

# Lærerprofessionalitet

## illusion og vision!

**Kirsten Krogh-Jespersen**

Ph.d. afhandling  
Forskerskolen i Livslang Læring  
Roskilde Universitetscenter  
Vejleder: Professor Kirsten Weber



## Indhold

<b>Forord</b> .....	<b>v</b>
<b>Indledning</b> .....	<b>1</b>
Forskningsprojektets udgangspunkt .....	2
Professionaliseringsprocesser i lærerarbejdet .....	3
Opsamlende.....	4
Problemformulering.....	4
Forskningsprojektet og afhandlingens opbygning .....	5
Kapitel 1: Lærerarbejdet og lærerne.....	5
Kapitel 2: Lærerprofessionalitet og School Effectiveness.....	6
Kapitel 3: Samtidsanalyse .....	7
Kapitel 4: Undervisning og skole.....	7
Kapitel 5: Metodologiske refleksioner.....	8
Kapitel 6: Dygtige lærere .....	8
Kapitel 7: Professionsforskning og lærerprofessionalitet.....	9
Konklusion m.m. ....	9
<b>Lærerarbejdet og lærerne</b> .....	<b>10</b>
Metaforer om læreren og lærerarbejdet .....	10
Undersøgelser af lærere og lærerarbejde.....	14
Fungerer læreruddannelsen? .....	14
Et sted mellem pædagog og gymnasielærer .....	16
Den autentiske lærer.....	17
Restructuring Nordic Teachers .....	18
Undersøgelserne og lærerprofessionaliteten.....	20
Mine informanter om lærerprofessionalitet.....	21
Lærerarbejdets ambivalens.....	25
Lønarbejde og modernisering.....	26
Engagementet.....	30
Intensivering.....	31
Perspektiver i lærerarbejdet .....	35
Sammenfatning.....	39
<b>Lærerprofessionalitet</b> .....	<b>43</b>
<b>og School Effectiveness</b> .....	<b>43</b>
School Effectivenessparadigmet og dets resultater.....	44
Nøglefaktorer eller identifikatorer .....	46
Effektive skoler.....	49

Paradigmets internationale udbredelse.....	50
Kritikken og problematiseringen af School Effectiveness.....	52
Forskning og politik.....	53
Equality in opportunities <u>and</u> high standards !.....	54
Fra skole- til klasseniveau.....	55
De ”akademiske” resultater.....	59
Manglende moral i forskningen og politikken.....	60
Den internationale diskurs.....	61
ICSEI.....	62
ISERP.....	67
OECD.....	67
”School Effectiveness and School Improvement”.....	71
Afsked med School Effectivenessparadigmet !?.....	73
En succeshistorie ?.....	74
Konsekvenser og alternativer.....	76
Metodologisk og videnskabsteoretisk analyse og kritik.....	78
En pragmatisk løsning?.....	84
Sammenfatning.....	85
<b>Samtidsanalyse.....</b>	<b>88</b>
Samtidsanalyse på kritisk teoretisk grundlag.....	89
Videnskabens instrumentalisering og oplysningens dialektik.....	89
Det ufuldendte projekt.....	92
Globalisering og økonomiens terror.....	93
En justerende modernisering af kritisk teori.....	96
Det konfliktuelle samspil mellem marked, stat og civilsamfund.....	98
Opsamling af den kritisk teoretisk inspirerede samtidsanalyse.....	100
En samtidsanalyse på et systemteoretisk grundlag.....	102
En faglig enhedsteori.....	103
System og omverden.....	104
Iagttagelse og iagttagelse af iagttagelse.....	106
Rationalitet og det sociale system samfund.....	107
Risiko og fare.....	109
Opsamling af en systemteoretisk inspireret samtidsanalyse – med fokus på læring.....	112
Diskuterende sammenstilling af de to teorikomplekser.....	115
Sammenfatning.....	118
<b>Undervisning og skole.....</b>	<b>120</b>
Undervisning og læring.....	121

Pædagogisk virksomhed - opdragelse og undervisning – er paradoksal .....	124
En samfundsvidenskabelig tilgang til det pædagogiske paradoks ....	133
Pædagogikkens krise – set fra systemteorien.....	141
Hvordan er så opdragelse og undervisning mulig?.....	146
Skolen som institution og skoler som organisationer.....	151
Skolen som samfundsinstitution .....	152
Skoler som organisationer.....	153
Dilemmaer og imperativer i skolen som institution og skoler som organisationer .....	154
Institutionskritik og organisationsdidaktik .....	158
Udfordringer i aktuelle tendenser i institutions- og organisationsudviklingen i skolen .....	162
Sammenfatning.....	166
<b>Metodologisk refleksion .....</b>	<b>171</b>
Arbejdslivserfaringer.....	172
Forskningserfaringer.....	174
Et aktionsforskningsprojekt om piger i skolen .....	175
Klasserumsforskning i begynderundervisning og undervisning på mellemtrinnet .....	181
Et evalueringsforskningsprojekt.....	189
Og endnu et par projekter.....	195
Metodetriangulering .....	198
Lærerprofessionalitetsprojektet metodologisk.....	200
Interview som kvalitativ forskningsmetode.....	201
Sammenfatning.....	208
<b>Dygtige lærere.....</b>	<b>211</b>
En første eksponering .....	212
Tematisering og meningskondensering.....	215
Analyse og fortolkning .....	218
Undervisningens hemmelighed - det pædagogiske paradoks.....	219
Lærernes læreprocesser og skolens professionalisering.....	242
Sammenfatning.....	261
<b>Professionsforskning og lærerprofessionalitet .....</b>	<b>263</b>
Et historisk rids .....	265
Første generations professionerne og -forskningen.....	266
Anden generations professionerne og -forskningen .....	269

En tredje - aktuel - forskningsposition i lyset af ”flere og flere professioner” .....	272
Professionalisering af lærerarbejdet? .....	277
Nej til lærerprofessionalitet .....	277
Den modsigelsesfulde professionaliseringsdiskurs .....	279
Hvad så med lærerarbejdets professionalisering? .....	290
Professionalisering på trods? .....	297
Sammenfatning .....	309
<b>Konklusion .....</b>	<b>312</b>
Visionen om professionalisering af skolen og lærerne .....	314
Illusionen om lærerhvervet som en profession .....	316
Anbefalinger .....	317
<b>Resumé .....</b>	<b>319</b>
Afhandlingens undersøgelser og diskussioner .....	320
Afhandlingens konklusioner .....	323
Anbefalinger .....	325
<b>Summary .....</b>	<b>328</b>
The examinations and discussions .....	329
Conclusions .....	333
Recommendations .....	334
<b>Bilag 1 .....</b>	<b>336</b>
Informanter, interviewdesign og -temaer .....	336
Udvælgelse af informanter .....	336
Gennemførelse af interview .....	337
Bearbejdning af interviewene .....	338
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>340</b>

# Forord

Denne afhandling er skrevet over et forskningsprojekt, der tog sin begyndelse i foråret 2001, efter at jeg var blevet optaget på Forskerskolen i Livslang Læring ved Roskilde Universitetscenter i januar 2001.

På det tidspunkt havde jeg i nogle år næret et stort ønske om at gennemføre et forskningsprojekt med lærerarbejdets professionalisering som tema. Først i 2001 tillod min arbejdssituation, at jeg gik i gang. Jeg opfatter dog mine undervisningsopgaver og de andre opgaver, jeg har løst som seminarielærer, som bidragende til et fortløbende studium af lærerarbejdets professionalisering. Jeg kom således - på godt og ondt - ikke forudsætningsløs til projektet. Min mangeårige involvering i feltet har været både en styrke og en svaghed. Det er en styrke, at jeg kender feltets historiske udvikling, dets grundlæggende problemstillinger og udviklingspotentialer. Det er en svaghed, at dette grundige kendskab kan gøre det vanskeligt at komme på den nødvendige distance af feltet med henblik på at etablere et nøgternt forskningsmæssigt blik på det.

Projektet har skiftet fokus og min problemformulering undergået betydelige ændringer undervejs. Forskningsprocessen og ikke mindst tilknytningen til Forskerskolen har udfordret min oprindelige forståelse og optagethed. Det er min vurdering, at ændringerne er udtryk for et betragteligt kvalitetsløft. De teoretiske studier og de empiriske analyser har bidraget til etablering af en distance til feltet. Også her har tilknytningen til Forskerskolen været værdifuld. De metodologiske studier og diskussioner, fremlæggelser og kritiske kommenteringer af papers på konferencer og i netværksgrupper og kritisk og konstruktiv vejledning har tilsammen bidraget til kvalificering af forskningsprojektets metode og problemformulering.

Jeg har været tilknyttet Forskerskolen som privatist. Jeg har således varetaget mit arbejde som seminarielærer sideløbende med at jeg har gennemført projektet. Det har været hårdt arbejde, og til nogle tider har jeg været mindre begejstret end til andre tider. Alt i alt har det dog været en så spændende og udfordrende situation at være i, at jeg er glad for, at jeg valgte den.

Hertil har mange forskellige omstændigheder og personer bidraget.

Århus Dag- og Aftenseminarium har støttet projektet med ressourcer og med udvist interesse og opbakning. Lærerstandens Brandforsikring har

vist stor interesse for projektet og har støttet det med et legat. Jeg vil gerne hermed takke begge institutioner.

Hertil kommer en række personer og instanser, hvis konkrete hjælp har været en uvurderlig støtte. Jeg vil gerne takke personalet på Århus Dag- og Aftenseminariums bibliotek for deres ihærdige arbejde med at skaffe mig artikler og bøger alle vegne fra. En speciel tak til bibliotekar Grete Perlt for stor hjælp i forbindelse med udfærdigelse af min litteraturliste. Jeg vil også takke sekretær Ulla Hannibalsen for hjælp i forbindelse med interviewudskrifter og min kollega Hanne Kjærgaard for hjælp til det engelske Summary.

Til trods for en ikke daglig tilknytning har det været behageligt at færdes på Forskerskolen i Livslang Læring Der har altid været hjælp at hente i sekretariatet, andre ph.d. studerende har spurgt venligt og interesseret til udviklingen i projektet, og forskerne har udfordret med kvalificeret undervisning og inspirerende diskussioner. Tak for det. Jeg vil desuden sige mange tak til mit netværk for både skarp og præcis, venlig og understøttende kritik og kommentarer og for mange hyggelige stunder i tilknytning til netværkets seminarer. Og jeg vil rette en speciel tak til min vejleder professor Kirsten Weber, som har været udfordrende og understøttende i en for mig ideel balance. I det omfang det er lykkedes mig at finde en forskningsrelevant placering mellem nærhed og distance til feltet, har jeg i høj grad hendes inspiration at takke for det.

Jeg vil gerne takke alle de kolleger og venner, som – når jeg har været usikker - har bagatelliseret min uro og dem, der konkret har givet mig ro og støtte til arbejdet, når jeg har bedt om det. Jeg vil især gerne takke Anne Krogh Nielsen, Fritz Krogh-Jespersen og Andreas Striib for det store arbejde I har ydet i form af at læse min afhandling, kommentere den og finde alle fejlene. Jeg tager selv ansvar for de fejl og mangler, der stadig måtte være, men jeg kan forsikre, at det ville have været meget værre uden denne hjælp.

Og sidst, men absolut ikke mindst, takker jeg de lærere, som har villet bruge tid på - i to omgange - at lade sig interviewe. Jeg håber, at I havde udbytte af at samtale med kolleger i gruppeinterviewene. Jeg håber også, at I fandt det ulejligheden værd at tale med mig enkeltvis og at det gav anledning til overvejelser, som I har haft glæde af. Men mest håber jeg, at I synes, at jeg har behandlet jer og jeres udsagn ordentligt, og at I kan bruge mit bidrag i den fortsatte kvalificering og professionalisering af jeres arbejde.

# Indledning

”Professionalisering af lærerarbejdet” var den oprindelige arbejdstitel på det forskningsprojekt, hvis resultatet er denne afhandling. Som seminarielærer har jeg gennem 30 år været beskæftiget med lærernes grund-, efter- og videreuddannelse. Jeg har fungeret som konsulent i forbindelse med læreres formulering og gennemførelse af udviklingsarbejder i folkeskolen og været projektleder på to erfaringsindsamlingsprojekter for Undervisningsministeriet. Endelig har jeg været involveret i tre større forskningsprojekter i Danmarks Lærerhøjskoles regi. Drivkraften har i alle sammenhænge været ønsket om at bidrage til en kvalificering af lærerarbejdet i skolen og til formulering af en meningsfuld forståelse af lærerarbejdet i det senmoderne.

De teoretiske studier i tilknytning til forskningsprojektet, kvalificeret og udfordret gennem min tilknytning til Forskerskolen i Livslang Læring ved Roskilde Universitetscenter, og indsamling og analyse af min empiri har hen ad vejen udvidet forskningsprojektet, så det er kommet til at omfatte to dagsordener:

- En undersøgelse og diskussion af lærerarbejdets professionalisering forstået som en meningsfuld udvikling af lærerarbejdet i det senmoderne. Denne dagsorden relaterer til en intern diskurs, som engagerer lærere i folkeskolen og seminarielærere i lærernes grund-, efter- og videreuddannelse. Perspektivet er spørgsmålet om, hvordan lærerne kan gennemføre undervisning i form af hensigts- og situationsbestemte skøn baseret på teoretisk velbegrundet indsigt, og spørgsmålet om, hvordan og med hvilken styrke de kan (gen?)erobre ansvar for og indflydelse på skolens udvikling.
- En undersøgelse og diskussion af tendenser i de aktuelle forandringer i rammer og vilkår for lærerarbejdet. Denne dagsorden relaterer til det ydre pres, som lærerarbejdet konfronteres med og til en identifikation af det modsigelsesfyldte forhold – den politiske diskurs om lærerhvervet som en profession og de mange tegn på en faktisk deprofessionalisering. Denne tendens omfatter i øvrigt ikke kun lærerarbejdet. Det forekommer dog dobbelt ironisk på lærerområdet (og fx pædagog-

og sygeplejerskeområdet) al den stund diskursen om disse erhverv som professioner tidsmæssigt falder sammen med, at de generelle deprofessionaliseringstendenser bliver iøjnefaldende.

I det følgende redegør jeg for forskningsprojektets forudsætninger og processer og for afhandlingens opbygning. Det er mit mål, at dette vil bidrage til at tydeliggøre forskningsprojektets endelige problemformulering og til at begrunde mit ønske om at fastholde to dagsordener.

Forskningsprocessen har bestået af teoretiske analyser overvejende med afsæt i pædagogisk filosofi og samfundsfag – specielt sociologi, og af fremstilling og analyse af et empirisk materiale baseret på gruppe- og enkeltinterview af lærere.<sup>1</sup> Videnskabsteoretiske og metodologiske problemstillinger bliver diskuteret i de forskellige kapitler i relation til de studerede teoriområder og deres eventuelle empiriske forankring. I et særskilt kapitel formidler jeg mine tidligere forskningserfaringer under inddragelse af metodologiske problemstillinger i den kvalitative pædagogiske forskning og uddannelsesforskningen. Formidlingen af mine aktuelle empiriske analyser og fortolkninger udfoldes ligeledes overvejende i et selvstændigt kapitel.

Jeg behandler de to dagsordener både i ”hvert sit” kapitel og sammen i nogle af kapitlerne. Temaer og problemstillinger fra den ene dagsorden indvirker på behandlingen af temaer og problemstillinger fra den anden dagsorden. Hvor de to dagsordener mere præcist behandles vil fremgå af præsentationen af afhandlingens opbygning.

## Forskningsprojektets udgangspunkt

Den første dagsorden var det oprindelige afsæt for forskningsprojektet. Især to kilder har inspireret dette afsæt.

De sidste par årtier har tilbudt begrebet lærerprofessionalitet som overskrift for kvalificeret lærerarbejde. Et af afsættene for det her afhandlede forskningsprojekt om lærerarbejdets professionalisering er en undersøgelse og diskussion af begrebet, som det er udfoldet hos bl.a. Erling Lars Dale. Dale identificerer fire kundskabslementer, som vil udgøre lærerens professionsgrundlag. Kundskab i skolefagene, kundskab i fagdidaktik, evne til at kommunikere i kollegiet om hvad god undervisning er - at deltage i

---

<sup>1</sup> Se bilag 1

den almen didaktiske diskurs og endelig, gennem teoretisk pædagogisk indsigt, at forbinde almen didaktik eller undervisningsteori med skolens dannelsesopgave. Kundskabsområderne kommer i den professionelle lærervirksomhed til udfoldelse som lærernes kompetencer på tre interagerende praksisniveauer.

Den professionelle lærer har kompetencer til at gennemføre undervisning, der tilbyder eleverne subjektiv tilknytning til undervisningsindholdet og -aktiviteterne ud fra elevernes egen erkendelse af gyldighed. Dette niveau kalder Dale kompetenceniveau 1. Kompetenceniveau 2 rummer kompetencer til at konstruere undervisningsprogrammer, formulere mål og planer og evaluere elevernes udbytte – i kommunikation i kollegiet. Det 3. kompetenceniveau udgøres af lærernes evner til at konstruere teori, og til at deltage i kommunikation om grundlagsproblemer i pædagogikken og i forskningspraksis med henblik på at kvalificere kompetencerne på kompetenceniveau 1 og kompetenceniveau 2. I Dales forståelse, som jeg deler, er det aktuelle behov i professionaliseringen af lærerarbejdet især knyttet til udviklingen af kompetencer på kompetenceniveau 3.

Dales definition af lærerprofessionalitet, som jeg kort har skitseret her, har udgjort én betydelig inspiration for projektet, som jeg har trukket på gennem hele processen. Jeg præsenterer ikke i afhandlingen en samlet fremstilling af Dales normativt funderede teori om lærerprofessionalitet, men jeg inddrager hans kategorier og begreber mange steder i afhandlingens analyser og diskussioner.

### **Professionaliseringsprocesser i lærerarbejdet**

En anden kilde til inspiration for dette forskningsprojekt har været studier i forbindelse med min tidligere involvering i en række forskningsprojekter, de erhvervede forskningserfaringer og forskningsresultaterne. I forhold til spørgsmålet om lærerarbejdets professionalisering var det en gennemgående erfaring, at gennemførelse af udviklingsarbejder bidrog til lærernes professionalisering på flere måder. Lærernes studier i tilknytning til formulering af mål og didaktiske begrundelser revitaliserede ofte pædagogisk teoretisk indsigt erhvervet i læreruddannelsen. Lærernes beskrivelser af deres undervisning og erfaringsudveksling med kolleger skærpede begrebsbrug og refleksioner. Deres kommunikation med forskerne gav afsæt for at etablere kritisk distance til egen praksis - med de gevinster og de omkostninger dette måtte have. En sidegevinst af udviklingsarbejderne og

felt- og evalueringsforskningen var en øget professionalisering af de medvirkende lærere. I min redegørelse for og analyse af det aktuelt indsamlede empiriske materiale er et af temaerne mine informanternes forståelse af spørgsmålet om læreprocesser eller professionaliseringsprocesser i lærerarbejdet.

## **Opsamlende**

Ved starten af forskningsprojektet havde jeg altså en rimeligt afklaret definition af professionelt lærerarbejde som udøvelse af skøn i komplekse og unikke situationer – i modsætning til det, som Dale kalder den instrumentalistiske fejltagelse i pædagogikken. Disse skøn er funderet i en etisk fordring til lærer-elevrelationen og til elevernes læring. En realisering forudsætter lærernes indsigt i en særlig vidensbase, som hører professionen til. Lærerens skøn kvalificeres løbende gennem hans refleksioner over sin praksis. Refleksiviteten fremmes gennem kommunikation i kollegiet, ved gennemførelse af pædagogisk udviklingsarbejde, gennem efter- og videreuddannelse og ved at undervisning og anden lærervirksomhed gøres til genstand for forskning, som læreren er inddraget i eller har adgang til.

## **Problemformulering**

I senmoderniteten er professionsbegrebet kommet både på den politiske dagsorden og på dagsordenen i en række erhvervs faglige strategier. Det er således af relativt ny dato at tale om lærerarbejdet som professionelt, og der er ikke konsensus om det berettigede i en sådan bestemmelse.

- Hvilke forståelsesformer og argumenter kan gøre det meningsfuldt at søge at fastholde et begreb om lærerprofessionalitet og at stræbe mod en professionalisering af lærerarbejdet?
- Hvordan kan en kritisk analyse af professionsbegrebet og baggrunden for dets opkomst udfordre forståelsen af lærerarbejdet som professionelt?

## Forskningsprojektet og afhandlingens opbygning

De to spørgsmål i problemformuleringen har været mere eller mindre integrerede i mit forskningsprojekt. Det har ind imellem været vanskeligt med sikkerhed at bestemme, hvilken af dem der aktuelt var overordnet. Jeg er af og til startet i problemstillinger overvejende tilhørende det ene spørgsmål for så at opdage, at det andet spørgsmål har taget over og er blevet overordnet. Jeg forsøger at redigere min afhandling, så der er mest mulig konsistens inden for det enkelte kapitel i forhold til, hvad jeg undersøger og diskuterer. Jeg vil i det følgende redegøre for, hvordan jeg har valgt at ordne rækkefølgen af kapitlerne. Jeg undgår ikke at ”begynde forfra” flere gange, fordi nye indfaldsvinkler gør det nødvendigt at genoptage argumenter og diskussioner, som jeg i første omgang havde lagt bag mig i et forgående kapitel eller i et tidligere afsnit. Jeg håber nedenstående korte introduktion til de enkelte kapitler i afhandlingens rækkefølge kan hjælpe til at fastholde en rød tråd.

I nedenstående korte præsentation af de enkelte kapitler i afhandlingen har jeg tildelt de enkelte kapitler et nummer. Disse kapitelnumre kan desuden ses i indholdsfortegnelsen under hovedoverskriften Indledning. Oversigten skulle gøre det lettere for læseren at finde rundt i afhandlingen, idet jeg i de enkelte kapitler af og til henviser til fremstillinger og diskussioner i andre kapitler og her henviser til kapitlets nummer.

### **Kapitel 1: Lærerarbejdet og lærerne**

Jeg vælger at lade afhandlingens første kapitel udgøres af en bred afsøgning og diskussion af lærerarbejdet og af lærerne. Kapitlet fremstår delvist som en afsluttet behandling af lærerarbejdet og lærerne, og delvist som en introduktion til temaer og problemstillinger, som vil blive uddybet i andre af afhandlingens kapitler. Enkelte af de valgte tilgange vil således ikke blive behandlet yderligere. Behandlingen af temaet rummer diskussioner, som relaterer til begge spørgsmål i min problemformulering. Kapitlet er en slags ”state-of-the-art” i forhold til forståelsen af lærerarbejdet. Det formidler en blanding af common sense forståelser, empirisk baserede fremstillinger af lærernes selvforståelser og forståelser af lærerarbejdet og teoriforankrede analyser af lærerarbejdets ambivalente udspænding mellem lønarbejde og engageret arbejde med mennesker. Kapitlet afsluttes med en diskussion af perspektiver i lærerarbejdet.

Common sense forståelser diskuteres i forhold til kendte metaforer. De valgte undersøgelser er overvejende danske, og de diskuteres op imod en forståelse af lærerarbejdet som professionelt. Ambivalensproblematikken diskuteres under overskrifterne Lønarbejde og modernisering, Engagement og Intensivering. Perspektiveringsafsnittet handler om perspektiver i lærerarbejdets udvikling, dannesperspektivet i elevernes skolegang og skolens samfundsmæssige rolle.

## **Kapitel 2: Lærerprofessionalitet og School Effectiveness**

Som antydnet er det at tale om lærerarbejdet som professionelt af relativt ny dato i Danmark. Med henblik på at undersøge og inddrage international forskning på området vendte jeg blikket mod forskningen i de lande, hvor man traditionelt - i hvert fald i det meste af sidste halvdel af 1900tallet - har defineret lærerarbejdet som professionelt. Det stod relativt hurtigt klart, at den bestemmelse af lærerarbejdet som en profession og lærerne som professionelle, som jeg her stødte på, har afsæt i en helt anden definition af undervisning og lærerarbejde end den, jeg har skitseret med udgangspunkt i Dale. Med henblik på at fokusere mine studier valgte jeg at fordybe mig i School Effectiveness paradigmet med rødder i Storbritannien. Det har tre begrundelser. 1) Storbritannien er "forud" for Danmark i forhold til moderniseringen af den offentlige sektor, herunder skolesystemet. De ydre pres på og forandringer af skolen, som jeg har antydnet oven for, er langt mere fremskredne i Storbritannien. Meget tyder på at vi er på vej i samme retning. 2) Effektivitets paradigmet og den instrumentalistiske forståelse af undervisning og lærerarbejde går sin sejrsgang over store dele af verden og får stadig øget indflydelse på dansk skolepolitik. 3) Paradigmet udgør den størst tænkelige kontrast til det undervisnings- og forskningsbegreb, som henholdsvis min undervisning og min forskning bygger på. Det har både givet anledning til og gjort en pædagogisk, videnskabsteoretisk og metodologisk placering af mit eget projekt nødvendig, se nedenfor. I kapitlet præsenterer jeg paradigmet og dets internationale udbredelse. Jeg problematiserer og kritiserer det pædagogisk og uddannelsespolitisk, og jeg gennemfører diskussion af deprofessionaliseringen af lærerarbejdet.

### **Kapitel 3: Samtidsanalyse**

Med inspiration fra kritisk teori, specielt Oskar Negt og Henrik Kaare Nielsen og med en systemteoretisk optik især med reference til Niklas Luhmann og Ole Thyssen, gennemfører jeg en diskussion af uddannelsesrelevante problemstillinger i senmoderniteten. Jeg introducerer kort de to sociologiske og samfundsteoretiske teorikomplekser med henblik på at klarlægge deres videnskabsteoretiske udgangspunkter. Det er tankevækkende, at der er stort sammenfald i de, ellers usynlige, problemstillinger, to så forskellige betragtningsmåder eller optikker tydeliggør i feltet. Jeg spørger især til teoriernes eksponering af samfundsmæssige problemstillinger, som rejser udfordringer til undervisning og uddannelse, og til teoriernes forståelser af forandringsprocesser i feltet. Kapitlet er relativt kort. Hensigten med det er at identificere en række kernebegreber i teoriene og samtidsanalysen, som vil dukke op i diskussioner i afhandlingens øvrige kapitler.

### **Kapitel 4: Undervisning og skole**

I kapitel 1 *Lærerarbejdet og lærerne* introducerer jeg opdragelse og undervisning som paradoksal og begrundet professionaliseringen af lærerarbejdet i blandt andet dette forhold. I dette kapitel uddybes den diskussion, og diskussionen af forandringspotentialer fra foregående kapitel genoptages under en ny overskrift og med inddragelse af en dannelsesteoretisk synsvinkel. Jeg uddyber og fokuserer pointerne gennem tre teoretiske tilgange, idet jeg viderefører de to samfundsvidenskabeligt funderede tilgange fra foregående kapitel og supplerer med en pædagogisk filosofisk diskurs. Det giver mulighed for en på en gang fokuseret og facetteret analyse af forholdet mellem undervisning og læring og for forståelse af lærerarbejdets særlige og komplekse karakter. Men opdragelse og undervisning udfoldes i en kontekst, og kapitlet rummer derfor analyse og diskussion af udfordringer og potentialer for dannelsesprojektet inden for rammerne af skolen som institution og skoler som organisationer. Herved eksponeres et vigtigt aspekt af det modsigelsesfyldte i lærerarbejdet, nemlig lærerne som loyale forvaltere af statslige retningslinier for skolens virksomhed og lærerkollegiernes potentialer til at professionalisere den faglige kommunikation og de pædagogiske handlinger.

## Kapitel 5: Metodologiske refleksioner

I dette kapitel gennemgår og diskuterer jeg de erfaringer, som min involvering i en række pædagogiske forsknings- og evalueringsprojekter har givet anledning til. Erfaringerne relaterer til problemstillinger i kvalitative forskningsprojekter med forskellige forskningsdesign – aktionsforskning, pædagogisk feltforskning og evalueringsforskning. Med inddragelse af metodologiske analyser og diskussioner søger jeg at identificere særligt relevante metodologiske og metodiske erfaringer og problemstillinger, når det gælder forskning i lærerarbejde og undervisning. Det drejer sig om forholdet mellem teori og metode, om metodetriangulering og forskningspraksis, om forholdet mellem forsker og genstandsfelt, når ”genstandsfeltet” er lærere (og elever), om dataindsamling og -produktion, analyse og fortolkning af interviewtekster og om valideringskriterier. Kapitlet danner direkte afsæt for kapitlet *Dygtige lærere*, som formidler og diskuterer resultaterne af mine empiriske analyser og fortolkninger.

## Kapitel 6: Dygtige lærere

Kapitlet formidler som sagt resultater af den empiriske del af mit forskningsprojekt. Jeg har gennem gruppe- og enkeltinterview spurgt nogle dygtige lærere om, hvad de selv mener, de er gode til, og hvordan de generelt vil definere den dygtige lærer. Jeg redegør for min forståelse af interviewsituationerne som kontekstafhængige og lærernes udsagn som udtryk for, hvad de får sagt i netop denne situation og med denne personkonstellation. Jeg læser en række begreber og kategorier ud af de producerede tekster, som jeg ordner i temaerne: lærer-elevforholdet, undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse, samarbejdet med forældrene og kollegerne og lærernes egne læreprocesser. Nogle af lærerne udtrykker i min læsning en indsigt i og en håndtering af en grundlæggende ambivalens mellem arbejdet som lønarbejde og engagement. Andre berører ikke en sådan problemstilling. Mine analyser eksponerer en række forståelsesformer hos lærerne, som jeg tolker som udtryk for deres implicite erkendelse af det pædagogiske paradoks og som udtryk for et professionaliseringspotentiale. Lærerne udtaler - måske i forlængelse heraf - ønsker om og giver eksempler på, hvordan de i forskellige uddannelses- og refleksionsprocesser søger at kvalificere deres arbejde. I kapitlet inddrager jeg fortsat de teoretiske analysekategorier, som er præsenteret og udfoldet i de forgående kapitler.

## **Kapitel 7: Professionsforskning og lærerprofessionalitet**

Afhandlingens sidste kapitel tager eksplicit udgangspunkt i en behandling af den anden del af problemformuleringen: Hvordan kan en kritisk analyse af professionsbegrebet og baggrunden for dets opkomst udfordre forståelsen af lærerarbejdet som professionelt? Første halvdel redegør for den sociologiske professionsforskning historisk og aktuelt og introducerer modsigelserne i den aktuelle professionsdiskurs. Med afsæt i Eliot Freidsons idealtypiske bestemmelse af professionalitet gennemfører jeg herefter en variabelanalyse af en mulig bestemmelse af lærerhvervet som profession og lærerarbejdet som professionelt. Jeg når også i denne analyse frem til en problematisering af diskursen om lærerhvervet som en profession. Herefter vender jeg tilbage til problemformuleringens første spørgsmål. Kapitlets tilgange resulterer således i en diskussion af lærerarbejdets samtidige deprofessionalisering og potentielle professionaliseringsmuligheder.

### **Konklusion m.m.**

I konklusionen vender jeg tilbage til problemformuleringen. I en række statements og anbefalinger sammenfatter og perspektiverer jeg de vigtigste pointer i afhandlingens undersøgelser og diskussioner.

De sidste sider udgøres af Resumé på dansk og et engelsk Summary, af et bilag og af en litteraturliste som alene rummer mine direkte referencer.

# Lærerarbejdet og lærerne

Hensigten med kapitlet er at formidle en slags "state-of-the-art" om lærerarbejdet og lærerne. Når jeg siger "en slags" er det for at markere de valgte tilganges forskellige karakter. Jeg indleder med en kort fremstilling af common sense forestillinger om lærerarbejdet i form af metaforer, som har været anvendt historisk. De udtrykker hver især forskellige og stærkt forenklede forståelser, men tilsammen rummer de antydninger af lærerarbejdets komplekse karakter. Herefter redegør jeg for udvalgte - overvejende danske - empiriske undersøgelser af lærernes selvforståelser og forståelser af arbejdets karakter og udfordringer - diskuteret op imod en forståelse af lærerarbejdet som professionelt. Kapitlets tredje del udgøres af en teoretisk funderet analyse, der identificerer og diskuterer poler i det ambivalente lærerarbejde, nemlig lærerarbejdet som udspændt mellem lønarbejde og engageret arbejde med mennesker - og lærerarbejdets intensivering. Jeg slutter kapitlet med en diskussion af perspektiver i lærerarbejdet - i forhold til udviklingspotentialer i arbejdet, i forhold til elevernes skolegang og i forhold til skolens samfundsmæssige rolle.

## Metaforer om læreren og lærerarbejdet

At tale om læreren som professionel og lærerarbejdet som professionelt er, som det fremgår, af relativt ny dato. Men hvordan har lærere og andre så tidligere forstået og talt om lærerne og lærerarbejdet, hvilke bestemmende begreber har været knyttet hertil? Uanset hvilken type bestemmelse eller forsøg på indkredsning af det centrale i lærerarbejdet, repræsenterer talemåder og bestemmelser historisk forankrede forståelsesformer. De metaforer om læreren og de bestemmelser af undervisning, som jeg kort vil redegøre for, kan i øvrigt identificeres aktuelt, selv om de næsten overdøves i dagens diskurs om lærerarbejdet som professionelt.

Man kan også i det nye millenium høre lærere og lærerstuderende diskutere, hvorvidt lærerarbejdet er et kald. Det er lidt diffust, hvad de mener, men det synes at handle om at sætte barnets tarv over egen bekvemmelighed og vinding, at være optaget af arbejdets menneskelige dimension frem for af løn og status, at opleve at "arbejdet bærer lønnen i sig selv".

Encyklopædien<sup>2</sup> har to opslag, der definerer henholdsvis kaldelse og 'kald og stand', (s. 256). Kaldelse betyder en religiøs begrundelse for tro eller omvendelse. I forlængelse heraf bruges det tillige om kaldelse til embede. Kaldelsen kan udgå direkte fra Gud eller indirekte fra Gud via mennesker. Udtrykket kald og stand henføres til den Lutherske tradition, hvor det bruges om menneskets livsopgave og det betyder, at mennesket skal realisere sit gudsforhold inden for de af Gud skabte livssammenhænge. Blandt andre lærere blev indtil 1970 kaldet til stillingen som købstadslærer eller købstadslærerinde. Her var opfyldelse af tjenestemandsløven og ikke Guds kaldelse dog kaldets ideal og udtrykte fordring.<sup>3</sup>

Men skolens og lærerens tilknytning til kirken har præget skolen næsten frem til 1. verdenskrig. I "Læreren fra degn til lønarbejder" diskuterer Per Fibæk Laursen (1976) forståelsen af lærerarbejdet som samfundsmæssigt arbejde. Titlen beskriver en historisk udvikling i både diskurs og realitet med særligt henblik på konsekvenser for lærernes uddannelse. Parallelt med at degnene var de første lærere i 1700 tallets almueskole, underviste teologer (som eventuelt også var præster) i latinskolerne. Den første læreruddannelse blev etableret i 1791, det næste i 1794<sup>4</sup>. Herefter fulgte en række små præstegårdsseminarier rundt om i landet. I 1818 kom "Reglement for samtlige Skolelærer-seminarier i Danmark". Dette reglement rummer formuleringer, som dels synes inspirerede af den skitserede kaldstanke, "indirekte fra Gud via mennesker", og dels har overlevet i tjenestemandsløvens formuleringer om at "vise Dem værdig til den agtelse og tillid, som Deres stilling kræver". Det er ikke tanken her at gennemgå hverken udviklingen i lærernes arbejdsmarkedstilknytning eller i læreruddannelseslovene. Jeg ønskede blot at identificere kaldstanken og degnepositionen som noget, der på den ene side er historisk overskredet, men som på den anden side i forskellige skikkelser stadig bidrager til diskursen om, hvem lærerne er, eventuelt til forskel fra eller i sammenligning med andre erhvervsgrupper.

---

<sup>2</sup> Den Store Danske Encyclopædi, Gyldendal 1998.

<sup>3</sup> Ved min ansættelse som folkeskolelærer i Århus Kommune i 1960'erne modtog jeg et KALDS-BREV, som indledes med følgende tekst: Århus byråd kalder herved ----- som købstadslærerinde ved Århus kommunale skolevæsen. Herefter følger et citat fra Tjenestemandsløven, se også afhandlingens kaptitel 5.

<sup>4</sup> 1791 - Blaagard Seminarium på Blaagaards Plads i København. 1794 - på Brahetrolleborg, Ludvig Rewentlovs gods på Fyn

## Gartner eller skulptør

I 1900-tallets diskurs om lærerarbejdets karakter - undervisning og anden pædagogisk virksomhed - har især to metaforer præget forsøget på at få greb om, hvad det vil sige at være lærer.

Gartnermetaforen ser eleven som en plante, hvis vækstpotentiale er fastlagt på forhånd. Lærerens gødning og vanding kræves imidlertid for at potentialet realiseres optimalt. Metaforen har sit udspring i børnehavepædagogikken, men har fundet vej til forenklede fortolkninger af læreren i det reformpædagogiske projekt. I min erfaring har denne metafor tiltalt mange danske lærere og været den formulerede drivkraft i manges ønske om at blive lærere. Jeg har oplevet, at det kan kræve ganske dybtgående teoretiske studier og lange oplevelses- og erfaringsmobiliserende drøftelser, hvis lærerstuderende og lærere skal problematisere metaforens menneske-, udviklings- og læringssyn.

Den anden metafor, læreren som håndværker eller skulptør, forstår eleven som formbart materiale, som læreren med diverse midler kan forme efter sin intention - og materialets karakter. Den har i min erfaring ikke haft stor gennemslagskraft blandt lærere i den danske skole siden midten af forrige århundrede.<sup>5</sup> Men metaforen er let at få øje på i offentligheden i almindelighed og aktuelt i særdeleshed hos politikerne.

Tilknyttet disse metaforer, men også på tværs af eller overskridende dem, knytter sig forståelser af undervisning som henholdsvis kunst og teknik. Forståelsen af undervisning som kunst kan især spores i lægmænds forestillinger om ”den gode lærer”, men også pædagogiske tænkere har anvendt metaforen<sup>6</sup>. I metaforen ligger en forståelse af lærerens undervisning som en skabelsesproces. Han formidler undervisningens indhold så det fremstår som et kunstværk, der som sådant formår at tale til eleven. Man kan også møde metaforen i forhold til forsøget på at udtrykke, at undervisning er noget intuitivt, noget ikke regelbundet, hvis resultat ikke kan forudsiges – som den kunstneriske skabelsesproces. Undervisning er en kunst, som kræver talent mere end uddannelse.

Metaforen - undervisning som teknik - har haft en lidt større forankring både i diskurs og praksis. Undervisningsteknologiens ambition var at fastlægge de midler i undervisningen, som kunne føre til opnåelse af nogle

---

<sup>5</sup> ”Min erfaring” stammer fra min virksomhed som seminarilærer og konsulent og forsker i folkeskolen. Erfaringen kan til en vis grad dokumenteres, men det vil jeg afstå fra.

<sup>6</sup> Se Per Fibæk Laursens fremstilling og diskussion af de omtalte metaforer i Per Fibæk Laursen (1999): *Didaktik og kognition*, Gyldendal s. 16-28.

- i adfærdsterminologi - velbeskrevne faglige og sociale mål. Undervisningsteknologiens vidensbase var - og er stadig - dels baseret på empiriske studier af undervisning og dels på et naturvidenskabeligt funderet forsøg på at identificere en række effektivitetsfremmende årsagsvirkningsforbindelser eller lovmæssigheder i undervisningen.<sup>7</sup> Forbindelsen til læreren som håndværker kan anes, men er især forestillingen om læreren som ”moderne videnskabsmand” dækkende - med ingeniør- og computervidenskab som ideal. Denne tradition udfolder til fulde den positivistiske forestilling om teori som foreskrivende for praksis, og den producerede teori har et sådant sigte.

Forståelse af undervisning som teknik har haft en ”guldalder” i den didaktiske lærebogsproduktion omkring 1970<sup>8</sup>, som dog hurtigt blev mødt med en række kritiske udgivelser. Det er ikke muligt at kvantificere, hvor stor gennemslagskraft den amerikansk inspirerede undervisningsteknologi, repræsenteret ved blandt andre Ralph W. Tyler <sup>9</sup>, fik på seminarierne. Jeg har i forbindelse med undervisning på den pædagogiske diplomuddannelse og i indsamlingen af mit empiriske materiale mødt lærere, dimitteret i 1970’erne, som referer til Trond Ålvik og ”alle de modeller” i undervisningslære.

På mit eget seminarium var vi i den pædagogiske faggruppe mere optaget af ”kritikken af undervisningslæren”, og i det hele taget i de udgivelser, som havde afsat i kritisk teori. Vores undervisningsambition var ikke ”programmeret undervisning”, men projektarbejde.

Spørgsmålet om læreren som gartner eller skulptør, og undervisning som kunst eller teknik er som sagt blevet overhalet af diskursen om lærerprofessionalitet, blandt andet i nogle undersøgelser af lærernes kompetencer.

---

<sup>7</sup> Dette er ikke en tilstrækkelig dybtgående og nuanceret fremstilling af undervisningsteknologien og fx den programmerede undervisning. Noget sådant vil føre for vidt i sammenhængen.

<sup>8</sup> Som blev oversat til eller udgivet på dansk fra midten af 1960’erne til midten af 1970’erne.

<sup>9</sup> Ralph W. Tyler: Undervisningsplanlægning, Chr. Ejler’ Forlag 1971

# Undersøgelser af lærere og lærerarbejde

Nogle danske undersøgelser<sup>10</sup> har i det sidste årti – og lidt mere – undersøgt lærernes forståelse af egne kompetencer, mere eller mindre eksplicit forankret i en professionsdiskurs. Jeg vil kort omtale og diskutere tre undersøgelser forestået af henholdsvis Bo Jacobsen, Martha Mottelson og Per Fibæk Laursen samt inddrage en nordisk, Kirsti Klette m.fl. Til slut i afsnittet vil jeg formidle en bid af empirien i mit eget projekt ved at referere et gruppeinterview og lade nogle af mine informanter komme til orde om lærerprofessionalitet.

## Fungerer læreruddannelsen?

Bo Jacobsens undersøgelse *Fungerer læreruddannelsen?* fra 1989<sup>11</sup> formidler de interviewede læreres forståelse af lærerarbejdet og af, hvordan de har erhvervet deres forudsætninger. Rapporten tematiserer en række forhold i lærernes daglige virksomhed<sup>12</sup>, som Jacobsen har fundet relevante, og en række temaer der vedrører lærernes vurdering af den på seminariet modtagne undervisning.<sup>13</sup> Jeg vil trække fire af seks temaer og konklusioner om ”daglig virksomhed” frem: Lærernes professionelle identitet, Lærerarbejdets glæder og problemer, Lærerarbejdets værdier og mening og Lærerarbejdets fremtidsudsigter og samlede tilfredshed. På samme vis vil jeg nævne fire af otte temaer og konklusioner vedrørende uddannelsen: Samlet vurdering af seminarietiden, Lærernes efteruddannelse, Livserfaringer og jobberfaringer og Fire læringsområder.

Ad lærernes professionelle identitet konkluderer Jacobsen, at der både er tale om, at hver lærer har sin egen opfattelse og om tydelige fællestræk. Formuleringen af lærererhvervets kerne er uskarp, og der lægges vægt på generalistkvalifikationer. Jacobsen konkluderer også, at ”*den professionelle*

---

<sup>10</sup> Jeg kan faktisk kun identificere de tre jeg redegør for, når det eksplicit handler om lærernes kompetencer. Andre undersøgelser har undersøgt lærernes faglige organisation og lærernes vurderinger af den, og lærernes tilfredshed med deres arbejde.

<sup>11</sup> Baseret på en interviewundersøgelse af folkeskolelærere. Undersøgelsen var bestilt af det såkaldte LU 87 (Læreruddannelsesudvalget af 1987), med henblik på at evaluere 1966 loven. Udvalget skulle følge op på det politiske ønske om at ændre læreruddannelsen og det lykkedes (for første gang) at iværksætte, hvad Bo Jacobsen kalder en videnskabelig undersøgelse af, hvordan uddannelsen virker som afsæt for forslag til en ny lov. Undersøgelsen og hele forløbet er interessant, herunder diskussionen af, hvilken betydning undersøgelsen fik for lovændringen, men det skal ikke belyses her. Bo Jacobsen: *Fungerer læreruddannelsen?*, Undervisningsministeriet, København 1989

<sup>12</sup> Det er Jacobsens overskrift for de efterfølgende temaer, ikke min.

<sup>13</sup> Der er tale om 50 lærere dimitteret fra 1973 (Første år efter 66 loven) til og med 1981, fra 22 seminarier fordelt over hele landet.

identitet har sin kerne og sit indhold i pædagogiske kvalifikationer og menneskelige kvalifikationer” og ikke i det faglige element.<sup>14</sup> (Ibid s. 37).

Ad lærerarbejdets glæder og problemer fremhæver Jacobsen, at de vellykkede situationer, som er til stede som et mærkbart led i det daglige lærerarbejde, angår i stor udstrækning ”den pædagogiske proces”. De vellykkede situationer giver anledning til varme og stærke følelser. De negative situationer er også til stede som mærkbare, de er af ”pædagogisk og af mellemmenneskelig art”. De negative situationer giver anledning til stærke afmagtsfølelser og andre negative følelser. (Ibid s. 48).

Ad lærerarbejdets værdier og mening fremhæver Jacobsen det personlighedsudviklende synspunkt som en stærk ledetråd for lærerens virksomhed. Alle adspurgte har en reflekteret opfattelse af lærerarbejdets værdier og mening. Det handler om, at man gerne vil lære børnene noget og gerne vil have det rart med dem, og om at børnene kommer til at stole på sig selv, bliver i stand til at kunne gennemskue nogle ting – og fx bliver i stand til at læse, søge oplysninger og samarbejde.

