke* om eksempelvis *den første tid som lærer*, da man med hver ny lærer, som fortæller om den første tid i jobbet, som udgangspunkt altid hører noget nyt, som man aldrig har hørt før – *fra netop den person*. Senere kan det 'i laboratoriet' klippes op som elementer i en kodnings- og mætningsproces, men i sin grundsubstans og i sit udgangspunkt er ethvert møde – her i form af et interview – unikt og nyt. Og derfor kan man heller ikke sætte tid på det – *det som fortælles i interviewet har forskeren aldrig hørt før!*

Kirsten Larsen (Larsen 2005) benytter begrebet *spontanfortællinger* med reference til Schütze. Larsens forskning ser (unge) menneskers valg som en livshistorisk forankret identitetsproces. Jeg er ikke på jagt efter identitet som begreb, men taler i stedet om profession, som jeg forstår som en del af en persons identitet. Jeg har heller ikke arbejdet livshistorisk med min empiri, men finder inspiration heri, når jeg har mødt meget stærke udsagn, som rammer en interviewpersonsliv ind. Ofte er dette i fortællinger om at en person altid har vidst, at han eller hun ville være lærer.

Det giver mening for mig på lignende måde at anskue mine interviews med nyansatte, nyuddannede læreres fortællinger som "*elementer af identitetsproduktion*" (Larsen 2005: 246). Jeg foretrækker at bruge begrebet spontane selvfremstillinger. Begrebet har rod i litteraturforskning, men benyttes bredt inden for nyere medieforskning (specielt inden for området unge og medier), men også inden for kønsforskning og arkitektur. Selvfremstilling som begreb har tillige rod i en postmoderne antagelse om det enkelte individ som komponist af eget tilværelsesopus og ligger på den måde i tråd med den måde, som eksempelvis Inger Anne Kvalbein (Kvalbein 2001) forstår moderne lærerstuderende.

At anskue livshistoriebegrebet i et socialisationsteoretisk lys indebærer antagelsen om "*at læreprocesser og deltagelse i uddannelse er stærkt forankret i den individuelle livshistorie, hvor sociale forhold og betingelser er subjektivt integrerede*" (Larsen 2005: 256). Imidlertid indeholder min empiri en række eksempler på, at det at tage en læreruddannelse og i fire år at være lærerstuderende på en uddannelsesinstitution

1) ikke for en del af de lærerstuderende er det samme om at tale om en stærk forankring i den individuelle livshistorie *eller*

2) at der slet ikke er tale om en forankring men en slags sidemærkning, et nu-og-her eller en praktisk foranstaltning *eller*

Det er dog igen væsentligt at pointere, at jeg ikke har arbejdet livshistorisk. Både har jeg ikke tidsmæssigt kunne arbejde i længere tid med mine interviewpersoner, så jeg har kunnet lære dem og deres historier bedre at kende, jeg har heller ikke haft det fokus. Mit fokus har været oplevelserne af lærerarbejde, som nyansatte, nyuddannede lærere har kunnet fortælle i interviews. Denne tilgang har dog også givet mig indblik i, hvordan nye læreres liv udfolder sig, når de har fri:

Her fortæller en lærer om slutningen på arbejdsdagen i skolen og derpå, hvad resten af den dag så skal gå med for hende: ” ... og så var der fødselsdag ... så vi rundede af med en kage ... og sang og en hel masse traditioner man åbenbart ... skal gøre ... så jeg kom lidt sent af sted derovre fra ... men jeg har fri ... så har jeg mødt min kæreste i en garnbutik ... hvor jeg skulle finde noget garn til nogle sutsko til min lillebror ... så fik jeg lige en kop kakao på mcdonalds ... og en kanelsnegl ... og så kørte jeg tilbage hertil ... senere skal jeg ned og låne en bog om edderkopper ... og øh ... og så ... skal jeg ... til at forberede mig til noget dansk ... ikke lige til i morgen ... men jeg vælger emne nu ... og lige undersøge noget om noget materialer ... for jeg har fri her på skolen i morgen ... og så forbereder jeg mig først søndag til mandag ... så jeg ved jeg har materialerne ... bogen om edderkopper er til en tosproget elev jeg sidder alene med i en læseklasse ... ” (Lærer, 10 md.)

Denne situationsfortælling skal ikke forstås som et forsøg på at springe på en livshistorisk tilgang. Jeg har i mine interviews forsøgt at få noget at vide om, hvad lærerne laver, når de er færdige med at undervise den dag, jeg taler med dem. Det har jeg ikke gjort for at få et indblik i deres hverdag uden for skolen, deres interesser osv. Jeg har talt med dem om resten af deres dag for at få mere at vide om, hvordan skolen spiller ind på deres liv, når de ’har fri’ som formuleringen har været og hvordan det at de til hverdag nu er blevet ansat som lærer spiller ind på det de laver, når de er kommet hjem. Det behandler jeg mere indgående i kapitel 6.

Eksemplet ovenfor er også et godt eksempel til at vise, hvordan fortællingen om ’jeg kan *mit* job’ producerer en slags møde mellem den individuelle og den sociale historie (Muel-Dreyfus 2001: 46). For Muel-Dreyfus, der er livshistorieforsker, er det at være lærer noget, man ikke kan opretholde som et 8 til 16-job. I sin forskning har hun kigget på *harmoni mellem menneskene og deres fag* og

her viser hun at hvis denne harmoni skal indfinde sig ”*indebærer det, at fagets historie på en harmonisk måde har kunnet integreres med familiehistorien*” (Muel-Dreyfus 2001: 50). Muel-Dreyfus beskriver skolelærerfaget fra 1880’erne og lærernes sociale livsbaner (bondefortiden). Hun studerer læreres digte og fortællinger og iagttager historien om ’trangen til at leve og være deltagende’ (Muel-Dreyfus 2001: 62). Dette sidste er en flot formulering, som jeg finder passer på den lærer, vi lige mødte ovenfor. Hun bevæger sig – og hun har gang i en masse ting, der er flettet ind i hinanden og det tyder ikke på, at denne blanding mellem projekter af skolerelateret karakter (nyt emne) og familiemæssige og hverdags sociale aktiviteter (garn til bror) konflikter for hende. Her er mere tale om et flow – om dagens gøremål; nogle er fra arbejdssfæren og nogle er fra sfæren udenfor arbejdet.

Hun giver udtryk for en meget opdelt dag med en række aktiviteter, hvor fritids-, kærligheds- og arbejdsliv er flettet ind i hinanden. Og så nævner hun ikke engang, at hun også får klemt mig ind som en del af dagsprogrammet, men det er mig, der er årsagen til at hun siger ’*så kørte jeg tilbage hertil*’. Efter interviewet følge forskellige forberedelsesaktiviteter, såsom besøg på materialesamling og på biblioteket.

Hun fortæller om den *lille planlægning* (her-og-nu planlægning) i eksemplet om edderkopper og eleven fra læseklassen, men har valgt denne dag også at bruger tid på overvejelser over en *stor planlægning* (planlægning af kommende perioder og forløb, der ikke er umiddelbart forstående) i form af det næste emne, hun skal i gang med, og hvor hun derfor vælger lidt uforpligtende og uden at skulle skynde sig, at bruge noget tid på at afsøge spændende og relevante læremidler til det kommende undervisningsforløb.

Måske skal dagen i morgen gå med at lade sig inspirere af nogle af de læremidler, hun tager med hjem (’*for jeg har fri her på skolen i morgen*’). Nogen af fridagen i morgen skal gå med overvejelser over den *store planlægning* inden hun sidst på weekenden vender tilbage til den aktuelle, *lille planlægning*, nemlig mandag morgen, hvor hun underviser eleven i læseklassen og til den lejlighed har medbragt et nyt læremiddel, en bog om edderkopper, til denne elev og den læsesituation, hun på forhånd har planlagt, de skal have sammen.

Denne lærer viser både at hun er i stand til at planlægge på forskellige niveauer, men også at hendes hverdagsaktiviteter og arbejdsopgaver er flettet tæt sammen i et overordnet program som perler på en snor. Derfor nævner hun

også situationen på McDonalds lige efter hun er færdig med sidste lektion; her er tale om en aktivitet med en begyndelse og slutning (hun ankommer, hun drikker kakao og spiser snegl, hun tager af sted igen) på linje med andre aktiviteter, såsom når kæresten må stille op i en garnbutik, hvis han lige vil mødes med hende, så hun kan få projektet omkring sin bror på plads. Derpå tilbage igen til interview med mig – og når det er slut videre til nogle planlægningsaktiviteter af forskellig art. I hendes fremstilling af dagen er der ikke *kvantitativ* forskel på de forskellige aktiviteter – eksempelvis skoleaktiviteter og fritidsaktiviteter – de er punkter på en dagsorden, som løbes igennem som dagen skridder frem.

Interviewets grænser

Det er væsentligt at gøre sig overvejelser over, hvad man ikke kan få at vide ved hjælp af interviews (Tanggaard & Brinkmann 2010a). Jeg har været optaget af oplevede fænomener hos mine interviewpersoner og i mindre grad, hvad de faktisk gør i deres hverdag. Her ville observationer være mere relevante som metode. Det har jeg dog også praktiseret, men ikke hele tiden og ikke konsekvent. Min interviewviden (Tanggaard & Brinkmann) kan på den måde karakteriseres som *spontane sehofremstillinger af nyansatte og nyuddannede læreres oplevelser af forskellige fænomener, der knytter sig til lærerarbejdet*.

I sin bog om lærerprofessionalisme fortæller Kirsten Krogh-Jespersen: ”Der er ca. 60.000 lærere i de danske skoler. Jeg har talt med et uendeligt lille udsnit af dem – og jeg har gjort mig umage for at tale med nogle, som opfattede sig selv, som dygtige lærere. Det er mig, der har talt med dem. Det viste sig, at jeg kendte ca. en fjerdedel af dem, der indvilligede i at tale med mig, fra læreruddannelsen eller fra efter- og videreuddannelse. Jeg tror alle vidste, hvem jeg er. Det præger interviewsituationen på sin særlige måde” (Krogh-Jespersen 2005: 183).

Jeg har selv en fortid i læreruddannelsen og efter/videreuddannelsessystemet, men valgte at gøre det præcis modsatte; jeg ville ikke møde nogen, jeg kendte i forvejen eller som jeg tidligere havde haft en eller anden relation til eller havde set på gange eller i kantiner. Det er i den betydning at jeg forsøger at bruge visitor-positionen fra diskussionen af Flick ovenfor. Jeg har været bange for, at det ville fylde for meget. Det ville have været ganske let at få adgang, for en forudgående relation var allerede etableret, men prisen, mener jeg, var for høj.

Jeg ville gå 'den rigtige vej', via skolelederen og ind i skolen og møde nyansatte og nyuddannede lærere, som jeg ikke havde en historie sammen med.

Denne position – set i retrospektiv – er faktisk ekstrem. Ekstrem på den måde at forstå, at den i perioder har givet mig problemer. Det havde været let – eller i hvert fald lettere – med en hurtig kontakt til tidligere lærerstuderende, lærere jeg havde mødt i praktikophold eller selv brugte som gæsteundervisere i læreruddannelsen eller skoleledere, som jeg kender fra et netværk etableret gennem 10 år i læreruddannelsen. Men jeg ville ikke høre om mine tidligere studerendes erfaringer med lærerarbejdet det første år. Jeg ville høre nogle nyansatte, nyuddannede lærere fortælle om deres oplevelser til en der kom udefra og som de selv frivilligt havde sagt ja til at mødes med.

Dette leder naturligt frem til spørgsmålet om, *hvem* det så er, der vælger at mødes med mig, at tage sig tid til at fortælle sine erfaringer som ny lærer til en fremmed, der pludselig banker på. Jeg har ét konkret tilfælde, hvor en skoleleder er blevet kontaktet og spurgt om hun ville formidle kontakten videre til de nyansatte lærere og hvor der ikke skete noget, men hvor det viser sig at der på skolen i hvert fald har været en lærer, der gerne ville medvirke, for ham får jeg kontakt til via en af de andre nye lærere, jeg interviewer fra en anden skole. De to er tidligere studerende på samme hold i grunduddannelsen og holder stadig kontakten.

Der er næppe nogen tvivl om, at de lærere, jeg når frem til, besidder et særligt overskud. Det kommer til udtryk i de interviews, jeg foretager. Med overskud mener jeg ikke, at jeg har mødt lærere, der ikke har oplevet problemer i deres første tid på skolen. Overskud betyder at de har kunnet og villet dele og diskutere deres oplevelser med andre – også udefrakommende.

Det kvalitative interview baserer sig altid på en eller anden form for menneskelig relation (Tanggaard & Brinkmann 2010a). For mit vedkommende har disse relationer mest haft karakter af spontanitet: forud er gået en kort mailkorrespondance, men vi mødtes ikke før interviewet skulle foregå. Relationsarbejdet (og kommunikativ forståelseskontrol) havde derfor ikke videre gode arbejdsvilkår. Men min hensigt har heller ikke været at finde ind til personers lange forløb i livshistorien, men snarere nogle bestemte nedslag i de nyansatte og nyuddannede læreres uddannelses- og arbejds historie, der kunne ramme sætte nogle bestemte professions-specifikke fænomener, som eksempelvis *den første tid, kollegerne, eleverne* osv.

Interviewet efter interviewet; når interviewerens bliver interviewet

Når et interview er overstået er reglen, at man siger tak for deltagelsen – og måske slukker man eventuelt registrerings/optageudstyr. Interviewet er forbi. Undervejs har jeg imidlertid erfaret at samtalen fortsætter – og det ofte med flere nuancer på områder, tanker, cases osv., som havde været særdeles relevante i interviewet og da denne afsluttende samtale på vej ud eller på vej i tøjet jo ikke er en almindelig, uformel samtale, betegner jeg den her som *interviewet efter interviewet*. Her er spændende materiale at hente, og jeg har valgt at inddrage disse afsluttende samtaler, som jeg efterfølgende har nedskrevet efter hukkommelsen, da min optager var slukket. Som interviewer oplever jeg også, at når dette sker, er det et udtryk for at det interview, som lige er slut, er forløbet uden de store gnidninger og misforståelser, at tiden nok er gået, men at deltagerne stadig er optagede af interviewets tematikker. Der er elementer af en flow-tilstand forbundet med dette – på nogenlunde samme måde som lærere taler om god og vellykket undervisning, når eleverne ikke vil stoppe med det, de er beskæftiget med.

Et enkelt af mine interviews sluttede med, at jeg selv blev interviewet af den nyansatte lærer, som jeg havde truffet aftale med. Han ville høre mere om mit projekt (Lærer, 8 md.):

rbc: *Jeg vil godt sige dig tak fordi du gad være med. Det har været spændende at møde dig og høre om dine historier fra din lærerbhverdag.*

” ... jamen, det var så lidt ... tiden gik godt nok hurtigt ... er der nogle tendenser allerede nu i dit arbejde ... som du kan se om os nye lærere ... ”

rbc: ” ... der er en samstemmende ting ... og det kan jo siges med nogen gråd i stemmen ... når man tænker på at den læreruddannelse med de fire linje fag ... som du har taget ... viser sig at være et godt antal for et fundament som lærer i skolen ... og det er jo også det du siger har givet dig en god ballast ... og det er en skærbone når det høres forskellige steder at fire linjefag er for meget ... det siger de nye lærere jo ikke ... og det jeg oplever er ... at de nye lærere siger jo det var da hårdt men det at have fire linjefag med sig ... det er en god ting ... det er sådan set ikke det ... jeg forfølger i mit arbejde ... men det kan jeg virkelig se ... ”

” ... det giver jo også en masse muligheder ... og så skal man ikke have sit skema fyldt op med ... geografi ... ”

rbc: ” ... og jeg kan se det her med at lave netværk for at have en base for at få svar på de ting ... man gerne vil vide noget om ... det er vigtigt ... og man skal kunne ... måske kunne se sig selv i den skolekultur, som der er på skolen ... ”

” ... det er jo de pakker ... man er ... men der er jo også forskellige typer skoler ... det så jeg i praktikken ... hvis jeg havde været lærer i fyrrer år ... kunne det godt være jeg skulle på X skole ... som jeg var på i en af mine praktikker ... for der er ingen krav og man får lov til at passe sig selv ... det handler ikke om at lære børnene noget det er bare om at passe sig selv og blive gode til at samarbejde ... det er sådan succeskriterierne ... hvis bare I kan lade være med at kalde hinanden alle mulige navne ... så er det fint ... og der kan jeg ikke holde ud at være nu ... men det er måske meget godt at kunne passe sig selv ... en svag ledelse ikke ... ”

rbc: ” ... måske kunne man sige at man ikke skulle være på en skole længere end ... fem år ... så skulle man et andet sted hen ... ”

” ... **ja!** ... vi har jo alle sammen skrøner om dem, der har været der i 30 år ... jeg kan huske da min søster startede i folkeskolen i 1992 ... da fik vi et brev fra de der børnehaveklasseledere der ... og da havde simpelthen bare glemt at ændre datoen ... der stod august 1979 ... altså det er sådan noget virkelig pinligt ... sådan noget, der bare kører forfra ... og forfra ... og forfra ikke ... velkommen til børnehaveklassen 1979 og da skrev vi 1992 ikke ... det er sådan noget ... det må bare ikke ske ... på skrivemaskine ... ”

Det der går for sig her, udgør en særlig genre. Det er givet et udtryk for oprigtig interesse, at han spørger, for han skal videre til et møde og har egentlig travlt. Med sine spørgsmål får han faktisk mig til at overveje, hvad det faktisk er, jeg er ved at finde ud af. Undervejs bytter vi så roller igen, og jeg ender tilbage i spørgerollen.

Der har været andre tendenser i denne retning i de andre interviews, men de har været mere formelle i betydning at spørge til, hvad jeg laver, hvor jeg gør det henne osv. Her får vi en reel samtale om skoleerfaringer, hvor de traditionelle roller under et klassisk interview opløses uden at en tyngde i indholdet og tematikken og ny lærer i skolen mistes.

Efter således at have diskuteret interview og interviewets grænser følger et afsnit, hvor jeg forklarer, hvordan jeg har materialiseret mine interviewes og fået de udtalte ord på ned på papir i en særlig form.

Om det der skrives om det, der siges

Dette afsnit handler om de principper, der ligger til grund for fremstillingen af empirien i afhandlingen. Heri præsenteres de retningslinjer, som jeg har fulgt, når jeg har skullet omdanne det talte til bogstaver, ord og sætninger.

De ord vi vælger, er aldrig tilfældige. Og det har fra starten af, været min intention at jeg ville komme så tæt på det, mine interviewpersoner har udsagt, som det var muligt. Min intention har været, at når man læser et citat, kan man hører personen i sit indre øre udsige det, man læser. Det er der ikke kommet skønskrift ud af, men det har givet mig muligheden for at fastholde tvivl, intensitet, begejstring osv. For forskeren er det imidlertid en indledende, men dog ret central beslutning om reduktion, når ”... *researchers ... decide what will be transcribed and what will be left out ...*” (McLellan et. Al. 2003: 66) og de fortsætter: ”*When a qualitative research design involves the collection of audiotaped in-depth interviews or focus groups, researchers must decide whether their analysis is best supported by transcription or by researchers’ notes derived from or supplemented by a review of the audiotape*” (McLellan et. Al. 2003: 65). Jeg har følt et stort ansvar overfor dette forhold og da jeg har været på jagt efter nye læreres oplevelser med lærerarbejdet, har jeg ville fremstille det de sagde, så nær på den måde, de sagde det, som jeg kunne.

Inden for fænomenografisk forskning, hævder Sandberg at forskeren skal ”*treat all aspects of the lived experience as equally important*” (Sandberg 2000: 12). Jeg har derfor også transskriberet alt ud, hvilket også giver den sidegevinst at man kommer tættere på sine data undervejs end hvis man kun lytter og skriver udvalgte dele ud.

I forhold til de kommende diskussioner nedenfor om at komme så tæt på og være så tro overfor interviewpersonernes udtalelser som muligt, ville jeg ikke kunne sætte andre til dette job. Med de metoder jeg har valgt, skal alt skrives ud af mig og eventuelt suppleres med de noter, jeg har taget undervejs (som dog oftest har været få) eller de refleksioner, som jeg har gjort mig efter interviewet (som også har været få i tiden umiddelbart efter, da jeg har arbejdet med at få mine interviews på tidsmæssig afstand, inden jeg gik ind i dem).

Det at arbejde med at skrive interviews ud, er i sig selv en del af processen med at forstå indholdet i materialet, og det at få de enkelte personers sprogbrug, intonationer, pauser osv. – som jeg også har gengivet på skrift – tættere

på, har været vigtigt, idet jeg betoner skriftligt, hvordan personerne har sagt det, de sagde, holdt de pauser, de holdt og talte højt, når det var passende.

Interviewbidder er altid skrevet med kursiv. Dette har jeg valgt for at signalere at der er tale om en særlig sætning, der ikke altid opfylder de almindelige krav til grammatik og retstavning, kongruens osv.

Mergenthaler & Stinson (1992:129-130, mine parenteser) har opstillet syv kriterier (de kalder dem principper) for transskription af interviewpersoners udtalelser, som jeg har støttet mig til. Mergenthaler og Stinson er psykoterapeuter, men principperne er velegnede også til brug i mit materiale, da jeg været optaget af denne tæthed til sproget, som også tillægges betydning inden for psykoterapien. De syv principper, de opstiller lyder:

- *Preserve the morphologic naturalness of transcription (Keep word forms, the form of commentaries, and the use of punctuation as close as possible to speech presentation and consistent with what is typically acceptable in written text).*
- *Preserve the naturalness of the transcript structure (Keep text clearly structured by speech markers (i.e., like printed versions of plays or movie scripts)).*
- *The transcript should be an exact reproduction (Generate a verbatim account. Do not prematurely reduce text).*
- *The transcription rules should be universal (Make transcripts suitable for both human/ researcher and computer use).*
- *The transcription rules should be complete (Transcribers should require only these rules to prepare transcripts. Everyday language competence rather than specific knowledge (e.g., linguistic theories) should be required).*
- *The transcription rules should be independent (Transcription standards should be independent of transcribers as well as understandable and applicable by researchers or third parties)*
- *The transcription rules should be intellectually elegant (Keep rules limited in number, simple, and easy to learn).*

Nogle steder har jeg afvejet fra disse regler, fordi jeg skønnede det relevant, men de har fungeret overordnet som guidelines i forhold til fremstillingen af empirien i afhandlingen.

Uddannelsesforskeren Hilary Radnor beretter om den arbejdsmåde, hun arbejder på i forhold til interviews, hvor hun siger: "*Alle kommentarer berunder*

'Øb'er' og 'Ab'er', tøvende reaktioner og gentagelser blev skrevet ind i tilfælde af, at de skulle betyde noget" (Radnor 2002/2005: 76). Dette kan diskuteres i forhold til læsevenligheden, men jeg har valgt samme fremgangsmåde og ud fra samme rationale om det betydningsfulde. I forhold til mine interviews har jeg indført en række konstanter i transskriptionerne af interviewene:

...

Indikerer en pause i form af en overvejelsespause: "... i deres hoveder, hvad er det, det hedder ... nogle gange siger de: må jeg gerne det? ...". Grammatisk kalder dette for *tøveprikker*, men det finder jeg ikke er en særlig rammende betegnelse. Det er ikke nødvendigvis et udtryk for tøven, men kan også være udtryk for andre ting, eksempelvis overvejelse, genovervejelse, forståelseskontrol mv.

Jeg har også brugt disse prikker i forbindelse med skrevne citater fra bøger og artikler, hvor det skal indikere, at enkelte ord eller dele af en sætning er sprunget over for at passe ind i helheden. I så tilfælde er der altid givet en reference. Når jeg selv skriver sætningen om indikeres dette ved et [].

Tøveprikker er normative indikatorer, hvor det de indikerer ofte er skjult for både interviewer og den senere læser. Jeg har valgt at medtage dem for at vise at udtalelser ikke følger en linearitet, som disse udtalelser ville fremstå som, hvis man transskriberede grammatisk korrekt. En sætning med tøvepauser og gentagelser kommer tættere på, hvad der foregik. Mit ærinde er ikke at signalere, at det jeg har transskriberet svarer til det, der virkelig skete, men at medtage så meget som muligt af det, jeg havde adgang til under interviewet: "*The process of transforming speech into specific words is not without challenges. Speech elisions (the omission of a sound between two words, usually a vowel and the end of one word or the beginning of the next), incomplete sentences, overlapping speech, a lack of clear-cut endings in speech, poor audiotape quality, and background noises are just a few of the issues that a transcriber encounters. In addition, he or she must carefully determine where and when punctuation is required, so as not to change the intent or emphasis of an interviewee's response or comment*" (McLellan et. Al. 2003: 66).

Når jeg kalder prikkerne for normative, er det også i forhold til den betydning, at læseren stopper op og begynder at tænke over, hvad der kan være på færde, hvis en person holder en længere pause, gentager noget og så måske igen holder en pause. Den lange pause må forstås og prikkerne inviterer til at man begynder at tolke i det, der bliver sagt. Når der står to eller tre sæt prikker indikerer det en længere pause.

Fed

Indikerer at der lægges tryk på netop det eller disse ord i en sætning: ”... *det er i hvert fald mit indtryk ... at sådan er **det***”.

Jeg har tilstræbt at skrive det, som der siges på netop den måde, som det blev sagt. Hurtighed i talen indikerer jeg ved at springe grammatisk over kommaer og punktummer. Kun pauser indikeres: ”... *men det har været en del af min ledelse hvordan katten kan jeg arbejde med det? ...*”.

Dette betyder også, at der ikke er tale om, at jeg fast skriver *øh*, som den lyd, man kan benytte som tænkelyd. Det kan også være *æh* eller *mmm* eksempelvis, hvis det er det, som personer har benyttet.

Jeg kan tydeliggøre mine dispositioner ved at kommentere nedenstående fortælling: I en diskussion med en skoleleder om, hvordan de ansætter nye lærere på skolen, vælger han at fortælle en historie om en uddøende race, som han kalder dem: De ældre lærere, som har vanskeligt ved at nogle ting laves om. Her i eksemplet handler det om at skrive beskeder på en maskine og ikke i hånden. Skolelederen fortæller: ”*Så var der en af dem ... hun blev mopsset ... og så kom hun så ind til mig og så sagde ... hvad skal jeg så **gøre** ... jamen du skal da bare skrive det selv ... jamen jeg kan ik skrive på **ma-ski-ne** ... og så sagde jeg det kan da selv politibetjenten så kan du vel også ... nej, det kunne hun ikke ... siger jeg så må du skrive i hånden ... **mener du** jeg skal skrive i hånden? ... ja, det mener jeg da hvis ik hun vil skrive på maskine så må hun skrive i hånden ... enten må du lære det eller også må du skrive i hånden ... så-hå kom hun og viste mig noget hun havde skrevet ... og siger **vil du ha** jeg skal sende **det** ud til forældrene ... og det var en fantastisk sirlig håndskrift ... sagde det var satme en flot håndskrift du har ha ha ha ... så ... hvad bedder det ... men de er jo uddøde ... heldigvis ... og og ...*”.

Hurtigheden er her forsøgt fastholdt ved at eliminere brugen af komma og punktum. Ordene i fed hjælper til at danne et billede af denne leder, der omtales – og hjælper med til at vise, at han med sin sætningskomposition agerer denne ældre lærer inden i sine egne sætninger. Jeg appellerer også til læsernes egne erfaringer med talesproget, når jeg vælger at lade sætningerne, stå som de siges.

I en enkelt sætning kan der optræde flere personer og de enkelte dele kan have forskellige funktioner, som jeg forklarer undervejs i følgende passage: ”*jamen jeg kan ik skrive på **ma-ski-ne*** [den ældre kvindelige lærer, spillet af skolelede-

ren, siger dette]... *og så sagde jeg det kan da selv politibetjenten så kan du vel også?* [skolelederen siger dette til den kvindelige lærer]... *nej, det kunne hun ikke* [skolelederen tænker dette højt for sig selv – og måske også for min skyld – som en opsummering af noget, den kvindelige lærer har responderet på hans billede af politibetjenten]... *siger jeg så må du skrive i hånden* [skolelederen siger dette til den kvindelige lærer] ... **mener du** *jeg skal skrive i hånden* [skolelederen spiller igen den kvindelige lærer]... *ja det mener jeg da* [siger skolelederen til den kvindelige lærer], *hvis ikk hun vil skrive på maskine så må hun skrive i hånden* [dette siger skolelederen til mig som en slags konklusion på situationen].

Ved at lægge tryk på *ma-ski-ne* og *mener du*, konstruerer skolelederen også en historie om den kvindelige lærer som lettere hysterisk og overreagerende og hans egen rolle som rolig, men fast. Og dette skulle disse enkle greb gerne kunne få frem.

Hvis der siges noget decideret forkert i et interview, har jeg også fastholdt dette i en given sætning, men kommenteret på det efterfølgende. Nogle steder siger personerne også noget 'forkert', hvor vi af sammenhængen må udlæse det rigtige. Også dette har jeg fastholdt. Jeg har undladt *normative punktummer* i betydningen spørgsmålstegn og udråbstegn. Dette for at indikere at jeg ofte ikke kan være sikker på, hvad der gør sig gældende. Som eksempel kan jeg tage en skoleleders råd til nyansatte lærere: ” ... *for I knækker halsen altså ikke ...* ” (Skoleleder). Her er det vanskeligt helt at vurdere, om der er tale om en slags statement eller en halvtvetydig filosofi (udråb) eller et oplæg til diskussion, at være spørgende og undersøgende og vurderende (spørgsmål).

Hvis mine interviewpersoner bevidst vælger at udtale ord overdrevet, er dette skrevet ud, som det siges:

” ... *og så er det noget med at tænke... hvad blev der liige af det ...* ”

Disse tiltag kan ikke retfærdiggøres i forhold til læsevenligheden, når ord optræder flere gange eller der er en række pauser, men det er de greb, jeg foretager for at kunne være så tro og tæt på det sagte, som muligt: ” ... *åh ... altså jeg vil ikke sige at det var sådan op ad bakke ... for jeg tog det sådan oppefra og nedefter men men ... men ... der var godt nok nogen som ikke syntes at det var det var skægt ... at der sådan kom en skoleleder som var ... var ... som måske også ville... ville lede dem ... bare i nogle retninger ... det var ikke altså ... altid sjov ...* ” (Skoleleder).

Hvis ovenstående skulle gøres læsevenligt, vil det kunne skrives sådan her: ”Jeg vil ikke sige, det var op ad bakke, for jeg tog det oppefra og ned. Men der var nogle som ikke syntes, det var skægt, at der kom en skoleleder, som ville lede dem”, men det er faktisk ret langt væk fra den måde denne skoleleder fik sagt det på. Og det er mindre tydeligt, tror jeg godt jeg kan påstå, at denne situation stadig sidder i ham. Det får man mere fornemmelsen af, når man læser det, sådan som jeg har valgt at udskrive det. Her viser jeg, at denne skoleleder ikke har vanskeligheder ved at genkalde sig situationen, men også giver sig selv mulighed for at afveje sine ord til mig, der ikke falder helt let, men skal overvejes løbende gennem sætningerne.

Flere gange gennem årene, er jeg i forbindelse med arbejdsopgaver, der har involveret empiriske udtalelser, blevet bedt af forlag eller andre rekvirenter at formulere interviewpersoners udtalelser om i forhold til det skrevne sprog. Der ligger for mig at se en eller anden uretfærdighed gemt heri, selvom det er forståeligt at folk gerne vil fremstå sammenhængende på skrift, hvorimod en samtale oftest sagtens kan klare at være fragmenteret og springe i tid og tema. Jeg har gerne villet tilstræbe en nærhed og en sensitivitet overfor det talte. En pause er en pause og en lang pause er en lang pause. Af hensyn til læsevenligheden har jeg dog valgt at skrive de fleste ord som de staves og ikke som de blev sagt – med enkelte undtagelser som eksempelvis *ikke*, der oftest udsiges *ikk*.

Jeg har altså valgt at tage McLellan et. al. på ordet når de gør gældende at ” ... *there is no universal transcription format that would be adequate for all types of qualitative data collection approaches, settings, or theoretical frameworks ...* ” (McLellan et. Al. 2003: 64). Med disse principper, som jeg har skitseret her, har jeg forsøgt at komme tættere på det, der blev talt om i interviewene.

Et redskab jeg har brugt i mindre grad, men som alligevel skal medtages er det at tage noter, når man besøger en skole. Det har i nogle perioder ikke fyldt i mit arbejde, eksempelvis med interviewene, mens det i andre sammenhænge – særligt, når jeg har observeret eller ventet på noget, har fyldt mere. Jeg vil behandle denne metode lidt mere i det næste afsnit.

Noter fra feltet – et fastholdelsesredskab

Kathy Charmaz taler om at forskeren *is doing grounded theory*. Det er en bestemt måde at ordne bestemte aktiviteter på. Charmaz bruger begrebet *fieldnotes of observation* som en del af den måde, man indenfor grounded theory indsamler data (Charmaz 2006: 22) Ifølge Charmaz indeholder sådanne field notes følgende elementer:

- *Record(s) of individual and collective actions*
- *Contain full, detailed notes with anecdotes and observations*
- *Emphasize significant processes occurring in the setting*
- *Address what participants define as interesting and/or problematic*
- *Attend to participants' language use*
- *Place actors and actions in scenes and contexts*
- *Become progressively focused on key analytic ideas.*

Det er lidt uklart her, hvorfor Charmaz vælger at arbejde med både *participants* og *actors* men hendes fokus på hændelser i et setting, anekdoter og små historier og ikke mindst det processuelle giver en god beskrivelse af, hvilken rolle feltnoter kan spille under indsamlingen af data.

Som jeg forstår det her optræder begge positioner som handlende i væsentlige situationer. Der er ikke den store forskel på actor og participant i denne sammenhæng. Måske er man lidt tættere på participants, når man direkte finder ud af, hvad de er optaget af, men actors er mennesker som gør noget i en bestemt kontekst og bestemt situation, som man så siden kan tolke på. Men selve oversigten over feltnoternes funktion og råderum giver god mening at følge.

Jeg opfatter feltnoter som et væsentligt redskab til fastholdelse af det essentielle i et setting eller en situation, der pludselig udspiller sig mens man er på besøg et sted. Men feltnoter er også et redskab, der skal arbejdes med og ordentlige feltnoter er ikke nogen let sag at udvikle. Med ordentlige mener jeg, at de skal kunne læses og forstås senere og må ikke fremstå så umiddelbare at de kan misforstås efterfølgende. Nogle gange har jeg renskrevet mine feltnoter efterfølgende i et mere flydende, bearbejdet sprog, der kan forstås over tid, men som ikke rykker ved det umiddelbart oplevede.

Efter disse diskussioner om skolen som organisation, at få adgang og metodiske tilgange til at vinde viden, vil jeg nu vende blikket mod afhandlingens empiri for alvor. Jeg præsenterer det jeg har benævnt empiriske tilløb, som er ud-

tryk for forskellige former for empiriindsamlinger, der ligger uden for de formelle interviews, jeg har foretaget og som jeg vender tilbage til i kapitel 5.

Præsentation af dele af afhandlingens empiriske materiale: to tilløb

Jeg har valgt at kalde disse empiriske veje hen mod mine på forhånd aftalte interviews med nyansatte, nyuddannede lærere for tilløb. Tilløb til de fænomenografiske kategoridannelser, som mine interviews skal ende ud i. Tilløb fordi det er empiri, som jeg har 'skrabet op' undervejs i mit empiriske arbejde med at indsamle nye læreres oplevelser af lærerarbejdet. Empiri, som jeg ikke har følt, jeg kunne lægge til side og alene holde mig til de egentlige interviews. Samtidig skildrer tilløbene også min arbejdsproces – både med det at arbejde empiriske, men også at øve mig i det. Tilløbene kan læses kronologisk, idet de opstår i denne rækkefølge samtidig med at jeg foretager mine interviews med nye lærere.

Begge tilløb bidrager til besvarelsen af afhandlingens forskningsspørgsmål. Tilløb et kan sige noget om skolen som organisation og bidrage til debatten om adgang samt pege på nogle af de særlige interaktionsformer, der kan finde sted i og omkring skolens særlige rum – her klasseværelset ser udefra og lærernes eget rum, lærerværelset. Tilløb to bidrager til viden om nye læreres oplevelser i det første år som lærer, hvordan de forstår sig selv og hvilke typer af problemer, de finder særligt presserende.

Det første tilløb behandler begrebet *accidental* empiri. Begrebet er udviklet med inspiration fra ungdomsforsker og lektor fra Århus Universitet/(DPU) Line Lerche Mørck, der i sin forskning bruger begrebet *a marginal mo(ve)ment*; der betegner netop det øjeblik, man får fært af noget, men ikke metodisk når at 'fejle foran døren først'⁶⁰. Hun mener at accidental empiri er 'på grænsen til det illegitime', men samtidig er accidental empiri stadig empiri, som ikke bare uden videre kan ekskluderes, blot fordi den ikke er irrammesat forud. Begrebet har været meget inspirerende for mig og jeg viser i tilløbet at det kan betale sig at sætte fokus på den accidentale empiri, der udspiller i konteksten, når man er på besøg på en skole. Jeg analyserer udvalgte situationer, som opstår på en

⁶⁰ LLMs egen formulering på et Ph.d-kursus på DPU, marts 2010 (fra mine kursusnoter/mp3-fil).

skole en dag, hvor jeg blot sidder og venter på en ny lærer, jeg skal interviewe. Det, som er dagens indhold er dette interview med læreren, som også kommer i kassen og er en del af empirien, men konteksten ender med at være så insisterende, at jeg ønsker at folde den mere ud i form af disse to delsituation, som omtales nærmere i afsnittet.

Jeg har valgt at gøre dette både for at tage det at være gæst på en skole alvorligt, at fastholde at det, der foregår 'uden om interviewet' (i mit tilfælde) både er væsentligt, autentisk og at konteksten netop kan bidrage med ny viden, men også for at vise, hvordan jeg har forsøgt at arbejde med den Glaserske vending om at alt er empiri, hvad men tillægger empirisk værdi. Samtidig er de situationer, jeg analyserer eksemplariske; de fortæller både noget om selve situationen og de forskellige relationer mellem personerne, der konstruerer situationen, men fortæller samtidig også noget om institutionens og dens ansattes selvforståelser og selvfrestillinger og overordnet om skolen som organisation.

Det andet empiriske tilløb drejer sig om nye lærere på kursus. I perioden 2008-9 fik jeg muligheden for at følge et kommunalt initiativ, hvor en hel kommunes nyansatte (men ikke nødvendigvis nyuddannede) lærere samledes gennem et kursusforløb, som jeg fulgte og undervejs talte med grupper og enkeltpersoner af de, der var nyuddannede fra gruppen. Dette har givet mig mulighed for at kunne sige noget om, hvordan nyuddannede, nyansatte lærere på kursus oplever den første tid som fuldtidslærer samtidig med at de bliver indkaldt til mere skolastisk prægede perioder, hvor de møder en ekstern underviser, og hvor erfaringerne fra rollen som lærerstuderende igen kommer tæt på.

I de kommende afsnit vil jeg behandle de to empiriske tilløb, inden jeg kaster mig over mine fænomenografiske interviews med nyansatte, nyuddannede lærere og deres oplevelser af lærerarbejdet det første år i skolen i næste kapitel.

To empiriske tilløb: accidental empiri og nye lærere på kursus

I kapitel 2 citerede jeg Glaser for at hævde at ”*alt er data*”. Dette udsagn kan man jo brede ud på forskellige måder. At alt som udgangspunkt er data, leder jo ikke til, at alt *skal* være data, eller at der så ikke er forskel på data. Men det

udvider feltet for, hvad der kan inkluderes i en indsamlingsproces – og hvad man kan tillægge værdi

Jeg har mine hoveddata placeret i en række fænomenografiske interviews, men omkring dem har jeg også en række oplevelser, som jeg tilskriver en plads i forhold til både at kunne perspektivere mine interviews, men også at kunne kaste yderligere lys over mine forskningsspørgsmål om læreres oplevelse af lærerarbejdet det første år i skolen og skolens hverdagspraksis.

Sociologen Richard Swedberg har med begrebet *theorizing* sat fokus på at det centrale i det empiriske forståelsesarbejdet er at *”theorize’ one’s own empirical work, not to use somebody else’s ideas”* (Swedberg 2011: 2). Begrebet theorizing er for Swedberg en videnskabelig proces, hvor teori kan udgøre slutproduktet af den teoretiserende aktivitet. Discovery er, som det også er tilfældet for grounded theory, også et centralt begreb for Swedberg. Det er i arbejdet med at have opdaget noget (nyt), at forsøget på at se det nye på en rimelig og ordentlig måde, at den teoretiserende fremfor den teoretiske aktivitet har sin berettigelse. Begrebet knytter Swedberg iøvrigt tæt til observation: *”... you cannot theorize without having something to theorize about: and this something you have to acquire through observation if it is to be solid”* (Swedberg 2011: 10). Kilden til observationer kan antage både materielle og immaterielle former og Swedberg nævner selv blandt andet aviser, bøger, drømme, overvejelser, statistikker, anekdoter, samtaler, interviews, internettet, noget man har overhørt og meget mere.

Swedberg lægger også vægt på, at forskeren selv producerer sine data: *”The best information is the one that one acquires oneself. Primary material is untheorized material and much to be preferred to what other social scientists have produced”* (Swedberg 2011: 11). I observationsarbejdet gælder for Swedberg kun en regel: *Anything goes!* Med dette Glaser-agtige statement mener Swedberg at: *”Anything that provides knowledge, information, associations, and ideas for what something is like is acceptable ... and all of one’s senses should be used: sight, hearing, smell, touch and taste ... ”* (Swedberg 2011: 11).

Den næste observationsregel formulerer Swedberg som *”Don’t think but look”* (Swedberg 2011: 12). Netop fordi man *”should be aware that in observing something, you also pick up quite a bit that you are not conscious of. This means that one should not only try to train one’s cognitive skills of observation but also one’s general sensibility, and in this way pick up as much as possible of what is going on”* (Swedberg 2011: 13).

Det er sådan, jeg har arbejdet med mine tilløb – og sprogligt fremstillet her, bliver det lidt bagvendt, for jeg har ikke brugt Swedberg som inspiration til tilløbene, da han først er kommet til mit kendskab senere, men hans sociologi leverer nogle gode argumenter for, at jeg skal diskutere den del af min empiri, der ligger uden om min empiri. Jeg kalder dem ikke tilløb for at nedskrive deres betydning – så kunne jeg blot have valgt ikke at tage dem med. Det første handler om at få 'empiri ved et tilfælde', det som jeg har kaldt for accidental empiri.

Tilløb 1: Accidental empiri

Empiri ved et tilfælde

Accidental empiri benytter jeg som en samlebetegnelse for den form for empiri, der placerer sig på grænsen til det legitime. Accidental empiri er dog ikke som angivet i overskriften tilfældig – selvom den kan fremstå tilfældig. De eksempler, der følger i dette afsnit er ikke tilfældigt dumpet ned foran mig. En masse foranstaltninger skulle på plads, før der overhovedet kunne ske, hvad der skete og være af en sådan karakter, så jeg vælger at medtage det i denne sammenhæng. Der skete også en masse andet under mine besøg, som jeg fravalgte. At det der skete, sket *hvor* det skete, er heller ikke tilfældigt. Når jeg derfor alligevel bruger begrebet accidental empiri, er det for at betegne den situation, som den besøgende på en skole, pludselig befinder sig uden forudgående varsel eller uden at have opsøgt situationen. Den udspiller sig bare. Men de situationer, som så får en forrang her, får de fordi de kan udsige noget om skolen som organisation, om det, der foregår i skolen og om nye lærere i skolen.