Ad lærerarbejdets fremtidsudsigter og samlede tilfredshed konstaterer Jacobsen, at ”et pænt antal” af de unge lærere er bange for ikke at kunne følge med, føler store belastninger, glæder sig til noget andet og er bekymrede for skoleelevernes karakterudvikling. Som helhed er der dog meget positivt at sige i form af arbejdsglæde, forandringslyst og tillid til fremtiden. (Ibid s. 60).

Konklusionerne på de fire temaer om læreruddannelsen kan sammenfattes som følger: I den samlede opgørelse af, hvad læreruddannelsen har bidraget med, tæller det faglige, det pædagogisk/psykologiske og det menneskelige lige meget og ”En skønsmåsig opgørelse af, i hvilken udstrækning personer har fået et væsentligt udbytte af seminarietiden, når frem til, at de fleste har opnået moderat udbytte”. (Ibid s. 105) Ønskerne om efteruddannelse retter sig især imod de kreative fag og de psykologiske og pædagogiske fag. Udbyttet af efteruddannelse angives at være meget stort. Af de fire instanser, som lærerne får mulighed til at vægte imellem i spørgsmålet om, hvad der har spillet den største rolle for deres nuværende lærerkompetencer<sup>15</sup>, peges der mest på jobberfaringer og livet i øvrigt - læreruddannelsen vægter mindst. ”Det må konstateres, at det samlede indtryk, som seminarieret afsætter i lærerbevidstheden, er særdeles beskedent.”(Ibid s. 120).

---

<sup>14</sup> Jacobsen taler her om kvalifikationer i de fag, der undervises i.

<sup>15</sup> Seminarieret (læreruddannelsen taler vi om), jobbet, efteruddannelsen, livet i øvrigt)

Jacobsens undersøgelse påviser tilsyneladende, at kundskaber og færdigheder erhvervet i uddannelsen ikke betyder noget særligt for arbejdets udførelse.

## Et sted mellem pædagog og gymnasielærer

Martha Mottelson (1999) er optaget af at undersøge, hvori professionen skal forankre sin faglighed og professionalitet og spørger ”*Hvad er det lærere på vej ind i det ny årtusinde kan, som berettiger faggruppen til et monopol på undervisningen af børn og unge i alderen 7-16 år?*” (Mottelson s. 37). Hun forfølger spørgsmålet i en spørgeskemaundersøgelse blandt 300 lærere, hvor hun spørger, hvad dygtighed blandt lærere er. De fleste svar er faldet inden for tretten kategorier, som Mottelson har opdelt i fire ”klumper” efter antallet af forekomster. De to topscorer er: Faglig dygtighed, der referer til boglig viden og Menneskelige kvalifikationer: Kontaktform, indlevelsesevne m.m. Det undrer Mottelson, at lærerne ikke i højere grad peger på mere specifikke professionelle kompetencer som fx evnen til at håndtere ”*den organisatoriske, motiverende, igangsættende og formidlende del af arbejdet*”. (Ibid s. 38).<sup>16</sup> Hun begrundet sin undren (og problematisering) i de ændrede krav til lærerarbejdet og peger på nødvendige tiltag, hvis lærerne vil fastholde en offentlig anseelse og respekt: nødvendigheden af en omorganisering af arbejdets tilrettelæggelse i skolen, udfordringer til den faglige strategi og udfordringer til læreruddannelsen. Hun konkluderer:

”Hvis profession Lærer<sup>17</sup> skal overleve den omorganisering, der har fundet sted i det institutionaliserede opdragelses- og uddannelsesforløb, kan det derfor blive nødvendigt at redefinere den folkeskolelærerspecifikke faglighed, hvor kunsten at være skolelærer bliver forstået som andet og mere end boglig dygtighed kombineret med menneskelige kvalifikationer. En sådan proces ville utvivlsomt også kunne være med til at genindsætte respekten for skolelæreren og dennes metier.” (Ibid s. 41).

I min diskussion af det pædagogiske paradoks argumenterer jeg på linje med Mottelsons. Jeg undrer mig i øvrigt også over, at den boglige faglighed vægtes så højt i identificeringen af den dygtige lærer i Mottelsons materiale. I mit materiale regnes den snarere for en selvfølgelig forudsætning, men

---

<sup>16</sup> Disse kriterier på dygtighed nævnes også i spørgeskemabesvarelserne, men på en lavere plads. Til sammenligning er ”topscorerne” i mit kvalitative materiale - med langt færre informanter - henholdsvis kontakten til eleverne og tilrettelæggelse af undervisning, se afhandlingens kapitel 7.

<sup>17</sup> Fx i en professionel afgrænsning fra pædagoger (den menneskelige kontakt) og gymnasielærere (faglig dygtighed som boglig viden). Mottelson 1999.

ikke som noget der ”gør en lærer”. Er det sen-1990’ernes kritik af skolens manglende faglighed, der i undersøgelsen får lærerne til at understrege, at de altså kan deres fag i betydningen, de fag de underviser i?

## Den autentiske lærer

Ved sin tiltrædelsesforelæsning som professor ved Danmarks Pædagogiske Universitet forelæste Per Fibæk Laursen (2003) over et endnu upubliceret forskningsprojekt<sup>18</sup>, med titlen Den autentiske lærer. Fibæk Laursen har overværet 30 læreres undervisning gennem en skoledag og interviewet dem om deres syn på undervisning og deres udvikling som lærere.<sup>19</sup> Forskeren har fundet syv delkompetencer hos lærerne: ”De har en personlig intention, de inkarnerer deres budskab, de viser respekt for eleverne som medmennesker, de arbejder i en gunstig ramme, de samarbejder intensivt med kolleger, de kan – til en vis grad – hvad de vil og de tager vare på deres egen personligt- professionelle udvikling.” (Ibid s. 6-7). Det er disse lærere med de identificerede delkompetencer<sup>20</sup>, forskeren bestemmer som autentiske. Fibæk Laursen konkretiserer de enkelte delkompetencer og giver eksempler på lærerudsagn, der begrundet identifikationen. Min erfaringsbaggrund som seminarlærer, konsulent og forsker - og min empiri i dette projekt - stemmer godt overens med Fibæk Laursens resultater.

Jeg kan genkende de dygtige lærere, jeg har talt med, i Fibæk Laursens præsentation af de autentiske lærere. Spørgsmålet er, hvad der vindes ved at introducere dette begreb i forhold til professionsdiskursen. Fibæk Laursen fremhæver i tråd med professionsforskningen generelt, at en profession pr. definition er baseret på et rationelt vidensgrundlag dels i form af videnskabelig viden dels i form af viden eller kunnen, der er opsamlet gennem professionens praktiske erfaringer. Om autencitet siger Fibæk Laursen, at den ikke er nogen automatisk følge af at have tilegnet sig et bestemt vidensgrundlag, men har noget at gøre med noget personligt. ”Autencitet er noget unikt, men professionalitet snarere forbindes med at kunne handle i overensstemmelse med almindelige normer og regler.” (Ibid s. 11). Fibæk Laursen kon-

---

<sup>18</sup> Nærværende præsentation har den skriftlige udgave af tiltrædelsesforelæsningen som kilde. Per Fibæk Laursen: Den autentiske lærer i Unge Pædagoger nr. 5 2003. (Bogen er netop udkommet - slutningen af februar 2004).

<sup>19</sup> Informanterne er udpeget af seminarlærere, konsulenter, skoleledere og andre, som kender mange lærere på kriteriet: stærke og modne personligheder og med et højt niveau af personlige kompetencer.

<sup>20</sup> Selv om der vel er tale om en komprimering og sammenfatning af en række karakteristika ved og omkring disse lærere, finder jeg det misvisende at tale om delkompetencer.

kluderer, at autencitet er selve kernen i den professionelle kompetence, hvilket, siger han,

-peger i retning af, at vi må revidere og udvide vores opfattelse af, hvad lærerprofessionens vidensbase består af. Den må i højere grad rumme forestillingen om den personlige intention, engagementet og den intuitive ekspertise. Det almindelige begreb om profession og professionalitet er alt for snævert.” (Ibid s. 15).

Det er i artiklen uklart, hvem eller hvad forfatteren har i tankerne, når han henviser til et almindeligt begreb om profession og professionalitet som at ”professionalitet snarere forbindes med at kunne handle i overensstemmelse med normer og regler”. I School Effectiveness paradigmets forståelse af lærerprofessionalitet<sup>21</sup> gælder det entydigt, at professionalitet forbindes med at kunne handle efter normer og regler. Den professionelle lærer kan realisere ”best practice”, sådan som den er beskrevet ved en række nøgelfaktorer. Med både Dale og Freidson<sup>22</sup> som kilder identificerer jeg et andet professionsbegreb. Professionel virksomhed udfoldes som kvalificerede *skøn* baseret på videnskabelig indsigt og praktiske erfaringer, drevet af den professionelle gode intentioner og med etiske standarder som endelig målestok.

## Restructuring Nordic Teachers

Et nordisk forskningsprojekt, gennemført af Kirsti Klette m. fl. (2000, 2003)<sup>23</sup>, omfatter en analyse af politiske dokumenter, der kan sige noget om det sidste tiårs restrukturering af skolesystemerne i Norge, Sverige, Finland og Danmark og en interviewundersøgelse af lærernes selvbeskrivelse i forhold hertil. Udgangspunktet for projektet er en iagttagelse af en række modsigelsesfyldte tendenser i rekonstruktionen af lærerarbejdet. Med projektets ordlyd: ”*The first is the tension between a wider, cultivating and moral teaching mission on the one hand (bilningsoppdrag) and a narrow instrumental knowledge transmission view (utbildingsoppdrag) on the other.*” (2000a s. 11) og ”*The second tension of interests regarding restructuring and how it affect teachers’ work is the tension between increased autonomy and increased control of teachers.*” (ibid s. 12).

---

<sup>21</sup> Se kapitel 2: lærerprofessionalitet og School Effectiveness.

<sup>22</sup> Erling Lars Dale (1998, 2000) og Eliot Freidson (1994,1999, 2001) Se indledning og en række af afhandlingens kapitler.

<sup>23</sup> Kirsti Klette, Ingrid Carlgren, Jens Rasmussen, Hannu Simola, Maria Sundkvist: Restructuring Nordic Teachers, Rapport nr. 10, 2000 og Rapport nr. 3, 2002, Oslo Universitet.

Eller, som de siger et andet sted, spændingsfeltet mellem reduceret eller udvidet professionalismisme.

I undersøgelse spørges informanterne til deres syn på:

- Skolens opgaver.
- Krav til lærerens arbejde.
- Lærerens kompetencer.
- Synet på forandringer.

Analyserne fokuserer inden for denne spørgeramme på, hvilke temaer eller dilemmaer der viser sig i interviewene og desuden analyseres alle interviewene i forhold til dimensionerne: Undervisning som arbejde. Undervisning som profession og Undervisning som mission.

I dimensionen Undervisning som arbejde fokuserer forskerne på: Hvad handler undervisning om? Hvad gør lærere? Hvordan beskriver de deres arbejde?

”Teaching and upbringing establish the heart of the teaching. The two dimensions cover slightly different meaning according to our teachers. Teaching refer both to the traditional conception i.e. knowledge transmission and teaching to accomplish learning.” (2002 s. 142).

I dimensionen Undervisning som profession fokuserer forskerne på: Hvad slags arbejde er undervisning? Hvilken slags kompetencer og viden er nødvendige? Hvad forsøger de at opnå?

”When asked about professional competence our teachers identify subject knowledge, social and communicative competence, and certain character traits as essential for their knowledge base. Formal academic teacher training is not highly valued by our teachers, although, Norwegian teachers identify a demand for additional disciplinary training. To nurture learning, to secure teaching and upbringing is the essence of what teachers try to accomplish.” (ibid s. 143).

I dimensionen Teaching som mission er forskerne optaget af at undersøge lærernes holdninger til undervisning og de konkluderer:

”Although our interviewees describe in detail how hard it is to be a teacher today, ‘almost an impossible profession’ as one of them states, we also get introduced to a group of workers strongly dedicated to their job. Our teachers unfold a strong commitment to schooling and teacherhood as an idea. The teacher as a knowledge and learning provider together with teaching under-

stood as work in human relations establish the cornerstone in this mission. All teachers embrace the idea of teaching as work in human relations, although, they vary on how far they are willing to go in taking on new responsibilities in this area.”(Ibid s. 144).

De redegjorte undersøgelser formidler et billede af lærerarbejdet som krævende og givende og som et arbejde, der nødvendiggør mange slags kompetencer. Undersøgelserne giver anledning til den fortsatte drøftelse både af forskellige forståelser af professionalitet og af perspektivet i at bestemme lærerarbejdet som professionelt.

## Undersøgelserne og lærerprofessionaliteten

Jacobsens undersøgelse modsiger indirekte en bestemmelse af lærerarbejdet som professionelt fx med reference til et af Freidsons kriterier på professionalitet: Fagligt kontrolleret uddannelsesprogram og adækvate kundskaber og færdigheder. Lærerne gennemgår ganske vist en uddannelse, som i et eller andet omfang er fagligt kontrolleret<sup>24</sup>, og som sigter mod at bringe de studerende adækvate kundskaber og færdigheder. Men hvis resultatet af uddannelsen er, at lærerne kun i moderat grad erhverver sig sådanne, opfyldes kriteriet for professionelt arbejde næppe.

Man kan vælge at problematisere validiteten af Jacobsens undersøgelse, det vil jeg ikke gøre her. Man kan problematisere Freidsons kriterium. Det vil jeg godt delvis - eller jeg vil rettere fremhæve, at til trods for den tilsyneladende præcision er målestokken for, hvad der er adækvate kundskaber bred, og de kan erhverves på forskellige måder. Endelig kan man fastholde Freidsons kriterium forstået bredt, men i stedet for at søge at påvise lærerprofessionalitet som en realitet diskutere den som en bestræbelse. Til dette formål tjener en identificering både af lærerarbejdets ambivalens og paradokser, af lærernes kompetencer og af deres gode intentioner.

Fibæk Laursen lægger vægt på behovet for at udvide professionsbegrebet, så det omfatter ”de autentiske lærere”. Jeg har problematiseret dette behov. I min forståelse omfatter professionsbegrebet, hvad enten lærerne kan tilskrives professionalitet eller ej, de ”delkompetencer”, som Fibæk Laursen beskriver og kan altså rumme de autentiske lærere.

Men det er en vanskelig diskussion, som yderligere kompliceres af spørgsmålet om, hvorvidt professionaliseringsdiskursen må forstås som ideolo-

---

<sup>24</sup> Se min diskussion af læreruddannelsen i kapitel 5.

gisk tilsløring af en faktisk deprofessionalisering (Klette 2000 b, Burbules & Densmore (1991)).<sup>25</sup> I så fald er en sådan bestemmelsesdiskussion lettere meningsløs. På den anden side - som sagt flere gange - kan bestemmelsesdiskussionen bidrage til såvel analyse af lærernes faktiske kompetencer som udgøre et afsæt for faktiske professionaliseringsbestræbelser. Jeg tolker de omtalte undersøgelser sådan. De synes først og fremmest optaget af den interne dimension i lærerprofessionalitetsdiskursen, der handler om glæden ved, kvaliteten i og respekten for lærerarbejdet. De eksternt definerede forhold, fx arbejdsforhold, arbejdsmarkedsforhold og arbejdsdelingsdimensionen<sup>26</sup> berøres ikke. Mottelsons spørgsmål til lærernes kompetencer i spændingsfeltet mellem gymnasielærernes faglige kompetencer og pædagogerne omsorgskompetencer har et andet sigte, nemlig ønsket om at identificere folkeskolelærernes særlige kompetencer. Forskernes optagethed af at beskæftige sig med professionsbegrebet i de omtalte undersøgelser er knyttet til deres interesse i lærerarbejdets kvalificering og i skolens forbedring.

### **Mine informanter om lærerprofessionalitet**

Lærerne i mit empiriske materiale bruger i interviewsituationen ikke særligt ofte begrebet professionel om sig selv eller lærerarbejdet. Ca. halvdelen af dem nævner det slet ikke – af resten nævner ca. halvdelen det i en til to sammenhænge. Kun en fem-seks stykker bruger jævnligt termen i deres argumentation. I en enkelt gruppesamtale anvendes termen gennem hele drøftelsen af forskellige interviewpersoner.

#### **Definition**

Jeg vil refererende formidle den gruppesamtale, hvor mange anvendte termen professionel eller professionalitet. Meget tidligt i samtalen henviste en af informanterne til den kommende behandling af Professionsideal for Danmarks Lærerforening på et pædagogisk råds møde. En af lærerne siger, at de er formuleret på et så ”højt plan”, at det er relativt let at blive enige. Jo mere konkret der bliver, jo mere uenige kan man blive. Det får straks en anden til at udtrykke uenighed i at ”læreren skal stræbe efter at blive ven med eleverne”<sup>27</sup>. Informanterne taler ikke om deres behandling af idealet

---

<sup>25</sup> Denne diskussion tager jeg op i kapitel 7.

<sup>26</sup> Se min diskussion i kapitel 7: Professionsforskning og lærerprofessionalitet.

<sup>27</sup> Behandlingen i Pædagogisk råd var baseret på det oprindelige udspil. Der stod ”... og stræbe efter at eleven opfatter læreren som sin ven og fortrolige.” I den vedtagne version 2002 er ”ven og” fjernet.

som en professionel handling, kun om hvorvidt man kan blive enige eller ej om de formulerede idealer.

I en sammenligning med lærerarbejdet i andre lande giver flere udtryk for, at spørgsmålet om dygtige eller professionelle lærere er meget kompliceret i Danmark. I udlandet behøver lærere kun at være fagligt dygtige – her skal læreren tillige være dygtig til at undervise og til at være klasselærer, altså til at tage sig af mange forhold omkring eleven og klassen. Der skal skabes et socialt rum, for at den fagligt forsvarlige undervisning, man har planlagt, overhovedet kan gennemføres – og hvis ikke den bliver det, kan lærerens faglige kunnen være ligegyldig. Den professionelle lærer ved, hvad der skal til for at få eleverne til at arbejde aktivt – en professionel lærer kan afkode situationen og gøre det rigtige.

En anden siger – som en modstand mod den megen snak om professionalitet – at det der sker i klasserummet er afhængigt af, hvem der træder ind. *”Det ved vi jo”*. Ingen udtrykker uenighed, men alle er optaget af at diskutere, hvad det skyldes. En enkelt taler om lærerens personlighed og mener, det er noget, som ikke kan læres. Andre hævder, at man kan lære *”at indtage rummet”*. Atter andre peger på, at det også har noget at gøre med forhåndskendskab og forhåndsforventninger parterne imellem. Samtalen ender med at kredse om, at det også handler om, hvor godt man hviler i sig selv. *”Det der”* bliver defineret som evnen til at skabe tillid, som at kunne begå sig med børnene i klasseværelset, som at have udstråling – men der er udbredt enighed om, at *”det der”* kun kan opstå, hvis man er velforberedt og har en plan for det, der skal ske – og hvis der er perspektiv i det.

Det hører også med til professionalitet at prøve nye ting i undervisningen, indskyder én af lærerne. En lærer beklager og frygter konsekvenserne for lærernes professionalitet af beskæringen af de pædagogisk-psykologiske fag i læreruddannelsen. *”Det er helt nødvendigt at være professionel for at kunne have et godt forældresamarbejde på xxx skole”*, siger én. Det viser sig at være et tema, som lærerne er meget optaget af og har meget at sige om. En siger: *”Hvis man selv er for lille inden i kan man ikke undgå at komme i forsvarsposition i forhold til vores forældre.”* Udsagnet forklares med forældrenes høje forventninger til skolen og forældregruppens ambitioner og uddannelsesniveau. Man er nødt til at vise egen professionalitet for at møde respekt. En lærer forklarer, at hun er meget velforberedt og ved præcist, hvad hun vil drøfte med forældrene både til forældremøder og i forældresamtaler. Det der med at sidde og småsludre og måske levere en sludder for en sladder, det går slet ikke. *”Forældrene opfatter det som professionelt når man siger: Det her står jeg for,*

*det her vil jeg med undervisningen – og for at kunne gøre det med sikkerhed må man jo vide hvad valget indebærer og hvilken indsigt det hviler på. Der må være bund i det man siger, man må vide hvad man har med at gøre.*” Det handler både om at vise sikkerhed om det, man er sikker på og ved noget om og være tydelig om, hvad man vil, men også om at være åben og turde vise usikkerhed og tvivlrådighed, hvor man *er* usikker og i tvivl. Læreren må ikke fylde det hele, forældrene skal kunne komme til orde, og man må være villig til at lade sig overbevise af dem. Forældresamarbejds betydning og kravene til det bekræftes bordet rundt - og det har lærerne det godt med. De mener i øvrigt, at der er tidligere kolleger, der har søgt (er blevet opfordret til at søge? - det er de lidt uenige om) andre skoler, fordi de ikke har kunnet leve op til en professionel forvaltning af bl.a. forældresamarbejdet.

Den professionelle lærer må ikke kun begrave sig i sin egen praksis, siger lærerne. Han skal være med til at præge skolen, se skolen i et større perspektiv, *”være med til at skabe noget som – man skal kunne være stolt af at sige, at man er lærer eller elev på xxx skole. Og der er brug for mange slags ”ildsjæle”,* siger de. *Dem der laver det der kan ses, de intense der giver sig selv i deres undervisning – en ildsjæl er en der spreder ilden”.* Lærerne henviser i øvrigt til, at af alle professionsgrupper er lærerne faktisk dem der er mest tilfredse med deres arbejde.

Der diskuteres forskellige udlægninger af professionsbegrebet. *”Man skal kunne skelne mellem privatliv og det professionelle lærerjob, så man kan passe på sig selv – men lærerarbejdet fylder meget, man slipper det aldrig helt”.* *”Det professionelle er det princip, at det vi gør er i orden.”* En siger, at professionalitet er at sætte grænser for, hvad man vil investere. En anden henviser til, at de nye lærere vil have faste regler for, hvad de skal, og hvad de ikke skal – det forekommer ikke professionelt, siger han. En anden siger, at det mest er i starten, at de unge vil have faste regler. Udsagnet: *”At være professionel er at være dygtig til et fag – her altså lærerfaget”*, slutter de forskellige bud af. Der bliver også sat ord på den uprofessionelle lærer: Det er en som er privat i sin omgang med elever og kolleger, en som ikke ved hvad han vil med undervisningen, som ikke kan kommunikere, som ikke har det godt med sig selv og derfor ikke har noget menneskeligt overskud – han er muligvis dygtig til sit fag, men *”kan ikke lære fra sig”*.

Lærerne drøfter – især manglende – professionalitet i forhold til at finde sine ben i tjenestetidsspørgsmålet. Den tendens til *”at arbejde efter regler”*, som kunne spores i midten og slutningen af 1990’erne var ikke professionel. Lærerne begrundede tendensen som en opposition med fornemmelsen af at blive styret oppe fra. Mine informanter mener, at man er nødt

til at komme ud af dødvandet og udnytte tjenestetiden - fx de undervisningsfrie uger - for at skabe frirum til at fordybe sig og reflektere kvalificeret over lærerarbejdet.

### Diffusitet

Denne refererende gengivelse af, hvad lærerne i en bestemt gruppe på en bestemt skole siger om lærerprofessionalitet, er ganske dækkende for også de mere spredte udsagn fra resten af mine informanter. Samlet set bliver billedet dog bredere og mere diffust<sup>28</sup>, når jeg inddrager alle udsagn.

Nogle udsagn peger på et ideal om professionalitet som følelsesmæssig neutral – ”*Som professionel skal man skal kunne arbejde sammen med alle kolleger*” – et ideal som den pågældende dog ikke kan leve op til. Hun kan ikke holde ud at samarbejde med nogen, som ikke er engagerede og overholder aftaler. I forlængelse af en sådan forståelse af professionalitet som følelsesmæssig neutralitet siger en anden: ”*Og – øh - man skal ikke bare være den professionelle lærer hele tiden, man skal også være menneske.*” En tredje taler om at det er udtryk for professionalitet at kunne trække grænsen mellem skolens opgaver og hjemmets opgaver i forhold til eleverne.

Nogle udsagn i mit materiale handler om professionalitet i lærersamarbejdet. Når informanterne knytter begrebet professionalitet til teamsamarbejdet handler det om at kvalificere den faglige samtale, så den både handler om plan- og tilrettelæggelse, om evaluering af undervisningen og om mere overordnede teoretiske diskussioner og refleksioner. Det fordrer en professionalisering af sproget, systematik og skriftlighed i samarbejdet, som skal kunne rumme kritiske diskussioner både af skolens hensigt og praksis- og af hinanden som kolleger, siger et par stykker. Ingen udtrykker, at en sådan professionalisering af teamarbejdet er realiseret, men mange siger (med eller uden at anvende termen professionalisering), at den er på vej. Nogle taler om, at en professionalisering af samarbejdet er forudsætning for at kunne behandle dilemmaerne i lærerarbejdet. En professionel stolthed er endelig forudsætningen for at samarbejde ligeværdigt med andre professioner i og omkring skolen – og med forældrene.

Som det kan anes er nogle af forståelserne af professionalitet ganske ”hverdagsagtige”, andre anvender begreber fra mere professionelle professionalitetsforståelser. Lærerarbejdets ambivalens og paradokser anes.

---

<sup>28</sup> Ofte identisk med nogle af Talcot Parsons (1968) kriterier – følelsesmæssig neutralitet, etisk og ”retfærdighed”, arbejdet udføres til kollektivets bedste - uden at der på nogen måde refereres til disse.

## Lærerarbejdets ambivalens

Et menneske kan ikke undgå at blive socialiseret i og med at det fødes ind i et samfund. Og det kan næppe heller slippe for at blive opdraget og undervist og dermed udsat for en bevidst og hensigtsbestemt påvirkning. Den ældre generations kan ikke lade være med at opdrage og undervise den yngre generation, selv om denne ikke i første omgang har bedt om at blive opdraget og undervist. Opdragelsesprojektets rationale er dannelse af en myndig person, der har indflydelse på sine livsbetingelser, og som kan involvere sig i det samfundsmæssige arbejde og i det politiske og kulturelle liv - frigjort fra den ældre generations formynderi, men på den anden side indenfor rammerne af det samfund, der til hver en tid er det aktuelle resultat af generationernes virke og samvirke med naturen. Det aktuelle samfund sætter mål og rammer for opdragelsesprojektet, hvad enten dette foregår i familiens skød eller i de samfundsmæssige institutioner. De voksne er samtidig nødt til at tage behørigt hensyn til, hvad barnet selv vil eller kan bringes til selv at ville, hvis projektet skal kunne lykkes bare tilnærmelsesvist og barnet udvikle sig til en selvstændig voksen.<sup>29</sup>Mere paradoksalt kan det vel ikke blive?

Jo, det kan det. I moderniteten er der som bekendt sket en uddifferentiering af opdragelse og undervisning, som ikke længere alene – faktisk mindre og mindre - er et anliggende for familien eller privatsfæren. Opdragelse og undervisning er blevet institutionaliseret, hvorfor forholdet mellem opdrager (pædagog) og barn, underviser (lærer) og elev har fået en ny karakter, er blevet professionaliseret. Kapitaliseringen af samfundet har yderligere bidraget til situationens kompleksitet, bl.a. fordi pædagoger og lærere i deres egenskab af pædagoger og lærere er lønarbejdere med de ambivalenser, det installerer i forholdet. Vi kan altså tale om en ambivalens i lærerarbejdet, som ikke kan ophæves, men som må håndteres i respekt for paradokserne i den pædagogiske virksomhed, lærerarbejdet realiserer.

Lærerarbejdets ambivalens eller dobbeltværdi som dels lønarbejde dels ”arbejde med mennesker”, spænder læreren op mellem legitime interesser i at sælge sig selv på nogle rimelige vilkår i form af løn og arbejdstid og hans eller hendes engagement i at støtte elevernes dannelsesproces. Ambivalensen mellem lønarbejdsituationen og engagementet i det arbejde, man får sin løn for at udføre, er ikke kun karakteristisk for lærerarbejdet. Der synes

---

<sup>29</sup> Det pædagogisk paradoks uddybes i kapitel 4: Undervisning og skole.

at være en øget risiko for, at den rammer lærerarbejdet og andet arbejde med mennesker på en måde, som kan føre til skyld, skam og udbrændthed.

## Lønarbejde og modernisering

Arbejdets udvikling til lønarbejde er udtryk for den kapitalistiske moderniseringsproces. Statens interesse i at holde udgifterne til uddannelsessystemet nede må afbalanceres med den samtidige optagethed af arbejdets kvalitet. Et minimum af uddannelse, tålelige arbejdsvilkår og anstændig løn skal sikre en kvalificeret arbejdskraft. Den sidste interesse deles naturligt af lærernes organisation og af den enkelte lærer.

Med modernisering af den offentlige sektor, sammenfattet i termen New Public Management, øges kompleksiteten. De modsatrettede bevægelser centralisering og decentralisering slører magtforholdene og beslutningskompetencerne. Decentraliseringen flytter statens/kommunernes interesse i at minimere udgifterne til uddannelse ud i den enkelte organisation, som gennem en reduceret rammebevilling selv bliver sat til at forvalte besparelserne. Herved åbnes naturligvis potentielt for en selvforvaltning af ressourcerne, der kunne vise sig både mere effektiv og mere kvalificeret end det, en bureaukratisk og regelfikseret beslutningsproces kan levere. Men den samtidige centraliseringstendens må opfattes som udtryk for centralmagtens ønske om kontrol med ressourceanvendelsen og udkommet. I dette øjemed udvikler staten en række styringsredskaber i form dels af ”øremærkede” kvalitetstyringsbevillinger og dels af evalueringsværktøjer, der har som erklæret mål at sikre kvaliteten i de offentlige ydelser.

Globaliseringen og markedsorienteringen, mål- og rammestyningen er andre parametre for moderniseringsbestræbelserne, som potentielt har fået indflydelse på lærerarbejdet. og som kan begrunde den udefra kommende definering af arbejdet som professionelt. Der er historisk sammenfald mellem, at lærerarbejdet begynder at blive omtalt som professionelt i en dansk sammenhæng og at moderniseringen af den offentlige sektor er sat på dagsordenen.

”Bestræbelserne på at fremstille – udvikle og formidle – faglig viden og professionelle indsigter er ikke kun foranlediget af politiske krav og organisatoriske satsninger. Bestræbelserne ligger i direkte forlængelse af de offentlige ansattes professionelle interesser og er et led i de fleste professionsstrategier.” (Hjort 2001 s. 87-88).

Hjort citatet introducerer i kortform tre komponenter, der tilsammen indrammer spændingsfeltet i realiteten og diskursen om lærerarbejdets professionalisering. De tre komponenter består af de politiske krav og organisatoriske satsninger, de faglige organisationers professionsstrategier og den praktiserende lærers interesser og forståelsesformer. Jeg undersøger disse gennem hele afhandlingen med den hensigt at udvikle og formidle faglig viden, som kan skærpe forståelsen af forudsætninger for det kvalificerede lærerarbejde. Men en forståelse af dette som reflektivt og professionelt trues aktuelt af en modsatrettet instrumentaliserings- og deprofessionaliseringstendens.

I afhandlingen vil engagementet, den ene interesse eller værdiorientering i lærerarbejdets ambivalens, udgøre figuren i mit forsøg på nærmere at indkredse og bestemme lærerarbejdet professionelt. Lønarbejderinteressen, den nødvendige distance som den udløser og de rammer, den sætter for erfaringer og oplevelser, vil udgøre grunden. Jahoda (1983) taler om fem erfarings- og oplevelseskategorier, som institutionen arbejde påtvinger det arbejdende menneske, altså også læreren, nemlig 1) en fast tidsstruktur (som for lærernes vedkommende i et moment er meget bundet (timeplanen) og i et andet moment er ret fleksibel (det selvforvaltede forberedelses- og efterbehandlingsarbejde), 2) en udvidelse af feltet for sociale erfaringer til områder, der ikke er så stærkt emotionelt besat som familielivet (menneskearbejde modificerer denne sandhed), 3) man får del i kollektive målsætninger eller anstrengelser, 4) man får en bestemt identitet gennem sit arbejde, og endelig 5) afkræves man en regelmæssig aktivitet.<sup>30</sup>

Jeg fastholder altså indsigten i ambivalensen, selv om jeg sætter fokus på den ene orientering, den som vedrører lærerarbejdets særlige karakter - som arbejde med mennesker, der er defineret med den specifikke hensigt at bidrage til almenvellet gennem opdragelse og undervisning af den nye generation.

Ambivalensen mellem arbejdet defineret som lønarbejde og lærernes engagement i deres arbejde og i de elever, de underviser, vil jeg illustrere gennem en første inddragelse af min empiri. Jeg redegør for min metode og mine analyser i kapitel 5 og 6, men lader her nogle lærere komme til orde. Jeg har talt med lærere, der i egen og kollegers forståelse er dygtige lærere, og jeg har spurgt dem om, hvad de selv oplever, at de er gode til. Et

---

<sup>30</sup> Her hentet fra Thomas Leithäuser og Birgit Volmerg (1988): Arbejde og socialisation, i Birger Steen Nielsen m.fl.(red): Arbejde og subjektivitet, RUC 1994

sådant spørgsmål afføder selvsagt først og fremmest svar, der handler om relationen til elever (og forældre), om undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse, om samarbejdet med kollegerne og andre af de opgaver, som trænger sig på i hverdagens lærerarbejde. Her vil jeg introducere og fokusere på lærernes refleksioner over ambivalensen: lønarbejdets distance og menneskearbejdets engagement.

### **Lærerudsagn om ambivalensen**

I et par af mine gruppesamtaler med lærere udspandt der sig drøftelser mellem de unge og de ældre lærere, der handlede om, hvordan man kunne få forholdet mellem arbejde og privatliv til at hænge sammen. Fx spørger en nyuddannet kvindelig lærer, hvor længe man mon kan holde til at lade arbejdet fylde så meget – *”hvad nu når jeg får børn?”* En ældre kvindelig lærer beroliger med, at man med tiden finder en balance mellem arbejdet på skolen og privatlivet eller fritiden. En anden kvindelig lærer fortæller, at hun efter seks års lærerliv synes det er blevet lettere at få det til at hænge sammen. Teamarbejdet og den (lokalt) aftalte tilstedeværelsestid betyder, at hun stort set er færdig med forberedelse og efterbehandling, når hun forlader skolen ved 16tiden. Hun siger at arbejdet *”kræver meget og er sindssygt spændende - men det kan efterhånden godt lade sig gøre at få tid til privatliv.”* Det får en anden til at indvende, at man jo aldrig kan være færdig, *”fordi elevernes problemer eller problemer man har med en elev jo altid fylder, så hvis man vil have ”fri” må man bevidst beslutte sig for det - for en stund tvinge sig til at glemme problemerne.”* Det er karakteristisk for de kvindelige læreres udtalelser, at de ser ambivalensen som netop spørgsmålet om engagement og distance, og at de udtrykker deres forskellige måder at håndtere ambivalensen på i praksis.

Nogle mandlige lærere synes i deres udtalelser om lærerarbejdet at være mere fokuseret på ambivalensens udtryk i form af, at den opgave, de er sat til at løse, ikke lader sig løse optimalt med de vilkår, der er stillet til rådighed - og det problem skal man ikke gøre til sit eget, men takle det så man på den ene side gør sit bedste og på den anden side indser, at der er grænser for, hvor heldigt udfaldet altid kan blive:

*”Det vil sige - det vil sige - det er ikke altid, at jeg er specielt tilfreds med det der foregår - eller et eller andet, men jeg kan som regel altid godt gå ind og analysere på det og så sige at, så sige at - jamen det er okay i forhold til de forudsætninger, der nu er.”*

Den samme lærer fortæller lidt selvironisk om, at en reklame fra Den Danske Bank meget godt fanger hans engagement:

*"Der sidder sådan en lidt tyk - de der reklamefirmaer de ved godt, hvilke signaler de skal sende - sådan en moden, favnende kvinde, som fortæller om børnene, hendes arbejde med børnene, se dem vokse op og gå ud i livet. Og lige pludselig så kunne jeg se - jamen det er jo det, det er selve essensen - det er det, der er glæden i mit lærerarbejde."*

En anden mandlig (nyuddannet) lærer udtaler sig om ambivalensen - og kollegers tilbøjelighed til ikke at se den og derfor ikke se den i øjnene:

*"Det er simpelthen det der med, at når de gør deres indsats, så kan de ikke tage et skridt tilbage - at de siger: Jamen så skal jeg også have det godt med det. De kan ikke rive sig ud af den følelsesmæssige involvering i det."*

I:" Så selvom de gør alt det bedste de kan, så slår følelsen af utilstrækkelighed igennem og de er ulykkelige alligevel."

*"Lige præcis. Det er det jeg oplever, når jeg hører de andres beretninger i erfagrupperne. Når jeg lytter til dem, så er det nogle kompetente personer jeg lytter til, som har nogle meget kompetente ambitioner, som er dygtige, som lægger mere arbejde i det end man kan kræve af noget som helst menneske. Som, lige meget hvordan pokker vi vender og drejer det, så kan man ikke kritisere dem for ikke at gøre deres ypperste, men de føler bare ikke det er godt nok. Nogle gange har jeg lyst til at slå i bordet og sige til dem, jamen for pokker, du arbejder, arbejder, arbejder Du gør en professionel indsats. Føl dog at du gør det godt nok."*

(Det fremgår af den videre samtale, at læreren især iagttager denne mangel på håndtering af ambivalensen hos de nye kvindelige lærere).

Der er gode grunde til at være optaget af spørgsmålet om såvel lærernes indsigt i ambivalensen som deres praktiske håndtering af den. Lærernes refleksivitet og hans evne til at kunne rumme ambivalensen er en dimension i værnet imod både den enkelte lærers udbrændthed og imod at opgive engagementet og stå tilbage med lønarbejdets distance og et kynisk forhold til eleverne. At tale om lærerprofessionalitet er at sætte en dagsorden for diskursen om lærerarbejdet, der spørger til kompetencer til at rumme ambivalensen.

## Engagementet

Min empiri peger på, at lærernes engagement i deres arbejde hviler på tre forhold. De vægtes forskelligt af konkrete lærere, men kan spores i alles udsagn. Det første vedrører deres forhold til deres elever og deres vision om at bidrage til, at de udvikler forudsætninger for at leve ”det gode liv”. Det andet er lærernes engagement i en samfundsudvikling med retfærd og demokrati som pejlemærker, og det tredje vedrører forholdet til kollegerne. Den fælles optagethed af visionen og det daglige samvær og samarbejde med andre voksne synes herudover at bære en større og større del af engagementet i takt med, at både mulighederne for og kravet til teamsamarbejdet vokser.

Alle tre forhold, som jeg siger lidt mere om nedenfor, rummer ambivalenser, og engagementet er i sig selv spændt op imod lønarbejdsinteressen.

Relationerne til eleverne fylder meget i lærernes omtale af lærerarbejdet - nogle af mine informanter taler mest om det. De opfatter positive relationer til eleverne som kilde til lærerarbejdets tilfredsstillelse, og de har mange følelser bundet i det. Når det går godt, er det en kilde til glæde, når det ikke fungerer optimalt rammes læreren følelsesmæssigt. Lærerne investerer sig selv som personer, hvilket gør dem sårbare og lærerarbejdet risikabelt i form af, at man som lærer kan skuffes som person, fordi man har investeret sig som person. Det er en risiko, man som lærer må leve med vel at mærke på en sådan måde, at den ikke kommer til at udgøre nogen fare for eleverne.

Nogle af de unge lærere taler om den nødvendige robusthed til at takle fx det at blive kaldt ved ”navne” af eleverne, få fingeren og blive spytte efter. Lærernes bud handler - med lidt forskellige måder at udtrykke det på - om at kunne registrere, at situationen berører ham, om at se berøρθeden i øjnene, om at gennemskue det situations- mere end det personafhængige i konflikter med elever, om klart at markere sine grænser og ikke acceptere den skitserede adfærd. Kun herved kan læreren undgå, at situationen bliver farefuld for eleven ved lærerens ukontrollerede reaktion, og kun herved kan læreren selv håndtere arbejdets risici uden at blive overvældet af skyld og skam - eller kynisme. I den mere dybtgående fremstilling og analyse af min empiri berører jeg problemstillingen under inddragelse af Thomas Ziehe og Dale.

En anden kilde til lærerarbejdets engagement er lærernes optagethed af samfundsudviklingen. De udtrykker sig ikke særskilt overordnet om dette

engagement, det viser sig oftest som næsten indforståede sidebemærkninger eller begrundelser for konkrete og her og nu dispositioner – fx i form af indhold i undervisningen eller visioner for udvikling af elevernes indbyrdes relationer og kompetencer. Mange af lærerne synes spændt op i modsætningen håb og fortvivlelse, når de forholder sig til samfundsudviklingen, og konkret når de reflekterer over deres elevers fremtid i dette samfund.

Samarbejdet i lærerteam er blevet et vilkår for lærerarbejdet. Tilbage i 1970'erne og 1980'erne var teamdannelse og -samarbejde noget "ildsjæle- ne" kæmpede for og blandt andet satte som både mål og ramme for udviklingsarbejder. Da jeg først stødte på og fik lejlighed til at komme tæt på sådanne team – se kapitlet *Pædagogisk forskning* - slog det mig, at her fik lærerne øjensynligt tilfredsstillet et behov for som voksne at være i dialog om det svære og spændene arbejde - som hovedregel. Det var min klare fornemmelse og lærernes udtrykte forståelse, at deres engagement i arbejdet øgedes gennem relationerne til kollegerne, især når den professionelle kommunikation omfattede en fælles vision og hermed en personlig involvering.

De tre kilder til engagement er "tidløse", men den konkrete historiske og samfundsmæssige situation bestemmer naturligvis det aktuelle pres på og potentiale i engagementet. Moderniseringen af den offentlige sektor, herunder den stadige strøm af uddannelsesreformer i alle dele af uddannelsessystemet, har bragt lærerne ud af tornerosesøvn, som nogen har udtrykt det<sup>31</sup> og kompliceret ambivalensen yderligere. Nogle moderniseringsforskere taler om arbejdets intensivering.<sup>32</sup>

## Intensiveringen

Lærerarbejdets intensivering viser sig på mange måder. Jeg vælger etableringen af selvstyrende team som eksempel. Det vedrører meget konkret mine informanter<sup>33</sup>, idet det er et satsningsområde for skolevæsenet i År-

---

<sup>31</sup> Jeg kan ikke huske min kilde, men billedet udtrykker en ofte gentaget påstand om, at skolen op til midten af 1980'erne var at ligne med slottet bag tjørnehækken, beskyttet mod nysgerrige blikke og blind overfor tendenserne i den samfundsmæssige udvikling.

<sup>32</sup> Fx Andy Hargreaves (2000).

<sup>33</sup> Selvstyrende team er en radikaliseret af de sidste 10-15 års lærerteam. Selvstyrende team er en organisationsform, hvor lærerne i et givet afsnit af skolen, ofte enten de yngste klasser, mellemtrinnet eller de ældste klasser, er permanent tilknyttet eller i hvert fald tilknyttet over en vis tid, og som skal løse både administrative og pædagogiske opgaver i forhold til det pågældende afsnit – ofte kaldet en afdeling.

hus. På tidspunktet for min dataindsamling havde nogle skoler etableret disse team, mens andre var i gang med at diskutere/forberede indførelsen. Lærerne ser forskelligt på tiltaget. Nogle mener, at *"det er igen noget vi får trukket ned over hovedet – sikkert som et led i besparelser"*. Andre ser det som en positiv mulighed for selvforvaltning af en række forhold i mindre enheder, og atter andre taler eksplicit om det som en yderligere intensivering af lærerarbejdet. I mit materiale er der kun få lærere, der udtaler sig i overensstemmelse med det første udsagn. Mange ser ambivalensen og lægger vægt på forskellige aspekter af den, men med tendens til at se muligheder.

I en gruppesamtale fortæller en (kvindelig) lærer, at hun for første gang i sit lærerliv aktivt protesterer mod *"det nye"*, som hun siger, og det får hende til at føle sig *"gammel og reaktionær"*, en situation som rokker ved hendes selvbillede som en progressiv og udviklingsorienteret lærer. Hun begrundet sin modstand med, at valget af *"afdeling"* vil afskære den mulighed for at undervise på forskellige klassetrin og følge klasser over en årrække, som hun altid har set som en kvalitet i hendes lærerliv. Hun frygter også, at lærerne i højere grad bliver administratorer og arbejdsgivere for hinanden. En yngre mandlig kollega, som i øvrigt arbejder sammen med *"den ældre"*, siger, at han alene har set nogle positive muligheder i de selvstyrende team. Beslutningerne kan nu træffes tæt på der, hvor de skal have en virkning. Det er først i samtalen han får øje på, at hans kollega jo fx skal læse hans timer, hvis han er syg eller på kursus. Det kunne måske (urimeligt) få ham til at begrænse begge dele.

En tredje lærer (fra et andet team) indvender her over for, at de faktisk altid har skullet læse timer for hinanden i tilfælde af sygdom eller kursusdeltagelse. Det har bare hidtil være *"viceren"*, der har anvist dem, nu er det kollegaerne i teamet. *"Vicerens"* forslag var ofte uhensigtsmæssige, fremover kan teamet meget bedre tage relevante hensyn til både elever og hinanden. Og som han siger:

*"I det halve år vi har haft de selvstyrende team er problemerne stille og roligt blevet løst, og eleverne får kun vikarer som de kender og som kender dem. De siger slet ikke at de har vikar, men at de skal have .... den og den lærer."*

I samtalen nævnes (selvstyrende) lærerteam i øvrigt som en af forudsætningerne for at kunne fungere professionelt. I det intensiverede samarbejde over tid i en mindre gruppe om og i bestemte klasser ligger afsættet for at evaluere fælles undervisningsprojekter og for at give og modtage ros og

kritik. Samtidig ”vedgår” lærerne, at potentialet ikke er udnyttet – den fælles planlægning fungerer, men det er langt fra altid, at det gennemførte evalueres – og evalueringskriterierne er i givet fald ikke altid præcise. Det bliver noget med, at det eller det gik godt eller skidt, mens vurderingen af elevernes udbytte ofte er baseret på fornemmelser. Jeg hører den refererede samtale som udtryk for, at lærerne har eksplicite kriterier på professionalitet, som de imidlertid ikke lever op til – endnu, men som forudsætter lærerteam for at nærme sig en realisering.

Samtalen viser både en kritisk analyse af moderniseringens hensigter og konsekvenser i spændingsfeltet mellem autonomi og kontrol, og en åben afsøgning af de udviklingsmuligheder, der kan ligge i det nye tiltag. Der er i det hele taget ikke så mange lærere i mit materiale, der reagerer ensidigt afvisende på reformer af skolen. Fx omtales ”den nye folkeskolelov” af 1993 som en positiv og kvalificerende reform af forudsætninger for opdragelse og undervisning. Lærerne ironiserer over, at loven stadig (i 2002) omtales som ny og beklager, at nogen åbenbart stadig kan hævde (med eller uden belæg), at loven ikke er implementeret.

Derimod sporer jeg hos nogle af lærerne en argumenteret kritik af indholdet i mange nye tiltag, der kommer alle vegne fra - fra undervisningsministeriet (fx Indsatsområderne og Folkeskolen år 2000, Ti trin mod en bedre folkeskole/Fælles mål), fra de lokale skolemyndigheder og fra skolens egen ledelse, fra pædagogiske konsulenter og deltagelse i kursusvirksomhed, fra internationale undersøgelser og fra forskningen. En del lærere mener ikke, at der er så meget nyt i meget af det nye – ”*gammel vin på nye flasker*” siger en. En anden mener, at det nye, der måtte være i tiltagene, er uklart og upræcist – ”*Klare mål<sup>34</sup> - hvad er der klart ved dem.*” De nye tiltag peger i alle mulige forskellige eller ingen retninger og de skygger for en kvalificeret ”*holden fast ved det der dur og udvikle noget nyt der, hvor der er formuleret et behov for det*”, som én siger. Men én i samtalen siger så, er det en udbredt kultur på deres skole, at der kigges efter vanskeligheder og problemer i nye tiltag i stedet for efter muligheder. En kollega indskyder: ”*Det gælder på mange skoler.*”

Flere af lærerne fremhæver, at det går for stærkt – ledere og forvaltning søger at sælge noget til lærerne, som de ikke har behov for. Andre lærere mener at det lige bestemt er ledelsens opgave at formulere ændringsforslag

---

<sup>34</sup> Det hed Klare mål indtil årsskiftet 03-04.

og ideer – som et par af lærerne i øvrigt mener tager udgangspunkt i netop behov og ønsker, som lærerne har formuleret.

I denne samtale siger en af lærerne, at det i øvrigt er meget sjældent, man overhovedet diskurerer moderniseringen i en sammenhæng. Der er ikke så mange muligheder for at få øje på modsigelser i tiltagene og konsekvenser i form af ambivalens i lærerarbejdet. De taler mest om deres aktuelle optagethed af elever, klasser og skole – og så er der nogen, der brokker sig, når der kommer for meget, der tvinger dem til at lave noget om – især hvis de ikke kan se meningen og perspektivet, og det synes de ofte er tilfældet i tiden.

Jeg hører på den ene side en sund skepsis og berettiget modstand mod at blive drevet rundt i manegen af det ene nye tiltag efter det andet, og på den anden side en accept af, at skolen må ændre og udvikle sig i takt med ændringer i samfundet i øvrigt – begge dele mere eller mindre kritisk bearbejdet.

I det nordiske projekt *Restructuring Nordic Teachers*<sup>35</sup> konkluderer forskerne om de danske lærere, at:

”Danish teachers use their energy to defend a traditional teacher role, and try to restrict the obligations coming from outside as they regard these obligations as not relevant to their ”true” professional role.” (Klette m. fl. 2002 s. 143).

De lærere jeg har talt med synes ikke at være optaget af eller er faktisk slet ikke opmærksomme på den hastigt fremstormende og globalt udbredte *School Effectiveness* og *School Improvement* trend. Den kan vel ellers ses som moderniseringens yderste konsekvens og måske medføre en opløsning eller en svækkelse af ambivalensen og fremtvinge en ensidig fastholdelse af lønarbejdersiden af arbejdet. Og den situation rejser spørgsmålet om, hvem der så overhovedet vil være lærere. Som Ball (1999) udtrykker det

”The global trend of *School Improvement* and effectiveness, performativity<sup>36</sup> and management are working together to eliminate emotion and desire from teaching – rendering the teachers’ soul transparent but empty. (Her fra Klette m. fl. 2000 s. 365).

---

<sup>35</sup> Kirsti Klette, Ingrid Carlgren, Jens Rasmussen og Hannu Simola: *Restructuring Nordic Teachers, Analyses of Policy texts from Finland, Denmark, Sweden and Norway*, Report nr. 10, 2000 og *Restructuring Nordic Teachers: Analyses of interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian Teachers*, report nr. 3 2002,

<sup>36</sup> Jeg formoder at t’et er en stavefejl i Klette’s citering af Ball.

Jeg behandler School Effectiveness og School Improvement paradigmet i næste kapitel.

## Perspektiver i lærerarbejdet

Perspektiver i lærerarbejdet kan diskuteres i hvert fald i forhold til tre dimensioner – lærernes forståelse af udviklingspotentialer i deres arbejde, forestillinger om, hvad der giver eleverne en god skolegang og skolens rolle i den samfundsmæssige udvikling.

### Udviklingspotentialer i lærerarbejdet

Mit projekt har en undersøgelse og diskussion af professionalitet i lærerarbejdet som omdrejningspunkt, hvorfor jeg vil tage afsæt i denne dimension. Men det er ikke den eneste begrundelse for at starte her. Det er min antagelse, at det er lærerne, der gennem deres måde at håndtere ambivalens og paradokser på både formidler og udfordrer de samfundsmæssige betingelser og muligheder for opdragelse og undervisning i skolen. Lærerne er i den betydning afgørende for elevernes erfaringer i og med deres skolegang. Det er lærerne, der kan bidrage til ”dannelsen af forråd, anlæggelse af indre reserver, en slags kognitive, emotionelle og sociale forråd”, som Oskar Negt siger. (Negt 1997/b s. 36).<sup>37</sup>

Politikere, forskere og opinionen tager fejl i det omfang de antager, at de entydigt kan styre det, der sker i skolen. Disse instansers eventuelle velbegrundede kritiske og konstruktive forslag til og bestemmelser om, hvad der skal ske, har kun indirekte indflydelse på skolen. Økonomi, skolestruktur, formulerede mål og andre rammesætninger har selvfølgelig betydning, men i en forarbejdet form. Lærernes fortolkning og konkrete forvaltning af vilkårene, og læreren som den direkte rammesætter og kommunikationspartner for eleverne, udgør den afgørende instans for deres skolegang. Forskningsresultater og didaktisk inspiration tages eventuelt op af lærerne som forestillingsformer, der kan inspirere dem til ændringer af praksis.

Mit ærinde er ikke her at diskutere de mange og mangeartede teorier, der giver forklaringsbud på, hvordan ny viden og nye omstændigheder slår igennem eller ikke slår igennem, og de mange organisationsteorier om, hvordan nogen kan få noget til at sætte sig igennem. Det ”implementeringsgab og fortolkningsgab”, som Dahler - Larsen (1998) taler om, vil jeg

---

<sup>37</sup> Jeg vender tilbage til Negt i kapitel 3 og kapitel 4.

dog nævne som én af de forklaringer, lærere kredser om, når de udtrykker skepsis overfor ”*alt det der kommer væltende oven fra*”. (Dahler-Larsen 1998 s. 60 ff.).

Mit ærinde er at henlede opmærksomheden på, at man ikke kommer uden om lærerne, når det handler om at fremme skolens løsning af sin dannelsesopgave og om at ophæve, formindske eller regulere mere eller mindre legitime og intenderede virkninger af skolegang for elever. Det er let at få øje på usamtidighed i forskellige parter forestillinger om perspektiver med skolegangen. Mit empiriske materiale viser således fx tegn på, at lærerne stadig identificerer sig med det Bjerg m.fl. (1994), kalder en ”lighedsretorik”, som siden efterkrigstiden og i velfærdssamfundets opbygningsfase og blomstringstid op til begyndelsen af 1980’erne havde chancelighed og lighed gennem uddannelse som hovedtema.

I dag er dette afløst af en retorik, der argumenterer for effektivitet og fleksibilitet og som legitimerer sortering i uddannelsessystemet. Om det kan påvises, at lærernes lighedsbestrebelse, med alle samfundsmæssige odds imod sig, har andet end symbolsk funktion er vanskeligt at udtale sig om. Undersøgelser af de såkaldte mønsterbryderes<sup>38</sup> skolegang kunne dog tyde på, at det ikke er ligegyldigt for praksis og de pædagogiske resultater, at lærerne stræber efter chancelighed og identificerer sig med et demokratisk dannelsesideal. Også Knud Illeris’ undersøgelse af pædagogikkens betydning (1991), peger i samme retning. Lighedsidealet eller -retorikken har dog ikke statistisk kunnet dokumentere evne til at modvirke den sociale arv, som påvist i 1990’erne. Dette forhold koblet med danske elevers lave scorer i internationale undersøgelser af fagligt standpunkt og understøttet af, at lærerne ikke kan identificere sig med den nye retorik, har tvunget dem i defensiven. ”Man” kan i dag komme af sted med at kritisere skolen for at dyrke ”rundkredspædagogik” og for ineffektivitet, når det handler om elevernes faglige færdigheder.<sup>39</sup>

Lærerne i mit materiale udtrykker en selvfølgelig indforståethed med at påtage sig ansvaret for alle elever. At opleve og vedkende sig et sådant ansvar medvirker til at installere et latent skyldkompleks blandt lærere. Mange lærere udtrykker en permanent oplevelse af, til trods for de bedste hensigter og en stor arbejdsindsats, aldrig at gøre det godt nok. Det kan altid blive bedre, der er altid en elev, man burde kunne støtte mere, altid et indholds-

---

<sup>38</sup> Axel Hoppe: Mønsterbryderprocesser, Danmarks Pædagogiske Universitet 2001.

<sup>39</sup> Jf. fx Statsminister Anders Fogh Rasmussen i Folketingets åbningstale den 7. oktober 2003.

område, der kunne bearbejdes mere kvalificeret, så alle elever fik mest muligt ud af det. En sådan skyldfølelse bidrager sikkert til, at lærere lader sig fastholde i en defensiv position.

### **Pædagogisk teori og demokratisk dannelse**

Vejen ud af defensiven er, som også Bjerg et al. (1994) taler for, en skærpelse af en pædagogisk teori som fundament for professionelt lærerarbejde. Teorien skal på en ene side nøgternt bidrage til at indse (endnu) et paradoks nemlig det, at

”uddannelser ikke kun bliver benyttet til at erhverve en personlig, almen, medborgerlig kompetence eller som en kvalificerende kompetence rettet mod erhvervsfaglig kvalificering. De benyttes lige vel som et middel til at placere befolkningen i bestemte, samfundsgivne positioner.” (Bjerg et al. 1994 s. 164).

Samtidig skal den danne afsæt for at fastholde grundprincipperne i dansk uddannelsestradition, der overordnet har demokratiseringsbestrebelse som hensigt. Bjerg et al. (1994) argumenterer for, at der hertil hører at stræbe mod tre kompetenceidealer. De skal fastholde den kulturelle overlevering og de videnskabeligt erhvervede insigter, skabe forudsætninger for social integration og solidaritet og udvikle kommunikative færdigheder. Kompetenceidealer som rækker langt ud over enkelt faglige kundskaber og færdigheder.

Bjerg et al. (ibid) anser det for en opgave for den pædagogiske forskning at udvikle eller videreudvikle en pædagogisk teori i et sådant perspektiv. I forhold til den logik jeg har søgt at argumentere for oven for, får en sådan vidensproduktion kun betydning, hvis den ”når” lærerne. Med Dale(1998) og en del af lærerne i mit empiriske materiale vil jeg argumentere for, at lærerne som kollegium må sætte en ”studie- og kommunikations dagsorden” for udvikling af insigter, der kan bringe dem i offensiven i debatten om hensigten med og vilkårene for skolens virksomhed. Og de må, som Bjerg et al. antyder, gøre en pædagogisk argumentation legitim fordi

” et af den kommunikative livsverdens bevægelser i forhold til at svare på systemets kapital- og statsrationelle processer kunne være at gøre den pædagogiske argumentation legitim.” (Ibid s. 163)

I lærernes efterlysning af teoretiske studier og pædagogisk argumentation som en del af den professionelle lærers virksomhed hører jeg desuden en

diskurs om læreridentitet. Især antyder de yngre lærere, at udvikling af lærerarbejdets refleksivitet vil være en forudsætning for deres fortsatte tilknytning til skolen og lærerarbejdet. De ønsker at bidrage til at højne lærerarbejdets status og anerkendelse, de har behov for den kollegiale udfordring og værdsættelse blandt ligemænd, og de har behov for karrieremuligheder på et sådant fundament. De vil ikke kun skulle hente værdsættelse hos deres elever og hos de forældre, som ”bare” er taknemmelige for, hvad skolen gør for deres børn. De vil nyde respekt fra hele forældregruppen og fra samfundet som sådant.

Forventningerne om karriere muligheder er relativt ny. Til op i 1990’erne var ”ildsjælene”, de udviklingsorienterede og offensive lærere, optaget af at målsætte og gennemføre pædagogisk udviklingsarbejde som ramme for udfoldelse af deres personlige og professionelle ambitioner og som stedet at høste anerkendelse – med de gevinster og omkostninger det havde.<sup>40</sup>

Den der er optaget af, at skolen skal bidrage til elevernes udvikling af kundskaber, færdigheder og til deres alsidige personlige udvikling, som det nogenlunde udtrykkes i folkeskoleloven, og til samfundets demokratiske udvikling, som vel stadig er dette samfunds værdiorientering, må pege på afsæt for, at lærerne kan forvalte deres arbejde professionelt. Der er grund til at være opmærksom på i hvert fald tre forhold. Politiske forskrifter kan ikke i sig selv fremme kvalitet i skolen – og slet ikke hvis de modsiger lærernes erfaringer og indsigter i læreprocesser og didaktiske rationaler. Det viser udviklingen i Storbritannien begyndende tegn på. Forskningen har og kan sikkert få øget betydning for lærernes professionalisering af deres arbejde, når og hvis der er rum, hvor lærerne kan arbejde med forskningsresultater og teorier i et møde med deres praktiske erfaringer. Skolens dårlige omtale er meget nedbrydende for lærernes engagement og bidrager til tendensen til at indtage en defensiv holdning.

### **En offensiv strategi**

Der er global risiko for, at såvel økonomiske som faglige effektivitetsstrategier vil underminere den dannende og demokratiserende eller, som der også tales om det, den humanistiske dimension i uddannelserne i alminde-

---

<sup>40</sup> Jeg kommer lidt nærmere ind på dette forhold i kapitlet om min metode, hvor jeg bl.a. refererer til en undersøgelse, jeg gennemførte i 1993-1995: Kirsten Krogh-Jespersen: Udviklingsarbejde nytter, Århus Fællesseminarium 1995.

lighed og i skolen i særdeleshed. Andy Hargreaves og Michael Fullan introducerer deres nyoversatte bog på følgende måde:

”*Hvad er værd at kæmpe for - udenfor?* har to ligeværdige påstande: Den fortæller for det første ’samfundet’, at alle seriøse reforminitiativer godt kan skrottes, hvis man ikke kan se, at lærernes kvalitet og moral er af central betydning for elevernes velbefindende og læring. For det andet hævder den, at lærerne ikke kan gå og vente på, at samfundet skal finde ud af at gøre tingene rigtigt. De vil blive deres egne værste fjender, hvis ikke de gør noget for at være med til at bryde det nuværende dødvande af fortvivlelse, der oversvømmer de offentlige skolesystemer alle mulige steder”. (Hargreaves og Fullan 2003 s. 12)

Det var temaet for en tidligere bog, *Hvad er værd at kæmpe for – i skolen?* hvor forfatterne (Hargreaves & Fullan 2003a) har haft lærere og skoleledere i skole med henblik på at få dem til at bekæmpe negative trends og at forholde sig kritisk analyserende og selektivt - understøttende eller afvisende - til et udefrakommende forandringspres. Vejen er udvikling af et professionelt samarbejde, som imidlertid må følges op af en offensiv strategi, som *Hvad er værd at kæmpe for – uden for?* er et bud på.

Hargreaves og Fullan retter forventning til lærerne om, at de kan og bør opfatte deres arbejde som andet og mere end et lønarbejde, at de er moralsk forpligtede på at *kæmpe* for det gode. I mit projekt har jeg forsøgt at forholde mig mere nøgternt til hvilke forudsætninger, der gør det muligt for lærerne at håndtere arbejdets ambivalens og opgavens paradokser.

Men min optagethed af projektet bunder ikke desto mindre i en utopi om, at jeg som seminarielærer og gennem de lærere jeg er med til at udanne som lærere for børn og unge, kan gøre en forskel, som det så populært hedder, at vi altså påtager os et ansvar for efter bedste evne at bidrage til ”det gode liv” for os alle.

## Sammenfatning

Lærerarbejdets kompleksitet gør det nødvendigt at belyse det fra mange sider. Jeg har i kapitlet valgt fire tilgange.

En kort diskussion af *metaforer* for undervisning og læreren indfanger sider af lærerarbejdet. Metaforerne er historisk forankret og i dag vel nærmest overtrumpet af diskursen om lærerarbejdet som professionelt. Ikke desto mindre indfanger de hver især sider af lærerarbejdet, der sammenlagt lader dets paradoksale karakter træde frem.

Herefter redegør jeg kort for fire *undersøgelser* af lærere og lærerarbejde i en godt og vel 10årig periode (1989-2003). Det er en periode præget af store forandringer i lærerarbejdet. Det er derfor specielt interessant at finde ud af, hvordan lærere taler om sig selv og deres arbejde. (Vi håber jo at få farten af, hvad de tænker og gør). Opdragelse og undervisning er kerneydelsen, et personligt engagement og en professionel håndtering af opgaven er det lærerne udtrykker optagethed af. Professionalitetsbegrebet synes ikke at stå i centrum i lærernes fremstillinger.

Den tredje tilgang, som jeg har kaldt *lærerarbejdets ambivalens*, er den mest fyldigt beskrevne. Fremstillingen synes ikke umiddelbart teoriforankret. Men de anvendte begreber har afsæt i de teorier, jeg mere eksplicit redegør for og diskuterer i kapitel 3. Jeg diskuterer ambivalensen i lærerarbejdet under overskrifterne Lønarbejde og modernitet, Engagement og Intensivering.

I afsnittet Lønarbejde og modernisering diskuterer jeg lønarbejdet som udtryk for kapitaliseringen af arbejdet. Dette forhold vedrører ikke specielt lærerarbejdet, men det har mærkbare konsekvenser for arbejde, der har med mennesker at gøre, herunder lærerarbejdet. Udspændingen mellem lønarbejderinteresserne og engagementet i elevernes dannelsesproces kan komplicere arbejdet mere, end det kan bæres af den enkelte lærer. Moderniseringen af den offentlige sektor under overskriften New Public Management bidrager yderligere til kompleksiteten. Mine informanter forholder sig lidt forskelligt til ambivalensen. Jeg formidler nogle få af deres udsagn, og jeg begrundes bl.a. visionen om en professionalisering af lærerarbejdet som en vej til at håndtere ambivalensen.

Lærernes engagement identificerer jeg med udgangspunkt i mit empiriske materiale som vedrørende tre dimensioner i lærerarbejdet: Relationerne til eleverne med de glæder og sorger de udløser. Et samfundsengagement, som især viser sig konkret i valget af indhold, arbejds- og samværsformer i undervisningen og i en optagethed af, hvordan det skal gå deres elever. Det kollegiale samarbejde fylder mere og mere som kilde til engagement. Det tilfredsstillende et behov hos lærerne for som voksne at være i dialog om det svære og spændende arbejde. Disse kilder til engagement synes i øvrigt at gælde alle lærerne i de omtalte undersøgelser, ikke kun mine informanter.

Intensiveringen af lærerarbejdet er den tredje kilde til ambivalens, der allerede er antydnet under overskriften Lønarbejde og modernisering. Der stilles stadig større krav til lærerne om at løse flere og flere opgaver, som traditionelt lå i andre regi, fra Undervisningsministeriet til skoleinspektør.

Lærerne pålægges og pålægger sig selv stadig flere opgaver i form af at mål-sætte, beskrive og evaluere deres arbejde. Spændingsfeltet autonomi og kontrol erfares konkret og giver anledning til at se både potentialer og be-grænsninger.

Den fjerde og sidste tilgang handler om *perspektiver* i lærerarbejdet, som jeg diskuterer i forhold til tre dimensioner – lærernes forståelse af udviklingspotentialer i deres arbejde, forestillinger om, hvad der giver eleverne en god skolegang og skolens rolle i den samfundsmæssige udvikling.

Refleksioner over ambivalens i det senmoderne lærerarbejde og diskus-sionen af perspektiver i lærerarbejdet lægger op til en uddybning af det pa-radoksale i lærernes arbejde med mennesker. Jeg har antydnet det pædagogi-ske paradoks i indledningen til afsnittet Lærerarbejdets ambivalens oven for, og jeg vil vende tilbage til det i kapitel 4. I næste kapitel vil jeg i stedet følge linjen, modernisering af lærerarbejdet, i dens mest påfaldende udgave, som jeg ser den i School Effectivenessparadigmet. Dette valg er bestemt af mulighederne for at fremstille en kontrast til afhandlingens forståelse af undervisning, læring og lærerprofessionalitet. Det tydeliggør desuden, som også Ball antyder, aktuelle deprofessionaliseringstendenser i lærerarbejdet.



# Lærerprofessionalitet og School Effectiveness

School Effectiveness kan kort defineres på følgende måde: ”Effektivitet refererer til de midler, der mest direkte og med færrest mulige anstrengelser eller på den bedste måde leder til målet, som er en højnelse af elevernes faglige udbytte.” School Effectivenessforskningen og uddannelsespolitikken bygger således på det enkle udsagn, at de skoler regnes for effektive som influerer mest på elevernes læring og præstationer. Jo større indflydelsen kan påvises at være, jo mere effektiv regnes skolen for at være. School Effectivenessparadigmet er altså afhængig af, at der er udviklet standarder og måleinstrumenter, der kan hævdes at måle eleverne både ved skolestarten og senere i forhold til deres udbytte af skolegangen. For at kunne sandsynliggøre, at dette udbytte faktisk kan tilskrives skolens virksomhed, bliver skolerne desuden klassificeret i forhold til elevgrundlag, således at skoler med samme elevgruppeklassificering kan sammenlignes indbyrdes med hensyn til effektivitet.

Pointen i at kaste blikket mod Storbritannien<sup>41</sup> og School Effectivenessparadigmet er, at moderniseringstendensen i form af den nyliberalistiske bølge har præget engelsk uddannelsestænkning og er slået igennem i politikken tidligere end i Danmark. Udgangspunktet har selvfølgelig også været et andet. England har aldrig været et velfærdssamfund, der kunne sammenlignes med det danske, den socialliberale forståelse af uddannelses-systemets opgaver og bestemmelse, som de er formuleret af Bjerg, har aldrig været stræbemål i England<sup>42</sup>. Desuden kunne der i begyndelsen af 1980’er identificeres en udbredt utilfredshed med det meget decentrale curriculum, næsten på klasseniveau. Behovet for en reform var almindelig anerkendt og et nationalt curriculum blev af mange opfattet som et nødvendigt modstykke til den traditionelle rammeløshed.

I kapitlet vil jeg først fremstille School Effectiveness paradigmet selvforståelse og stræbemål. Herunder vil jeg formidle centrale temaer i den

---

<sup>41</sup> Jeg veksler lidt mellem Storbritannien (UK) og England. Det har at gøre med at der er lokalt selvstyre på nogle områder, hvorfor Skotland og Wales på nogle punkter adskiller sig fra England, på andre ikke.

<sup>42</sup> Jf. i øvrigt den aktuelle danske diskussion om skolens manglende mulighed for at bryde den sociale arv.

løbende diskussion, som paradigmet fortalere gennemfører med kritikere af paradigmet, idet det skærper forståelsen af paradigmet. Jeg vil fremhæve et kritikpunkt, som også giver anledning til diskussion blandt paradigmet forskere og tilhængere, nemlig forskningens forbundethed med det politiske system. School Effectiveness paradigmet er blevet meget udbredt som afsæt for skoleudvikling over hele verden. Jeg præsenterer kort organisationer og forskningsprogrammer, som bærer denne globalisering, og henviser til en begyndende intern og national problematisering af de uddannelsespolitiske konsekvenser. Som afslutning på kapitlet gennemfører jeg en videnskabsteoretisk og metodologisk analyse og kritik og diskuterer forståelsen af lærerarbejdet i lyset af en professionaliseringsdiskurs.

## School Effectivenessparadigmet og dets resultater

”Skolegang gør ingen forskel”, udtrykker i kortform konklusionerne på den amerikanske skoleforskning ved overgangen til 1970’erne. Alle mine kilder henviser til Colemann, J. et al. (1966) og til Jencks, C. et al. (1972) som eksponenter for denne konklusion. Elevernes familiemæssige baggrund blev udnævnt til at udgøre den altafgørende faktor i forhold til deres udbytte af skolegangen, og konklusionen lød i sin enkle udgave, at skolen ikke har nogen betydning i form af at ændre elevernes muligheder i samfundet. Denne konklusion og dens forudsætninger skal ikke forfølges og altså heller ikke problematiseres her, men blot nævnes som det erklærede afsæt for School Effectivenessparadigmet, hvis formulerede hensigt var at afvise konklusionen ved at påvise, at skolen *kunne* gøre en forskel, *hvis* ...

Starten på School Effectivenessforskningen i Storbritannien identificeres af mange kilder med publiceringen af Fifteen Thousand Hours (1979)<sup>43</sup> forfattet af en gruppe engelske uddannelsesforskere (Rutters, Maughan, Mortimore og Ouston). De forfægtede det modsatte synspunkt og søgte at påvise, at selv når sociale og andre faktorer bliver medtænkt, tilbagestår en række forskelle i elevens udbytte af deres skolegang, som må tilskrives forskelle i kvaliteten i skolernes virke.

Gennem 80’erne og 90’erne udvikledes School Effectivenessforskningen dels gennem en kvalificering af valget af data, dels gennem kvalifice-

---

<sup>43</sup> Formuleret således af en lang række forskere inden for traditionen.

ring og sofistisering af de statistiske bearbejdningsmåder med henblik på at kunne påvise mere præcist, hvad der karakteriserer de skoler der influerer mest (i første række positivt) på elevernes præstationer sat lig med elevernes læring i skolen.

Reynolds (1997) formulerer i tilbageblik School Effectivenessforskningens betydning i England (og Skotland) i fire punkter:

1. Den har overbevisende bidraget til at udrydde den forestilling, at skoler ikke kan påvirke det omgivende samfund og den myte, at elever ikke kan påvirkes af deres skolegang, fordi betydningen af den familiemæssige baggrund er stærkere end betydningen af skolegang.
2. I forlængelse af at have gennemhullet forestillingen om uddannelsers impotens og herved have bidraget til, at lærere ikke længere har kunnet bruge elevernes familiemæssige baggrund som undskyldning for et dårligt eller negativt udbytte af skolegangen, har School Effectivenessforskningen etableret sig i undersøgelsen af, hvilke forhold der synes relateret til positivt udbytte.
3. Forskningen har vedvarende vist lærere, at de er vigtige determinanter af børns uddannelsesmæssige og sociale udbytte og har herved forhåbentlig formået at forøge professionelt selvværd.
4. Gennem opbygningen af en valid vidensbase om skole- og lærereffektivitet (valid viden om lærereffektivitet beklager Reynolds at måtte hente i Nordamerika på grund af en traditionel antipati mod forskning på dette område i England), er det forskningens hensigt at minimere tendensen til evindeligt at opfinde den dybe tallerken. En sådan vidensbase kan danne udgangspunkt for træning af lærere og bevæge dem op på et avanceret niveau både begrebsmæssigt og praktisk.

Anledningen til dette tilbageblik var udgivelsen af Labourregeringens uddannelsesreformprogram Excellence in Education (1997), som ifølge Reynolds klart er influeret af School Effectivenessparadigmet ved at fremhæve den samtidige ”pres og støtte” strategi, ved at lægge vægt på perspektiverne i at kunne lave sammenlignende vurderinger af skoler gennem brug af databehandling, ved at fremhæve skolelederens betydning for at skabe effektive skoler og endelig ved at nævne betydningen af undervisnings- eller instruktionsfaktorer (class teaching or instructional factors). School Effectivenessforskningen har opnået stor indflydelse i Storbritannien selv om, som Reynolds stolt fremhæver, den er gennemført af en gruppe forskere, hvis antal ikke er vokset nævneværdigt i de sidste 10 år.

Valget af Reynolds som kilde til denne indledende præsentation af baggrunden for School Effectivenessstraditionen sådan som den viser sig i Storbritannien, er begrundet i ønsket om at lade en indforstået, tilsyneladende helt ukritisk og ofte refereret fremstilling danne afsæt for en nøjere undersøgelse.

Det giver desuden mening at fremstille paradigmet først og fremmest med afsæt i britiske referencer, idet forskningen i de øvrige lande helt overvejende refererer til den britiske tradition. I løbet af 90'erne er forskningen imidlertid blevet udbredt internationalt, og der er udviklet et aktivt og vidt forgrenet internationalt netværk blandt School Effectiveness- og School Improvementforskere. Netværket opretholdes gennem organisationen ICSEI, hvis første konference blev afholdt i London i 1988, og gennem organisationens tidsskrift *School Effectiveness and School Improvement*, som startede sine udgivelser i 1989. Et utal af webadresser (hjemmesider og konferencer), som omfatter skoler og forskningscentre ved universiteter worldwide<sup>44</sup> udbreder resultaterne af forskningsprojekter og udviklingsarbejder. I 1992-93 blev de første data i det internationale forskningsprogram ISERP<sup>45</sup> indsamlet. Disse data har dannet udgangspunkt for programmets videreførelse gennem 90'erne. Jeg skal senere vende tilbage til bevægelsens og forskningens globale udbredelse. Jeg vælger at fastholde det engelsksprogede udtryk *School Effectiveness* for at afgrænse det i forhold til en mere diffus og hverdagsagtig tale om effektivitet eller effektive skoler.

### Nøglefaktorer eller identifikatorer

Forskningen har resulteret i udkrystalliseringen af en række nøglefaktorer i et antal fra 9 til 12 lidt afhængig af, hvilke kilder der refereres til. Mortimore, Sammons og Hillman (1995) som er dem, der oftest refereres til, når det gælder nøglefaktorer, når frem til 12, som de altså regner for indikatorer for elevpræstationer eller definitioner på effektive skoler, og som har dannet baggrund for OFSTED's<sup>46</sup> indikatorer for inspektion.

---

<sup>44</sup> Især i USA, Storbritannien, Australien, New Zealand og Japan. Også kontinentale universiteter har forskere inden for paradigmet, fx er Bert Creemers ved universitet i Groningen meget fremtrædende.

<sup>45</sup> Forskningsprogrammet omfatter forskningsprojekter i USA, Storbritannien, Canada, Norge, Holland, Australien og New Zealand.

<sup>46</sup> Office for Standards in Education (OFSTED), officielt the Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools in England.

Jeg vil dog referere Reynolds (1996), fordi han i sin fremstilling refererer til de forskere<sup>47</sup>, som især har identificeret de enkelte faktorer. Han vælger at opremse 9 faktorer. Forskellen til de 12 faktorer, som Mortimore, Sammons og Hillman publicerede i 1995, består alene i, at Reynolds sammenfatter nogle af dem.

1. *Professionelt lederskab*. Betydningen af skoleinspektørens lederskab fremhæves som det klareste resultat af skoleeffektivitetsforskningen. Der er fundet tre karakteristika, som især knyttes til succesfuldt lederskab:
  - a. Måltethed omfattende proaktiv ledelse, læggen vægt på ansættelse af personer som passer til skolen og udviklingen af overensstemmelse og måltethed indenfor skolens lederteam,
  - b. uddelegering og involvering af lærerne i beslutningsprocesser,
  - c. skolelederens rolle som den ledende professionelle, der er involveret i og ved, hvad der sker i klasseværelset.
2. *Fælles visioner og mål*. Skoler er klart mere effektive, når personalet opbygger konsensus om fælles mål og værdier og realiserer dem gennem konsekvente og kollektive arbejdsformer.
  - a. enhed af mål og konsensus om værdier,
  - b. konsekvens i praksis med speciel vægt på de fastlagte retningslinier for undervisningens indhold og for disciplinen har positiv betydning for elevernes fremskridt.
  - c. kollegialt samarbejde og lærerinvolvering i beslutningsprocesserne.
3. *Læringsmiljø*. En skoles holdning eller stemningen på en skole er delvist bestemt af personalets vision, værdier og mål som nævnt ovenfor, men også af det klima, eleverne arbejder i. De to nøgleaspekter her er
  - a. en atmosfære af orden, af velordnethed,
  - b. attraktive arbejdsomgivelser – (de fysiske rammer).
4. *Undervisning og læring (arbejde) af høj kvalitet*.
  - a. udvidelse af arbejdstiden inklusive proportioneringen af dagen i forhold til akademiske fag, i forhold til tiden i de enkelte lektioner forbeholdt arbejdet og samarbejdet mellem elever, i forhold til den tid der bliver brugt til administrative og praktiske aktiviteter og veltilrettelagte

---

<sup>47</sup> For den præcisere identifikation af disse forskellige forskere og deres udgivelser henviser jeg til Reynolds 1996. Her skal blot fremhæves, at de hyppigst optrædende på Reynolds' referenceliste er de allerede nævnte – Hillman, Mortimore, Reynolds selv, Rutter, Sammons, og at publiceringsårene overvejende spænder fra 1979 til 1995.

lektionsovergange,

b. fremhæve det akademiske i betydningen at en stor gruppe elever tilmelder sig offentlige eksaminer, og at personalet checker, at hjemmearbejdet er blevet udført,

c. effektive skoler giver elever lejlighed til at lære i forhold til et bredere curriculum og fremskridt er afhængigt af, om eleverne gives særskilte lærings- (eller arbejds-) erfaringer.

5. *Høje forventninger.* Det er afgørende betydning at det er høje forventninger, der styrer udviklingen af en mere aktiv lærerrolle, når det handler om at hjælpe eleverne. Kommunikation om og feedback i forhold til forventninger og intellektuelle udfordringer i forhold til både den enkelte elev og klassen som helhed har vist sig at have stærk indflydelse på tilfredsheden i undervisningen og kan i høj grad forklare forskellene i muligt undervisningsindhold mellem klasser med ensartede forudsætninger.
6. *Positiv feedback.* Dette involverer klar og fair disciplin og direkte og positiv feedback i form af ros og værdsættelse.
7. *Overvåge elevfremskridt.* Anerkendte evalueringsformer til at overvåge elevers, klassers og hele skolens præstationer og fremskridt og udviklingsprogrammets virkningsfuldhed er vigtige træk ved effektive skoler.
8. *Elevers rettigbeder og pligter.* Disse kan påvirke elevernes selvværd positivt og gode relationer mellem personalet og eleverne karakteriserer de effektive skoler. Det synes også at have positiv betydning, at der er mange elever med ansvarsområder inden for skolen, idet det signalerer tillid til eleverne og sætter standarder for moden opførsel.
9. *Måltrettet undervisning.* Dette er sandsynligvis relateret til hensigtsmæssig organisering, velforberedt undervisning og strukturerede lektioner med begrænset fokus på klasseundervisning og veldefinerede rammer, indenfor hvilke elever kan opnå en vis grad af selvstændighed og hvor ansvar for ledelse af deres eget arbejde kan understøttes.

At netop sådanne faktorer har kunnet påvises at have betydning for elevernes udbytte af deres skolegang, målt især i forhold til kognitive præstationer og ved hjælp af tests, som hævdes at kunne måle sligt, kan vel ikke komme som den store overraskelse. School effectivenessforskningens for-tjeneste er måske at have insisteret på, at når skole påviseligt kan gøre en forskel, har skolen også pligt til at gøre en forskel for *alle* elever. Fortjene-

sten står og falder imidlertid med, om de fundne resultater er plausible, og om de udviklede forståelsesformer rummer et sådant potentiale.

School Effectivenessforskningen er altså optaget af at få øje på og formulere relationerne mellem træk ved skolers virksomhed og realisering af deres formål. Effektivitet refererer til de midler, der mest direkte med færrest mulige anstrengelser eller på den bedste måde leder til målet. De 9 til 12 punkter beskriver de midler, der formodes mest effektivt at lede til de bedste elevpræstationer eller til størst udvikling i elevernes præstationer under deres skolegang. Der gøres i alle fremstillinger meget ud af at understrege, at der ikke er tale om et udsagn om årsagsforhold, men alene om at identificere og beskrive korrelationer mellem mål og midler forstået på den måde, at faktorerne oftere kan identificeres på effektive skoler end på ineffektive skoler. Se dog senere diskussionen af de vanskeligheder der er forbundet med at fastholde en sådan forståelse.

### **Effektive skoler**

Perspektivet i School Effectivenessforskningen og skolepolitikken formuleres af Michael Stark, Department for Education and Employment (DfEE), Storbritannien i 1998 på følgende måde:

”The capacity to compare pupils performance against a common baseline of National Curriculum assessment and national examinations takes us close to the point at which we can measure progress consistently between each different stage of performance and the national cohort, and hence compare the performance of the children with the same prior attainment at different schools. This has shown the disparity of performance between schools with similar intake into much sharper relief. Meanwhile the universal inspection of schools to a common set of criteria ...have helped shift opinion, by proving that substantial improvements can be made at even the weakest schools”. (Her fra Weiner 2001 s. 4).

#### **The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools**

Som illustration af, hvad der fremhæves som resultater af initiativer baseret på en logik, funderet i School Effectivenessparadigmet, og hvad der lægges vægt på aktuelt i det engelske skolesystem, vil jeg citere udvalgte afsnit af introduktionen til ”The Annual Report of Her Majesty’s Chief Inspector of Schools” (februar 2001), som er forelagt Parlamentet i marts 2001.

”This Annual Report shows, for yet another year, steady improvements in the quality of education and the standards achieved by pupils. Changes in a single year are rarely dramatic, nor should they be expected to be. It is, therefore, timely to look at the pattern and trends that have emerged since inspection of all schools began.”

Der redegøres herefter for udviklingen i procenten af ”satisfactory teaching” fra 40 til 60 procent siden 1994/95, og rapporten fortsætter:

”Improvements in teaching have gone hand in hand with rising standards in pupils' attainment at all levels of education, building on the clear gains made by four-year-olds.”

Introduktionen sammenfattes i følgende formulering:

”This report has some key messages. The quality of teaching and that of leadership and management are improving, and standards are rising. Primary schools are doing better than ever, but secondary schools, despite some improvements, are not yet building well enough on pupils' prior attainment. The extent of improvement is still too variable, especially in secondary schools. To raise standards yet further, we need vigorously and innovatively to tackle teacher recruitment and retention. Finally, the government has signalled its determination to reduce bureaucracy, and OFSTED will continue to look for ways of cutting back on the administrative demands of inspection. Teachers must be able to teach and leaders to lead. We owe this to our teachers and to our pupils.”

Der er i 2003 ikke tegn på, at denne reducere af bureaukrati og inspektion reelt er til at få øje på i England, men derimod i Skotland og Wales. Kritikken blandt lærere og forskere vokser også i England, som jeg skal vise ved afslutningen på kapitlet.

### **Paradigmets internationale udbredelse**

Men det er som antydnet ikke kun i England eller Storbritannien School Effectivenessforskningen og de politiske tiltag baseret på denne forskning står i centrum for uddannelsesforskning og - politik. Det gælder efterhånden hele den vestlige verden inklusive Australien og New Zealand, og påvirkningen breder sig hastigt i de asiatiske lande.

I USA fremhæves især Edmond (1979) og Brookover, Beady, Flood and Schweitzer (1979) som dem, der introducerede paradigmet - som det vil ses samtidig med Rutter, Maughan, Mortimore and Ouston, som i øv-

rigt er en af de kilder, den amerikanske School Effectivenessforskning oftest henviser til (Creemers, Reynolds, Swint 1994).

Creemers, Reynolds og Swint (1994) sammenfatter de første resultater af dataindsamlingen i ISERP programmet i fem punkter, som viser de gennemgående tendenser i de involverede lande:

- Tended to focus almost exclusively upon only the cognitive or 'academic' outcomes of schooling and to have neglected therefore the affective or 'social' outcomes of the schooling process.
- Tended to be focused more upon gathering 'process data' at the level of school rather than upon the level of the classroom, where instruction is centred.
- Tended to be atheoretical, and to have been concerned with only the establishment of relationships between variables rather than with the generation and testing of theories which would account for, and explain, those relationships.
- Tended to ignore any possible variation in those factors associated with student learning within different cultural contexts within countries, preferring instead the use of 'steampress' varieties of 'whole sample' analyses which aggregate and look at relationships across all schools (the Unites States reseach from Lousiana would be a notable exception to this – see Stringfield & Teddlie, 1990, and Wimpelberg, Teddlie & Stringfield 1989).
- Tended, until quite recently, to aggregate the data obtained on students, classrooms and schools, rather than explore any possible differences within student group, within class and within school variation (the development of varieties of multiple level methodology has made this aggregation now increasingly rare).  
(Creemers, Reynolds & Swint, 1994 s. 2)

Der kunne berettes meget mere om School Effectivenessforskningen og der kunne refereres mange flere forskningsprojekter; der er utallige af dem. Jeg vil imidlertid gå videre under en anden overskrift, idet jeg vil tage fat i kritikken af både forskningen, politikken og forholdet mellem dem. En sådan vinkel vil i øvrigt fortsat bidrage til at belyse forskningens selvforståelse og de udfordringer, den står over for.

## Kritikken og problematiseringen af School Effectiveness

School Effectivenessparadigmet, metoderne og resultaterne er blevet mødt med hele spekteret af reaktionsmuligheder – 1) fra ukritisk opbakning både politisk og i forskerkredse herunder en erklæret tilfredshed med den politisk anvendelse af resultaterne fra en del af paradigmets forskere, 2) over skepsis overfor dele af forskningstraditionen og de anvendte metoder herunder den manglende teoriforankring og teorigenerering fra (en anden del) af paradigmets forskere, 3) til direkte afvisning af hele paradigmet på grundlag af videnskabsteoretiske, forskningsmetnologiske, pædagogiske, politiske og etiske kriterier. De to første reaktionstyper vil blive forfulgt i dette afsnit, den sidste vil blive uddybet senere.

Min kritik af den ukritiske opbakning er allerede antydnet i ovenstående fremstilling af tendenser i School Effectivenessforskningen worldwide. Til trods for hvad jeg opfatter som en meget kraftig problematisering af hele paradigmet og de anvendte metoder, fortsætter forskningen på de formulerede præmisser med ovennævnte forfattere som nogle af de mest fremtrædende forskere. De og deres kolleger refererer og tilbageviser i den ene artikel efter den anden op gennem 90'erne kritikken og problematiseringerne (Reynolds 1996 og 1997, Creemers & Reezigt 1996 og 1999, Harris 1999, Goldstein & Woodhouse 2000). Ud over problematiseringen af de refererede tendenser peges der internt blandt School Effectivenessforskere på behovet for at medtænke elevers og læreres baggrund og personlige forhold samt de økonomiske ressourcer til uddannelse. Både internt og eksternt høres der endelig en mere og mere højtlydende diskussion af det efterhånden tæt udbyggede forhold mellem forskning og politik.

Jeg vil tage fat i fire forhold som regnes for væsentlige problemer både af paradigmets egne forskere og af kritikerne, nemlig forbrødringen mellem forskning og politik, lige muligheder og faglige standarder, tendensen til at fokusere på skoleniveauet fremfor på undervisnings(classroom)niveauet, og tendensen til at fokusere på de akademiske resultater af skolegangen. Denne gennemgang og diskussion vil både have karakter af en yderligere uddybning af School Effectivenessforskningens forståelsesformer og (forsknings)aktiviteter og være et afsæt for en sammenfattende kritisk vurdering af paradigmet.

## Forskning og politik

Diskussionen vil jeg knytte an til situationen i Storbritannien og belyse med reference til Lwin (1999), Goldstein og Woodhouse (2000) og Weiner (2001).

Jeg vil starte med at referere de to School Effectivenessforskere Goldstein og Woodhouse (2000), som under overskriften *Abuse by Government* redegør for udviklingen af forholdet mellem forskning og politik i 90'erne. Den konservative regering etablerede i 1992 en School Effectivenessenhed og New Labourregeringen viser gennem forskellige tiltag sin optagethed af paradigmets grundforståelser og resultater. En række regeringspapirer<sup>48</sup> har taget forskningsresultaterne til indtægt for skolepolitikken og en række regeringsorganer er opstået i kølvandet på denne politik/forskning i særdeleshed the "Standards and Effectiveness Unit", en enhed af anseelig størrelse skabt af Department for Education and Employment og "Office for Standards in Education" (OFSTED), hvor Sammons, Hillman og Mortimore (1995) står som forfatterne til School Effectiveness faktorerne.

Ud over det korte historiske rids formidler Goldstein og Woodhouse (2000) forskellige forskeres kritikpunkter (både forskere inden for og uden for paradigmet) i relation til det tætte forhold mellem forskning og politik. Paradigmets egen diskussion af kritik fra begge positioner udgør dels en forudsætning for den eksterne kritik og dels indgår den som en del af grundlaget for min vurdering af paradigmet. Jeg vil referere hovedpunkterne i den eksterne kritik.