Jeg argumenterer etnografisk, når jeg skal forsvare accidental empiri. Med etnografisk argumentation mener jeg at accidental empiri ligesom klassisk etnografi fastholder at ”... *sosiale processer bør studeres og forstås i den sociale og kulturelle konteksten de inngår i (holistisk mål)*” (Widerberg 2007: 9). Hermed mener jeg dog ikke at accidental empiri er et udtryk for etnografisk virksomhed. Etnografien lægger vægt på at forstå og tolke hverdags- og institutionslivet ved at bruge ”*en anselig mængde tid*” i den kontekst, den forsøger at forstå og derved konstruere et kort over de sociale relationer (Widerberg 2007: 19). Jeg har været tilstede, når forskellige situationer udspillede sig, mens mit opdrag egentlig var et andet.

Accidental empiri betegner den empiri, der er uden om empirien, jeg har indsamlet, men den danner ikke en ramme for min hovedempiri, som udgøres af de fænomenografiske interviews med nyansatte, nyuddannede lærere. Den accidentale empiri er i den sammenhæng uden for rammen og er ikke rammesættende. Accidental empiri bidrager uden diskussion til viden om skolen, men ikke på nogen samlet, koordineret måde. Accidental empiri er fragmentarisk og stærkt bundet til den aktuelle kontekst.

Accidental empiri set som en bestemt praksissituation med begyndelse, opbygning, klimaks og afslutning, er valgt blandt en masse andet lige så accidental empiri, der er fravalgt, i arbejdet med at observere struktureret og tematiseret. Elevproduktioner, som springer en i øjnene, når man går gennem et bibliotek på en skole, er accidental empiri, hvis de tages med, ordnes og analyseres og sættes i et forhold til noget andet. Ret beset kan man vel derfor hævde at al empiri i og for sig er en form for accidental empiri? Selv under et stramt interview med en person, man kender godt i forvejen, kan der komme ting frem, som er uventede og pludselige.

Den accidentale empiri, jeg har fået med i forhold til arbejdet med afhandlingen, er næppe stærk nok til isoleret at kunne iagttage arbejdspladsen som et læringsrum, og jeg vil nok snarere tale om 'situationsstier' som konstrueres for øjnene af forskeren. Observationer koblet med andre metoder er givet nødvendige, hvis man ønsker at undersøge de læringspotentialer, der findes i en given arbejdspladskontekst (Widerberg 2007).

Den accidentale empiri fortæller også noget om den, der bruger begrebet og den der forsøger – ved hjælp af empiri – at forklare og forsvare den. Begrebet fortæller altså noget om mig. Det er mig, der bruger det til at sige noget om, hvad skolen *også* er. Accidental empiri er måske slet og ret empiri, som jeg har opsamlet, indsamlet og oplevet – og som jeg gerne vil have med i denne sammenhæng.

Det er imidlertid væsentligt at spørge, hvilken status tilfældet så skal have? Disse situationer, der danner indholdet for dette afsnit havde aldrig fundet vej til denne afhandling, hvis jeg havde befundet mig et andet sted på den skole, jeg besøgte eller var ankommet i sidste øjeblik. På den måde kan de karakteriseres som tilfældige eller i hvert fald flygtige. Derfor tillægges de ikke en særlig status, men snarere et højt niveau af autenticitet, der indeholder et potentiale til at forstå dele af den kontekst, empirien udspiller sig i. På den anden side

kan man også – med baggrund i Swedberg – hævde at ”*everything with notice is with recording*” (Swedberg 2011: 26); hvis en social begivenhed har opmærksomhedskraft nok til at skille sig ud i forhold til noget andet, at etablere en forgrund og en baggrund, så indeholder den et potentiale, som er interessant at undersøge nærmere eller dvæle ved.

Den accidentale empiri må have eksemplarisk karakter. Med eksemplarisk mener jeg, med rod i Klafki, at et eksempel på accidental empiri skal indeholde mere og kunne sige mere end blot den situation eller interaktion, den beskriver. Den kan reducere noget komplekst til noget mindre komplekst og sige meget med få ord. Den skal kunne stå i stedet for noget andet. Eksemplet med accidental empiri på lærerværelset nedenfor skal både sige noget om, hvordan situationer kan udspille sig i dette specielle rum, men samtidig optræde som et eksempel på, hvordan lærere og andre ansatte taler og opfører sig i denne særlige kontekst som lærerværelset udgør.

Jeg har en række andre situationer i tasken, som jeg har valgt at lade blive dér, da de enten ikke bidrager med noget særligt til diskussionerne om skolen som organisation eller er vanskelige at håndtere.⁶¹

Samtidig er accidental empiri, når den vælges til en placering i forgrunden, hevet frem og gjort til genstand ud fra en normativ beslutning om, hvad der kan sige noget om noget særligt.

Min praksisbeskrivelse nedenfor fra lærerværelset er det, som kan betegnes som et ”marginal (mo(ve)ment” (Mørck 2010) – på grænsen til det legitime – man får farten af noget, men man når ikke metodisk eller etisk at feje foran døren først. Pludselig udspiller der sig noget foran en. Mere korrekt formuleret befinder mig sig pludselig ’midt i noget’ og det karakteristiske i hvert fald ved mine oplevelser, af dette ’noget’ er, at det udspiller sig uden at min tilstedeværelse tilsyneladende spiller nogen nævneværdig rolle. Den accidentale

⁶¹ Under et besøg på en skole blev jeg på vej mod skolelederens kontor konfronteret af syv – af hinanden uafhængige – lærere, der alle ville vide, om jeg var der for at søge job på skolen. Det kunne jeg i alle syv tilfælde svare benægtende på, hvorefter alle syv samtaler forstummede og de forskellige lærere gled videre ned ad gangen. Det var ikke fordi, der skulle afholdes samtaler, for lederes næste møde var med mig. Men syv lærere er mange på vej fra parkeringspladsen til lederens kontor, og jeg var faktisk lidt forvirret, da mit interview med lederen tog sin begyndelse. Lederen vidste ikke, hvad henvendelserne kunne referere til. Det forblev derfor et eksempel i og ikke fra tasken – og optræder her derfor kun som note.

empiri har lighedstræk med en scene i et teaterstykke; man bliver tilskuer til et scenarie, der udspiller sig med en begyndelse, en form for klimaks og en afslutning.

Hvad det er forskeren rent faktisk oplever som den *tilfældige* empiri, der gør netop dén forskel, at den skal tages med til senere brug og huskes i detaljen, beror på det forskeren i forvejen kigger efter og de teoretiske, etiske og normative forforståelser, der er båret med ind i rummet. Men hvad der udnævnes efterfølgende af forskeren til at være accidental empiri, der kan benyttes i en eller anden sammenhæng er ikke tilfældigt. Accidental empiri er overraskelsens empiri – selvom dette ikke er en fundamental forskel fra den strukturelt opsogte empiri, eksempelvis i form af et interview eller en på forhånd aftalt observation, hvor det (ganske) uventede også altid potentielt kan opstå.

Det er blevet foreslået mig, at se accidental empiri som deltagende observation, men det er for mig at se ikke dækkende. For det første er det uklart, hvilken form for deltager, jeg så ville være i disse situationer, og hvilken status jeg ville have og kunne tillægges. For det andet observerer jeg ad hoc; jeg har ikke hjemmefra kunnet forberede mig på det her, så i en eller anden solipsistisk forstand optræder jeg som tilskuer til en film eller et teaterstykke, som jeg kun kan absorbere i små bidder undervejs. Det er jo heller ikke sådan, at jeg har siddet parat med blok og blyant til at forevige øjeblikket eller haft en mp3-optager tændt. Accidentalt empiri opstår 'mens du har travlt med andre ting' eller er på vej til at skulle noget andet.

Den deltagende observatør spiller (oftest) en rolle i rummet – eksempelvis i klassisk klasserumsforskning, hvor forskeren sidder i hjørnet med sin kuglepenn og papirblokken. Når håndværkere driller lærere, som er et eksempel, jeg diskurer nedenfor, spiller det nok en rolle, at jeg sidder og ser på det; de har set og registreret, at jeg er der, og måske giver de den en ekstra tand, når der er publikum på, men det gør mig ikke til deltager, snarere rekvisit. Højest til et publikum i salen, der betragter, hvad der foregår på scenen.

På den anden side er det ikke tilfældigt at det sker, og det er ikke tilfældigt at jeg befinder mig på stedet til at overvære det, men de to ikke-tilfældigheder skal så foregå samtidig for at skuespillere kan være skuespillere og publikum være publikum. Den accidentale empiri er et situationsbillede, der kan foregå hele tiden, som man momentakt kan optræde som vidne eller publikum til, og

som er med til at bidrage til beskrivelserne af skolen som organisation. Og det er i denne sidste egenskab, at denne form for empiri får betydning for mig.

Det er en ikke-tilfældig situation, som jeg tillægger en udsigelseskraft og en medvirken i diskussionerne om, hvad skolen kan siges at være for en størrelse. Det er udvalgte situationer, som kan bruges til at nærme sig en forståelse af hvad der sker på en skole.

Swedberg har opstillet et skema, jeg kan benytte i fremgangsmåde med dette tilløb. Han opstiller fire regler for at teoretisere over data (Swedberg 2011: 17):

Rule #1: *Observe – and choose something interesting!*

You can only theorize on the basis of observation. Anything that can stimulate to a full view of the phenomenon should be used, from sturdy scientific facts to art in various forms.

Rule #2: *Name and Formulate the Central Concept*

Give a name to what you observe and try to formulate a central concept based on it.

Rule #3: *Build Out the Theory*

Give body to the central concept by outlining the structure, pattern or organization of the phenomenon, Use analogies, metaphors, comparisons – and all in a heuristics way to get a better grip on the phenomenon under study.

Rule #4: *Complete the Tentative Theory, including the Explanation*

Formulate or model a full tentative theory of the phenomenon, with special emphasis on the explanation that constitutes the natural end of the theorizing process.

Når jeg vælger at medtage disse regler, er det fordi de passer med en grounded forståelse af empiri og empiriindsamling. Swedberg gør det lidt hurtigt – og på den måde passer det også på accidental empiri, hvor forberedelsestiden også er kort eller fraværende. Man skal observere og fange det interessante, som man skal forsøge at indfange ved hjælp af et begreb. Jeg tænker at der både kan være tale om eksisterende begreber eller et man konstruerer til lejligheden, som indfanger det væsentlige i observationen. Derpå udbygges begrebet for til sidst at sættes i en ramme, hvor det kan sige noget mere alment.

Nu vil jeg præsentere den første situation i forhold til accidental empiri. Den handler om en dør på en skole. Postyret om døren, nedenfor udgør i virkeligheden en lidt anden kategori end den ikke-tilfældige situation, som jeg beskrev ovenfor, da min rolle her er noget mere aktiv og gennemtænkt – dog ikke gennemovervejet, da der er tale om en pludselig indskydelse, som situationen inspirerer mig til at få.

Postyret bliver først et postyr, fordi jeg aktivt handler på en pludselig indskydelse, jeg får: Jeg vil under et skolebesøg gerne tage et billede af en dør til et vilkårligt klasseværelse – og modsat, hvad jeg plejer at gøre, hvor jeg bare knipser løs eller filmer, vælger jeg at spørge skolens administration om det er i orden, at jeg tager et billede. Min rolle i denne situation adskiller sig derfor fra de følgende situationer, hvor jeg er mindre aktiv og blot observerer uden at interagere.

Postyr om en dør

Sat på spidsen, har erfaringen lært mig, at man i de fleste sammenhæng ikke betyder eller fylder særlig meget som observatør – ens tilstedeværelse vil givetvis eksponere de strukturer, der er til stede i konteksten i forvejen. Det er oftest højst et mindre problem i de første minutter: Den institutionelle habitus sætter sig forholdsvis hurtigt igennem som manifesterede roller og relationer. Man skal naturligvis medtænke og problematisere, at man er til stede, men ikke overdri-ve sin egen position.

Kathy Charmaz taler om *text without contexts* når det ikke er synligt, hvorfra data er fremkommet og hvem der har været med til at konstruere dem (Charmaz 2006). Følgende situationsbillede kunne være et eksempel på en *text from context*, hvor jeg, mens jeg venter på at mødes med en lærer jeg skal interviewe, går rundt på skolens gange og pludselig får den idé, at jeg vil tage et billede af en dør. Den pludselig opståede tanke har rod i at hele skolen nyligt er blevet renoveret. Alt interiør og bygninger har fået en omgang af håndværkernes hænder og værktøj – men dørene har man ladet stå, som det eneste oprindelige fra skolen blev bygget i 1930'erne. Situationen om postyret over en dør udfolder jeg herunder:

Under et besøg på en skole blev den åben-lukkethed, jeg beskrev tidligere som noget, der kendetegner skoler, udfoldet på næsten dramatisk vis: Jeg var ankommet lige vel tidligt til skolen, og gik omkring udenfor og senere indenfor og snusede stemning, kiggede på tegninger på væggene og gik af og til ind i et klasserum. Det var sent på dagen, så eleverne var gået hjem. Ingen stoppede mig og de, jeg mødte, hilste venligt undervejs. Jeg kom så på min vandring til at undre mig over den overvågningsmulighed man havde bibeholdt i form af gennemsigtigt glas i døren – i voksenhøjde ⁶².

Herfra var der kun kort til at forestille sig årtiernes scenarier, hvor diverse inspektører, souschefer, kommunalfolk og andre, har defileret forbi. Jeg fik den idé at fotografere døren, og valgte at forespørge om dette på skolens kontor. Jeg indledte forespørgslen med at sige, at jeg havde en aftale med M og blot ventede på, at hun skulle dukke op efter undervisning, og jeg så havde fået den idé med døren. Jeg blev af skolens sekretærenhed sat ind i de tidligere og kommende renoveringsplaner for skolen, og blev fortalt, at de havde beholdt dørene 'af nostalgiske årsager', som den ene af de to sekretærer, jeg talte med formulerede det.

Flere opringninger til skolens to ledere var uden succes, og jeg ventede i tre omgange, hvor der blev forsøgt ringet til skolens ledelse, hvorpå den ældste sekretær så endelig gav grønt lys. Jeg tog derpå mit billede af døren: Døren ses her – med scenariet omkring døren skåret væk, som jeg lovede skolens sekretærer:



⁶² Forklaringen *kunne* også være praktisk; at det var muligt at se, om man skulle lukke døren op i hovedet på nogen. Nu var det imidlertid (på det her tidspunktet i hvert fald) hjemsted for 1. klasse, så den forklaring er ikke videre gangbar.

Jeg havde på daværende tidspunkt ikke nogen bestemt intention med at tage dette billede, men måske udgør døren et godt 'billede' på den overvågede skole, der indledningsvis opererer med åbenhed (ingen port skal forceres, ingen lukkede døre, ingen vagter og spørgsmål, men masser af hjælp til at finde vej, hvis man har brug for det), men svarer med lukkethed, når man italesætter sig som det eksterne, fokuserede blik – altså præsenterer sig som en udefra, der kigger på skolen. Døren jeg tog et billede af, var blot en blandt mange døre på en lang gang, hvor jeg formoder at de fleste lærere og elever er forbi dagligt.

Nu bevæger vi os et skridt længere ind i skolen. Ind på lærernes særlige domæne, lærerværelset – eller som det hedder på engelsk *the lounge*. Her har jeg i forbindelse med interviews ofte ventet på mine aftaler, da det er et naturligt samlingspunkt, man ikke går fejl af på skolen og som alle kender – og derfor udgør det et godt mødested. Når jeg tager ud til et interview (eller i mit tidligere job, når jeg var på praktikbesøg), ender jeg oftest på en stol ved et bord på lærerværelset, hvor ingen kender mig, og hvor jeg sidder og venter, til jeg bliver hentet som aftalt af min interviewperson, og vi så enten foretager interviewet på lærerværelset eller går et andet sted hen, som vurderes til mere velegnet. Den næste situation udspiller sig netop på et lærerværelse.

Velkommen på lærerværelset!

"If you want to know more about a good environment you don't go looking for the good environment – you look for what is going on in social life that gives you information about the good environment. You don't go looking for the good environment itself"

(Jean Lave, March 2010, Danish University of Education).

Lærerværelset på en skole har mange funktioner og kan anskues på mange måder: Lærerværelset kan eksempelvis ses som det arkitektoniske udtryk for lærerstandens behov for en forsvarsbastion over for udstillingen af udbrændthed. Det er også et frirum for lærerne, hvor kun lærere de adgang og på den måde en oase på skolen. På nogle skoler er lærerværelserne imidlertid åbne, hvorfor dynamikken skal organiseres anderledes. De fleste lærerværelser fremstår i dag som åbne-lukkede steder, hvor det er tilladt for elever at træde ind, hvis de har et formål, men hvor eleverne ikke blot kommer af sig selv.

Dorothy E. Smith har med sin institutionelle etnografi leveret et spændende arbejde til at forstå institutioner som eksempelvis et lærerværelse på en skole. For Smith (Smith 2002) drejer det sig både om at give en stemme til (en del af) virkeligheden, men også at undersøge hvad der sker når virkeligheden bliver undersøgt – altså en overskridelse af den hverdagsagtige erfaringshorisont: At få gjort tingene mest mulig konkret. Hvad mener de og ikke mindst, hvad gør de? Og hvad er det for nogle begreber, der er indlejret i en hverdagspraksis?

Smiths arbejder med begrebet *institutionel language* eller *speech genre* (Smith 2002: 19). Det kan jeg bruge til at hævde, at der også på lærerværelset findes en ærlig institutionel måde at tale sammen på – og at møde fremmede på. Den kollektive fortælling om dovne håndværkere, som jeg lader udspille nedenfor, gøres tydelig i situationen ved hjælp af sproget.

Den institutionelle etnografi har som en grundantagelse at ”*people experience, see and conceive things differently*”. Der er ikke en objektiv virkelighed, hvori tingene sker. På den måde er den helt på linje med fænomenografien. Smiths definerer det institutionelle på følgende måde: ”*a complex of relations forming part of the ruling (relations) organized around a distinctive function health care, laws and so on*” (Smith 2002: 43). Denne insisteren på forskellighed som en forklaringsfaktor er væsentlig at holde sig for øje i forhold til de situationer, som jeg beskriver.

Jeg har brug for en definition af lærerværelset til at få rammesat den kontekst, hvori min empiri udspiller sig. I 2000 udgav de to skoleforskere Miriam Ben-Peretz og Shifra Schomann bogen ”Behind Closed Doors – Teachers and the Role of the Teachers’ Lounge”, der baserede sig på flere års studier af lærerværelser. De to forskere opstillede tre teser for lærerværelset:

- 1: *(lærer)Værelset er et (klart) defineret og separat rum i skolebygningen – det er ofte opfattet som værende lærernes eget territorium*
- 2: *Lærerne, der interagerer som voksne på lærerværelset, producerer/ konstruerer deres egen sociale orden*
- 3: *Lærerværelset er det naturlige sted for udviklingen af professionsfællesskaber i skolen (professional communities)*

Ben-Peretz og Schomann viser at *lærerværelset* er et skolearkitektonisk fænomen, der kan findes på skoler over hele verden – uagtet de enkelte landes idéer om pædagogik, elever, læring, roller mv. De to forskere ser livet på lærerværel-

set som en subkultur for voksne, der baserer sig på aktiviteter baseret på mere eller mindre flygtig kollegialitet.

På den måde indeholder lærerværelset et katharsis-potentiale; det er her, der er mulighed for at klare hjerne og slippe af blandt ligesindede, inden man igen træder ud i manegen. Det er altså på en helt særlig vis lærernes rum. Når man skal analysere situationer fra en skoles lærerværelse, er det derfor nødvendigt at have viden om, hvad lærere oplever som rationel lærerpraksis, hvordan de forstår elever og andre ansatte på skolen. Med andre ord, hvordan lærerne ser verden: “... *to understand what members regard as rational, one must understand what is taken for granted within the social organization in which their shared rationality is located. The information people exchange through conversation enters into the commonplace – the meanings that organizational members regard as natural when attending to their daily affairs ... communications can thus be understood as a mirror to the rest of the social organization; a representation of ways of life within it*” (Rosenholtz 1991: 28-29). Jeg har under mine korte besøg ikke haft mulighed for at lave studier af skolekulturer, dér, hvor jeg har lavet mine interviews – og det har heller ikke været min intention. Min accidentale empiri kan heller ikke bidrage alene til en analyse af lærerværelset, men udgøre en ressource til mere fokuserede studier.

Brinkkjær og Bayer konkluderer i et studie af nyansatte og nyuddannede lærere at ”*modet med kollegerne var overraskende og måske den mest betydningsfulde og udslagsgivende faktor for deres møde med arbejdet i skolen*” (Bayer 2004: 23). Lærerværelset udgør en unik mulighed for at lære ’sine egne’ at kende. Begrebet om den legitime, perifere deltager, som det kendes fra situeret læringsteori, er nærliggende at putte på den nyansatte lærer på lærerværelset. I dette afsondrede fællesskab har den nyansatte mulighed for at tilegne sig læreridentitet i en sikret setting.

For David Keller (Keller 1999) er det vi kunne rubricere som ’lærerværelsets snak’ dog ikke begrænset til lærerværelset alene. Den er en del af hverdagslivet for lærere: ”... *it is heard not only in the lounge but also in lunchrooms, in rest rooms, on golf courses, and anywhere else that small groups of teachers get together*” (Keller 1999, unpaget).

Keller er heller ikke sen med et råd til den nyansatte lærer: “... *as an individual teacher, you can make a significant role on the faculty of a school. Your enthusiasm can contribute to helping students. The way you praise, accept, ignore or refute comments will be critical in developing your role within the school setting ... make sure you contribute to TLC in your school*” (Keller 1999, unpaget)

Keller definerer TLC (Teacher Lounge Caring), som en strategi, der er løsningsorienteret, hjælpende udviklingsorienteret og TLT (Teacher Lounge Talk – og som Keller med tongue-in-cheek også benævner *Teacher Lounge Toxins*) som en strategi, der kommer til udtryk i en kommunikation, der er optaget af at levere information andre ikke har brug for at få, som en position, der altid har alle svarene og som videre er optaget af, hvordan man undgår forskellige opgaver på skolen. Ikke mindst er TLT-lærere optaget af ” ... *the structure they have in their classrooms and the control they have over their students*” (Keller 1999, unpaget). Keller sidestiller denne snak (talk) med gift (toxin). Denne strategi er gift for skoleudvikling, videndeling og det udviklingsorienterede strategi som kendetegner Caring-positionen.

”Den måde vi gør tingene på, er sgu’ den måde vi gør tingene på”!

Lærerværelser har traditionelt enten haft åben elevadgang eller lukket elevadgang. Lærerværelset er et velkendt og forholdsvis veldefineret ord på dansk, selvom det i nogle sammenhænge har oplevet et pres udefra i de senere års moderniseringsbestrebelse, der blandt andet har betydet et tættere samarbejde mellem pædagoger og lærere: En pædagog, jeg interviewede i 2006⁶³ fortalte at de på skolen, hvor han var tilknyttet i indskolingen havde nedlagt lærerværelset for ” ... *man kan sgu’ da ikke få pædagoger til at gå ind på et lærerværelse ... de måtte bare ja ... ja bare kalde det noget andet ... personalerum ... hvad ved jeg ... det duede ikke ...*”.

Lærere er (næsten) aldrig alene i deres hverdagspraksis. Enten er de sammen med elever eller de er sammen med kolleger på lærerværelset. Dette *kunne* understrege lærerværelsets betydning på skolen – både som frirum men også som et rum for social vokseninteraktion. Imidlertid tyder flere studier på, at lærerjobbet opleves som ensomt og at lærerværelsets mulige sociale interaktioner ikke kan kompensere for ensomhedsfølelsen i samværet med børnene/eleverne (Andersen & Weber 2009: 123 og eksempelvis Ben-Peretz & Schonmann 2000:22). Ben-Perez & Schonmann taler om den ensomme lærer i klasseværelset: ”*It is possible that for many teachers the loneliness in their classrooms overshadows any social interaction in the teachers’ lounge*” (Ben-Peretz & Schonmann 2000:22). Den danske model med teamdannelser indeholder muligheder for –

⁶³ I forbindelse med udviklingsprogrammet ’Vision 2012’ i Slagelse Kommune (<http://www.vision2012.dk/ooizzCMS/DA/omvision2012>), hvor jeg arbejder med udvikling inden for klubområdet.

i hvert fald til en vis grad – at kunne kompensere for dette (Andersen & Weber 2009: 123).

En af de nye lærere, jeg har interviewet fortæller: ” ... jeg kan tale med teamet om alt ... vi taler om alt ... elever og vores liv faktisk ... nogle gange er det lidt for meget [griner] men det er godt altså ... ” (Lærer, 5 md.). Samme lærer udvider teamets funktioner i forhold til det at have en mentor, når mentoren – som det er tilfældet her – arbejder i et andet team på skolen. Hun er ikke usikker på, hvad hun skal bruge teamet til (”alt”) men er mere usikker i forhold til brugen og nødvendigheden af en mentor:” ... nogle gange spørger jeg om hvor kopimaskinen er ... eller et klassesæt ... så får vi da ... talt sammen? (Lærer, 5 md.)

Ben-Peretz og Schonmann benytter termen ”*norms of collegiality*” og viser at denne kollegiale sammenhængskraft, der kan opstå i en mindre subkultur på lærerværelset er meget sejlivet og det kan føre til reelle kriser, hvis ledelsen i en ny skemalægning ender med at bryde en sådan gruppes faste rutiner i form af nye fridage osv (Ben-Peretz & Schonmann 2000: 29).

Det er bemærkelsesværdigt, at det er meget vanskeligt at få tilgang til information om, hvordan lærerværelset ’foregår’, regelsæt osv., der oftest er tavse⁶⁴ eller helt fraværende, men nogle, der skal læres hen ad vejen. Ben-Peretz og Schonmann finder da også at lærerværelset dækker over ”*a place in which many opposites coexists – turbulence and noise versus quiet and tranquility; rest versus work; public versus private; a race for student achievement versus the social function; external constraints versus independent activities*” (Ben-Peretz & Schonmann 2000:159). Dette fik jeg også indblik i på den halve time, jeg lavede de observationer, som beskrives nedenfor.

⁶⁴ I 2005 besøgte jeg en skole beliggende i et byområde på Midsjælland, og som havde faste pladser (hvilket ikke er unormalt på skoler), men faste pladser på den måde, at der var lige så mange stole som der var ansatte (og en plan over stolenes placering i forhold til lærerinitialer hang på væggen på et meget tydeligt sted). Det resulterede i at jeg og den studerende, jeg besøgte i praktikken, samt en praktiklærer måtte rykke rundt flere gange for at finde tre ledige stole ved siden af hinanden. Til sidst kom en sekretær til vores undsætning med en oversigt over hvilke lærere, der ikke var på skolen den dag, og som vi så kunne navigere efter.

Lærerværelset som arena

Kan man også se lærerværelset som et sted, hvor den nye lærer = en legitim, perifer deltager og navigationen på lærerværelset fra ny til mindre ny, handler om aflæsningskompetence i det sociale mulighedsrum for oplevelsen af mening (Wenger 1998:58)? En af de første nye lærere jeg interviewede, fortalte under en diskussion om, hvad det var for en skole, hun var endt som nyansat på: ”Jeg bruger mit team til det faglige ... og så drikker jeg øl om fredagen med de gamle lærere ... i sofaen ... der får man historierne ikke ... altså om skolens ... historie så at sige ikke ... men det er ikke hver fredag ... men det er en god ting ... man får meget at vide ... ”. (Lærer, 6 md.).

At møde lærerarbejdspladsens realiteter kan føre til det såkaldte praksischock (Weber 2010: 30-31, Korthagen et. al. 2006: 1021) og med det begreb tænkes nok oftest først og fremmest på mødet med eleverne. Om dette praksischock siger Korthagen et. al. (Korthagen et. al. 2006: 1021): ”*During the final decades of the 20th century, more and more research presented evidence that there were reasonable grounds for some of the complaints about teacher education. A strand of research studies documented the phenomenon of the reality shock faced by new teachers; not only did graduates of teacher education appear to experience severe problems during their first period in the profession ... but also a ‘washing.out’ effect of insights, gained during teacher preparation was inferred, raising doubts about whether the insights from teacher education had actually been achieved*”. At mødet med lærerne på lærerværelset også kan være overvældende, viser nedenstående situationer, som jeg kradsede ned i mine feltnoter. Derfor er der kun tale om citerede brudstykker, som jeg nåede at skrive ned ordret, mens jeg sad på et lærerværelse på en skole, hvor jeg ventede på en nyansat lærer, som jeg havde en interviewaftale med.

To situationer midt i én ventesituation på lærerværelset: ”Der er håndværkere på lærerværelset”! og ”De sladrede lærere og spionpigerne”

Jeg ankommer til en skole, hvor jeg har en aftale næsten 30 minutter før aftalt med min respondent – på grund af usikkerhed om busforbindelsen, og fordi jeg ikke vil komme for sent. Jeg finder hurtigt lærerværelset, hvor der hersker stor aktivitet. Der er vel omkring 20 personer i rummet, men der er kontinuerligt lærere, der kommer, henter kaffe eller sludrer kort og forsvinder igen.

Den store og lidt hektiske aktivitet dækker over, at der om eftermiddagen (klokken 15) skal være lærerråds-møde på skolen.⁶⁵ Jeg er derfor blevet 'puttet ind' af den nye lærer⁶⁶, som jeg skal interviewe fra klokken 14 til 15.

Jeg antager at lærerne her klokken 13.30, hvor jeg ankommer, ikke gider tage hjem og tilbage igen, hvorfor de vælger at blive i stort antal (der er ca. 50 lærere på denne skole) på lærerværelset og engagere sig i forskellige aktiviteter.

Alle på lærerværelset og alle på vej ind ser mig sidde ved bordet, da jeg har front mod døren og mange smiler, idet de går forbi, men ingen spørger til, hvorfor jeg er lige dér klokken 13.30 en tirsdag i februar. Skråt bag mig har to årgangsteams (kan jeg høre) møde. De diskuterer primært problematikker omkring indholdsudvælgelse og griner højt og ofte mens de drikker kaffe og the og spiser kiks. I den modsatte side af rummet er opstillet en række 3-personers sofaer. Her sidder 5-6 lærere og taler lavmælt og mere uformelt, ser det ud til. Jeg kan ikke høre, hvad de siger. Atmosfæren kan således beskrives som meget afslappet og måske en smule gearret op i en kombination af hyggesnak og mødeaktiviteter. Jeg har sat mig i behørig og høflig afstand fra de to årgangsteams.

Foran mig er to håndværkere ved at sætte et lille skab op på væggen ved køkkenet. De står der bare pludselig og jeg har ikke lagt mærke til, at de kom ind på lærerværelset. Deres aktivitet med skabet medfører en række morsomheder fra flere af lærerne: 'skal jeg ikke kalde på en tredje mand, der kan hjælpe jer'? siger en lærer, 'Skal I ikke være mere end to til at klare den opgave'? siger en anden. Der er spredt latter rundt omkring. En af håndværkerne smider et tomt plasticrus efter den sidste lærer, der dukker sig og griner. Læreren, der dukkede sig forsvinder derpå ud ad døren. Håndværkerne sætter skabet op og forsvinder så også ud af døren. Jeg drikker vand af min medbragte flaske og kigger ud af vinduet.

Jeg sidder alene ved et aflangt, firkantet bord med seks stole. Et par minutter senere sætter en person, hvad jeg antager, må være en lærer på skolen sig *lige* ved siden af mig. Han ser ikke på mig. Et kort øjeblik er jeg bange for, jeg har taget hans plads. Umiddelbart herefter opstår der spontant et "ad-hoc-møde"

⁶⁵ Jeg har hele tiden ladet det være op til mine interviewpersoner at vælge tidspunkt og dag for interviewet. Flere af mine lærerinterviews har – uden mit vidende - været placeret 'in between dots' – jeg er et punkt på dagsordenen – og ofte i perioden mellem sidste time og et møde på skolen.

⁶⁶ Sådan formulerer hun det i mailen til mig.

mellem min pludselige sidekammerat, en ældre, mandlig lærer, og en anden ældre, mandlig lærer, der dukker op fra køkkenet, men som jeg ikke har set komme ind på lærerværelset i første omgang. Han har hurtigt bevæget sig mod 'mit' bord med en kop i hånden. Heller ikke han ser hen på mig, selvom jeg faktisk forsøger at fange hans blik. Jeg føler mig lidt usikker til mode.

De to lærere diskuterer uden videre eleven 'Michael' som ifølge den anden lærer, der vælger at blive stående op, er '... *spild af tid* ...'. Læreren ved min side kvitterer med at sige " ... *han lavede ballade i det store frikvarter ... jeg spurgte de søde piger og de sagde det var rigtigt ...* ".

De taler højlydt, næsten så det er påfaldende: " ... *jeg havde sat de søde piger til at passe på ham ... nemlig ... så de holdt øje med ham ... så jeg ved ... det de siger er rigtigt ...* " fortsætter læreren, der sidder lige ved siden af mig. " ... *hvis han ikke stopper kan han ikke være her ... så må han ud i timerne ...* " siger den anden lærer, der stadig står op. " ... *ja ...* " siger læreren ved min side. Han rejser sig, tager den anden lærers kop og henter en kop kaffe til dem begge to. Læreren der står op, går efter ham. De kommer ud fra køkkenet og går videre ud af lærerværelset sammen. Jeg kan ikke længere høre, hvad de taler om.

I døråbningen hilser de på en ung mand, der viser sig at være ham, jeg har ventet på. " ... *hej ...* " siger han i min retning: " ... *vil du ikke have en kop kaffe ... jeg har bestilt kaffe inde i mødelokalet ... så vi kan jo gå derind ...* ". Vi går ud af lærerværelset uden nogen rigtig bemærker det. Jeg nævner ikke situationen for min lærer, og spørger ikke til de to kolleger i døren, da jeg gerne vil starte fra begyndelsen med mit interview og ikke komme skævt ind på en samtale ved at spørge til nogle kolleger.

Der er ikke meget, der indikerer for mig, at jeg har udgjort en trussel eller blot spillet en rolle i den halve time, jeg tilbragte på lærerværelset. Situationen med Michael viser, at lærerne ikke umiddelbart virker trykkede over at en fremmed sidder og venter på lærerværelset forud for lærerrådsmødet. Dagliglivet (på lærerværelset) præsenterer sig som en sammenhængende virkelighed, der er fortolket af mennesker, og subjektivt betydningsfuld for dem, der deltager (Berger & Luckman (1992: 33), Wenger (1998:58)). Det er en tryk base, hvori de kan føle sig trygge og folde sig ud.

Man betyder nok ikke særlig meget som udefrakommende observatør, tænker jeg. Og observerer, gør jeg jo – uagtet om jeg skulle være til stede som foræl-

der, der skal tale med en lærer eller som interviewer et øjeblik derefter. Jeg tænker også, at meget tyder på at min tilstedeværelse ikke hindrede, at der vil ske en eksponering af de strukturer der er til stede i forvejen (lærere versus håndværkere eksempelvis).

Når jeg med Flick har brugt adgang som begreb, har jeg ikke adgang til denne situation, da jeg skal noget andet på skolen, nemlig mødes med en lærer, som ikke er kommet endnu. Der er altså ikke tale om en åben relation, men den optræder momentant åben; man kan nå at få et lille kig ind i to læreres oplevelser af (nogle) elever, deres egne roller heri og den måde de organiserer eleverne for at få adgang til viden om andre elever. Ifølge Flick, optræder jeg her som *visitor*, og her er tale om *accidental empiri*. Jeg vidste ikke på forhånd, om jeg ville ende med at sidde i et tomt rum, inden jeg mødtes med min lærer til interviewet eller om jeg sad midt i et pulserende lærerværelse, hvor en masse aktiviteter summede omkring mig.

Om delsituation 1: Der er håndværkere på lærerværelset!

Denne situation, der udspiller sig foran mig viser håndværkere på lærernes domæne – og sarkasmen om dovne håndværkere i lærernes udtalelser. Jeg oplever håndværkerne give igen med en ikke-sprogliggjort gestus – det smidte krus – der også signalerer 'vi er ikke bange for jer'. Lærerne styrker heri deres *professionsbevidsthed* ved at lægge afstand til en kollektiv fortælling om 'dovne håndværkere' (Se Salling Olesen (2006:371), der ikke giver igen oralt, men må ty til andre – mere fysiske midler.

Lærernes videnssystem, som det udfolder sig på lærerværelset, har retten til at definere 'at håndværkere er dovne' og definerer dermed verden⁶⁷ og lærerens domæne, det talte ord, kan ikke på samme måde benyttes af håndværkerne til at 'give igen'. Håndværkerne er ude af døren så snart de er færdige – og viser hermed fysisk, at det ikke er deres rum, de befandt sig i. De er kun momentant på besøg i dette rum, når der skal løses mere manuelle opgaver, der ikke kan karakteriseres som lærernes arbejde. Situationen understreger også lærerværelsets særlige funktion for lærerne. Det er *deres* hjemmebane. En forståelse

⁶⁷ Frit efter Salling Olesen (2006) – professioner benytter denne verdensdefinition temmelig ofte ('nyren på stue 5', 'de kværunderende forældre', '5a er doven' osv.)

af dette rum-i-rummet skal også medtænkes, når man vil besvare det spørgsmål som Tyler stillede: *hvad er en skole?*

Om delsituation 2: Sladrende lærere og spionpiger

Denne situation virker stærkere på mig end den forrige – måske fordi den foregår tættere på, hvor jeg sidder og venter. De to lærere er tydeligt – næsten instrueret – upåvirkelige af min tilstedeværelse. De virker slet ikke, som om de skulle føle dem truet på deres eget område. Jeg når med Mørcks ord slet ikke at feje metodisk foran døren, mens befinder mig midt i en – temmelig højlydt – diskussion om søde piger og onde drenge. Jeg ønsker ikke at tage stilling til om Michael virkelig må væk og om de søde piger, virkelig er søde, for det har jeg ikke mulighed for at vurdere, men eksemplet viser lærerværelset som en miniature af den åbne-lukkede skole. Det var en særdeles kontant magtdemonstration, at de kunne føre denne samtale *lige* ved siden af mig og uden at vide, hvem jeg var eller, hvad jeg skulle på skolen på dette tidspunkt.

Selvom der er stor forskel på de to delsituationer, har de det til fælles, at de understreger lærerværelset som lærernes domæne. Her føler de sig sikre. Her er der mulighed for at der kan udspille sig denne form for teacher lounge talk, som Keller omtalte tidligere. Her kan man diskutere skrøbelige emner uden omsvøb – også selvom der sidder en fremmed lige ved siden af.

David Keller refererer i en artikel til en samtale, som han overhører mellem en skoleleder og en lærer, der diskuterer en forældres alkoholproblem. Til stede *within earshot*, er også to andre forældre. ”*I had to wonder if I had been guilty of a similar breach of confidence and how it might have harmed a student. Casual discussions can have major ramifications*” konkluderer Keller efterfølgende. (Keller 1999, unpaget). Læreres uforpligtende snakke over eller under lampen kan have store konsekvenser.

Keller anklager lærerne for at ville *elaborate on the problem ... [i stedet for at være] ... looking for a solution*” (Keller 1999, unpaget). Det er jo lidt af en generalisering, men det gør sig også gældende for situationen med de to lærere på lærerværelset.

Keller er klar i spyttet, når han utvetydigt hævder: ”*One of the most critical professional skills that teachers need to develop is the ability to discriminate between which conver-*

sations they should give credence to and use for professional growth and which they should drag off the computer screen into the trash bin. Put another way, we need to decipher these conversations [that we have as teachers in the teacher's lounge/rbc] and decide whether we are encountering Teacher Lounge Caring (TLC) or Teacher Lounge Talk (TLT) perhaps better called Teacher Lounge Toxins” (Keller 1999, unpaget)

Der er med andre ord god grund til at sætte fokus på, hvad der tales om, hvordan der tales om det og hvornår der tales og hvad det talte skal bruges til. Hvordan man kommer fra TLT til TLC giver Keller imidlertid ikke et bud på.

Det andet empiriske tilløb inden analyserne i kapitel 6 af de fænomenografiske interviews med nyansatte, nyuddannede lærere omhandler et kommunalt projekt med nyansatte lærere på kursus. Her var tale om et formaliseret kursusforløb, hvor nyansatte lærere (og ikke kun nyuddannede) fik timer til at møde til en række kursusgange, hvor indbudte undervisere underviste fra klokken 14 til 17 ca. en gang om måneden. Jeg fulgte forløbet og talte med de nyansatte, som samtidig også var nyuddannede. De fik ikke tid til, at jeg kunne interviewe dem sideløbende, så jeg fik grønt lys til at være med i undervisningen og diskutere med de nyansatte, nyuddannede lærere undervejs, hvilket jeg benyttede mig af undervejs.

Tilløb 2: Nye lærere på kursus

Projekt ”Ny lærer – hvad nu?” var et projekt i en sjællandsk kommune, som jeg fik mulighed for at følge i skoleåret 2008-2009. Projektet søgte at imødekomme den antagelse, at nye lærere støder på specielle problematikker i lærerarbejdet, som kan programsættes og bearbejdes i en kursusagtig form. Derfor konstruerede kommunen (via Pædagogisk Udviklings Central) i samarbejde med erfarne lærere fra kommunens skoler et kursuskoncept, hvor de samlede alle nyansatte – og ikke kun nyuddannede – lærere i kommunen til en række såkaldte kursusgange.

Jeg var ikke i første omgang tilknyttet projektet for at evaluere eller mene noget officielt om kurset. Jeg fik en mulighed for deltagelse gennem en tidligere arbejdskollega og valgte at koble mig på for at få adgang til en gruppe nyansatte lærere, da muligheden nu bød sig. Jeg tænkte det ville skærpe mine muligheder for at ramme nogle tematikker i mit fænomenografiske arbejde med nyansatte, nyuddannede lærere.

Jeg valgte derfor nogle af deltagerne fra, nemlig de ikke ikke-nyuddannede og koncentrerede mig om den anden gruppe af nyuddannede. Efterfølgende spurgte kommunen, om jeg ville være villig til at komme med nogle anbefalinger på baggrund af mine deltagende observationer på de forskellige kursusgange gennem året, hvilket jeg indvilligede i. Quid pro quo – og det så jeg ikke noget problematisk i, da jeg efter endt observation ikke skulle have mere med kommunen at gøre.

For kursusrækken ”Ny lærer – hvad nu?” var følgende områder, kaldet temaer, i spil (udsnit af kursuskataloget):

De første indtryk
AKT-muligheder
Læringsledelse og undervisningsdifferentiering
Forældresamarbejdet
Konfliktåndtering og klasserumsledelse

De respektive overskrifter blev omsat i en eller flere kursusgange, hvor eksterne undervisere, kaldet instruktører, underviste de nye lærere, kaldet kursister. De enkelte instruktører havde frie hænder til at fortolke, hvordan de ville arbejde med forløbet med kursisterne. De gange, hvor jeg var til stede, var der tale om længere oplæg med spørgsmål undervejs afbrudt af mindre gruppearbejder. En didaktisk rutine, et design for undervisningen, som jeg formoder alle i rummet havde lang erfaring med.