Hamilton (1996) problematiserer en politisk tendens til at "patologisere" skolen og specielt lærerne ved at tilskrive skolen skylden for diverse samfundsmæssige problemer og afviser de, som han siger, primitive løsningsforslag,

Elliot (1996) refereres for at se en stærk regeringsindflydelse på forskningen i det forhold, at School Effectivenessresultater er sød musik i politikernes ører og for at fremhæve, at politikerne er stærkt selektive og vil være tilbøjelige til kun at lytte til det de gerne vil høre. Han citeres for at forstå School Effectivenessaktiviteter som "ideological legitimisations of a socially coercive view of schooling". Også Elliot udtrykker skepsis overfor det forhold, at forskerne (ex Reynolds) på den ene side accepterer udsagn

---

<sup>48</sup> Excellence for Everyone, Labour Party 1995, 21 points in Labour manifesto 1997, Excellence in School 1997, Teachers 1998

om, at en del af forskningen er kritisabel, men uanfægtet fortsætter den kritisable virksomhed. Elliot hævder, at de identificerede "key factors" lige såvel kan udtrykke forforståelser angående uddannelsers natur som empirisk funderede resultater. Endelige kritiserer han School Effectiveness-forskernes efterlysning af og forsvar for praktiske konsekvenser af deres forskning, og advarer mod de hermed forbundne risici for ikke at fastholde forskningens teorigenerering.

Ud over nogle af de allerede nævnte kritikpunkter refereres Gibson og Asthana (1998) for at påvise, at i visse tilfælde er "intake measures" alene baseret på procentdelen af elever på en given skole, der tager mod tilbudet om gratis skolemad.

Goldstein og Woodhouse (2000) accepterer dele af kritikken og afviser andet som enten beroende på misforståelser eller som udtryk for generaliseringer af kritisable forhold, som kun gælder enkelte forskningsprojekter. Forfatterne sammenfatter deres egne holdninger til kritikken. De peger som det første på nødvendigheden af at separere forskning fra regeringsindflydelse, uagtet at mange af forskningens resultater vil have relevans for regeringen. De ønsker at se forskningen som "critical friend", som kan bidrage til den offentlige politiske debat uden at miste integritet – en synsvinkel de samtidig påpeger kan vanskeliggøres af regeringens tilbøjelighed til at betragte forskere enten som forpligtede venner eller som undergravende fjender. De advarer mod at School effectivenessforskningen smelter sammen med School Improvementinitiativer, og fastholder nødvendigheden af, at forskningen skal genere *viden* om, hvad der er effektivt og ikke låse sig fast til de praktiske konsekvenser af en sådan videngenerering.

### **Equality in opportunities and high standards !**

Lwin (1999) tager i sin kritik udgangspunkt i indenrigsministerens forord i Excellence in School (DfEE 1997), hvor han om regeringens uddannelsespolitik fremhæver: "*commitment to equality of opportunity and high standards for all.*" Lwin påpeger sammenblandingen af School Effectiveness forskningsresultater og de forslåede uddannelsespolitiske initiativer på såvel centralt som lokalt politisk niveau. Han gør opmærksom på det forhold, at lighed i muligheder ikke er det samme som lighed i resultat.

Det nationale mål for læse- og skrivefærdigheder lyder, at i 2002 skal 80% af alle 11-årige nå den standard, der er forventet af deres alder (Level

4 in the Key Stage 2 National Curriculum tests). En sådan målsætning kalder på den udviklede viden om lærereffektivitet, skoleeffektivitet og skoleudvikling, som ifølge Reynolds et al. (1998) dels eksisterer, dels deler forståelse af "what works" internationalt og som peger på "opportunity - to - learn" som hovedfaktor.

Lwin sammenfatter sin undersøgelse af sammenhængene mellem forskning og politiske tiltag angående udvikling af læse og skrivefærdigheder (og regnefærdigheder, udelukket i min fremstilling) ved at fremhæve to forhold. Viden om skoleeffektivitet har spillet en vigtig rolle i forsøget på at levere et forstandigt grundlag for skolepolitiske tiltag. Svaghederne i udformningen af de skolepolitiske tiltag kan skyldes mangel på opmærksomhed på skoleinterne variationer som drivkraft i præstationsudvikling. Han peger på række tekniske løsninger, men også på at forskningen bør inddrage fundamentale problemstillinger i hverdagslivet. Lwin minder således om, at i Education Reform Act 1988 efterspørges et bredt curriculum, der kan fremme åndelig, moralsk, kulturel, mental og psykisk udvikling af elever og af samfundet som sådant og forberede eleverne på muligheder, pligter og erfaringer i voksenlivet (opportunities, responsibilities and experiences of adult life).

### **Fra skole- til klasseniveau**

I forskningen er der overvejende tale om et fokus på foranderlige adfærdsmæssige og strukturelle variable, mens de bagvedliggende visioner og deres betydning for adfærd og strukturer negligeres. (Creemers og Reezigt 1999).

Dette forhold problematiseres af Creemers and Reezigt og de fremhæver, at School Effectivenessforskningen står over for en udfordring i forhold til at påvise, hvad der er afgørende årsager til, at skoler og klasser opnår forskelligt udbytte. De kritiserer, at effektivitetsforskningen har produceret lister over effektive klasserums- og skolefaktorer, som om alle faktorer er lige vigtige. De efterlyser en skelnen mellem klasserums- og skolefaktorer og ønsker at rette opmærksomheden mod faktorenes gensidige påvirkning.

For at påvise problemerne og for at vise veje til at overkomme dem, tager de afsæt i et forskningsprojekt gennemført af Creemers i 1994. Projektet tog udgangspunkt i en model, som specifikt søgte at kombinere de enkelte nøglefaktorerne med en hierarkisk struktur – den samfundsmæssige

ge kontekst, skolen, klasseværelset og eleven. (Ibid s. 110) De forstår sammenhængen således: Klasserumsniveauet medierer mellem samfunds/skoleniveauet og elevniveauet. Den tid og de handlemuligheder eleverne får er bestemt af kvaliteten i lærerens undervisning, men den faktiske tid og de faktiske handlemuligheder afhænger dog af eleverne. (Creemers og Reezigt krediterer sådanne formuleringer til en teoretisk forankring af forskningsprojektet.) Det er forfatterens hypotese, at nøglefaktorernes betydning for elevernes udbytte beror på graden af konsekvens, sammenhæng, bestandighed og kontrol (consistency, cohesion, constancy and control) i læringsmiljøet som helhed. Imidlertid viste forskningsresultaterne ikke de forventede resultater, idet effekten af et konsekvent læringsmiljø ikke altid adskilte sig fra effekten af et ikke-konsekvent læringsmiljø i den forventede grad.

Nogle af resultaterne kan forklares ved uhensigtsmæssig operationalisering af begreber og ved karakteristika ved populationen, men må føre til justering af modellen og til søgning efter nye forklaringer, understreger forfatterne. Da samtidig en del andre studier har ført til uventede resultater ender forfatterne med at stille spørgsmålstegn ved en af School Effectivenessforskningens grundantagelser, at nogle elementer ved læringsmiljøet er mere effektive end andre - *for alle elever og næsten under alle omstændigheder*, jf. også Lwins problematisering.

### **Differentiering eller ”mere forskning”**

Måske må forskningen fremover spørge, om nogle læringsmiljøer er effektive for nogle grupper af studerende og ikke for andre. En anden mulighed er at ”introduce feedback loops in the educational effectiveness model”. Som eksempel nævner Creemers og Reezigt, at karakteristikken af eleverne i klassen kan influere læringsmiljøet og kan få betydning for lærernes undervisningsteknikker. De to veje ville begge kalde på valgmuligheder i effektivitetsmetoderne. Hvilke klasse- og skolefaktorer, der er effektive under hvilke omstændigheder, kommer an på elevforudsætninger og skolens omgivelser. En sådan konklusion ville være ensbetydende med at vinke farvel til ideen om ”universelle” effektivitetsfaktorer – hvilket forfatterne dog ikke mener, at effektivitetsforskningen er parat til.

De nævner en tredje vej, at splitte faktorer yderligere op i mindre enheder, og en fjerde vej, at studere de anvendte kriterier tættere. De vil heller ikke anbefale disse to muligheder og når derfor til sidst frem til den femte mulighed, nemlig at tilføje adfærdsfaktorerne begrebet om vision,

som de antager kan sammenholde de formelle kriterier konsekvens, sammenhæng, bestandighed og kontrol med faktorerne på en meningsfuld måde.

”First, a vision on education (of a nation, a school, a teacher) as an additional concept in educational effectiveness theories may account for some of the remaining unexplained variance in student outcomes because it addresses the ideas behind the factors”. (Ibid s. 118).

For at komme videre ad denne vej diskuterer de mulige og aktuelle visioner på de tre niveauer nation, skole, lærer i forskellige lande. (Elevniveauet medtænkes slet ikke, elever tillægges ikke visioner for deres skolegang!). På det nationale niveau er de især optaget af teorier, der bekræfter nødvendigheden af høje ”national educational standards” og fremhæver, at sådanne er særligt vigtige i samfund, der lægger vægt på demokratisk lighed eller socialt udbytte for at sikre et minimum af kundskaber og færdigheder.

På skoleniveau har effektivitetsforskningen traditionelt fokuseret på lederens effektive ledelse af organisationen. I forfatterens diskussion af visioner fremhæves lederens opgave med at sørge for betingelser for skolens primære processer. Skolelederne skal i medfør heraf fungere som metakontrollanter af klasserumsprocesserne, optræde som rådgivere for lærerne og initiere personalets professionalisering. Hertil har skolelederne brug for at have ideer om skolens mission, som de kan dele med deres lærere. Fra et tidligere fokus på et ”ordentligt”<sup>49</sup> skoleklima fremhæver forfatterne, at skolelederne skal kunne etablere en skolekultur med værdier, holdninger og normer for skolen og personalets opførsel og samarbejde, som kan danne ramme for det, der kan ske i undervisningen. ”*High performance standards*”, ”*High teacher expectations*” og ”*an orderly learning environment with good relationships among teachers*” fremhæves på skoleniveau. (Ibid s. 123).

Klasseværelsesniveauet refererer til lærernes synspunkter og holdninger, deres forventninger og ”virkningsfuldhed” eller effektivitet. Der er nogle beviser (some evidence) for den indflydelse læreres holdninger, forventninger og effektivitet øver i forhold til elevernes udbytte, selv om empiriske studier angående relationen mellem begreberne og lærerens aktuelle adfærd er sjældne, skriver Creemers & Reezig. Ikke desto mindre fortsætter de: ”*Teachers with positive beliefs, high expectations, a high sense of efficacy, and ability to act effectively on the basis of their ideas seem to enhance student outcomes.*” (Ibid s.

---

<sup>49</sup> I betydningen at der hersker orden.

126). Konkluderende definerer forfatterne begrebet om vision og dets kvaliteter som supplement i forhold til de tidligere anvendte begreber.

”A fully elaborated vision on education links educational goals and educational means in an instrumental way. Although focusing on the educational dimension, it also specifies the role and the meaning of pedagogical, psychological and sociological notions about education.” (Ibid s. 128).

En af vejene er at sammentænke teoretiske indsigter i undervisning og læring med de identificerede nøgelfaktorer og at inkludere formulerede visioner på national -, skole- og klasserumsplan.

”The concept of vision is important for the further refinement of effectiveness *models and theories*. Referring back to the model of Creemers which we introduced in the beginning of this article, we suggest that the concept of vision should be integrated in models such as these.” (Ibid s. 130).

### **Paradigmets rækkevidde?**

Creemers og Reezigt konkluderer yderligere i en retning, som jeg ville forvente kunne føre til en overskridelse af School Effectivenessparadigmet. Sådan forstår de det på ingen måde selv – så det er det selvfølgelig ikke. De fremhæver, at begrebet om vision kan vise sig nyttigt i fremtidig effektivitets forskning, idet studierne ofte har tenderet til at fokusere alene på udskiftelige, adfærds- og strukturvariabler og negligeret de underliggende visioner, som nationer, skoler og lærere måtte have.

Dette ærinde har jeg nævnt i min indledende præsentation af deres udvikling af paradigmet. De peger på, at studier, der systematisk integrerer måling af visioner og deres oversættelse til uddannelsesstrukturer og aktuel adfærd, er nødvendige til at opnå bedre empirisk kendskab til, hvorfor uddannelseseffektivitet af og til, men ikke altid opnås. Begrebet om vision kan være en hjælp til at opnå bedre forståelse for årsagsvirkningsforholdene i uddannelseseffektivitet. Når visioner bliver operationaliseret i detaljer på hvert niveau vil det blive muligt at besvare spørgsmålene om forbindelsen mellem visioner på den ene side og strukturer og adfærd på den anden side. I min sammenfattende kritik vil jeg vende tilbage til denne ”vision”.

Creemers og Reezigt er moderne (anden generations kunne man sige) talsmænd for paradigmet om School Effectiveness. De har nuanceret og kompliceret paradigmet og lagt afgørende vægt på klasserumsniveauet i forskningen. Men de opfatter sig som – og bør opfattes som – fuldgældige eksponenter for paradigmet.

Også de norske forskere Grøterud og Nilsen (1998) lægger afgørende vægt på faktorer på klasserumsniveauet og her på lærerens didaktiske kompetencer, evne til effektiv organisering af arbejdet og en række personlige egenskaber som afgørende for effektivitet. Deres forskningsprojekt er en del af det internationale ISERP projekt, som jeg har nævnt nogle gange. De når frem til, at den helt afgørende faktor for elevernes læring er lærerens motivationsfremmende vejlednings- og vurderingsdialoger med dem. Deres refleksioner og konklusioner over forskningsprojektet formidler i øvrigt en radikal kritik af effektivitetsparadigmet. De siger bl.a.:

”Men Berits (læreren, min bemærkning) arbeid viser at der finnes andre strategier enn å følge anbefalingene som følge af effektivitetsforskningens forskningsresultater.” (Grøterud og Nilsen 1998 s. 100).

## De ”akademiske” resultater

De skoler er effektive, hvor elevernes resultater er bedre end forventet i forhold til deres forudsætninger, jf. fx The Annual Report (2001) . Hvilke forudsætninger målt hvordan? og hvilke resultater målt hvordan? er spørgsmål, som ikke volder problemer for det politisk-administrative system og tilsyneladende heller ikke volder de store problemer for forskningen – jf. dog Gibson og Asthana (1998).

Forudsætninger beskrives med alder, køn, socio-økonomisk status, forældres uddannelse og forældres etniske – og racemæssige baggrund samt gennem tests ved skolestart. (Reynolds et al 1996). Resultater er sådanne, som kan måles med indledende og løbende testning af faglige færdigheder, herunder eksamensresultater. De faglige færdigheder indenfor matematik og modersmål er i fokus, og der er tale om færdigheder, som kan måles med metoder, der lader sig behandle statistisk. Forskerne udtrykker som regel, at de også anser ”*social and affective measures highly relevant, but (they) did not have access to data about these*” (Sammons et al. (1996), og i øvrigt fastholder de, at eksamensresultater af den nævnte type i vid udstrækning forudsiger de unge menneskers fremtidige uddannelses og beskæfti-

gelsesmæssige situation og hermed kan opfattes som et gyldigt udsagn om deres udbytte af skolegangen. Kritikken er rejst, den er hørt jf. fx Creemers, Reynolds og Swint (1994) :

SE "Tended to focus almost exclusively upon only the cognitive or 'academic' outcomes of schooling and to have neglected therefore the affective or 'social' outcomes of the schooling process" (Creemers, Reynolds og Swint 1994 s. 2),

men den er også overhørt, idet der ikke synes at være taget forskningsmæssige konsekvenser af kritikken. Se dog senere om tiltag i OECD sammenhæng.

## Manglende moral i forskningen og politikken

Weiner (2001) leverer en meget kraftig kritik af konsekvenserne af den national- og lokalpolitiske udlægning af skoleeffektivitet og skoleudvikling. Hun fremhæver at "*School Effectiveness has become **the** most important ideological and educational movement and discourse in the United Kingdom in the last ten years*" (s. 1) og refererer til, at Reynold & Tiddlie (1999) m.fl. fortsat undrer sig over den kritik, de møder ved at sige: "*It seems difficult to square them with our positive achievements*", ( her citeret fra Weiner s. 1). De udtaler (i tråd med Goldstein og Woodhouse), at kritikken enten bygger på uvidenhed, udviser fjendtlighed mod dem, som udfordrer uddannelsernes aktuelle situation, ikke deler School Effectivenessforskernes teknologiske orientering eller gør sig skyldige i akademisk snobberi.

Weiners kritik er bl.a. baseret på det forhold, at forskningens hypotetiske antagelser om de virksomme faktorer, the "key factors", er blevet oversat til observationspunkter og træningsteknikker for lærere, og at cirklen hermed er sluttet:

"The technological circle was complete. SER<sup>50</sup> identified both the criteria and the technology to distinguish effective/failing, good/bad schools. The technological solution was grasped by government which needed a policy of allocating school, LEA and INSET (efteruddannelses) resources and checking that they were used appropriately. OFSTED, a quasi-independent body established inspection regimes which ensured that schools and LEA's did what government wanted. What could be wrong with that?" (Weiner 2001, s. 4).

---

<sup>50</sup> School Effectiveness Research.

Weiner sammenfatter nogle af resultaterne af et forskningsprojekt (Rea & Weiner 1998) gennemført i et fattigt Londondistrikt i tre punkter:

- den uafviseligt lave position i forhold til effektivitet, ikke på grund af dårlig undervisning, dårlig ledelse eller lave forventninger, men på grund af de måder, på hvilke ”succes” eller ”fiasko” måles,
- demoraliseringen og magtesløsheden hos personale, elever og studerende, der studerer og underviser i fattige forstadsområder, fordi de aldrig kan blive gode nok,
- disse læreres manglende mulighed for at lægge vægt på (ud)dannelses værdier, der er i overensstemmelse med behovene hos eleverne eller det omgivende samfund eller deres mulighed for at udfordre det dominerende skift i (ud)dannelsesværdier, hvor disse ikke formår at møde skole- og samfundsbehov.

I projektet lader hun forskellige aktører komme til orde og sammenfatter det kritiske og nuancerede billede af situationen, som herved opstår. En sådan dialog mellem aktører på forskellige niveauer er sjælden, hvorved der fastholdes en sandhed om effektivitet, der er ledelsesorienteret og teknisk og mere i overensstemmelse med regering og politikere end med de personer, der er tæt på hverdagslivet i skolerne. Weiner konkluderer, at den enkelte er nødt til at tage moralsk stilling. Når det drejer sig om SER handler det om, at forskere og andre uddannelsesaktører udfordrer og bryder den teknologiske cirkel af forskning, samarbejde om uddannelsespolitiske tiltag, inspektion og stempling som fiasko. SER ’s vigtigste kritikere er eksterne – tiden er nu inde til at rejse kritikken internt, siger Weiner. Med et Bauman-citat (1989) henleder hun opmærksomheden på den sociale produktion af afstand, som gør det muligt for magtfulde bureaukrater at tage utålelige beslutninger på andres vegne, fordi de ikke er tæt nok på til at blive følelsesmæssigt påvirket af resultaterne, jf. også koden risiko/fare, som Luhmann påviser.<sup>51</sup>

## Den internationale diskurs

Det er blevet antydnet og skal kort uddybes, at School effectiveness ikke blot har stor succes i Storbritannien, men i hele den angelsaksiske verden, i

---

<sup>51</sup> Se min diskussion i kapitel 3

Japan og i Taiwan og så småt i en række sydøstasiatiske lande og i visse europæiske lande.

1. Der forskes på nationalt niveau og uddannelsespolitikken er stærkt påvirket af forskningens resultaterne.
2. Der er siden 1992 gennemført et internationalt forskningsprogram The International School Effectiveness Research Programme (ISERP) omfattende en række af disse lande.
3. School Effectivenessparadigmet er OECD's foretrukne referenceramme, når organisationen melder ud med skolepolitiske vurderinger og anbefalinger.
4. Organisationen International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) og det tilknyttede tidsskrift School Effectiveness and School Improvement formidler initiativer og forskningsresultater worldwide.

## ICSEI

Til belysning af den internationale diskurs inden for paradigmet School Effectiveness (og School Improvement, se senere), vil jeg fremhæve en række pointer, formidlet af tre af Keynote speakerne ved International Congress on School Effectiveness and Improvement annual meetings i henholdsvis 2000 i Hong Kong, hvor bl.a. Peter Mortimore<sup>52</sup> og Michael Barber<sup>53</sup> talte og 2001 i Toronto, Canada hvor bl.a. Tony Townsend<sup>54</sup>, havde en Keynotespeech.

Jeg vil disponere præsentationen under overskrifter hentet fra de tre papers:

- School Effectiveness som svar på de globale udfordringer.

---

<sup>52</sup> Peter Mortimore, er tidligere professor ved Institute of Education, London University, nu pensioneret.

<sup>53</sup> Michael Barber er professor ved Institut of Education, London University og personlig rådgiver (Special Adviser) for Undervisnings- og arbejdsminister David Blunkett, og leder af the Standards and Effectiveness Unit i Undervisnings- og arbejdsministeriet og ansvarlig for at implementere Blairregeringens skolereformer, inklusive the National Literacy and Numeracy Strategies, takle "school failure" og modernisere secondary education)- sådan var det da jeg skrev dette kapitel. Han er nu tidligere rådgiver.

<sup>54</sup> Faculty of Education, Monash University, Australia.

- Kundskabsledelse (knowledge management) og udfordringer til skoler i en global fremtid.

### **School Effectiveness som svar på de globale udfordringer**

*"The capacity to learn throughout life has become as important to human survival, if not quite as immediate, as access to food, water and shelter"* (Barber 2000,s.1) og videre *"This is the challenge for education systems and for schools: to provide people with the knowledge, skills, understanding and self-confidence they need to play a part in shaping their lives and communities."*(Ibid s. 3).

Mortimore taler om to kraftfulde styrker i vore liv, uddannelse og globalisering: *"The first force – education – has power to change lives"* – ved at gøre tidligere generationers opbyggede viden tilgængelig for os, ved at indprente (inculcate) færdigheder - fra de mest elementære til de mest sofistikerede, ved at give adgang til ikke alene egne men alle andre folks værdier og kulturer og ved at give adgang til kunstens "magiske og nogle gange mørke" verden.

Med sådanne "store ord" som udgangspunkt indkredser keynotespeakerne, hvad de tillægger School Effectiveness forskningen af viden om, hvordan skoler kan udvikle sig til at modsvare udfordringerne og de argumenterer for, at denne viden kan bidrage til globaliseringen.

Townsend (2001) tager afsæt i statistiske opgørelsen af forskellige etniske gruppers skolepræstationer i USA, som viser markante forskelle grupperne imellem. Han hævder, at det miserable billede gør sig gældende selv i et land som New Zealand, hvor forskellen på kiwielevers og fx maorielevers præstationer er enorme.

*"Given these deficiencies in the system, the need for improving student achievement on a world wide basis was obvious. School Effectiveness became a goal for almost every education system in the world."* (Townsend 2001 s. 4)

Barber (2000) hævder, at New Labours 32 måneder (i januar 2000) ved magten har resulteret i et synligt kulturskifte i form af, at alle – fra elever over lærere til den nationale regering - er ansvarlige for præstationsmål. Debatten i alle skoler handler om standarder og præstationer i et ikke hidtil set omfang. *"We are creating a culture of achievement."* Færre elever forlader skolen uden kvalifikationer, og eksamensresultater for de 16-18 årige bliver langsomt bedre. Barber fremhæver dog især fremskridtet i sproglige og matematiske færdigheder hos de 11-årige som tegn på udviklingen og

det forhold, at der er færre skoler der fejler (failing schools), og de forbedrer sig hurtigere. Globaliseringen ser Barber bekræftet i den brede tilslutning til de engelske forståelsesformer og initiativer fra 25 af de højst udviklede landes undervisningsministre (Summer 1998) og i særdeleshed i Verdensbankens Education Sector rapport (1999), som formidler en model for et succesrigt uddannelsessystem helt i tråd med den engelske model.

### **Begyndende skepsis?**

Mortimore (2000) er knapt så ukritisk i sin forstilling om, at svaret på udfordringerne til og af den globale uddannelsessituation er givet i og med de engelske tilstande. Til belysning af fordele og ulemper beskriver Mortimore udviklingen af School Effectivenessforskningen i fire faser. Den første var studier i USA og Storbritannien, publiceret i slutningen af 1970'erne med budskabet – skolegang nytter, skoler kan gøre en forskel. I den anden fase (1980'erne) fokuseredes forskningen på udvikling af metodologien og i gentagne afprøvninger af forskningsdesign med elever af forskellig alder og på forskellige niveauer. Denne forskning resulterede som omtalt dels i en bekræftelse af det glade budskab – selv skoler i det indre London, som modtager truede (disadvantaged) elever, kan være effektive i at fremme elevernes udvikling, og dels i udviklingen af nøgelfaktorer på grundlag af 160 forskningsprojekter.

På dette grundlag bevægede forskningen sig ind i den tredje fase, karakteriseret ved samarbejdet med regeringer og lokale myndigheder, som det især er tilfældet i dele af USA, i dele af Australien, i New Zealand og i særdeleshed i England, ved udvikling af cost-effectiveness studier og ved en genindsættelse af lighed som primært mål. Om det sidste siger Mortimore, at det er en udbredt målsætning i mange lande, men den opfyldes ikke – der er tale om et skridt frem og to tilbage. I denne tredje fase har der været sat stigende fokus på aktionsforskningsprojekter med henblik på skoleudvikling. Her har forskningsamfundet - helt relevant siger Mortimore - spillet anden violin i forhold til praktikerne. Endelig har efterlysningen af teoriudvikling været tilbagevendende, men som Mortimore udtaler: *”This happens in a faltering way.”* (2000 s. 8).

Vi befinder os ifølge Mortimer nu i den fjerde fase, nemlig globaliseringsfasen, hvor spørgsmålet handler om i hvilket omfang School Effectivenessforskningen, udviklet i fx England, har noget at bidrage med i ikke-vestlige lande. Han fremhæver fem forhold, som taler for, at globalisering af uddannelserne er på vej og vil fortsætte. De første tre handler om mobi-

litet for studerende på tværs af landegrænser, om den stadig øgede elektroniske kommunikation mellem lærere, administrationer og elever og udbredelsen af Internet som informationsressource og om udviklingen af fjernundervisning.

Det er ret åbenlyse tendenser, som ikke i sig selv behøver at være udtryk for det grundlæggende kulturskifte i uddannelsestænkningen, som Barber taler for. Derimod vil jeg fremhæve de sidste to forhold, som Mortimore peger på, med henblik på senere problematisering. Han taler om en voksende interesse blandt forskere, politikere og praktikere for komparative informationer og – måske i forlængelse heraf? Om den stigende betydning af internationale tests.

”Knowledge management in the learning society and challenges for schools in a global future” er overskriften på den diskussion, som OECD har sat sig i spidsen for, og hvor bl.a. de forskere, jeg har refereret, fører ordet.

Lærerprofessionalitet er et selvfølgelig tema, og Barber gav i 2000 et eksempel på, hvordan et program for professionel udvikling har vist succes med at kombinere en løbende strøm af fremragende fjernundervisningsmateriale, direkte træning af alle skoleledere og intensiv ”coaching og modelling” af lærere på de skoler, hvor udfordringerne er størst. Resultatet er en ændring af praksis hos næsten hver eneste af de 190.000 begynderundervisningslærere og en forandring af praksis i næsten hvert eneste klasse-lokale. Det har vist sig at være økonomisk, effektivt og målrettet og har resulteret i en bemærkelsesværdig troværdig implementering af en bevist (a proven) metode i et system med 7 millioner elever. Men Barber har, ud over at fremhæve dette program, andre punkter på sin dagsorden. Han spørger, hvorfra energien, indsigten, fantasien, færdighederne og investeringerne skal komme og mere end antyder, at de er velkomne både fra den private sektor og fra organisationer, gerne religiøse. Desuden skal vi lære af hjerneforskningen (han nævner Daniel Goleman, Howard Gardner og David Perkins) for at fremme læring og endelig foreslår han, at vi springer direkte til forandringer og undgår vejen over udvikling – bl.a. ved i nogen grad at erstatte lærere med halvprofessionelle og med teknologier, der kan modsvare den enkeltes behov og ambitioner.

Mortimore diskuterer udfordringer i en global fremtid i en række punkter. For retfærdigvis at tegne det aktuelle billede af paradigmet i en nuanceret udgave vil jeg citere en række af de punkter, han lægger vægt på, og som på en række punkter er i modstrid med Barbers forestillinger.

*”Maximising the potential benefits of Globalisation for schooling:*

- Developing international work on new models of learning.
- Undertaking research between educators and neurologists. The brain is potentially a rich area for investigation but we must beware of oversimplistic reductionist linkages between biological and behavioural actions. Serious research is going to take time.
- Carrying out independent evaluations of improvement in different countries, taking account of cultural caveats. Such work is essential but the emphasis has to be on the word 'independent'. Cherry picking the results which are likely to be popular with politicians may be a short-term gain but - in the long run – is unhelpful to everyone, even the politicians.
- Raising questions to do with human rights and environmental issues. This will not always bring researchers popularity, but these are essential tasks if we are to have a positive impact on the education of the future.

and

*Minimising the potential disadvantages of Globalisation for schooling:*

- Resisting a global 'blueprint' for effectiveness.
- Using our research training - and the skills we have accumulated - to warn policy makers of the short-term traps into which they can so easily fall - even with the best of intentions. (The concept of the 'Hawthorne Effect' has to be taught again and again.)
- Fighting for independent investigations and never allowing sponsors to influence our findings. This can be extremely difficult to resist - as we know from investigations into smoking and other health-related areas. But unless we do resist it we will lose integrity, credibility and, ultimately, the justification for our existence. We have been granted the privilege of 'academic freedom' - and this carries a responsibility to use it.
- Drawing on evidence to interpret the data as objectively as we are able. Of course the post-modernists have warned us of the dangers of deluding ourselves with notions of perfect neutrality. It is naive to as-

sume that we will not have our own prejudices and unconsciously seek to bias our results whenever we can. But by recognising this danger we can avoid its worst effects. Such is the value of caveats, confidence intervals and 'health warnings'"

## **ISERP**

I løbet af 90'erne er der gennemført en række komparative forskningsprojekter med School Effectivenessparadigmet som ramme. Et af de større, ISERP iværksat i 1992, er nævnt ovenfor. Der er formuleret forskellige hensigter med programmet: Ønsket om på den ene side at bygge på eksisterende "best practice" i forhold til forskningsdesign og på den anden side at forhindre sådanne variationer i de nationale studier, at det begrænser mulighederne for transfer inden for og mellem landene. Midlerne er at udnytte standardiserede målinger af "intake, processes and outcomes", som det hedder i denne sprogbrug, og at anvende fælles dataindsamlings- og dataanalysemetoder. Hensigten har også været, på grundlag af - som det hedder - den revolutionære udvikling af databehandlingsteknikkerne, nøjere at undersøge, hvor forskningen har overset områder af skolens funktioner, og hvor forandringer i nationale og internationale sociale strukturer nødvendiggør udvikling af ny forskning. Programmet omfattede som nævnt Australien, Canada, Hong Kong, Irland, Holland, Norge, Taiwan, Storbritannien og USA. Det er afsluttet og resultaterne publiceres løbende i disse år bl.a. af Creemers og Reynolds (2000) i *Creating World Class Schools, The Finale Report of the International School Effectiveness Research Project*.

Jeg vil henvise til rapporteringen fra den del af det norske projekt, der omhandler skolerne i Trondheim. Her er konklusionerne, at det er på niveauet lærer/elevinteraktion, man kan identificere forhold af betydning for forskelle i elevpræstationer – at interessere sig for generelle nøgelfaktorer på skole- eller klasseniveau, som School Effectivenessforskningen gør, kan ikke gennemlyse og forklare kompleksiteten i den pædagogiske kontekst. (Grøterud & Nilsen, 1998).

## **OECD**

Første fase af OECD Education Committee's Activity on the Effectiveness of Schooling and Educational Resource Management formidles i en

monografi fra 1995<sup>55</sup>. Monografien fokuserer på analyse af generelle temaer og tendenser på tværs af OECD - landene med henblik på - som det hedder - at stimulere en velinformeret debat om definitioner og uløste spørgsmål, spændingsfelter og gnidninger, og levere et overblik over de politiske muligheder, der er tilgængelige for medlemslandene i deres forsøg på at imødekomme opgaver og udfordringer, som har at gøre med effektivisering af skolegang og af ressourceledelse af uddannelse.

Monografien formidler en situation, som for længst er overskredet, selv om der kun er gået otte år. Fx står der om Danmark, at begrebet School Effectiveness slet ikke anvendes. I undervisningsministeriets tidskrift Uddannelse, efteråret 2003, hedder en af artiklerne 'Effektive skoler'. Der er tale om en helt indforstået fremstilling af paradigmets velsignelser i diskussionen af social arv<sup>56</sup>. Et andet eksempel med modsat fortegn er, at Skotland i 1995 fremhæves som det land, der mest præcist definerer og mest konsekvent anvender begrebet i den uddannelsespolitiske diskurs og praksis - en situation som er under ændring, se senere.

Monografien diskuterer desuden de enkelte medlemslandes moderniseringsbestræbelser og peger på New Zealand som det mest "moderniserede", karakteriseret ved høj grad af markedsorientering: uddannelse er en vare, der skal betales for som alle andre varer, lærerne vil blive stillet til regnskab for deres ydelser i henhold til kontrakter, uddannelsesudbydere må formulere deres mål og hensigter indenfor ressourcerammerne, og skoler må planlægge på basis af afgrænsede ressourcer og stå til regnskab overfor forbrugerne. Alternative muligheder skal foreligge på et frit marked, og skoler må konkurrere på markedet med udgangspunkt i offentligt tilgængelige effektivitetsmålinger. Som et led i en sådan konkurrence ydes der stigende støtte til private skoler.

### **Modernisering og School Effectiveness**

Monografien påviser, at der er en nøje sammenhæng mellem de generelle ændringer i begreberne om offentlig service og spørgsmålet om school eller educational effectiveness og rejser spørgsmålet:

"A crucial question here is: will the approach to educational policy and administration based on the norms and values of the market place enhance effectiveness of schools? What other solutions are possible to questions poses

---

<sup>55</sup> Judith D. Chapman. og David N. Aspin: Securing the Future OECD 1995.

<sup>56</sup> Charlotte Ringsmose: Effektive skoler i Uddannelse 8 2003

by the pressures and concerns faced by systems and school administrators across the OECD countries?" (1995 s. 11).

Det økonomiske imperativ nævnes som det, der måske i sidste ende vil tvinge moderniseringerne igennem i alle OECD lande. De politiske valg og prioriteringer som konstituerer dette imperativ problematiseres ikke i monografien.

Monografien analyserer en række områder på tværs af landene på grundlag af fire temaer:

- Design og implementering af reformer udviklet med henblik på at opnå målene med skolegangen.
- Styringen af ressourcer, økonomiske, menneskelige og fysiske.
- Evaluering og ansvarlighed.
- Uddannelsesmæssigt lederskab og styring.

De nævnes blot her for at signalere indholdet i de temaer, som vægtlægges i OECD.

Monografien diskuterer også "inspektion" og dens umiddelbare rationale - den antagelse, at kontrol får mennesker til at arbejde bedre. Forfatterne og ekspertgruppen bag monografien peger på behovet for at ændre dette rationale, således at der bliver tale om et samarbejde mellem inspektorer og lærere om at udvikle skolen på grundlag af de indsigter, inspektionen på egen og andre skoler kan levere. Det fremhæves, at en sådan udvikling ikke ligger lige om hjørnet. Nøglefaktorer eller indikatorer på effektivitet bliver mere og mere udbredte som evaluerings- og inspektionskriterier og som områder for udvikling initieret centralt. Heroverfor peger monografien (med reference til ekspertgruppemedlem P. Mortimore!) på risikoen for, at man kun koncentrerer sig om det umiddelbart iagttagelige og det, der er let at måle.

### **Kvalitetsudvikling og -kontrol**

Ifølge monografien kan der på tværs af OECD landene iagttages to tendenser i forhold til vurdering af School Effectiveness. Den ene tendens taler for en centralt besluttet og styret kvalitetskontrol som den mest magtfulde måde til fremme af effektivitet og gør sig - i tråd med de øvrige områder af School Effectivenessparadigmet - især gældende i de angelsaksiske lande, med Skotland som den mest radikale. Den anden tendens tillægger den professionelle autonomi (hos lærerne? hos skolen? - det fremgår ikke)

den største betydning, når det handler om at udvikle effektivitet. Her fremhæves de skandinaviske lande med Danmark som det mest positive eksempel.

Som alle de refererede og diskuterede forståelsesformer i School Effectivenessparadigmet tillægger også monografien skolelederskab og styring den vigtigste rolle i spørgsmålet om at sikre, at skolen lever op til sit ansvar på hvert af de områder, der forbindes med School Effectiveness (se de 9 nøglefaktorer citeret ovenfor). Uagtet, at området for lokal selvbestemmelse varierer fra land til land, gælder det på tværs af OECD, at det regnes for skolelederens ansvar at skabe og beskytte det moralske, politiske og psyko-sociale miljø, i hvilket opgaverne kan tages op og relevante forventninger til præstationerne imødekommes. Denne situation har udløst et stort pres på skolelederne, som dels forventes at løse mangeartede opgaver på et højt niveau og dels forventes at udvikle både nye opgaveområder og nye opgaveløsninger. Her peges på Danmark som et eksempel - i kraft af den gennemførte decentralisering og de autonome beslutningsprocesser på en lang række områder.

Monografien konkluderer, at der er behov for at fusionere beskrivelse og evaluering, facts og værdier, kvantitative og kvalitative metoder i nye former for undersøgelser, der meget mere uomgængeligt vil fremme en objektivitet, der både fremstår mere tydelig (plausibel (intelligible)) for forskerne, og mere foreskrivende for politikerne. En sådan vej vil involvere begge grupper i et fælles projekt med henblik på forståelse, drøftelse og politikudvikling. Monografiens forfattere og ekspertgruppen er alle forskere indenfor School Effectivenessparadigmet og til trods for problematiseringer, kritik og formulering af uafklarede spørgsmål fastholder de paradigmet forståelsesformer og erkendelsesinteresser. Konklusionen lægger – i mine øjne - direkte op til en videnskabsteoretisk og forskningsmetodologisk drøftelse, som ikke føres.

Det vil føre for vidt at gå detaljeret til værks i fremstillingen af udviklingen af OECD's interesser og tiltag efter udgivelsen af monografien. Det er iøjnefaldende, at monografiens anbefaling af mere bredde i forskningen ikke er til at få øje på i de efterfølgende initiativer. OECD har således iværksat omfattende initiativer på alle områder af uddannelsessystemet inden for rammerne af det ”klassiske” School Effectivenessparadigme og udgivet mange publikationer med henblik på at udbrede det. Et opslag på OECD's hjemmeside giver henvisninger til både publikationer, databaser og indikationsprogrammer.

## ”School Effectiveness and School Improvement”

Sådan hedder som sagt organisationen, der samler forskere og tidsskiftet, der publicerer deres resultater. Der er meget der tyder på, at School Improvement i denne sammenhæng er ”i lommen” på School Effectivenessparadigmet. Jeg henviser til beskrivelser og problematiseringer refereret og citeret oven for, i særdeleshed til Goldstein og Woodhouse’s (2000) fremhævelse af, at effektforskningen må løsrives fra den normative tradition, som studerer School Improvement. Jeg vil referere den interne diskussion, og jeg vil stille grundlæggende spørgsmål ved muligheden for et samarbejde mellem de to (forskellige) forståelsesformer bl.a. under inddragelse af Grøterud og Nilsen (1998), som påpeger en række forhold som principielt udelukker en sådan forbrødring.

Men først en redegørelse for den forståelse, som en kobling af de to begreber rummer:

”School Effectivenessresearch has accumulated a considerable body of knowledge about the characteristics of effective schools. However this kind of approach may seem rather static to practitioners working in the midst of the vivid and dynamic educational environment of their schools. Practitioners may feel left out, unable to link research results, but facing the need of changing their individual schools, Their cause has been helped by School Improvement approaches which draw attention to the processes of change inside school and offer ’thinking tools for practitioners.”(Huber 1998, s. 11).

Så uproblematiseret formulerer Huber (i et paper fremlagt på ICSEI konferencen i 1998) sammenhængen mellem School Effectiveness og School Improvement. Han definerer School Improvement som: *”School Improvement is [therefore] about raising student achievement through focusing on the teaching-learning process and all those conditions which determine and support it within the school and its system”*. (Ibid s. 14) School Effectiveness leverer oversigten over de effektive faktorer, School Improvement realiserer dem. Huber synes dog at tilskrive School Improvementparadigmet muligheden af at overskride effektivitetsforskningens snævre fokus på elevernes faglige udbytte som udtrykt alene i testresultater. Elever og læreres almene udviklingsbehov, og lokale forventninger betragtes også som vigtige opgaver, ligesom skolers interaktion med deres omgivelser vægtlægges. Der lægges vægt på det nødvendige samarbejde mellem alle involverede på alle niveauer, og forandring

opfattes ikke som en begivenhed, men som en proces, der er afhængig af mange faktorer.

Huber kategoriserer en række faktorer af betydning for School Improvement (11, som i sagens natur stort set er identiske med the School Effectiveness keyfactors eller indicators) i fire kategorier, nemlig strategier for kommunikation og beslutningstagning, udvikling af procesplanlægning og evaluering, udvikling af samarbejde i skoleorganisationen og skolelederens kapacitet til forandring. Også han tillægger skoleledelsen afgørende betydning. Han gør sig som sagt til talsmand for, at de to paradigmer skal smelte sammen. Han argumenterer herfor bl.a. under henvisning til, at effektivitetsparadigmet isoleret ikke har formået at påvirke alle skoler i den rigtige retning og/eller har kunnet påvise en øget effektivitet. Der synes at være en række forhold, knyttet til den enkelte skole – dens elever, lærere, ledere eller ? , hvis betydning effectivenessparadigmet ikke kan indfange, men som han altså ser udvej for at overkomme ved en sådan sammensmeltning.

Han udvikler en model (Huber 1998 s. 32), som giver et bud på det, han kalder en 'dovetailing'. Den rummer nøglefaktorerne og processer og strategier fra School Improvement, identificering af de forskellige aktører på de forskellige niveauer - fra det overordnede uddannelsessystem til eleverne - i en hierarkisk orden, og en dynamisk interaktion mellem niveauerne og mellem de forskellige aktører. Han understreger begreberne en 'progressing' og 'learning' skole, beskrevet i lighed med 'Den lærende organisation'. Skolekulturen og skolens ethos skal vise, at undervisningen og læringen er det centrale. Klasseværelset er nøglestedet', og læreren er nøglepersonen, og der skal rettes nøje opmærksomhed mod lærerens personlighed og evne til at udvikle professionelle kompetencer og høj ekspertise. Han mener elevudbytte skal defineres bredere og omfatte både intellektuelle og holdningsmæssige dimensioner, så de målbare adfærds- og kundskabsmæssige præstationer skal suppleres med mål for det knap så tilgængelige udbytte af skolegangen. Huber understreger desuden, at modellen skal kunne indfange det faktum, at alle skoler er forskellige i kompleksitetsgrad og udviklingsgrad. Dette er specielt vigtigt at være opmærksom på, når skoleudvikling planlægges.

Ambitionen om at sammensmelte eller 'dovetaile' School Effectiveness og School Improvement, sådan som Huber lægger op til, er ifølge Grøterud og Nilsen (1998) udtryk for et håbløst projekt. De ser skoleeffektivitetsforskningen og skoleudviklingen som artsforskellige og byggende på forskellige grundlagsopfattelser, hvorfor forskningsresultater og erfaringer

modsiges hinanden og grundlæggende udelukker samarbejde og fællesskab mellem forskere fra de to traditioner. Grøterud og Nilsen peger derimod på, at der er behov for en opkvalificering af skoleudviklingsforskningen og de fremhæver aktionsforskning og fortolkende forskning som modsætning til effektivitetsforskningens orientering mod en positivistisk forskningsforståelse. *"Det vi ikke ser som nogen god løsning, er at skoleeffektivitetsforskningens kunnskabsbase opphøyes til prioritert kunnskap om skole, og at utviklingsarbeidets hovedopgave er å realisere forskningsresultatene."* (Grøterud og Nilsen 1998 s. 164).

## Afsked med School Effectivenessparadigmet !?

I ovenstående redegørelse for forskningens udgangspunkt og dens resultater har jeg forsøgt at være loyal mod paradigmets selvforståelse og fair i den forstand, at jeg også har formidlet paradigmets selvkritik og egen problematisering af forskningsresultaterne og af den brug, der politisk bliver gjort af dem. Det er også i lyset heraf, at jeg kort har redegjort for den skoleudviklingstradition, som er nøje koblet til School Effectivenessparadigmet, nemlig School Improvement.

Jeg vender nu tilbage til og udfolder den tredje forholdemåde, som jeg annoncerede i afsnittet Kritikken og problematiseringen af School Effectiveness, nemlig en afvisning af paradigmet på grundlag af videnskabsteoretiske, forskningsmetnologiske, pædagogisk, politiske og etiske kriterier. Jeg vil således i det følgende søge grundlæggende at problematisere paradigmet og hermed levere en kritik, som kan legitimere en faglig afvisning af School Effectivenessforskningen som forståelsesramme til forandring af skolen i perspektivet - en bedre skole for elever og lærere og en skole, som optimerer læring og dannelse. Jeg deler perspektiv med paradigmet - skolen har til opgave at gøre en (positiv) forskel - men jeg har en anden forståelse af, hvad slags forskel der er positiv og væsentlig, hvordan forandring i betydningen forbedring kan finde sted, og hvordan vi kan iagttage, om det finder sted.