Kurset løb gennem hele skoleåret 2008-2009 og efterfølgende blev det evalueret skriftligt af kursisterne, og jeg skrev på baggrund af mine observationer og små interviews med kursisterne koblet med en læsning af evalueringerne, blandt andet følgende til kommunen som anbefaling til det videre arbejde fremover med konceptet:

”Jeg oplever det som problematisk at instruktørerne ikke ved noget om de nye lærere forud for kurset. Transformationen fra lærerstuderende til lærer i praksis i en kompleks, pædagogisk hverdag er en nødvendig individualiseringsproces, hvor man oplever at optræde kollektivt sammen med kolleger (i teamet, i pædagogisk råd) eller alene som beslutningstager i konkrete situationer med elever.

At skulle optræde igen ’som bold’ opleves af deltagerne som en slags tilbageskridt, ja måske endda et overgreb – nemlig at skulle genindtræde i rollen som (lærer)studerende. En rolle de

selv mener, de har forladt og er færdige med. Dette kunne have rod i, at de problemer, som de nye lærere på kurset oplever, de slås med, ikke adresseres som 'kollega til kollega' men som 'instruktør til hold'. Dette vil kunne forklare, hvorfor flere i evalueringerne efterlyser mere tid til at diskutere aktuelle problemstillinger fra hverdagen. Sat på spidsen siger nogle af de nye lærere, at de ikke ønsker mere seminarieundervisning (som er det udtryk der benyttes) men reelle diskussionsfora, hvor nye kolleger kan diskutere og videndele problemstillinger, de er optaget af lige nu" (udvalgt del af min skriftlige feedback til kommunen).

Overgangen fra lærerstuderende til lærer udspiller sig på mange niveauer, som jeg har valgt ikke at behandle som en særskilt tematik, men rejse på forskellige tidspunkter i afhandlingen. Et af de steder, som iagttages i empirien, er der, hvor lærere taler om at 'have ansvar for noget'. I den her sammenhæng er det væsentligt i forhold til 'transformationen fra pluralis til singularis'. Hermed mener jeg at man overgår fra at være medlem af en kollektivitet, et hold eller en årgang, til at blive et individ. Helt konkret kan det vise sig ved at lærerens mail-adresse går fra at være et ganske tilfældigt (studie)nummer, som kan have ophav i ens tidsmæssige optag på uddannelsen hen mod den personlige mail, man får på skolen, der som oftest udgøres af ens initialer og som sådan er personlig. Man går fra at være noget upersonligt, et nummer, til noget mere personliggjort, et initial eller et navn.

I det lys kan et kursus ende med at virke kontraproduktivt, idet de nye lærere oplever nogle reduceringsmekanismer udspille sig. Mekanismer, som de har erfaringer med fra uddannelsen, hvor megen kommunikation foregår i denne institutionel lingo ('*hold 03D natur/teknik*'), der er i fare for at modarbejde udviklingen af den enkelte studerendes individualiseringsprocesser. Det udgør et dobbelt problem, idet de nye lærere også udtrykker behov for netop at kunne udvikle 'lærerpersonligheden' – et seminarieord, som flere af interviewpersonerne benytter, der dog er meget semantisk dækkende, for det behov de har for at finde dem selv – ikke som studerende men som ny lærer i skolen.

Man kan diskutere om rollerne som 'instruktør' og 'kursist' er dækkende og svarende til, hvad der foregår og bør foregå. Flere af de instruktører, jeg observerede lagde ikke op til instruktion men til reel samtale og flere steder fokuseredes kraftigt på det erfaringsbaserede, hvorved begrebet kursist antager en noget bredere betydning. Der var således fra flere af instruktørernes side en opmærksomhed i planlægningen af afviklingen af undervisningen, at den skulle være dialogisk og praksisnær.

På trods af disse bestræbelser, viser de nye læreres erfaringer i evalueringerne, at de ikke oplever det som et 'kollega til kollega' møde, men som at blive reduceret til rollen som studerende igen – studerende der modtager undervisning i form af oplæg og forskellige gruppeøvelser.

Diskussionerne om forholdet mellem rollen som studerende, der bliver undervist og ny lærer på kursus er nærmest helt fraværende i de skriftlige evalueringer. Kun tre kursister formulerer sig skarpt i negative vendinger: *"Der var intet nyt i dette kursus. Efter 4 år på semi, har jeg oplevet det som en gentagelse af det netop der gennemgået pensum ... 80 % har været spild"*. En anden siger: *"Jeg mener/ opfatter at ale emner var **endnu** en gennemgang af nyligt erhvervet viden fra seminariet! ... kurset skal være mere erfaringsbaseret og målrettet mod løsninger som kan bruges i hverdagen ... **Ikke seminarium om igen!**"* Kurset har skudt forbi sin målgruppe. Det har haft al for meget karakter af fortsættelse af seminariet" skriver en tredje kursist. De resterende evalueringer udtrykker alle stor tilfredshed med kurset og instruktørernes indsats. Det spørgeskema som var blevet udleveret til kursisterne spurgte ikke direkte ind til denne problematik, men var mere orienteret omkring relevansen af undervisningens indhold. Dette kan måske forklare at kun få pointerer det skriftligt, mens de fleste gjorde det, når jeg talte med dem i løbet af kursusgangene.

Evalueringerne kan vise, at det kan være ganske vanskeligt at konstruere et design sammen for at imødekomme nyansatte læreres behov. Særligt lægges der vægt på at have et fælles rum for refleksion og erfaringsdeling. Det spiller også en vis rolle, at der skabes et miljø, hvor den nyuddannede lærer kan mødes med og få et indblik i, at *"... jeg er ikke alene om at have problemer og have det hårdt"*, som en kursist formulerer det.

Min hensigt med at følge kursisterne var ikke at finde formlen for det gode kursusforløb eller det gode indhold i for nyansatte lærere, men at få et indblik i deres diskussioner og deres oplevelser af at være nyansat på en skole. Jeg vil derfor ikke forfølge mulighederne for at optimere et kursustilbud til nyansatte lærere, men snarere sætte fokus på de individualiseringsprocesser, som et kursus hæmmer eller fremmer hos en nyansat, nyuddannet lærer.

Fra nummer til initial

Martin Bayer har i sine studier af nye lærere også diskuteret overgangen fra studerende til ny lærer: ”*Det tog tid for de nyuddannede lærere at få skiftet perspektiv fra at være lærerstuderende til at være professionsudøvende lærere. Traditionelle forestillinger om, at nu har man gået i skole i rigtig mange år, så kan det ikke være så svært at debutere som lærer passer ikke. Nok har de nyuddannede lærere kendskab til skole, undervisning og uddannelse set fra et studenterperspektiv, men denne observationsmesterlære bidrager kun i et vist omfang med at få dem over på den ’anden side af katederet’. Det tog tid at få etableret den professionsbiografi, de kunne læne sig op ad, kigge tilbage på, og i lighed med de mere erfarne lærere sige: ’Det har jeg prøvet’. Det virkede som om, at håndteringen af de udfordringer, de mødte uden for klasserummet (kolleger, ledelse og forældre) var de største, mest overraskende og overrumplende*” (Bayer 2004: 24).

Denne bevægelse – at komme om på den anden side af katederet – spillede også en rolle på kurset om end på en anden måde end hos Bayer. Lærerne her oplevede i meget insisterende grad, at de *var* kommet om på den anden side af katederet, at det *var* kompliceret og slidsomt, men at de derfor netop *ikke* havde behov for at lave denne øvelse baglæns: At komme om på elev- eller studentsiden af dette kateder igen. Her havde de været og her havde de stor erfaring. Dette vidner de tre evalueringer ovenfor om og de små interviews, jeg foretog, udtrykker det i endnu større grad. I det følgende, vil jeg gå lidt nærmere på de situationer, jeg oplevede under de forskellige undervisningsgange.

Lærersamarbejde og lærerrelationer: ” ... det kører, når bare vi snakker sammen”.

Det er karakteristisk for de lærere, jeg var på kursus med, at de ikke diskuterede faglige problematikker. De diskuterede kolleger, samarbejde, det at være ny og ” ... *ikke have en skid ... forstår du ... ikke rigtig noget ...* ” (kursist), men de diskuterede ikke – og gav ikke udtryk for – at have faglige problemer. Når det handlede om fag og faglighed var det i et mangelperspektiv: De manglede gode materialer eller ordentlige lokaleforhold, men følte sig fagligt klædt på til at undervise. Det vender jeg tilbage til i kapitel 6, da det spiller en stor rolle i de fænomenografiske interviews, jeg har foretaget, så her er et eksempel på en sti, som erfaringerne fra kurset for nye lærere gav mig tidligt i forløbet og som viste sig at jeg også kunne spore senere hen i mine interviews.

På en kursusgang har vi en samtale om, hvordan man klarer den som ny lærer og her har den gruppe, jeg sidder med, meget fokus på hvordan man bliver modtaget, taget med, taget hånd om og set. En kursist siger: *"Altså ... jeg er ... har nærmest lige trådt ind på skolen og var blevet ansat med det samme og så ... jeg har haft sjette årgang i ... eller sjette klasse ... i matematik natur og teknik og så har parallelklassen ... X hedder hun ... kommer hun hen og siger ... jeg tænke på ... sidste år ... da lavede mig og Y ... som er ham ... der havde klassen før ... der har vi lavet nogle fælles årsplaner ... hvad sir du til vi gør det igen i år ... fedt ... så sidder jeg ikke alene med det her ... og meget af det her ... vi sidder i pavilloner ... så vi er ikke fysisk så meget sammen i klasserne på tværs ... men vi er det så ... når vi planlægger ... det er i hvert fald mit indtryk ... det kører bare vi snakker sammen og når vi har fundet de og de materialer ... så kan vi bruge dem sådan og sådan ... og så lægger hun dem til mig ... så kan jeg bruge dem eller jeg kan lade være ... men hun lægger dem til mig ... det er meget faglig hjælp ... vi har det godt med hinanden ... det er svært at sige om de ville hjælpe mig ... hvis vi ikke havde det sammen ... "*

Det er et interessant, lille eksempel på at erfarne lærere tager hånd om en kollega. Det er legitimt ikke at have så mange materialer, så man kan med god samvittighed låne det, der tilbydes en. Samtidig aner man dog også den skrøbelighed i relationen, som kursisten godt er klar over overvejende er en envejsrelation. Der lægges endnu ikke op til noget den anden vej. Men alligevel ser vi at relationen ikke kun er faglig. *"vi har det godt med hinanden ... "* siger kursisten *" ... det er svært at sige om de ville hjælpe mig ... hvis vi ikke havde det sammen ... "* og i det signalerer det skrøbelige i relationen. Relationen fortælles og omtales som *faglig hjælp*, men relationens opretholdelse er ikke faglig. Det handler om ikke at træde ved siden af. Kursisten giver her udtryk for at have den opfattelse, at hvis der kom uoverensstemmelser, så ville denne faglige hjælp måske ophøre? At være ny lærer er derfor en balancegang. Man må passe ind, hvis man skal have sin del af en kyndig faglig vejledning og de ressourcer, man har så meget brug for og endnu ikke selv har fået produceret.

En anden kursist fra gruppen, som i alt består af fire lærere, fortsætter: *" ... jeg har en ... men det er selvfølgelig stadigvæk praktisk ... men vi har talt lidt om hvordan skal vi lave den her årsplan ... så vi har snakket lidt om ... hvordan planlægger vi det her ... hvordan kører vi undervisningen ... hvordan skal det her køre hej hej [en kursist fra holdet går/rbc] ... og det er selvfølgelig også stadigvæk praktisk ... men det var rart at få den der vendt ... så jeg ikke bare havde noget stof ... og så kunne jeg sådan egentligt selv bestemme ... hvordan jeg ville formidle det her til min klasse ... at jeg ligesom fik vendt nogle forskellige måder at gøre tingene på ... øh ... vi har ikke haft*

kæmpestore teoretiske tanker omkring det ... endnu ... vi har snakket lidt om om sådan læring og ... og noget om ... hvordan vi skal gøre forskellige ting og de synes jo også nogle gange det er forfærdeligt at der kommer sådan en helt ny ... seminarieudklækket lærer ... som ved hvem hun er ... forstået på den gode måde altså at man har en masse nye idéer om hvordan kan vi gøre tingene anderledes i forhold til ny viden. .. så vi ikke bare gør som vi plejer ... den er jeg i hvert fald blevet mødt med ... ikke af alle men ... ”.

Når der refereres til ”*det er stadigvæk praktisk*” skyldes det at kursisterne i diskussionen om, hvordan man klarer sig, er blevet instrueret i, at de ikke må referere til ”*det praktiske*”. Denne kursist lægger imidlertid stor vægt på det praktiske lærerarbejde, hvor hun får gode råd af sine kolleger om hvordan man skal undervise og ikke ”*... bare havde noget stof ...*”. Det kan synes som om, hun er kommet et skridt videre end kursisten ovenfor. Videre i betydningen, at hun er en del af et miljø, hvor hun kan fortælle om ”*en masse nye idéer*” og om hvem hun er, og hvad hun står for – uden at være nervøs for at relationen går i stykker. Det er mere ufarligt for hende at foreslå nye idéer hos kollegerne – ”*... ikke af alle men ...*”, som hun slutter til sidst.

Kursisten overfor omtaler det som praktisk, når hun sidder med sine erfarne kolleger og planlægger, hvordan de skal afvikle og evaluere undervisningen. Denne skelnen kommer i denne situation givet fra instruktøren, der har indledt diskussionerne med at sige, at de erfarne lærere har undervist længe og ved, hvordan man gør, mens de nyansatte repræsenterer nyt blod på skolen og den nyeste viden fra læreruddannelsen. At deltage i et kollegialt forum, hvor man diskuterer, hvordan årets undervisning ”*skal køres*”, er for mig at se at praktisere teori om undervisning, hvor både faglighed, differentieringsovervejelser, viden om eleverne og alle de elementer, der er nødvendigt i lærerarbejdet, kommer i spil (Christiansen 2013). Det er ikke teori eller praksis, og heller ikke at praktisere teori, men det er at praktisere teoretisk (Andersen & Weber 2009).

Mødet med det praktiske lærerarbejde

I en gruppe bestående af tre kursister diskuterer vi krav til nyansatte lærere og alt det, man skal sætte sig ind i den første tid på skolen: ”*... jeg er så glad for jeg er 43 år ... mand og jeg ikke har ...*” (Kursist 3) ”*... ja ... man har fået nogle børn selv og man har prøvet nogle ting og sådan noget ...*” (Kursist 2) ”*... fordi den ... al den teori du lærer det er noget du ... læser om ...*” (Kursist 3) ”*... jeg ... altså ... jeg*

kan mærke ... at nu har jeg været der siden august måned ikke ... jeg var så ansat inden sommerferien ... og ... jeg havde det sådan ... jeg underviser som jeg kan (Kursist 3: "mmm") ... indtil jeg har fundet mig til rette indtil mit overskud er til at gøre de ting, jeg gerne vil (Kursist 3: " ... ja ja men det... ") ... fordi jeg er til små værksteder og jeg er til at vi ikke alle sammen er ens og jeg er til alt det her ... jeg er nødt til at finde mig selv i en lærerrolle først og jeg kan mærke at jeg er der nu, det begynder, det kommer stille og roligt altså' (Kursist 1). " ... jeg kan også godt mærke ... jeg synes jo jeg var superfantastisk når jeg ... var i praktik ... i fire uger ... til at lave alle mulige små værksteder og til at hoppe og danse, ikke ... og så er det noget med at tænke... hvad blev der liige af det ... og så ... der er jo altså ligesom forskel på ... hvad har de ... 12 timer ... i fire uger ... " (Kursist 2) " ... og så have 27 ... ja ... " (Kursist 3) " ... ja i små klasser ... jeg har 25 undervisningstimer ... mange forskellige klasser ... og altså ... " (Kursist 1) " ... render frem og tilbage ... " (Kursist 3) " ... hele tiden" (Kursist 1) ... " ... langt ben ad vejen..." (Kursist 2) ... " ... jeg bliver altså nødt til at gå..." (Kursist 1). Samtalen stopper – der skal hentes børn.

Lærerjobbet er hårdt og tilværelsen som forælder og de erfaringer, det fører med sig, kan være med til at forberede lærerne på dette arbejde med eleverne. Her ser vi, ligesom i afsnittet lærersamarbejde og lærerrelationer, at arbejdet med at finde sig til rette i kulturen på skolen, fylder meget. I arbejdet som lærer, bevæger man sig mod en rolle, som man med mere erfaring til sidst finder frem til: " ... jeg kan mærke at jeg er der nu ... det begynder ... det kommer stille og roligt altså ... " som en af kursisterne udtrykker det. Rollen til den enkelte lærer er 'derude' – det handler om at finde den midt i al den hverdag.

De nyansatte læreres erfaringer som lærerstuderende spiller en tydelig rolle i analysen af deres praktiske hverdag, hvor uddannelsens praktiktilbud anskues som pseudo og måske nok virkelighedsnære, men ikke realistiske. Deres samtale bærer præg af, at de ikke finder at uddannelsen har forberedt den på den praksis.

En dag i december – uddrag fra mine feltnoter: " ... det er måske lidt kedeligt, det der foregår ... "

Følgende beskrivelser er uddrag og sammenskrivninger fra mine feltnoter på en af de kursusgange, jeg deltog i. Kurset afvikles denne dag fra klokken 13.15 til klokken 16 med en ekstern instruktør. Jeg ankommer 13.02, hvor instruktøren allerede er ankommet og i færd med at rette materialer til. Klokken 13.14

ankommer de to første kursister. 13.26 er der ankommet i alt tretten kursister, og der er livlig snak i rummet. En person fra kommunen kommer og meddeler at fire har meldt afbud, og at yderligere seks vil komme senere. Instruktøren går i gang med at præsentere sig selv 13.31.

Den første klokke-tid holder instruktøren et oplæg. Fire personer af de tretten sidder med hver deres computer. De taster ikke, men læser og kigger kun sjældent op. Efter denne time, præsenterer instruktøren en over-head, hvor der står: ”Gennemførelse af samtale mellem forældre og lærer omkring en søn/ elev, der ikke følger med i klassen”.

” ... det er fra en bog ... jeg kan ikke huske ... hvad forfatteren bedder ... ” (Instruktør). En kursist siger ud i rummet; ” ... bare find på et eller andet ... vi kender hende ikke alligevel” (de andre kursister griner, instruktøren smiler).

Derpå organiserer instruktøren et rollespil med udgangspunkt i en medbragt case, der blæses op på over-head'en og underviseren spørger, hvem der vil være, far, lærer, elev osv. Instruktøren bruger kursisternes fornavne, da alle har navneskilte foran på deres bord. De forskellige roller fordeles af instruktøren, da ingen melder sig frivilligt. Instruktøren deler nogle sedler ud med replikker til de forskellige karakterer. Casen omhandler en samtale mellem et forældrepar, en lærer og et barn/en elev, som ikke følger ordentligt med i timerne. ”Den svære forældresamtale ...”, som instruktøren indleder rollespillet med.

” ... det er måske lidt kedeligt ... det der foregår”, siger far-karakteren. Holdet griner, selvom udsagnet ikke er morsomt i forhold til selve rollespillets situation, der nærmere er alvorlig, hvorfor jeg tror grinene refererer mere til den overordnede, aktuelle undervisningssituation, der har stået på i halvanden klokke-tid. Casen gennemspilles. Forældrene og eleven diskuterer med læreren og finder frem til en fælles løsning på problemet med at følge med i timerne. En kursist siger, da casen er gennemlæst ” ... den ... det er da lige efter bogen hva’ ” (Holdet griner igen).

Den efterfølgende undervisning om casen har maieutisk karakter med et begreb fra Ulla Ambrosius Madsen (Madsen 2003b): Ved det maieutiske gælder, at løsninger ikke kommer direkte fra læreren i form af handleanvisninger eller best-practice-knowledge, men hentes *ud af* de deltagende lærere, der har fingeren oppe. Der er tale om en traditionelt skolastisk situation, hvor læreren viser overheads og styrer og de, der deltager med kommentarer og input, er

de, der har fingeren oppe. Den oprakte finger markerer forskellen mellem aktiv og passiv i undervisningsrummet og kursisters fingre kommer kommunikativt i spil efter tur styret af instruktøren. Forsøgsvis interaktioner kursisterne imellem stoppes af underviser under henvisning til at ” ... *det er ikke din tur nu*”.

Jeg iagttager desuden en insisterende kønethed i forhold til aktiv-passiv deltagelse i den pågældende aktivitet: ingen mænd har endnu sagt noget (bortset fra far-rollen fra rollespillet, som dér havde nogle replikker, men han deltager ikke med kommentarer eller input efter rollespillet). Derpå introducerer instruktøren en model over faserne i forældresamtalen. Konklusionen bliver at ”*hvis man vil have dialog ... skal man give plads til det*”, siger instruktøren. Stadig har ingen mænd deltaget med kommentarer eller spørgsmål. Efter diskussionen mellem de, der havde hånden oppe, fortæller underviser, hvad hun synes er godt og mindre godt i casen.

Når jeg lægger vægt på antallet – fire ud af tretten kursister – der deltager med kommentarer og spørgsmål, er det fordi undervisningssituationen lægger op til en kursistadfærd, hvor det gælder for alle om at være kommunikerende og deltagende. Det ikke at sige noget, kan derfor opfattes som ikke-deltagelse eller boykot. Det skaber en særlig stemning i rummet.

To timer inde i sessionen henvender instruktøren sig til en af de mandlige kursister, der sidder ved en pc. Han bliver tydeligt overrasket og slår sin computer sammen. Der tales om ’*mavefølelser*’ i forbindelse med mødet med forældre - underviser nikker bekræftende til alt, hvad læreren siger. Derpå mere diskussion med nogle af de kvinder, der tidligere har haft fingeren oppe. Den mandlige lærer der blev ’taget’ før, blander sig nu også aktivt. Til sidst siger underviseren ”*nu får I en pause*”. Instruktøren taler imidlertid videre. ”*Vi skal rumme forældrenes uformåenbed*” bliver endeligt sessionens exit – 19 minutter efter underviser først sagde, hun ville give pause. I mine feltnoter har jeg noteret et tykt ”*Hvad?*” med streg under, for jeg forstår ikke helt, hvad det exit betyder, men der er ikke nogen, der spørger.

Efter pausen foreslår instruktøren to aktiviteter, hvor kursisterne i grupper skal vælge en af de to: 1: Nogle af underviseren opfundne dialoger/cases eller 2: En interviewguide, hvor de skal interviewe hinanden.

Instruktøren får ingen respons fra deltagerne om hvad, der skal vælges. Derpå begynder instruktøren selv at tale om de forskellige cases via overheads, som der læses op fra. Instruktøren læser op og spørger: ” ... *hvad si'r I til det ...* ”. Igen er der ingen, der siger noget. En kursist rækker hånden op og siger: ” ... *det synes jeg godt jeg kan genkende noget af det ...* ”. Instruktøren tager udgangspunkt i sin videre tale i den kvinde, der sagde noget om sine refleksioner over elever og forældre.

Tre kursister har meddelt, at de skal gå klokken 15.30, så de er allerede gået i pausen. Efter interviewrunden er der 5 lærere tilbage (heraf en enkelt mand). Underviseren forsøger at samle op kollektivt. Ingen kommer med kommentarer. Instruktøren siger tak for i dag. Da jeg har pakket min taske sammen er alle kursisterne gået. Jeg ønsker instruktøren en god aften og forlader lokalet.

Det er ikke mit opdrag eller min hensigt at kritisere dette forløb, som instruktøren havde planlagt med praksisnære cases og god progression i forvejen. Jeg skal heller ikke retningsanvise et design for lærere på kursus, der er mere i samklang med det, som kursister måske har lyst til og forventer.

I de skriftelige evalueringer er kursisterne mestendels konstruktive og positive, men mine samtaler med dem viser samtidig, at de også er frustrerede, overvældede, kæmpende og trætte efter mødet med de første ugers lærerarbejde i skolen. Kursusrækken for de nye lærere skal også blot præsentere og diskutere en række problematikker med kursisterne. Og det er det, som instruktørerne forsøger i deres undervisning. Det jeg kan pege på er, at kursisterne var meget optaget af at høre om hinandens frustrationer og løsninger – og om at fortælle om egne frustrationer og hverdag. Det fyldte i gruppearbejderne, der ofte skulle handle om noget helt andet i relation til temaer fra undervisningen.

Kurset har til hensigt at formidle kendskab til og give redskaber til en række områder i skolen. Jeg kan ikke konkludere at et kursus som dette ikke er relevant, men i stedet kan jeg sætte en fokus på, at nyansatte lærere har brug for en mulighed for at mødes og diskutere deres hverdag med andre i der sidder med lignende erfaringer.

Jeg tilskriver lærernes positive tilbagemeldinger i den skriftlige evaluering til den måde, der er blevet spurgt på. Eksempelvis spørges der til emnerne/kursusgangene relevans for nye lærere. AKT, konflikthåndtering, klasseledelse og så videre forekommer bestemt relevante det første år i lærerjobbet.

Ligeledes er kursisterne tilfredse med instruktørernes faglige niveau. Det er selve afviklingen og aktiviteterne, som de var stærkt kritiske overfor.

Rum for refleksion som flere af de nyansatte lærere efterspørger i deres skriftlige evaluering, er et bud på, hvordan det kan blive muligt at erfaringsdele blandt nyansatte, nyuddannede lærere. Og selvom Schön hæver at rum ikke er nok, men at denne aktivitet skal gennemsyre hele kulturen på skolen, kunne det være en start. Et rum for refleksion sammen med kolleger, der har det til fælles at de er nyansatte (og nyuddannede), kan fungere meningsproducerende i form af videndeling om presserende problemer, og hvordan de søges løst, samtidig med at der kan etableres en psykisk ventil, som en af de lærere, jeg citerede ovenfor formulerer ganske klart: ” ... *jeg er ikke alene om at have problemer og have det hårdt ...* ”.

Efter nu at have kontekstualiseret og udfoldet de to empiriske tilløb, hvor jeg har placeret det, der ikke stammede direkte fra de fænomenografiske interviews, som jeg har foretaget, men som jeg vurderer både bærer en værdi i sig selv, men som også bidrager med viden om skolen som organisation og de lærere, der er indeni, vil jeg gå videre til næste kapitel, som udgør analysen af de grounded, fænomenografiske interviews, jeg har foretaget med nyansatte, nyuddannede lærere.

Tilløbene har haft et dobbeltformål. Dels er de noget i sig selv, dels er de også noget i betydningen at kunne bidrage til viden om skole og lærere i forhold til forskningsspørgsmålet.

Tilløbet vedrørende den accidentale empiri har givet mig indsigt i skolen som en særlig organisation, herunder lærerværelset som et sted, hvor situationer udspiller sig, der kan have eksemplarisk karakter i forståelse af det særegne ved skolen. I tilløb 2 kom jeg helt tæt på nye lærere i en mere formel, undervisningssammenhæng end det, jeg oplevede med de nyansatte lærere, jeg interviewede og behandler i kapitel 6. Lærerne på kursus gav mig en viden om, hvilke problematikker, der trænger sig på i hverdagen for dem, og det gav mig en indsigt, i behovene for at italesætte hverdagens problematikker, som kunne bruges i analyserne i kapitel 6, hvor jeg mødte andre nye lærere i en interview-sammenhæng.

Det næste kapitel behandler de fænomenografiske interviews med nyansatte, nyuddannede lærere. Med baggrund i fænomenografiens insisteren på at per-

soners oplevelse af sociale situationer indeholder analytisk udsigelseskraft i den måde disse personer forstår og beskriver begivenhederne på, vil jeg i det følgende fremanalysere nogle temaer eller kategorier, der sætter mig i stand til at beskrive karakteren af disse oplevelser og den måde de er blevet opfattet på.

Interviewene består af en række udvalgte subjekters beskrivelser af oplevelser og ikke af oplevelserne selv. Det er disse beskrivelser, der danner basis for kategoridannelse og analyse. Det analytiske arbejde vil basere sig på sekundære fænomener, som foreslået af Uljens (Uljens 1989 – se kapitel 2). Sekundære fænomener definerer Uljens som ” ... *fenomen som inte på ovannämnda sätt på förband av forskaren kan avgränsas innehållsmässigt*”. Mit arbejde placerer sig altså i forhold til at studere sekundære fænomener. De sekundære fænomener kan undersøges uden at lærerarbejdet udspiller sig samtidig med. De involverede nye lærere kan referere til forskellige sider af deres erfaringer med lærerarbejde i skolen. Uljens konkluderer ”*När vi undersöker uppfattningar av s k sekundäre fenomen kan vi fånga essensen i en grupp individers uppfattningar*”.

Det er det arbejde, der udgør hovedparten af kapitel 6 – at finde ind til en særlig gruppe individers oplevelser af fænomener i lærerarbejdet.

Kapitel 6: Nyansatte, nyuddannede læreres oplevelse af lærerarbejde

Om kapitlet

I dette kapitel arbejder jeg mere systematisk i dybden med de interviews, jeg har foretaget med nyansatte, nyuddannede lærere. Alle interviews har været transskriberet fuldt ud inklusive pauser, øh'er og lignende efter de retningslinjer, jeg angav i sidste kapitel.

Den første øvelse, jeg foretog efter de første transskriptioner, var at konstruere indledende beskrivelser og kategorier nok til at alt materiale kunne medtages – *intet* måtte skæres væk i det indledende arbejde. På denne måde endte jeg op med temmelig mange kategorier – og flere af overlappende karakter. Det var imidlertid en vigtig proces, da det kunne give et mere samlet og nuanceret billede af empirien – samtidig med at de indledende kategorier, jeg endte med at udelade har været med til at styrke de, der til sidst stod tilbage. Det endelige arbejde har også bevirket, at noget af empirien endte med kun at spille en indirekte rolle i kategoriseringsarbejdet, nemlig i betydningen af styrke de tiloversblevne kategorier.

Nedenfor vil jeg præsentere de kategorier, som destillerede sig som særligt vigtige, vægtige og presserende i mit materiale. Det drejer sig om følgende:

- **Garvethed**
- **Historier og kollegarelationer**
- **Undervisning og læring**
- **Glæder & udbrændthed**
- **Vi ska' ha' vikar! Nye læreres syn på egen rolle**

- **Hvem er jeg, hvor er jeg?**

Jeg vil argumentere for de enkelte kategorier som relevante analyseværktøjer for forståelsen af nye læreres oplevelse af lærerarbejdet under hvert enkelt afsnit nedenfor. Jeg har tidligere fremlagt, hvordan jeg har arbejdet med mine interviews og diskuteret kategorier i kapitel 2, men blot her knytte nogle enkelte sætninger til omkring hvordan man forstår kategorier indenfor fænomenografien.

Martons begreb om experimental descriptions som indgår i definitionen af fænomenografi som en aktivitet, der “... *aims at description, analysis, and understanding of experiences; that is, research which is directed towards experimental description*” (se kapitel 2) har jeg fundet spændende og kreativ. At en beskrivelse er eksperimenterende henviser ikke til at man skal digte eller pynte, skære fra eller lægge til, men forsøge sig med forskellige former for beskrivelser, der igen kan lede til forskellige forklaringer.

Jeg har tidligere refereret til denne definition af en fænomenologisk beskrivelseskategori, som den formuleres hos Kroksmark (Kroksmark 1987: 271), hvor en beskrivelseskategori er ”... *en avdelning inom helheten som inom sig bär skilda utsagor men som har ett gemensamt: den uttrycker en viss intentional innebörd som är kvalitativt skild från andra intentionala innebörder relativt det studerade innehållsområdet*”.

Resten af kapitlet beskriver og diskuteres de kategorier, som er udkommet af materialet. Der er ikke en kronologi i dem – andet end den, jeg har ordnet. De kontribuerer alle til forståelse af, hvordan nye lærere oplever lærerarbejdet i skolen. Vi starter med vejen mod garvethed.

Vejen til garvethed er en rygrad fyldt med knager; den nyansatte, nyuddannedes lærerarbejde som det at suge garvethed til sig

Ordet garvet optræder meget tydeligt og ofte i mit materiale. At garve er en behandlingsform af hud, så den ender med at optræde som læder. Læder er et uhyre modstandsdygtigt materiale. Den garvede lærer er den, der kan stå imod

og har vist at kunne stå imod. I de næste afsnit vil jeg vise – blandt andet ved hjælp af aktiviteten *at suge* – at der er flere veje til at opnå garvethed.

For at forstå vejen til garvethed må man gennem en aktivitet, som de nye lærere også er meget åbne omkring: Vejen til garvethed opnås gennem forskellige former for *sugninger*: Den nye lærer *suger til sig* i forskellige sammenhænge med henblik på opnåelse af eller indblik i garvethed. Jeg kan i den sammenhæng pege på flere sugestrategier, der bidrager til garvethed på forskellige måder. Noget af denne diskussion har allerede været taget tidligere i afhandlingen.

I kapitel 3 beskrev jeg eksempelvis, hvordan en ny lærer mødte tidligt om morgenen for at tale med sine kolleger og på den måde *suge til sig* og få mere at vide om skolen – noget der kunne styrke hendes robusthed i hverdagen. Man kan bringe sig i en sugeposition ved at møde lidt tidligere: ” ... *jeg kan godt lide at være der tidligt om morgenen ... og de ... de der er lidt ældre de kommer også lidt tidligere så sidder vi i sofaen og så får vi så en ... snak om ting og så spørger de ... hvordan går det og ... de er rigtig gode til at ... at forstå hvad **jeg** ... og vil høre og fortælle og de ... og når de spør ... så spør de oprigtigt ... jeg har måske også nogle gange nogle af de store elever som de også har kendskab til fra tidligere år ...* ” (Lærer, 6 md.).

Disse ældre lærere er adgangen vil værdifuld viden for denne unge lærer i forhold til at forstå aktuelle problemer i den pædagogiske praksis. Hvis adgang til viden blandt andet går gennem at stå tidligere op og drikke kaffe med de gamle, så vælger hun at gøre det.

Man kan med andre ord suge gennem samtale med de garvede. Man kan også suge direkte i den pædagogiske praksis. En lærer forklarer: ” ... *og så suger jeg jo til mig ... når hende den anden ... der har klassen ... laver rim med dem ... og jeg har en børnesangbog ... nå ja ... der var lige den der sang ... den kan jeg godt bruge ...* ” (Lærer, 3 md.). At suge på denne måde har en dobbeltfunktion. Der er både tale om at suge til sig i forhold til en garvet lærers varetagelse af undervisningen, hvordan selve aktiviteten er tilrettelagt samt den garvedes valg af indhold i undervisningen, men også at den nye lærer her optræder som samler af relevante, validerede, didaktiske ressourcer til brug i egen praksis fremadrettet.

Når man suger, får man samtidig fortalt noget om både sig selv og de andre. At suge er en aktiv handling, og det er ikke noget, man automatisk får adgang til: En lærer forklarer: ” ... *ja, jamen det, ja ... det er nok også fordi jeg er en meget engageret person ... så jeg suger meget til mig ... fra rigtig rigtig mange ...* ” (Lærer, 8 md.)

En anden lærer fortæller, hvordan hun med hjælp fra erfarne kolleger, får muligheden for at shoppe i didaktiske muligheder: ” ... jeg har meget arbejdsfællesskab udover teamet ... så tænker jeg ... nej ... jeg vil også prøve noget cooperative learning ... og så var der lige nogen ... der havde ... der var rigtig mange ... der snakkede om quiz og byt og så tænkte jeg ... fint ... og så ... altså ... så opsøger jeg dem jo ... jamen ... så vil jeg sige ... jeg er på lærerværelset ... når jeg går og forbereder mig om eftermiddagen eller hvis snakken bare falder på det ... det er fordi jeg synes ... det hyder spændende ... jeg søger nogle svar hvis der opstår et eller andet ... så er det nemt at søge et svar ved at spørge folk ... ” (Lærer, 3 md.)

At suge i betydningen at opsuge kollegers validerede materialer er en strategi, som alle nye lærere i materialet benytter sig af, men nogle har sat det mere i system end andre. Det som disse nye lærere suger op undervejs er valideret didaktisk på forhånd af de garvede kolleger, som de har faglig tillid til. En lærer fortæller: ” ... for mig er det rigtig vigtig også at være tryk på den arbejdsplads hvor jeg er og det bliver jeg også i kraft af ... at ... jeg har noget andet end bare et arbejdsfællesskab men at ... jeg føler mig tryk her og jeg føler at jeg er tryk til at gå hen og spørge X ... som laver meget quiz og byt ... hey kan man godt gøre det sådan her så eller ... altså ... ” (Lærer, 3 md.)

Pædagogiske rådsmøder, deltagelse i faglige udvalg og andre mere formelle fora er en tredje sugemulighed for nye lærere. En lærer fortæller, hvordan det praktisk kan gå for sig: ” ... [der er/rbc] fem lærere i et team ... og de har alle deres timer der ... i fjerde og femte klasse ... og så har vi 4-5 teamsamtaler om året ... mig og så min nicer ... og vi ligesom kigger på overordnet omkring skolen ... hvad er det ... hvad er det vi arbejder frem imod ... vi har nogle indsatsområder ... og så er der typisk nogle teams der arbejder med et af dem ikke ... og så gælder det om at få det bredt ud til de andre ... så de bliver dygtigere og dygtigere ikke ... og det er ... og nogle gange så bliver lærerne enige om til mødet ... skal vi ikke kigge nærmere på det her og det her ... og det er ufatteligt spændende ... altså dels får man jo et kæmpe indblik i ... hvad der foregår på en skole ... og og plus dyb ærbødighed overfor nogle rigtig dygtige mennesker ... jamen det er det er ... så hamrende godt det her ... ” (Lærer, 9 md.)

Her er tale om en ny lærer, der henter ganske meget ud at det formelle samvær med ledelse og fagkolleger. Brugen af ordet *indblik* viser også at denne lærer står i kanten af det praktiserende arbejdsfællesskab og kigger ind mod midten. Der er mulighed for at kigge ind, hvor alle de spændende ting foregår og blive klogere på det. Selvom læreren her er aktiv er perspektivet i sætningerne mere observation end deltagelse.

Ordene afslører fraværet af garvethed i en sætning som ” ... *man [får] jo et kæmpe indblik i ... hvad der foregår på en skole ...* ”. Eksemplet er ganske velegnet til at en situeret læringsforståelse om den legitime, nye deltager, der iagttager de mere erfarne i et praksisfællesskab bestående af forskellige roller, der er legitime i deres forskellighed, men hvor der deles et fælles repertoire og en række fælles opgaver (Wenger 1998).

En rygrad fyldt med knager

I mit arbejde med at forstå garvethed, støder jeg hos en af de nye lærere på en sjov formulering, som ækvivalerer begrebet om garvethed, men med brug af et mere kontant billedsprog: Denne nye lærer, som kun lige er startet efter endt uddannelse fortæller: ” ... *jeg tænker at det hele tiden er at skulle lære det ... det er ikke fordi jeg opfatter det som et problem i dagligdagen overhovedet ... og jeg synes allerede nu at der kommer nogle rutiner og nogle ting ... men det er klart ... at selvfølgelig går der et stykke tid ... der går nok nogle år ... inden jeg har opbygget en rygrad fyldt med knager ... som jeg bare kan hive fat i ... når der opstår noget ...* ” (Lærer, 3 md.).

Rygraden med knager består både af erfaring med elever, med undervisning, men inkluderer også det at have et læremiddelrepertoire at trække på. Denne rygrad med knager udgør det fundament, den sikre base, som man kan agere og udvikle ud fra: ” ... *når dine dine grundemner ... eller ... din grundundervisning er på plads som jeg vil kalde det ... så så har du tid og overblik til at lave alle de fede ting ... lad os tage ud og kigge og det var også en fed artikel ... så er du fri for at bygge det hele op på ny ... for så har du et fundament ... så skal du bygge ovenpå og det bliver med alle ... så har du overskud til alle tænke i de fede ting ...* ” (Lærer, 8. md.), som en anden lærer fortæller. Man skal have etableret et fundament – en platform at stå på – så kan man begynde at se sig omkring, udvikle sig, lade sig inspirere.

Fundamentet, som disse nye lærere søger, består både af didaktisk-valideret materialer og af viden om aktiviteter, der kan sættes i gang i undervisningen samt etableringen af egentlige didaktiske rutiner i hverdagen. En lærer bruger billedet om en *rygsæk* om disse tre elementer, materialer, undervisningsaktiviteter og rutineret adfærd: ” ... *jeg er begyndt at have sådan en rygsæk ... med nogle ting jeg kan og ved og og ... det er meget det der med rutinerne og hvad ... altså ... aj ... jeg havde en forfærdelig oplevelse ... hvor jeg oplevede et barn som var røget meget langt bagud i lektier ... øh ... og der havde jeg det virkelig sådan ... **dér** synes jeg ikke jeg havde fungeret som lærer ... fordi ... hvordan kunne det ende derud ikke ... øh ...* ”

men der er forskellige ting som gjorde det ... æh ... men æh ... sådan nogle rent praktiske ting ... med hvordan sørger jeg nu for at holde øje med ... får alle nu ... får lavet deres ting eksempelvis ... så igen ... rutiner rutiner skriv ned ... indsamle og ... ja ...” (Lærer, 5 md.). Denne unge lærer er meget systematisk og skriver sine oplevelser ned på daglig basis. Jeg har kun mødt denne enkelte lærer, der gør det så systematisk, men det fortæller mig, at disse sugninger virkelig er noget, som er brugbare for nyansatte, nyuddannede i skolen. En lærer, der er ganske nystartet, forlader sig på hukommelsen, idet hun fortæller:

” ... i forhold til den lille klasse der ... kan jeg godt mærke at jeg ikke har et beredskab af lege og små sange og ting man lige kan hive fat i ... og tage frem ... hvis det hele sådan lidt vælter ... der har jeg selvfølgelig ikke den erfaring og den ballast ... jeg suger enormt meget til mig og jeg tænker også længere tilbage ... når jeg møder noget altså ... for eksempel så ... jeg har været på en specialskole for fire år siden ... før jeg startede på seminariet ... hvor jeg hiver fat i noget af det og tænker ... hvad var det nu for nogle spil ... vi brugte til bogstavindlæring ...” (Lærer, 3 md.). En mere erfaren lærer ville her måske nok spørge om materialerne på en specialskole er eller bør være forskellige fra en ’almindelig’ klasse, men eksemplet viser også at denne sugende lærer samler. Hun samler på erindringer om særlige undervisningssituationer, hvori der også indgår særlige læremidler.

Vi har set, at det at suge til sig, det at iagttage garvethed som noget, man gerne selv vil opnå, kræver aktiv handlen ud over det, som normalt vil blive krævet af den nye lærer i hverdagen. Det kommer udover – både hvad angår det tidsmæssige (sugesituationer skal oftest opsøges) men også det relationelle (selve det at få adgang til sugning). At suge er ekstra arbejde.

De nye lærere taler om engagement, deltagelse og etablering af sociale relationer. De taler også om det som hårdt arbejde (se afsnittet om glæder & udbrændthed), som ikke alle nye lærere har overskud til eller ser værdien af. Det stemmer overens med at de lærere, jeg har fået adgang til at interviewe alle fortæller om gode og mindre gode perioder i deres begyndende arbejdsliv, men grundlæggende ser de dem selv som personer, der er engagerede og gode til at etablere relationer.