Argumenterne for min grundlæggende afvisning af School Effectiveness forskning som forskningsparadigme henter jeg i en positivismekritik, i kritikken af den indbyggede kausallogik og i en analyse af systemforståelsen, altså i diskussionen af åbne og lukkede systemer.

## En succeshistorie ?

Tone Skinningsrud (2001) fremhæver, at effektforskningen<sup>57</sup> på den ene side har udviklet sig til en industri og på den anden side samtidig har bevaret karakteren af en bevægelse blandt forskere og uddannelsespolitikere.

Det er måske det værste tænkelige udgangspunkt for en såvel politisk nøgtern som forskningsmæssigt vederhæftig diskurs og for chancen for et paradigmeskift. Mine studier af effektforskningen efterlader mig med et billede af både det industrielle kompleks og af netværket eller bevægelsen. Utallige mennesker har deres udkomme som mere eller mindre direkte involverede i udviklingen og fastholdelsen af paradigmet – ”inspektører” og administratorer, dataloger, statistikere, forlag/webfirmaer, forskere. Det er en industri i global udvikling med en udtalt tilfredshed med produkterne, som kunderne (inspektørerne, administratorerne, politikerne) kan finde ud af at bruge. ”Pioner”forskere nyder global anerkendelse i forskersamfundet. De initierer forskningsprojekter over hele verden, deltager i internationale konferencer med keynotespeeches og -papers. Deres forskning tages til indtægt for nationale politiske tiltag, og dens logik og resultater øver dominerende indflydelse i de internationale organer, der har uddannelse som tema, UNESCO og OECD.

Det industrielle kompleks signaliserer i sig selv en kausallogik, som vi kender den fra positivismen og den naturvidenskabelige forskning, der har beherskelse som interesse. Der arbejdes ud fra den hypotese, at skolen virker ind på elevernes læring (præstationer som kan måles med tests), og at det handler om at opdage årsagssammenhænge mellem udformning af skolen som årsag og elevernes præstationer som virkning. Forskningens resultater bliver til uddannelsesreformer, som med forskellige tiltag søges implementeret i skolerne. De danner udgangspunkt for inspektion (ekstern evaluering), og de omsættes til forskrifter for lærernes undervisning, formidlet i undervisningsmaterialer og efteruddannelseskurser. Som Reynolds indforstået udtrykker det, handler det om at finde måder, hvorpå der kan udøves pres og støtte til ledere og lærere, så skolernes effektivitet øges, målt i forhold til elevernes præstationsniveau.

Paradigmets grundforståelse kan endelig videnskabsteoretisk problematiseres, jf. min senere diskussionen af i hvert fald én af de grundlæggende fejltagelser, nemlig den at betragte lærere, elever og skoler som lukkede systemer (i den klassiske forstand).

---

<sup>57</sup> Hun henviser eksplicit til School Effectivenessparadigmet.

(Nogle af) effektivitetsforskerne tager selvkritisk fat i et hjørne af dette, men de fører ikke kritikken til ende. Således mener Goldstein og Woodhouse (2000), som fremført ovenfor, at følgende kritik bør tages til følge: Forskningen har en for enkel opfattelse af forholdet mellem teori og praksis, den opfatter skolen som en autonom institution i samfundet, og den er fattig på teori. De medgiver således, at listerne over effektskabende faktorer genspejler en overfladisk opfattelse af forholdet mellem teori og praksis. Desuden medgiver de, at forskningen endnu ikke har produceret sikre fund (forskningsresultaterne varierer for meget i forhold til forventningerne), hvilket de tilskriver uløste metodiske problemer. For at overskride sådanne begrænsninger peger de på behovet for longitudinale studier, en mere præcis måling af præstationsniveauet ved skolestart og store populationer med henblik på kvalificering af multiniveauanalyserne. De fremhæver, at ydre faktorer (fx markedsorienteringen) og indre faktorer, (fx pædagogiske processers egenart) må medinddrages i modellerne. For at gøre det muligt må forskningen forstå sig som grundforskning, løstrevet både fra kravet om umiddelbar nytte og fra den normative tradition i schoolimprovement forskningen.

### ”Selvkritikken”

Det har været provokerende for mig at læse den ene artikel efter den anden, hvor paradigmets forskere i slutningen af 90'erne efterlyser en række forskningsprojekter, der skal kompensere for åbenbare og åbenlyse – også for forskerne selv - mangler i forskningsparadigmet *uden* at det giver anledning til en grundlæggende problematisering hos disse forskere. Goldstein og Myers (1997) opsummerer tre ”lessons”, som forskningen har lært dem, og som bør få konsekvenser for den fremtidige forskning, men uden at der er tale om en videnskabsteoretisk problematisering.

Den første lektie er, at termen ’School Effectiveness’ er misvisende, fordi den ikke tager højde for effektivitetsbegrebets multidimensionalitet, og fordi der ikke er gennemført nogen egentlig definitionsafklaring, som gør det muligt at forklare mere detaljeret, hvordan skoler, lærere og andre faktorer interagerer med henblik på at skabe de komplekse relationer, som de empiriske studier graver frem, jf. min senere diskussion af forskellige kausalitetsforståelser. Denne konstatering fører også hos Goldstein og Myers til en efterlysning af teoriudvikling.

Den anden lektie er, at der er behov for at skræddersy forskningsdesignene og dataanalyserne, så de kan matche kompleksiteten i elevernes

skolegang og skoleudbytte. De peger også på longitudinale studier omfattende både data fra 'primary' og 'secondary' skoleniveau. De peger også på intensive longitudinale studier omfattende kun nogle få år, men med meget hyppige dataindsamlinger, hvilket ville give indblik i effekten af de forskellige læreres undervisning. På samme vis efterlyser de intensive case studier af de enkelte skoler i erkendelse af, at skoler er komplekse interaktive strukturer. Sådanne studier er hverken lette eller billige, men helt nødvendige for School effectiveness forskningen, siger de.

Som den tredje lektie peger de på nødvendigheden af en fortsat udvikling af de indtil nu "relatively primitive instruments" til at måle elevernes præstationer. Det handler om, at instrumenterne både skal kvalificeres, at der skal være flere af dem, at der skal indsamles flere data på grundlag af dem og at de skal omfatte både "affective and behavioural" målinger og "more accurate and reliable cognitive" målinger, så det bliver muligt over tid at studere sammenhængen mellem dem. De efterlyser ligeledes, at elevmålinger omfatter detaljerede målinger af elevernes aktiviteter uden for skolen og af deres hjemlige baggrund. De siger ikke, at dette vil blive dyrt.

Denne uvidenskabelige forestilling om, at, som de selv fremhæver, den komplekse pædagogiske praksis, det komplekse skoleliv og i det hele taget det komplekse liv kan kortlægges og fyldestgørende beskrives i en kombination af kvalitative og kvantitative studier, at kortlægningen kan danne afsæt for forskrifter for pædagogisk praksis, som faktisk vil kunne implementeres i skolerne og udgøre opskrifter for lederes og læreres handlinger, og som så i sidste ende vil resultere i, at eleverne "opfører" sig i overensstemmelse med forudsigelserne og opnår høje præstationer, er det på den ene side vanskeligt at tage alvorligt. På den anden side er den farlig, fordi School Effectiveness forskningen behandler deres resultater, *som om* de havde kortlagt kompleksiteten og iværksætter initiativer på et sådant grundlag.

## Konsekvenser og alternativer

Sagen er altså alvorlig. Professor Mogens Nielsen har i en række interne arbejdsrapporter<sup>58</sup> formidlet forskningsresultater<sup>59</sup> og sine egne refleksioner, der fremhæver, at

---

<sup>58</sup> DLH i 80'erne og 90'erne!

<sup>59</sup> Her med reference til Linda M. MacNeil: "Contradictions of Control", 1986 i papiret: "Nu sunken er vor skoles karakterer" fra 1990?

”når hovedvægten lægges på management og kontrol tager lærere og elever skolen mindre alvorligt. De glider ind i et ritual for undervisning og læring, som tenderer mod minimumsstandarder og minimale arbejdsindsatser. Det sætter en ond cirkel i gang. Når eleverne ikke engagerer sig entusiastisk i læreprocessen ser administrationen ofte det manglende engagement som et kontrolproblem. Så øges deres bestræbelser på at styre elever og lærer snarere end at understøtte undervisningsvirksomheden” (MacNeil 1986 s. 16, se note 12).

I en anden artikel ”Om den professionelle lærer” citerer han en engelsk lærer:

*”Tidligere mente man, at lærere var professionelle folk, som kunne vurdere deres egne og elevernes situation ansvarligt. Så helt igennem fejlagtig var denne opfattelse, at vi har set os nødsaget til at gøre lærere til stats tjenere, der handler efter instrukser”. Dette er ikke en gengivelse af, hvad en vis britisk minister for undervisning har udtalt, men hvad læreren hævder at ministeren ville have sagt, hvis hun havde været uklog nok til at sige sandheden.”(Ibid s. 1-2).*

Endelig var Mogens Niensens afskedsforelæsning i 2001 én lang advarsel mod den omsiggribende tendens til, at omdrejningspunktet i undervisningen er testning af elevernes fag-faglige færdigheder, som det hedder i John Villy Olsens interview med Mogens Nielsen<sup>60</sup>. Han udtaler, at perspektiverne er skræmmende. Lærerne bliver reduceret til teknikere, der møder på arbejde og træner eleverne i besvarelse af prøver, selv om de qua deres uddannelse og erfaring ved, at det intet har med læring at gøre. Mogens Nielsen henviser til England og de forhold, som jeg har beskrevet, og nævner en række aktuelle tendenser i Danmark, som bør få os til at stoppe op og tænke os om, overveje, hvor vi mon selv er på vej hen. Han siger:

”Uddannelsespolitikere kan naturligvis indtage det standpunkt, at lærernes professionalisme, engagement og pligtfølelse spiller en underordnet rolle, når blot de handler som foreskrevet, men prisen for en sådan arrogance kan blive meget høj.” (Ibid)

Med ovenstående problematiseringer in mente og med de omkostninger, som den efterlyste forskning må repræsentere, forekommer det ulig mere frugtbart at satse på at fremme lærernes professionalitet. Lærernes indsigter og handlemuligheder i forhold til at analysere den komplekse pædagogiske kontekst med dens forskellige beslutnings- og betydningsniveauer er drivkraften i udviklingen af skolen. De må problembestemme og udvikler kompetencer til problemløsning. Lærerne må forudsættes at kunne og an-

---

<sup>60</sup> Interviewet med Mogens Nielsen i Folkeskolen 14. juni 2001.

erkendes for at foretage de didaktiske skøn, der til hver en tid kan optimere den enkelte elevs skolesituation. Det forekommer således mere ”effektivt” i betydning - det bedste resultat for de færreste penge - at satse forskningsressourcer og læreruddannelsesressourcer på at professionalisere lærerne. De har de bedste forudsætninger for sammen med eleven og eventuelt under inddragelse af relevante instrumenter at evaluere hendes udbytte og drage umiddelbare konsekvenser af evalueringen.

## Metodologisk og videnskabsteoretisk analyse og kritik

Skinningsrud (2001) viser, at det metodiske ideal for effektivitetsforskningen er det naturvidenskabelige eksperiment, karakteriseret ved eksperimentators evne til at påvirke uafhængigt af udgangstilstanden hos materialet (her enten eleven, lærerne eller lederne). En sådan forståelse gør det muligt at tolke forskelle i resultater som virkning af forskelle i påvirkning (Skinningsrud s. 8, med reference til Campbell 1968). I studiet af sociale fænomener hævdes den uafhængige variabel at kunne sikres gennem en randomisering af populationen i tråd med hvad Goldstein og Woodhouse efterlyser. Det naturvidenskabelige eksperiment er potentielt det ideelle afsæt for kausalanalyser, men eksperimenter kan ikke gennemføres konsekvent i School Effectivenessforskningen. Både praktiske forhold og etiske hensyn sætter grænser for hvilke eksperimenter, der kan udføres. Ambitionen om at opnå en sikker forståelse af sammenhænge mellem årsag og virkning, altså at formulere sikre kausalforbindelser, kan således ikke opfyldes. Skinningsrud (2001) anvender betegnelsen kvasi-eksperimentelle metoder om de initiativer, der iværksættes inden for rammen af School Effectivenessparadigmet og siger:

”Kvasi-eksperimentelle metoder, korrelationsstudier og multinivå-analyser dreier seg alle om å anvende statistiske teknikker for å gjennomføre den eksperimentelle metodens analysemåte på ikke-eksperimentelle data.” (Ibid s. 9).

Sådanne problematiseringer forhindrer, som vi har set, ikke en del forskere i at udtale sig, som om der er en sikker forbindelse mellem årsag og virkning, eller politikere i at handle, som om det var tilfældet. Kausalanalyseproblematikken er dog baggrunden for nogle af forskernes efterlysning (fx

Creemers 1999, Golstein og Woodhouse 2000) af teoretiske forklaringer på forholdet mellem årsag og virkning. Sådanne forklaringer skal kompensere for de metodiske begrænsninger og skal imødekomme nypositivismens principper for forklaringer i efterlysningen af en universel lov, som kan sammenbinde udgangsbetingelser og resultat med henblik på at skærpe forudsigelsesmuligheder eller graden af beherskelse. Det er i øvrigt let at få øje på, at det kniber for paradigmets forskere (og sikkert ikke mindst for skolefolk og politikere), at fastholde skellet mellem 'regelmæssig sammenhæng' og 'lovmæssighed', hvilket måske hænger sammen med, at to kausalitetsforståelser kolliderer i forskningstraditionen, nemlig den empiriske, der opfatter årsagssammenhænge som sekvenser af begivenheder og den generative, som knytter kausalitet til iboende mekanismer i genstande, som udløses under de rette omstændigheder.

Med den sidste diskussion har jeg taget fat på en mere grundlæggende videnskabsteoretisk analyse og kritik, som jeg vil gå videre med i hvad jeg opfatter som *både* en grundlæggende videnskabsteoretisk *og* en grundlæggende etisk kritik, som vedrører forståelsen af mennesker (elever, lærere og ledere) og af pædagogisk praksis. Jeg vil gribe fat i systemteori (ubestemt, fordi jeg vil diskutere paradigmeskift i systemteorien) fordi den giver begreber til at diskutere samfundssystemet, systemet skole, systemet elev, systemet undervisning og til at diskutere forståelser af forholdet mellem dem.

### **Helhed og del**

Allerede hverdagsforståelser af forholdet mellem helhed og del (og en tradition der har overlevet fra antikken jf. Luhmann 2000 s. 40-42), nemlig spørgsmålet om, hvorvidt det hele *er* den samlede mængde af delene, eller om helheden *er mere* end den blotte sum af delene, problematiserer forståelsen af School Effectivenessforskningens 9-12 nøglefaktorer eller indikatorer. Spørgsmålet kunne i første omgang handle om, hvordan nøglefaktorer eller indikatorer skal forstås. Som dele, der hver for sig har påvirkningsværdi i forhold til effekten på elevernes præstationer eller som en helhed, der er mere end den blotte sum af dem, og det således er i en sådan helhedsforståelse, at man kan tale om deres samlede effekt?

Den generelle systemteori kan udgøre et afsæt for en sådan diskussion. System skal i denne forstand opfattes som udtryk for en forskningsgenstand, der kan betegnes som system, dvs. som en helhed der er adskilt fra omverdenen med en grænse, og som består af en eller flere vekselvirkende dele eller elementer, en ordnet helhed, hvis dele er indbyrdes forbundne

efter bestemte regler eller principper og som kan vekselvirke med andre systemer og indgå i hierarkier af systemer på stadigt højere niveauer. Systemer betegnes ofte som åbne eller lukkede, hvor de åbne udveksler stof, energi eller information med omgivelserne og herigennem opretholder en ligevægt eller en homøostase. Lukkede systemer er systemer, for hvilke omverdenen er uden betydning eller kun har betydning gennem specificerede kanaler. Lukkede systemer er i den generelle systemteori forstået som undtagelsen, som dog kan ses forsøgt etableret i samfundssammenhængen, se senere.

Luhmann spørger hvorvidt og hvorledes systemteorien har frigjort sig fra paradigmet om det hele og dets dele og viser, at den traditionelle difference mellem helhed og del med Ludwig von Bertalanffy (1968) som ophavsmænd erstattes af differencen mellem system og omverden, hvorved organismeteorien, termodynamik og evolutionsteori kan sættes i forbindelse med hinanden, og differencen mellem åbne og lukkede systemer fremkommer, jf. ovenfor. Differencen mellem helhed og del i den tidligere forståelse reformuleres som differencen mellem system og omverden inden for systemer – systemdifferentieringsteori. Et differentieret system består af et større eller mindre antal operativt anvendelige system/omverdendifferencer, som gennem forskellige skæringslinier rekonstruerer det samlede system som enhed af delsystem og omverden og muliggør anvendelsen af forskellige synsvinkler på uddifferentiering af delsystemer – hvilket repræsenterer en løsning på de problemer, som kravet om homogenitet mellem helhed og del udgjorde (helheden et hus har rum som dele og ikke fx mursten).

Luhmann viser i øvrigt, at omstillingen til ”åbne systemer - omverden” i stedet for ”helhed - del” i sociologien har haft nogle konsekvenser, som jeg paralleliserer til School Effectivenessforskningen.

”Den har her (i sociologien, min tilføjelse) begunstiget en kritik af de sociale forholds ”status quo” og den har forbundet sig med tendenser til ”reform” af sociale strukturer, til planlægning, management og kontrol – ikke mindst fordi dens hovedanvendelsesområde lå inden for organiserede sociale systemers domæne. Omverdensforholdet blev forstået i et input/output skema, strukturerne som regler for transformation, funktionerne som netop disse transformationer, som man håbede på at kunne få indflydelse på gennem variation af strukturerne.” (Luhmann 2000 s. 43).

Paradigmet om åbne systemer er i Luhmanns udlægning slået igennem, bl.a. som vist med eksemplet fra de organiserede sociale systemer, (som

kunne være skoler, min konkretisering). Men som bekendt har Luhmann et bud på en radikalisering af systemteorien i form af bidragene til en teori om selvreferentielle systemer.

### **Systembegrebet i paradigmet**

Men før jeg ser på det, vil jeg referere Skinningsruds pointe i relation til School Effectivenessforskningen. Hun fører diskussionen inden for rammen af kritisk realisme med reference til Roy Bhaskars *A Realist Theory of Science* (1978) og *The Possibility of Naturalism* (1979 og 1998). Jeg forlader mig på Skinningsruds fremstilling, idet min optagethed ikke handler om den kritiske realismes bidrag til forståelse af det naturvidenskabelige eksperiment, men om at diskutere problemer i School Effectivenessforskningen.

Skinningsrud forholder sig kritisk til det systembegreb, som hun identificerer i School Effectivenessforskningen, og påviser, at en grundlæggende fejltagelse i systemidentifikationen (åbent eller lukket system) er baggrunden for, at forskningen fastholder, at årsags-virkningssammenhænge er korrelerede begivenheder.

”Et lukket system forudsætter at to vilkår er opfyldt. For det første at ytre påvirkning på gjenstanden er kontrolleret eller konstant. For det andre at gjenstanden som undersøges ikke gennemgår egen-genererte forandringer. I åbne systemer derimod gennemgår gjenstander spontane endringer uden ytre påvirkning og/eller den ytre påvirkningen er skiftende og ukontrolleret.” (Skinningsrud 2001 s. 15).

Det er en grundlæggende fejl at opfatte virkeligheden (ledere, lærere og elever) som lukkede systemer i denne betydning. De må opfattes som åbne, årsagssammenhængen ligger i genstandene og man må studere systemernes iboende egenskaber og tendenser i deres konkrete kontekst. Skinningsrud konkluderer:

Udfordringen for studiet af kontekstfaktorerers innvirkning på elevprestationer bliver å studere hvordan ulike organisationsformer muliggjør eller hindrer iverksetting af pedagogisk praksis som kan utløse læringens og læringsmotivasjonens mekanismer. En modell som skal kunne gripe skolestrukturens betydning for elevprestationer må innrømme aktørene den autonomi at de kan velge å handle forskjellig innenfor de strukturene de er omgitt av. Læreren kan ikke reduseres til en iverksetter av prinsipper for undervisningsorganisering som effektforskningen har identifisert, eller fungere som et fullt ut dererminert element, som oppfører seg predikerbart når myndighetene har iverksatt de effektskapende rammene. Dette ville være å forutsette et lukket system.” (Skinningsrud 2001 s. 19).

Skinningrud fremhæver altså de forbundne forståelser af kausalitet og af system som de grundlæggende videnskabsteoretiske og metodologiske kritikpunkter af effektivitetsforskningen.

### **Systemers selvreference**

Luhmann har ikke formuleret nogen eksplicit kritik af effektivitetsforskningen, men jeg mener, at hans systemteori yderligere kan skærpe problematiseringen, samtidig med at den introducerer en ny forståelse af termerne åbne og lukkede systemer. Jeg vil derfor kort redegøre for teorien om selvreferentielle systemer, som påstår, at en uddifferentiering af systemer kun kan tilvejebringes gennem selvreference, hvilket vil sige at systemerne kun refererer til sig selv ved konstitutionen af deres elementer og deres elementære operationer. For at gøre dette muligt må systemerne frembringe og benytte en beskrivelse af sig selv. De må i det mindste kunne anvende differencen mellem system og omverden systeminternt som orientering og som princip for frembringelsen af information. En sådan selvreferentiel lukkethed er kun mulig i en omverden, idet omverdenen er et nødvendigt korrelat til selvreferentielle operationer, *"fordi disse operationer netop ikke kan forløbe under solipsismens præmisser"* og *"distinktionen mellem "lukkede" og "åbne" systemer, som nu er klassiske, erstattes af spørgsmålet om, hvorledes selvreferentiel lukkethed kan frembringe åbenhed."* (Luhmann 2000 s. 44).

En sådan forståelse gør det muligt at tale om selvbeskrivelse, selviagttagelse, selvimplikationer i systemer og ud fra et iagttager-perspektiv (fx en forskers) adskille system/omverdens-differencen fra den system/omverdendifference, som anvendes i et selv - ligesom iagttageren på den anden side kan tænkes som et selvreferentielt system. Luhmann understreger, at en ny lededifference, altså et nyt paradigme, er nødvendigt for opbygningen af en teori om selvreferentielle systemer, der indoptager system/omverdend-teorien, nemlig differencen mellem identitet og difference, og ser reproduktionen af selvreferentielle systemer som netop en håndtering af denne difference.

Dette paradigmeskift i den almene systemteori fremkalder, hvad Luhmann kalder bemærkelsesværdige omlægninger. *"Fra en interesse for design og kontrol [jf. konsekvenserne for sociologien af den generelle systemteori og dens system/omverdendforståelse, min tilføjelse], til en interesse for autonomi og omverdendfølsomhed, fra planlægning til evolution, fra strukturel stabilitet til dynamisk stabilitet."* Jeg vil lade Luhmann få ordet for en sidste pointe, som jeg

håber at kunne få glæde af i min videre diskussion af, hvad der kan erstatte effektivitetsforskningen som paradigme for forbedring af skolen og elever og læreres glæde og udbytte af at frekventere den:

”Teorien om de autopoietiske systemer, der fremstiller sig selv, kan kun overføres til handlingssystemernes område, hvis man går ud fra, at elementerne, som systemet består af, ikke kan have nogen varighed, at de altså uophørligt selv må reproducere gennem disse elementers system. Det går langt ud over en blot og bar erstatning af døende dele, og det er heller ikke tilstrækkeligt forklaret med henvisning til omverdensforhold. Det drejer sig ikke om tilpasning, det drejer sig ikke om stofskifte, det drejer sig om en egenartet tvang til autonomi, der er et resultat af, at systemet i enhver, altså selv i en nok så gunstig omverden, slet og ret ville ophøre med at eksistere, hvis de momentagtige elementer, som det består af, ikke var udstyret med tilslutningsevne, altså med mening, og således kunne reproducere. Der kan findes forskellige strukturer for dette, men kun sådanne, som kan sætte sig igennem over for denne tendens til øjeblikkelig (ikke blot gradvis, entropisk) opløsning.”(Luhmann 2000 s. 47).

Gennem den her førte videnskabssteoretiske diskussion vil jeg hævde at have formuleret en række væsentlige argumenter for, at School Effectiveness-forskningens resultater næppe forklarer det, de tror, de gør, og at de uddannelsespolitiske forestillinger om muligheder for at forudsige en bestemt virkning af givne tiltag næppe heller holder - hverken konkret, hvilket er påvist, eller potentielt, hvilket den teoretiske argumentation sandsynliggør.

Andre er nået frem til lignende konklusioner ad anden vej og med andre argumenter, men med de samme pointer - mennesker reagerer ikke entydigt på påvirkninger, de er potentielt i stand til at unddrage eller sætte sig ud over forsøg på styring og fremmedbestemmelse og de foretager sig ting, som ingen inspektion og ingen test er i stand til at opfange, og som måske er den væsentlige grund til, at denne eller hin situation opstår – fx at elever lærer noget eller ikke lærer noget.

Til sidst - og i en anden boldgade - skal nævnes endnu et forhold, der kan problematisere effektivitetsforskningen. Der verserer både i den engelske og i den amerikanske kontekst mange beretninger om, hvorledes skoler - ledere og lærere - manipulerer præstationsmålene eller direkte snyder med testene på forskellige måder. De beder fx ”dumme” elever om at blive hjemme, når der er inspektion, og når der skal testes, eller lærerne løser elevernes opgaver eller formulerer deres tekster. Både for at leve op til effektivitetsforventningerne, for at sikre skolens gode ry og for at give eleven en chance mere.

## En pragmatisk løsning?

Af dem, der ikke tror på effektivitetsforskningens logikker, men samtidig accepterer (og er nødt til at acceptere?) kravet om synlig kvalitet, effektivitet etc., iværksættes der i School Effectivenessforskningens "hjemland" School Improvementforskning og -udvikling, der forsøger at løsrive sig fra paradigmet. I "Skolen kan svare for sig selv", beretter den skotske forsker og medlem af ICSEI netværket, John MacBeath (2001), om erfaringer med et skotsk forskningsprojekt med udvikling af selvevaluering. MacBeath begrundet projektet i en kritik af School Effectiveness paradigmet og i ønsket om andre og bedre svar på en række spørgsmål. Det er spørgsmål, som også School Effectiveness paradigmet er optaget af, men som han mener, der er andre begrundelser for og veje til at arbejde med. Han siger (om sit bud på et selvevalueringssystem):

"I et sådant system ville inspektøren eller OFSTED have en vigtig rolle: At gøre sig selv overflødig. Dette gøres ved at udvikle grundlaget for selvrefleksion og ved at hjælpe skolerne med at bygge mere effektivt på dette grundlag. Evalueringsinstitutionerne i England har til opgave at føre kontrol med niveauet i landets skoler og aflægge beretning om det til ministeriet, men det burde ikke være deres eneste eller endog primære rolle. Deres primære rolle burde være at hjælpe skolerne til at lære sig selv at kende, hæve deres eget niveau og komme med deres egne udlægninger af resultaterne." (MacBeath 2001 s. 14).

Hans begrundelser for udvikling af selvevalueringssystemer er parallelle til School Effectivenessforskningens formål, men begrundet anderledes og med mulighed for at nuancere målsætningerne: Formålene er - at håndtere de politiske hensyn, regnskabspligten, den professionelle udvikling, den organisatoriske udvikling og endelig forbedring af undervisning og læring. Der er ikke formuleret en hverken metodologisk eller videnskabsteoretisk kritik af School Effectiveness forskningen i dette selvevalueringssystem. Det synes at være begrundet i 'sund fornuft'. I hvert fald siger MacBeath i starten af bogen, at

"det er udtryk for en nations uddannelsesmæssige sundhed, når dens skoler har et højt intelligensniveau og ved, hvordan de skal bruge selvevaluering- og selvudviklingsværktøjerne. I de sunde systemer foregår informationsudveksling og netværksarbejde om god praksis på et kollegialt grundlag inden for og mellem skolerne. Et system, der er afhængigt af en ekstern myndighed til at holde orden på dets skoler, er et usundt system." (Ibid s. 13).

Et sådant synspunkt understøtter ”en dansk tradition” og forståelsesform. Hvis ikke lærerne selv er ”med” som initiativtagere til skoleudvikling eller skoleforbedring, så synes initiativerne snarere at resultere i lærernes passivitet, fordømmelse og demoralisering med negativ effekt på elevernes skolegang.

Ball (2001) udtrykker det skarpt, når han peger på, at uddannelsespolitikken (i Storbritannien) siden begyndelsen af 1980’erne har haft ét anliggende, nemlig at tæmme lærerne. På den ene side er det jo opmuntrende, at en nyliberal politik åbenbart har fundet en sådan ”tæmning” nødvendig for at kunne gennemføre en markedsorientering af uddannelserne. På den anden side er det dybt deprimerende, at det synes at lykkes i så høj grad.

## Sammenfatning

At hæve standarden og at dokumenterer elevernes øgede faglige udbytte af undervisningen har været School Effectiveness Research paradigmet og skolepolitikens erklærede mål. Amerikanske undersøgelser i 1960’ere og 1970’erne havde konkluderet, at skoler gør en lille forskel i forhold social baggrund. Rutters et al. (1979) flyttede fokus fra elevernes individuelle og socialt bestemte forudsætninger for udbytte af skolegangen til skolens effektivitet eller mangel herpå. MacBeath & Mortimore (2001) udtaler, at historien om School Effectiveness Research begynder med det ulige samfund og med visionen, at skolen kan gøre en forskel. Fra at identificere samfundsmæssige problemstillinger som forklaring eller i hvert fald medvirkende forklaring på elevernes udbytte af skolegangen og variationer i deres resultater, har School Effectiveness studier sat skolen i centrum som *forklaringen*. Herved bidrager paradigmet i øvrigt, siger Ball (2001) til at fastholde og understøtte det, han kalder ”discourses of derision”.

Med det formål at fremme skolernes forudsætninger for så faktisk at gøre en forskel, er der de sidste ca. 15 år iværksat ganske mange forskningsprojekter, som i midten af 1990’erne resulterede i identifikation af de såkaldte nøgelfaktorer for effektivitet. Korrelationsanalyser mellem skoleudvikling i overensstemmelse med disse faktorer og elevudbytte er blevet stadig mere raffineret gennem statistiske bearbejdnings af overvejende kvantitative data der dokumenterer ressourceanvendelse, procedurer og test af elevernes faglige færdigheder.

Forskningsparadigmets logik er at identificere usædvanligt effektive skoler og sammenligne dem med enten gennemsnittet af skoler eller med skoler med de dårligste resultater. Herved får forskningen øje på, hvilke af nøglefaktorerne, der gør forskellen. Resultaterne bruges til at udvikle undervisningsmaterialer og forskellige former for ledelses- og classmanagement procedurer, og til at træne lærere og ledere i at ”gøre som de effektive”. Forskningen bidrager desuden til at hævde videnskabeligt belæg for den politiske vægtlægning af fortræffelighed, forskellighed og sortering. Paradigmet har ydet stor indflydelse på den skolepolitiske udvikling eller, som det udtrykkes, på ændring og reformering af skolesystemet i UK - ja, man må sige at det har styret uddannelsespolitikken. Vedtagelsen af National Curriculum (1988) og omfattende testprocedurer blev ledsaget af udviklingen af et fintmasket kontrolsystem i form af Her Majesties Inspectors, hvis opgave det er at indsamle data til ranking af skoler, og at rådgive skoler med henblik på forbedring. Rankingens følges op af indskrænket eller forøget ressourcefordeling, (de ”dårlige” skoler får færrest ressourcer). I værste fald fører dårlige resultater til lukning af skoler. Kritikken fra forskere i opposition til paradigmet påviser en ond cirkel, som skoler ikke kan komme ud af, fordi de er bundet til de tiltag, som paradigmets forskningsresultater tilsiger.

Min kritik af paradigmet falder i to dele, som er forbundet med hinanden, nemlig kritikken af undervisnings- og læringsbegrebet og kritikken af forudsætninger for lærerarbejdet.

Paradigmet rummer ikke en udviklet teori om opdragelse og undervisning og om læreprocesser, der kan indfange kompleksiteten i relationen mellem disse enheder. Flere af paradigmets forskere er opmærksomme på dette. Men deres efterlysninger af mere indsigt på området overskrider ikke et positivistisk videnskabssyn. De efterspørger især hjerneforskning, med henblik på, må jeg forstå, at udvikle effektive beherskelsesteknikker i undervisningen. De synes optaget af at negere det pædagogiske grundparadoks, nemlig at børn nok er ”bilsamme” men at deres udbytte af skolegangen afhænger af dem selv. De glemmer at børn ikke er trivialmaskiner, som Luhmann siger.<sup>61</sup>

Læreruddannelse er stort set forsvundet fra uddannelsessystemet i Storbritannien. Lærerne oplæres gennem praksis på skolerne til at gennemføre ”best practice”. De tilbydes ikke og forventes ikke at have teoretiske

---

<sup>61</sup> Se kapitel 4.

forudsætninger til fx at reflektere over uddannelsespolitikken og effektivitetsparadigmets konsekvenser.

Tilhængere og kritikere af School Effectiveness definerer lærerprofessionalitet diametralt forskelligt. Tilhængerne peger på, hvorledes forskningen, uddannelsespolitikken og skoleudviklingstiltagene har styrket lærernes professionalitet i form af deres stadig større beherskelse af effektivitetsfaktorerne. Kritikkerne opfatter undermineringen af den teoretiske forankring af lærerarbejdet som udtryk for en deprofessionalisering, som vil få vidtrækkende og skræmmende konsekvenser for skolen og elevernes dannelsesproces. Mange påviser en svigtende tilgang til lærerarbejdet og begrundet dette med, at det bliver stadig vanskeligere for lærerne at engagere sig og tage ansvar for undervisningen.

Ball advarer mod konsekvenserne for lærernes professionalitet:

In effect, through such schemes, teachers are entrapped into taking responsibility for their own 'disciplining'. Indeed teachers are urged to believe that their commitment to such processes will make them more 'professional'. (Ball 2001 s. 15)

Den kritiske undersøgelse af School Effectiveness paradigmet har altså rejst to typer problemstillinger, som jeg vil forfølge i resten af afhandlingen. I modsætning til School Effectiveness paradigmets instrumentalisering af undervisning og lærerarbejde vil jeg argumentere for en forståelse af lærerarbejdet som skøn, realiseret af en "professionel" person og kvalificeret gennem en adækvat vidensbase. Det andet vedrører diskussionen af professionalisering - deprofessionalisering af lærerarbejdet.

Men jeg vil udsætte behandlingen af begge diskussioner lidt endnu. Det billede af vores samtid og dens udfordringer, som School Effectiveness forskning bygger på, vil jeg problematisere gennem en teoretisk forankret samtids analyse. Analysen resulterer i både sammenfaldende og varierende beskrivelser, men især identificerer den udfordringerne som nogle andre end dem, School Effectiveness forskningen bygger på<sup>62</sup>. I særdeleshed viser den andre forståelser af forandringspotentialer.

---

<sup>62</sup> Der er dog, som jeg har vist, forskellige opfattelser af udfordringerne også blandt School Effectiveness forskerne og talsmændene.

# Samtidsanalyse

I afhandlingens første kapitel fremstiller jeg ambivalensen i lærerarbejdet som samfundsmæssigt arbejde, spændt ud imellem lønarbejde og engagement. Min analyse af School Effectivenessparadigmet i forgående kapitel tegner et billede af et globaliseret, markedsorienteret videnssamfund, hvor konkurrence på faglige kundskaber legitimerer en skole, der fokuserer entydigt på elevernes faglige kundskaber. En konsekvens synes at være en gradvis udgrænsning af engagement og professionalitet i lærerarbejdet, efterladende kun lønarbejddimensionen, som næppe bærer langt i lærerarbejdet. Det er ikke let at få øje på noget kritisk potentiale i det syn på samfundsudviklingen, som det verdensomspændende og magtfulde School Effectivenessparadigme udspringer af og understøtter. En optagethed af lærerarbejdet og dets professionalisering, som jeg har skitseret i min indledning og i afhandlingens første kapitel, gør det påkrævet for mig at undersøge alternative forståelser af aktuelle udfordringer og af forandringsprocesser i samfund og skole. Jeg har valgt begreber og forståelsesformer knyttet til henholdsvis kritisk teori og systemteori i min analyse. De begrebsætter senmodernitetens paradokser forskelligt og de bidrager på forskellig vis til min analyse og perspektivering af skole og lærerarbejde. Som det vil fremgå af fremstillingen, er de ikke tilfældigt valgte.

Jeg vil kort præsentere og diskutere teorierne som teorier og give deres bud på en overordnet iagttagelse af det senmoderne samfund fulgt op af en diskussion af implikationer for uddannelsessystemet. Først præsenterer jeg kritisk teori og tendenser i senmoderniteten med reference til først og fremmest Oscar Negts diskussion af erosionskrisen og Henrik Kaare Nielsens moderniserende justering af teorien<sup>63</sup>. Så præsenterer jeg systemteori med Niklas Luhmann selv og Ole Thyssens fortolkning af ham som hovedreferencer. Herefter følger en sammenlignende diskussion af de to teorier<sup>64</sup>. Kapitlet vil blive rundet af med en fremstilling og diskussion af strategier for modernisering af den offentlige sektor, herunder New Public Management.

---

<sup>63</sup> Men også med tilbageblik til Max Horkheimer og Theodor W. Adorno og med udblik til Jürgen Habermas. I kapitel 6 refererer jeg desuden til Thomas Leithäuser og Birgit Volmerg.

<sup>64</sup> Det fremgår neden for, hvilke konkrete teoretiske referencer jeg inddrager.

## Samtidsanalyse på kritisk teoretisk grundlag

Som det vil fremgå er 'kritisk teori' en bred teoriramme, som rummer ganske betydelige variationer, men dog har én ting til fælles – ønsket om at af-dække undertrykkelse, udbytning og magtforhold og at begrebssætte paradokser i moderniteten. Kritisk teori blev grundlagt af den såkaldte Frankfurterskole i 1920'erne. De fleste fremstillinger af Frankfurterkolen taler om 1. og 2. generations teoretikere, hvor Adorno, Horkheimer og Marcuse regnes til 1. generation. Marcuse blev boende i USA efter flugten fra nazismen, mens Horkheimer og Adorno efter tilbagekomsten til Tyskland begge blev professorer og afløste hinanden som ledere af Institut für Sozialforschung. 2. generation personificeres ved Jürgen Habermas, som overtog Horkheimers professorat. Han forlod Frankfurt i 1971, vendte tilbage i 1982 og trak sig tilbage i 1994. Mange forskere med hver deres indfaldsvinkler og fokus og med tilknytning til forskellige universiteter forstår sig som kritiske teoretikere eller placeres i denne kategori i videnskabsteoretiske fremstillinger. Jeg vil som sagt inddrage nogle af disse i min videre fremstilling.

### Videnskabens instrumentalisering og oplysningens dialektik

Kritikken af den politiske (kapitalistiske) økonomi har været ét afsæt for teoriens udvikling, et anden har været psykoanalysens teori om samfundsmæssiggørelsen af de menneskelige behov. Jeg vil først i kort form redegøre for nogle oprindelige aspekter af kritisk teori med reference til Horkheimer og Adorno.

Den kritisk teori om samfundet har menneskene som producenter af deres samlede historiske livsform som genstand. Det som til enhver tid er givet beror ikke alene på naturen, men på hvad mennesker er i stand til i forhold til den. Om den samfundsmæssige virkelighed som menneskeskabt siger Horkheimer:

”Den verden som for den enkelte er noe som foreligger i sig, som han må opfatte og iakttå, er i den skikkelse den eksisterer og fortsætter at bestå likeså meget produkt av den allmenne, samfundsmæssige praksis. Det i omgivelsen som vi sanser, byer, gårde, enger og skoger, bærer merke af bearbejdelse. Menneskene er ikke bare i klesdragt og atferd, i fremtoning og opplevelsesmåte et resultat af historien, heller ikke i den måten de ser og hører på, kan løses fra den samfundsmæssige livsprosess slik den hat utviklet seg i årtusener. De fakta som tilfører oss mening er samfundsmessigt preformert på to måter:

*gennem den sansede gjenstands historiske karakter og gennem det sansende organs historiske karakter.” (Horkheimer 1970 s. 10, min kursivering).*

I forlængelse af dette dialektiske forhold opfatter kritisk teori i Horkheimers udlægning sig både som den teori, der stræber efter at fremanalysere de kategorier, der behersker det samfundsmæssige liv, indbefatter en for-dømmelse af dem, og som kan få øje på, at menneskelige handlinger måske også kan underlægges planmæssige beslutninger og fornuftige målsætninger.

Kritisk teori er kritisk over for samfundet, men den er også kritisk overfor teorier om samfundet og overfor de måder, hvorpå videnskaben har søgt og søger at nærme sig indsigt i samfundet – og den er optaget af at afdække ideologiske tilsløringer af fx magtforholdene. Kritisk teori anser det helt grundlæggende for givet, måske som det eneste den anser for givet, at der er ikke-identitet mellem virkeligheden og de begreber, vi anvender om den, og kritisk teoris opgave er at sætte dem i kritisk reference til hinanden.

I forordet til Oplysningens dialektik<sup>65</sup> som Horkheimer og Adorno skrev sammen, fremhæver forfatterne ”videnskabens selvfor-glemmende instrumentalisering” og ”oplysningens selvødelæggelse”. De tilslutter sig den tanke, at friheden i samfundet er forbundet med oplysende tænkning, men de erkender, at selve denne tænknings begreb indeholder kimen til det tilbageskridt, som de ser over alt. Oplysningen må optage refleksionen over dette regressive moment i sig, hvis den skal undgå at besegle sin egen skæbne – og deres konklusion må siges at være, at det gør den ikke. Men-sket er stadig behersket, nu ikke (så meget) af naturen, men af det samfundsmæssige arbejde, af videnskaben og teknologien.

Ved nyudgivelsen i 1969 skriver de således:

”Prognosen om oplysningens [dermed] forbundne omslag til positivisme, til myten om det, som er tilfældet, i sidste ende identiteten mellem intelligens og åndsfjendskhed, er til overmål blevet bekræftet.” (Horkheimer og Adorno, 1972 s. 8).

Kritisk teori er altså en teori, der begrebsætter og begriber modsigelser, og som fx identificerer lønarbejdets ambivalens i den kapitalistiske økonomi. De sociale enkeltfænomener må tolkes ud fra samfundet som helhed med

---

<sup>65</sup> Færdigskrevet i USA under krigen (1944), udkommet i 1947 i Amsterdam, genudsendt i 1969 (og udkommet på dansk i 1972).

henblik på at opnå forståelse af samfundet som helhed, de må tolkes i forhold til deres betydning for mennesker, og de må tolkes i et historisk perspektiv som udtryk for tendenser i udviklingen. Socialforskningens udfordring er i denne forståelse, med reference til Adorno, at de undersøgte fakta ikke genspejler de grundlæggende samfundsmæssige forhold direkte, man at de samtidig udgør det slør, som disse skjuler sig bag. Ideologierne, den nødvendige falske bevidsthed, er et stykke samfundsmæssig virkelighed, som ligeledes må erkendes.

Horkheimer og Adorno synes som nævnt at miste troen på emancipationsprojektet. I 1965 skriver Horkheimer:

”--det som i dag synes meg at være sant, at frasi meg troen på den nært forestående virkeliggjørelse av den vestlige sivilisasjons ideer og likevel stå inne for disse ideene, uten nor forsyn, ja, imot det framskritt som bliver tilskrevet det.” (Horkheimer 1970 s. 55).

Adornos 100 års fødselsdag blev fejret i 2003 med udgivelse af flere bøger fra og om hans forfatterskab, artikler, udstillinger og arrangementer. Også dagbladet Information fejrede dagen med en række artikler, som redegør for det vidtfaavnende billede der tegnes af fødselaren, og for de mange forskellige genrer, som hyldesterne fremstår i, bl.a. tre biografier. Nogle skribenter og forelæsere fastholder udgangspunktet i ”Oplysningens dialektik” som udtryk for den ”ægte” Adorno. De citerer fx Adornos udsagn om, at det menneskene gør mod naturen vender sig mod det selv og som en kommentar til biografien som genre, at der findes intet rigtigt liv i falskheden, hvorfor livet i biografien bliver til ideologi. (Wagner 2003)<sup>66</sup> Fødselsdagen har givet nogle forskere og skribenter anledning til at understrege hans ”fremsynethed” i form af indsigt i, at menneskeheden i stedet for at træde ind i en sand menneskelig tilstand synker ned i en ny form for barbari<sup>67</sup>, og andre til at lægge vægt på andre sider af hans forfatterskab og produktion.

Siden hans konflikter med studenteroprørets mest radikale talsmænd i 1967-1968 og sin død i 1969 er han blevet overdøvet af andre teoretikere som eksponenter for kritisk teori. Om Adorno vil få en egentlig renæssan-

---

<sup>66</sup> Marc-Christoph Wagner, Informations sektion Fra kulturen og omegn, 12. september 2003 med reference til en række artikler i tyske dagblade og tidsskrifter.

<sup>67</sup> Som Per Øhrgaard, den danske oversætter af ”Oplysningens dialektik” fremhæver i Information, Information 12. september 2003.

ce som samfundskritisk filosof vil tiden vise, men Henning Goldbæk<sup>68</sup> giver ham en ny chance som kunstfilosof.

## Det ufuldendte projekt

En kort introduktion til Habermas begrundes jeg dels i hans position inden for kritisk teori, i hans inspiration for henholdsvis Kaare Nielsen og Dale og i hans diskussion med Luhmann.