I forhold til fraværet af garvethed, slår det mig, når jeg ser på mit materiale, at ingen af mine lærere faktisk problematiserer et fagligt underskud fra grunduddannelsen. De er ikke gavede i forhold til at have erfaringer med forskellig fags fagligheder i skolen og samværet med eleverne. Lærerruddannelsen – med

sine fire linjefag, som var det aktuelle da interviewene blev foretaget – har givet de nyuddannede lærere en basis, som de selv betegner som solid og all-round: ”... jeg synes faktisk jeg har brugt min seminarieuddannelse rigtig meget ... ” (Lærer, 10 md.), ” ... jeg synes faktisk ikke jeg mangler noget ... ” (Lærer, 5 md.) ... ”, ” ... nej, jeg synes også jeg har fået meget ud af ... altså ... dansk og engelsk og pædagogfaglige ... men der er meget af det praktiske ... man ... man ikke har fået med ... ” (Lærer, 8 md.), ” ... jeg har været glad for mine fire linje fag ... det kan godt være ... at de kommer mere i bund, men jeg er glad for at have været rundt ... ” (Lærer, 12 md)

Jeg har ikke i afhandlingen eller i mine spørgsmål til de nye lærere haft fokus på læreruddannelsen og dens ydelser i forhold til kommende lærerarbejde efter endt uddannelse. De nyansatte, nyuddannede lærere, jeg har interviewet har været realistiske omkring deres grunduddannelse i betydningen, hvad den kunne give dem – og hvad den ikke kunne give dem med i forhold til de udfordringer, de senere møder i skolen. Eksempelvis siger en af de nye lærere: ” ... jeg kan se en hel masse ting jeg har lært ... og jeg bruger rigtig meget det jeg har lært ... og jeg kan også godt se ... når der er nogle ting ... når jeg ikke har været tilfreds med noget ... sådan lidt gjort noget andet ... så bruger jeg også noget af det ... jeg har lært på seminariet med nogle teorier eller ... eller faglige tips og tricks og viden ... altså det gør jeg faktisk ... men det er da ikke det hele ... det er ikke fordi ... det er nok ... men det jeg synes jeg mangler ... det er noget ... jeg lærer her ... det er praksis og det er diskussioner med kolleger og ... ” (Lærer, 10 md.).

Fælles for alle lærerne, jeg har interviewet er dog, at ingen af dem nævner det faglige niveau, antal af linjefag og bredde af dem, som et problem, de skal slås med det første år. Det er bemærkelsesværdigt, men bør også holdes op imod hvilke lærere, jeg har kunnet få i tale. Jeg har talt med lærere, som frivilligt har meldt sig. Nye lærere med en vis portion psykologisk, fagligt og personligt overskud – i hvert fald på det tidspunkt af året, hvor jeg møder dem.

For de nye lærere, jeg har mødt har læreruddannelsen være en rygrad med passende knager. Ikke *alle* nødvendige knager men knager, der har givet en ballast. Læreruddannelsen spiller sammen med de forskellige sugningsstrategier, jeg omtaler, en rolle i forhold til at klare lærerarbejdet det første år.

” ... ikke noget ... jeg sad og snakkede med vores uu-vejleder ... og så sagde jeg til ham ... jeg føler fandme ikke ... altså det var sådan ... jeg føler simpelthen ikke jeg er påklædt til eleverne altså ... jeg føler ikke ... at jeg forstår at det er rigtige mennesker ... at det er rigtige problemer at det er rigtige skæbner ... det har jeg haft svært ved ... det er det jeg føler

*jeg ikke er en skid klar til ... det faglige ... ingen problemer ... det synes jeg det ... der føler sig selvom vi har fire linjefag eller ... så synes jeg ikke ... det er **det** der er problemet ... det er skæbnerne ... det der det menneskelige det ... de tragiske skæbner ... altså ... de gode skæbner de er enormt dejlige ... de de de ser man jo ikke ... det er jo bare det er fint han har det fint **godt** ... altså ... det andet ... de ting der er svært ... det føler jeg ikke ... det har taget mig **sindssygt** bagfra ... ” (Lærer, 6 md.). En anden lærer siger det samme om den linjefaglige ballast overfor problematikker med elever, der oplever sociale og psykiske problemer i skolen: ” ... jamen ... øh ... fordi det synes jeg allerede jeg er færdig med ... med det faglige ... ” (Lærer, 8 md.).*

Jeg har medtaget disse udsnit, fordi de rammer tonen i forhold til at vise, at eksempelvis antallet af linjefag – og bredden af disse - ikke har udgjort et problem for de lærere, jeg har interviewet. Det var skæbnerne! Det er en særlig formulering, der sammenfatter de socialpædagogiske, relationelle, og rollemæssige problematikker, som nye lærere slås med. Det er forholdet til skæbnerne, der er kernen! Denne nye lærer, som er blevet taget sindssygt bagfra i forhold til de små og unge mennesker – af kød og blod (” ... *de er af kød og blod rene ... ved du det ...* ” som siger hun til mig, da vi er færdige og kort vender tilbage til dette tema). Hertil kan man jo kun nikke, så det mener jeg at huske, jeg gjorde. Eleverne er centrale for nye læreres vurdering af gode og mindre gode dage på skolen. De er hovedkilden til både glæde i lærerarbejdet og den tidlige udbrændthed. Jeg vender tilbage til denne problematik senere i kapitlet omkring glæder og udbrændthed.

Historier og kollegarelationer

Udover de små skæbner, som den nye lærer møder i klasserummet, fylder forholdet til kolleger også i materialet. *Relating* er et centralt begreb til at forstå nye læreres måder at finde sig til rette på i forhold til rollen som lærer og i forholdet til elever og kolleger (Huberman 1989/1993). For mit samlede materiale gælder det, at der særligt er tale om forholdet til de kolleger, der er nærmest den nye lærer i hverdagen. Det er ikke det samlede lærerkorps på skolen, som nye lærere er optaget af. En lærer forklarer det på denne måde:

” ... det fungerede rigtig godt ... vi havde en rigtig god afdeling ... sådan med frokoster og vi sad og snakkede efter arbejde om fredagen ... vores afdelingsmøder var meget lystslupne og ... sådan en god stemning så ... på det tidspunkt var det faktisk afdelingen ... som så

ikke var så stor ... der var ikke så mange derovre ... vi var 10 stykker ... så ... jeg var så den eneste hane i hønsegården ... ah ... hvad det så end betyder ... det er altid svært at forudsige ... hvad det har betydet ... men det var rigtig ... altså godt ... ” (Lærer, 9 md.)

I kapitel 7 bruger jeg to uddannelsesforskeres begreb om at se *arbejdspladsen som curriculum*. Mit materiale giver ikke direkte adgang til at diskutere dette indgående, men er nok snarere udtryk for et indblik, jeg får fortalt omkring nye læreres ’relationsstier’ og det relationelle som vejviser i bestræbelserne på at mestre hverdagen. Jeg får indblik i en række historier om den nødvendige kollegarelation – som også hænger sammen med sugeaktiviteterne, som jeg diskuterede ovenfor. Særligt teamet spiller en central rolle for de nye lærere, jeg har interviewet. Teamet er ikke et fagligt fællesskab, men et fællesskab om en gruppe elever, som teamet har ansvaret for. Det betyder også at det ikke grundlæggende er faglige genstandsfelter, der aktualiseres, men mere problemer omkring tværgående problematikker. Det hænger i god tråd sammen med de problemer som de nye lærere selv oplever at have og ikke have. Som jeg har været inde på tidligere, giver de ikke udtryk for at have faglige problemer i hverdagen. Det er særligt i mødet med eleverne og i oplevelsen af mangel på gode materialer, at de føler, de ikke slår til. Det svære er mødet med de små skæbner, som en lærer var inde på tidligere.

En anden lærer forklarer det på denne måde: ” *ahm ... altså ... jeg har ikke oplevet det jeg vil kalde problemer men jeg har oplevet ting ... der var svære ... som jeg ikke kunne finde ud af ... og der har jeg brugt ... de andre lærere i teamet ... også fordi jeg er så heldig at der for eksempel er pædagogstøtte på nogle af mine natur/tekniktimer ... og pædagogerne kender børnene fra ... ja, fra de er helt små ... ah ... og i 0a har jeg brugt klasselæreren ... spurgt hende ... hvad hun ville gøre i den og den situation” (Lærer, 5 md.). Her opsøger den nye lærer garvethed og teamet fungerer stilladserende i forhold til de oplevede ting som *var svære*. Vi ser også i eksemplet at læreren her ikke efterspørger faglig stilladsering, men inddrager både erfarne pædagoger og lærere til at komme ’hele vejen rundt’ om eleverne.*

I en stor kvalitativ undersøgelse (Christiansen et. al. 2013) stødte forskergruppen på lærere på en kommunes skoler, der var nyansatte (men ikke nyuddannede) på skolen og som efter 4 måneder ikke havde mødt andre lærere end dem fra deres eget team. Konstruktionen med indskoling, mellemtrin og udskoling indeholder muligheden for at lærere kan få et sammenhængende skema og specialisere sig i fag og viden om en bestemt gruppe elever på et særligt

tidspunkt i skoleforløbet, men minimerer samtidig muligheden for at nyansatte læreres kan få adgang til andre kollegiale miljøer. Det give gode muligheder for specialisering af lærerarbejdet i forhold til særlige grupper af elever, men mindre gode muligheder for at lærere kan udvikle deres fag eller få større indblik i hele institutionens kultur og historie.

En ny lærer oplever det meget kontant på denne måde, da jeg spørger om vedkommende har kontakt med kolleger på mellemtrin og udskoling: ” ... *overhovedet ikke ... ikke fordi jeg ... altså jeg snakker med dem på lærerværelset men ikke noget samarbejdsomt ... overhovedet ... ikke andre end mit team ... og det er fint fordi at jeg har sådan et godt team jeg tror at det var ... det ville være bedre hvis man var et sted hvor det ikke var et særlig ... velfungerende team så ville det være godt at have ligesom en kontaktperson der kunne sørge for en eller sådan ikke ... men jeg behøver det ikke ... for de er gode og vi samarbejder godt sammen ... og vi laver årsplanlægninger og alt sådan noget sammen ... og det har jo været en kæmpe fordel for mig som ny ikke ...* ” (Lærer, 7 md.).

Her får man fornemmelsen af en lidt tilfældig lottoficering omkring arbejdet som ny i skolen: Man kan være heldig at ende i et godt team – og så er det en kæmpe fordel at kunne trække på gode, erfarne kolleger. En af de nye lærere siger endda direkte til mig: ” ... *du interviewer altså en der har et rigtig godt team ... og det er vigtigt ... rigtig vigtigt ...* ” (Lærer, 8 md.).

At teamet spiller en vigtig rolle får en anden lærer fortalt, da jeg spørger hende om hvad der vil ske, hvis hun skulle skifte fra indskolingen til udskolingen: ” ... *du vil få en ny omgangskreds ... det kommer også an på ... hvor tæt dine relationer er ... men du vil selvfølgelig hænge fast ved dine gamle kolleger ... men man vil stille og roligt glide væk ... det tror jeg ... [] ... altså bare sådan noget som at sige godmorgen til hinanden ... det har der faktisk også været nogle problemer med ... man hilser simpelthen ikke på folk man ikke kender ... men det er jo klart ... man kommer aldrig til at lære hinanden at kende ... hvis ikke man er nødt til at bryde det op engang imellem ...* ” (Lærer, 8 md.). Her bliver vi ikke i tvivl om at teamet er den sikre ø, udgangspunktet for lærerarbejdet i hverdagen. De andre på skolen er *folk man ikke kender*.

Det er fælles for alle de lærere, jeg har interviewet, at de selv fortæller at de har et godt team. At teamet er alt afgørende for nye lærere i den første tid, er min materiale nok for spinkelt til at konkludere, men at teamet indeholder muligheden for at kunne spille en meget væsentlig rolle for nye lærere er tydeligt.

Undervisning og læring

I mit righoldige materiale findes en række steder, hvor de nye læreres opfattelser af undervisning og læring kommer til udtryk. I dette afsnit vil jeg samle og kategorisere de forståelser af læring og undervisning, som materialet indeholder. Her er jeg særligt inspireret af Säljös arbejde, som blev diskuteret i kapitel 2.

En fænomenografisk læringsforståelse vil lægge vægten på at læring forstås som forandringer. Forandring af relationer mellem individ og individets omverden (Uljens 1989). Fænomenografisk læring er med andre ord et begreb, der skal forstås som et relationelt begreb. Desuden pointerer Uljens at denne forandring i forholdet *mellan individen och situation* ikke kan isoleres fra hinanden. Man kan ikke se på den ene og derpå på den anden. Det er uadskilleligt.

Som jeg skrev i kapitel 2, er udgangspunktet for en fænomenografisk forståelse af, hvordan læring finder sted, ikke "*how things are but rather how people think things are and experience them*" (Marton 1982). Ifølge Marton kan vi derfor kun forstå læring, når vi taler om, hvordan læring er blevet oplevet af individer.

Martons to forståelser – *deep approach* (DA) og *surface approach* (SA) er velegnede som analysekategorier for de dele af mit materiale, hvor de nye lærere taler om forståelse af undervisning og læring. DA handler overordnet om forståelse og sammenhæng hos et aktivt, lærerende individ, og SA betegner en mere passiv tilgang til at lære noget (Marton taler om udenadslære).

I kapitel 2 præsenterede jeg også Roger Säljös undersøgelse af læringsforståelser hos studerende. Säljös undersøgelse afslørede fem former for forståelse af læring: Læring som en kvantitativ forøgelse af (objektiv) viden, læring forstået som det at kunne huske noget, læring forstået som optagelsen af metoder og faktisk viden som kan frembringes i en ny kontekst, læring forstået som meningsabstraktion og endelig læring forstået som en hermeneutisk proces med det sigte at forstå omverdenen.

I mit materiale optræder lærings- og undervisningsforståelser ofte. Det er på ingen måder overraskende. Jeg er som interviewperson optaget af nye læreres oplevelser af arbejdet som ny lærer. Alle interviews finder sted på en skole. Alle interviews er med lærere. Tidspunktet er oftest midt på dagen eller efter en lang dag præget af samvær med elever og kolleger og som ledere af undervis-

ningsprocesser, der er gået mere eller mindre efter planen. Alle deltagere er orienteret mod børn, undervisning, læring, relationer.

Jeg har kunnet gennem mit materiale fundet flere forståelser af læring og undervisning, som jeg vil diskutere i de to næste afsnit, der handler om elevernes læring og om undervisning.

Læring: Eleven som lampe

I mit empiriske materiale optræder eleverne ofte som didaktiske seismografer – lærerne omtaler dem som lamper, der lyser eller er slukkede. Eleven kan være en lampe der lyser, når den pågældende elev har lært noget eller kropsligt viser interesse for det, der foregår. Eleven kan også være slukket.

Elevernes respons på den nye lærers undervisning, er udslagsgivende for, hvorvidt den nye lærer oplever undervisningen som vellykket eller ej. Senere i deres lærerliv, når de nye lærere har udviklet et større pædagogisk og didaktisk repertoire, siger forskning at de vil få mindre fokus på eleverne og mere på undervisningens form og indhold (se diskussioner om dette med udgangspunkt i Hubermann i afhandlingens kapitel 3).

På denne måde stemmer mine nye læreres oplevelser godt sammen med både forskning hos Huberman, Beyer & Brinkkjær og Laursen. I mit empiriske materiale har de nye lærere stor fokus på eleverne. Det er vigtigt for de nye lærere at se, at eleven lyser. Gør han/hun det, så er undervisningen god. En lærer opsummerer det på denne måde: Kriteriet for den gode undervisning hos den nye lærer er, når elever er glade og synes det er fedt: ” ... *når de lærer noget ... eller når de [griner] ... når man har lavet forløb som de synes er fedt og man kan mærke at ooh ... at det fungerer ... altså at de kan huske det ... dagen efter ... hvis man snakker om det agtigt ... og du kan mærke at de synes det er fedt ikke ... det er ikke den der ... åhr det er kedeligt ... at de synes det er sjovt og de synes det er godt ...* ” (Lærer, 7 md.).

Det er et gennemgående træk for nye lærere, at de er i fare for at overekspone- rer dette elevfokus og kun i mindre grad medtænker om undervisningen kan gøres anderledes. Det er her Huberman leverer en god pointe: Det skal nok komme. Hubermanns forskning viser, at den nye lærer endnu ikke i særlig

grad har etableret et pædagogisk og didaktisk repertoire, men at dette kommer efter 3-5 år (Huberman 1989/1993).

At eleverne er glade og at have fokus på det, ser jeg imidlertid som en legitim overlevelsestrategi hos nye lærere. De nye lærere fortæller om usikkerhed i forhold til at ramme niveauet for eleverne. Når eleverne så kommer glade tilbage efter et undervisningsforløb, er glæden hos den nye lærer ganske forståelig.

Når eleven lyser, kan man i en fænomenografisk forstand godt tale om en ændret elev. Med ændring vil man i denne sammenhæng sige, at noget der tidligere var ukendt eller uforklarligt for eleven bliver kendt eller muligt at forklare og forstå. Og denne ændring er iagttagbar for den nye lærer og derfor opleves den også som særlig værdifuld og efterstræbelsesværdig. Man kan nemlig se på eleven, at der er sket noget: ” ... og jeg tror det er fordi ... man overlever på ... for det er ikke den gode løn altså ... det er de der ... oplevelser man bliver ... når man ser at den anden lyser op ikke ... det er de dage ... det er de dage ... ” (Lærer, 6 md.).

En anden lærer siger næsten det samme – og bruger også billedet på en lampe for det, at eleverne kan være tændte og at elever kan lyse: ” ... når jeg mærker eleverne er tændte ... altså ... når jeg mærker jeg motiverer børnene og de synes det er fedt og øh ... altså det er det ... ” (Lærer, 5 md.). En anden lærer har en tilsvarende oplevelse: ”... hvis det lykkes mig og alle er med og tændte og vil mere altså ... jeg oplevede nogen ... hvor jeg gav dem noget alt for svært grammatik og de sidder der ... jamen må vi ikke godt få lov til at lave det ... altså at de bliver tændte af det og synes det er sjovt ... ” (lærer, 10 md.). Når man ikke rammer eleverne, slukkes lamperne. Når læreren niveaumæssigt skyder forbi, stopper lyset og eleverne sidde tilbage. Men læreren oplever også at eleverne gerne vil det, hun gerne vil. Det er ikke et motivationsspørgsmål, men et spørgsmål om mere indgående kendskab til elever og om at ramme fagligt, niveaumæssigt rigtigt. Begge dele kræver erfaring i form af timer sammen med elever.

En anden lærer forklarer ændringer, han kan iagttage i sin klasse på denne måde: ” ... når ungerne bare spiller med ... du kan se det på øjnene ... når vi bare har en fed diskussion og det hele bare er oppe at koge ... faktisk ofte når det ender med at blive en tangent ... noget jeg ikke havde planlagt ... de der fede diskussioner og du ender med at få nogle af dem ... der aldrig bidrager ... få dem op af stolen eller hvis jeg har haft nogen der ikke har haft det særlig godt ... og har haft en snak med dem efter skole og tænker

... der fik hun sgu virkelig nok bældt ud ... du kan se lettelsen nærmest ikke ... ih det var svært at snakke om ... men nu blev der bældt fra ikke ..." (Lærer, 8 md.).

Når fænomenografien taler om læring som ændring, kan ændring også ses som bevægelse. I alle disse læreres udsagn, er der meget bevægelse. Eleverne bevæger sig, der sker noget. En lærer siger: " *... glade børn der er glade og motiverede ... at man kan se det ... det er lidt svært at forklare ... man kan se glæden ... man kan se engagementet ... og når man kan se det ... så synes jeg ... så lykkes det ...*" (Lærer, 9 md.).

En anden lærer fortæller det på denne måde. Her bevæger eleverne sig ikke blot, men kommer aktivt til læreren og taler om undervisningen: " *... og når man laver en opgave ... hvor de kommer og siger det var fedt ... eller i musik ... når man laver rytmeboks med dem og jeg kan se ... jeg har faktisk ramt fuldstændig plet rent niveaumæssigt ... og virkelig føler jeg har fanget hele klassen og at ... at det lige præcis er niveauet jeg har ramt ...*" (Lærer, 3 md.). Også her kan man se at overvejelserne over om at kunne ramme rigtigt i forhold til elevernes faglige niveau fylder.

Læring i skolen er, når eleverne bevæger sig. Når den nye lærer kan se på dem, at der sker noget med dem. Når eleverne fortæller om denne bevægelse eller det øjeblik. Når læreren får et eksempel på, at undervisningen har sat spor. Læring er også at kunne få øje på nogen igen – når det " *... vi ... arbejdede med i går stadig er ... der ...*" (Lærer, 8 md.), som en lærer fortæller mig. Der er en sammenhæng mellem, når eleverne bevæger sig, når de giver udtryk for at de har lært noget, og hvornår læreren synes han lykkes. Det er ikke undervisningens dybde, planlægningsgrad eller relevans, der afgør det, men elevernes umiddelbare respons på undervisningen.

At elever lyser eller bevæger sig og derved indikerer at de lærer noget, siger ikke meget om, hvad de lærer, eller at de kan lære noget forskelligt. De enkelte lamper i klassen, der er udslagsgivende for undervisningens succes og relevans er heller ikke et samlet udtryk for alle eleverne. Den tændte eller slukkede lampe er ikke et billede, der berører undervisningsdifferentiering i særlig grad. Eleverne er med – eller ikke med, men lampen udgør ikke et særligt blik på den enkelte elev og dennes udbytte. Dette bringer os videre til at diskutere, hvad de nye lærere forstår ved undervisning:

Undervisning: et værn mod uro

Som også flere af lærerne kredser om i afsnittet om læring, så er undervisning noget, der kan mærkes, når det lykkes. Læreren kan mærke – og se – det på eleverne.

Men nye lærere er ikke rutinerede undervisningsafviklere. Undervisning i mit materiale minder om aktiviteterne i et spil dart: Man kaster en pil mod centrum – og den rammer i bullseye eller ved siden af i større eller mindre grad. Sådan vil den professionelle darts spiller også opleve et spil dart. Nogle gange går det godt, andre gange mindre godt. Til forskel fra den uerfarne darts spiller, vil han imidlertid vide, hvad der gik galt, når han ramte ved siden af. Og han vil sandsynligvis også vide, hvordan det kan rettes op og med brug af hvilke midler. Denne sikkerhed og dette overblik har nye lærere ikke. De kaster – og håber det bedste. En lærer kommer situationen om et spil dart nær, når undervisning opleves som noget, der gerne skulle ramme. Hun forklarer: ” ... jeg synes også ... kommer til at tænke på ... at det lykkes hvis man rammer niveauet godt ... og udfordrer dem ... fordi hvis det er for let så bliver de meget urolige ... og hvis det er for svært så er de jo ... grædefærdige over at ... det er et nederlag ... altså hvis man rammer niveauet ... så der også er lidt for de dygtige og de hurtige ... ” (Lærer, 5 md.).

Undervisning er noget med at ramme rigtigt, men det er også en motor: Den skal kunne starte og den skal kunne køre. Og gør den ikke det, vil resultatet blive urolige og ukoncentrerede elever. God undervisning er et værn mod uro.

” ... men de var ved at være [uroelige/rbc] på det tidspunkt ... fordi det ikke rigtigt fungerede ... det gør det nogle gange ikke ... så vil det ikke rigtig starte og ... der gik lidt kludder i det ... øhm ... så blev de sådan en smule ... ukoncentrerede til sidst ... så vi tog ikke så mange af de her stikord oppe på tavlen ... og så ... øhm ... var det meningen at vi skulle have kørt videre med forløbet i timen efter vi havde ... vi havde to timer i streg ... i træk ... men det blev ikke til noget ... ” (lærer, 6md.). Denne fortælling sætter det på plads: når undervisningen ikke tænder eleverne, hvis den er for let eller svær eller de er uoplagte, så fungerer det ikke, og planlægningen og progressionen ryger. Vi får også at vide at undervisning bare nogle gange ikke vil starte. Og når undervisningen ikke rigtig vil starte og eleverne er uoplagte, så bliver det ikke til noget.

Undervisning er en dobbeltsidet kampplads

De nye lærere jeg har interviewet giver udtryk for at undervisning har to potentialiteter: en formel og en uformel. En lærer kalder det for uddannelse og dannelse. En anden for det faglige og det sociale. Jeg har samlet disse forskellige begreber under overskriften *undervisningens formelle og uformelle muligheder*.

For de nye lærere går det formelle og det uformelle hånd i hånd, og man underviser i begge dele på samme tid. Det uformelle sigter til egenskaber som at udvikle og eksperimentere med empati, at være en god kammerat, at kunne fungere i klassen. Det formelle sigter mod det faglige indhold, der er på programmet. I mine samtaler med nye lærere forsøgte jeg at spørge ind til om det kunne give nogen mening at skille de to ad. Det fik jeg ikke succes med. En af lærerne sagde endda til mig (fra feltnoterne, da optageren var slukket og interviewet forbi): ” ... altså rene ... det der med at du ville skille det der faglige og det sociale ... det er sådan lidt seminarie er det ikke ... altså når du er ... ude i det ... så kan du altså ikke gøre det ... er det okay at ... ” (Lærer, 5 md.). Undervisningssituationen indeholder begge og begge skal have fokus.

Det uformelle skal skabe basis for at det formelle kan udfolde sig og give eleverne det faglige udbytte, som forventes. Men det er ikke sådan at det uformelle opleves af de nye lærere som et middel til det formelle. Begge dele har sin berettigelse og sin egenart. Det formelle kan blot ikke udfolde sit potentiale, hvis det uformelle ikke fungerer.

De nye lærere fortæller mig om situationer, hvor de eksperimenterer med forskellige former for klasseledelse, som skal give mulighed for at undervisningens mere formelle sider kan udfolde sig mere optimalt. En lærer fortæller om sine initiativer med ledelse af klassen: ” ... jeg har det mere sådan med mine egne ... med at råbe og få ro for eksempel ... det er sådan en jeg kæmper med ... det er det jeg synes er mit største problem lige nu ... at det er nemmere for mig at ty til at sige **nu** er det altså ... sådan råbe ikke ... for at få dem til at tie stille ... det ville være mit problem ... at skabe ro på en anden måde ... end at ... at råbe ... jeg prøver at have meget fokus på det ... og jeg har også snakket med eleverne om det ... og så har vi prøvet forskellige metoder hvor at jeg skal sku ... hvor de skulle give mig en streg hver gang jeg røg eller røg ... råbte ... og de skulle ... jeg skulle give dem en streg hver gang de larmede ... så jeg har prøvet det prøvede vi det gik vi hurtigt fra fordi ... det kunne vi ikke finde ud af og oh ... det blev så meget fokus på det der med ... at strege og det var jo ikke ... det der var meningen ... og så har vi prøvet noget med at jeg skulle skrive ... skrive på tavlen skrivero ... i stedet for ... råber og ... nu er vi så i gang med den der bordkonkurrence for så giver det sig selv

at de kommer op og er hurtigere og sidder ... de vil gerne vinde og de vil gerne have lov at bestemme ... et eller andet ... og så får de lov at bestemme noget forskelligt ikke ...” (Lærer, 7 md.).

Darling-Hammond (Darling-Hammond 2006: 71-73) omtaler også en lærer, der laver en *peace treaty* med sin klasse: ” ... *it worked for a day ...* ”, som hun siger. De fortællinger vi får her ovenfor, ser jeg ikke som bestræbelser på at lave en universalløsning, som virker over lang tid. Det er eksempler på nye læreres eksperimenteren med forskellige løsninger i deres klasser. Jeg spurgte læreren fra den sidste fortælling, hvor ideerne til bordopstillinger og streger kom fra: ” ... *ooh ... det ved jeg ikke ... det har jeg tror jeg ... sammen med eleverne ... det med stregerne ja både mig og eleverne ... det her med bordene er bare noget jeg har fundet på ... med de så får lov at bestemme for det vil de gerne ... nu smider jeg altså lige skoene ... bordkonkurrencen foregår egentlig meget simpelt ... det gælder om ... de er så lang tid om at komme op ... og de er ... at komme op og være stille det tager en milliard år ... og så har vi snakket enormt meget om ... og taget tid på hver gang ... hvor lang tid ... de bruger af spildtid ... på bare sådan noget med over i deres tasker ... lægge mappen hente en ny så kommer de lige til at snakke ... så kommer de ... de går i første klasse det er jo svært for dem ikke ... det skal de jo lære det skal gå hurtigere ... og så øh ... vi snakkede om det og så blev vi enige om at prøve at lave en konkurrence og så hvad præmien skulle være ... nu er det i ti-frikvarteret hvis jeg har dem og i tolv-frikvarteret så får de lov at bestemme i de efterfølgende lektioner ikke ... en eller anden ting ... det kan være hvis jeg har planlagt at vi skal lave tre ting i den time så kan de få lov at bestemme rækkefølgen for eksempel ... eller altså ... det kan være små ting ... hvad for et eventyr skal vi høre når vi spiser eller hvad for en historie skal vi høre når vi spiser eller ... hvad for en sang skal vi synge først i musik ... eller det er små ting det er ikke ...*” (Lærer, 7 md.).

Denne lærer ønsker *at skabe ro på en anden måde*. Med anden måder mener hun noget andet end det eleverne forventer – og måske endda også en anden måde end den, hun selv har oplevet som elev. Hun vil ikke råbe eller *ryge (op i loftet)*, men hun er fاملende overfor alternativer.

Hun udviser stor solidaritet med eleverne (*”det kunne vi ikke finde ud af”, ”det er svært for dem ikke”*) og samtidig en skrøbelighed, jeg dog ikke oplever som usikkerhed omkring interviewsituationen (*”jeg smider lige skoene”*). Det er snarere udtryk for en undersøgende tilgang til løsninger. Og i den sidste del af fortællingen får hun også sat et vist system i spil, hvor eleverne får en følelse af medbestemmelse samtidig med at denne nye lærer får sin faglige dagsorden i gennem (*”vi skal lave tre ting i den time så kan de få lov at bestemme rækkefølgen”*).

Det er sådanne *små ting*, der har en solidaritetsudløsende effekt på undervisningssituationen.

De initiativer denne nye lærer fortæller om, er forhandlede mellem lærer og elever, og jeg tror de vil ændre sig løbende over tid. På den måde er de udtryk for en art rejse, som lærer og elever tager sammen på i forsøget på at etablere et miljø, der kan skabe det nødvendige rum for både at føle sig tilpas og tilrette, således at der kan foregå formel undervisning efter de hensiger, som denne nye lærer har.

Denne fortælling er en succesfortælling, hvor læreren og hendes klasse sammen finder løsninger, som er gode for miljøet i klassen for både lærere og elever og hvor de sammen får skabt muligheder for en måde at være sammen på: læreren slipper for at skulle holde orden og ro på måder, som ikke passer til hendes person og eleverne får muligheden for at være medbestemmede på det, der skal foregå. Fortællingen indeholder både elementer af noget, der kan føre til glæde og noget, der kunne have ført til begyndende udbrændthed, hvor læreren ikke føler hun slår til eller får lov til at opføre sig, som hun ser det passende for den rolle, hun gerne ønsker at indtage. Glæderne og faren for udbrændthed har også fyldt i materialet og det ser jeg nærmere på i det næste afsnit.

Det gode liv, det hårde liv: Glæder & Udbrændthed

” ... det er altid så svært at forudsige ... man kan altid blive lykkelig overrasket ... men man kan også blive ... så skuffet ... ” (Lærer, 9 md.).

En skoleforsker som Huberman taler også om positive og negative oplevelser i sine undersøgelser om lærer og lærerarbejde. De negative, finder han, fører til *panic, second thoughts* og *uncertain self-perceptions* (Huberman 1989/1993: 202-203). Positive oplevelser fører derimod til *pleasure* og *certain self-perceptions*.

Jeg taler i min fremstilling her om glæde & udbrændthed og ikke om glæde og udbrændthed. Herved ønsker jeg at pointere, at de ikke er modsætninger, men snarere udgør et par. De er heller ikke gensidigt betingende: Det er ikke sådan

at mere glæde = mindre udbrændthed eller omvendt. De er to tilstande, to oplevelser, to følelser, der optræder ved siden af hinanden hos de nye lærere. I perioder kan den ene være mere dominerende end den anden, men disse to begreber udgør et par og de er hele tiden på spil i de nye læreres arbejdshverdag. Det er tiden sammen med eleverne, som giver den største følelse af at slå til som nye lærer, af at være noget værd, at være efterspøgt og være værdsat – men samtidig er eleverne også hovedkilden til udbrændthed og til professions-eksistentielle overvejelser om jobskifte, og om ikke at slå til.

I lærerarbejdet ligger de to hele tiden 'på lur'. Med den formulering mener jeg, at de hele tiden udgør det potentielle og det afskrækkende i arbejdet: at opleve stor glæde og opleve situationer, der dræner. Det paradoksale i glæderne & udbrændtheden er, at de har samme ophav: den nye lærers samvær og aktiviteter med eleverne i klasserummet.

Jeg har ikke været på jagt efter bestemte ord, som i afsnittet om forståelse af læring og undervisning tidligere i afsnittet, men mit materiale viser eksempelvis at ordet *glad* optræder hos skoleledere i forbindelse med samtaler om forældre eller om lærere (både som *glad for* og *ikke glad for*) mens det hos de nye lærere kun optræder i forbindelse med eleverne og ikke i forbindelse med kolleger og ledelse eller forældre. Man kan se det som et udtryk for, at det er forholdet til eleverne, som nye lærere ser som det væsentlige, hvor kolleger mere udgør nogle støttende funktioner (eller de optræder som ikke-støttende eller helt ude i en periferi, hvor man blot hilser på gangen). Det er i klasserummet sammen med eleverne at glæden har mulighed for at opstå – og også opstår. Men samtidig er det også det vanskelige og problemfyldte samvær med eleverne i klasserummet som fører til følelser af udtømmethed og udbrændthed.

På den baggrund giver det ikke meget mening at skille de to, hvis man skal forstå lærerarbejdets mere paradoksale karakter. Lærer/elevrelationen er så mangefacetteret og kilde til både ægte lærerglæde og ægte og dybfølt frustration. I det følgende vil jeg alligevel gøre forsøget – for at komme nærmere på de oplevelser og de følelser, som sætter sig i de nye lærere i forskellige situationer, som har ført til enten positive eller opslidende oplevelser.

Men udbrændthed er ikke kun en følelse, en oplevelse, som jeg skrev tidligere. Den kan også sætte sig fysisk. En lærer fortæller om de første ti uger på den skole, hun lige er blevet ansat på 8 måneder tidligere: ” ... *hvis det var lige efter efterårsferien ... jeg har tabt seks kilo ... kan du forestille dig ... seks kilo ... er det ikke*

vildt ... jeg ved det ikke ... jeg ved det simpelthen ikke ... jeg tror ... på seminariet skulle du ikke lige efter skole ... jeg tror jo ... vi sidder jo aldrig ned ... vi sidder ned og spiser madpakken og så er det fuld fart over det igen ikke ... så skal man måske være gangvagt eller gårdvagt eller ... men det er meget sjovt ... men det med seminariet det var ikke sundt ... [griner]" (Lærer, 8. md).

Her får vi et meget kontant – og fysisk – billede af forskel på en lærerstuderende og en lærer; den lærerstuderende bevæger sig meget lidt, den nye lærer bevæger sig hele tiden og så meget, at hun taber sig temmelig meget (her var ikke tale om en overvægtig person på nogen måde).

En anden lærer har ikke løbet kiloene af sig, men har ændret sit feriebegreb. Ferie for denne nye lærer er lig den tid, hvor han kan fordybe sig for at forberede sig ordentligt. ” ... og det er der ... jeg glæder mig til fem ugers sommerferie ikke ... hvor man virkelig har tid ... nogle af mine kolleger ryster også lidt på hovedet af mig ... hvor de siger du er sindssyg fordi ikke ... jeg sidder jo allerede nu og har siddet i et halvt år og lavet prøvespørgsmål ikke ... til noget jeg måske skal have dem op i ... til sommer ikke ... men jeg synes det er fedt at sidde ... altså lige nu har jeg et drive ... der gør at jeg elsker at sidde og forberede mig ... og synes det er fedt at lave de her ting ... og for mig er det ikke ... at være på arbejde i sommerferien ... det er noget ... jeg godt kan lide at lave ... sidde og finde en fed historieartikel og ... hvordan kan vi ... jeg hygger mig vildt meget med det ... men jeg savner tiden til det ... så sidder man på skolekom eller det er ofte ... jeg har lige fundet en i forgårs i ... urban tror jeg det var ... bare om noget integration og Karen Jespersen ... overfor en fra islamisk trossamfund hvor der var en fed diskussion i artiklen og det er sådan ... så sakser jeg den og smider ned i en kasse ... tænker ... den kan jeg sikkert bruge til et eller andet om ... og så når jeg har tid .. så sidder jeg og kigger alle de der idéer igennem ... ” (Lærer, 8 md.).

Fælles for de to lærere er, at den tilværelse de havde som studerende er meget anderledes end den, de nu har som nyansatte lærere. Der er forskel i aktivitet, forskel i mængden af fritid og forskel i hvad man gør i en ferie. Fælles for dem er også at de trives med det, de laver som nyansatte lærere (”det er meget sjovt”, ” jeg synes det er fedt at sidde ... altså lige nu har jeg et drive ... der gør at jeg elsker at sidde og forberede mig ... og synes det er fedt at lave de her ting”). Selvom deres liv er meget ændret i forhold til for ganske få måneder siden, synes de at trives med deres drive.

En anden og helt ny lærer fortæller: ” ... hvis jeg så har noget hvor jeg tænker det tager jeg med hjem ... så har jeg også gjort det og sagt ... jamen lørdag ... der rører jeg

det ikke altså ... så holder jeg helt fri lørdag ... så kan jeg se på det søndag ... så jeg i hvert fald giver mig selv en dag ... hvor jeg slet ikke gør noget ... der har med skolen at gøre ... ” (Lærer, 3 md.).

Også her er den frie tid ændret meget. Man kan med god samvittighed *i hvert fald give sig selv en dag*, og stadig nå det, man skal. Og det er væsentligt at skelne mellem dage, hvor man *gør noget med skolen* og så den ugentlige dag, hvor man gør noget andet.

Mit materiale indeholder stærke fortællinger om denne første tid i lærerarbejdet. En lærer fortæller: ” ... *det er vanskeligt for mig at holde fri ... det er vanskeligt for mig at åbne ... lukke døren ... selvom jeg er færdig med forberedelsen så er det svært at lukke døren og så sige godt nu er jeg X ... så ... har jeg en hund ... som også ... det er det der er mig og de ting jeg kan li ... for jeg har lærer X hele tiden heroppe ... i hovedet ikke ... og det er tit og ofte jeg drømmer om de der børn ... det er meget mærkeligt men [griner] ... jeg føler aldrig jeg har fri fri ... frifri ... forstår du ... jeg føler hele tiden at jeg går enten og planlægger eller så tænker jeg børn eller så tænker jeg hvordan gør vi det nu eller er det nu godt nok ... godt nok det jeg gør ... gør jeg nu nok ... altså ... og min indsats er den nu god nok ... det er det som jeg sådan synes det er det sværeste ... og det er at sige nu har jeg arbejdet syvogtredive en halv time i den her uge ... nu er det nok ... nu er det nok ... ” (Lærer, 6 md.)*

Jeg husker også interviewet som intenst. Da hun siger ” *jeg føler aldrig jeg har fri fri ... frifri ... forstår du*”, kan jeg på optagelsen høre, at jeg har problemer med at følge op. Det lyder lidt som en anklage. Og selvom denne lærer er repræsenteret mit materiale med meget positive historier om både kolleger, ledelse og elever, får hun her for mig at se sammenfattet sine første, spæde oplevelser i en enkelt sætning. At have frifri betyder at man også *har fri*, når man ikke er på arbejde. Når hun officielt har fri, oplever hun det alligevel som om, hun ikke har. ”*Nu er det nok!*” er også et stærkt udsagn. Hun kører på til hun segner. Hun fortsætter sin fortælling til mig på denne måde: ” ... *jeg har ... inden juleferien så var det rigtig rigtig slemt ... da var jeg ... da har jeg rigtig rigtig svært ved det ... men jeg synes ... også igen på grund af mine kolleger ... så har jeg været rigtig god til at sige ... jeg prøver altså at sige når jeg har nogle problemer ... så bliver jeg nødt til at tale ... så jeg prøver at sige ... eller i hvert fald til enkelte på mit lærerværelse så har jeg sagt det ... siger jeg går **hele tiden** og tænker ... hele tiden ... jeg lægger det aldrig fra mig ... mit arbejde ... så siger han jamen så kan du aldrig få ny optik på ... så kan du aldrig ... så får du ikke en ny vinkel på det ... hvis du hele tiden har samme vinkel ... så er det svært ... og det føler jeg lidt ... at det er blevet bedre nu ... jeg synes tit ... når man får italesat*

det så synes jeg også tit at det kommer det kommer nok også med med tiden ... for det er ikke så slemt længere som det var før jul ikke ... så man er allerede blevet lidt mere rutineret [griner] ... inden for så kort tid ... så jeg kan mærke at hverdagen går nemmere nu ... end den gjorde ... ” (Lærer, 6 md.).

Juleferien var ikke langt tilbage, da interviewet fandt sted, så tingene kan også udvikle sig hurtigt. Oplevelsen hos denne nye lærer af at *komme igennem* eller *overleve* er meget tilstede. Efter hun kom igennem, og fik sin ferie, går det lettere.

Fælles for disse lærere, er at de aldrig rigtig har fri. Her er kun perioder med travlhed og perioder med mindre travlhed, ferie. Det er ikke ukendt at møde lærere, der føler de aldrig har fri (Södergren 2001). I mit materiale fremkommer denne altid arbejdende person i to former. Hvor det er en tydelig belastning og hvor det mere optræder som en livsform, hvor arbejdet smelter sammen med fritidens aktiviteter, der også nogle gange kan have et forberedelsespræg. Men fælles for de to former er at de *har med skole at gøre* også uden for skolen. Dette foregår næsten hele ugen og for nogle er der så den ugentlige dag, hvor de gør noget andet.

I et studie hos Huberman (Huberman 1989/1993: 204) fortæller mere end to tredjedele af lærerne, at lærerarbejde er overload. En lærer fortæller: *”I was hardly one lesson ahead. I slaved until 11 at night”*. En anden siger: *”The first year, I had 26 hours and a class of school leavers that was vety difficult. I broke down”*. Da lærerne fortæller Huberman dette, har de været lærere i henholdsvis 28 og 19 år, men oplevelserne sidder tydeligvis stadig stærkt i dem så mange år efter. (Huberman 1989/1993: 204-205).

Så lang en tilbageskuende horisont har ingen af de lærere, jeg har interviewet. De har kun det aktuelle år at måle med. Her er oplevelserne mere præsente end hos Hubermans lærere, men de er tilsvarende stærke. Særligt har de historier, som jeg har valgt ud fra empirien til dette afsnit, hvor der fremkommer disse meget stærke udsagn om at være forandret både psykisk, men også fysisk, at glæde sig til at arbejde i ferien og at være lige på kanten til at give op, gjort indtryk.

En lærer fortæller: *” ... det har jo været meget hårdere end jeg overhovedet havde regnet med [...] men jeg startede så også lidt på overtid her for jeg fik noget barselsvikariat også så jeg kørte faktisk på 28 lektioner plus det løse indtil jul ... og så er jeg så kom-*

met ned i tid her efter jul ... på 22 ... så jeg kører ikke de der 25 i snit som andre måske gør ... og det har været rigtig ... men det var en rigtig hård start ... og jeg spurgte faktisk min skoleleder før sommerferien ... hvordan de teknisk ville ... og det vidste de ikke ... men hvis man kunne klare det ... og selvfølgelig kan man klare det ... man sidder fuld af gejst og glæder sig til at komme rigtigt i gang ikke ... men det har vi også snakket om bagefter ... det var den forkerte beslutning ... det var lige ved at tage pippet fra mig ... ” (Lærer, 8 md.)