Habermas' position er blevet kaldt "Det modernes redning". Han argumenterer for, at vi endnu ikke har udnyttet fornuftens potentialer optimalt, hvorfor han fremsætter sin formalpragmatiske teori om den kommunikative handlen som vejen til fornuftens styringskraft. Habermas fremhæver selv sit bedrag som et paradigmeskift fra en subjektfilosofi til teorien om den kommunikative handlen og taler om kommunikativ versus subjektcenteret fornuft (Habermas 2001a). Hans teori om den kommunikative handlen bygger på den uddifferentiering af fornuften, som tredelingen – den objektive verden, den sociale verden og den subjektive verden indebærer. De tre hertil knyttede rationalitetsformer – sandhed, rigtighed og autencitet muliggør, at vi kan indrette os fornuftigt med hinanden under anvendelse af den kommunikative rationalitet, som kan føre til en rationelt begrundet enighed om, hvad det vil sige at indrette os fornuftigt, og hvad vi må kritisere og forandre ved de bestående forhold for at en sådan intention kan virkeliggøres.

Uddifferentieringen af de tre rationaliseringsformer gør det således muligt at teste givne påstande gennem tre former for gyldighedsdiskurser – teoretiske, praktiske og kritiske, således at enigheden kan baseres på de bedste argumenter inden for hvert gyldighedskriterium.

Habermas' argument for gyldigheden af teorien om den kommunikative handlen henter han i sit begreb om "livsverdenen", som han tillægger muligheden for at forholde sig fornuftigt, ikke kun i form af en kognitiv-instrumentel rationalitet og i forhold til den objektive verden, men også i betydningen at kunne forholde sig rationelt til den sociale verden og den subjektive verden med de særlige rationalitetsformer, som disse kalder på, nemlig moralsk rigtighed og autencitet.

Her kommer Habermas kritik af det bestående til udtryk, idet han har påpeget systemernes tendens til kolonisation af livsverdenen. Denne kritik

---

<sup>68</sup> Information, 12. september 2003.

bygger på den iagttagne uddifferentiering af de to systemer, det økonomiske (markedet) og den offentlige forvaltning (staten), og de hertil knyttede rationalitetsformers tiltagende forrang for rationalitetsformerne i henholdsvis den sociale og den subjektive verden. Det moderne projekt – eller fornuftens projekt – må overvinde en sådan kolonisation og genindsætte ligeværdigheden mellem en kognitiv-instrumentel, en moralsk/normativ og en ekspressiv rationalitet – og den sag arbejder Habermas fortsat på, uden at være blind for, at de veje vi aktuelt betræder fører i en anden retning:

”Kaster nationalstaterne sig ud i drastisk at indskrænke velfærdsydelse for at tilpasse sit omkostningsniveau til den internationale konkurrence, accepterer de en høj, varig arbejdsløshed og en stor gruppe marginaliserede. Den sociale solidaritet - uden hvilken en statsborgerlig, politisk fællesvilje ikke kan tænkes - tørrer ud, og der opstår en forarmet underklasse, der er overladt til sig selv, *selvom* den ikke er i stand til at ændre sine sociale omstændigheder ved egen kraft.” (Habermas, Information 26. september 1997).

## Globalisering og økonomiens terror

Efter den korte præsentation af de tre kendte Frankfurtere og med påvisningen af forskellene på 1. og 2. generation inden for rammen af kritisk teori, vil jeg vende mig mod Oskar Negt. Det gør jeg af flere grunde. Han leverer et bidrag til dannelsesstænkningen, som jeg finder ”håbefuldt”, uden at det på nogen måde er udtryk for naiv optimisme. Hans Glocksee skoleinitiativ konkretiserer indirekte en skolekritik og formidler en vision om en bedre skole. Endelig er hans teori - så vidt jeg kan læse det - en væsentlig kilde til Kaare Nielsens justerende modernisering af kritisk teori, som han bygger sin samtidsanalyse på. Jeg vil her give et kort rids af væsentlige træk i Negts tænkning, og i kapitel fire vil jeg mere konkret diskutere Negts skoletanker. Inden vil jeg dog søge at placere ham i forhold til Frankfurterskolen.

Negt er elev af Adorno og Horkheimer, men i modsætning til dem engagerer han sig i den samfundspolitiske debat og tager politiske initiativer. Han leverer da også en ganske skarp kritik af sine gamle lærere, når han siger:

”Frankfurterskolen har den politiske funktion at forvirre den kritiske intelligens og at holde den væk fra den reale klassekamp gennem en skinmarxistisk argumentation. Den trækker den objektive klassekamp op på et område for

subjektive håb, på overbygningsfænomener som kunst og kultur osv.” (Negt 1974)<sup>69</sup>.

Jeg vil på ingen måde fastholde Negt på hans ord fra 1974, blot bruge dem til at antyde forskellighederne i hans position i forhold til Frankfurterskolen. Han var i øvrigt (til han gik på pension) ansat i Hannover og ikke i Frankfurt. Et andet citat kan udgøre en introduktion til aspekter af hans bidrag til den kritiske teori, som især har relevans for en generel samtidsanalyse. Jeg vil som nævnt tage andre aspekter op i kapitel 4.

”Lige så længe mennesker har spekuleret over deres historisk-samfundsmæssige problemer, lige så længe er man blevet ved med at stille spørgsmålet om den givne ordens skrøbelighed”. (Negt, 1997/b s. 28).

Negt maner til forsigtighed og advarer mod hverken at forfalde til apokalyptiske visioner eller til besværgelser af verdens ende og/eller af vores civilisations undergang. Han advarer mod at forstå krise som et substansbegreb. Han siger det således:

”Sammenbrud og helbredelse ligger for en tid tæt op ad hinanden. Hvis vi forstår krise på denne måde [en udfordring til at adskille det der ikke hører sammen og at sammenføje det, der bør forbindes], så kan vi formulere en radikal kritik af de bestående forhold og samtidig holde udkig efter spor af det nye, som i sådanne erosionsprocesser også altid begynder at tage form, og som bygger på mulige udveje.” (Ibid s. 29).

Jeg vil fremhæve to aspekter i en generelle kriseanalyse, Negt udfolder i den citerede artikel.

Han taler om, at en falsk bevidsthed har lagt sig som et ideologisk slør, nemlig at der blot skulle være brug for en løftestang til at føre os ud af den aktuelle kulturkrise, der viser sig på en lang række områder. Fra de risici, der er forbundet med den aktuelle tilstand i våbenindustrikomplekset til den teknologiske udviklings indtrængen i alle livsforhold. Heroverfor peger han på, at alternativerne til det bestående samfund ikke er abstrakte og globale mod-udkast, men et muldvarpearbejde, der frembringer det historisk virkningsfuldt nye.

Barriererne identificerer han som knyttet til økonomien, nærmere bestemt som en krise i økonomiens kulturelle betydning, som viser sig i den kroniske massearbejdsløshed, som Negt anser for det meste sensible og

---

<sup>69</sup> Jævnfør også præsentationen af Adorno i anledning af 100 årsdagen for hans fødsel.

deprimerende træk ved vores samfund. Der er ikke længere belæg for at tro på, at i dags profit resulterer i i overmorgens arbejdspladser, som han siger, idet de mikroelektroniske rationaliseringsmedier erstatter og devaluerer den levende arbejdskraft.

Den dybere konsekvens er, at forestillingen om, at almeninteressen ligger i gode hænder, ikke kan opretholdes, at vi må se i øjnene, at en ansvarlighedsetik inden for alle magtområder er brudt sammen. Negt stiller sig det spørgsmål, hvorfor det er situationen netop nu, hvor vi for første gang kan ane afslutningen på mangeløkonomiens historie og hans ”*bestemt ikke fuldstændige og måske heller ikke godt begrundet*”, forklaringer samler sig i begrebet globaliseringen.

”Globalisering er den magiske titel under hvilken denne verdens mægtige leger skæbne. Globaliseringen synes i dag at være det mest probate afpresningsmiddel i det internationale konkurrencespil når det drejer sig om at skaffe sig fordele og profiler i to henseender” (Ibid s. 32).

De to henseender er opadtil i forhold til at udplyndre staten og nedadtil, hvor det drejer sig om at formindske lønninger og sociale sikringssystemer. Han identificerer det fordrejningsmønster, som kritikken og alternativerne må tage sit afsæt i, nemlig den driftsøkonomiske tankegang, hvorunder økonomiske balancer som gælder for den enkelte virksomhed bliver til ideologi, når hele samfundet anskues ud fra de samme rationaliseringskriterier som en industri eller servicevirksomhed. Bedraget består i, at man ikke ser i øjnene, at efterstræbte besparelser på et område bliver til omkostninger på et andet, det gælder både i forholdet mellem, hvad den enkelte virksomhed omlægger og udgrænser i rationaliseringens navn og så de opgaver, det pålægger fællesskabet og i forholdet mellem forskellige ressortministerier i den offentlige forvaltning<sup>70</sup>.

Den helt fatale konsekvens af globaliseringen og økonomiens terror ser Negt i den, som han siger ”*voksende formidlingsløse distance mellem den enkelte og en helhed, der bliver mere og mere abstrakt*” (ibid s. 34). Kapitalismen går sin stort set uimodsagte sejrsgang, har sprængt alle grænser og kastet den moralske skyldfølelse af sig, hvilket er muliggjort af og har som konsekvens, at Vestens satsning på udvikling af velfærdsstaten er gået i stå eller ligefrem er under afvikling, at statens funktion som hæmmende faktor for virkninger-

---

<sup>70</sup> De børne- og uddannelsespolitiske prioriteringer og fx School Effectivenessparadigmet har ikke øje for, eller tilslører rettere, det problemkompleks, som Negt fremruller. Jf. også Luhmanns kode risiko/fare.

ne af markeds- og kapitallogikken er i opløsning, og at fagforeningernes strejkevåben har mistet sin potens.

Jeg vil slutte fremstillingen med et fyldigt citat, som har karakter af en advarsel og et opråb, som rummer både et bud på lærerarbejdets ambivalens og et budskab til den professionelle lærers perspektivrige udfoldelse af sit engagement:

”Det som denne driftsøkonomisk prægede økonomi præsenterer os for som et efterstræbelsesværdigt menneskebillede, er det totalt ydrestyrede menneske, altid funktionsdygtigt og parat til at blive sat ind. Det er farlige udviklingstendenser der finder sted på vores skoler og universiteter, når man forsøger at overføre ”just in time” princippet til læringens institutioner. Man forsøger at bilde os ind at læreprocesser egentlig ikke adskiller sig fra de processer der finder sted når man fremstiller biler eller vaskepulver eller serviceydelser. Heroverfor må vi insistere på at dannelsen af forråd, anlæggelsen af indre reserver, en slags kognitive, emotionelle og sociale forråd, er noget fundamentalt for alle kreative læreprocesser.” (Ibid s. 36).

Negt er på linie med Habermas i forestillingen om, at en alternativ fornuft potentielt er mulig som styringsinstrument for udviklingen af et samfund, der er værdigt for mennesker at leve i. Han taler om den anden økonomi, præget af en fællesskabsorienteret omtænkning som følger den social-kulturelle logik. En specifik modmagt må, som antydnet, tage sit afsæt i menneskers livsammenhænge og have karakter af et egensindigt indgreb for at sikre den truede værdighed. Negts dannelsesideal kan skitseres som det egensindige menneske, der er orienteret mod en autonom dømmekraft og mod særegne livsstile, der indeholder rebelske elementer.

### **En justerende modernisering af kritisk teori**

Henrik Kaare Nielsen har med udgivelsen *Kritisk teori og samtidsanalyse* (2001), formuleret, hvad han kalder en aktualisering af den kritiske teori med henblik på at gennemføre en samtidsanalyse i denne optik.

Hans kritisk teoretiske forankring ser jeg afspejlet i formuleringen:

”Samfundsudviklingen vil altid blive reguleret på den ene eller den anden måde, og det er under alle omstændigheder menneskelig handlen, der skaber og former den. Når fornuft og politisk styring desavoueres og marginaliseres som ledetråd for handlen, er det derfor hverken en ophøjet autencitets styringsprincip, en mytisk skæbne eller et neutralt, kreativt kaos, der sætter sig igennem, men derimod den menneskelige handlen, når den i et samfundsmæssigt

perspektiv er hovedløs, nemlig markedet som princip for socialt samkvem". (Nielsen 2001 s. 22).

Kaare Nielsen fremhæver konflikten mellem modernitetsinstitutionerne marked, stat og civilsamfund som det uomgængelige vilkår for både menneskelig handlen og analyse. Analysen er underlagt kompleksitetens skærpende omstændigheder, men er fortsat mulig, jævnfør hans eget udkast. Han fremhæver i tråd med Negt, at pointen i nutidens sociale praksis ikke er, at den er kaotisk, men at den opererer i et vadedsted, hvor gamle ordningsformer er i opløsning og nye er under dannelse - begge processer har indtil videre åbne udgange og er kendetegnet ved kampe og interessekonflikter. På det offentlige område er opbruddet fra midten af 1980'erne som nævnt blevet kaldt New Public Management.

Hans begrundelser for på den ene side at fastholde en kritisk teoretisk position og på den anden at argumentere for en række moderniserende justeringer består dels i en problematisering af det, han kalder knæfaldet for diskursernes og tegnenes højere magt og dels i en insisteren på indsigten i den sociale praksis' sammensatte karakter og de handlende menneskelige subjekters modsætningsfyldte vilkår. En revitalisering af oplysningsprojektet kunne bidrage til en kvalificering af de handlende subjekters sociale og kulturelle kompetencer, fremfører Kaare Nielsen. Moderniseringen handler om at lægge en abstrakt enten-eller logik bag sig - men ikke begreberne oplysning, fornuft, det myndige subjekt med deres normative implikationer som sådan. Begreberne må imidlertid sættes fri til at have forskellige betydninger afhængigt af kontekst og konkrete personer, baseret på erfaringsdannelse og resulterende i en netop erfaringsbaseret dømmekraft, som kan relatere sig til en dynamisk immanent etik og fordre den respekteret og styrket af den sociale praksis.

Med henblik på at nuancere og problematisere Habermas' kommunikative handlefællesskabers reduktion til rationelle udvekslinger af principielle ræsonnementer, introducerer Kaare Nielsen Axel Honneths skelnen mellem to forskellige principper for gensidig civilsamfundsmæssig anerkendelse i moderniteten - en formel, lighedsorienteret og en individualitets- og forskelssættende anerkendelsesform<sup>71</sup> og hans pointering af det nød-

---

<sup>71</sup> se Kaare Niensens henvisning i ovenstående publikation s. 32.

vendige samspil mellem anerkendelsesformerne, hvis civilsamfundsmæssige demokratiserings- og myndiggørelsesprocesser skal kunne udvikle sig.

På baggrund af de her skitserede hovedprincipper for en modernisering af kritisk teori, gennemfører Kaare Nielsen som nævnt en samtidsanalyse, som jeg – meget summarisk - vil redegøre for i det følgende.

## **Det konfliktuelle samspil mellem marked, stat og civilsamfund**

Den sociale praksis i moderne samfund er karakteriseret ved et overgribende, konfliktuelt samspil mellem marked, stat og civilsamfund. Den sociale praksis er scene for territoriekampe - eller kampe om den diskursive hegemoni - mellem disse institutionaliseringsformer. Nogle sociale aktører trækker primært på markedets principper, andre på statens og atter andre på det civile samfund. At der er tale om et konfliktuelt forhold beror på institutionernes forskellighed, men også og måske især på markedets og statens ekspansive tendens som Kaare Nielsen skriver under henvisning også til Habermas koloniseringsmetafor.

Vilkårene for umiddelbar erfaringsdannelse i civilsamfundets indskrænkes og den middelbare, medieformidlede erfaring kan komme til at dominere i forhold til den umiddelbare erfaring, forstået som en aktiv, sanseforankret tilegnelse af viden med afsæt i konkrete livtag med verden<sup>72</sup>. Begge erfaringsformer er nødvendige, vi kan ikke sansemæssigt eller kropsligt erfare alt, og en moderne demokratisk offentlighed kan ikke fungere uden middelbar erfaringsformidling. Begge erfaringsformer er desuden medierede, men der er kvalitative forskelle på de sproglige kodninger og de livshistorisk producerede dispositioner og forventningsmønstre, som resulterer i umiddelbar erfaringsdannelse, og så de teknologibaserede massemedieformidlede middelbare erfaringer.

Kaare Nielsens samtidsanalyse sætter fokus på de nye medier i en analyse og diskussion af reguleringsformer for produktionen og i en diskussion af kultur og demokrati. Jeg vil kun skitsere hans iagttagelse af (arbejds)markedet, som er inspireret af Negt, ved at formidle hans konklude-

---

<sup>72</sup> Kaare Nielsen henviser her til Negt og Kluges sondring mellem umiddelbare og middelbare erfaringer og understreger, at grundprincippet i den menneskelige erfaringsdannelse er, at vi tilegner os verden gennem sanserne og i analogi med den umiddelbare sensomotoriske forankrede erfaring, vi livshistorisk råder over. Kaare Nielsen (og Negt og Kluges) pointe er, at jo mere alsidigt og differentieret det primære erfaringsgrundlag er, jo større og mere nuanceret bliver vores evne til at indfange ny (og abstrakt) viden. Se også min fremstilling af Negts erfaringsbegreb i kapitel 4.

rende begreber til beskrivelse af aktuelle karakteristika: Flexibilitet i form af en decentral, netværksorganiseret, højteknologisk og vidensintensiv produktionsstruktur, som orienterer sig efter det frisatte, identitetssøgende individs behov og smagspræferencer, og som er i stand til løbende at omstille sig. Skellet mellem arbejde og fritid udviskes, og der sker en bevægelse bort fra det kollektive system og hen mod en individuel forhandling af løn og arbejdsvilkår.

Kaare Nielsen kobler til uddannelsessystemets teknologifisering. Han ser et tidsåndsbåret, gensidigt bekræftelseskredsløb, hvor mediebranchens markedsføring og statens strategiske visioner kan fusionere med en udbredt teknologifascination blandt børn og unge. Han peger på et betænkeligt fravær af refleksion over andre perspektiver i uddannelserne end det samfundsøkonomiske og tilsidesættelsen af den rodfæstede konsensuelle tradition for at lægge vægt både på erhvervs kvalificering og kvalificering til demokratisk samfundsborger. Kaare Nielsen spørger, om der måske er grund til at antage, at det faktisk er de statslige planlæggeres ønske at viske tavlen ren og begynde på en frisk. I så fald er der tale om en uerklæret kulturkamp, som vil bryde med den hidtidige uddannelsespolitiske konsensus<sup>73</sup> og

”Det vil være både forventeligt og i civilsamfundsmæssig forstand ønskværdigt, at en sådan strategi i givet fald fremkalder en bred, demokratisk debat om værdigrundlaget for det fremtidige danske uddannelsessystem - en debat om, hvorvidt uddannelserne forsat skal rumme et væsentligt moment af kulturel og politisk almendannelse, altså af civilsamfundsmæssigt potentiale, eller om de helt skal underlægges arbejdsmarkedets og statens instrumentelle interesser.” (Ibid s. 171).

Han henviser (trøstende) til, at der ud over en politisk modstand mod ovenstående tendens også skal medtænkes den institutionelle inertie og en mangfoldighed af undervisere, der identificerer sig med de bærende elementer i den demokratiske, dannelsesorienterede uddannelsestradition og fortsat vil føle sig forpligtede til at lægge det til grund for deres virke, jf. også min refleksion i afhandlingens indledningskapitel.

Det sidste aspekt af Kaare Nielsens samtidsanalyse, som jeg har valgt at fremstille her, er hans diskussion af den omsiggribende kvalitetsvurdering i den aktuelle kulturpolitik. Jeg vil lægge vægt på de uddannelsespolitiske aspekter af hans analyse. Den globale konkurrence om investeringer og

---

<sup>73</sup> Jf. min diskussion af kulturkampen om skolen i kapitel 7.

arbejdskraft udkæmpes på alle samfundsområder, og statens rolle bliver mere og mere at sikre en formidling mellem udviklingstendenserne i efterspørgelsesbetingelserne og de relevante nationale sektorer. Denne situation udmøntes i en række nye mønstre dels for den statslige beslutningsstruktur i form af private organisationers involvering i beslutningsgrundlaget og dels for løsningen af de statslige opgaver i form af privatisering og prioritering af ressourcerne til områder, hvor de tjener konkurrenceevnen. For at holde øje med om det så faktisk finder sted, altså at kvaliteten øges i denne betydning af begrebet, er der udviklet, og udvikles der en række kontrolinstrumenter.

### **Opsamling af den kritisk teoretisk inspirerede samtidsanalyse**

Både Habermas', Negts og Kaare Nielsens samfundsteori og kritiske analyse af det aktuelle samfund munder ud i nogle overordnede forestillinger om emancipatoriske potentialer i det moderne oplysningsprojekt, som de fortsat finder aktuelt og relevant. Disse forestillingers forskelligheder til trods har de en række fællestræk, baseret på deres forståelse af uddifferentieringen af modernitetsinstitutionerne staten, markedet og det civile samfund og på deres analyser af forholdet mellem disse, hvor tendensen er markedets og statens overherredømme over det civile samfund – og med markedet som det absolut dominerende i medfør af kapitalismens sejrsgang og en tilsvarende svækkelse af de demokratiske institutioners faktiske betydning for menneskers livsomstændigheder.

Hos Habermas udgør den humane fornuft som normativ base for samtidskritik og som ledetråd for emancipatorisk tænken og handlen fortsat det centrale alternativ, bundet til hans antagelse af en principiel og apriorisk sprogligt bundet hensigt om at nå til forståelse gennem kommunikation. Han udtrykker skepsis over for mulighederne af en demokratisk menings- og viljesdannelse på et niveau, der ligger højere end niveauet for nationalstatens interne integration. Samtidig anser han et sådant niveau for nødvendigt.

Negt lægger vægt på at forstå udfordringen som forbundet med at vriste læring og dannelse ud af det, han kalder krisecentrene. Skolen som et krisecentrum må erstatte de fragmenterede familiers fravær af stabile nærhedsrelationer (i et dialektisk forhold til en nødvendig distance, som også Ziehe taler om), og må bidrage til at skabe tillidsfuldhed, fordi en sådan til-

lidsfuldhed eller mangel på den er bestemmende for livshistorien. Skolen må i det hele taget være et sted, som bygger på kreativitet, eget-initiativ, udisciplinerethed. Her skal børn kunne udfolde deres evne til livsglæde og gøre primære erfaringer til opbygning af deres grundlæggende personlighed og den dannelse, der kan gøre dem parate til en massiv modstand for at sikre den truede værdighed – bl.a. gennem at fremme ”den anden økonomi”. Han skriver optimistisk, men upræcist, at mange skridt fører i retning af en sådan samfundsreform (byggende på den anden økonomi og den skitserede dannelse), som ene og alene kan vise os vej ud af den nuværende kulturkrise.

Kaare Nielsen er i tråd med Negt, når han formulerer sig om alternativerne. Blot et enkelt citat skal runde præsentationen af hans moderniserende justering af kritisk teori og dens emancipationsprojekt af:

”Som det blev pointeret i kapitel 4, skal ’dannelse’ her ikke forstås i den enhedskulturelle betydning, men derimod som betegnelse for vækstprocesser, hvor mennesker udvikler kompetencer og opnår adgang til personlige ressourcer, som sætter dem i stand til selvstændigt at bearbejde den moderne erfaringsverdens konflikter og ambivalenser, til at orientere sig i kompleksiteten og til at reflektere sig selv og deres egne behov i en kontekst af samfundsmæssig forpligtethed. Ikke mindst i kulturelt perspektiv er det endvidere vigtigt at betone dannelsesprocessens karakter af samspil mellem sanselige, emotionelle og intellektuelle ressourcer og erfaringsformer.” (Kaare Nielsen, 2001 s. 201).

Forestillingen om potentialet i modernitetens emancipationsprojekt i form af det ligeværdige samspil mellem rationalitetsformerne er altså fastholdt hos disse tre repræsentanter for kritisk teori, og de argumenterer hver især for (stadig) farbare veje til dets realisering. Samtidig peger de samme forfatters samtidsanalyser på alvorlige trusler mod projektet, trusler som ikke synes at formindskes, men at øges i takt med, at det bliver stadigt vanskeligere at få øje på det civile samfunds modstandskraft og/eller resultater af den modstand, der sporadisk kan iagttages. Kan det civile samfunds rationalitetsformer, således som de, lidt forskelligt, er fremstillet hos ovennævnte forfattere, identificeres? Repræsenterer de en sådan styrke og magtfuldhed, at der er grund til at formode, at de kan overvinde det globaliserede markedes særdeles magtfulde rationalitetsformer, herunder markedets hegemoni i forhold til staten. Kan fx en skole med et demokratisk dannelsesideal udgøre et boldværk mod School Effectivenessparadigmet? Det Negt kalder fordrejningen af relationen mellem driftsøkonomi og nationaløkonomi er slået igennem. Men for ”almindelige mennesker” synes fordrejnin-

gen at fremstå som en plausibel forståelsesform, jf. valgsejren til partier, der lover besparelser i den offentlige sektor.

Heller ikke en indfrielse af Kaare Niensens forventning om *"en bred, demokratisk debat om værdigrundlaget for det fremtidige danske uddannelsessystem"*<sup>74</sup> synes at ligge lige om hjørnet. Til trods for skepsis i forhold til sandsynligheden af en sådan bred, demokratisk debat vil jeg fortsat *"være på udkig efter det nye"*, for at referere til Negt.

## En samtidsanalyse på et systemteoretisk grundlag<sup>75</sup>

Luhmann siger om sin systemteori at den er en teori om at tænke moderne om det moderne – hvilket han ikke mener at fx Habermas' teori muliggør. Mit spørgsmål lyder, om en række iøjnefaldende træk ved vor tid betragtet i en anden optik end kritisk teoris stiller andre kategorier og begreber til rådighed for forklaringer af tingenes tilstand og måske åbner for alternative handlemuligheder. Men først vil jeg redegøre for centrale kategorier og begreber i teorien og henviser til den begyndende udredning af systemforståelsen, som jeg gennemførte i foregående kapitel.

Niklas Luhmanns hovedværk *"Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie"* fra 1984 udkom på dansk i 2000 med titlen: *Sociale systemer, Grundriss til en almen teori*. Undertitlen, *grundriss til en almen teori*, signalerer, at Luhmann med sin systemteori i sin egen forståelse har leveret et bidrag til et paradigmeskift i sociologien, et paradigmeskift som i øvrigt er bredt inspireret af systemteori, kybernetik, biologi og fænomnologi.

---

<sup>74</sup> Jf. citatet ovenfor.

<sup>75</sup> Den Store Danske Encyklopædi redegør som følger for en systemteoretisk sociologi: "Systemteoretisk sociologi analyserer sociale fænomener i deres systematiske, indbyrdes sammenhæng, ofte med udgangspunkt i generelle, tværvideenskabelige systemteorier. Efter Durkheim har eksempler herpå i 1900 tallet bl.a. været Talcott Parsons' teori om samfundet som et socialt system opdelt i en række åbne delsystemer, der gensidigt yder hinanden afgørende bidrag til udførelsen af samfundsmæssige funktioner, samtidig med at de hver for sig har en indre differentiering. Senere har Niklas Luhmann analyseret det moderne samfund som bestående af en række lukkede delsystemer, fx ret, politik og økonomi, der hver for sig koncentrerer sig om deres selvopretholdelse gennem en afgrænsning over for de omgivende delsystemer. De sociale systemer består hos Luhmann af kommunikationer, og hvert delsystem lukker sig kommunikativt over for omgivelserne ved at gøre brug af en særlig kode. Også denne såkaldt autopoietiske systemteori bygger på en analogi mellem sociale og biologiske systemer." Jørgen Dalberg-Larsen har formuleret opslaget.

## En faglig enhedsteori

Om arbejdet med at fremstille en faglig enhedsteori siger han, at det begynder med problemstillingen: at bestemme sit genstandsforhold som et forhold mellem intransparent og transparent kompleksitet.

”Den [enhedsteorien] reklamerer *aldrig* med at være en *genspejling* af dens genstands komplette realitet og *beller ikke* med at udelukke andre konkurrerende teoriforehavenders krav på sandhed. *Men nok* med genstandsforståelsens *universalitet* i den forstand, at den som sociologisk teori behandler *alt* det sociale og ikke kun udsnit (som fx lagdeling og mobilitet, særlige forhold i det moderne samfund, interaktionsmønstre osv.)” (Luhmann 2000 s. 31).

En moderne teori om samfundet må være både almen og universel, den må kunne forklare ethvert fænomen inden for sit område. En universel sociologisk teori beskriver samfundet som et selvbeskrivende system, den må inkludere såvel sig selv som andre teorier, idet de alle er samfundets forsøg på at beskrive sig selv. Han redegør for, hvad der er hans teoriprogram, nemlig formulering af en faguniversel teori, som han i øvrigt hævder ikke er forsøgt siden Parsons.<sup>76</sup> Sådanne universelle teorier bør - i alle tilfælde - 1) relatere til den for sociale systemer karakteristiske difference mellem system og omverden, 2) betragte sine genstande, og sig selv som hørende til sine genstande, som selvreferentielle forhold, og 3) være mere kompleks end hvad hidtil er set, dvs. udgøre en begrebslig kompleksitet, der reflekterer sig selv, og som herved indskrænker variationsmulighederne og udelukker arbitrære afgørelser.

”Begreber danner videnskabens realitetskontakt (og det vil som altid også sige indbefattet kontakten med sin egen realitet) som differenceerfaring. Og differenceerfaring er mulighedsbetingelse for informationsgevinst og informationsbearbejdning. Punkt for punkt kan der gives overensstemmelse mellem begreb og realitet – fx mellem meningsbegrebet og fænomenet mening – uden hvilke der ikke kunne bestå en menneskeverden. Det er imidlertid afgørende, at videnskaben danner systemer, som går ud over sådanne punkt til punkt ækvivalenter, at den ikke indskrænker sig til at kopiere, imitere, genspejle, repræsentere; men at den organiserer differenceerfaringer og dermed indvinding af information, og at den udvikler adækvat egenkompleksitet herfor. Derigennem må relationen til virkeligheden bevares; men på den anden side bør videnskaben og særlig sociologien ikke lade sig dupere af virkeligheden.” (Ibid 2000, s. 34).

---

<sup>76</sup> Talcott Parsons' (1902-1979) strukturfunktionalistiske teoridannelse, som har været inspirationskilde for både Habermas og Luhmann, men som Luhmann eksplicit – i forbindelse med hans studier hos Parsons – omformulerede bl.a. i relation til den systemforståelse, som er forbundet hermed. Jeg inddrager i øvrigt i et senere kapitel Parsons til en tidlig bestemmelse af professionalitet.

## System og omverden

Luhmann spørger til betingelserne for socialvidenskaberne ved at stille spørgsmålet om, hvordan sociologen kan (forestiller sig at kunne) behandle samfundsmæssig viden udefra, når han dog selv er en del af samfundet, eller udvikle en almen teori, som ikke omfatter netop hans egen teori. Hans svar er, at i sin foreløbig sidste og mest veludviklede form udgør systemteorien et tilbud i dens skelnen mellem system og omverden jf. ovenfor. Indenfor denne forståelse er forskellen mellem subjekt og objekt (mellem tænken og væren, mellem erkendelse og genstand) udtryk for en systemintern relevant skelnen mellem selvreference og fremmedreference. Enheden i forskellen mellem bevidsthedens kendsgerninger og sagens natur vil være det system, som praktiserer den. Verdensbeskrivelser er altså beskrivelser i kraft af en iagttager eller et system.

”Det moderne samfund muliggør en flerhed af selv- og verdens beskrivelser, og kan derfor kun beskrive sig selv på en måde, der tager højde for denne mulighed.” (Luhmann 1992 s. 19)

Afkaldet på en belærende autoritet anser Luhmann for uundgåelig som en reaktion på strukturelle fænomener i det moderne samfund. Han kalder forskningsområdet ’den generelle systemteori’ kaotisk og dårligt integreret, men håber dog, at der vil kunne begynde at aftegne sig en af de egenverdier,

”som vil kunne vise sig at være et tegn på stabilitet, når samfundet ikke kan enes om en selv - og verdensbeskrivelse, som er den eneste rigtige, men tværtimod konstituerer sin verden i den strukturelt langt mere givende modus, iagttagelsen af sin iagttagelse.” (Ibid s 21)

Pointen bliver hos Luhmann (1992) en forståelse af systemer som værende strukturelt lukkede, autopoietiske og selvreferentielle. Luhmann opererer med tre (fire) systemtyper, levende, psykiske og sociale (og maskiner). Om systemer der bearbejder information og producerer viden, siger han, at de selv må producere det, der er information for dem. De opbygger i kraft af den løbende informationsbearbejdning de strukturer, der for dem har ’videns’kvalitet. Omverdenen kan irritere systemet, men har ikke nogen adgang til det. Det er systemet selv, der gennem at øge sin kognitive kompleksitet øger sin irritabilitet og dermed forudsætningerne for øget kompleksitet etc. Som Luhmann siger: ”*Systemet ville aldrig blive i stand til at opbygge*

*sin egen kompleksitet, hvis det bestandigt forvekslede sig selv med sin omverden.*" (1992 s. 17).

Götke-Hansen (1993) refererer til, at begrebet system hos mange konoteres i negativ retning og signalerer noget med fasttømret, ufleksibelt og usmidigt. Luhmanns brug af begrebet tilsigter noget helt andet, siger han. Det handler om en særlig måde at betragte genstande på, nemlig forsøget på at anskue disse relationelt. Der tilstræbes en medrefleksion af den eller de sammenhænge, som et iagttaget fænomen indgår i. Han siger:

"Det er ikke tilfældigt, at nyere former for systemteori har sin oprindelse i biologien, nemlig som en reaktion mod den reduktive form for videnskab, den scientisme, som siden Galilei har gjort sig gældende på det naturvidenskabelige område. Kausalreduktioner, hvilket vil sige: tilbageføring af fænomener *uanset kompleksitet* til isolerede årsags-virkningssammenhænge, bygger på en atomistisk og mekanisk fremstilling af verden, som ikke yder retfærdighed mod sådanne organiserede former for kompleksitet, som er karakteristisk for netop biologiens genstandsfelt." (Ibid s. 80).

I forhold til systemets nødvendige evne til at skelne mellem selvreference og fremmedreference – for at kunne operere kognitivt, jf. ovenstående – henviser Luhmann til Husserls fænomenologi, som fremhæver, at bevidstheden altid samtidigt forholder sig både til sig selv og til et givet fænomen og er i stand til at svinge mellem refleksion og hengivelse til verden. Luhmann udvider dette træk ved bevidstheden til også at gælde i forbindelse med sociale systemer, som opererer ved kommunikation. Kommunikation vil således kun kunne forstås og kontrolleres med hensyn til forståelse eller misforståelse, hvis man er i stand til at skelne mellem meddelelse og information.

De autopoietiske systemer er afhængige af hinanden, både sociale systemer og psykiske systemer, idet de som omverden stiller deres kompleksitet til rådighed for hinanden, *uden* at det ene system udtømmer kompleksiteten i det andet. De er også afhængige af hinanden i deres forskellighed. Således opererer et socialt system ved kommunikation og ikke ved bevidsthed, men det bygger på, at mennesker har bevidsthed. Psykiske systemer opererer ikke ved kemiske eller elektriske processer, men de er afhængige af, at hjernen eksisterer og fungerer.

## Iagttagelse og iagttagelse af iagttagelse

En Luhmannpointe siger, at al iagttagelse finder sted fra en blind plet, som ikke kan iagttages, mens der iagttages. Thyssen udtrykker det således:

”Den side af forskellen, som iagttageren orienterer sig efter, er i centrum for opmærksomheden. Hermed bliver ikke blot den anden side af forskellen, men også iagttageren, enheden af forskellens to sider og andre forskelle usynlige. Al iagttagelse opererer fra en blind plet. Man kan krydse fra den ene side af en forskel til den anden og iagttage hvad der før var uagttageligt. Men hermed installerer man uundgåeligt en ny blind plet, så blindhed er en betingelse for iagttagelse.” (Thyssen 1997 s. 17).

Med systemteorien kan jeg vælge at begribe fx den ovenfor gennemførte samtidsanalyse som udtryk for min iagttagelse af de iagttagelser, jeg (og andre) har gjort af en række samtidsforhold i og med de valg af iagttagelse (eller begrænsninger i iagttagelsen) vi har truffet/kunnet træffe i overensstemmelse med vore interesser, præferencer eller hukommelse (erfaringer?) (jf. Luhmann 1992 s. 11). Det moderne samfunds socialstruktur har ikke nogen plads, hvorfra man med autoritet kan forkynde udsagn om verden. Verden har trukket sig tilbage til det ikke-observerbare, som Luhmann, med reference til Spencer Brown, siger. Der må derfor arrangeres en iagttagelse af iagttagelsen.

Selvreferencen er både noget systemet kan ”rammes” af og noget, det kan åbne sig for. Gennem selvreferencen bliver et system i stand til at foregribe og kontrollere. Det kan åbne sig for informationer både om sine egne tilstande og om tilstande i omverdenen. Systemet er både fleksibelt og sensibelt, hvilket gør det stabilt, men også sårbart, fordi der altid er flere muligheder. Når et system lærer eller forandrer sig, sker det ved, at det dels gennem iagttagelse tilkobler sig en forskel i dets omverden og dels - eller i næste led - tilkobler den iagttagede forskel til de allerede eksisterende forudsætninger i systemet. Herved ændres systemets fremtidige operationsmuligheder gennem den forøgede kompleksitet.

Med reference til Thyssens udlægning af Luhmann (Thyssen 1992) gør A sig til en enhed gennem den selvreference, der består i ikke blot at *være* A, men at *sætte* sig som A. Men et system som alene er selvrefererende er en uting (eller en ikke-ting). Systemet må indføre nærmere bestemmelser, hvorved det begrænser sig. Det må skabe asymmetri og uligevægt. Det må vælge et holdepunkt, som er logisk vilkårligt, men som giver det nødvendige stød til at sætte processer i gang. Det er således en pointe, at beskrivel-

ser, der legitimerer bestemte synsvinkler, problematiseringer, strategier eller forhåbninger vinder i det omfang, de kan rumme paradokser. Men for at komme hinsides tautologi og paradoks må systemet vælge punkter, som det undlader at anfægte (selv om dette altid ville være muligt) og håndterer, som om de er givne. Thyssen peger her på, at sådanne fikspunkter kan udgøres af fortiden, af en fremtid som ønskes realiseret, af en skelnen mellem det kontrollerbare og det ukontrollable, af sociale forskelle og hierarkier eller af individet som princip: individets uantastelige valg af mening, liv eller lyst.

## **Rationalitet og det sociale system samfund**

Psykiske og sociale systemer opererer i mediet ”mening”, et sociologisk grundbegreb hos Luhmann. Mening består i et overskud af henvisninger, så det der står i centrum er omgivet af associationer og henvisninger. Når et system arbejder med mening aktiverer det sine indre elementer og strukturer i etableringen af sin forestilling om omverdenen. På den måde har et system den omverden, det er i stand til at have i kraft af sine sensorer og sin kapacitet til at bearbejde information – heraf udsagnet ”Kun kompleksitet kan reducere kompleksitet”. Et socialt system anvender sine medier og koder til at kommunikere og diskutere egne blinde pletter og herigen-nem øge systemets kompleksitet eller dets meningshorisont. Mulighederne heri består bl.a. i, at forskellen mellem system og omverden genindføres i systemet.

Luhmann foreslår, at vi ofrer begrebet ”mennesket” som projektion af et imaginært menneske eller menneskebillede, som han i øvrigt mener alene har resulteret i en moraliseren i form af en sontring mellem gode og onde mennesker (Luhmann 1990). Heroverfor foreslår han altså sit differensbegreb. Differensbegrebet tvinger os til at fordele alt på system og omverden og til at undgå udsagn om enheden i forskellen, som fx at samfund består af forhold mellem mennesker (med mindre der med ”forhold” menes kommunikation, der er den eneste sociale operation).

Herved vindes en række fordele i forståelsen af forholdet mellem individ og samfund og i spørgsmålet om rationalitet. Forholdet mellem individ og samfund er hos Luhmann fuldstændig adskilt, og hans tese er, at kun herved vil det være muligt at opstille et teoriprogram, som tager individet alvorligt. Han skriver:

”At tage individet alvorligt vil sige at forstå individet som et produkt af dets egen aktivitet, som selvreferentielle historiske maskiner (!), som med hver deres egne egenoperationer bestemmer udgangstilstanden for yderligere operationer og *alene* er stand til at gøre dette ved hjælp af deres *egne* operationer.” (1990 s. 77).

Dette synspunkt fører over i det, som mange samtidsanalytikere har iagttaget uden at give Luhmanns forklaring forrang, nemlig, at der findes ingen normer, som man ikke kan afvige, hvis man har lyst. Der eksisterer altid flere muligheder, for der findes ingen normativ integration af individer i samfundet. Det som kan forklare, at det til trods for den operative lukket-hed ikke går (helt) vilkårligt til i verden, er de strukturelle koblinger mellem systemerne individ og samfund. De sørger for at ophobe visse irritationer og udelukke andre. En omfattende argumentation for rationalet i denne forståelse munder ud i følgende udsagn:

”Samfundet placerer på denne måde de (helt ukontrollerbare) individer i et skema, som åbner for valg. Hvad det alligevel ikke kan ændre accepterer det som frihed; og det sker i en så stærk skematiseret form, at kommunikationen om ja’erne og nej’erne, om konform eller afvigende adfærd kan fortsætte, ligegyldigt hvad individerne beslutter sig for. I alt dette kan vi erkende nogle stærkt selektive indretninger, som evolutionært er højest usandsynlige og som håndterer adskillelsen og forbindelsen af systemer og af frihed og orden.” (1990 s. 78).

Luhmann definerer ”det sidste overbevisende rationalitetsbegreb, Europa har frembragt” i sætningen ”så megen frihed som muligt under så stor orden som nødvendigt”. Han hævder, at dette dilemma modsvarer forflygtigheden af fornuftsbegrebet: fra at være en egenskab ved den menneskelige livsverden er det blevet et ideal, som er utopisk og kun kan opnås tilnærmelsesvist. For at komme videre herfra lader Luhmann sig inspirere af Spencer Browns begreb om re-entry, som jeg tidligere har antydnet, og som udtrykker, ”at den operativt fuldbyrdede differentiering af system og omverden vender tilbage i systemet som en sontring mellem selvreference og fremmedreference”. Hermed er også sagt at systemet, som i tilfældet samfund jo opererer ved kommunikation, må være i stand til at skelne mellem egen operation – meddelelse - og det der kommunikerer om - information. Det er i en sådan selviagttagelse, Luhmann mener der er mulighed for at finde et begreb om rationalitet som en operativt fremtvunget ”så-som-så” rationalitet, uden idealer og uden garanti for ikke-rationelle operationer, som kan afløse det utopiske ideal.

Systemets identificering af noget som hørende til systemet og noget som hørende til omverdenen, altså skelnen mellem selv- og fremmedreference, forstår Luhmann som rationalitet hos en iagttagelse af første orden. En mere krævende begrebsliggørelse af rationaliteten opnås på niveauet for iagttagelse af anden orden, nemlig når systemet iagttagelse af sig selv under fuldbyrdelse af iagttagelse af re-entry.

Konsekvensen af denne tankegang er at

”Verden bliver derved en ubestridelig realitet, for til syvende og sidst bliver de operationer, som sonderer og konstruerer, jo faktisk fuldbyrdet. Men verden bliver samtidig en ubestridelig konstruktion, for uden spaltning i kraft af en sondering, som kan foretages på mange forskellige måder (forskelligt for hvert enkelt system), er der overhovedet intet at se.” (1990 s. 81-82).

Og han spørger :

”Fører dette til den konklusion, at samfundet i sidste instans er det system, hvorpå al rationalitet skal bekræfte sig selv som rationalitet?” (1990 s. 82).

Der er lagt op til at svare ja. Og en sådan antagelse mener jeg kan ses som en adækvat forståelsesramme for den ”mangel” på rationalitet, som præger fx de politiske diskussioner og beslutninger om og inden for uddannelsessystemet. *Min rationalitet* er ikke til at få øje på, nemlig den der handler om uddannelsessystemet som et system for produktion af viden, kultur og dannelse og *ikke* som et markedssystem til produktion af varer og/eller tjenstydelse. Men *min rationalitet* kan åbenbart ikke gøre krav på forrang for ”den rationalitet som viser sig at blive bekræftet af samfundet selv som rationalitet” jf. Luhmann.

Måske er paradokset, at efterlysningen af rationalitet – i bestemt form – blokerer for (er den blinde plet) i forhold til at ”se” den faktisk udfoldede rationalitet (hvordan den end kommunikerer) i de trufne beslutninger og kommunikere – kritisk - på dette grundlag? Her kan Negts opfordring til at ”holde udkig efter spor af det nye, som i erosionsprocesserne også altid tager form, og som bygger på mulige udveje”, repeteres.

## Risiko og fare

Jeg fremhæver Luhmanns diskussion af disse to begreber, fordi jeg med hans skelnen har fundet hjælp til min egen analyse af lærerarbejds ambivalens og af uddannelsespolitiske beslutninger og deres mulige konsekven-

ser. *"Forsøgene på at mindske en risiko er i sig selv risikable."* Med denne sætning udtrykker Luhmann det han kalder – og som alle vel kalder – en paradoksi. Eksemplerne vælter ind på min nethinde – "Terrorbekæmpelse", "Selvmordsbomber", "Jeg elsker børn", "Åben- og skjult læreplan", "School Effectiveness" og "Bindende trinmål". Luhmann siger:

"For iagttageren rykker det samlede problem derfor ind i skemaet omkring paradoksi og opløsning af paradoksi." (1990 a, s.159).

Det påkalder sig spørgsmålet om, hvilken sontring man skal anvende for at præcisere begrebet risiko. Han argumenterer for, at sontringen ikke kan ske som en modsætning til sikkerhed, idet begrebet sikkerhed er et tomt begreb, der alene fungerer som refleksionsbegreb. I stedet foreslår han begrebet fare.