Ovenstående er interessant på flere måder. Det viser på flere måder, at nyanstattede lærere i nogle skolekulturer er særligt udsatte; de får måske ansættelse efter det kommende skoleår er planlagt og har derfor ingen eller ringe indflydelse på det skema, der skal undervise efter i det kommende år. Her ’krydres’ det med decideret overtid fra starten af. Når denne lærer fortæller om en hverdag *”hvis man kunne klare det”* kommer det næsten til at fremstå som en ledelsesmæssig test af nyanstattede; hvor meget kan de klare, før de knækker? Og denne nye lærer leverer selv svaret: *”Selvfølgelig kan man klare det. Man sidder fuld af gejst og glæder sig til at komme rigtigt i gang”*.

En anden lærer har tilsvarende oplevelser. Ikke med for mange timer, men med et skema, som erfarne lærere givet ville sige ’ikke hænger sammen’: *” ... jeg er ikke kommet i en første klasse ... jeg har syv forskellige klasser i det hele ... øh ... så jeg er over det hele ... øhm ... ”* (Lærer, 3 md.)

De to lærere, som danner grund for mine modeller sidst i kapitel 7, fortæller også billedligt om den første tid og de forskellige aktiviteter, som uddannelsen ikke har forberedt dem på, men som de siger at uddannelsen sådan set heller ikke er i stand til at forberede dem på: *” ... ikke ikke ... det synes jeg faktisk ikke man kan på seminariet ... for det er så konkret her på skolen hvordan tingene gøres med første skoledag og bogbestilling og sådan noget ... rutiner ... og fagfordeling og **alt** det der ... altså jeg har oplevet ... også i praktik ... at der er stor forskel på hvad skolerne gør ... så det kan man ikke ... det kan man næsten ikke [... nej ... (Lærer, 5 md.)] ... men men man kunne godt overveje allerede da vi får ... jobbet ... og vi møder faktisk ind og skal skrive under og sådan noget [... mmm ... (Lærer, 5 md.)] ... og så videre og så videre ... så kunne der godt allerede have stået ... nogle fol der ... og sagt ... hvad er det så for nogle fag og sådan og sådan og have arrangeret ... men det hele gik jo altså ... men det bliver lidt nogle housa-ting ikke ... ”* (Lærer, 10 md.).

Det er ikke mentorer, de taler om. Det er ikke erfarne lærere, der skal lede dem fra periferi til centrum i et arbejdende fællesskab. Det er nogle helt prak-

tiske *borsa-ting ikke*, såsom hvordan man ser om et classesæt er reserveret, hvor man henter en stak papir osv. Det er nogle konkrete anvisninger på, hvordan man får *adgang* til dette nye fællesskab.

& udsathed!: Nye lærere med gå-på-mod men uden læremidler

Jeg har tidligere peget på, at den adgang jeg har fået til de lærere, jeg har interviewet sandsynligvis har bevirket, at der er tale om en særlig gruppe lærere med en vis form for overskud – i hvert fald på det tidspunkt, hvor de er blevet kontaktet og medvirkede. De er også fælles om at have både positive og negative oplevelser af lærerarbejdet det første år, men overvægten ligger på de positive. Samtidig kan jeg også se, at de, der taler om at have været kørt helt ud, samtidig er dem, der også oplever størst glæde, når arbejdet lykkes og i tiden efter de er 'kommet igennem'.

De nye lærere er fælles om en udsathed, der viser sig, når de ikke kan handle fagligt i overensstemmelse med, hvad de ved, har set og hørt, at man kan og skal som lærer: De omtaler ikke problemer med differentiering særlig ofte og det kan være et udtryk for at knagerne på rygraden endnu ikke er fyldt med et pædagogisk og didaktisk repertorie (Hubermann). En særlig form for udsathed viser sig, når de ikke har noget at undervise med.

En lærer forklarer: ”... [pludselig] fik jeg en mail fra en anden dansklærer som ... vi havde booket samme danskesystem ... og det er jo klart ... det kunne ikke dække alle ... så det er sådan noget med at vi bytter nu her ... over nytår ... og så får jeg en mail fra hende ... nå men det er helt i orden ... hvis du starter med den ... og jeg var jo ... **lykkelig** ... for ... jamen fedt ... ah ... fordi ellers vidste jeg ikke (griner), hvad skal jeg så stå med ... ” (Lærer, 10 md.). En anden lærer oplever samme nøgenhed: ” ... jamen jeg har jo ikke nogen ... men så er det igen mit team der er så gode fordi vi netop laver den der årsplan ... sammen ... så der ... bruger vi jo de samme bøger og samme og ... men jeg har ikke sådan noget ... jeg har ikke sådan noget undervisningsmateriale ... jeg har en matematikbog ... i den klasse hvor jeg har matematik ikke ... og så har vi lige fået en læsebog og en opgavebog ... men ellers har vi ikke haft noget ... så har vi ligesom lavet det selv eller fundet på det ... ” (Lærer, 7 md.). En tredje lærer siger: ” ... altså det har jeg brug for nu som ny lærer ... i hvert fald ... fordi jeg har ikke bare en masse ting ... jeg lige kan gribe ... det føler jeg i hvert fald ikke at jeg har ... så jeg ... jeg har brug for den der stak med ting .. ” (Lærer, 8 md.).

Som jeg tidligere har nævnt, oplever de nye lærere, jeg har interviewet, ikke at de har faglige problemer. De føler sig faglig klædt på til undervisningsopgaven. Her ser vi imidlertid, at fraværet af gode læremidler udgør et problem. Da læreruddannelsen i 2003 blev evalueret af Danmarks Evalueringsinstitut var en af anbefalingerne netop at styrke fagdidaktikken, men læremidler nævnes ikke specifikt og undersøgelsesgruppens arbejder viser at ”*Underviserne giver udtryk for at undervisning i fagdidaktik i meget høj grad handler om at give de studerende redskaber til at kunne gennemskue hvilket lærings- og fagsyn der ligger bag fx et bestemt undervisningsmateriale*” (Danmarks Evalueringsinstitut 2003: 52). Fagdidaktik består bestemt også i at etablere analytiske kompetencer i forhold til læremidler, men de lærere jeg møder i mine undersøgelser har et langt mere ydmygt ønske; at få adgang til nogle læremidler, at få mulighed for at etablere et læremiddelkendskab. Uden læremiddeladgang og læremiddelkendskab er læremiddelanalyse vanskeligt at føre ud i livet.

I 2012 blev læreruddannelsen igen evalueret af EVA⁶⁸ og heri konkluderes blandt andet, at der stadig ikke er et nødvendigt fokus på læremidler i uddannelsen. Kendskab til og analyser af de læremidler, der bruges i skolen bør være en væsentlig del af undervisningen på grunduddannelsen. I den nye bekendtgørelse om læreruddannelsen (BEK 231) betones læremidler i meget større grad end ved de tidligere bekendtgørelser i 1997 og 2006, så der er blevet lyttet til de seneste års evalueringer.

Vi ska’ ha’ vikar! Nye læreres syn på egen rolle i undervisningen

Vikaren er en konstruktion, jeg har foretaget i mine interviews – og på den måde har jeg også på forhånd konstrueret en kategori. Men vikar er ikke en kategori, som har min umiddelbare interesse: Jeg har spurgt alle mine interviewpersoner om, hvad der sker, hvis de er syge dagen efter interviewet foregår – og senere i interviewet, hvad der vil ske, hvis det viser sig at sygdommen trækker ud i fjorten dage. Men det er ikke fordi, jeg har været optaget af de enkelte skolers vikarforanstaltninger eller nye læreres særlige syn på vikaren i skolen, men på denne måde kunne jeg få viden om nye læreres syn på egen

⁶⁸ <http://www.eva.dk/nyheder/2012/fire-fakta-om-den-nye-laererruddannelse>

rolle i undervisning og på undervisningens vigtighed. Det vil jeg komme nærmere ind på nedenfor.

I sine studier af læreres egne refleksioner over egen undervisning identificerer Alexandersson tre beskrivelseskategorier: lærerens opfattelser af eleverne, lærerens opfattelser af egen rolle, lærerens opfattelse af undervisningen (Alexandersson 1994: 112). Ud fra sit materiale i disse tre beskrivelseskategorier, kondenserer Alexandersson tre hovedkategorier:

- A. *Medvetandeakten riktas främst mot den pågående verksamheten*
- B. *Medvetandeakten riktas mot syften av allmän karaktär*
- C. *Medvetandeakten riktas på tagligt mot ett specifikt innehåll.*

Nogle lærere i studiet bidrager i alle tre hovedkategorier, andre kun i nogle af dem (Alexandersson 1994: 117). Alexandersson taler om bevidsthedens retninger eller dér, hvor bevidstheden retter sig hen, når læreren underviser eleverne. I studiet identificerer han en række forskellige mulighedsområder, som læreren vælger at rette sin opmærksomhed mod; eleverne (1), egen rolle (2) eller undervisningen (3). I mit eget materiale ser jeg denne rettedhed i form af at få eleverne til at fungere socialt (1), at kunne lede klassen efter de intentioner den nye lærer har med sit arbejde (2) eller opmærksomhed mod at nå det faglige stof, der er formuleret i rammeplaner osv. (3). I det følgende afsnit, vil jeg komme nye læreres syn på egen rolle og undervisningsplanlægning nærmere.

Synet på egen rolle i undervisningen

De nye lærere, jeg har interviewet spiller alle med på spillet om at være syg dagen efter og senere syg over en længere periode, da jeg beder dem om det. Der er forskellige måder, sygdom angribes på fra skole til skole. Det har jeg valgt ikke at fokusere særligt på. På nogle skoler er der ingen foranstaltninger og alt omkring det at være syg overlades til den enkelte lærer, der så kan iværksætte noget eller lade være. Andre steder er der vikarmaterialer og andre igen muligheder for at overbringe undervisningsdagen til en særlig ansat vikar.

En lærer forklarer: ” ... jeg vil aldrig nogensinde tale med vikaren ... jeg skriver til vikaren ... ja jeg skriver til sekretæren ... så printer de det ud og giver det videre ... i vikarlommen der ude ... jeg har en ugeplan så den bruger jeg jo som udgangspunkt ...

hvor der står ... hvad de skal lave ... ” (Lærer, 9 md.). Her i eksemplet skal man så være ajour med sine planer, som skal være af en sådan beskaffenhed, at de umiddelbart kan overdrages til andre. Læreren uddyber da også: *” ... men så bliver jeg nødt til at uddybe det ... fordi øh ... vikaren ved ikke ... er ikke sat inde i det ... jeg er nødt til at fortælle hvor materialer og hvordan de skal arbejde ...* ” (Lærer, 9 md.). En anden lærer siger: *” ... øøøh ... jeg ved man kan udfylde sådan en vikarseddel ... så ville jeg udfylde sådan en vikarseddel ... hvor der stod at vi skulle bage boller ... men jeg synes de skulle tale med Hanne ... den anden lærer ... som er dernede i de første timer ... og høre om de skulle holde fast i den plan eller hvordan og hvorledes ... vikarsedlen ligger på intra ... som man går ind og udfylder og så printer sekretæren den ud ... der er faste vikarer her ... som har faste timer nogle dage ... som så bliver indkaldt ... så jeg sender sedlen til sekretæren ...* ” (Lærer, 3 md.)

Da jeg kommer ind på de længere forløb, er det karakteristisk, at de nye lærere har noget på spil. De lader ikke bare stå til, og er hjemme for at pleje den sygdom de nu engang har foreslået, har ramt dem. Deres løsninger peger faktisk på, at de selv er aktivt deltagende fra kanten af sygesengen. Vi har tidligere set, at de nye lærere gerne vil være på arbejde i ferieperioderne for at forberede sig, udvikle og finde gode læremidler, men når de er syge, vil de også være aktivt deltagende i deres klassers aktiviteter. Læreren fra tidligere siger om det længere forløb: *” ... jamen så vil jeg sende en længere plan ... til sekretæren ... hvis det er 14 dage ... vi snakker om ... så ville jeg stadigvæk sende en plan ... hvis det er et endnu længere forløb ... hvis jeg selv må snakke videre om et længere forløb ... øhm ... så ville jeg nok så ville jeg nok forvente at der blev sat ... det er også sket før her på skolen ... hvis der er nogle lærere ... der har været væk i længere tid ... så bliver der sat en vikar på ... som har den klasse ... som ikke bliver skiftet ud hele tiden ... og så ville jeg kontakte den person ...* ” (Lærer, 9 md.).

Undervisning kan ikke overlades til tilfældige, der kommer og går. Og en kontakt er nødvendig. En anden lærer siger om vikaren: *” ... jeg forventer en tilbagemelding ... og det er ikke altid ... at man får den ... men øh ... altså jo ... der hvor man oftest får den ... det er jo hvis der er noget der er gået galt ... hvis man har haft nogle urolige elever ... øh ... men det kan godt være ... jeg beder dig [vi forestiller os her, at det er mig der er vikaren i morgen og jeg får instruktion/rbc] om at samle noget ind og aflævere på min hylde eller skriv lige tre ord om hvordan det gik med den og den ... eller ... altså jeg ... jeg vil sige ... jeg synes jeg strækker mig rigtig langt for at du bliver sat ordentligt i gang ... men jeg forventer også at der så kommer ... en tilbagemelding ... men det jeg forventer af dig ... det er selvfølgelig at det jeg har planlagt det er gennemført ... selvom eleverne måske vil forsøge at overtale dig til noget andet ... og gå ud og lege med*

sne eller et eller andet ... altså jeg forventer en professionalisme ... så så man kan sige ... at jeg ikke kommer bagud ... det er ikke fordi man hader at have vikar, men det bliver bare ikke det samme som man selv ville have gjort ... ” (Lærer, 8 md.). Det er interessant her at læreren bruger vendingen ”at jeg ikke kommer bagud”. Det er læreren, der er i risiko for at komme bagud – ikke eleverne.

En anden lærer følger op: ” ... jeg ville synes det var fantastisk, hvis det var en fast vikar og ikke ... vi har også dem jeg vil kalde 18-årige rundboldvikarer ikke ... altså jeg vil håbe at ledelsen med det samme gik ind og sagde jamen så har vi en fast vikar ... men det kommer helt an på hvor hurtigt jeg får informeret om hvad der er galt altså ... ofte får du lov at ligge en fem seks dage ... før du bliver kontakten ikke ... men men hvis jeg selv ... vidste ... at det kommer i hvert fald til at tage fjorten dage ... så kunne jeg godt finde på at være på front og ringe og så sige ... er der muligt for at ... jeg kan få tilknyttet en fast vikar men det kommer an på hvad det er ... øh ... hvis det er fordi man har brækket benet og ikke kan gå ... så ville jeg [lave planer til vikaren/rbc] ... men hvis det er ... at man er rigtig syg ... så kan det godt være at jeg ... jamen det ved jeg ikke jeg ville have det rigtig rigtig dårligt med bare at lade være med at aflevere noget ... og sige jamen så må det sejle ... det har jeg det meget meget svært ved ... ” (Lærer, 12 md.)

At være aktivt planlæggende fra sygesengen, er besværligt og nogle af lærere har også svært ved at gå med til, at de nu pludselig skal være syge: ” ... det er lidt et problem ... for vi skulle afslutte et emne ... men der vil jeg sige ... at det vil vi blive nødt til at droppe for det er kun noget materiale jeg ligger inde med jamen det ville jo være helt gale hvis jeg ikke mødte op i morgen ... det kan jeg godt se på det hele (griner) så jeg vil egentlig hellere komme (griner) ... nej hvis det er sådan så måtte vi jo simpelthen vente ... så må det være meget mere improviseret ... men de er også vant til kaos ... ” (Lærer, 10 md.).

Mit materiale efterlader meget lidt tvivl om, at de nye lærere jeg har interviewet mener, at der foregår noget væsentligt i deres timer. De tænker progression i undervisningen og derfor er det problematisk for dem, hvis de ikke er der selv til at styre begivenhederne eller se til, hvad der foregår.

Enkelte billeder på en skoledag viser tydeligt den administrerede og administrerende skole, som jeg diskuterede i kapitel 4. På spørgsmålet om, hvad der skal ske i morgen giver denne lærer med et halvt års erfaring i skolen dette detaljerige scenarie videre: ” ... nå **i morgen** ... det er en rigtig god dag jeg har valgt at være syg på [griner] ... tredje fjerde lektion så er det ottende a i idræt ... og øh ... salen er

lukket på grund af eksamen det er der ... hvor vi normalt har idræt med de store klasser ... den er lukket så vi ... må op hvor de små klasser ... der skal vi spille noget hockey ... i øh fjerde og femte lektion så er det ... idræt for syvende klasserne ... de er aflyst ... så vi skal bare til koncert i aulaen ... ah og så skal du huske og hente trøjer som vi skal bruge til stævnet som vi skal til på torsdag ... øhm og det er det ... ” (Lærer, 6 md.).

Beskeden her er ganske konkret og det er let at følge, hvad der skal foregå. Her får vi ikke overleveret en faglig fortælling, men en praktisk om, *hvad der skal gøres*. Og en meget detaljerig en af slagsen med lukket hal og afhentning af trøjer. Jeg spørger denne lærer om, hvad der skal ske, hvis sygeperioden pludselig viser sig at være 14 dage. Hun siger: ” ... *det ved jeg ikke ... det ved jeg ikke ... jeg vil sige ... øhm ... jeg ville sige at vi skulle blive færdige med den der plakatkonkurrence for den skal afleveres i marts og så ville jeg sige ... vi skulle være færdige med vores vinterbog ... og så ville jeg sige at de skulle bare arbejde videre i deres opgavebog og deres læsebog og så skulle vi i gang med det der folkeeventyr ... for alvor ... muligvis læse en masse folkeeventyr analysere dem snakke om genretræk og ... skrive deres eget ... eventyr ... ” (Lærer, 7 md.)*

Når man spørger hypotetisk, som jeg har gjort til en på stedet opfundet, pludselig sygdom, risikerer man at få idealistiske svar. Og de svar jeg får omkring den nye lærer som vikar er da også idealistiske, men de siger samtidig også noget om, hvordan de forstår sig selv i en idealistisk situation. Denne ”*rapport fra en skoledag*” viser meget forskellige lærere, der griber deres aktuelle situation meget forskelligt an. Skalamæssigt møder jeg i den ene ende lærere, der slet ikke har tænkt eller forberedt noget i forhold til en vikarsituation og i den anden, lærere der hurtigt kan fremskaffe planer og forventer en efterfølgende feed-back. Disse mønstre fortæller om, hvordan de forstår deres rolle på lige netop denne dag og i den kommende periode. En lærer fremstiller lærerarbejdet som meget praktisk med en række gøremål som perler på en snor, en anden forventer man laver det, som var planlagt og vender tilbage med en evaluering, en tredje har ikke overvejet noget og man kan gøre, hvad man vil. Det er forskellige syn på, hvordan disse lærere forstår deres praktiske arbejde og den rolle de har i hverdagen. Fælles for dem er, at det ikke er let at overtage den kommende dag og fælles er desuden, at de ikke har lyst til at give opgaverne fra sig.

Den sidste kategori behandler lærerrollen. Når jeg skriver *hvem er jeg?* er jeg ikke ude i et dybere eksistentielt ærinde. I afsnittet går jeg tættere på den nye lærers oplevelser af sig i rollen som lærer i skolen.

Hvem er jeg, hvor er jeg?

Huberman har i sit arbejde en kategori om *hesitations in choosing teaching as a career* (Huberman 1989/1993: 125-126). Den er jeg selv stødt på mange gange, da jeg underviste i læreruddannelsen, men den findes ikke i det empiriske materiale, jeg har indsamlet i forbindelse med afhandlingen. I læreruddannelsen er jeg stødt på studerende, der havde meget positive oplevelser med skolen og derfor ville vælge denne karrierevej, men også studerende med meget negative læreroplevelser, der havde valgt læreruddannelsen for at gøre en forskel selv.

De nye lærere jeg har interviewet, har ikke talt om forbehold. De har delt ud af historier om særligt gode eller mindre gode oplevelser med elever, oplevelser om at gøre en forskel som lærer, om egne, positive eller negative elevoplevelser. Disse historier har dannet et væsentligt udgangspunkt for at vælge det, de vil arbejde med som voksne. Det giver sig blandt andet udtryk i flere af lærernes positive fortællinger om tidlige eleverfaringer i skolen. En lærer fortæller:

” ... jeg fandt ud af ... at jeg ville være lærer i ottende klasse ... jeg fik en ny lærer som bare kom ind med en så sindsyg energi og drive så jeg aldrig ... han tog mig fuldstændig med storm ... og så tænkte jeg bare ... sådan en vil jeg være ... han underviste i historie samfundsfag som også er mine fag i dag ... ” (Lærer, 8 md.). En anden lærer har en lignende fortælling: ” ... jeg har vidst jeg skulle være lærer siden jeg gik i ... sjette klasse og ... jeg har altid sådan læst bøger om narkomaner og folk med epilepsi og det ene og det andet altså ... og spiseforstyrrelser ... og **alt** sådan noget ... det har optaget mig **rigtig** meget kan jeg se gennem ... hele min folkeskoletid ... ” (Lærer, 3 md.). En tredje lærer har de mindre positive eleverfaringer, men som også har fungeret som en drivkraft på lignende vis som de mere positive erfaringer. Hun siger: ” ... nu kommer jeg selv fra en privatskole ... hvor jeg var vant til nogle lærere ... der var ... ja meget kontante og ... ja ikke (griner) ... faste rammer og kæft, trit og retning ... og det ville jeg nok slippe lidt og se om det stadigvæk kan fungere ... om det stadigvæk kan få børnene helt ned ... og få ro ... og det er fedt ... ” (Lærer, 10 md.).

Her er lærerarbejdet tæt på kaldstanken. De tre fortællinger er også fortalt af nye lærere, der aktivt har valgt at møde mig og fortælle deres historier. På denne lærers skole (10 md.) er de i alt 7 nyuddannede og nyansatte, da jeg la-

ver mit interview med hende. Jeg spørger til slut i interviewet (som jeg har gjort ved flere af interviewene, hvor jeg fra lederen har fået information om at der er tale om flere lærere ansat i indeværende skoleår) ind til de nye kolleger, der er blevet spurgt, men som har valgt at forbigå min henvendelse i tavshed:

rbc: ” ... *hvor mange nye lærere er I på skolen her i år ...* ”

” ... *der er fem ... nej ... seks ... syv ... med mig ... altså seks foruden mig ...* ”

rbc: ” ... *hvorfor mon de ikke har villet tale med mig ...* ”

” ... *det ved jeg ikke ... jeg talte med en ... X ... hun har travlt sagde hun ... jeg kan spørge igen ...* ”

rbc: ” ... *har du allerede talt med de andre nye lærere om det ...* ”

” ... *Ja da du skulle komme ... da du skrev til X [skolelederen/rbc] ... var vi nogle stykker ... der talte om det... jeg kan spørge igen ... det er ...* ”

rbc: ” ... *det vil jeg være rigtig glad f ...* ”

” ... *det er jo ikke farligt [griner] ... det er faktisk sjovt ... og man får tænkt over ...* ”

Denne nye lærer har jeg nået via en mail til skolens leder, der så har talt med alle de nyansatte, nyuddannede lærere på skolen, men kun denne lærer vælger at medvirke. Hun er fyldt med overskud og fortælleglæde. Hun får jo samtidig sagt noget om sin egen forståelse af at klare lærerarbejdet, når de andre nye kolleger har for travlt til at møde mig, mens hun selv kan godt finde tid og overskud. Jeg tilbyder muligheden for at fortælle dette *hvem er jeg* og giver dermed mulighed for at denne nye lærer kan bygge videre på sit lærerbillede.

Samtidig får denne nye lærer også muligheden for at vise sin leder, at hun gerne stiller op – og tør. Efter interviewet her kan jeg huske at jeg følte en stærk fornemmelse af ’noget-for-noget’. Det var ikke bare forskeren, der var kommet forbi for at suge – og så gå igen. Jeg havde åbnet en mulighed, som denne lærer med overskud havde grebet og kunne bruge i sit eget arbejde med at finde sin plads som lærer i skolen.

Jeg har spurgt de nye lærere fra mit materiale, hvornår de selv mente, at de vil holde op med at være ny lærer. Her er omdrejningspunktet *gentagelsen* og at man har fået sit fundament at stå på i form af nødvendig viden om elever og et reservoir af gode materialer, men først og fremmest forsvinder det nye, når man får lov at gentage: ” ... *altså ... jeg ville sige ... hvis jeg nu skulle fortsætte med den her første klasse ikke ... og så fortsætte første anden tredje ... når jeg så skulle ned på*

første igen ... så ville man i hvert fald ikke være ny ... muligvis ... altså andet år der er du altså stadig ...” (Lærer, 3 md.). En anden lærer fortæller mig dette:

” ... det er godt nok et godt spørgsmål ... hvis du spørger de lærere der nu har været her i to år så vil de sige det første år [griner] ... men ... jeg tænker hele tiden ... ny lærer ... ja der er jo ... en ting ... der på en måde ligger der ... øhm ... det der har været bliver ordineret i selve faget ... og man behøver ikke forberede en lektion så meget som man gjorde det første år fordi at man har noget ... emnerne klar ... man ved hvad der fungerer og hvad der ikke fungerer ... men jeg tænker man er jo altid lidt ... måske er det lidt børnene ... man er jo en ny lærer i forhold til dem ... det synes jeg er lidt svært ... det er nok et definitionsspørgsmål ... jeg tror jeg prøver at sige at det skal man ikke stoppe med at være ...” (Lærer, 6 md.).

Dette er på sin vis en opposition til opnåelsen af garvethed; Den nye lærer er i bevægelse, den erfarne er stoppet op. Det at være ny, italesættes her som værende det samme som at være nysgerrig på nye udfordringer og være i kontinuerlig udvikling. At føle sin vej gennem lærerarbejdet har derfor både at gøre med at være udviklingsorienteret, udviklingsvillig og i bevægelse, men også at overveje styrker og svagheder. En af lærerne formulerer det på denne måde: *” ... det er jo det, der sådan hele tiden er i udvikling ... det synes jeg også er det store spørgsmål lige nu fordi det synes jeg egentlig rigtig meget, det handler om her i starten ... det er at finde ud af ... hvem jeg er ... øhm ... jamen jeg er meget struktureret og jeg er meget ... meget begejstret for det ... jeg kommer med om ... altså og nogle gange ... ja ...*” (Lærer, 3 md.).

Begejstring og strukturerethed er gode kompetencer i lærerarbejdet for denne lærer. Særligt det at kunne møde eleverne med begejstring og 'den jeg er' fylder hos de unge lærere. De første møder med eleverne er en art test. Kan jeg være den jeg er (udfolde undervisning på den måde, jeg mener, det skal foregå) eller skal jeg agere anderledes end 'den jeg er'? En lærer siger: *” ... jeg ser mig selv som en ... altså det der med lærerrolle, det tror jeg er en proces ... det har jeg i hvert fald talt med de andre lærere om ... det er i hvert fald de første to år, før du finder ud af, hvordan du er ... men jeg er gået ind til den klasse jeg har overtaget ... med åbne arme og prøvet ... og prøve at være meget kærlig og med et glimt i øjet ... og øh ... de skal også ... have at vide at jeg stiller nogle krav ... og der er jeg striks ... for det ... men jeg ser ikke mig selv som den der meget gammeldags ... nej nej nej ... der er jeg nok rimelig large på nogle punkter ... men så er det jo skønt at opleve ... på trods af at jeg ikke står og ...*” (Lærer, 10 md.). En anden lærer taler om det på denne måde: *” ... når jeg så oplever nu at ... efter de har testet mig af i de første par måneder ... ah ... at det faktisk*

lykkes altså ... det er jeg superglad for ... for det gør også at jeg kan bevare min egen personlighed ... når jeg kommer ind ad døren ... ” (Lærer, 6 md).

At få erfaringer med at denne begejstring kan finde plads samtidig med at undervisningen afvikles under de former, som de nye lærere selv er tilfredse med, er sandsynligvis et stort skridt mod *finding one's way* i lærerarbejdet.

I dette kapitel har der været arbejdet med de fænomenografiske interviews og formuleret nogle særlige væsentlige kategorier fra mit materiale, som jeg har vurderet kunne udsige særlige ting om nye læreres oplevelse af lærerarbejdet det første år i skolen. I det næste kapitel behandles arbejdspladsen som læringssted. Hvor jeg i kapitel 3 diskuterede det særlige ved lærerkunne og lærerviden og i kapitel 4 satte fokus på det organisatoriske aspekt af skolen, vil jeg i kapitel 7 fokusere på lærernes arbejdsplads, herunder at diskutere forskningsområdet *learning to teach* som en del af det at være ny et særligt sted, hvor der skal finde undervisnings sted. Til sidst i kapitlet inddrager jeg en case fra et af mine interviews, hvor jeg peger på arbejdspladsens indtrængen i uddannelsesrummet, selvom dette endnu ikke er afsluttet.

Kapitel 7: Arbejdspladsen som curriculum

Om kapitlet

I dette kapitel arbejder jeg med at anskue arbejdspladsen som læringsrum eller som curriculum. Med udgangspunkt særligt i Marin Bayer og Ulf Brinkkjær arbejder diskuterer jeg curriculumbegrebet og forskellige aspekter til forståelse af lærerarbejde, herunder en diskussion af forskningsfeltet *learning til teach* og selve overgangen fra uddannelse til arbejde. Sidst i kapitlet udvikler jeg to empiribaserede modeller, der viser, hvordan arbejdet virker insisterende og overgribende ind på uddannelsens sidste semester, mens de kommende, nye lærere endnu er studerende med bacheloropgaveforpligtelser. Kapitlet knytter særligt an til forskningsspørgsmålet om nye læreres oplevelser af nyansættelsen som lærer, men bidrager også med ny viden om adgangsproblematikken, som jeg har diskuteret tidligere. I kapitlet diskuterer jeg også forskningsområdet *learning to teach* med henblik på at komme tættere på, hvad der kan siges om, hvordan en lærer bliver lærer. Men i den første del af kapitlet tager jeg udgangspunkt i en diskussion om skolen på en anden måde end tidligere, hvor jeg har haft fokus på lærerne og på skolen som organisation. De kommende afsnit vil sætte fokus på lærernes arbejdsplads og anskue arbejdspladsen som et læringssted.

Uddannelse og arbejde

Meget forskning om nyuddannede lærere har haft fokus på forholdet mellem uddannelse og arbejde (Bayer & Brinkkjær 2003). Det arbejde af Bayer og Brinkkjær, som jeg diskuterer her, behandler særligt de nyuddannedes møde med jobbet, med lærerarbejde i praksis.

Centralt hos Bayer og Brinkkjær står begrebet *arbejdspladscurriculum*. Et arbejdspladscurriculum kan defineres som en art modsætninger mellem engagement

og distance, mellem det private og det offentlige, mellem autonomi og styring (Bayer & Brinkkjær 2003: 87). For Bayer & Brinkkjær er professionslæring resultatet af ”*tilegnelsen af institutionernes arbejdspladscurriculum medieret af en segmental pædagogik*” (Bayer & Brinkkjær 2003: 147) med reference til Basil Bernstein. Man kan med andre ord ikke vurdere professionslæringens vilkår og indhold uden at medtænke de institutionsbetingelser, som de nyuddannede lærere er placeret midt i.

Engagement og distance udgøres af spændingsfeltet mellem det at eleverne giver læreren noget tilbage og at læreren *vil noget* med sin undervisning og eleverne, og det at læreren også er lønarbejder. Dette sidste forhold defineres ofte ved hjælp af alt det, som læreren ikke vil (Bayer & Brinkkjær 2003: 59).

Ifølge Bayer & Brinkkjær møder den nyuddannede skolen med engagement og entusiasme og udvikler først senere en mere distanceret tilgang til arbejdet som lønarbejde – selvom det ikke nødvendigvis vil blive opfattet eller italesat som distance. Mine empiriske studier viser sådan set det sammen, men også et mere broget billede, hvor nyuddannede lærere samtidig med en meget eksplicit tilkendegiven af entusiasme og engagement også har udviklet og er i gang med at udvikle rutiner i forhold til opbyggelsen af en lønarbejderbevidsthed og klarhed over, hvad de vil være med til og ikke. De tænker i karriereplaner i skolen i form af forskellige funktioner som akt-lærer, tillidsmand osv.

Lærerarbejdet udfolder sig også i et spændingsfelt mellem autonomi og det som Bayer og Brinkkjær kalder fremmedbestemmelse, og som jeg har oversat til styring. Lærerarbejdet kan udefra betragtet antage autonom karakter: læreren planlægger hjemme eller i et pædagogisk miljø på skolen, afvikler undervisningen efter planlægningens intention – oftest alene med en større gruppe elever, og evaluerer forløb enten alene eller i samarbejde med andre lærere. En række fremmedbestemmende forhold griber imidlertid ind i lærerens arbejde. Forhold, som ikke ved et første øjekast på en dag med undervisning og elever fremstår særligt tydeligt: På et ministerielt, overordnet plan findes policy-papers som eksempelvis Folkeskoleloven og Fælles Mål, på kommunalt skoleniveau findes mere eller mindre detaljerede læseplaner, overenskomster og forskellige lokale initiativer og på forældre- og elevniveau i form af konkrete aftaleforhold osv. Læreren er altså nødsaget til at tage en række forhold med i betragtning både under planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning.

Autonomi er en væsentlig lærerværdi i skolen. Lærere vurderer autonomi i arbejdet som noget meget væsentligt (Bayer & Brinkkjær 2003). Hvad der stilles til rådighed under overskriften 'lærerens autonome rum' er til kontinuerlig forhandling, forskellig fra kontekst til kontekst og opleves ikke mindst af de enkelte lærere som noget meget forskelligt.

Curriculumbegrebet volder en del problemer i min sammenhæng. Begrebet signalerer noget formelt, objektiviseret – uagtet om man lægger vægten på henholdsvis det indholdsmæssige eller har en mere processuel curriculumforståelse. De tre modsatrettede begrebspar som Bayer & Brinkkjær knytter til arbejdspladscurriculum har heller ikke som helhed betragtet formel karakter (engagement/distance, privat/offentlig, autonomi/styring). Bayer og Brinkkjær taler da også om, at man ikke kan arbejde med begrebet curriculum som en traditionel plan for læringen, men snarere som en *post hoc læreplan* (Bayer & Brinkkjær 2003: 147). Dette begreb finder jeg velegnet til at indfange den form for *professionsidentitet*, som nye lærere opbygger den første tid – ”*jeg skal finde ud af ... hvilken person jeg er*” som en af de nyuddannede lærere fra et af mine interviews, formulerer det. Dette identitetsarbejde er underlagt nogle institutionsbetingelser og lejrer sig i form af erfaringer med mulighederne og behovene og nødvendighederne for enten engagement eller distance, privat eller offentlig, autonomt eller styret.

Et andet begreb hos Bayer & Brinkkjær er *arbejdets orden* (Bayer & Brinkkjær 2003: 149), som de formulerer under inspiration fra Bernsteins teori om anordning og koder. Nogle vil hævde at kaos er en form for orden, og det er ikke fordi jeg mener, at kaos vil være betegnende for den arbejdsvirkelighed, som de nyuddannede lærere jeg har undersøgt, oplever i deres hverdag, men at arbejdet skulle være underlagt en orden, kan signalere at fravær af orden også er en form for orden – på sine egne præmisser.

En lærer forklarer, hvad der kan indvirke på lærerarbejdets orden, og om man som lærer kommer i mål eller ej: ” ... *det kan være en kombination af mange ting ... ah ... det kan være en kombination af at jeg simpelthen har taget fejl af nogle ting i min planlægning ... som simpelthen ikke er ... måske ikke gjort ordentligt i forhold til lige præcis den her proces ... og så har det også noget at gøre med ... med ... med samspil i klassen ... og det har noget at gøre med den enkelte elevs ... hmm ... arbejdsmoral vil jeg sige ... det er sådan primære ting ... som spiller ind ... og det spiller jo ind forskelligt fra gang til gang ...*” (Lærer 8, md.).

Lærerarbejdet afvikles nok efter nogle bestemte logikker, forberedelse, afvikling, evaluering og de afhænger af processuelle og sociale kollektive interaktioner, der finder sted undervejs. Jeg vil i stedet plædere for et begreb om *arbejdets mangefacetterethed*. Undervisning er altid intentionel (Christiansen 2013) men at den er det, er ikke det samme som, at disse intentioner kommer i spil. Som læreren fra før forklarede, så er det at have en arbejdsdag som lærer præget af mange forskellige facetter. Læreren skal undervise, men der er mange ting, der kan spille ind i forhold til den ydelse. Nogle af dem kan understøtte lærerens intentioner med et aktuelt undervisningsforløb, men andre spiller imod. Enhver undervisningssituation er derfor også altid unik, som Schön gjorde klart i afhandlingens kapitel 1.

For Bayer og Brinkkjær er arbejdets orden lig professionsudøvelsen. I arbejdets mange facetter lærer den nyuddannede bestemte måder at være på (Bayer & Brinkkjær 2003: 149) og bestemte holdninger til lærerarbejdet. Denne professionsbevidsthed kan hos læreren ofte være bygget op omkring skolens læreplan (Bayer & Brinkkjær 2003), men kan også genfindes i *korpstanken* og det at være samlet i en faglig organisation.

I forhold til Bayer og Brinkkjærs kvantitative undersøgelser (Bayer & Brinkkjær 2003: 130) viser deres materiale at nyuddannede lærere vurderer engagement som særligt vigtigt for den gode lærer. Derefter kom egenskaber som det at have overblik og senere igen indlevelsesevne. Dette ændrer sig i løbet af de første to år, hvor engagement vurderes mindre og de to andre egenskaber vurderes højere. Dette forklares givet ved at engagement er dragende og smittende, men aftager i effekt over tid, når lærere og elever lærer hinanden bedre at kende. Overblikket og evnen til at se, hvad der er på spil i klassen får så en højere rang hos de nye lærere.

Frederiksen (Frederiksen 2007) diskuterer med baggrund i en genlæsning af den kritiske psykologi begrebet *vitalisering* til at forstå, hvordan lærere klarer lærerarbejdet: ”*Vitalisering handler i et selvpsykologisk perspektiv om at engagere sig i meningsfulde projekter og udnytte de evner og færdigheder, der er til individets disposition*” (Frederiksen 2007: 211). Det handler om at *finde sin plads* i den nye organisation, at kunne se og blive set, at føle at man som ny lærer indgår i situationer, hvor man slår til og hvor man kan se, man er påskønnet og spiller en rolle. Jeg er i afhandlingsarbejdet først sent stødt på vitaliseringsbegrebet, som jeg finder særdeles velegnet til at beskrive nødvendigheden af et relations- og aner-

kendelsesperspektiv på lærerarbejde. Konkluderende konstruerer Frederiksen et *udviklende vitaliseringsbegreb* (Frederiksen 2007: 334), der er kendetegnet ved:

- *det at kunne opnå en positiv forståelse af sig selv, i selvfølelse, i frihed og i udvikling af individualitet*
- *oplevelse af engagement, energi glæde og mening,*
- *det at kunne bruge og videreudvikle sine evner og færdigheder, det at kunne udnytte, konsolidere og udvikle sin rettetbed i selvet, og*
- *det at kunne formå at dæmpe og forsvare grundlæggende angst gennem forskellige funktionsmåder – alt sammen i samspil med ydre sociale omgivelser, forstået enten som selvobjektsmiljøer og/ eller som en samfundsmæssig ydre ramme og realitet med forskellige muligheder og former for anerkendelse.*

Som jeg diskuterede i kapitel 6, har de nyansatte, nyuddannede lærere, jeg har interviewet ofte italesat det meningsgivende i lærerarbejdet som samværet med elever (se også Mottelson 2010: 173-174). En lærer fortæller: ” ... *tja ... når man har haft en god oplevelse ... med noget ... når tingene fungerer altså ... når det fungerer ... når vi laver edderkoppespind på kastanjer for eksempel ... når man formår at fange børnene med det ... man nu ... byder ind med og har planlagt ... og når man laver en opgave hvor de kommer og siger det var fedt ...* ” (Lærer, 3 md.).

Det er i samværet med eleverne, at lærerarbejdet står sin prøve. Så kommer projektet undervisning til at fremstå meningsfyldt. En anden lærer fortæller om sine oplevelser med meningsfyldte projekter: ” ... *åh ha ... jeg synes jeg ... lykkes ... når jeg mærker eleverne er tændte ... altså ... når jeg mærker jeg motiverer børnene og de synes det er fedt og åh ... altså det er det ... jeg har jo overtaget en anden ... en klasse som mange af dem synes engelsk ... det er simpelthen noget af det værste ... for det var blevet nedprioriteret de forrige år ... blandt andet fordi de havde en bavian i klassen ... åh ... så det ... når det lykkes der så ... og jeg oplever nogle elever som bare ... jeg sad derhjemme og forberedte mig halvanden time i engelsk og sådan noget (griner) ... så synes jeg at det er ... fedt altså ... og det kommer forældrene jo også og siger at ... det skal jeg have credit for ... det er en ting ... hvor jeg føler det lykkes ...* ” (Lærer, 5 md.)

Disse fortællinger fremkommer især, fordi jeg spørger til deres praksis på en særlig måde, men det er mindre væsentligt i denne sammenhæng. Væsentligt er derimod, at det at samværet som undervisning med eleverne lykkes, betyder rigtig meget for nye lærere. Det er dér, hvor deres investeringer i tid og kræfter for alvor skal stå deres prøve. Det betyder samtidig også at det er her, der er meget at tabe. Læreren har derfor meget på spil. En lærer fortæller: ” ... *... jeg*

synes det sværeste ... det er den der ... øh ... koncentrationspres eller sådan hvad kan man sige... sådan noget med ... hvis jeg ... hvis ... hvis jeg har en dårlig dag ... hvis jeg et eller andet ... jeg skal hele tiden ... jeg har de der femogfyrrer minutter ... hvor jeg har de der elever ... og der skal jeg bare være der ... jeg kan ikke sige ... hold kæft hvor er i pisseirriterende ... nu skrider jeg ... og så gå ind på mit kontor og lukke døren ... altså jeg skal være der ... det er mig der er ansat ... hvis jeg går går det op i hat og briller ... **det** synes jeg er enormt svært ... at man skal altså ... at man skal ... men det synes jeg overhovedet ikke det er normalt ... jeg synes det er fedt og sådan noget du ved ... men hvis det ... hvis det ... ja hvis det er en lortedag ... eller hvis det er en ... så påvirker det ... hele vejen rundt ... hvis du har haft en dårlig start på dagen så kører det bare videre for så kan de mærke på dig ... at du er irriteret og så kan de då-då-då ... og du kan ikke nå ... du kan jo ikke ... gøre noget ... du skal være der ... jeg prøver at ryste det af mig ... jeg siger det ikke til dem ... det gør jeg altså ikke rigtig ... jeg kan godt sige hvis jeg øh ... hvis jeg har nemt ved at blive sur eller sådan noget ... så kan jeg egentlig godt ... sige det til dem ... at jeg ikke har en rigtig god dag og sådan men ikke på den måde ... altså de er jo også lidt små ... det kan de heller ikke rigtig forstå ... hvad har de så gjort ... og sådan noget ... jeg kan godt sige ... det hvis jeg er blevet sur over et eller andet altså ... altså over noget som jeg ikke skulle være blevet sur over sådan du ved ... så kan jeg godt sige ... jeg reagerer altså for kraftigt i dag fordi det ikke er en ... jeg ved ikke om jeg ville have sagt det i femte ... egentlig har jeg altid altid syntes... at man skulle gøre det ... men jeg ved ikke om jeg synes ... ” (Lærer, 7 md.).