Fremtiden vil altid være usikker - den ligger endnu ikke fast og kan altid falde anderledes ud, end vi forventer. I nutiden træffes beslutninger (tidsbindinger/tidsdimensionen) som begrænser fremtidens mulighedsrum og beslutningerne vil altid aktuelt og fremtidigt påvirke andre (den sociale dimension). Luhmann viser to (traditionelle) løsninger af dette problem. Den ene er de normative forventninger, som der knyttes an til, uanset om normen brydes eller ej. Den anden er knaphedsmodellen, som handler om, at én reserverer goder til sin egen fremtid, som andre også gerne ville have kunnet disponere over - for at undgå at dø, sulte, arbejde eller --- . Knapheden tiltager for nogen, når andre sørger for fremtiden i form af at eje jord, ejendom og penge. Luhmann mener, at de to former for tidsbinding i løbet af en længere evolution er blevet udvidet til grænserne for det mulige i og med den enorme udvidelse af kompleksiteten. Han sår tvivl om disse instrumenters chance for at indfri krav om rationalitet, hvilket understreger problemet: Tidsbindinger er nødvendige og risikable.

"Det betyder ikke, at de udformninger af modeller for rationel adfærd, som er udviklet gennem årtusinder [de semantiske komplekser normer/regler/værdier og knaphed/goder/interesser, mit indskud] dermed er blevet ubrugelige. De bevarer deres betydning inden for de respektive problemstillingerens kontekst. Men de egner sig ikke til løsning af de risikoproblemer, som bliver mere og mere akutte i det modernes samfund."(1990a.s. 175).

Luhmann bringer her modsætningsparret risiko/fare i spil som et supplement til den traditionelle orientering mod normer og reguleringen af knap-

hed. Sondringen mellem risiko og fare afhænger af, hvilke skader der bliver tilregnet af hvem og hvordan:

”Hvis skader betragtes som en følge af egne beslutninger og tilregnes disse beslutninger, er der (altså) tale om risici, ligegyldigt hvorledes disse risici vurderes i forhold til chancerne, og hvilken idé om rationalitet som ligger til grund.” (ibid s. 177)

Man antager altså at skaden ikke var sket, hvis man havde truffet en anden beslutning.

”Farer taler man derimod om, når og i den udstrækning man tilregner eventuelle skader til årsager uden for ens egen kontrol.” (Ibid s. 177).

Rationaliteten synes at være ophørt med at være entydig, hvorfor spørgsmålet melder sig om, hvad der kan fastlægge beslutningerne. Et af svarene kunne være social indflydelse eller bredest mulig deltagelse i beslutningerne. Men Luhmann problematiserer det, han kalder de nuværende sociale utopier om deltagelse, idet han hævder, at

”muligheden for enighed udelukkende ligger i de normative reguleringsvariationsmuligheder og /eller i fordelingsspørgsmål under knaphedens betingelser, altså i de traditionelle orienteringsmønstre, men netop ikke i en skelnen mellem risiko- og fareperspektivet.” (Ibid. s. 181).

Det der ”blot” kalkuleres som en risiko af nogle beslutningstagere vil af andre opfattes som en fare, hvorfor de to parter ikke vil kunne nå til enighed. Der vil altid være positioner, hvorfra handlinger kan iagttages kritisk og alle gode grunde afvises. Luhmanns pointe er ikke, at kommunikation er umulig og i bedste fald kun vil cementere forskellene. Men han hævder, at det som minimum kræver, at samtlige parter anerkender de øvrige parter nødvendigheder (i relation til deres medier og koder), forsøger at tilgodese dem og inddrager dem i deres egne positionsbestemmelser. Det kunne bestå i at fremme en samfundsteoretisk refleksion fremfor at tale om og søge konsensus om ”fælles værdier”.

Tidens ubehag, utilpashed og bekymring, som kan forstås som en skade i nutiden, henter i høj grad sit belæg i en – voksende - usikkerhed ved den aktuelle nutids fremtid. Bekymringerne viser sig måske at være overflødige, men gør alligevel skade i nutiden. Luhmann peger på, at det som er nyt i senmoderniteten er det større beslutningspotentiale, og dermed overtagelsen af følgerne af beslutningerne. Derfor kan en universel gyldig skel-

nen mellem rationelle og irrationelle beslutninger næppe opretholdes. Alle former for risikoadfærd, herunder adfærd der har til hensigt at minimere risici, der ifølge egen standard er rationelle, rigtige eller i hvert fald forsvarlige, kan iagttages af iagttagere, der anvender andre kriterier og derfor bedømmer adfærden som medførende en fare. Initiativerne til ”terrorbekæmpelse” er et aktuelt eksempel.

Luhmanns analyse fører altså til, at der er grundlæggende forskelle, som kun kan tematiseres paradoksalt. Han fastholder knaphedsparadokset og paradokset om norm, der hævder sig som ret. Han foreslår herudover, at paradoksierne også omfatter forskellen risiko/fare, som han mener hidtil er blevet misvisende afbildet i forskellen risiko/sikkerhed. Den liberale ideologi – frihed til at handle som du vil, så længe du ikke skader andre – går fejl af forholdet mellem risiko og fare. Der eksisterer ikke egennyttige beslutninger, som ikke potentielt kan skade andre, og man kan i hvert fald ikke vide, at de eksisterer.

Luhmann finder dette let at gennemskue og spørger, hvorfor noget klart ubrugeligt bliver forsvaret så lidenskabeligt. Han svarer med at vise hen til, at vi i samfundet installerer flere og flere risici. Tidspres og handlingspres hober sig op - der er ikke tid til at tænke først og så handle, et forhold som mange af mine informanter i øvrigt peger på med udtrykket lærerarbejdets intensivering. *”Risikopolitikken bringer systemet i en historisk tilstand, som udelukker meget af det, der ville være muligt og ønskværdigt”*, som han siger. (Ibid s. 201).

### **Opsamling af en systemteoretisk inspireret samtidsanalyse – med fokus på læring**

Jeg har helt overvejende refereret til Luhmann og til en vis grad til Thyssen i min fremstilling af systemteorien. Lars Qvortrups (2001) har givet et signalement af det, han, under anvendelse af en del af Luhmanns begreber, kalder det hyperkomplekse samfund, og som han definerer som ”lærende”. Det skal bemærkes, at Qvortrups fremstilling både rummer deskriptive og normative elementer, mens Luhmanns teori er rent deskriptiv. For Qvortrup er den store udfordring produktion og reproduktion af mening, når grundvilkåret er funktional differentiering og paradoksalitet. Udfordringen gælder både den måde, det enkelte individ tilskriver sine iagttagelser mening og den måde, samfundet konstituerer en meningshorisont. Omverdenskompleksiteten er høj. Der er flere muligheder i omverdenen, end vi

som samfund har kapacitet til at tilkoble os. Systemer iagttager både sig selv, hinanden og hinandens iagttagelser, og de iagttager kriterierne for iagttagelserne af omverdenen. Viden og læring bliver to centrale kategorier til forståelse af det komplekse samfunds reproduktion. Hans beskrivelse af det lærende samfund og uddannelsessystemet kan i kortform udtrykkes som følger: (Qvortrup 2001)<sup>77</sup>

- Uddannelserne udvikler sig fra at være kvalifikations- til at blive kompetenceorienterede.
- Den enkeltes uddannelse udvikler sig fra at være afgrænset i tid til at være et livslangt projekt.
- Uddannelserne ændrer sig fra at være stedbundne til at være netværksbaserede i form af videnssystemer, der kombinerer uddannelses- og forskningsinstitutioner og overskrider grænsen mellem offentlige og private udbydere og brugere.
- Læring forudsætter ikke undervisning, læring kan stimuleres mange steder – i klasselokalet, i hjemmet, på arbejdspladsen og i diverse institutioner. *”Ud fra en forståelse af karakteren af forskellige vidensstimulerende ”settings” er det derfor nødvendigt at overskride grænserne mellem formel og uformel læringsstimulering og dermed de vidensøkonomiske grænser mellem stat, marked og civilsamfund.”* (Qvortrup 2001 s. 156).
- Der eksisterer et hierarki i uddannelsessystemet, som bør nedbrydes til fordel for netværk af funktionelt differentierede uddannelsessystemer, hvor de indbyrdes forskelle er markante, men hvor overgangsmulighederne mellem dem er smidige.
- Universiteternes nye rolle er både at producere viden og at generalisere, reflektere og distribuere viden.

Videnskabens uddifferentiering er afløst af en dobbeltbevægelse i form af uddifferentiering og genindførelse i samfundet. Videnskabens genindførelse sker i form af en mangfoldighed af aktiviteter, der ændrer grænserne mellem universitetet som privilegeret forskningsinstitution og dets generelle rolle i ”det lærende samfund”, ligesom der i dag drives videnskab andre steder end på universiteterne. På samme måde er der tale om en dobbeltbevægelse i form af uddannelsessystemets uddifferentiering og genindfø-

---

<sup>77</sup> Selv et hurtigt blik på Qvortrups fremstilling viser, at der er lidt rod i begreberne i den forstand, at han både beskriver og fremskriver (eller normsætter) ”det lærende samfund”, tydeligst i det jeg har sammenfattet i den femte pind med inspiration fra hans diskussion af de gymnasiale uddannelser, s. 170-171.

relse i samfundet. Uddifferentieringen af uddannelsessystemet består jo i, at uddannelse og undervisning på et tidspunkt har etableret sig som et selvbegrundet funktionssystem i samfundet med funktionen at danne den opvoksende generation, ”barnet”, med koden læring /ikke-læring som kriterium eller enhed. Uddannelsessystemet udskiltes altså fra samfundet i og med at det løste en opgave, som ikke kunne løses i samfundet som sådant eller i noget eksisterende system i det hele taget. Der er nu klare tegn på, at forskellen mellem uddannelse og samfund genindføres i sig selv, forstået som det allestedsnærværende ”lærende samfund”, men også på den måde, at uddannelsessystemet skærper forståelsen af, at dets interne differentiering blandt andet må være begrundet i dets ydelsesrelationer til samfundet<sup>78</sup>.

Qvortrup hævder, at den traditionelle organisation er i krise. Med det Luhmannske systemteoretiske paradigme og sit eget begreb, det hyperkomplekse samfund, påviser han krav til organisationerne om i tilknytning til den mekaniske teknologi også at udvikle en social og en intellektuel teknologi. Qvortrups forståelse synes at være den stærkt affirmative, at dette vil finde sted og resultere i samfundets samlede forøgelse af sin robusthed. Det polycentriske samfund vil nemlig over for ethvert fænomen kunne mobilisere et næsten ubegrænset antal koder.

Udfordringen til moderne organisationer er således forstået, at de må forholde sig til flere af eller alle de sæt af principper og værdier, som det polycentriske samfunds funktionssystemer gennem deres særlige optik anlægger på deres omverden. En sådan forøgelse af intern kompleksitet fremmer på den ene side organisationens evne til at håndtere omverdenens kompleksitet, men også den interne kompleksitet skal håndteres. Derfor er det vigtigt, at læringen i den lærende organisation omfatter organisationens iagttagelse af sine egne iagttagelsesoptikker, også diskuteret som ”double-loop læring”.

I diskussionen af skoler som organisationer i kapitel fire vender jeg tilbage til disse begreber. Her vil jeg afrunde teoridiskussionerne med en sammenlignende diskussion af kritisk teori og systemteori.

---

<sup>78</sup> se også min redegørelse for School Effectiveness, og hvordan ydelsesaspektet såvel kan problematiseres som problematiseres i systemets selvrefleksion af sin funktion.

## Diskuterende sammenstilling af de to teorikomplekser

Luhmann iagttager, at moderne samfund har udviklet redskaber til at håndtere høj kontingens. De er ramme om samkvem, der er vilkårligt og usikkert, de er fyldt med konfliktpotentiale og må derfor også rumme redskaber, der kan sandsynliggøre en kommunikation, som bliver mere usandsynlig, når flere forhold bliver flygtige. Her er altså i Luhmanns teori om sociale systemer afsættet for kommunikation og handling, der kan paralleliseres til Habermas' forståelse af de kommunikative handlinger, men som samtidig er forskellig herfra. Luhmann synes at forstå Habermas' kommunikative handlingsteori som ét eksempel på redskaber, der skal tjene til kompleksitetsreduktion. Heroverfor forstår Habermas den selv som en operationalisering af en almen fornuft med almen gyldighed, der som sådan repræsenterer det almenes tilstedeværelse i det enkelte menneske. Luhmann hævder, at der ikke tale om almen, men nok om lokal (i tid, rum og system) og specifik gyldighed, som kan antage karakter af fornuftige og etiske kommunikationer og handlinger inden for og imellem systemer.

Thyssen citerer en af Luhmanns' kommentarer til Habermas:

”Når sociale systemer står over for alvorlige problemer med forståelse og åbenlys misforståelse, tenderer de meget ofte mod at befri sig fra kravet om argumentation og fornuftig diskurs med henblik på at nå konsensus – til Habermas' store fortrydelse” (1992 s. 32)

Habermas siger om Luhmanns teori, at den er unik, når det gælder dens konceptualiseringskraft, dens teoretiske fantasi og dens kapacitet til at arbejde, men han spørger, om den pris, den har betalt for at nå frem til sine abstraktioner, har været for høj. (Habermas 1985 s. 172). Sådan som jeg forstår spørgsmålet sigter Habermas til, at teorien mister mulighed for at forhold sig til livsverdenen som levet krisefyldt hverdag. Heroverfor vil Luhmann vel sætte sin forståelse, at der ikke findes en livsverden – og altså heller ikke en type krise som fx koloniseringskrisen, men mange livsverden, som de nu er blevet for de enkelte personer og grupper gennem deres konkrete indlejring i en kulturel overlevering, en historie, et sprog.

Thyssen (1997) har også en vurdering af de to teoretikers ligheder og forskelligheder. Han kalder Niklas Luhmann en sociolog i den store teoretiske tradition, hvor det ikke handler om empiriske undersøgelser, men om at udarbejde begreber til at beskrive samfundet. Den teori han udarbejder

”skarper sig”, som Thyssen skriver, i en løbende samtale med de klassiske og moderne sociologer – Marx, Durkheim, Weber, Simmel, Mead, Parsons og Habermas.<sup>79</sup> En grundforskel på Habermas og Luhmann er deres fortolkning af det moderne.

Luhmann har ikke opgivet modernitetens oplysningsprojekt, men han forklarer forudsætningerne anderledes end Habermas, idet han ser det som et evolutionært projekt og ikke som et rationalitetsprojekt. Hvor Habermas er optaget af at afklare, hvordan der i moderne samfund kan opstå fornuftig konsensus mellem myndige frie borgere, er Luhmanns ærinde at beskrive samfundets dynamik og strukturer uden metafysiske og normative forudsætninger.<sup>80</sup> Når Luhmann sætter evolution i stedet for fornuft og, som Thyssen påpeger, der derfor ikke er nogen historieløs fornuft, ingen transcendent, metafysisk apriorisk fornuft, må man se hvad der har vist sig, hvad der har fået struktur og som derfor udgør den uundgåelige baggrund for forventninger og erfaringer. Som Thyssen siger det:

”De systemer, som Luhmann har forkærlighed for, udfolder sig over tid, og påvirker alt hvad der påvirker dem. De er reflekse, flygtige, selvbærende og må uophørligt løse problemet med at vælge deres næste tilstand.” (Ibid s. 8).

Götke-Hansen (1993) siger indirekte noget om en væsentlig forskel på Habermas og Luhmann i deres forståelse af helhed/del og det almene<sup>81</sup> i følgende citat:

”Moderne systemteori tager således afstand fra den oprindelige form for systemteori, som er baseret på en *helhed/del* forestilling. Et system blev oprindeligt opfattet som en altomfattende helhed, der bestod af dele, men denne forestilling affødte alvorlige filosofiske problemer. Modellen tvinger nemlig til at tænke systemet som både en enhed og som summen af delene. Problemet består med andre ord i at tænke sig, hvorledes helheden som summen af delene skulle kunne sætte sig igennem i delene, således at disse udgør en enhed. I et forsøg på at løse det problem udvikles kategorien det Almene. Skiftende aprioriske begreber, eksempelvis ’Fornuft’ er blevet udnævnt til at være formidler af almenhed, af enhed. Man har tænkt sig, at mennesket ved at participere i den universelle og almene fornuft har del i helheden og derfor mulighed for erkendelse af enheden, således at det har kunnet hjælpe med at realisere det almene i det individuelle, og dermed gradvist skabe enhed i den helhed, som

---

<sup>79</sup> Dette gælder jo også Habermas, og i parentes bemærket stiller det store krav til begge læsere, idet de ofte er i implicit diskurs med disses forskellige paradigmer og begreber - åbenlyst sikkert for den indforståede, men vanskeligt for den, der ikke er ekspert i alle disse sociologer.

<sup>80</sup> J. min diskussion af denne problemstilling i kapitlet om School Effectiveness.

<sup>81</sup> Jf også min fremstilling af helhed/del diskussionen hos Luhmann i kapitel 2.

er splittet op i dele. Denne forsoningsvision bryder moderne systemteori med.” (Götke-Hansen 1993 s. 80)

Götke-Hansen citerer i øvrigt Luhmann for følgende kommentar til Habermas:

”Videnskabens, det økonomiske områdes, politikens og retssystemets operationer har følger, muligvis katastrofale følger, der er tale om følger, som ikke længere kan opfanges med de koderede systemers egne midler. Således kan det ikke fortsætte. Livsverdenen koloniseres, siger Habermas. Det er mildt sagt.” (Ibid s, 86)<sup>82</sup>.

Der er således store forskelle på de to teorikomplekser. Jeg finder det dog interessant og tankevækkende, i hvor høj grad de deler iagttagelser af grundlæggende forskelle, som kun kan tematiseres paradoksalt, nemlig knaphedsparadokset, og norm, der hævder sig som ret.<sup>83</sup> Jeg ser også en parallel mellem Negts krisebegreb og den tredje paradoksi, som Luhmann identificerer, nemlig paradokset risiko/fare. Med afsæt i kritisk teoretiske kritikbegreber søger Morten Knudsen (1996) at ”fange” systemteoriens kritikbegreb. Han tillægger kritisk teori tre kritikaspekter, nemlig den immanente kritik, ideologikritikken og selvdestruktionskritikken. Knudsen placerer Luhmanns kritikbegreb et sted mellem 1 og 3. Han eksemplificerer det på den måde, at da samfundets svar på miljøproblemer kun kan forløbe over de enkelte funktionssystemer, må disse lære at begrænse sig selv og lære at bringe de vækst-udløsende impulser under kontrol, jf. også Luhmann citatet oven for ”*sådan kan det ikke fortsætte*”. Refleksionsydelse i systemerne må forstærkes, så systemerne i deres operationer kan tage hensyn til operationernes effekt på systemet selv via effekter på omverdenen (re-entry af system-omverdens skelnen i systemet). Systemet må øge sin irritabilitet, idet det øger sin kompleksitet og dermed åbner mulighederne for flere informationer. Systemerne må lære, og de må disciplinere sig selv på baggrund af bedre selviagttagelse. Et sådant kritikbegreb har i høj grad relevans for uddannelsessystemet.

---

<sup>82</sup> Systemerne ”tvinges” til at lære, til at ”iagttage sig selv under fuldbyrdelse af iagttagelse af re-enty.

<sup>83</sup> Jeg ser stor parallelitet mellem Luhmanns ”Norm der hævder sig som ret” og Adorno og Horkheimers ideologi begreb eller Leithäuser og Volmergs begreb om hverdagsbevidsthed.

## Sammenfatning

I kapitlets kronologi nærmer jeg mig første gang et udgangspunkt for analyse og refleksion over uddannelsessystemet i Habermas' problematisering af systemernes tendens til at kolonisere livsverdenen.

Negt peger på det han kalder farlige udviklingstendenser, når nemlig uddannelsessystemet synes at efterstræbe et billede af det totalt ydrestyrede menneske, der altid er funktionsdygtigt og parat til at blive sat ind. Som et alternativ til dette "just in time" princip på læringens institutioner efterlyser han dannelse af forråd, anlæggelse af indre reserver af kognitivt, emotionelt og socialt forråd. Hans dannelsesideal er det egensindige menneske, der er orienteret mod autonom dømmekraft og mod særegne livsstile, der indeholder rebelske elementer.

Kaare Nielsen peger på konsekvenser af det konfliktuelle samspil mellem marked, stat og civilsamfund og den sociale praksis som scene for territoriekampe mellem disse institutionaliseringsformer. Indirekte rejser Kaare Nielsen et krav til uddannelsessystemet, som er i tråd med eller måske endda identisk med Negts (Kaare Nielsen henviser dog ikke selv til Negt) om at bidrage til "menigmands" erfaringsfunderede dømmekraft som et bolværk mod "demagogernes" fremfærd i de teknologibaserede massemedier. Han rejser spørgsmålet, om der er tale om en uerklæret kulturkamp, som opløser den traditionelle forståelse af skolen som værende både erhvervskvalificerende og kvalificerende til demokratiske samfundsborgere. Kaare Nielsen forestiller sig i bekræftende fald at en sådan kulturkamp vil fremkalde en bred, demokratisk debat om værdigrundlaget for det fremtidige danske uddannelsessystem. Han retter også opmærksomheden mod den omsiggribende kvalitetsvurdering i den aktuelle kulturpolitik helt bredt.

Systemteoriens analyser af problemstillinger i og udfordringer til uddannelserne er nøje forbundet med systemteoriens karakter af at være en teori om forskelle med forskellen system/omverden som udgangspunkt. Systemets nødvendige evne til at skelne mellem selvreference og fremmedreference for at kunne operere kognitivt, kontingensen i moderne samfund og den hermed forbundne nødvendighed af kompleksitetsreduktion bliver hos Qvortrup baggrunden for at tale om det lærende samfund – de lærende organisationer, de lærende individer. Han taler om nødvendigheden af, at vor tids organisationer ikke kan nøjes med en overordnet kode for sit virke, men må være i stand til at iagttage sin omverden gennem forskellige

koder, den må løbende reflektere prioriteringen af dem og samspillet mellem dem. En analyse af skolen og lærerne med sådanne briller finder jeg interessant. Qvortrup er i min læsning først og fremmest optaget af at pege på, hvorledes de tendenser han iagttager yderligere kan understøttes.

Gennem resten af afhandlingen følger jeg samtidsrelaterede problemstillinger i diskussionen af ambivalens og paradokser i lærerarbejdet. Jeg beskriver og problematiserer tiltag, resultater og konsekvenser i forhold til skolen som institution og i kommunikation, beslutningsprocesser og handlinger i skoler som organisationer. I næste kapitel vil jeg sætte fokus på lærerarbejdets særlige karakter, nemlig opdragelse og undervisning som et paradoksalt forehavende. Jeg vil her fortsat være optaget af forandringsprocesser, som henholdsvis kritisk teori og systemteori bestemmer dem, og i forlængelse heraf diskutere forandringspotentialer.

# Undervisning og skole

I dette kapitel vil jeg redegøre for, analysere og diskutere fænomenerne undervisning og skole med henblik på at indkredse forståelsesformer og argumenter, der kan gøre det meningsfuldt at tale om lærerarbejdet som professionelt. I kapitel 2, Lærerprofessionalitet og School Effectiveness indkredsede jeg et grundproblem i School Effectivenessparadigmet, nemlig dets totale mangel på teori om forholdet mellem undervisning og læring. Som konsekvens neget begrebet om den professionelle lærer til sin modsætning, den teoriløse lærer. Undervisning bliver til teknik, og målene for undervisningen bliver, at eleverne erhverver sig målbare instrumentelle faglige færdigheder. Heroverfor vil jeg altså præsentere teori(er) om undervisning og læring, der bestemmer undervisning som en social praksis eller et socialt system med kommunikation som medie og målene som en enhed af kvalifikationer og dannelse. Jeg vil desuden sætte undervisning - læring spændingsfeltet ind i konteksten af skolen som institution og organisation med henblik på at skærpe blikket for både paradokser, ambivalens og forandringspotentialer.

Jeg disponerer min fremstilling i to hovedafsnit med overskrifterne: Undervisning og læring og Skolen som institution og skoler som organisationer. Der er betragteligt overlap mellem de indsigter, jeg således forsøger at ordne. Mine teoretiske referencer er fortsat kritisk teori og systemteori, som jeg nu vil uddybe med fokus på hver deres bidrag til begribelse af det pædagogiske paradoks m.v. Jeg tager dog afsæt i en pædagogisk filosofisk diskurs gennem begrundede nedslag i den klassiske dannelsesteori.

Der spørges forskelligt i de teoretiske tilgange. Jeg vil ud over at formidle spørgsmål og svar også søge at spørge til, hvorfor og hvordan der spørges og altså forholde mig iattagende på anden ordens niveau. Åkerstrøm Andersen præciserer bestræbelsen således:

”Tilsammen synes der at tegne sig en ny form for spørgen, en form for spørgen, der ikke blot spørger til handlinger på et felt, men spørger til feltets måde at spørge på, spørger til kategoriernes, problemernes, problematikernes, argumenternes, temaernes og interessernes fremkomst. Denne form for spørgen rummer en videnskabsteoretisk forskydning fra ontologi til epistemologi. Fra første ordens observationer af ”det derude” til anden ordens observationer af, hvorfra vi kigger, når vi betragter ”det derude”. Fra væren til tilblivelse.” (Åkerstrøm Andersen 1999 s. 12).

Også en lærers blik kvalificeres af indsigt i teoriers måder at spørge på og af at forholde sig til, hvordan og hvorfor netop de spørgsmål er blevet stillet – altså af såvel 1. som 2. ordens iagttagelser. Den professionelle lærer må have indsigt i de aktuelt mest perspektivrige bud på den samfundsmæssige situations implikationer for undervisning og læring og for lærer og elev. Han må kunne diskutere, hvordan og hvorfor netop de bud synes relevante. Han må have forudsætninger for at få øje på sine egne indfaldsvinkler ved at spejle dem i andre mulige, og ved at deltage i den udødelige samtale. Han må altså have teoretisk indsigt og kunne reflektere kritisk. Kapitlet kan forstås som et bud på en adækvat vidensbase for professionel lærervirksomhed og som et bud på, hvordan refleksionsprocesserne kan fremmes.

## Undervisning og læring

Undervisning er en intentionel handling, der har som hensigt at nogen lærer noget. Undervisning kan finde sted i såvel formaliserede som uformelle sammenhænge. Ordet undervisning er af tysk afstamning (unterwisen) og betyder, ifølge Encyklopædien<sup>84</sup> unter - imellem - og wisen - visen til rette, altså: ”Vise til rette imellem” - generationerne eller imellem lærer og elev, en relation som jo ikke altid repræsenterer et generationsforhold. Der er desuden grund til at understrege, at hensigten om læring som resultatet af undervisning langt fra altid opfyldes. I hvert fald er det ofte noget andet, der læres, end det tilsigtede.

Undervisningsbegrebet afgrænses traditionelt fra opdragelsesbegrebet. Fremstillingen vil sandsynliggøre, at en sådan afgrænsning på den ene side kan være hensigtsmæssig og på den anden side ikke lader sig gennemføre. Det er et af de indbyggede paradokser i undervisningen, som en professionel lærer må begribe og håndtere.

I megen litteratur bruges begrebet pædagogik om det, jeg her kalder undervisning, og de observerbare handlinger i undervisningssituationen kaldes pædagogiske handlinger. Jeg vil overvejende holde mig til begrebet undervisning som (en del af) det lærere gør, når de udfører deres arbejde. Jeg vil forbeholde begrebet pædagogik til de forståelsesformer og teorier, der tjener analyse og refleksion over undervisningen. (Af og til vil det dog

---

<sup>84</sup> Den Store Danske Encyklopædi, opslaget Undervisning .

forekomme mig relevant at tale om pædagogisk praksis.) Pædagogik er i min fremstilling altså videnskaberne<sup>85</sup> eller fagene (almen)pædagogik og pædagogisk filosofi. Pædagogik udgør pr. definition en del af vidensbase for den professionelle lærer. Vidensbasen rummer herudover indholdsområder fra fagene psykologi, didaktik, antropologi, sociologi, politologi m.m., samt faglig teori knyttet til undervisningens indhold. Jeg forholder mig i første omgang ikke til, i hvilket omfang den enkelte lærer så faktisk besidder indsigt i disse faglige områder.

Gennem fremstilling og diskussion af teoriområderne søger jeg at udlede paradokser og kompleksitet i lærerarbejdet, som kan begrunde, at arbejdet må forvaltes professionelt, jf. fx Dales definition. Samtidig søger jeg at identificere en vidensbase, som kan udgøre en af forudsætningerne herfor. De teoretiske tilgange kan bidrage med forståelsesformer, der muliggør i hvert fald nogen indsigt i, hvad der gør undervisning til et kompliceret foretagende. Teoriene hjælper til at få øje på kompleksiteten i menneskelige læreprocesser og til at forstå, hvorfor de er ikke-programmerbare og deres udfald uforudsigeligt. De bidrager desuden til indsigt i paradokser og ambivalenser med rod i de institutionelle, organisatoriske og samfundsmæssige rammebetingelser for undervisningen. I afhandlingens sammenhæng er jeg således optaget af at identificere og fremstille forståelsesformer, der bedst muligt synes at kunne eksponere og gennemlyse kompleksiteten, og som kan tydeliggøre nogle grundlæggende paradokser i forholdet mellem undervisning og læring og mellem ”at lære i og af livet” og at lære i og af formaliseret undervisning.

De valgte teoriområder er forskellige i mange henseender, men fælles om indsigten, at læreprocesser ikke kan styres, og at udkommet er uforudsigeligt. De lærendes møde med sagen - realiteten, omverdenen, det faglige indhold - konstitueres mere af den lærendes kognitivt, emotionelt og socialt bestemte meningssøgen end af sagen. Undervisningen (og læreren) har ikke nogen direkte adgang til den lærendes bevidsthed, og kan ikke forandre denne ved et eller andet greb. Den sociale situation, som undervisning er, rummer desuden en sådan kompleksitet, at den ikke kan begribes i sin totalitet og altså slet ikke styres. Derfor hviler al undervisning på skøn. Professionel lærervirksomhed hviler pr. definition på kvalificerede skøn, der indser den latente risiko for fejlskøn. Derfor afstår den fra skråsikkerhed og inviterer til kritisk kommunikation om undervisningen og lærer-

---

<sup>85</sup> Der følger en problematiserende diskussion af ”pædagogik som videnskab”.

virksomheden bredt. Underviserens potentielle betydning for læringen afhænger blandt andet af, at hun besidder en sådan indsigt og drager konsekvenser for praksis heraf. Når jeg taler om forudsætninger for læring, taler jeg altså om teoretiske forståelsesformer, der prætenderer at have almen gyldighed som udsagn om betingelser for læring. De individuelle elevforudsætninger, som selvfølgelig har betydning i den professionelle lærers arbejde, og som han må have begreber og kategorier til på systematisk og professionel vis at få øje på - i samtale og kommunikation med eleverne - diskuterer jeg ikke her.

Mit valg af netop de tre teorikomplekser til indkredsning og forståelse af lærerarbejdet er begrundet i tre forhold.<sup>86</sup> I min vurdering af deres udsagnskraft i forhold til problemstillingen: lærerarbejdets særlige udfordringer og karakter. I deres fylde i den pædagogiske diskurs og endelig i, at de har deres forankring i tre forskellige pædagogiske forskningsmiljøer, nemlig Københavns Universitet, Roskilde Universitetscenter og Danmarks Pædagogiske Universitet. De er således kendte i det danske læreruddannelses- og efteruddannelsesmiljø, som jeg jo indirekte skiver ind i. Jeg vil ordne fremstillingen kronologisk, dvs. fremstille de præsenterede forståelsesformer i den historiske rækkefølge, som de er dukket op i med fylde i den løbende diskurs eller den udødelige samtale. Hermed har jeg også sagt, at de præsenterede forståelsesformer har haft lange tilløb og er opstået i kommunikation med andre både fortidige og samtidige forståelsesformer. Inden for deres respektive paradigmer nuanceres kategorier og begreber fortsat, ligesom de stadig gensidigt påvirker og udfordrer hinanden.

Min første indfaldsvinkel til bestemmelse af lærerarbejdets særlige karakter og hermed et eksempel på et vidensområde, som begrundet kan indgå i vidensbasen for professionel lærervirksomhed, er den tyske dannelsesstradition, her med Immanuel Kant, Friedrich Schleiermacher og i særdeleshed Johan Friedrich Herbart som eksponenter, fulgt up-to-date og til Danmark gennem en kort diskussion af Knud Grue-Sørensens bidrag.<sup>87</sup> Herefter inddrager jeg en fremstilling af en kritisk socialisationsteori med Oskar Negt som hovedkilde, men med flittig inddragelse af de danske for-

---

<sup>86</sup> Afgrænsningen til bare tre teoretiske analysevinkler og de mange fravalg, jeg i det hele taget må foretage i håb om at fastholde en rød tråd, er en frygtelig proces. Jeg må udelade meget stof, som jeg har stor lyst til at arbejde med. Der er risiko for, at mellemregningerne forsvinder, og at begrundelserne for netop dette og ikke noget andet kun står klart for mig selv.

<sup>87</sup> Jeg kunne også have valgt tidligere professor i pædagogik ved Danmarks Lærerhøjskole, Mogens Nielsen, DPU, men hans skriftlige produktion er meget begrænset og foreligger hovedsagelig som internt distribuerede arbejdspapirer.

skere, som især har gjort Negts bidrag kendt og respekteret i Danmark, nemlig Kirsten Weber, Henning Salling Olesen og Birger Steen Nielsen.

Den tredje indfaldsvinkel er systemteorien, som den er udviklet af Niklas Luhmann. Også her inddrager jeg skandinaviske forskere som relaterer til Luhmann, og som specielt har bidraget med at udfolde systemteoriens implikationer for pædagogikken, nordmanden Sverre Moe og danskeren Jens Rasmussen.

## **Pædagogisk virksomhed - opdragelse og undervisning – er paradoksal**

Pædagogisk virksomhed er paradoksal. Immanuel Kant (1724-1804), oplysningsfilosofiens største og stadig ”levende” skikkelse udtrykte paradokset således:

”Et af opdragelsens største problemer er, hvordan man kan forene underkastelsen under lovens tvang med evnen til at betjene sig af sin frihed. For tvang er nødvendig! Hvordan kultiverer jeg friheden, hvor der er tvang? Jeg skal vænne min elev til at tåle en tvang mod hans frihed og jeg skal samtidig vejlede ham i at bruge sin frihed godt”. (Kant 2000 s. 38).<sup>88</sup>

I sine pædagogiske forelæsninger gav Kant ganske konkrete bud på, hvordan paradokset kunne håndteres i pædagogisk praksis. Hans overvejelser har kun i begrænset omfang relevans i dag, men grundparadokset består, og som en kollega har udtrykt det: ”*Som pædagog kan man aldrig helt afskrive det normative projekt, som Kant har formuleret*”, og henviser til Kants forståelse af oplysning som menneskets mulighed for at overskride den selvforskyldte umyndighed og bruge sin forstand uden den andens ledelse. Jeg sætter den historiske grænse for indføringen i den pædagogisk- filosofiske diskurs ved denne ultrakorte fremstilling af Kants pointering af det pædagogiske paradoks. Nel Noddings<sup>89</sup> kalder den filosofiske samtale, herunder den pædagogisk filosofiske samtale, ”den udødelige samtale”. Den startede - så

---

<sup>88</sup> Citatet er fra de af F.T.Rink i 1803 udgivne forelæsninger, baseret på noter fra Kants forelæsninger i perioden 1776 til 1787. De udkom året for Kants død, på et tidspunkt da Kant var sygdomssvækket og ikke formodes at kunne have forholdt sig til den foreliggende tekst. Udgivet på Klim 2000. ”Loven” er moralloven; menneskets mulighed for at bryde ud af sin naturnødvendighed og handle af moralsk nødvendighed efter maksimer, som det bl.a. kommer til udtryk i det kategoriske imperativ: ”Handl kun efter den maksime, ved hvilken du samtidig kan ville, at den bliver en almengyldig lov” Her citeret fra Alexander von Oettingen: Det pædagogiske paradoks, Klim 2001 s. 41).

<sup>89</sup> Nel Noddings er professor i pædagogik ved Stanford University, og hendes Indføring i pædagogisk filosofi fra 1990, som er min kilde, er oversat til dansk og udkommet på Klim 1999.

vidt vi kender dens bidrag - i antikkens Grækenland og den føres aktuelt, om ikke andre steder, så i universitetsinstitutter og i faget pædagogik på landets lærerseminarier. Samtalen er kontinuerlig og dialektisk. Analyserne og argumentationen forholder sig - oftest kritisk - til tidligere tiders udsagn og forståelsesformer og udspiller sig som kritik af og/eller uddybende tilslutning til standpunkter i den aktuelle diskurs.

### **Dobbeltheden i det pædagogiske paradoks**

I romantikken og en generation yngre end Kant har Friedrich Schleiermacher (1768-1834) haft betydning gennem sin udvidede formulering af hermeneutikken og dialektikken, som er de videnskabelige discipliner, han benytter i sin undersøgelse og diskussion af opdragelse.

Schleiermacher anser opdragelse for en uafviselig del af den menneskelige praksis. Indtil det modernes fremvoksen ansås opdragelse for "naturlig", idet den ældre generation mentes at "overføre" sine livserfaringer til den yngre i hverdagslivets fælles gøremål. I moderne sprogbrug ville vi tale om socialisering. Herefter bliver opdragelsen genstand for refleksion, konkret begrundet i at den voksne generations livserfaringer ikke længere rækker i forhold til at forberede barnet på fremtiden, men hertil argumenteret filosofisk, som også Kant gjorde det.

Schleiermacher gør overfor en overføringsforestilling opmærksom på opdragelsens betydning som den "instans", der dialektisk forbinder generationerne og hele tiden kræver en dialog mellem dem. Opdragelse har altid fundet sted og vil finde sted, så længe der er mennesker på jorden. Med det moderne opstår behovet for en pædagogisk teori som en kritisk instans, der kan begribe teori-praksisdifferencen i pædagogikken, og som kan bevidstgøre pædagogikken om dens egne grænser - altså om grænsen for, hvornår og hvordan målet kan hellige midlet. Barnets handlen og tænken kan ikke på forhånd fastlægges, og det er i denne barnets ubeslutsomhed, at det etiske princip om den voksnes opfordring til dets selvvirksomhed begrundes. Når målet med opdragelse og undervisning er myndighed, må de midler, man anvender, og den måde, man omgås med barnet på, fremme myndighedsudviklingen. Den voksne må opfordre barnet, som om det allerede var myndigt, velvidende at det ikke er det. Forsyndelse mod denne uomgængelige dobbelte fordring består i kun at begribe den ene side og handle derefter. At opfatte barnet som myndigt vil være at pådutte det et

overblik og et ansvar, som det ikke har og ikke skal bære. At opfatte barnet som umyndigt vil rumme risiko for at bidrage til dets umyndiggørelse.

Når den ”naturlige” opdragelse, dvs. opdragelse gennem børnenes medvirken i de daglige gøremål og herigennem overføring af de konkrete voksnes livserfaringer, ikke længere rækker bliver også indholdet i den formelle opdragelse - i undervisningen - et væsentligt spørgsmål. Hvis og hvilke erfaringer skal den næste generation have adgang til og hvordan skal de møde dem. Schleiermacher peger på, at den yngre generation skal indføres i fire frie<sup>90</sup> livsfællesskaber, nemlig staten, kirken, det private liv og videnskaben. Disse fire livsfællesskaber er set med hans øjne det bedste bud på, hvordan mulige fremtidige behov kan foregribes i en aktuel undervisningssammenhæng. Jeg skal senere diskutere nogle mere aktuelle stofvalgsovervejelser, som imidlertid langt hen ad vejen er i forlængelse af Schleiermachers bud.

### **Bildsamkeit – det filosofisk omdrejningspunkt for pædagogikken**

Med begrebet Bildsamkeit føjer Johann Friedrich Herbart (1776-1841) sig ind i rækken af bidragydere til forståelsen af det pædagogiske paradoks. Knud Grue-Sørensen, professor i pædagogik på Københavns Universitet 1955-1974, hvis bidrag til samtalen jeg i øvrigt skal vende tilbage til, karakteriserer Herbart som realistisk og erfaringsvidenskabeligt indstillet<sup>91</sup>. Han, og eftertiden i det hele taget, udnævner Herbart til at være grundlæggeren af den videnskabelige pædagogik eller rettere den, der forsøgte at hævde et videnskabeligt grundlag for pædagogikken. Som bekendt føres fortsat diskussionen om pædagogik som videnskab. Jeg vil tilføje, at Herbart, med sin formulering af en almen pædagogik, leverer det første bidrag til at forstå lærerarbejdet som professionelt i betydningen, udøvet på et specificeret kundskabsgrundlag.

Herbart er i forlængelse af både Kant og Schleiermacher, når han anser opdragelse og undervisning som fundamentale begreber i menneskets mulighed for at udvikle myndighed.

---

<sup>90</sup> Med frie forstår Schleiermacher, at det enkelte fællesskab er konsistent, og at det fastholdes og udfoldes i et menneskeligt livsområde. At de fire livsområder er konsistente betyder ikke, at de er uafhængige af hinanden. Deres samspil er afgørende og forstås hermeneutisk som forholdet mellem helhed og del. Schleiermachers forståelse af de frie livsfællesskaber giver associationer til både Habermas system-livsverden analyse og Luhmans fremstilling af selvreferentielle systemer.

<sup>91</sup> K.Grue-Sørensen: Opdragelsens historie, København, Gyldendal 3, 1966 s 82.

”Opdragelsens formål betragtet som et hele kan betegnes med ordet *dyd*. Ved dette ord skal forstås den virkeliggjorte idé om en persons indre frihed, for så vidt den er udviklet til et fast og varigt træk hos vedkommende.” (Herbart 1980 s. 35)<sup>92</sup>.

Det er mennesket som sådant Herbart anser for bildsamt, ikke blot barnet. Begrebet bildsamkeit oversætter Grue-Sørensen i hans oversættelse af Pædagogiske forelæsninger i omrids ved formbarhed. I sin indledning til denne bog siger Herbart om begrænsninger i formbarheden:

”Pædagogikken kan imidlertid heller ikke regne med en ubegrænset formbarhed, og en realistisk psykologi vil forebygge en sådan fejltagelse. Barnets ubestemthed med hensyn til dets fremtidige udvikling er for det første begrænset ved dets *individualitet*. Og dernæst er mulighederne for at bestemme dets fremtidige udvikling gennem planmæssig opdragelse yderligere begrænset gennem dets omgivelser og tidsomstændighederne. Endelig vil den af de voksne opnåede fasthed udvikle sig videre i det indre og er uden for opdragerens rækkevidde. Da nu opdragelsen således til at begynde med møder en hindring i barnets individualitet og senere møder en anden hindring i elevens egenvilje og egne beslutninger, så vil man deri let kunne finde en slags bekræftelse på enten fatalismen eller frihedslæren.” (Herbart 1980 s. 31-32)<sup>93</sup>.

Med tidsomstændighederne som begrænsninger henviser Herbart bl.a. til de faktiske muligheder for personlig dannelse i et uddifferentieret og fragmenteret moderne samfund, begrænsninger som yderligere skærper det pædagogiske paradoks. I Herbarts forståelse er således dannelsesprocessen både potentielt og nødvendigvis en livslange proces, idet der i det moderne ikke kan sættes almene og evigt gyldige mål, som kan nås. Der er hele tiden tale om at kunne forstå og håndtere nye begrænsninger og muligheder, ligesom der for Herbart altså er tale om personlige eller individuelle mål og ikke samfundsbestemte mål. Herbarts dannelsesideal bliver tosidigt, idet

---

<sup>92</sup>Johan Friedrich Herbart; Pædagogiske forelæsninger i omrids, NNF, København 1980, oversat af K.Grue-Sørensen fra Umriss pädagogischer Vorlesungen 1835/1841.

<sup>93</sup>For moderne tænkning er Herbarts egen ”Anmærkning” om dette paradoks helt selvfølgelig: ”For mindre skarpsindige tænkere kan det se ud, som om de to nævnte fejlopfattelser er hinanden modsatte, og at meningene kan svinde imellem dem, skønt de i øvrigt i samme grad tager grunden bort under opdragelsens begreb. Folk kommer let til en fatalistisk opfattelse, når de betragter menneskehedens udvikling historisk og i stort perspektiv; i så fald synes nemlig både opdragerne selv og deres elever at befinde sig i en mægtig strøm – ikke som selvstændigt svømmende, hvilket ville være rigtigt, men viljeløst revet med. Eller de kan komme til en opfattelse af viljesfriheden som en væsentlig faktor, nemlig når de betragter det enkelte individ, der sætter sig op mod de ydre indvirkninger, derunder ofte nok opdragerens hensigter og bestræbelser. Herved har de imidlertid ikke forstået *viljens natur*, men afskriver begrebet natur for at gøre plads for viljen. Det er næsten uundgåeligt, at yngre opdragere under indflydelse af alskens strømninger i tidens filosofi kommer ind i en usikker svingen mellem forskellige meninger; men noget er allerede vundet, hvis de under denne usikkerhed er i stand til at iagttage sig selv nøgternt og uden at forskrive sig til den ene eller den anden yderlighed. Herbart (1835/1841) 1980 s. 32.

opdragelse og undervisning må vække barnets mangesidige interesse og skærpe dets personlige karakterstyrke frem for at understøtte bestemte normativt fastsatte forståelser og handlinger. Opdragelse og undervisning må slutte, når barnet eller den unge har opnået en personlig fasthed – med et moderne ord kunne man sige en personlig integritet eller en egen vilje.