Her får vi et blik på det, man kunne kalde *'den anden side af professionsidealen'*; læreren i rollen som super(wo)man. Det drænende pres hun oplever her, kan man forstå som en didaktisk *straight jacket*, et billede som nogle skoleforskere af og til bruger om læreres oplevelser i praksis med elever eller kolleger; man kan nok bevæge sig, men komme fri kan man ikke. Der er tale om at lærere *”fra dag ét underlagt en konstant handlepres og kan anlægge meget forskellige perspektiver på situationen. Hun må udøve et skøn: Hvad skal være i forgrunden og hvad skal stå i baggrunden?”* (Lund og Lindhardt 2009: 205). Disse skøn er selvsagt ikke lige afprøvede for henholdsvis nye og mere rutinerede lærere.

I andre sammenhænge har jeg ofte benyttet begrebet om *lærerens umiddelbare handletvang*; læreren skal undervise uagtet at konditionerne omkring hende ændrer sig – læreren er stabil som gennemgående figur. I denne situationsfortælling ovenfor får vi et indblik i den nyansatte, nyuddannede lærer som en person, der kan transcendere kontekstens umiddelbare, oplevede realiteter; det er en lortedag for læreren, men det må ingen i rummet se eller mærke. Det er ikke bare et pres, men også en udsathed, som denne person oplever, og her gi-

ver udtryk for. Næsten at det er illegitimt at reagere menneskeligt på almenmenneskelige vilkår.

Dette pres forværres yderligere, når læreren er bevidst omkring, hvordan han/hun er i stand til at påvirke stemningen i klassen. Når stemningen i klassen bliver dårlig fordi lærerne ikke er i topform en enkelt dag, så giver det sig hurtigt udslag i klassen: ” ... øhm ... jeg kan mærke at jeg selv har ... med de små ... der har jeg enormt meget indflydelse på stemningen og på motivation ... og så på et niveau jeg kan ... jeg kan virkelig ... nå dybt rent fagligt ... når jeg selv har energi og overskud og går til det med optimisme og jeg har forberedt mig godt ... altså ... hvis jeg ved præcis hvor jeg vil hen... og jeg har styr på materialerne og jeg har lidt til dem ... til dem der bliver hurtigt færdige ... ” (Lærer, 10 md.).

At denne lærer har opnået denne erkendelse, kan også resultere i at der er fare for, at læreren kan ende med at skyde skylden på sig selv, når undervisningen ikke forløber så eksemplarisk som forventet. Det sætter et yderligere pres i forhold til at præstere ypperligt hele tiden. Hvis eleverne optræder som en konstant vågen og årvågen didaktisk seismograf for lærerens tilstand og de slår ud med modstand, når læreren ikke optræder vital, morsom overskudsagtig og velopløst, sætter det et dobbelt pres, når man oplever en af de ’dårlige dage’ som læreren overfor taler om. Den nye lærer føler ikke, at undervisningssituationen levner plads til at rumme underskud uden det går ud over den lærings-situation, som er i gang.

Frederiksen beskriver i sit arbejde med vitaliseringsbegrebet lærere, som vitaliseres i kraft af, at de lykkes fagligt i samværet med eleverne (eksempelvis Frederiksen 2007: 297-302). Flere af de lærere, jeg interviewede har det på samme måde, men det er et gennemgående træk; eleverne skal være glade i undervisningen, hvis læreren skal føle en vitaliseringsdimension i sit arbejde:

” ... når de lærer noget ... eller når de [griner] når man har lavet forløb som de ... synes er fedt og man kan mærke at ... øh ... at det fungerer ... altså at de kan huske det ... dagen efter ... hvis man snakker om det agtigt ... og du kan mærke at ... de synes det er fedt ikke ... det er ikke den der ... åhr det er kedeligt ... at de synes det er sjovt ... og de synes det er godt ... ” (Lærer, 7 md.).

Elevernes feedback i form af grin, motivation og at de medvirker til at undervisningen fungerer, fremkommer spontant og virker vitaliserende i forhold til lærerens egen motivation. Det er ikke i sig selv tilstrækkeligt, at læreren når

det, som vedkommende har planlagt. Elevers positive respons er det afgørende element for en positiv undervisningsoplevelse hos nye lærere. En anden nyansat, nyuddannet lærer siger:

”... øh ja ... altså ... når eleverne har lyst til at lære ... for så kan de også læ ... koncentrere sig i utrolig lang tid ... når de er motiverede ... nu har jeg jo meget de små og ... de kan jo sidde meget uroligt efter bare fem minutter ... så kan hjernen nærmest ikke mere ... og der er mange ting der kan forstyrre dem og forvirrer dem og de kan blive frustrerede over ... og bange for mange ting ... fordi det virker så svært nogle gange ... det der skole noget ... så hvis jeg kan gøre dem trygge og øh ... gøre det spændende det vi laver og vedkommande ... så kan de bare ... virkelig ... virkelig køre igennem i lang tid ... og så når jeg kan se dem arbejde ... så er det fedt ... og så kan jeg ... så har jeg nemlig overskud til at kunne gå ned og tage nogle samtaler med hver enkelt elev om ... det de sidder og laver og så har jeg selv overskud til at ... virkelig ... øh ... arbejde med stoffet godt ... så synes jeg ... jeg er ... en meget bedre lærer ... så ja ... så har jeg det der overskud ...” (Lærer, 5 md.).

Dette sidste billede er meget levende; når det går godt i undervisningen genererer det overskud, når det går mindre godt, så dræner det krop og hjerne for overskud. Vi møder her en lærer, som besidder den sjældne egenskab at kunne rose sig selv. Noget nogle skoleforskere efterlyser: *”Rarely is a teacher heard to say; ”I’m a good teacher”* (Fuller & Bown 1975: 47, Krogh-Jespersen 2005: 31, om at kalde sig selv professionel – senere (side 185) møder Krogh-Jespersen en lærer, der imidlertid hævder *”alle lærere vil sige, de er dygtige, hvis du spørger dem”*, så erfaringerne er spredte).

Et dansk forskningsprojekt konkluderer noget i samme retning: *” ... om man var god eller ikke god, var for det meste noget, de nyuddannede ofte selv måtte finde ud af”* (Bayer 2004: 23). Den nye lærer er med andre ord ofte overladt til sig selv i bestræbelserne på at vurdere om han eller hun slår til. Det efterlader os med nødvendigheden at særlige fokuspunkter i forhold til det at kunne lære at undervise og at kunne udvikle sig som lærer. Her optræder elevernes umiddelbare respons på og i undervisningen, som det, der gør udslaget. Her har den nye lærer brug for andre kriterier end elevernes alene. Det ville være nærliggende at pege på kollegavejledning og teamet som faktorer, der kunne spille en rolle her (Christensen og Christiansen 2010).

Det at blive bedre til at undervise og også vurdere (egen) undervisning, udgør et særligt forskningsfelt. I det næste afsnit diskuterer jeg forskningsområdet *learning to teach*, der er særligt optaget af, hvordan lærere lærer at undervise.

Learning to teach

Learning to teach udgør en særlig del af forskningen om skole, lærere og læreruddannelse, nemlig med en fokus på “ ... *how beginning teachers learn to teach*” (Wideen et. al. 1998). Denne retning har især sat fokus på at studere ” ... *the importance of beliefs held by beginning teachers prior to entering ... teacher education*” (Wideen et. Al. 1998: 142). Wideen og hans kolleger viser i deres review-arbejde af 93 empiriske undersøgelser af nye lærere at “ ... *a ... productive ... approach in learning how to teach was the designing of programs that built upon the beliefs of the beginning teachers ... having beginning teachers examine their prior beliefs was an essential first step in the process ... future work must systematically challenge the myth that underpin most current programs of teacher education ...*” (Wideen et. al. 1998: 160 & 169).

De to skoleforskere Fuller & Bown har identificeret en række *concerns* som gør sig gældende i løbet af *the experience of learning to teach* (Fuller & Bown 1975: 37):

1. *Survival concerns*
2. *Teaching situation concerns*
3. *Pupil concerns*

Overlevelsesbekymringer eller overlevelsesovervejelser sigter til følelser, om man slår til i jobbet. Undervisningsovervejelser betegner det at skulle undervise en hel flok af elever med forskellige forudsætninger og forskellige problemer. Det henviser også til bekymringer over at have tid nok eller være *for* presset i sine opgaver. Elevbekymringer henviser til at være usikker omkring fokus på den enkelte elev og dennes emotionelle og faglige behov.

De tre områder kunne sammenfattes under en overskrift om at være nervøs for ikke at slå til som person og som professionel i lærerarbejdet. En samtale mellem to nyansatte, nyuddannede lærere omkring differentiering og om at lykkes i lærerjobbet giver et godt eksempel på, hvor meget der kan være på spil. Eleverne de taler om, udgøres af en førsteklasse i dansk (Lærer, 5 md.) og engelskklasse i femte (Lærer, 10 md.)

” ... jeg synes også ... *kommer til at tænke på ... at det lykkes hvis ... hvis hvis man rammer niveauet godt ... og udfordrer dem ... fordi hvis det er for let så bliver de meget urolige ... og hvis det er for svært så er de jo grædefærdige over at ... altså det er et nederlag ... altså hvis man rammer niveauet ... så der også er lidt for de dygtige og de*

hurtige ... ” (Lærer, 5 md.). Hendes kollega supplerer med erfaringer med lidt ældre elever:

” ... *i engelsk er der kæmpeniveauforskel ... der synes jeg virkelig det er vanskeligt ... der synes jeg ikke at ... jeg altid lykkes ... altså fordi jeg sidder tilbage og tænker jamen ... forstod han overhovedet en bønne af hvad ... det var vi snakkede om ...* ” (Lærer, 10 md.).

Det er vanskeligt at finde et fagligt niveau, *der rammer*. Men samtidig er aktiviteten om at ’øve sig i noget, man forventes at kunne’ også sårbar, da det at ramme forkert fører til forskellige elevstrategier, som både er uhensigtsmæssige og følelsesmæssigt ubehagelige. Der skal helst rammes plet første gang.

Læreruddannelsen, lærerstuderende og undervisere på uddannelsen har en særlig udfordring i det ” ... *learning to teach requires new teachers to understand teaching in ways quite different from their own experiences as students*” (Darling-Hammond 2006: 35). Darling-Hammond peger på tre særlige problemer – med udgangspunkt i blandt andet skoleforskeren Dan Lorties arbejde – som gør sig særligt gældende inden for denne tilgang (Darling-Hammond 2006: 35-40):

- *The problem of the "apprenticeship of observation"*
- *The problem of enactment*
- *The problem of complexity*

Apprenticeship of observation

Apprenticeship of observation sigter til det forhold, at lærerstuderende har mange års erfaringer med skole med i bagagen, når de møder op på uddannelsen. Darling-Hammond kalder også de tre forhold for problemer. Problemet for det første forhold er, at når studerende, møder op i uddannelsen med en ganske omfattende bagage af eleverfaringer er der fare for at de har et meget unuanceret billede på, hvad lærerarbejde består af og kræver. De har nemlig som elever ikke haft mulighed for indblik i ” ... *the teacher's private intentions and personal reflections on classroom events*” (Lortie 1975: 62).⁶⁹

⁶⁹ Denne reference er hentet fra Darling-Hammond, men er ikke korrekt, hvis man slår efter i Lorties bog, hvor sætningen ikke findes på side 62. Jeg har medtaget den her som referencen er angivet oprindeligt hos Darling-Hammond.

De er ganske trænedede i at observere lærere, men er ikke trænedede i at reflektere over baggrunden for aktiviteterne i klassen og for lærerens intentioner bag. Imidlertid mener jeg, at dette er et fundament, der kan tages udgangspunkt i og bygges videre på i uddannelsen. Det kan godt formuleres som et problem eller en udfordring, men det udgør samtidig også en ressource.

Lortie har i sin forskning en situation, hvor en lærer fortæller: ”*My mother was a teacher, her sisters were teachers – it’s a family occupation. I always wanted to go into teaching. I can’t remember when I didn’t want to ... I remember as a little girl sometimes seeing teachers have a hard time, I thought, well, I will be careful because some day I’ll be on the other side of the desk*” (Lortie 1975: 61). En sådan fortælling har været styrende for valg af profession senere i livet. Det at undervise skal nærmest forstås som en mission eller et kald, som er forudbestemt. Fuller & Bown er også i deres forskning faldet over sådanne fortællinger. De siger: ”*The process of becoming a teacher probably begins early. “Born” teachers in fact may be just that – potential teachers from their earliest years*” (Fuller & Bown 1975: 34). Denne born-tilgang kan imidlertid have et ophav i både positive og negative erfaringer.

The Problem of enactment

The problem of enactment adresserer et didaktisk handlingsperspektiv. Det at uddannelsen opfattes som *for* teoretisk – i betydningen vanskelig at koble til de erfaringer, der knytter sig til lærerarbejde og som den studerende måske har snuset til før uddannelsen eller via praktikperioderne.

Darling-Hammond peger på at også her, er de lærerstuderendes elevbagage en potentiel barriere for at udvikle reel forståelse for, hvordan lærerarbejde bør foregå: ”*Novices bring their own frames of reference to the ideas they encounter in teacher education: these may be incompatible with the approaches they are learning about in their coursework ... in addition, such concepts can be associated with a range of behaviours and, in fitting concepts into what they imagine or have seen before, beginning teachers may enact certain ideals about practice differently from what their preservice programs hopes or intends*” (Darling-Hammond 2006: 38).

Ifølge Darling-Hammond skal lærernes grunduddannelse måske i mindre grad være optaget af at undervise i begreber og undervisningsformer – Darling-Hammond nævner selv cooperative learning, elevvurderinger, gruppearbejde og differentiering som repræsentanter for disse. Disse kender de studerende

nemlig på deres egne kroppe som elever. De kender til måderne, men ikke til baggrundene for dem. Det er de didaktiske intentioner, som de ikke har haft erfaringer med som lærere – og her bør man ifølge Darling-Hammond sætte ind.

Learning to teach-forskere er også optaget af, at undervisning indeholder etiske elementer. Undervisning er, når *nogen gør noget* med *nogle andre* og her vil dette *noget* altid indeholde en etisk dimension. Tre svenske forskere har taget skridtet og direkte udnævnt læreren til *den etiske lærer* (Aldenmyr et. al. 2010).

Aldenmyr et. al. tager med afsæt i Parsons fat på at diskutere lærerprofessionens etik. De er ikke optaget af professionsdiskussioner, men af det etiske arbejde i professionen. Det væsentlige for den etiske lærer, hævder de, er at læreren er i stand til at identificere etiske problematikker og dilemmaer i lærerarbejdet.

Dette kræver viden om etikteori og erfaringer med eksempelvis case-arbejde, som de fremhæver som en velegnet metode til at diskutere etiske problemstillinger ud fra, samt at have oplevet situationer i sit eget arbejde (eller praktik for studerende), som kan ”*aktivere en professionsetisk problemstilling*” (Aldenmyr et. al. 2010: 52).

På baggrund heraf kan lærere *kvalificere* de etiske elementer, som situationen eller casen består af og sidenhen *argumentere* for en løsning. Denne proces med *identifikation*, *kvalifikation* og *argumentation* er den formel, som den etiske lærer udvikler sig af ifølge det norske forskerteam.

Udviklingen af en professionel etik skal tillige have blik for et sociokulturelt perspektiv. Det er kun i mindre grad tilstede hos Aldenmyr et. al., der taler og fokuserer mere på sårbarhed og åbenhed. Professionsetiske kompetencer udfolder sig i et magtforhold og derfor bliver det væsentligt at diskutere under hvilke omstændigheder disse kompetencer tilegnes og udvikler sig. I bogen *Lärande i praktiken* sætter Roger Säljö fokus på, hvordan lærerstuderende tilegner sig kompetencer, og under hvilke forhold det sker.

En sociokulturel position lægger vægt på at undersøge hvilke værktøjer, der er til rådighed for den lærende (Säljö 2000: 20). Hovedspørgsmålet for en sociokulturel position vil fokusere på, ”... *hur vi tillägnar oss de resurser för att tänka och utföra praktiska projekt som är delar av vår kultur och vår omgivning*” (Säljö 2000:

21). Med blikket vendt mod skole, vil fokus være, hvordan studerende og nye lærere tilegner sig de nødvendige kompetencer for at klare arbejdet som lærer.

Kulturbegrebet er selvsagt væsentlig i en sociokulturel forståelsesramme. Kultur sigter til ” ... *denn uppsättning av idéer, värderingar, konsepter och andre resurser som vi förvärvar genom interaktion med omvärlden*” (Säljö 2000: 29). Når lærerstuderende er i praktik, arbejder de altså på at tilegne sig kulturen som lærer – samtidig med at de også påvirker kulturen. Interaktion mellem individ og omverden er *den* centrale aktivitet, der producerer kultur.

Sociokulturel teori vil hævde, at al læring er situeret. At læring er situeret sigter til at udspiller sig i sociale praktikker: ” ... *handlingar och praktiker konstituerar varandra*” (Säljö 2000: 128). Læring handler på denne måde (også) om beherskelse af sammenhænge (Säljö 2000: 141) udover at besidde (nok, nødvendig) information samt at have (nok, nødvendige) færdigheder og forståelse. Derudover er det nødvendigt at kunne afgøre hvilke informationer, færdigheder og forståelse, det vil være relevant at fremdrage i en given sammenhæng.

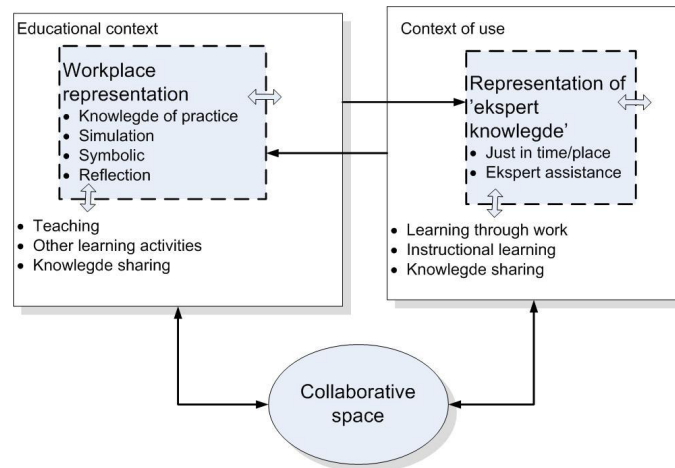
Roger Säljö har i sin forskning haft en særlig grad fokus på den læring, der foregår i institutionelle miljøer. Kendetegnende for det at lære i skolen er at læringen overordnet er: (1) *sproglig i sin karakter*, (2) *er en del af en kommunikativ tradition som indebærer at en enkelt person præsenterer information for en større gruppe samtidigt og over lang tid*, (3) *et specialiseret og udmærket måde til formel uddannelse i samfundet*” (Säljö 2000: 155).

At læringen som udgangspunkt er sproglig i sin karakter (taler, læser, skriver og regner) og tjener til udviklingen af kommunikative kompetencer ” ... *leder till att kommunikationen bliver abstrakt; man lär sig komplexa verksamheter, som man har mycket liten erfarenhet av från andra verksamheter*” (Säljö 2000: 155). Også her synes Kvalbeins kritik (Kvalbein 2001) af læreruddannelsen og lærerstuderende relevant: Säljö's sociokulturelle overvejelser over skolen kan ifølge Kvalbeins arbejder også gælde for læreruddannelsen og lærerstuderende.

Resultatet er at ”*aktörerna agerar således till stora delar i en textbaserad verklighet med en indirekt, men komplex, relation till en yttre omvärld bortom den situation i vilken man befinner sig*” (Säljö 2000: 156). Udvikling kalder på løsninger, der kan forbinde – eller koble – den ene situation eller kontekst med en anden. Koblede kontekster er et design for undervisning, der synkront kobler til en praksis et sted,

eksempelvis et uddannelsessted, med praksis et andet sted, eksempelvis i en virksomhed eller en skole.

En af mine kolleger har udviklet en model for koblede kontekster, der søger at indfange det 'space between contexts' som bør gøres til genstand for samarbejde og refleksion – både i uddannelsen og i arbejdet (Christensen 2010):



Kontekster er imidlertid aldrig ens og ofte ikke ligeværdige. Det er derfor nødvendigt at sætte fokus på magtforhold, når kontekster kobles: ”*Hvordan ... kan ... man ... forstå magt i forhold til kontekstkoblinger, og man kan spørge om begrebet om koblede kontekster producerer en blind plet omkring magtforholdet mellem kontekster, definitionsmagt og adgangen til koblingsdefinitioner (hvad skal kobles til hvad og hvornår?). Dette bør undersøges nærmere*” (Christensen 2010). Når en læringsituation defineres som en kontekst, er det desuden nødvendigt at sætte fokus på transfer: Er det kollaborative rum, som foreslås i modellen et udtryk for, at noget overføres fra et rum til et andet. Hvordan kan det ske og er det muligt? Dette kollaborative rum kunne man vælge at kalde for et refleksivt-kollaborativt rum.

Samtidig er det også nødvendigt at adressere idéen om tranfer af social interaktion. Uddannelsesforskeren Janne Gleerup har foreslået begrebet *transformation* og ligger på linje med Säljö ovenfor, når hun insisterer på at fokusere på vilkårene for relevans- og kulturproduktion i en kontekst.

Ved at rette fokus på transformation i stedet for transfer får man også signaleret en fokus på forandring og forandrende læreprocesser: ”*Når alternativet til*

transferbegrebet er transformation lægges der vægt på det forhold, at der sker en forandring af det lærte, når deltageren skifter kontekst. Her rettes fokus mod det forhold, at læring har karakter af en identitetsmæssig betydningstilskrivning, og den strategiske opmærksomhed, når kompetenceudviklingen skal faciliteres, rettes mod læringskonteksterne og vilkår for subjektiv betydningsdannelse heri. I et læringsteoretisk perspektiv, som er socialt og kontekstuel forankret, rettes fokus mod de betingelser, som danner ramme for læringen, hvorfor der ofte arbejdes med begreber som læringsmiljø, -rum eller -arenaer. Det er altså væsentligt, når barrierer for kompetenceudviklingen skal undersøges, at rette et særligt fokus mod vilkårene i transformationsprocessen” (Gleerup 2010).

Transformationsbegrebet kan udfordre lærerstuderendes ideer, som vi har set hos Kvalbein og Lindhardt blandt andet, om at teori skal optræde foreskrirende for praksis og at den praksis (som ofte benævnes teori) som foregår i uddannelsen, ikke uproblematisk kan overføres til en skolepraksis – og at dette heller ikke er hensigten med uddannelse. Disse perspektiver åbner op for en mulighed for at iagttage uddannelse som refleksionsrum, hvori arbejde (eller praktik) og erfaringer fra disse kan problematiseres og kvalificeres. På den måde kan *det lærte*, når der skiftes kontekst, sætte sig som forandring og dermed som mulighed for at have opnået kompetence til at agere i arbejdet med en forandret, (lidt) bedre praksis.

The problem of complexity

Det sidste problemforhold adresserer undervisningens kompleksitet. Darling-Hammond fremhæver fire forhold (Darling-Hammond 2006), der understreger undervisning som en kompleks aktivitet: *undervisning kan aldrig blive rutine* (kolleger, elever, undervisningsindhold forandrer sig eller skiftes ud hele tiden), *undervisning har mange forskellige mål som må adresseres samtidigt* (samtidig med at der skal gives opmærksomhed til den enkelte elev), *undervisnings finder sted i relation til forskellige elever* (med forskellige behov, baggrund og motiver for deltagelse), *undervisning fordrer integrationen af multiple vidensformer* (udviklingspsykologi, undervisningsfagets kerneområder, gruppedynamikker, elevkulturer, interesser, behov og styrker).

Professor Lars Qvortrup har kaldt undervisning for et mirakel (Qvortrup 2006). At undervise er svært, siger Qvortrup og ” ... *i princippet er det ... umuligt ... at vide om det, man siger og gør som lærer, har effekt på det eleverne lærer*” (Qvortrup 2006: 8). Undervisning er så yderligere kompleks i det den – ved hjælp af sin

ydre påvirkning – skal sørge for, at elever lærer ikke at lade sig styre af ydre påvirkninger, men netop udvikler en indre selvstyring (Qvotrup 2006). Det er undervisningens paradoksale karakter, at man med ydre styring *af* eleven skal skabe en indre selvstyring *hos* eleven.

Det handler for læreruddannelsen om at problematisere disse forhold fra lærerens perspektiv. At didaktisere dem, så at sige: ”... *learning to think like a teacher is central to teacher knowledge, so is being able to act effectively on these insights*” (Darling-Hammond 2006: 85). Det er læreres professionelle kompetencer, refleksion og handling. Da der er tale om en kontinuerlig aktivitet, vil det nok være mere præcist at sige *refleksion-handling-refleksion*.

Darling-Hammond peger på en række aktivitetsformer, som viser sig særligt velegnede til at problematisere disse forhold, nemlig *case studies*, *analyser af læring og undervisning*, *aktivitetsopgaver* eksempelvis i form af planlægning og gennemførelse af kortere undervisningsforløb, afholde seminarer osv. samt udviklingen af den studerendes *undervisningsportfolio* som et særligt refleksions-, progressions- og dokumentationsværktøj, herunder arbejdet med refleksiv essayskrivning (Darling-Hammond 2006: 105-108).

Darling-Hammond peger også i sin forskning på tre vidensområder, der synes særligt væsentlige for grunduddannelsen (Darling-Hammond 2006: 83-84):

- *Knowledge of learners and how they learn and develop within social contexts*
- *Conceptions of curriculum content and goals – understanding of the subject matter and skills to be taught in light of the social purposes of education*
- *Understanding of teaching in light of the content and learners to be taught, as informed by assessment and supported by productive classroom environments.*

Her er tale om et interaktionsforhold mellem de lærerende, indholdet og selve undervisningen – meget som vi kender det fra den didaktiske trekant i den danske tradition, der har fokus på forholdet mellem lærer, elev og undervisningens indhold/sagsforholdet.

Den mere eller mindre erfarne lærer

Lærere udvikler sig igennem et lærerliv og ligeså gør lærerstuderende igennem deres grunduddannelse. Både deres syn på elever, skole og deres egen rolle

ændrer sig – og nogle gange ganske drastisk – gennem et professionelt lærerliv (Huberman 1989(1993)). En af Hubermans fortjenester er at vise at disse forandringer ikke sker i paradigmatisk overgange, men mere gradvist og ikke-lineært. En taksonomi, der ofte benyttes inden for uddannelsesspørgsmål – stadiemodellen om udviklingen fra novice til ekspert, som den kendes fra Berliner (se eventuelt Kwo 1994) eller Dreyfuss (Dreyfuss 2001) optræder også i forbindelse med diskussioner af nye lærere.

Modellen findes efterhånden i flere varianter og er af Dreyfuss også forsøgt udvidet med syv trin (Dreyfuss 2001: 44-72). Det løser ikke problemet med den indbyggede *ingenting vs. det hele* fokusering, som modellen er rundet af. Hos Berliner og Kwo ser de fem trin således ud:

Novice – Advanced beginner – Competent – Proficient – Expert.

Og hos Dreyfuss således:

Novice – avanceret begynder – kompetence – dygtighed – ekspertise – mesteren – praktisk visdom.

At se udvikling på denne måde er velkendt og udbredt. Den indeholder også en vis portion af hverdagslogik: På et givent tidspunkt i sit liv har eksperten intet kunnet af det, han eller hun i dag er ekspert på eller besidder praktisk visdom omkring. Problemet med disse modeller i forhold til læreruddannelse, skole og lærere er, at man kan være fristet til at ” ... se den nystartede studerende som novice” (Christiansen et.al. 2011: 152). Og modellen overser også at man ”sagtens kan være en ... professionel professionsudøver uden hverken at besidde mesterens eller den praktiske visdoms niveau” (Christiansen et.al. 2011).

Når modellen er hierarkisk er det ikke særligt motiverende at være placeret i en grå midte. I det hele taget kan det vise sig særdeles vanskeligt at rubricere eksempelvis lærerstuderende som novicer. Et vist repertoire af metoder vil være kendte og afprøvede – om ikke andet så fra et elevperspektiv i ens uddannelseshistorie. Der er for mig at se mere perspektiv i en Hubermansk fremgangsmåde med at finde overordnede kategorier – ofte i form af følelser – som betegnende for, hvor i karrieren som lærer man placerer sig. Eller man kan arbejde med en skaleringsmodel for *mere* eller *mindre* erfarne lærere (Russell 1988 – *the more or less experienced teacher*).

Fra uddannelse til praksis

Ifølge Corcoran (Corcoran 1981) kan forskningen omkring overgangen fra uddannelse til praksis inddeles i tre:

1. *personlige historier om succes eller fiasko*
2. *opskrifter på succes*
3. *empiriske studier af forskellige, udvalgte variabler*

Corcoran taler om et transitionschok, altså et overgangschok og ikke et praksischok. Hun sætter fokus på et paradoks for den nye lærer overgang fra uddannelse til arbejde: Forestillingen om at *kunne* arbejdet udmøntet i et dokument for endt uddannelse og følelsen af ikke at slå til i det arbejde, han eller hun er uddannet i. Corcoran hævder at der i dette paradoks er indbygget en fare for lammelse af den nye lærer. Denne tilstand af lammelse vil bevirke at det, der er lært på uddannelsen ikke kan effektueres i klasserummet.

Hun stiller derfor også meget præcist spørgsmålet: Hvilken betydning har det for den nyansatte, nyuddannede lærer at opleve at man måske ikke besidder nok viden og kompetencer til at overleve i et klasserum fuld af elever?

Denne ikke-viden er ifølge Corcoran kendetegnende for nye læreres arbejde i skolen: ”*In the midst of so many strangers, it is difficult to know to whom to turn or where to begin*” (Corcoran 1981: 20). Hvordan etableres følelsen af at være kompetent og at være sikker på det man gør? Og hvornår er man som lærer sikker nok til at man ikke længere har et selvbillede som ny og usikker?

Corcoran oplever også i sine studier, at nye lærere har forholdsvis let ved at skifte mellem forskellige positioner og standpunkter (Corcoran 1981: 22). Det findes der også et godt eksempel på fra mine interviews, hvor en lærer fortæller om sine oplevelser i femte klasse, som hun kun har haft i kort tid. Eleverne foreslår et system, som ikke ligger i tråd med den måde denne nye lærer tænker klasseledelse på, men hun går med dem alligevel: ”... *det er nok hele tiden det der med at få opbygget nogle rutiner så det fungerer for mig og så det fungerer i klassen og ... øh ... og også for eksempel snakker de meget i femte klasse ... men det er sådan en positiv snak ... det er bare fordi de har meget på hjerte ... men ... men det der med at finde nogle redskaber, som så fungerer dernede ... hvor de så har indført sådan nogle rigtige straf-belønning ... det er total behavioristisk som ikke ligger i tråd med hvad jeg ellers tænker ... det har eleverne selv indført ... og hvor man bare kan sige ... det er sådan meget sådan medansvar for at lære ... altså ... altså at de har noget ejerskab i det system ... men hvor*

det egentlig ikke sådan ligger i tråd med, hvad jeg sådan selv havde forestillet mig ... det accepterer jeg, jeg synes de skal have enormt meget medbestemmelse ... for jeg tænker meget mere medbestemmelse end jeg tænker straf og belønning ... så er straf og belønning sådan mere et produkt af den medbestemmelse som jeg synes er vigtig i klassen ... men de er fuldstændig opslugt af hvordan de kan få det der ene klistermærke som ... som et par stykker får efter timen hvis der ... er nogen der har udmærket sig på den ene eller den anden måde ... ” (Lærer, 3 md.).

Det at have et blik for sin position, sine værdier og sine standpunkter er ifølge Corcoran noget nyansatte lærere ofte mangler. De har (endnu) ikke sat ord på, hvad de står for, og hvilke værdier de mener, skolen skal arbejde med i forhold til eleverne. Dette stemmer overens med det eksempel ovenfor, når denne lærer fortæller ” ... *men hvor det egentlig ikke sådan ligger i tråd med, hvad jeg sådan selv havde forestillet mig ...* ”. De nye lærere kan godt mærke, når de ikke rigtig har dem selv med (som i belønning/straf formuleringen ovenfor), men har vanskeligt ved at anvise alternativer. Måske kan man endda hævde, at de nye lærere sådan set godt ved, hvad der er væsentligt, men savner metoder til at opnå dette (eksempelvis det at finde det værdifuldt at arbejde med elevernes medbestemmelse, men samtidig synes man hele tiden skal tisse på dem).

I eksemplet ovenfor mangler denne nye lærer et arsenal af metoder (*at få opbygget nogle rutiner*) til at kunne afvise elevernes forslag til fordel for noget bedre. Derfor godtager læreren elevernes forslag, selvom det er *total behavioristisk som ikke ligger i tråd med hvad jeg ellers tænker*. Eleverne snakker meget, har denne lærer konstateret, men hun er egentlig ikke decideret utilfreds med, at de gør det (*det er sådan en positiv snak ... det er bare fordi de har meget på hjerte*). Hendes behov er ikke at få snakken stoppet, men blot at få den tøjlet og styret, så hendes undervisning på den ene side kan finde sted, men på den anden side også understøtte eleverne i deres engagement, som den megen snak er et udtryk for.

I mit datamateriale findes også muligheden for at kunne diskutere praksischock på et empirisk grundlag. Jeg har ikke været opsat på begrebet, da jeg ville høre om nye læreres oplevelser af lærerarbejdet. Først og fremmest fordi jeg ikke - som også nogle studier, der er medtaget i dette kapitel viser - godtager, at det er noget alle lærere bare 'får' i mødet med skolen.

Effekten af mødet med skolens praksis kan gradbøjes og måderne at håndtere denne effekt på er mangefacetteret. Men den nye praksis kan af og til virke overrumplende og chokerende på den nyansatte lærer. Det er også det eksem-

plet viser ovenfor. Eleverne overrumpler læreren med deres forslag. I det følgende vil jeg også ved hjælp af mit empiriske materiale vise, hvordan arbejdet kan virke overrumplende overfor og insisterende ind på tilværelsen som bachelorskrivende (lærer)studerende.

Overrumplet af praksis?

I kapitel 1 diskuterede jeg teori/praksis-forholdet i forhold til læreruddannelsen og nye lærere. Det følgende afsnit fortsætter denne diskussion men med en ny vinkel, idet jeg inddrager dele af mit empiriske materiale, som viser at mødet med skolens praksis nok er overrumplende og chokerende, men måske optræder på et andet tidspunkt end dér, hvor det normalt omtales; ved den første dag i lærerjobbet og den første tid. Jeg viser i det følgende at dette møde finder steder allerede mens den nyansatte lærer er lærerstuderende.

Hvordan får man øje på praksischokket, spørger skoleforskeren Ellen Corcoran? Corcorans forskning viser, at rollen som ny lærer er paradoksalt: den nyuddannede lærer ved, at han/hun ikke ved – og det kan føre til at den nye lærer paralyseres. Det er fortællingen fra sidste afsnit også udtryk for: Denne lærer har brug for at formulere straf/belønningsstrukturer i et medbestemelsesperspektiv for at kunne rumme dem. Alligevel er der jo ikke tale om, at det er eleverne, der *gør* straf og belønning. Denne beslutning om klasseledelse er formuleret af elevernes som deres forslag til og løsning på det, som overordnet opfattes som disciplinære problemer i klassen. Men den involverer ikke kun dem selv. Læreren indfanges her i et spil om klistermærker og konkurrence, som hun ikke selv ville have lanceret som løsningsforslag. Hendes disposition er forståelig og hun argumenterer selv for dem: hun mangler rutiner og forslag til løsninger som fungerer for hende selv i forhold til en urolig klasse og vælger så at tage klassens løsningsforslag som en start og i mangel af bedre.

Her kan man måske tale om et eksempel på *praksisoverrumpling*, hvor denne lærer ikke fra sin uddannelse er udstyret med praktisk kompetencer til at løse denne situation på en for hende hensigtsmæssig måde. Til gengæld har uddannelsen udstyret hende med en teoretisk kompetence til at argumentere i akademiske termer, hvorfor denne fremgangsmåde er uhensigtsmæssig: hun har læst om behavioristisk og adfærdsregulerende pædagogik og givet diskuteret fordele og ulemper ved denne tilgang med studerende og undervisere på ud-

dannelsen, men når hun så konfronteres med dette løsningsforslag i sin klasse og af konkrete elever, er hun ikke udstyret med et praktisk handleberedskab, der kan formulere anderledes løsninger. Men hun ved, hvad man ikke bør gøre.

Corcoran skyder skylden på den nye kontekst i skolen i forhold til at denne tilstand af lammelse afholder hende fra at kunne vitalisere viden og kompetencer erhvervet under læreruddannelsen. Det kan være ukompliceret at følge, men fortællingen her, viser snarere, synes jeg, at uddannelsen *har* givet hende normative argumentationskompetencer i forhold til at fravælge forskellige løsningsforslag om klasseledelse, som ikke er i overensstemmelse med hendes idéer og god pædagogik og undervisning, men i mindre grad har sørget for at opstille praktiske løsningsforslag, som hun kan se sig selv i som ny lærer. Der mangler et konkret handleberedskab, som kan komme efter argumenterne.

Derfor vælger hun det, der er, nemlig elevernes forslag. På den måde tvinges denne nye lærer til at gøre forskel på eleverne mod sin vilje, når hun siger ”... *de er fuldstændig opslugt af ... hvordan de kan få det der ene klistermærke som ... som et par stykker får efter timen hvis der ... er nogen der har udmærket sig på den ene eller den anden måde ...*”. Hun må som lærer vurdere, hvem der skal udmærke sig i løbet af lektionen. Hun har også af eleverne fået overdraget mandatet til at vurdere om eksempelvis situationer præget af larm eller uro skal takseres disciplinært eller ej.

Fordi denne nye lærer mangler et praktisk handleberedskab begås der et overgreb mod hende, hvor hun føler sig handlingslammet og tvunget ind i en kæde af situationer, hvor hun skal handle imod sine egne intentioner og idéer om god undervisning og elevmedbestemmelse. Nye læreres erfaringer med ikke at slå til, begynder imidlertid ikke med lærerarbejdets begyndelse på den nye skole i starten af august. Arbejdet presser sig på allerede inden den lærerstuderende skal i gang med at undervise. Lærerarbejdet starter allerede mens de lærerstuderende kvalificerer sig til de afsluttende eksamener på læreruddannelsen. Det vil jeg give eksempler på i det næste afsnit.

Arbejdet før arbejdet – at starte før man er begyndt!

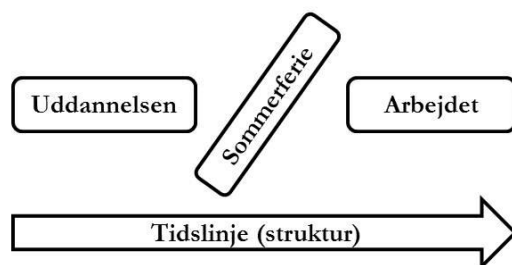
Mit arbejde viser at den lammelse, som Corcoran taler om, kan opstå allerede inden arbejdet er gået i gang. Man kan nemlig diskutere, hvornår den nyansat-

te lærer reelt møder sin praksis? Den første lønseddel løber ind ultimo august; det nye job starter med opstart i august. Sådan forholder det sig imidlertid ikke, når vi taler om arbejdets reelle start. Arbejdet virker nemlig ind på uddannelsen før denne er afsluttet.

Jeg viser i det følgende, at der er tale om et clash mellem en uddannelseskode (den flittige lærerstuderende, der læser og forbereder sig til eksamensperioden) og en arbejdskode (den nyansatte lærer forbereder det kommende skoleår). Jeg har på baggrund af mit empiriske materiale udarbejdet modeller, man kan opstille for den korte, intense periode mellem uddannelse og arbejde. En struktur/tidsmodel, en arbejdsinsisterende model samt en uddannelsesinsisterende model. Sidstnævnte har jeg ikke omtalt før, men den viser hen til at Uddannelsen også kan have sine arme ude i arbejdsfeltet, nemlig når den nyansatte lærer ikke har gjort sin uddannelse helt færdig. Mit materiale viser imidlertid at denne bevægelse ikke er nær så overrumplende som bevægelse fra arbejdet ind i uddannelsen.

Mellem uddannelse og arbejde – model 1:

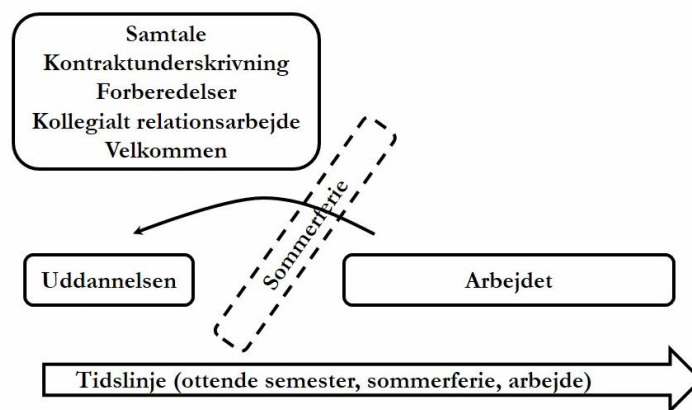
De to organisationer – læreruddannelsesstedet (uddannelsen) og skolen (arbejdet) – har ikke strukturelt eller økonomisk nogen indbygget sammenhæng. De studerende, der består grunduddannelsen, har mulighed for at finde arbejde i folkeskolen, *hvis* de har lyst til det og *hvis* der er arbejde at få. Der sker derfor store omvæltninger i den studerendes liv fra maj til august (tidslinjen i model 1): eksamener skal afsluttes, fester, sommerferie og derpå starten på et nyt job i løbet af måske kun få uger. Som model ser det sådan ud:



Mellem uddannelse og arbejde – model 2:

Model 1 er en harmonimodel. Den ene kontekst afsluttes og derpå starter en anden. Denne tidlige opdeling fra model 1 findes ikke i mit materiale; Arbejdet spiller insisterende – endog meget insisterende – ind på den afsluttende tilværelse som studerende i eksamensperioden – og det kommer bag på de snart nyansatte lærerstuderende.

Mine interviews med nye lærere viser at uddannelseskoden (eksamen) ikke levner plads til at de snart tidligere lærerstuderende kan honorere en arbejdskode (at overleve første skoledag) og at arbejdskoden ikke har blik for den snart nye kollega som studerende:



Sommerferien markerer ikke som i den harmoniske strukturmodel et skel mellem uddannelsens ottende semester og arbejdet som ny lærer. Den snart tidligere lærerstuderende har en række væsentlige planlægnings- og opstartsopgaver i arbejdet *samtidig* med at vedkommende formodes at honorere uddannelseskoden med læsning og skrivning og andre opgaver frem mod de endelige eksamener på uddannelsen. Det skaber et pres på den snart tidligere lærerstuderende, som på nogle måder minder mere om den lammelsestilstand, som Corcoran i sin forskning viser lærerne møder i den første tid i arbejdet.

Bayer og Brinkkjær arbejde viser, at time/fagfordeling var besluttet for disse gamle studerende på vej i arbejde: "Det, at timefagfordelingen var foretaget inden de nyuddannede lærere blev ansat, var med til at gøre deres første år på skolen til noget ganske særligt" (Bayer 2004: 23, Bayer & Brinkkjær 2003: 89). Oven i oplevelserne med at alt er nyt og uvisheden om og problemerne ved bare det at skulle bestille en bog, som en lærer fortæller om nedenfor, kombineret med ikke at ha-

ve haft indflydelse på ens eget skema, fører til en art lammelsestilstand, så Corcorans ord er ganske dækkende.

Så når Bayer og Brinkkjær videre konkluderer: ”*Man må ... antage ... at en vellykket bevægelse ind i lærerprofessionen sker gennem en forandret opfattelse af pædagogisk praksis, hvor der skiftes fra prioritering af et børnecentreret personelt perspektiv til et positionelt perspektiv*” (Bayer 2004: 22), er der en del der tyder på at dette projekt kommer vanskeligt fra start. En lærer, jeg interviewer er meget eksplicit omkring sine oplevelser af den første tid i jobbet som lærer: ”... du ved ... man havde det som om ... man skulle være heldig hvis man overlevede det første halve år uden at gå ned med stress ... det var ... alle der abonnerede på den historie ... også samfundet og alt tror jeg ... [griner] ... man hører jo ... det ved jeg ikke hvorfor ... men det synes jeg da bare man hører ... at det er hårdt at være lærer ... og det er **så** ... ” (Lærer, 7 md.).

Da jeg møder hende efter de syv måneder i skolen siger hun imidlertid også: ”... men nu går det bedre ...”. Her er altså tale om at den nye lærer er i en tilstand, som har paralleller til en sygdomstilstand, som lammelse jo er: Men man overlever – og senere får man det bedre. Det er en periode, som man skal igennem – flere andre lærere bruger vendingen at det går over – og gør man det, kommer ud ’på den anden side’, får man et godt lærerliv.

Med de ord, der er benyttet her, falder tankerne snarere i retning af en art overgangsrite eller et optagelsesritual: De som kommer igennem, bliver genfødte på ny til en ny skikkelse og sjæl – og kan fortsætte i stammen og har i processen skabt respekt om sig selv. En lærer skærer dette meget klart ud for mig ”... det kan man sige ... hvis ikke man knækker på det ... bliver man stærkere af det ... og jeg blev stærkere af det ... men det var ikke nogen velfungerende 2. klasse ... det var ikke nogen god start ... ” (Lærer, 12 md.). Samme lærer fortæller videre, da jeg spørger til hans tanker om fremtiden: *Er du ansat her på skolen om fem år?*

”... ja ... det tror jeg ... det er meget atypisk i forhold til tiden ... nu har jeg set ... bare på den korte tid jeg har været her ... hvor mange der har skiftet ... sådan er jeg ikke umiddelbart ... ” (Lærer, 12 md.). Han er kommet igennem, har overlevet og vejen frem synes langt mindre stenet end det, han har tilbagelagt det sidste år.

Mit arbejde viser at denne tilstand af lammelse kan indfinde sig allerede i ottende semester, når de snart nyansatte lærere står midt mellem uddannelsen og arbejdet. To lærere, jeg interviewede sammen brugte meget stærke ord om-

kring denne periode, som uddannelsen har afsat til læsning, repetition, opgaveskrivning og prøver, men hvor arbejdet trænger sig insisterende på:

” ... da jeg sad **midt** i min eksamen på seminariet så skulle jeg til at bestille bøger [... **ja** ... det er rigtigt ... det kan jeg godt buske ... det var så sindsygt (Lærer, 10 md.)] ... derude ... og jeg var fuldstændig blæst for jeg kendte ... [... ja ... (Lærer, 10 md.)] ... jo ikke ... hvor skulle jeg hen ... [... ja ... (Lærer, 10 md.)] ... kan buske jeg stod oppe på biblioteket jeg var fuldstændig ... [... ja ... (Lærer, 10 md.)] ... jeg stod bare [... ja! ... (lærer, 10 md.)] ... jamen den her bog ... og jeg kunne simpelthen ikke ... det var nogle helt simple ting ... at øh ... den danske bog jeg bruger oppe i femte klasse ... så ledte jeg efter den ... femte eller et eller andet ... og den hed ... noget med tre, fordi de havde selvfølgelig startet fra et senere klasstrin ... og det var **helt** ... og det gælder naturligvis også om lige at råbe op og hive fat ... men som helt ny [... ja ... (Lærer, 10 md.)] ... og man slet ikke aner hvem folk er ... ” (Lærer, 5 md.)

Dette sted i interviewet vurderer jeg som særlig intenst, idet det markerer den eneste gang, hvor de to unge lærere taler i munden på hinanden under samtalen. De er meget optaget af den situation, der pludselig opstår, hvor de får lejlighed til at fortælle om deres erfaringer fra slutningen af uddannelsens ottende semester, hvor hensigten var at de skulle forberede sig på de afsluttende prøver og uddannelsens afslutning.

” ... mange af de der rutiner ... det er skidesvært ... jeg kan buske de der der skulle starte første klasse op, de stod for sommerferien og var lige blevet ansat alle tre ... og de anede ikke hvordan første skoledag foregik her ... [... nej ... (lærer, 5 md)] ... altså hvor er der flag ... er der navneskilte ... hvad ... hvor skal vi være ” (Lærer, 10 md.)

Her er tale om en brat opvågning fra ’eksamenslivsformen’, en slags *chokprofessionalisering* med et udtryk lånt fra Carlgren. Perioden er kort, men særlig intens og den lærerstuderende/kommende lærer oplever en række krav fra instanser, der ’vil noget med dem’. Systemer som på ingen måder koordinerer deres krav eller kommunikerer sammen.

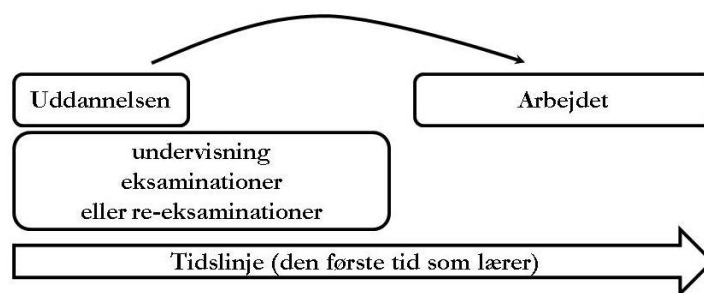
Den sidste model; den insisterende uddannelse i arbejdslivet er ikke så markant i mit materiale – og den vurderes heller ikke som så væsentlig en insisterende som det vi har set i dette afsnit, men den er dog tilstede hos 3 af lærerne, som jeg har interviewet, der har opnået fuld eller næsten fuld ansættelse i skolen uden at grunduddannelsen er helt færdiggjort.

Model 3 – mellem arbejde og uddannelse:

Nogle af de nyansatte lærere, jeg har interviewet arbejder på fuld tid i skolen, men mangler et fag eller to for at færdiggøre uddannelsen endeligt. Model tre viser at uddannelsen også kan spille insisterende ind i arbejdsfeltet i løbet af det første år som lærer i form af afventende eksaminationer (og måske også deltagelse i undervisning og diverse kurser) og eventuelle reeksaminationer.

Imidlertid tyder mit materiale også på, at denne insisteren fra uddannelsen ind i arbejdet ikke udgør den samme lammende faktor for de nye lærere: her er snarere tale om noget, der blot skal gøres færdigt på et tidspunkt: ” ... *det skal jeg nu nok nå ... det er bare skriftlig matematik ... jeg skal ikke gå til undervisning ...* ” (Lærer, 8 md.). En anden lærer siger: ” ... *jeg mangler skriftlig matematik ... og øh ... ja ... jeg tager det bare ... senere ...* ” (Lærer, 12 md.).

Selvom modellen således kan vise den anden vej med den samme pil, så er der forskel på de to pile, hvor pilen fra arbejde ind i uddannelsen viser en meget insisterende her-og-nu markering, der bryder med kontinuiteten i eksamensforløbet og studielivet, henviser pilen fra uddannelsen ind i den nyuddannedes nye praksis til en mindre insisterende pil, som ikke virker videre forstyrrende ind i det nye arbejde som lærer:



Den endnu ikke fuldførte grunduddannelse er til stede i arbejdet, når den berøres, eksempelvis i et interview, men ikke i den praktiske hverdag på skolen. Det virker mere som noget, der skal overstås, når tiden kommer, det vil sige, når der er mulighed for at gå til prøve. Nu er man, hvor man er og det, der mangler er noget, man 'bare' tager.

De lærere, jeg har interviewet, som ikke er færdige i uddannelsesfeltet har alle været ansat på fuld tid eller næsten fuld tid, og de har ikke erfaringer med at blive opfattet som studerende af deres nye kolleger. Det vil ikke være muligt at

pege dem ud i mit materiale på andre punkter end i diskussionen om fuldent grunduddannelse. Deres erfaringer er som nyansatte lærere på linje med de lærere, der er nyansatte og har fuldført grunduddannelsen bag sig. En af de lærere, der ikke er blevet færdig siger: ” ... jeg har det med kolleger elever og forældre ... der er slet ikke noget med at være ny og ikke ny ... jeg er fuldt ud respekteret ... ” (Lærer, 8 md.). Og her adresserer han i virkeligheden ikke det at han ikke har fuldført grunduddannelsen endnu, men at han heller ikke oplever et skel mellem det at være erfaren og garvet lærer og så den nyansatte lærer. Hverken forældre eller kolleger italesætter en forskel.

I udarbejdelsen af disse modeller har det være gældende at alle de interviewede lærere havde arbejde i skolen – ellers havde jeg heller ikke kunnet interviewe dem. Det *ikke* at have fundet et job mens eksamensperioden pågår i sidste semester udgør en anden form for *realitetsbølge*, nemlig det at blive færdig uden at nogen har brug for en. Beretninger fra nyuddannede lærere (eksempelvis Broman 2001) vidner om, at denne periode ikke er mindre belastende end den, den kommende, nye lærer oplever, hvis han eller hun har fået arbejde til august og styrter omkring mit i eksamenslæsningen. Der er i overgangen fra uddannelse til arbejde tale om en skrøbelig tid – både hvis man er ’ny på holdet til august’ og hvis man ikke er med på noget hold efter ferien.

Opsamlinger

Inden afhandlingens afsluttende, opsummerende og perspektiverende kapitel, vil jeg samle op på de sidste kapitler. I kapitel 4 diskuterede jeg skolen som organisation – primært med udgangspunkt i William Tylers skolesociologi og skolen som *tightly-coupled system*. Jeg stod uden for skoleporten og betragtede skolen udefra. Kapitel blev afsluttet med en diskussion om hvordan det er muligt at få adgang til dette *tightly-coupled system*. I kapitel 5, hvor jeg præsenterede empiriske tilløb, kom jeg tættere på skolen. Både under besøg, hvor den accidentale empiri kom i spil og i mine oplevelser med at være med nye lærere på kursus. I kapitel 6 trådte jeg så ind gennem porten og var på besøg på skoler og talte med nyansatte, nyuddannede lærere det første år i arbejdet, hvor de fænomenografiske interviews blev behandlet og væsentlige kategorier fremkom fra dette arbejde. Her i kapitel 7 har jeg diskuteret forskningsområdet *learning to teach* og vist at praksischocket kan optræde et andet sted i et overgangsforløb mellem uddannelse og arbejde, end det oftest forstås. Undervejs i

disse kapitler har udvalgte, bearbejdede og analyserede dele af empirien været brugt til at underbygge de enkelte diskussioner i kapitel 4, 5 og 7.

I afhandlingens sidste kapitel, sammenfatter jeg afhandlingens indhold og kapitler samt perspektivere til videre forskning i nye lærere og lærerarbejde.

Kapitel 8: Videre!: Konklusioner og perspektiver

Om kapitlet

Dette kapitel afslutter afhandlingen. Jeg vil i kapitlet opsummere og samle de tråde og diskussioner, som har været lagt ud undervejs samt perspektivere til mulig fremtidig forskning inden for området nye lærere og lærerarbejde.

Afsluttende konklusioner

I det følgende afsnit vil jeg opsummere afhandlingens indhold med udgangspunkt i de enkelte kapitler. Men lad mig først vende tilbage til afhandlingens forskningsspørgsmål, der bestod af to spørgsmål, hvor det første satte fokus på en fænomenografisk tilgang – ved at fokusere på oplevelsesaspektet – i studiet af nye lærere og lærerarbejde:

Hvordan oplever nyuddannede lærere det at være nyansat i skolen? Hvordan oplever de muligheder og barrierer for at udfolde deres intentioner om lærerarbejde?

Det næste spørgsmål lød:

Hvordan kan man få adgang til og hvordan skal man forstå skolens hverdagspraksisser?

Baggrunden for det sidste spørgsmål har været flersidig. Både fordi jeg i mit empiriske arbejde har haft en række oplevelser, som har ledt mig til at sætte

fokus på dette, men også fordi spørgsmålet giver anledning til at studere skolen som kompleks organisation.

Det første spørgsmål adresserede professionsperspektivet og lærerarbejde i et oplevelsesperspektiv: På hvilke måder kan nye lærere se deres muligheder for at praktisere i overensstemmelse med, hvad de selv finder er god lærer- og undervisningspraksis? Udgangspunktet er fænomenografisk med sit fokus på *det oplevede*. Fænomenografien er det greb, jeg benytter for at *forstå* empirien. Det andet er afledt af det første. For at kunne svare på, hvordan nye lærere oplever lærerarbejdet må man have adgang til dem. Diskussionen om adgang og på hvilke måder, man kan gå adgang til en institution som skolen blev centralt i arbejdet. Dette blev særligt problematiseret i kapitel 4 og 5.

Genstandsfeltet for min empiri har været folkeskolen og nyansatte, nyuddannede lærere i folkeskolen samt et antal skoleledere. En nyansat lærer definerede jeg som: *En person, der er uddannet på et af de uddannelsessteder i Danmark, som har lovhjemmel til at uddanne lærere til folkeskolen. Den nyansatte, nyuddannede lærer har ikke tidligere været ansat i et fast skema i folkeskolen. Han/bun er desuden uddannet efter den ordinære læreruddannelse og i forhold til ordlyden i 1997-loven. Den nyansatte skal være ansat på fuld tid eller have lærerjobbet som sin primære beskæftigelse. De nyansatte, nyuddannede lærere har ikke været ansat mere end et år i skolen.* Denne definition har været væsentlig i forhold til at jeg ønskede at tale med lærere, der (i hvert fald strukturelt og tidsmæssigt) havde den samme uddannelseshistorie.

Jeg har med afhandlingen ønsket at undersøge, på hvilke måder disse nyansatte og nyuddannede lærere håndterer hverdagen som lærere i skolen. Undervejs har jeg også – med mit andet forskningsspørgsmål – flyttet fokus i retning af skolen som organisation og de udfordringer empiriproduktion kan give. I den proces blev jeg optaget af, hvordan man får adgang til et sted som en skole og dermed adgang til at tale med de nyansatte, nyansatte lærere. De to forskningsspørgsmål har tilsammen udgjort den ramme, som afhandlingen er forfattet indenfor. I det følgende vil jeg opsummere indholdet i de enkelte kapitler.

I **kapitel 1** hvor de to spørgsmål blev præsenteret, startede jeg med at problematisere begrebsparret teori og praksis, og hvordan de to begreber traditionelt er blevet forstået i læreruddannelsen. Jeg præsenterer tre syn på forholdet mellem teori og praksis. Et rationalistisk, et empirisk og et prakticistisk. Jeg satte endvidere – med hjælp fra Donald Schön – refleksionsbegrebet centralt i

udviklingen af praksis og udviklingen af teori om praksis. At kvalificere sin praksis er for Schön det samme som at reflektere kommunikativt over den med kolleger og andre relevante personer. Herved udvikler lærerstuderende og lærere *reflective teaching*. Jeg diskuterede også, hvordan man kan forstå lærere som forskere i egen praksis.

Kapitlet indeholder også en forklaring på, under hvilke vilkår empirien er blevet samlet ind og til slut en kortere introduktion til indholdet i kapitel 2-7.

Kapitel 2 behandlede de to metodologier eller metodiske fundament, som har været benyttet i afhandlingens empiriske arbejde. Det drejede sig om fænomenografi og om grounded theory. I forhold til forskningspørgsmålet om nye læreres oplevelser af lærerarbejde, blev fænomenografi som metodologi særlig væsentligt, da denne tilgang placerer oplevelser af sociale fænomener centralt i forskningsprocesser.

I kapitlet gennemgik jeg fænomenografien som empirisk og teorigenererende forskningstradition med ophav i skoleforskerens Ference Martons arbejde. Jeg definerede med Marton fænomenografi som ”*Phenomenography ... is ... research which aims at description, analysis, and understanding of experiences; that is, research which is directed towards experimental description*”. Det er forholdsvis unikt for fænomenografien at den lægger vægten på at beskrive og kategorisere menneskers opfattelser og oplevelser: ”*Fenomenografien har en alldeles unik kvalitet. Innebörden av denna kvalitet är att, om man analyserar människors i samtalsform gjorda utsagor om et bestämt fenomen, och därefter jämför de grundläggande idéer dessa utsagor baserar sig på, finner man vanligtvis et begränsat antal väl avgränsade idéer*” (Hasselgren 1993: 148). Samtidig hermed fastholder fænomenografien at ”... *erfäringsbaserade oplevelser kan beskrives (og optræder hos individer) som helheder ...*”. Dette fokus på oplevelser satte mig i stand til at adressere mit første forskningspørgsmål om de nye læreres oplevelser af lærerarbejdet i løbet af det første år i skolen.

Læreres oplevelser af lærerarbejde er i en fænomenografisk forstand kategoriseringen af fænomenet lærerarbejde. Alle interviews fandt også sted på skoler, altså i ikke-private rum. Jeg har undervejs brugt det talte sprog som mit *instrument*. Som et instrument til at få adgang til nye læreres tanker om det at være ny lærer i skolen. Det har været et vilkår for mit empiriske arbejde at jeg som fænomenografien selv: “... *have access to nothing but discourse*”.

Jeg spottede tidligt en række sammenfald mellem fænomenografi og grounded theory, herunder en insisteren på at det at sætte sig i en position til at sige noget om et felt eller et begreb, baserer sig på empirisk bearbejdet materiale: "*Fænomenografer är ... intresserade av att visa på att utgångspunkten för att göra generaliseringar skall vara empirisk forskning*". Jeg havde nemlig brug for et metodisk instrument – ved siden af min oplevelsesteoretiske position – til at ordne empirien undervejs. Her faldt valget på grounded theory. Grounded theory findes i en række forskellige versioner, men jeg har primært holdt mig til forståelser repræsenteret ved Anselm Strauss' mere pragmatiske grounded theory og Kathy Charmaz, der formulerer sin egen version. Grounded theory plæder for et meget bredt databegreb, der kan omfatte alle artefakter og udtalelser, der øver indflydelse på domænet. Hovedsigtet med grounded theory er "...to generate theory, not to establish verifications with the "facts" ...". Også denne ikke-optagethed af fakta og det faktuelle deler grounded theory med fænomenografien. I kapitlet gennemgik jeg de forskellige faser, som indgår i et grounded theory-arbejde og jeg gav konkrete eksempler på, hvordan jeg selv har arbejdet.

I kapitlet argumenterede jeg for at både fænomenografi og grounded theory var særlig velegnede til studiet af menneskers oplevelser af sociale fænomener, herunder nye læreres oplevelser i arbejdet i skolen. Kapitlet havde desuden til hensigt at argumentere for nogle særlige sensitive fremgangsmåder i forhold til at studere sociale processer – og videre argumentere for at grounded theory og fænomenografi kan levere en sådan sensitiv fremgangsmåde.

I **kapitel 3** diskuterede jeg en række aktuelle og væsentlige bidrag til forskning i skole og lærerarbejde, men jeg indledte – med udgangspunkt i klassisk professionsforskning som den blev forstået af Parsons og Weber – med at definere og diskutere begrebet profession og videre om lærerne kunne kvalificere til denne betegnelse. Dette sidste blev gjort ved at diskutere professionernes udviklingstendenser og tilhørende begreber som professionsidentitet, velfærdsprofessioner og statens professioner.

Kapitlet indeholdt også et afsnit, der diskuterede, hvad man kunne forstå som lærerviden, og hvad det egentligt er, lærere kan og skal kunne i deres professionelle arbejde. Her diskuterede jeg blandt andet en række vidensformer – i form af viden om indhold, om curriculum, om forståelse af skole- og undervisningsfag, om pædagogisk viden og om fagspecifik pædagogisk viden/didaktik – i bestræbelserne på at bestemme indholdet i det en lærer skal

mestre. Derpå pegede jeg – med baggrund i en række aktuelle forskningsprojekter – på en række kompetencer, som er centrale for lærere – herunder didaktisk kompetence og relationskompetence. Kapitel 3 knyttede særligt an til forskningsspørgsmålet om at forstå skolens hverdagspraksisser og hvordan forskningen forstår lærerarbejdet.

Kapitel 4 starter med en diskussion af skolen som organisation med udgangspunkt i forskningsspørgsmålet om at forstå skolen og skolens hverdagspraksisser. Dette blev foretaget primært med udgangspunkt i William Tylers skole-sociologi. Jeg citerede de to skoleforskere Francis Fuller og Oliver Bown for at sige: ”*Researchers tend to discover unflattering things about teachers; the teachers are poor judges of children and of their mental health; that teachers can be fooled into thinking average children are promising late bloomers; that teachers behave differently toward children of different social classes. Rare is the study testing a directional hypothesis flattering to the teacher or even consistent with the teacher’s convictions . . . no wonder research has little impact on the teacher. She finds it both useless and alien*” (Fuller & Bown 1975: 34).

Det er et stærkt udsagn og en opsang, jeg har fundet inspirerende. Jeg havde med min fænomenografiske tilgang ikke på forhånd til hensigt at hænge lærere ud, ej heller at opskrive dem eller deres arbejde, men i stedet været undersøgende på, om det var muligt at kunne finde frem til nogle forståelser og oplevelser af det at være nyansat og nyuddannet lærer på en skole. Jeg ville i kapitlet finde ud af, hvad en skole var og finde ind til en række forståelse af skolen som organisation. Hertil brugte jeg også dele af mit empiriske materiale til at understrege de teretiske begreber, som Tyler tilbyder i arbejdet med at svare på, hvad en skole er.

Efter på denne måde at have diskuteret skolen som organisation, formulerede jeg begrebet om den ’åbne-lukkede skole’. Jeg var i kapitlet optaget af, hvordan man kunne få adgang til denne skole, som på den ene side fremstod åben, men samtidig agerede lukket. Med udgangspunkt i en metodisk diskussion drevet af Uwe Flick diskuterede jeg forskellige former for adgang til organisationen skole – og dermed også til de lærere, der er inde i bygningerne. Jeg viste også, hvordan jeg selv havde forsøgt at få adgang og hvilke overvejelser der var gået forud for mine valgte ’benspænd’ om ikke at benytte det netværk, jeg har opbygget de sidste 10 år.

Kapitel 5 indledtes med en diskussion om interviewet som vidensgenererende metode og perspektiverede til mine egne erfaringer som interviewer. Her an-

greb jeg den del af forskningsspørgsmålene, der diskuter adgangsproblem-
tikker og forståelse af skolens hverdagspraksisser.

Kapitlet indeholder endvidere afsnittet 'om det der skrives om det, der siges'
hvor jeg forklarede, hvordan de forskellige interviews med nye lærere var
fremstillet i afhandlingen.

Derpå præsenterede jeg to empiriske tilløb, som jeg valgte at kalde dem. Et
empirisk tilløb er en samling af empiri, som ikke direkte kunne henføres til en
interviewsituation med en nyansat, nyuddannet lærer, men som jeg var stødt
på under mit arbejde med de mere formelle interviews.

Det første tilløb omhandlede, det jeg kaldte accidental empiri – empiri ved et
tilfælde. Her var tale om empiri, som jeg pludselig befandt mig i midt i uden at
have gjort noget for det – eller kunne nå metodisk at feje foran døren først. I
afsnittet præsenterede jeg to situationer fra et lærerværelse, hvor jeg sad og
ventede samt et eksempel på den åbne-lukkede skole, hvor jeg forsøgte at tage
et billede af en dør til et klasselokale.

Det andet tilløb behandlede empiri på et kommunalt kursustilbud for nyansat-
te lærere, som jeg fulgte i en periode. Her fik jeg mulighed for at følge en
gruppe nye lærere over tid og være med i deres diskussioner om de umiddel-
bare oplevelser den første tid i skolen.

Kapitel 6 udgjorde det empiriske hovedkapitel, hvor fænomenografiske inter-
views med nyansatte, nyuddannede lærere i skolen blev behandlet. Her blev
det første forskningsspørgsmål, som gik på at vinde viden om nye læreres op-
levelser af lærerarbejdet det første år i skolen og pege på empirisk funderede
barrierer og muligheder for at udfolde deres intentioner med dette arbejde
som lærer.

Kapitlet valgte jeg at strukturere ud fra de empiriske kategorier, jeg havde ud-
ledt af materialet. Der var tale om fem kategorier, som jeg har kaldt *garvetthed*,
historie og kollegarelationer, *undervisning og læring*, *glæder & udbrændthed*, *vi ska' ha' vi-
kar!* og *hvem er jeg?* I kapitlet viste jeg, hvordan disse kategorier var særligt tyde-
lige i mit materiale, som nogen, der 'presser sig på' for nye lærere. Jeg fremstil-
lede ikke kategorierne som om, det var de eneste, der kunne være tale om –
jeg havde også haft adskillige flere i spil, men som nogle, der var tydelige i mit
materiale.

Omkring garvetheden og det at suge til sig viste jeg, hvordan nye lærere etablerer en række strategier for at deltage i situationer, hvor det er muligt at suge til sig. Og at iagttage hverdagssituationer som potentielle sugesituationer. Jeg viser desuden at de nye lærere ikke oplever at have faglige problemer, men at det især er mødet med eleverne og et endnu ikke etableret læremiddelreservoir, der udgør de mest presserende problemer.

Inspireret af et arbejde af Roger Säljö identificerer jeg forskellige forståelser af undervisning og læring hos de nye lærere. En fænomenografisk forståelse af læring, vil lægge vægten på at læring skal forstås som lig forandring. Forandring af relationer mellem individ og individets omverden. Fænomenografisk læring er med andre ord et begreb, der skal forstås som et relationelt begreb. Jeg identificerede 'det at lyse' som en seismograf for, hvornår nye lærere taler om at eleverne lærer. I forholdet til undervisning handlede det om at kunne lede en klasse – den gode undervisning var et værn mod uro.

Jeg viste at der er en tæt sammenhæng mellem det, der giver overskud og glæde i hverdagen og det der dræner og gør, at nye lærere brænder ud – samværet med eleverne i klassen. Jeg talte derfor om glæder & udbrændthed som et samlet begreb. I afsnittet viste jeg også, at der er en kilde til frustration at de nye lærere ikke på forhånd ved, om det ender med glæde eller med det modsatte. På en måde er undervisning et lotteri og jeg citerede en af de nye lærer for at sige: ” ... *det er altid så svært at forudsige ... man kan altid blive lykkelig overrasket ... men man kan også blive ... så skuffet ...* ”. Det at undervise er derfor en opslidende aktivitet, da de nye lærere endnu ikke har etableret forståelser for, hvornår noget går galt eller godt – eller hvorfor?

Kapitel 7 problematiserede arbejdspladsen som curriculum. Særligt valgte jeg at diskutere forskningområdet *learning to teach* og hvordan dette område forstår lærerarbejdet og lærerens nødvendige beredskab som professionel i skolen. Her angreb jeg forskningsspørgsmålet om en forståelse af skolens hverdagspraksisser og vendte tilbage til adgangsdiskussionen samt diskussion om det at være nyansat i betydningen at blive ansat og samtidig stadig være studerende.

I forlængelse af diskussioner om arbejdslivets praksischock, udviklede jeg tre empirisk funderede modeller under overskriften '*overrumplet af praksis?*' for overgangsproblematikkerne mellem uddannelse og skole og den anden vej rundt. Den første model viste hvordan overgangen formlet tager sig ud ved

afslutningen af læreruddannelsen i juni måned, så en mellemliggende sommerferie og derpå nyt arbejde i skolen til august. Den anden model, som jeg benævnte *'arbejdet før arbejdet'* viste, hvordan de lærerstuderende de sidste måneder på studiet oplevede at starte på den nye arbejdsplads før de var begyndt – og samtidig med at de skrev de afsluttende arbejder færdig på uddannelsen. Den sidste model kaldte jeg *'mellem arbejde og uddannelse'* og viste med den, at også uddannelsesrummet kunne gribe den anden vej ind i arbejdsrummet – dog uden den samme stressende effekt, som gør sig gældende ved model to.

På de næste sider følger nogle perspektiveringer i forhold til afhandlingsarbejdet, hvor jeg fremadrettet peger på områder, som i forlængelse af afhandlingen kunne udgøre mulig fremtidig forskningsprojekter.

Og hvad så?

Relationsarbejdet fylder meget for nye nyuddannede lærere (Fransson & Morberg 2001) – og det har det også gjort i mit materiale, når jeg har spurgt til de nye læreres oplevelse af arbejdet som lærer. De lærere Fransson og Morberg har arbejdet med bruger begrebet *relation* som noget, der er lærerens opgave; det er en del af lærerarbejdet at skabe disse relationer. De er optaget af elever med vanskeligheder, med forældre der ikke deltager og med at finde ud af, hvordan man er en god kollega på skolen, men fælles for dem er, at de tager relationsarbejdet på egne skuldre. Relationsarbejdet problematiseres ikke som noget, der skal minimum to personer til at etablere – og med samme ansvar for relationens tilvejekomst og opretholdelse. Jeg har set denne relationsbelastning også i mit materiale. Det *påbvi*ler lærere at facilitere relationer. Også i forholdet til kolleger, viser mit materiale, at det er noget, man selv må arbejde på (*"... og det er hårdt arbejde ..."* som en af lærerne formuler det). Skolen opleves af de nye lærere ikke som en institution, der foranstalter rum for relationsarbejdet. Det er en del af den enkelte lærers opgave, som vedkommende må søge at løse på sin egen måde.

Hvordan disse 'egne måder' kommer i stand er et forskningsfelt, der burde udfoldes mere. Ligeledes kan man hævde, at når Hubermann (Hubermann 1989/1993) i sin forskning kan pege på, at det tager omkring 5 års 'prøvetid', før man finder ud af, om det faktisk er lærer, man skal være, kunne det være væsentligt at insistere på udviklingen af mere viden om, hvem det er, der ender

med at blive en af de garvede – er der særlige karakteristikkere, som man kan pege på også i større skala? I Danmark ved vi, at omkring 20 % af en årgang lærere efter en årrække ikke mere er lærere i folkeskolen (Bayer 2004: 25). Men hvem er det, der bliver i skolen og hvem forlader den? Og hvorfor? Her er min afhandling ikke et bidrag, for jeg har ikke mødt nogen, der har forladt skolen på det tidspunkt, hvor jeg taler med dem – og ingen af de interviewede lærere har intentioner herom, men et længerevarende studie ville kunne vise noget mere om, hvem der stopper og hvem der holder ved. Men at den første periode på arbejde – for de der bliver – kan karakteriseres som omtumlet og forvirrende, opslidende og glædelig, finder jeg i mit materiale og dette bakkes op også andre steder: To lærerstuderende hos Fransson & Morberg fortæller: *”Första tiden som ny lärare kommer säkerligen vara en period som är omtumlande och fyllt av förvirring”* (Fransson & Morberg 2001: 31).

Det at tage en læreruddannelse *udgør* noget. Det betyder *noget* og sætter sig spor. Overordnet slår forskning i læreruddannelsen også fast at *” ... der er stor forskel på de resultater undervisere med læreruddannelse opnår, sammenlignet med de resultater undervisere uden læreruddannelse opnår og de resultater undervisere med en faglig baggrund fra en bachelor- eller kandidatgrad opnår”* (Rasmussen 2008: 4). Der er derfor ikke nogen tvivl om at *”uddannede lærere opnår bedre resultater end ikke-uddannede lærere”* (Rasmussen 2008: 7, Darling-Hammond 2006). Darling-Hammond slår tilsvarende også fast at *” ... research suggests that the kind of teacher education matters”* (Darling-Hammond 2006: 34).

I fagbladet *Undervisere* i juni 2011 under overskriften *”Jeg kunne sagtens klare et ekstra linjefag”* præsenteres den lærerstuderende Nina Jensen, som har dansk og engelsk som linjefag. Hun ville desuden gerne have historie og samfundsfag og mener at have tid til et måske to ekstra linjefag, da hun kun bruger 13 timer om ugen på sit studie: *”Det er kun fire år, jeg skal være studerende, og derefter måske 40 år som lærer. Selvfølgelig er det da dejligt, at jeg har masser af fritid, men jeg ville altså hellere have et eller to ekstra linjefag”*. Nina Jensen og hendes medstuderende på fjerde årgang har ad flere omgange problematiseret, at de tilbydes for lidt tid i deres uddannelse: *”Man kunne læse medicin ved siden af, har vi nogle gange jøket med. Så ville man have noget at rive i. Det er selvfølgelig overdrevet, men når jeg ser på jobopslag, så er der jo ingen tvivl om, at skolerne har brug for lærere med flere linjefag, og så virker det helt vanvittigt, at jeg skal efteruddanne mig i stedet for at lære mere nu”*

Følgegruppen For Ny læreruddannelse afleverede i februar 2012 en rapport med en række anbefalinger, som skal danne basis for arbejdet med den nye

læreruddannelse, der startede i august 2013. Her anbefales det at ”*alle studerende skal have undervisningskompetence i 3 linjefag*” (side 39, anbefaling 7). I den nuværende læreruddannelse er det muligt kun at vælge et enkelt linjefag (nemlig i kombinationen dansk/dansk som andetsprog/specialpædagogik) idet 2006-loven brød med et tidligere princip om, at linjefag i læreruddannelsen også skulle være fag i skolen.

At notere sig dette er betydningsfuldt i forhold til det, som min empiri udsiger. Alle de nyansatte, nyuddannede lærere, som jeg har interviewet var fra den ordinære læreruddannelse fra 1997-loven, hvor der var lovkrav om fire linjefag. I afhandlingen har jeg vist at de nye lærere, som jeg har interviewet ikke oplevede at have faglige problemer. De udfordringer de primært fremhævede handlede om mødet med eleverne og fraværet af et læremiddelrepertoire, som de kunne vælge imellem. En lærer sætter dette faglige overskud i perspektiv på denne måde: ” ... *det er så vigtigt at sige ... at selvfølgelig er det hårdt arbejde ... men men ... det er det jo lige meget hvad man kommer ud i ... altså ... om du så har læst det ene eller det andet ... det er bare hårdt at starte på noget nyt ... men at det er jo ikke faglig hårdt ... det er hårdt at finde ud af hvem man er som lærer ... og det er egentligt det ... jeg synes der er det store projekt her ... og finde min plads ...* ” (Lærer, 3 md.).

Det handler snarere om at finde sin plads. At blive fortrolig med undervisning og med elevers behov. At kunne lede klasserummet og spotte problemer i opløbet. Mit materiale viser at 1997-lovens lærere ikke oplever problemer, som de selv rubricerer som faglige. Det er snarere social- og specialpædagogiske problemer, der optager dem. Desuden vejer fraværet af læremidler også tungt. De første år skal også handle om at få samlet og opbygget et læremiddelrepertoire.

I lyset af mit arbejde er læremiddeldimensionen tillige et område, man bør tage fat på. Både i forholdet til at få et blik på, hvilke strategier lærere sætter i søen for at få opbygget et valideret og solidt repertoire af læremidler. Vil de producere dem selv, vil de benytte tilgængelige læremidler, vil de låne kollegers og didaktisere dem til eget brug – eller noget helt andet? Dette underskud skal også adresseres i læreruddannelsen. Her er sporadiske forløb med læremiddelanalyse ikke nok.

Som jeg har diskuteret tidligere, har min adgang til de nyansatte lærere været af en særlig karakter: Jeg har talt med lærere-i-proces, lærere der gerne vil fortælle om deres situation og har overskud på det tidspunkt, hvor jeg talte med dem.

Det har givet nogle særlige fokuspunkter og tematikker og efterfølgende kategoriseringer i min empiri. Der har både været forskelle og ligheder i det, som de har oplevet som væsentligt, udfordrende og givende i lærerarbejdet. Men når evalueringsinstituttet i deres rapport fra 2011 om netop nye lærere konkluderer at ”... de nyuddannede lærere møder en række forskellige udfordringer i hverdagen på skolerne. De største udfordringer er ifølge de nye lærere undervisningsdifferentiering, håndtering af konflikter i klassen og arbejdet med de faglige mål. Skolelederne vurderer derudover at klasseledelse og skole-hjem-samarbejdet er centrale udfordringer” (Danmarks Evalueringsinstitut 2011: 8) er kun dele af denne konklusion genkendelig i mit materiale, nemlig undervisningsdifferentiering og konflikter i klassen. Arbejdet med faglige mål fylder mindre.

For mig at se viser det blot, at det at sætte lærerarbejde hos nyuddannede lærere på dagsordenen er en kompleks affære, der kan afføde en stribe af kategorier og tematikker, som gør sig gældende i bestræbelserne på at udleve en hverdag i overensstemmelse med de intentioner, man har som ny lærer. Her er min afhandling et bidrag med nogle nedslagspunkter – andre arbejder vil givet pege på andre.

I lyset af de ny vilkår for lærere i kølvandet på den seneste overenskomst og det efterfølgende regeringsindgreb med L215⁷⁰ ”Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område”, der blev vedtaget af folketinget ultimo april 2013, kan der også peges på en række problematikker, som min empiri har været medvirkende til at generere.

Hvis man ser på udregningen i loven omkring ’opgørelse af arbejdstiden’, kan man se i §3, stk. 3, at der står at ”arbejdstiden tilrettelægges normalt på hverdage, mandag til fredag, i dagtimerne” og i bemærkningen til stykket uddybes det at ”den daglige arbejdstid skal så vidt muligt være samlet”. Forberedelse og afvikling af undervisning og anden læreraktivitet såsom møder, tænkes som en blok.

Mit materiale viser, at nye lærere vil finde denne passus ret uproblematisk, når den kommer til at virke i skolen, mens andre vil få deres forberedelseskultur nærmest ødelagt. Dette gælder imidlertid næppe kun for nye lærere. I L215 er nogle læreres forberedelseskulturer truet, mens andre allerede nu fungerer efter lovtæksten. Problemet er, at det ser ud som om, alle skal fungere på den samme måde? Om det kommer til at fungere sådan i praksis – allerede nu er der diskussioner om hvorvidt lærernes tilstedeværelse i

⁷⁰http://www.ft.dk/samling/20121/lovforslag/L215/~/_media/Dokumenter/20121/L215_Lovudkast_250413_end.pdf.ashx

forberedelsessituationerne overhovedet er logistisk muligt på de fleste skoler – vil kun de kommende lokalforhandlinger kunne afsløre. Jeg kan i mit empiriske materiale se, at nogle af 'mine' lærere imødeser nogle store udfordringer i forhold til den måde de både er lærere på, og den måde de aktuelt tilrettelægger deres private liv uden for skolen.

Et andet område, man kan pege på, er det nye i loven om 'opgaveoversigt' (§5 i underbilaget "Arbejdstidsregler for undervisningsområdet i kommunerne"). Her står at læse at "*opgaveoversigten udarbejdes på baggrund af dialog mellem ledelse og lærer, hvor der bl.a. afstemmes forventninger til, om lærerens samlede arbejdstid er fyldt op med de tildelte opgaver. Der gives ikke med opgaveoversigten et bindende tilsagn til læreren om, hvilke opgaver den pågældende skal løse*". Hvordan – og i lyset af min empiri i særlig grad kunne man stille spørgsmålet om *hvornår* – sættes den nyansatte lærer i forbindelse med det kommende, første års opgaveoversigt? Om denne opgaveoversigt, næsten på linje med intentionerne i fælles mål, bliver et hjælpeværktøj til den enkelte, nye lærer eller det kommer til at optræde som en faktor til overophedning eller noget helt tredje, kunne også optræde som et forskningsspørgsmål i forlængelse af mit herværende arbejde.

Summary

English summary

This dissertation examines new teachers and their experiences with teacher work the first year in school. The dissertation is entitled “From teacher education to school – a grounded phenomenographic analysis of newly employed and newly educated primary school teachers and their experiences with teacher work”. This title signals the methodological ground on which the dissertation has been based upon. Grounded theory, which originates from Barney G. Glaser and Anselm L. Strauss is being discussed thoroughly as is various positions since the early discovery of grounded theory such as Kathy Charmaz and later works by Strauss and Glaser. Phenomenography forms the other methodological part of the dissertation. Phenomenography is defined here as “ ... *research which aims at description, analysis, and understanding of experiences; that is, research which is directed towards experimental description*”. This definition originates from Ference Marton and stresses the fact that phenomenography is preoccupied with describing the experiences of human beings regarding specific social phenomena and it is furthermore interested in pointing out variations in these phenomena. Phenomenography is focusing on the descriptions of experiences and not the experiences in itself. I have in the dissertation carried out a series of phenomenographic interviews with new teachers within their first year.

The empirical material in the dissertation originates from several places and persons and was been collected over a longer period of time. It involves phenomenographic interviews with 13 new teachers, interviews with 4 school leaders, observations and field notes. I have followed a municipal course for new teachers in a municipality in Zealand from where I discussed everyday teacher problems with new teachers.

This dissertation has been written and constructed around two research questions. The first research question asked the following: *How does new teachers experience being new? How do they experience possibilities and barriers when trying to carry out their intentions as teachers?* The other question examined was this: *“How is access possible to the everyday practice of schools and how can this everyday practice be understood?”* Throughout the dissertation both questions has been examined both theoretically and empirically.

The first research question deals with the aspects of professions and teacher work in a perspective of experience. On the issue of access, I labelled the school an ‘open-closedness’ organization and discussed access on two levels. Both the actual, physical access to a school, when you enter and wander around to see what happens. I show that most of the time nothing happens - you are allowed to wander around. Unless you make yourself known. To give an example I am on a visit at school to interview a new teacher and while waiting I get the idea of taking a picture of a door (chapter 5). This proves to be quite a delicate matter involving most of the schools administrative staff – before I was allowed to take the picture. Access has also been discussed as gaining access to do empirical work in a school.

Through a grounded analysis of the empirical material, I end up with a set of categories or descriptions, which proved to be essential in the work of trying to describe the experiences of new teachers. These were:

- *The road to experience (how to get or gain experience)*
- *Histories and relations to colleagues*
- *Teaching and learning*
- *Happiness and burned-out feelings*
- *“We’re having a supply teacher today!” – New teachers views of themselves*
- *Who am i? Where am I?*

The road to experience and the relations to colleagues showed that new teachers are developing strategies for ‘sucking up’ experience. This could be done by assisting or observing more experienced colleagues. Or it could be done by structured collecting of teaching material from colleagues you trust to be good teachers – and spending time with them both during breaks and after school for social activities.

The categories for teaching and learning examined how new teachers understood the concept of teaching and students' learning. In this dissertation it is shown that new teachers view teaching as a fence for noise. Good teaching has well-behaved students as its result. Poor teaching makes the students noisy. It also shows that it is unclear for new teachers what makes a session good or poor. Teaching is being viewed as a potential battlefield to success and failure at the same time.

A metaphor derived from the empirical material portrayed the students as small lamps that light up when something interesting is going on in the class – and then dim down when it becomes less interesting. A light-up lamp is the student learning or having learned something that he/she finds interesting.

This leads us to the category of happiness and feeling burned out. Analysis of the empirical material showed that interactions in the classroom with the students are the primary source of feelings of fulfillment for new teachers. On the other hand it also shows that these classroom interactions is a main source for feeling burned out, frustrated and wanting to give up teaching as a profession. Teaching therefore can be understood as a complex business, but also very ambivalent. New teachers appreciate successful situations with their students – and are doing so knowing that this is also dangerous grounds to walk.

Furthermore these findings show that new teachers evaluate the success of their teaching by the student's immediate responses – often in the forms of an 'like/don't like'. It also showed that new teachers are uncertain about what makes a teaching session a success or not.

During the interviews, I asked the teachers what would happen if they fell sick for a day and a longer period. What would happen? I did so not to examine the structures and regulations but to gain knowledge of how new teachers understood their own role. It came clear that new teachers has a purpose with their teaching. It is not fun – and it is too important just to be handed over to various adults who come and go. It showed various kinds of planning but just handing over the class to a supply teacher for a fortnight would take a lot of planning from the sickbed. Some things had to be followed through to completion and other thing had to be started up – and this could not wait for the new teacher to get back – so this had to be orchestrated in a more or less detailed manner.

The category *who am I where am I?* deals with new teachers thoughts about being in or leaving teaching as a profession. Some research shows that many new teachers are considering leaving. None of the teachers interviewed had these thoughts. But that didn't mean that they experience successful moments all the time. In the interactions of everyday life in school with the pupils they were learning about their boundaries, sense of humour and what can be done and not at a certain age.

Derived from my work in obtaining the phenomenographical interviews I also chose to present *two empirical inlets*, as I call them. These were presented under the headlines "*accidental empirical*" and "*new teachers as students*".

Empirical situations which can be labelled as *accidental* was used as a term for Empirical situations that balanced on the edge of what could be regarded as legitimate for researchers to be using. It refers to situations that occurs when you are there for another purpose – and they just appear in front of you. Like waiting for a teacher in the teachers' lounge and overhearing various conversations between teachers regarding students' behavior. These situations is a part of the dissertation because they contribute to the investigations of the school as a certain type of organization.

The teachers as students includes my following of a municipality course for new teachers the first year in school. In this study it is shown that new teachers has a great need for rooms for talking to teachers from other schools in similar situations about their everyday worries. At the same time, it showed that putting new teachers who just finished teacher education back 'on the bench' proved to be unsuccessful. They did not want to be viewed as students again. Students working in groups with teacher-constructed questions based on a text as they were used to during teacher education. They had a real need to discuss everyday problems instead.

Teacher work is complex work, and this dissertation shows that there are various ways of being a new teacher. They experience different problems and similar problems – not in the same order and not at the same time. The first year – so it was explained to me by several of the new teachers I interviewed – is something you has to 'live through'. When you come out 'on the other side' (which for some teachers does not have to take a whole year and for others it will probably take more than a year), you come out stronger and wiser. Analysis based on my empirical material supports that the first year at school for

new teachers is 'a *period of survival* but also one of *discovery*' as Michal Huberman puts it.

Dansk summary

Denne afhandling undersøger nye lærere og deres oplevelser med lærerarbejde det første år i skolen. Afhandlingen bærer titlen "Fra seminarium til skole – en grounded, fænomenografisk analyse af nyansatte, nyuddannede folkeskolelæreres oplevelser af lærerarbejde". Undertitlen peger mod de metodiske grundlag, som afhandlingen har baseret sig på. Det ene af de to grundlag udgøres af grounded theory, som har sin oprindelse hos Barney G. Glaser og Anselm L. Strauss. Den tidlige grounded theory diskuteres grundigt og sammenstilles med forskellige, senere positioner indenfor grounded theory, herunder Kathy Charmaz og senere metodologiske værker af Strauss og Glaser. Fænomenografi udgør den anden metodologiske del af afhandlingen. Fænomenografi er i afhandlingen defineret som "... *research which aims at description, analysis, and understanding of experiences; that is, research which is directed towards experimental description*". Denne definition er formuleret af Ference Marton og understreger at fænomenografien er optaget af beskrivelser af menneskers oplevelser, hvad angår udvalgte sociale fænomener og samtidig at udpege variationer inden for disse sociale fænomener. Fænomenografi fokuserer på beskrivelser af disse oplevelser og ikke direkte på oplevelserne i sig selv. I afhandlingen er der foretaget en række fænomenografiske interviews med nye lærere i løbet af deres første år i skolen med henblik på at indfange deres oplevelser af lærerarbejde.

Det empiriske materiale, der er analyseret gennem afhandlingen stammer fra flere forskellige steder og er blevet indsamlet over en længere periode. Materialet består af fænomenografiske interviews med 13 nyansatte og nyuddannede lærere, 4 skoleledere, observationer og feltnoter. Desuden har jeg fulgt et kommunalt initiativ med nye lærere på kursus i en sjællandsk kommune, hvor jeg fik muligheden for at diskutere nye læreres hverdagsproblemer i skolen.

Afhandlingen er skrevet ud fra to forskningsspørgsmål. Det første forskningsspørgsmål lød: "*Hvordan oplever nyuddannede lærere det at være nyansat i skolen? Hvordan oplever de muligheder og barrierer for at udfolde deres intentioner om lærerarbejde*"? Det andet forskningsspørgsmål adresserede adgangsproblematikker i forhold til forskning i skolen og lød: "*Hvordan kan man få adgang til og hvordan skal*

man forstå skolens hverdagspraksisser”? Gennem afhandlingen er begge spørgsmål blevet diskuteret både teoretisk og via gennemarbejdet og analyseret empiri.

Det første forskningsspørgsmål diskuterede professionsspørgsmålet og lærerarbejdet ud fra et oplevelsesperspektiv. I forbindelse med diskussioner om adgang benyttede jeg begrebet *åben-lukket* til at beskrive skolen og angreb adgang på to niveauer. Her var både tale om den faktiske, fysiske adgang til en skole, når man dukker op på matriklen og går omkring og ser, hvad der sker. I afhandlingen vises at der det mest af tiden ikke sker noget – der er rig mulighed for at gå omkring, med mindre man italesætter sin intention med at være der. Til eksempel er jeg på besøg på en skole for at lave et interview, og mens jeg venter, får jeg ideen at tage et billede af en dør til et klasseværelse. Dette viste sig imidlertid vanskeligt, og jeg fik involveret det mest af skolen administrative personale – før jeg fik lov til at tage billedet. Jeg har i afhandlingen desuden diskuteret adgang som det at få adgang til at lave empirisk arbejde på en skole.

Gennem en funderet analyse af det empiriske materiale endte jeg op med et sæt af kategorier eller beskrivelser, som viste sig særlig væsentlige eller tilstede i arbejdet med at beskrive nye læreres oplevelse af lærerarbejdet. Disse var:

- *Garvethed*
- *Historier og kollegarelationer*
- *Undervisning og læring*
- *Glæder & udbrændthed*
- *Vi ska' ha' vikar! Nye læreres syn på egen rolle*
- *Hvem er jeg, hvor er jeg?*

Vejen mod garvetheden og kollegarelationer viste, at nye lærere udvikler strategier for at *suge* erfaring til sig. Dette kunne eksempelvis udfolde sig ved at nye lærere assisterer eller observerer mere erfarne kolleger. Eller der kunne være tale om systematisk indsamling af materialer fra kolleger, man vurderede som gode undervisere – og man kunne bruge tid sammen med erfarne lærer om morgenen, i pauser eller ved diverse sociale arrangementer efter arbejdstid.

Undervisning og læring viste, hvordan nye lærer forstå undervisning og elevernes læring. I afhandlingen vises at nye lærere ser undervisning som et værn mod uro i klassen. God undervisning har rolige elever som sit resultat. Mislykket undervisning får eleverne til at være urolige og larme. De empiriske analy-

ser viste desuden, at de nye lærere er usikre på, hvad der skal til for at et undervisningsforløb lykkes eller mislykkes. Undervisning er på den måde en kampplads, der både rummer muligheder for succes og for fiasko. Fra materialet kunne vises, at eleverne fremstilles af lærerne som små lamper, der lyder op, når noget var interessant i klassen – og slukker ned, når noget bliver mere kedeligt. En oplyst lampe er en elev, der har lært noget væsentligt som han/hun finder interessant og givende.

I forhold til kategorien glæde og udbændthed viste de empiriske analyser, at interaktionerne med eleverne i klassen er den primære kilde til følelsen af at slå til som lærer. På den anden side viste analyserne samtidig, at det også er hovedkilden til udbændthed, frustration og overvejelser om at stoppe. Undervisning må i lyset heraf forstås som en kompleks affære, men samtidig også som en meget ambivalent størrelse. Nye lærere påskønner gode undervisningssituationer med deres elever – og de gør det med en viden om, at det samtidig er et farligt rum at høste disse gode oplevelser i. Ydermere viste de empiriske fund at nye lærere evaluerer undervisningens succes på baggrund af eleverne reaktioner herpå – ofte i form af en umiddelbar reaktion i form af kunne lide/kunne ikke lide. De viste samtidig, at nye lærere var usikre på, hvad der er eller kan være udslagsgivende for at en undervisning bliver en succes eller ej.

Undervejs i de interviews, der blev foretaget, spurgte jeg de nye lærere, hvad der ville ske, hvis de lagde sig syge for en dag eller for en længere periode. Ikke for at undersøge de enkelte skolers foranstaltninger ved sygdom, men for at få viden om, hvordan de nye lærere forstod deres egen rolle i hverdagen. Det blev tydeligt, at nye lærere har en intention med deres lærerarbejde. Der undervises ikke for sjov – og aktiviteterne er for væsentlige og vigtige til at de blot kan blive overladt til forskellige voksne, der kommer og går i klassen. Materialet viste forskellige former for planlægnings- og foranstaltningsgrader ved sygdom, men det at overlade klassen til en vikar i 14 dage, ville kræve en del planlægning fra sygesengen. Nogle aktiviteter skulle afsluttes, andre startes op. Og dette kunne ikke vente til den nye lærer kom tilbage igen – så det måtte ordnes og lægges til rette for en vikar i mere eller mindre detaljeret grad.

Hvem er jeg, hvor er jeg? viste nye læreres tanker om det at blive eller forlade professionen. Forskning viser, at mange nye lærere overvejer at forlade professionen i løbet af den første tid. Ingen af de lærere, der medvirkede i interviews til denne afhandling havde dog disse overvejelser. Det betød dog ikke, at deres

lærerhverdag var en succes hele tiden. I hverdagen på skolen lærte de løbende i samværet med elever om deres egne grænser, brugen af humor og hvad det er muligt at sætte i gang med hvilke klassetrin.

Undervejs mens jeg foretog de fænomenografiske interviews, stødte jeg også ind i en række situationer på skoler, som jeg valgte at præsentere som to empiriske tilløb. Disse gav jeg overskrifterne ”*accidental empiri*” og ”*nye lærere på kursus*”.

Den empiri som jeg giver etiketten *accidental*, er kendetegnet ved, at den bevæger sig på grænsen for, hvad der normalt anses for legitimt for forskere at benytte. Der kan være tale om situationer som opstår, mens man er på et sted med et helt andet formål – og derpå udfolder der sig nogle situationer lige foran en, som man ikke når at forberede sig på. Ventesituationer på lærerværelser, hvor man overhører samtaler mellem lærere om elever og adfærd er et eksempel, der er taget med i afhandlingen. De situationer der opstod af *accidental* karakter, og som har en særlig udsigelseskraft ift forskningsspørgsmålene, er analyseret i afhandlingen, da de har kunnet bidrage til undersøgelsen af skolen som en særlig organisation.

Lærere på kursus var et initiativ i en midtsjællandsk kommune, som jeg fulgte, hvor nye lærere fulgte en kursusrække over det første år. Det empiriske materiale, jeg fik med herfra viste, at nye lærere har et stort behov for rum til at diskutere og dele hverdagens erfaringer med andre nye lærere. Samtidig viste initiativet også, at det at placere nyuddannede, nyansatte lærere ’tilbage på skolebænken’ var uhensigtsmæssig. De nye lærere ønskede ikke at optræde i rollen som studerende igen, hvor man i gruppearbejde tale om nogle arbejdsspørgsmål til en tekst, som en underviser delte ud.

Lærerarbejde er komplekst arbejde og denne afhandling viser, at der er mange måder at være ny lærer på. Nye lærere oplever forskellige problemer og tilsvarende problemer – ikke nødvendigvis i en særlig rækkefølge eller på et bestemt tidspunkt. Det første år – sådan blev det også formuleret af de nye lærere, som jeg interviewede – er noget man ’skal igennem’. Når man er ’kommet ud på den anden side’ (hvilket for nogle lærer ikke nødvendigvis tager et år og for andre igen måske tager mere end det), kommer man ud stærkere og klogere. De empiriske analyser understøttede det, at det første år i skolen for nye lærere er ’a *period of survival* but also one of *discovery*’ som uddannelsesforskeren Michal Hubermann har formuleret det.

Litteratur

- Aldenmyr, Sara Irisdotter & Paulin, Ann & Zetterqvist, Kirsten Grønlien 2010. *Den etiske lærer – udfordringer til en profession*. Samfundslitteratur.
- Alexandersson, Mikael 1994. *Metod och medvetande*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj 2005. *Reflexive Methodology – New Vistas for Qualitative Research*. Sage Publications.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj 1994. *Tolkning och Reflektion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Andersen, Niels Åkerstrøm 2008. *Legende magt*. Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, Randi 2011. *Tavs viden og praktik: En diskussion af Polanyis teori om tavs viden i sygeplejeuddannelsen og i pædagoguddannelsen*. Roskilde Universitetsforlag.
- Andersen, Randi & Weber, Kirsten 2009: *Praktik og profession*. Roskilde Universitetsforlag.
- Arfwedson, Gerhard 1994. *Nyare forskning om lärara – presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. HLS Forlag.
- Ayers, William 2006/2001. *At undervise – en lærers rejse*. Forlaget Klim.
- Bauer, Karl-Oswald 2008. *Lehrerinteraktion und –kooperation*. In: Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (eds.). *Handbuch der Schulforschung*. Vs Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Erweiterte Auflage.
- Bayer, Martin 2004. *Hvordan kommer man om på den anden side af katederet? Om nyuddannede læreres møde med praksis*. FOFU-Nyt, No 2.

- Bayer, Martin & Brinkkjær, Ulf 2003. *Professionslæring i praksis. Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Ben-Peretz, Miriam & Schonmann, Shifra 2000. *Behind Closed Doors – Teachers and the Role of the Teacher's Lounge*. State University of New York Press
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas 1966/1992. *Den samfundsskabte virkelighed – en videnssociologisk afhandling*. Lindhardt og Ringhof.
- Bernstein, Basil 2001. *Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk.
- Bjerresgaard, Helle 2006. *Lærer og personlighed*, Gyldendal.
- Bonde, Lars Ole 2009. *Musik og menneske – introduktion til musikpsykologi*. Samfundslitteratur.
- Braad, Karen B. 2009. *Universitet eller seminarium – en strid om de forkerte ord*. Undervisere, martsnummer.
- Broman, Elisabeth 2001. *Att se sin egen utveckling som lärare*. In: Fransson, Göran & Morberg, Åsa (Eds.). *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket*. Studentlitteratur.
- Brante, Thomas 2005. *Staten og professionerne*. In: Eriksen, Tine Rask & Jørgensen, Anne Mette (Eds.). *Professionsidentitet i forandring*. Akademisk Forlag.
- Bromme, Rainer & Haag, Ludwig 2008. *Forschung zur Lehrerpersönlichkeit*. In: Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (eds.). *Handbuch der Schulforschung*. Vs Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Erweiterte Auflage.
- Brusling, Christer 2001/2003. *Hen mod en demokratiserende deprofessionalisering af lærerfaget?* In: Kvernbekk, Tone (Ed.). *Pædagogik og lærerprofessionalitet*. Forlaget Klim.
- Burroughs, William S. 1993. *Manden de kaldte præst*. Roskilde Bogcafé.
- Burroughs, William S. 2001 (1960-1976). *Break through in grey rooms*. CD, Sub Rosa.

- Callewaert, Staff 2007. *Kritiske refleksioner over den livshistoriske trend*. In: Petersen, Karin Anna et.al. (red): *Livshistorieforskning og kvalitative interview*. Forlaget PUC.
- Callewaert, Staff 2003a. *Fra Bourdieus og Foucaults verden – pædagogik og sociologi, diskurser og praktikker, efter det moderne*. Akademisk Forlag.
- Callewaert, Staff 2003b. *Profession og personlighed – to sider af samme sag?* In: Weicher, Inge & Laursen, Per Fibæk (Eds.). *Person og profession – en udfordring for socialrådgivere, sygeplejersker, lærere og pædagoger*. Billesø & Baltzer.
- Callewaert, Staff 2001. *På vej mod en generel teori om professionel viden og handlen*. In: Petersen, Karin Anna (red): *Praktikker i erhverv og uddannelse*. Akademisk Forlag.
- Canger, Tekla 2008. *Mellem minoritet og majoritet – et ikke-sted*. Roskilde Universitet, Forskerskolen og Livslang Læring.
- Carlgrén, Ingrid 1997. *Klassrummet som social praktik och meningskonstituerande kultur*. Nordisk Pedagogik, No. 1.
- Carlgrén, Ingrid & Klette, Kirsti 2000: *Restructuring in education and reconstruction of the teacher*. In: Klette, Kirsti et.al. (Eds.). *Restructuring Nordic Teachers: An analysis of Policy Texts from Finland, Denmark, Sweden and Norway*. University of Oslo.
- Charmaz, Kathy 2006. *Construction Grounded Theory*. Sage Publications Ltd.
- Christensen, Ole & Christiansen, René B. 2010. *Lærerne og de nye vilkår. Professionslæring og praksisrefleksion*. Unge Pædagoger.
- Christensen, Ove 2010. *Learning in coupled contexts*. Position Paper, 1st Nordic Symposium on Technology Enhanced Learning, Linnæus University, Sweden, august 26-27)
- Christiansen, René B 2013. *En almindelig didaktisk model for undervisningsplanlægning*. In: Mårtensson, Brian Degn (Ed.). *Lærerpraksis – bind 1*. Dafolo
- Christiansen, René B. 2011. *Skolens skjulte læreplan*. In: Kristensen, Hans Jørgen & Laursen, Per Fibæk (Eds.). *Gyldendals Pædagogik håndbog*. Gyldendal.

- Christiansen, René B. 2010. Transfer, trivialitet og koblede kontekster. Working Paper, Educationlab.dk
- Christiansen, René B 2007a. *Almen didaktik i læreruddannelsen*. Unge Pædagoger, No. 1.
- Christiansen, René B. 2007b. *Ungdom mellem affortryllelse og understrukturerethed – Thomas Ziehe og ungdomskulturerne*. Unge Pædagoger, No. 5.
- Christiansen René B. 2007c. *Skal du have dig en mentor?: Et bidrag til problematiseringen af en universalformel for uddannelsessystemet. Hvis mentor er svaret, hvad er så spørgsmålet?* CVUSJ, No 2.
- Christiansen, René B. et.al 2013. *It og digitale læremidler i Vordingborg Kommunes Skoler*. Nationalt Videncenter for læremidler – læremiddel.dk
- Christiansen, René B. & Hørdam, Britta & Hundborg, Steen 2011. *Eksamen og censur i professionsbacheloruddannelserne – en håndsrækning til vejledere, eksaminatorer, censorer og studerende*. Unge Pædagoger.
- Christiansen, René B. & Gynther, Karsten 2011. *Barrierer og potentialer for integration af it i folkeskolens fag i Slagelse Kommune*. Læremiddel.dk – Nationalt Videncenter for læremidler.
- Christiansen, René B. & Gynther, Karsten 2010a. *Folkeskolens læremiddelkultur under pres*. In: Gynther, Karsten (Ed.). *Didaktik 2.0 – læremiddelkultur mellem tradition og innovation*. Akademisk Forlag.
- Combe, Arno & Kolbe, Fritz-Ulrich 2008. *Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln*. In: Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (eds.). *Handbuch der Schulforschung*. Vs Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Erweiterte Auflage.
- Corcoran, Ellen 1981. *Transition Shock: The Beginning Teacher's Paradox*. Journal of Teacher Education, Volume 32, No. 3.
- Corbin, Juliet & Strauss, Anselm L. 2008. *Basics of Qualitative Research, 3rd Edition*. Sage Publications.

- Dahlin, Bo 2007. *Enriching the Theoretical Horizons of Phenomenography, Variation Theory and Learning Studies*. Scandinavian Journal of Educational Research, Volume 51, No. 4.
- Dale, Erling Lars 1997/1998. *Pædagogik og professionalitet*. Forlaget Klim.
- Danmarks Evalueringsinstitut 2011. *Ny lærer – en evaluering af nye læreres møde med folkeskolen*.
- Danmarks Evalueringsinstitut 2003. *Evaluering af læreruddannelsen*.
- Darling-Hammond, Linda 2006. *Powerful teacher education – Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, Linda 1997. *What matters most: Investing in Teaching*. School Administrator, Volume 42, No 3.
- Dau, Susanne & Nielsen, Gitte 2009. *Praksis og teori – vidensgrundlag, mangfoldighed og utydelighed: Kundskaber og kontekster, Læringsmuligheder og barrierer, roller og rolleforvirring*. Books on Demand.
- David, Tom 2000. *Teacher mentoring – benefits all around*. Kappa Delta Pi Record.
- Deci, Edward L. & Vallerand, Robert J. & Pellerier, Lug G. & Ryan, Richard M. 1991. *Motivation and Education: The Self-Determination Perspective*. Educational Psychologist, No. 26.
- Denscombe, Martyn 1980. "Keeping 'Em Quiet: The Significance of Noise for the practical activity of teaching". In: Woords, Peter (Eds.). *Teacher Strategies: Explorations in the sociology of the school*. Taylor & Francis.
- Dreier, Ole 1999. *Læring som ændring af personlig deltagelse i social praksis*. In Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (Eds.). *Mesterlære – læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Egeland, Lars 2004. *Det handler om læring*. ABM Utvikling
- Engel, Flemming & Pedersen, Lone et. al. 2003. *Hvornår er det godt nok? Om evaluering i læreruddannelsen*. Aalborg Seminarium.
- Flick, Uwe 1998. *An Introduction to Qualitative Research*. Sage Publications.

- Foucault, Michel 1975/2002. *Overvågning og straf*. Samlerens bogklub.
- Francis, Hazel 1993. *Advancing phenomenography - questions of method*. Nordisk Pædagogik, No. 2.
- Fransson, Göran 2001. *Den första tiden – en forskningsöversikt med fördjupningar*. In: Fransson, Göran & Morberg, Åsa (Eds.). *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket*. Studentlitteratur.
- Fransson, Göran & Morberg, Åsa 2001. *Den röda tråden – en presentation av idén, grundläggande begrepp och innehåll*. In: Fransson, Göran & Morberg, Åsa (Eds.). *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket*. Studentlitteratur.
- Fransson, Göran & Morberg, Åsa 2001b. *Stöd- och mentorsprogram – forskning, erfarenheter och reflektioner*. In: Fransson, Göran & Morberg, Åsa (Eds.). *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket*. Studentlitteratur.
- Frederiksen, Lisbeth Lunde 2009. *Mentorskab i folkeskolen*. Liv i skolen, No 2.
- Frederiksen, Lisbeth Lunde 2007. *Vitalisering og lærerarbejde*. Forskerskolen for Livslang Læring, Roskilde Universitet.
- Fuller, Francis F. & Bown, Oliver H. 1975. *Becoming a Teacher*. In: Ryan, K (Ed.) *Teacher Education: the seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago*. University of Chicago Press.
- Følgegruppen Til Ny Læreruddannelsen 2012. *Deregulering og Internationalisering – Evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006*. Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser.
- Glaser, Barney G. 2001. *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization contrasted with Description*. Sociology Press.
- Glaser, Barney G. 1998. *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Sociology Press.
- Glaser, Barney G. 1994. *The Constant comparative method of qualitative analysis*. In: Glaser, Barney G. (Ed.). *More Grounded Theory: A Reader*. Sociology Press.

- Glaser, Barney G. 1992. *Basics of Grounded Theory Analysis – Emergence versus Forcing*. Sociology Press.
- Glaser, Barney G. 1978. *Theoretical Sensitivity*. Sociology Press.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. 1967/2008. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Transaction Publishers.
- Glaserfeld, Ernst von 1991. *Abschied von der Objektivität*. In: Watzlawick, Paul & Krieg, Peter (Ed.). *Das Auge des Betrachters – Beiträge zum Konstruktivismus*. Festschrift für Heinz von Foerster. Piper.
- Glaserfeld, Ernst von 1995. *Radical Constructivism – a way of knowing and learning*. Routledge/Falmer Press.
- Gleerup, Janne 2010. *Kompetenceudvikling i små og mellemstore virksomheder i regionale yderområder – og potentialer i øget inddragelse af e-læring*. Første forskningsrapport, elyk.dk
- Gore, Jennifer M. 1998. *Disciplining Bodies: On the Continuity of Power Relations in Pedagogy*. In: Popkewitz, Thomas S. & Brennan, Marie (Edits). *Foucault's Challenge; Discourse, Knowledge and Power in Education*. Teacher's College Press.
- Gregersen, Camilla & Mikkelsen, Stinus Storm 2007. *Ingen arme ingen kager – en Bourdieu-inspireret praksisanalyse af skolens sociale sortering*. Unge Pædagoger.
- Gustavsson, Bernt 2001/2003. *Dannelse som rejse og eventyr*. In: Kvernbekk, Tone (Ed.). *Pædagogik og lærerprofessionalitet*. Forlaget Klim.
- Guvå, Gunilla & Hylander, Ingrid (2005). *Grounded Theory – et teorigenererende forskningsperspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Gysin, Brion 1973. *Let the mice in*. Ultramarine Publishers Company.
- Hansen, Jette Worm 2007. *Ny lærer i skolen – guide til de første år*. Gyldendal.
- Hansen, Niels Buur 2004. *Professions- og praksisforskning – vilkår, krav og perspektiver*. In: Hansen, Niels Buur & Gleerup, Jørgen (Eds.). *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning*. Syddansk Universitetsforlag.

- Hargreaves, Andy 1994/2000. *Nye lærere, nye tider – lærerarbejde og lærerkultur i en postmoderne tid*. Forlaget Klim
- Hargreaves, D. H. & Hestor, S. K. & Mellor, F. J. 1984. *Rules in play*. In: Hargreaves, Andy & Woods, Peter (Eds.). *Classrooms & Staffrooms*. Open University Press.
- Hartman, Jan 2005. *Funderet teori – udvikling af teori på empirisk grund*. Alinea.
- Hasselgren, Biörn 1993. *Tytti Soila och den fenomenografiska ansatsen*. Nordisk Pedagogik, No. 3.
- Hasselgren, Björn & Beach, Dennis 1996. *Phoenomenography: A "good-for-nothing brother" of phenomenology?*
<http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/misc/constr/goodno2.html> [kotober 2007, siden eksisterer ikke længere]
- Heen, Hanne 2005. *About feelings in action research*. Action Research, Volume 3(3).
- Hjort, Katrin 2008. *Demokratiseringen af den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, Katrin 2005. *Professionaliseringen af den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, Katrin & Weber, Kirsten 2004. *Hvad er værd at vide om professioner?* In: Hjort, Katrin (Ed.): *De professionelle*. Roskilde Universitets Forlag.
- Huberman, Michael 1989/1993. *The Live of teachers*. Teachers College Press.
- Hyldgaard, Kirsten 2010. *Fri os for personligheder*. In: Hyldgaard, Kirsten (Ed.). *Pædagogiske umuligheder – psykoanalyse og pædagogik*. Aarhus Universitetsforlag.
- Jackson, Philip W. 1968. *Life in classrooms*, Chicago: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Janas, Monica 1996. *Mentoring the Mentor: A Challenge for Staff Development*. Journal of Staff Development, Volume 17, No. 4.

- Jank, Werner & Meyer, Hilbert 1997. *Nyttan av kunskaper i didaktisk teori*. In: Uljens, Michael (Ed.). *Didaktik*. Studentlitteratur.
- Järvinen, Margaritha 2005. *Interview i en interaktionistisk begrepsramme*. In: Järvinen, Margaretha & Mik-Meyer, Nanna (Eds.). *Kvalitative Metoder i et interaktionistisk perspektiv – intervjuer, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag.
- Jarvis, Peter (1999/2002): *Praktikerforskeren – udvikling af teori fra praksis*. Alinea.
- Johansson-Wiipa, Katarina 1996. *Det har varit ganska förvirrande – En fenomenografisk studie av några grundskollärares uppfattning av det mål- och kunskapsrelaterede betygssystemet*. Institutionen för Pedagogik och Psykologi, Linköpings Universitet.
- Jørgensen, Per Schultz 2003: *Den personlige lærer – set i et uddannelsesperspektiv*. In: Weicher, Inge & Laursen, Per Fibæk (Eds.). *Person og profession – en udfordring for socialrådgivere, sygeplejersker, lærere og pædagoger*. Billesø & Baltzer.
- Keller, David J. 1999. *Deciphering teacher lounge talk*. Phi Delta Kappan, Vol. 81, Issue 4.
- Klafki, Wolfgang 2002/2004. *Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling*. Hans Reitzels Forlag.
- Koballa, Thomas R. & Bradbury, Leslie Upson & Glynn, Shawn M. & Deaton, Cynthia Minchew 2008. *Conceptions of Science Teacher Mentoring and Mentoring Practice in an Alternative Certification Program*. Journal of Science Teacher Reducation, No. 19.
- Korthagen, Fred A. J. 1988. *The Influence of Learning Orientations on the Development of Reflective Teaching*. In: Calderhead, James (Ed.). *Teachers' Professional Learning*. The Falmer Press.
- Korthagen Fred A. J. & Loughran, John & Russell, Tom 2006. *Developing fundamental principles for teacher education programs and practices*. Teaching and Teacher Education, Vol. 22.
- Kottler, Jeffrey A. et. al. 1997. *What's really said in the Teachers' Lounge – Provokative Ideas about Cultures and Classrooms*. Corwin Press Inc.

- Krogh-Jespersen, Kirsten 2005. *Lærerprofessionalitet – illusion og vision!* Forlaget Klim.
- Kroksmark, Tomas 1987. *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg Studies in Educational Sciences #63.
- Kvalbein, Inger Anne 2001. *Hvilke muligheder finnes for endringer i lærerutdanning ut fra lærerutdanningens kultur?* Nordisk Pædagogik, No. 4.
- Kvale, Steinar 1997. *Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, Steinar 1984. *Om tolkning af kvalitative forskningsinterview*. Tidsskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning.
- Kwo, Ora 1994. *Learning to teach: Some theoretical propositions*. In: Carlgren, Ingrid & Handal, Gunnar & Vaage, Sveinung (Eds.). *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. The Falmer Press.
- Larsen, Kirsten 2005. *Identitet: Biografisk konstruktion og socialisation*. In: Andersen, Anders Siig & Dausien, Bettina & Larsen, Kirsten (Eds.). *Livshistoriske fortælling og fortolkende socialvidenskab*. Roskilde Universitetsforlag.
- Larsson, Staffan 1982. *Studier i Lärares omvärldsuppfattning: Ett försök till integration*. Göteborg Universitet, Pedagogiske Institutionen.
- Larsson, Staffan 1980. *Studier i läraras omvärldsuppfattning: Lärarskicklighet*. Göteborg Universitet, Pedagogiske Institutionen.
- Latour, Bruno 2005. *Reassembling the modern. An introduction to Actor-Network Theory*. Oxford University Press.
- Laursen, Per Fibæk & Moos, Leif & Salling Olesen, Henning & Weber, Kirsten 2005. *Professionalisering – en grundbog*. Roskilde Universitetsforlag.
- Laursen, Per Fibæk 2004. *Hvad er egentlig pointen ved professioner – om professionernes samfundsmæssige betydning?* In: Hjort, Katrin (Ed.). *De professionelle*. Roskilde Universitets Forlag.

Laurson, Per Fibæk 2003. *Personlighed på dagsordenen*. In: Weicher, Inge & Laurson, Per Fibæk (Eds.). *Person og profession – en udfordring for socialrådgivere, sygeplejersker, lærere og pædagoger*. Billesø & Baltzer.

Lenzen, Dieter (Ed.) 2004. *Irritationen des Erziehungssystemes*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

Lepp, Margret & Ringsberg, Karin C. 2002. *Phenomenography – a qualitative research approach*. In: Hallberg, Lillemor R-M (Ed.). *Qualitative Methods in Public Health Research – Theoretical Foundations and Practical Examples*. Studentlitteratur.

Limberg, Louise 1998: *At söka information för att lära – en studie av samspel mellan informationsökning och lärande*. Göteborgs Universitet, Institutionen för biblioteks- och informationsvetenskap.

Lindhardt, Lars & Lund, Birthe 2009. *Lærerruddannelse i et professionsdidaktisk perspektiv*. In: Jensen, Annie Arup & Rasmussen, Palle (Eds.). *Læring og forandring. Tværfaglige perspektiver*. Ålborg Universitetsforlag.

Lindhardt, Lars 2007. *Hvor lærer en lærer at være lærer? Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge*. Books on Demand.

Lortie, Dan 1975. *School Teacher – a Sociological Study*. University of Chicago Press

Långström, Sture & Viklund, Ulf 2006. *Praktisk lärarkunskap*. Studentlitteratur.

Madsen, Ulla Ambrosius 2003a. *Pædagogisk Antropologi*. Forlaget Klim

Madsen, Ulla Ambrosius 2003b: *Pædagogisk etnografi – forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Forlaget Klim

Marton, Ference 1997b. *Mot en medvetandets pedagogik*. In: Uljens, Michael (Ed.). *Didaktik*. Studentlitteratur.

Marton, Ference 1997a. *Notes on Phenomenography – Version II*. Handout, Göteborg. www.ped.gu.se/biorn/phgraph/misc/constr/handout2.html [oktober 2007, referencen er siden taget ned]

- Marton, Ference 1982. *Towards a Phenomenography of Learning*. Göteborg Universitet, Pedagogiska Institutionen. *Udgivelsen er ikke forsynet med sidetal.*
- Marton, Ference 1981. *Phenomenography - Describing Conceptions of the World Around Us*. Instructional Science 10.
- Marton, Ference & Booth, Shirley 1997. *Learning and Awareness*. Routledge.
- Marton, Ference & Säljö, Roger 1984. *Approaches to learning*. In: Marton, Ference & Hounsell, Dai & Entwistle, Noel (Eds.). *The Experience of Learning*. Scottish Academic Press.
- McLellan, Eleanor & MacQueen, Kathleen M. & Neidig, Judith L. 2003. *Beyond the Qualitative Interview: Data Preparation and Transcription*. Field Methods, Volume 15, No. 1.
- Mergenthaler, Erhard & Stinson, Charles H. 1992. *Psychotherapy transcription standards*. Psychotherapy Research, Volume 2, No. 2.
- Meyer, Hilbert 2005/2004. *Hvad er god undervisning?* Gyldendal.
- Moos, Leif 2004. *Relationsprofessioner – hvem er de?* In: Moos, Leif & Krejsler, John & Hjort, Katrin & Laursen, Per Fibæk & Bønløkke Braad, Karen (Eds.) 2006. *Evidens i uddannelse?* Danmarks Pædagogiske Forlag.
- Moos, Leif & Krejsler, John & Laursen, Per Fibæk (Eds.) 2004. *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Mottelson, Martha 2010. *Lærerens praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Muel-Dreyfus, Francine 2001: *Uddannelse, jobforventninger og knuste drømme*. In: Petersen, Karin Anna (Ed.). *Praktikker i erhverv og uddannelse*. Akademisk Forlag.
- Mørck, Line Lercke 2010. *Læring og overskridelse af marginalisering blandt udsatte unge i folkeskolen*. Unge Pædagoger, No. 2.

- Nassehi, Armin 2003. *Geschlossenheit und Offenheit – Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft*. Suhrkamp Taschenbusch Wissenschaft.
- Nielsen, Bodil 2006. *Lærerstuderendes valg af læreruddannelsen og valg og prioriteringer inden for uddannelsen*. Forlaget CVU København og Nordsjælland.
- Nordenbo, Svend Erik & Larsen, Michael Søgaard & Tiftikci, Neriman & Wendt, Rikke Eline & Østergaard, Susan 2008. *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Parsons, Talcott (1998): *Professions*. In: International Encyclopedia of the social sciences, Vol. 12. The MacMillan Compagny & The Free Press.
- Postholm, May Britt 2007a. *Interaktiv aksjonsforskning: Forskere og praktikere i gjensidige bytteforhold*. In: Postholm, May Britt (Ed.). *Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeid*. N W Damm & Søn.
- Postholm, May Britt 2007b. *Læreren med forskerblik på egen praksis*. In: Postholm, May Britt (Ed.). *Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeid*. N W Damm & Søn.
- Qvortrup, Lars & Birthe 2006. *Undervisningens mirakel*. Dafolo.
- Radnor, Hilary 2002/2005. *At forske i pædagogisk praksis – fortolkende forskning*. Forlaget Klim.
- Rasmussen, Jens 2008. *Hvad ved vi om den gode lærers praksis?* Unge Pædagoger, No. 6.
- Rasmussen, Jens 2007. *Trepartssamtalen*. Gyldendal.
- Rasmussen, Jens 2004. *Undervisning i det refleksivt moderne*. Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, Jens et. al. 2007: *Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Richardson, John T. E. 1999. *The Concepts and Methods of Phenomenographic Research*. Review of Educational Research, Volume 69, No. 1.
- Rienecker, Lotte & Stray Jørgensen, Peter 2004. *Bacheloropgaven I læreruddannelsen – Muligheder, perspektiver, anbefalinger – Lærereens Bog*. Samfundslitteratur.

- Rosenholtz, Susan J. 1991. *Teachers' Workplace – The Social Organization of Schools*. Teachers College Press
- Russell, Tom 1988. *From pre-service Teacher Education to First Year of Teaching: A Study in theory and practice*. In: Calderhead, James (Ed.). *Teachers' Professional Learning*. The Falmer Press.
- Salling Olesen, Henning 2006. *Diskurs og profession – eksempler fra læreprofessionen*. Nordisk Pedagogik, No.4.
- Salling Olesen, Henning 2004. *Har professioner en fremtid og kan de professionelle skabe den?* In: Hjort, Katrin (Ed.). *De professionelle*. Roskilde Universitets Forlag.
- Sandberg, Jörgen 1995. *Are phenomenographic results reliable?* Nordisk Pedagogik, No. 3.
- Sandberg, Jörgen 2000. *Understanding human competence at work: An interpretative approach*. Academy of Management Journal, Volume 43, No. 1.
- Saugstad, Tone 2001. *Teori og praksis i et aristotelisk perspektiv*. In: Petersen, Karin Anna (Ed.). *Praktikker i erhverv og uddannelse*.
- Säljö, Roger 1994. *Minding Action – Conceiving of the world versus participating in cultural practices*. Nordisk Pedagogik, Volume 14, No. 2.
- Schön, Donald 2001/1983. *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Forlaget Klim.
- Smith, Dorothy E. 2002. *Institutional ethnography*. In: May, Tim (ed.). *Qualitative Research in Action*. Sage Publications.
- Stebbins, Rober A. 1980. *The role of humour in teaching: Strategy and Self-expression*. In: Woods, Peter (Eds.). *Teacher Strategies: Explorations in the sociology of the school*. Taylor & Francis.
- Swedberg, Richard 2011. *Theorizing in sociology and social science: turning the context of discovery*. Theory and Society, Volume 41.

Södergren, Elenore 2001. *Att utvecklas som lärare – en blick i backspeglarna*. In: Fransson, Göran & Morberg, Åsa (Eds.). *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket*. Studentlitteratur.

Tanggaard, Lene & Brinkmann, Sven 2010a. *Interviewet: samtalen som forskningsmetode*. In: Tanggaard, Lene & Brinkmann, Svend (Eds.). *Kvalitative metoder – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, Lene & Brinkmann, Sven 2010b. *Kvalitet i kvalitative studier*. In: Tanggaard, Lene & Brinkmann, Svend (Eds.). *Kvalitative metoder – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.

Taarsted, Tine & De Voss, Niels & Holm-Larsen, Signe 2008. *Første år som lærer*. Dafolo.

Thingholm, Hanne Balsby & Rasmussen, Jens 2010. *Teori og praksis i læreruddannelsen – en udredning*. In: Jensen, Per & Rasch-Christensen, Andreas & Staugaard, Hans Jørgen (Eds.). *Ekspert i undervisning*. Unge Pædagoger.

Tiller, Tom & Egerbladh, Thor 1999. *Forskning i skolens hverdag*. Kroghs Forlag.

Tyler, William 1985. *The Organizational structure of the school*. Annual Review of Sociology, Volume 11, side 49-73.

Tyler, William 1988. *School Organisation – A Sociological Perspective*. Croom Helm.

Uljens, Michael 1996. *On the philosophical foundations of phenomenography*. In: Dall'Alba, Gloria & Hasselgren, Biörn (Eds.). *Reflections on phenomenography. Toward a Methodology?* Göteborg Studies in Educational Sciences.

Uljens, Michael 1993. *The essence and existence of phenomenography*. Nordisk Pedagogik, No. 3.

Uljens, Michael 1992. *Phenomenological features of phenomenography*. Reports from the department of Education and Educational Research, University of Göteborg.

Uljens, Michael 1989. *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.

Undervisningsministeriet 2010. *Bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse*. (BEK nr 874 af 07/07/2010).

Wackerhausen, Steen 2004. *Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder*. In: Hansen, Niels Buur & Gleerup, Jørgen (Eds.). *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning*. Syddansk Universitetsforlag.

Weber, Kirsten 2010. *Fri os fra fagligheden – tænk uddannelse kritisk på arbejdsmarkedets betingelser*. Danske Pædagogisk Tidsskrift, No 1.

Weber, Kirsten 2004a. *Videnskab eller hverdagsbevidsthed – et kritisk blik på professions(selv)forståelser?* In: Hjort, Katrin (Ed.). *De professionelle*. Roskilde Universitets Forlag.

Weber, Kirsten 2004b. *Professionsuddannelserne i vadedstedet eller senmodernitetens paradoksale kvalificering. Uddannelser og læreprocesser mellem akademisering og hverdagsrutiner*. FOFU-Nyt, No 2.

Weinert, F.E. & Schrader, F.-W. & Helmke, A 1990. *Unterrichtsexpertise – Ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen Zwei Theoretischen Paradigmen*. In: Allisch, M. L. & Baumert, J & Beck, K (Eds.). *Professionswissen und Professionalisierung*. Conference Publication, Vol. 28.

Wenger, Etienne 1998. *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.

Woods, Peter 1980. *Strategies in Teaching and Learning*. In: Woods, Peter (Eds.). *Teacher Strategies: Explorations in the sociology of the school*. Taylor & Francis.

Woods, Peter 1984. *Teaching for Survival*. In: Hargreaves, Andy & Woods, Peter (Eds.). *Classrooms & Staffrooms*. Open University Press.

Widerberg, Karin 2007. *Institusjonell etnografi – en ny mulighet for kvalitativ forskning?* Sosiologi i dag. Årgang 37, No. 2.

Wideen, Marvin & Mayer-Smith, Jolie & Moon, Barbara 1997. *A Critical Analysis of the research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry*. Review of Educational Research, Volume 68, No 2.