### **Pædagogik som videnskab**

Herbart spørger, hvilken viden den pædagogiske videnskab kan eller skal producere til belysning af det pædagogiske paradoks og til kvalificering af de pædagogiske muligheder i praksis? For det første må den voksne, gennem etisk – filosofisk refleksion eller, med hans eget udtryk, gennem en *"sætten eftertanken i spænding"*<sup>94</sup> - have en bevidsthed om hensigten med den pædagogiske henvendelse til barnet – nemlig dets myndighed, dets reelle mulighed for i alle situationer at vælge det gode og forkaste det onde. Opdragelse og undervisning er et etisk projekt. Den voksne må have pædagogisk psykologisk indsigt til rådighed for at kunne støtte dannelsesprocessen som en proces, der har valget og udvikling af forudsætninger for at træffe det som omdrejningspunkt. For Herbart er derfor al undervisning opdragende.

Undervisningen må gøre verden tilgængelig for barnet, så barnet kan opnå erkendelse af verden, og den må samtidig opfordre barnet til deltagelse, til at tage stilling, til selvvirksomhed. Undervisningsindholdet skal fremstå som en logisk, praktisk og poetisk konstruktion, der tydeliggør modsætningen mellem det gode og værdige og det onde og dårlige, men skal samtidig inspirere til barnets selvstændige tænke og handle – et paradoksalt krav som ikke kan opløses teoretisk, men må håndteres konkret og kritisk i praksis. Herbart fastholder skellet mellem teori og praksis og fremhæver, at teori ikke kan være foreskrivende for praksis, idet teori både er for lidt og for meget for praksis. For lidt i den forstand at teori, netop fordi den er teori, ikke kan fange praksis' kompleksitet, hvorfor teori ikke udgør en direkte hjælp for praksis. For meget i den forstand, at teori kan præsentere viden på et abstraktionsniveau og i et omfang, som den aktuelle praksis ikke umiddelbart kan drage nytte af.

Men praktikerne må lære at tænke videnskabeligt for at kunne handle ansvarligt og med pædagogisk takt i praksis. De erfaringer, der gøres i

---

<sup>94</sup> Her citeret fra von Oettingen, 2001 s. 85.

praksis bliver først betydningsfulde for fremtidig handlen, når de reflekteres bevidst med teoretiske begreber. Med et citat fra von Oettingens analyse af Herbarts forståelse af det pædagogiske paradoks tydeliggøres dette forhold:

”Ser vi atter på det pædagogiske paradoks som udtryk for spørgsmålet om, hvorledes man udefra kan indvirke på barnets selvstændighedsproces, opdager man, at Herbart med den pædagogiske takt prøver at give et adækvat svar. ”Takten” anerkender netop barnet som et frit og åbent væsen, der ikke på forhånd kan bestemmes teoretisk, men som først gennem egen selvvirksomhed – i form af handlen – må bevæge sig fra en ubestemmelig tilstand til selvstændighed. Til denne bevægelse har barnet brug for den voksnes ansvarsbevidste pædagogiske takt, der kun opnås i den handlende praksis med en kritisk overvågning fra teorien”. (von Oettingen 2001, s. 91).

Herbart formulerede det han selv forstod som en moderne undervisnings-teori eller et videnskabeligt bud på en almen pædagogik. Hans sprogbrug udgør sikkert en barriere for en nutidig læsning, idet hans almene pædagogik taler om regering af børnene, om at fremme en mangesidig interesse og om at udvikle moralsk karakterstyrke gennem tugt. Jeg vil ikke uddybe disse tre dimensioner, men det sidste begreb skal dog lige have et ord med på vejen. Tugt sidestilles i Grue-Sørensens udlægning med disciplin, som skal forstås som en frivillig given sig ind under regler, hvis betydning man indser.

I en pædagogisk sammenhæng er det i høj grad den sag eller det indhold, undervisningen handler om, der sætter reglen, og vi ser således Herbart fastholde og uddybe undervisningens trekantsforhold, nemlig forholdet mellem lærer og elev som et forhold bestemt af sagen. Disciplinen eller tugten tjener fokus på sagen i dannelsesøjemed. Barnets bestemmelse eller dannelse er ikke resultatet af en indre udviklingslov eller af en bestemt påvirkning, men er konsekvensen af dets egen dannelsesproces. For at opdragelse og undervisning kan støtte en sådan selvdannelse må den hvile, ikke på et normativt grundlag; dannelse til noget bestemt, men på et videnskabeligt grundlag; indsigt i betingelser for selvdannelsen. Den må realiseres gennem de voksnes udøvelse af pædagogisk takt og gennem deres forståelse af det pædagogiske paradoks: at ingen pædagogisk virksomhed vil kunne give mening uden en antagelse om barnets bildsamkeit og uden at opfordre barnet til selvvirksomhed.<sup>95</sup>

---

<sup>95</sup> Herbarts almene pædagogik integrerede som bekendt et psykologisk teoriapparat, der siden er problematiseret betragteligt, men som i sin konsekvens for pædagogisk tækning og praksis i nogle aspek-

Hos Herbart handler undervisning ikke om, at læreren følger en opskrift. Undervisning er i hans forståelse ikke et teknisk foretagende. Herbart har sat sig spor i pædagogikkens historie viden om og til i dag. Den progressive pædagogik forkastede i begyndelsen af 1900 tallet den i særdeleshed i USA magtfulde Herbartianisme. Herhjemme er Herbarts begreb om *Bildsamkeit* og indsigt i det pædagogiske paradoks blevet genopdaget og videreudvikling gennem bl.a. Grue-Sørensen og von Oettingen<sup>96</sup>.

I forhold til den progressive pædagogiks opgør med Herbart mener jeg, at der mest var tale om et opgør med de principper for pædagogisk praksis, som Herbarts elever foreskrev. I praktisk skolesammenhæng havde disse resulteret i en stiv og alt andet end nøgtern og afbalanceret praksis som den, Herbart efterlyste.<sup>97</sup> Jeg vil i øvrigt - om end nødtvunget - lade den progressive pædagogik og hermed en af forrige århundredes betydeligste pædagogiske filosoffer, nemlig John Dewey (1859-1952), ligge, for i stedet kortfattet at følge op på arven fra Herbart i en dansk pædagogisk sammenhæng.

### Selvvirksomhed og refleksivitet

Knud Grue-Sørensen (1904-1992) blev den første danske professor i pædagogik. Lærestolen blev oprettet ved København Universitet i 1955, og han beklædte den til 1974, hvor han gik på pension. Oettingen (2001) argumenterer i *Det pædagogiske paradoks* for, at Grue-Sørensens perifere placering i den pædagogiske diskurs ikke kan begrundes hverken i hans tankers irrelevans eller i deres manglende kvalitet. Det må bero på andre for-

---

ter genfindes i de fleste senere forståelser af læreprocesser. Det psykologiske grundlag for Herbarts pædagogiske psykologi er på den ene side et naivt bud på, hvilke "sjælelige virksomheder og fænomener" der så at sige kan parres med hvilket indhold og arbejdsformer i undervisningen, og på den anden side en efter tidens målestok forstandig indsigt i, hvad man kan vide og i særdeleshed ikke kan vide om elevernes læreprocesser og forudsætninger for disse. Individualiteten er hos Herbart konsekvensen af det enkelte individs forestillingsmasse, et begreb som han senere uddyber ved at tale om forestillingskomplekser og tankekredse. Forestillingsmassen er etableret på grundlag af sanseindtryk, forbundet med lyst eller ulyst, og resulterende i æstetisk bedømmelse. "Og tillige ser man, at hvad man er tilbøjelig til at tilskrive enkelte individuelle sjælevner snarere ligger i en forskellig udvikling af erfarings- og situationsbestemte forestillingsmasser" (Herbart 1980 s. 40). Denne forståelse udmøntes i et pædagogisk princip der hedder: "*Dersom undervisningen skal gribe dannende ind i elevens tankelin, smags- og karakterudvikling, så må alle døre holdes åbne for ham. Ensidighed i undervisningen er allerede af den grund skadelig, at man ikke med sikkerhed kan forudse, hvad der vil øve den største indflydelse og gøre det stærkeste indtryk på ham.*" (Herbart 1980 s. 43).

<sup>96</sup> Desuden er den tyske teoretiker Dietrich Benner, som er blevet kendt i Danmark gennem von Oettingen og den finsk/svenske professor Michael Uljens (1998).

<sup>97</sup> Dette gælder dog ikke Meads kritik af Herbart, der er en grundlæggende problematisering af Herbarts manglende forståelse for social handling som grundlag for læreprocesser. (Thuen, H og S. Vaage, 2000). Det kan diskuteres om Mead har ret i denne kritik jf. fx Herbart 1980 fx s. 101 f.f..

hold – måske også det forhold, at han var forud for sin tid. Også Svend Erik Nordenbo, lektor på Københavns Universitet, tillægger Grue-Sørensen betydning ved at omtale ham som ”*det markanteste danske forsøg på i dette århundrede at gribe pædagogiske problemer an ud fra en filosofisk synsvinkel.*”<sup>98</sup> Diskussionen om Grue-Sørensens position i den pædagogisk diskurs vil jeg i øvrigt lade hvile og alene argumentere for, at Grue-Sørensen udviklede og formidlede en række indsigter, som kan bidrage til den professionelle lærers vidensbase. Hertil kommer, at han jo skrev Opdragelsens historie, læst af rigtig mange lærerstuderende.<sup>99</sup>

Ligesom Herbart er Grue-Sørensen interessant af to grunde. For hans pædagogisk filosofiske bidrag og for hans bidrag til diskussionen af pædagogik som videnskab. Jeg vil tage fat i det sidste først. Jeg mener, at Grue-Sørensen overser en væsentlig dimension i diskussionen af pædagogik som videnskab og sådan set også modsiger sig selv. Det skal jeg søge at påvise i en analyse af nedenstående citat. I et foredrag ved en konference for nordiske pædagoger i Helsingfors i 1954<sup>100</sup> opsummerede Grue-Sørensen sit bud på en besvarelse af spørgsmålet om pædagogik som selvstændig videnskab på følgende måde:

”Vi har hermed følgende program for en samlet lære om opdragelsen, der tager hensyn til de vigtigste synspunkter:

- beskrivende (opdragelsens historie, opdragelsens sociologi, comparative education, der på skandinaviske sprog i almindelighed gengives ved komparativ pædagogik)
- foreskrivende, hvilket dels kan være med henblik på målet (opdragelsens filosofi eller filosofisk pædagogik), dels kan gælde midlerne (opdragelsens psykologi, pædagogisk psykologi eller psykologisk pædagogik, evt. eksperimentel pædagogik).

Er pædagogik da en selvstændig videnskab eller en videnskab overhovedet? Både ja og nej. Den er selvstændig, for så vidt som den har sit bestemte område, som er dens alene: *opdragelsen*. Men den er ikke selvstændig, for så vidt som den relevante erkendelse oftest må hentes fra andre discipliner, der er indbyrdes vidt forskellige både i henseende til problemstillinger og metoder, og af hvilke nogle kun nyder en

---

<sup>98</sup> I Nordenbo, S.E. (1984): Bidrag til den danske pædagogik historie. Her citeret fra von Oettingen, 2001 s. 107.

<sup>99</sup> 1. oplag udkom i 1966 og til dato sidste og 10. oplag kom i 1978.

<sup>100</sup> Trykt i Nordisk Tidsskrift 1956, og i 1965 i Pædagogik mellem videnskab og filosofi.

meget betinget anerkendelse som videnskaber. Den får derved mere karakter af et konglomerat end af et system, og sådan præsenterer den sig da ofte også udadtil, en samling af studier, som er indbyrdes vidt forskellige så at man ofte har svært ved at se, at de hører til samme videnskab. Men alligevel giver selve emnet en sammenhæng, som binder alle betragtninger sammen på en mere intim måde, end de formelle distinktioner lader ane, ikke mindst når de, der bedriver studierne eller læser dem, holder sig det centrale tema for øje. Derved opnås en afklaring og uddybning af opdragelsens begreb, dens spørgsmål og dens opgaver, som er væsentlige for pædagogikken og er med til at konstituere den som noget for sig." (Grue-Sørensen 1965 s. 24-25).

Der mangler overensstemmelse mellem karakteristikken af programpunkterne og deres indhold eller forankring. Programpunkt 1, "beskrivelse" forekommer rimelig konsistent, men mangler både nogle kategorier og nogle problematiseringer af forholdet mellem realitet og diskurs i de inkluderede kategorier.

At vælge at samle de antydede indholdsområder til et programpunkt 2, som han kalder "foreskrivende", forekommer meget ureflekteret jf. også den uddybende tekst. Her formulerer Grue-Sørensen sin forståelse af karakteren af de antydede vidensområder på en måde, som efter min læsning (heldigvis) underminerer forestillinger om, at de nævnte filosofiske og teoretiske områder skulle være i stand til levere noget, der bare minder om forskrifter for pædagogisk praksis. Han taler jo næppe om mål i Fælles mål forstand: som politisk formulerede mål for undervisningen. Han taler snarere om dannelsesidealer jf. Herbart, om utopier og, hvis det skal give mening for mig, dermed om indfaldsvinkler til at forholde sig kritisk til netop politisk foreskrevne mål. Pædagogisk filosofi kan ikke foreskrive noget som helt, men de kategorier og begreber som er udfoldet her, kan gøre det muligt at forholde sig analyserende og reflekteret til fx formulerede mål og hensigter og deres forhold til midler og metoder. Jeg mener altså, at Grue-Sørensen valgte et misvisende begreb for sin egen formulerede indsigt ved at tale om en foreskrivende dimension i pædagogik som *videnskab*. Derimod giver det mening at tale om en række filosofiske tankefigurer og videnskabelige discipliner som analyse- og refleksionskategorier og at udnævne dette til "pædagogik som videnskab".

En af mine kilder til diskussionen af Grue-Sørensens pædagogisk filosofiske bidrag til en vidensbase for professionel lærervirksomhed er von Oettingen. Han har gennemført et omfattende studie i forfatterskabet og

fremhæver Grue-Sørensens videreførelse af diskussionen om det pædagogiske paradoks. Menneskets selvvirksomhed er et kernebegreb for Grue-Sørensen i forståelsen af, hvordan vi kan komme til indsigt og forståelse. Den voksne kan kun indirekte indvirke på barnet ved at prøve at tænde indsigten hos barnet – men det er barnets selvvirksomhed, der enten får dette til at ske eller ikke ske. Et citat af Grue-Sørensen understreger von Oettingens pointe:

”Det drejer sig om, at én, der mener at kende sandheden om en sag, prøver at iklæde den en form, som tænder indsigten hos den anden. Det kan gøres mere eller mindre godt, men den vigtigste og afgørende betingelse for, at det lykkes, ligger alligevel hos eleven.” (Grue-Sørensen 1972.).

### **En samfundsvidenskabelig tilgang til det pædagogiske paradoks**

For min generation af læreruddannere har klassisk dannelsesteori spillet en rolle i forhold til at begribe og formidle det pædagogiske paradoks, men udvidet og med kritisk teori integreret i en mere omfattende uddannelsesanalyse. Man kan sige, at der i de sidste 20-30 år er sket en delvis overskridelse af en traditionel opsplitning mellem pædagogisk teori og forskning og en samfundsvidenskabelig teori og uddannelsesforskning.

”Især socialisationsforskning og kvalifikationsforskning er udmærkede eksempler på, at uddannelsesforskning trods sin genstandsmæssige afgrænsning bryder ud og definerer tværfaglige helhedsforståelser og forskningsstrategier, som så at sige specificerer de almene pædagogiske problemer i en historisk sammenhæng, og omdefinerer nogle af pædagogikkens problemstillinger. Pædagogik bliver aldrig det samme – uskylden er borte, både i forhold til det enkelte individ, i forhold til samfundet og i forståelse af, hvad pædagogisk praksis er.” (Henning Salling Olesen 1994 s. 189).

Den kritisk teoretiske inspiration synes at fordele sig blandt fagets<sup>101</sup> udøvere og forskere i et spændingsfelt mellem at se undervisning og uddannelse først og fremmest som en kvalificering til (løn)arbejdet i et kapitalistisk samfund og skolen som en opbevarings-sorterings- og tilpasningsforanstaltning og til både at anerkende sådanne forståelsesformer og at se uddannelse som et socialiseringsprojekt med et frigørende potentiale. Pro-

---

<sup>101</sup> Her tænker jeg helt bredt på de pædagogiske fag i lærer- og pædagoguddannelserne.

fessionel lærervirksomhed må hvile på en indsigt i denne diskurs og må kunne håndtere det paradoksale i at fastholde hele spændingsfeltet.

Jeg vil, med endnu et citat af Salling Olesen, som jeg læser som et udsagn om at favne ambivalensen, afslutte disse indledende bemærkninger, som begrundet mit forsøg på at indkredse en samfundsvidenskabelig tilgang til det pædagogiske og uddannelsesmæssige paradoks:

”I de to centrale funktionsbestemmelser, socialisering og kvalificering, formuleres den dobbelte historiske udvikling af uddannelsens betydning i forhold til den sociale reproduktion og i forhold til udviklingen i arbejdet. Den måde, hvorpå disse funktionsbestemmelser sammenvæves i f.eks. den danske uddannelses historie, viser i den berømte nøddeskal nogle centrale aspekter af det danske samfunds moderniseringsproces. De viser den konkrete sociale aktivitet og de individuelle handlinger, tankers og følelsers afhængighed af grundstrukturerne i samfundshelheden. Men samtidig turde det også være klart gennem studiet af et fænomen som uddannelse og undervisning, hvordan grundtrækkene i samfundsstrukturen reproduceres og udvikles gennem subjektive tolkninger og handlinger, som er historisk og interessebestemt i forhold til samfundets helhed, men som netop derved reproducerer den som modsætningsfyldt helhed.” (Salling Olesen 1998 s. 199).

Undervisningens formulerede hensigt er, at der i den pædagogiske praksis iværksættes læreprocesser hos eleverne. Der skal ske en erfaringsdannelse i betydningen, at undervisningen bidrager til, at virkeligheden erfares af dem, og at deres forudsætninger for at håndtere den meningsfuldt - også i dens meningsløshed eller interessebestemte meningsforskellighed - fremmes. Men det sker kun delvis – og i det omfang det sker, er det af og til med resultatet - ”her kan jeg ikke lære noget der giver mening for mig”. At det kan gå sådan er der mange grunde til. Den professionelle lærer må begribe og kunne medtænke dem i sin praksis, hvis elevernes erfaringsdannelse eller læring skal fremmes.

### **Kritisk socialisationsteori**

Den kritiske socialisationsteori leverer indsigter, som er inspireret dels af psykoanalytisk teori dels af marxistisk teori. De lyder i ultrakort form, at vores læreprocesser og vores psykiske udvikling er resultatet af en konfrontation mellem de naturlige psykiske kræfter og den kapitalistiske samfundsrealitet, som sætter sig igennem via primær- og sekundær socialiseringsagenter - forældre, pædagoger og lærere - og institutioner, og senere gennem arbejdet. Forældre, pædagoger og læreres socialisering og dermed

forståelses-og handlemuligheder er resultater af den samme konfrontation - og de aktuelle børn og elever vil videreføre dem - og så fremdeles.

Forsøgene på i undervisning og anden pædagogisk virksomhed at vri-ste erfaringsprocesser ud af denne konfrontation, forsøgene altså på en til-nærmelse til utopien om undervisningens emancipatoriske potentiale, kræ-ver som minimum, at læreren ved, at det ubevidste er der som konsekvens af konfrontationen, både hos ham selv og hos hans elev. Med Kirsten We-bers ord: "Det kræver ikke at man forstår den enkeltes ubevidste, men at man ved, det er der." (Weber 1995 s. 27).

Teorien om hverdagsbevidsthed er et udsagn om, hvordan vi som men-nesker håndterer hverdagens krav på en måde, så bevidstheden samtidig blokerer for indsigt og for læreprocesser. Hverdagsbevidstheden fungerer i eller ved hjælp af klicheer, hvorfor sproget har mistet muligheden for at levere adækvate symboler til begribelse af den modsigelsesfyldte realitet, sproget kommer snarere til at dække for udvikling af indsigt.<sup>102</sup>

Hverdagsbevidsthedsbegrebet er udviklet af Thomas Leithäuser og Birgit Volmerg med henblik på at udvikle en kvalitativ fortolkningsmåde på psykoanalytisk grundlag. Teorien handler om forbindelsen mellem reali-tet og "tekst" i betydningen, hvordan vi taler om og forstår, og hvordan den måde vi taler og forstår konstituerer realiteten, som vi kan erfare den.

"Die Praxis des Alltagslebens ist charakterisiert durch Einigungen, Streit, Trennungen, Ablösungen, Kampf um Anerkennung, einseitige Unterwerfung, Liebe und Freundschaften - durch ein Gefüge von Interaktionen, in dem die Individuen sich aufeinander als ihre unmittelbare Wirklichkeit beziehen. Diese Beziehungsfiguren sind nicht willkürlich; sie sind institutionalisiert, unproblematisch und bekannt. Die alltäglichen Interaktionen vollziehen sich nach Regeln: sie vollziehen sich in Ritualen und über traditionen; sie sind routinehaft und unbewusst, aber auch kalkuliert und reflektiert. Die skala ist also gross und bunt." (Leithäuser og Volmerg, 1979 s. 13).

Kirsten Weber understreger også det kollektive og siger, at vi bekræfter klicheerne og rutinerne hos hinanden og videre:

---

<sup>102</sup> Jeg vil ikke her diskutere de ellers ganske relevante videnskabsteoretiske paradigmer – konstruktivisme og diskursanalyse. Jeg vil henvise til, at Salling Olesen og Weber, som er væsentlige kilder til min diskussion af en kritisk socialisationsteori og pædagogisk teori og praksis, i forhold til diskurs-analysediskursen insisterer på at fastholde dialektikken mellem diskurs og realitet. Se fx Experience, language and subjectivity in life history approaches – biography research as a bridge between the humanities and the social sciences!, Roskilde Universitetcenter, juli 2002. Den samme dialektik fastholdes hos Leithäuser og Volmerg.

”Rutinerne samler intellektuelle, følelsesmæssige og sociale reaktioner, som kan være indbyrdes modstridende, op i entydige reaktioner. De bygger modstridende fakta og psykiske ambivalenser sammen i mønstre, som passer til hver enkelt situation.” (Weber 1995 s. 39).

Hverdagsbevidstheden må således forstås som først og fremmest en barriere mod læring. På den anden side forudsætter ny læring til hver tid jo et allerede etableret fundament, en erfaringsdannelse, hvorfor også ”en hverdagsbevidsthed” gemmer på erfaringer og indsigter, som hvis de bliver tilpas udfordrede – det vil fx sige ikke for faretruende og ikke for vagt til at kunne antyde en forskel – rummer læringspotentiale.

Det er fx her lærerens professionelle skøn skal udfoldes. Læreren skal forstå hvem eleven og eleverne er, og hvad der for gruppen eller den enkelte elev kan repræsentere en tilpas udfordring. Og han skal i øvrigt forstå, at lærerens egen hverdagsbevidsthed og hans muligheder for at udfordre den er et tema i hans professionelle refleksion.

Weber spørger til motivet for at ville ændre og siger:

”Hypotesen – eller rettere håbet – er, at vedkendelsen af ambivalens udvikler evne til at omgås konflikt, og at der her også ligger den gnist, der skal antænde viljen til omorientering. Gnisten består i at kunne skimte noget anderledes, i en ”positiv anticipation”, evnen til at kunne forestille sig noget bedre.” (Weber 1995 s. 84).

### **Erfaringsbegrebet hos Oskar Negt**

Oskar Negt og Thomas Ziehe etablerede i samarbejde med en række andre forskere, lærere og forældre skoleforsøget Glocksee. Det didaktiske grundlag er eksplicit formuleret som ramme for elevernes erfaringsdannelsesprocesser og kreative læreprocesser i betydningen ”*dannelsen af forråd, anlæggelse af indre reserver, en slags kognitive, emotionelle og sociale forråd.*” (Negt 1997 (b) s. 36).

Afsættet var i høj grad Negts erfaringsbegreb, som er antydnet, men som jeg kort vil ridse op.<sup>103</sup> Erfaringer er ikke ”rene” oplevelser, men derimod resultatet af en dialektisk, produktiv og bevidst bearbejdningsproces, som er socialt formidlet i offentlige rum. Subjektets handling er grundlaget for en ændring af subjektets bevidsthed om handlingens genstand, handlingen er desuden kilden til subjektets bevidsthed om sig selv, herunder om

---

<sup>103</sup> Mine kilder til fremstilling af erfaringsbegrebet er ”Offentlighed og erfaring”, som Negt skrev sammen med Kluge (1974) og Negt: Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring, (1975).

handlingens forandring af genstanden og denne forandrings betydning for bevidstheden.

Negt og Kluges offentlighedsbegreb er ikke et enhedsbegreb, men et begreb for en *"kumulasjon af enkeltoffentligheder som bare er abstrakt relateret til hinanden"* (1974 s. 5). Det er blot tilsyneladende, at de enkelte offentlige instanser forbinder sig til et alment offentlighedsbegreb. Men ideen om enheden udnyttes til at tjene de organiserede produktionsinteresser, som de forskellige offentligheder omfatter, fx universiteterne og koncernerne, for at nævne to ret forskellige. Derimod regner Negt og Kluge de offentligheder for egentlig overgribende, som har deres afsæt i ikke-offentligt konstituerede produktionssfærer, hvor der produceres tvivl om produktions-sammenhængens legitimitet, sammenfattet i begrebet den proletariske offentlighed.

Det er altså i disse forskellige offentligheder, at vore konkrete, sanselige oplevelser – fra familie, skole og arbejde eller, sagt med andre begreber, i primær- og sekundærsocialiseringen, forarbejdes til erfaring. Det er også her, at handlemuligheder og offentlighedens forståelsesformer kan forhindre, at oplevelser bearbejdes. Det sker hvis offentligheden ikke rummer begreber til at forarbejde en given realitet, og/eller "realiteten" fordrejes gennem de begreber og det sprog, gennem den ideologi, der er til rådighed i offentligheden. I så fald bliver erfaringen en ikke-realitets funderet "erfaring".

Den proletariske offentlighed "tilbyder" heroverfor forsøget på at begribe realiteten og producere adækvat erfaringsdannelse, der kan pege mod politisk handling. Der er selvfølgelig tale om et dialektisk forhold – offentlighederne etableres og fastholdes/forandres af vores ideologiserede eller realitetsforankrede erfaringer. Negts begreb om sociologisk fantasi<sup>104</sup>, som han i øvrigt henter hos C. Wright Mills, er et udtryk for en sådan forarbejdning af oplevelser til erfaring, som gør det muligt at overgå fra en synsvinkel til en anden og at erkende strukturelle sammenhænge mellem det private eller det personlige og det offentlige eller det samfundsmæssige. (Negt 1975).

I artiklen "Modet til fremtiden – om inspirationen fra Oskar Negt" formidler Weber, Salling Olesen og Nielsen inspirationen fra Negt til at bevare modet til trods for samtidens erosionskrise og til at opretholde en

---

<sup>104</sup> Henning Salling Olesen m.fl. påpeger, at det er mere dækkende at oversætte begrebet til sociologisk *forestillingsvne*.

tro på et emancipatorisk potentiale i pædagogisk praksis (Weber, Olesen og Nielsen 1997 s. 11 ff.). I min udlægning handler det om, at skole og uddannelse i bedste fald kan udgøre et rum for erfaringsdannelse, et rum for udveksling af erfaringer og et rum også for formulering og kommunikation af fortrængte ”erfaringer”. Et sådant rum kan give plads til bevidstgørelse af de erfaringsblokerende mekanismer, som er indbygget i samfundets organisering og i den borgerlige offentlighed. En sådan forståelse sammenfattes ofte under begrebet erfaringspædagogik. Det begreb kan dog også dække over mere enkle og måske forenklede forståelsesformer, som ikke fastholder elevernes med- og selvbestemmelse i undervisningen – barnets selvregulering, som Negt taler om, jf. nedenfor.

### **Skoleforsøget i Glocksee**

Med Negts begrundelser for at etablere skoleforsøget og med den advarsel, som jeg citerede ham for i kapitlet Samtidsanalyse, har han problematiseret de aktuelle skolepolitiske tendenser på samme måde, som jeg har gjort i min analyse af School Effectivenessparadigmet. Skolen bliver underlagt den samme driftsøkonomiske logik som vareproduktionen, læreprocesser forstås som identiske med varefremstillende processer, hvorfor effektivitet kan anvendes som /forsøges anvendt som målestok og kvalitetskriterium. Instrumentelle og reproducerbare færdigheder bliver skolens højeste mål. Heroverfor handler det om at begribe, at erosionskrisen bl.a. har som konsekvens, at den tidligere, selvfølgelige, generationsoverførelse af normer og værdier er gået tabt. Det udvendige forhold mellem generationerne er blevet et alvorligt problem, som påkalder sig de voksnes pligt til alligevel at bringe verden til gyldighed:

”Nicht auszudrücken, was Erwachenen von der Kindern erwarten, ist gefährlich. Was die Erwachsenen unter Wahrheit und Lüge verstehen, unter Sinn und Unsinn, unter dem moralischen Guten und Schlechten, muss für Kinder und Jugendliche unzweideutig erkennbar werden. Das bedeutet keine Zwang. Unter Bedingunger der Erosionskrise wird es nur selten gelingen, diese Normen autoritär umzusetzen, und zum autoritären Erziehungssystem ist der Rückweg everbarrikiert. Aber ohne solche strukturierungsvorschläge der Erwachsenen greifen die Kinder in eine leere Realität, und keine noch so gutgemeinte Zuneigung oder Liebe wird sie von dem schalen Gefühl befreien, dass sie gegen Gummiwände anrennen. Selbstregulierung, als Antiprinzip politischer Indoktrination einerseits und Grenzsetzung, also Strukturierungsarbeit andererseits sind zwei Seiten derselben Sache: die grösste Herausforderung an Erziehungs- und Lernarbeit in einer Welt der Umbrüche.  
” (Negt 1997 (a) s. 191)

I artiklen ”Skole som erfaringsproces - samfundsmæssig aspekter af Glocksee-projektet”, 1978 udfolder Negt sine forestillinger om en didaktik, hvis mål er at fremme selvreguleringsprocessen, som betegner

”den proces, som, idet den nedbryder blokeringer af adfærd og bevidsthed, samtidig realiserer sit målhold: udvidelsen af barnets erfaringsevne og dannelsen af autonomi”. (Negt 1978 s. 74).

og videre:

”Selvregulering betyder altså ikke, at barnet slår sig til ro på det medbragte niveau af åndelige interesser og adfærd, det har opnået i forvejen, men at dialektikken mellem subjekt og objekt, mellem voksne og børn, i den pædagogiske arbejdsproces såvel som i skolens organisationsform virkelig kommer åbent frem. For at det ikke blot skal være skinformidling, fordi den ene part altid har ret, fordi de voksne altid har den rette didaktik, de rigtige planer og de rigtige mål, så må begge parter, som i enhver virkelig dialektisk sammenhæng, have selvstændighed og egen artikulationsevne.” (Negt 1978 s. 75).

Konkrete beskrivelser af praksis på Glocksee-skolen giver indblik i dilemmaer, som den her formulerede fremstilling af det pædagogiske paradoks medfører. Det vil jeg ikke udfolde nærmere, ligesom jeg ikke vil formidle de i øvrigt meget inspirerende og kvalificerede didaktiske principper og deres begrundelser, som Negt og Ziehe redegør for, og som med fordel kan udgøre en del af den professionelle lærers forståelseshorisont og analyserepertoire. Principperne er på ingen måde fremmed for en dansk lærer. Glocksee og den danske folkeskole deler inspirationsgrundlag fx i form af reformpædagogikken og lilleskolebevægelsen, den kategoriale dannelses-tænkning udformet af Wolfgang Klafki og - helt bredt - projektarbejdsdidaktikken. Også friskolebevægelsen med afsæt i Grundvig og Kolds skoletanker har inspireret den danske folkeskole i forhold til at tage udgangspunkt i barnets optagethed – oplevelse før oplysning - alle forskelle til det her præsenterede teoriapparat i øvrigt ufortalte.

Det radikale og overskridende ved skoleforsøget i Glocksee er den entydige - i hvert fald i tænkningen og argumentationen – respekt for elevens evne til og krav på selvregulering, den ekspliciterede indsigt i både barrierer for og veje til at støtte udfoldelse af selvreguleringen, og forankringen i en samfundskritisk analyse. Om skoleforsøget i Glocksee siger Negt :

”På mange måder indgår der i skoleforsøgets hverdag erfaringer og erkendelser fra den kritiske samfundsteori, fra uddannelsesøkonomien, fra pædagogikken og fra skolehistorien.” (1978 s. 56).

Herudover er skoleforsøget eksplicit begrundet i forestillingen om at kunne sætte spørgsmålstejn ved de betingelser, som skolen stiller for den pædagogiske praksis og lærernes arbejde:

”Det ville være en misforståelse, hvis dette skoleforsøg skulle blive en anledning til at lærere, der arbejder under den traditionelle [skoles]<sup>105</sup> betingelser, begynder at sætte grundlæggende spørgsmål ved deres *individuelle* praksis. Det, der skal sættes spørgsmålstejn ved er netop *betingelserne*. Glocksee-skolen vil pege på et samfundsmæssigt problem, ikke på en individuel mangel på didaktisk fantasi, problembevisthed eller arbejdsindsats fra den enkelte lærers side. Hvori består dette problem?” (1978 s. 61).

Negt påpeger, at problemet drejer sig om læreprocessernes skolemæssige organisationsform, som er konfronteret med to principielle problemer. Det stigende aggressionspotentiale hos eleverne og tendensen til nedbrydning af motivation, som har med det tabte generationsforhold at gøre. Jeg mener det ydermere kan være forbundet med det tyske skolesystem, som det så ud i 1970'erne

Den tyske dannelsesstradition, som jeg har redegjort for ovenfor, hviler jo på et ganske andet grundlag og fremstår i modsætning til den kritiske socialisationsteori som mere snæver eller naiv i sin forståelse af det pædagogiske paradoks. Den må således tillægges den forståelse, at paradokset både har sin rod i og kan håndteres i pædagogisk virksomhed. De psyko-dynamiske og samfundsmæssige forudsætninger og betingelser for læring og undervisning er fraværende i det 1800-tallets tyske dannelsesstradition, men optages i Klafkis diskussion af den kategoriale dannelse i midten og slutningen af 1900-tallet.

Jeg har dog valgt ikke at inddrage Klafki i denne fremstilling til trods for, at han på mange måder medierer mellem en klassisk dannelsesstænkning og en kritisk socialteori. Min begrundelse er dels 'pladsmangel' og dels, at jeg anser hans position for velkendt. Jeg tillader mig nogle få steder i afhandlingen indforstået at anvende hans kategoriale dannelses tanker og hans forestillinger om det eksemplariske princip i valg af indhold og arbejdsformer i skolen.

---

<sup>105</sup> Min tilføjelse, der må være tale om en oversættelsesfejl.

## Pædagogikkens krise – set fra systemteorien

Også i udredningen af det pædagogiske paradoks har jeg valgt at referere til Luhmann. Jeg betragter hans bidrag som en forståelsesramme for undervisning og læring, som en professionel lærer må have kendskab til med henblik på at strukturere og kvalificere sine egne forståelsesformer.

Forskellen mellem system og omverden forstår Luhmann som den forskel, der gør erkendelse mulig. I spørgsmålet om læring og undervisning tilhører læring det psykiske system, der opererer ved bevidsthed. Undervisning er det sociale system, der opererer ved kommunikation. Der er tale om to adskilte systemer, men det ene udgør omverden for det andet.

### Aspekter af Luhmanns erkendelsesteori - igen

Jeg vil repetere et par centrale pointer i Luhmanns erkendelsesteori. Han tager (Luhmann 1988) afsæt i det historisk stillede spørgsmål: hvordan er erkendelse mulig, *skønt* den ikke har en af den selv uafhængig adgang til realiteten udenfor den selv. Det grundspørgsmål har været afsat for både transcendentale og dialektiske problemløsningsbud. Luhmann mener ikke at problemet er løst eller tilstrækkeligt belyst i de to teoriformer. Han anser spørgsmålet for forkert stillet. Men heller ikke den radikale konstruktivismes empiriske konstatering: erkendelse er kun mulig, *fordi* den ikke har adgang til realiteten udenfor sig selv, er Luhmann tilfreds med. Han mener at konstruktivismen kunne opnå en nyhedseffekt, hvis den i stedet tog spørgsmålet op, hvordan *frakobling* er mulig. Som sit svar forslår Luhmann som bekendt at erstatte skellet mellem 'subjekt' og 'objekt' med skellet mellem 'system' og omverden':

"Denne skelnen forbliver ved klassiske problemstillinger, for så vidt som den går ud fra en differens og lader dennes ene side genindtræde i den anden. Den overhaler klassiske problemstillinger, fordi den reviderer såvel subjektteorien som objektteorien. Den kan stille spørgsmålet om *frakobling* gennem lukning som et spørgsmål om uddifferentiering af systemer, og den kan erstatte præmissen om en fælles verden med en teori om iagttagelse af iagttagende systemer (second order cybernetics)." (Luhmann 1988 s. 166)

Erkendelse er en operation produceret af systemets egne operationer, operationer som kun kan finde sted inden for systemets egne grænser. Systemet er jo som omtalt tidligere autopoietisk, systemet producerer og reproducerer sine egne operationer i sine *"rekursive pro- og regressers netværk"*, som Luhmann udtrykker det (1988 s. 167). Erkendelse er et resultat af operati-

onerne iagttagen og optegnen af iagttagelse (beskriven) og indbefatter iagttagen af iagttagelse og beskriven af beskrivelse.

Luhmanns udgave af konstruktivisme er blevet kaldt operationel konstruktivisme til forskel fra fx Ernst von Glasersfelds radikale konstruktivisme. Et længere citat kan tydeliggøre, hvad Luhmann mener med en operativ erkendeteori, og dermed hvordan operativ konstruktivisme adskiller sig fra radikal konstruktivisme:

”Erkendelse er anderledes end omverdenen, fordi omverdenen ikke indeholder skel, men simpelthen er som en er. Omverdenen indeholder med andre ord ingen anderledeshed og ingen muligheder. Den sker som den sker. En iagttagere kan måske konstatere, at der findes andre iagttagere i omverdenen. Men han kan kun konstatere det, hvis han skelner disse iagttagere fra det, de iagttager; skelner dem fra hændelser i omverdenen, som han ikke betegner som iagttagen. Med andre ord: alt iagttageligt er iagttageregens egen præstation, indbefattet det at iagttage iagttageren. Altså findes der i omverdenen intet, som svarer til erkendelsen; for alt hvad der svarer til erkendelsen, er afhængigt af skel, inden for hvilke den betegner noget som dette og ikke hint. I omverdenen findes der således heller ikke hverken ting eller tildragelser, hvis der med dette begreb betegnes, at det, som betegnes sådan, er anderledes end andet. Ikke engang omverden findes der i omverdenen, idet dette begreb jo kun betegner noget, når det skelnes fra et system, altså forlanger, at man angiver, hvilket system omverdenen er omverden for. Og lige så lidt findes der, hvis man ser bort fra erkendelse, systemer. (*Derfor har vi ovenfor sagt, at der findes systemer*). Skellet mellem system og omverden er selv en erkendelsesledende operation. *Dette forløb af overvejelser tillader ingen slutning i retning af omverdenens ikkerealtitet. Den tillader heller ikke den slutning, at der intet findes uden for det erkendende system.*”<sup>106</sup> (Luhmann 1988 s. 168-169).

Forskellen på selvreference og fremmedreference (som jo tilhører systemet) og forskellen på system og omverden, som jo er to forskellige slags forskelle, smelter sammen, ikke i det enkelte subjekt, men i et dobbeltspil, som Thyssen (2003) kalder det, mellem et forhold mellem det iagttagne og iagttageren og et forhold mellem iagttagere, som iagttagere hinandens iagttagelser og herved bidrager til at styrke eller svække dem.

Sproget er en betingelse for iagttageres iagttagen af hinanden, fordi det kobler mellem bevidsthed og kommunikation. Sproget udgør et højspecifikt medium for de psykiske og sociale systemer, så der i bevidstheden og i kommunikationen kan dannes sprogspecifikke former. Sproget fascinerer bevidstheden, som Luhmann siger, og det garanterer, at når kommunikationen forløber, medaktiveres den nødvendige bevidsthed. Det indskrænker

---

<sup>106</sup> Min kursivering.

bevidsthedens frihedsgrader, selv om samtidige hændelser, fx ikke-sprogligt meningsindhold og hukommelse, kan udvide dem og samtidig med, at det er muligt at vildlede bevidst med sprog. Det erkendelsesteoretiske kneb, som Thyssen tilskriver Luhmann består i, at til trods for at alle iagttagelser af verden foregår på systemsiden af forskellen mellem system og omverden, så kan den sproglige kommunikation og de indskrænkninger og iagttagelsesmuligheder, som sproget tilbyder, udkrystallisere sig i en fælles verden. I et rekursivt netværk af iagttagelser opstår tilstrækkelig redundans – som Luhmann kalder *Eigenvalues* – til at der kan skelnes mellem realitet og fiktion<sup>107</sup>. Det skaber, som Thyssen siger, ikke en metafysisk sikker viden, men dog en viden som er tilstrækkelig sikker til, at man tør forlade sig på den.

### Opdragelse og undervisning

Det er både forskningens og undervisningens mulighed. Jeg vil vende mig mod undervisningen og muligheder for erkendelse eller læring i den sociale kommunikation. Jens Rasmussen (Rasmussen 2000) udleder på grundlag af Luhmanns systemteori en krise i pædagogikken. Ikke først og fremmest en krise i pædagogisk praksis, men en krise for den teoretiske pædagogik. Spørgsmålet Rasmussen stiller lyder: *"Hvordan er undervisning mulig som dette at gribe ind udefra for at frembringe forandringer i elever, som er selvreferentielle, autonome individer?"* (Ibid s. 34). Som det fremgår oven for, har det altid været et grundspørgsmål i pædagogikken, uagtet at det har hvilet på forskellige teorier og forståelsesformer. Jeg vil forfølge spørgsmålet i en Luhmannsk referenceramme.

Luhmann svarer selv: ved at konstruere "barnet" som *medium* for opdragelsen. Han bruger opdragelse helt bredt som: *"Med opdragelse forstås til forskel fra socialisation en tilsigtet frembragt, dvs. forbedret ændring af psykiske systemer."* (Luhmann 1993 s. 163). Det indbefatter den institutionaliserede opdragelse i form af undervisning og indsætter i tråd hermed eleven, den studerende som medium. Opdragelse sammenknytter sociale systemer (kommunikation) og psykiske systemer (bevidsthed) og endda på en planmæssig, kontrollerbar om end ikke altid succesrig måde. Det med det planmæssige og det kontrollerbare har altså sine begrænsninger, som også ovenstående diskussion af det pædagogiske paradoks viser. I Luhmanns terminologi kan man sige, at psykiske systemer gør, hvad psykiske systemer gør, og hvad de således selv bestemmer. De gennemfører kun de operationer, som de på

---

<sup>107</sup> Se også diskussionen i kapitel 3 om rationalitet og det sociale system samfund.

grund af deres aktuelle tilstand gennemfører. En lærer kan reagere kommunikativt på elevens handlinger, men kan ikke ”styre” dem. Han kan ikke gribe ind i elevens bevidsthed og tænkning, og eleven bestemmer selv, hvordan han vil ”reagere” eller operere på baggrund af kommunikationen.

”Det betyder ikke mindst, at forsøget på at kontrollere hvad der går for sig, ender med at blive kontrolleret af dette system. Læreren må, hvis han vil opnå noget, træffe en afgørelse. Han må, særlig hvis han vil handle efter en plan, til stadighed reagere sådan som hændelserne foreskriver ham. Og selvom han tager sig visse friheder, gælder den hårde lov, at al kontrol forudsætter en bliven kontrolleret gennem det kontrollerede.” (Luhmann 1993 s. 168).

Opdragelse kan altså logisk set ikke det den vil, og alligevel kan opdragelsesmæssig kommunikation frembringes og fortsætte sin egen autopoiesis, og der kan finde en forbedret ændring af det psykiske system sted i form af læring eller kompleksitetsforøgelse.

Men hvordan skal det nu forstås, at ”barnet” er medium for opdragelsen? Luhmann påviser to forskelle, som tilsammen bidrager til hans argumentation om ”barnet” som medium, og som kun kan iagttages som iagttagelse af anden orden. Forskellen barn/voksen er i vores tid og samfund indlysende, og en iagttagelse af forældre, pædagoger og lærere i kommunikation med børn viser tydeligt forskellen. Den anden forskel er forskellen mellem konstruktionen barn og organisk-psykisk system.

”At betegnelsen barn er en konstruktion og kun kan fungere på den måde, betyder ikke at man kan gå vilkårligt til værks. Kun må man i mindre grad søge begrænsningerne i det organisk-psykiske system, som betegnes barn, end i det system, som praktiserer denne betegnelse og fortætter erfaringer med det. Hvis man vil vide, hvorledes konstruktionens synlige vilkår reduceres, må man iagttage iagttageren og ikke det, som denne iagttager. Barnet er ikke et kemisk, eller biologisk eller psykologisk medie, det er ikke kulstof, ikke protein, ikke opmærksomhed. Det er kun et medie i opdragelsens system og forandringer i forståelsen af dette medie forklarer sig derfor gennem uddifferentieringen af et samfundsmæssigt funktionssystem for opdragelse.” (Ibid s. 175)

Luhmann siger i øvrigt, at enhver samfundsteori må holde sig vægtige forskelle mellem opdragelsessystemet og andre funktionssystemer for øje, idet det ikke gives noget symbolsk generaliseret medie for opdragelse som fx penge for det moderne erhvervsliv eller sandhed for den moderne videnskab. Åkerstrøm Andersen og Born (2001) og Qvortrup (2001) indfører, med reference til Luhmann, et sådant medie i form af dannelse. Jeg synes selv Luhmann er lidt uklar. Jeg tror min usikkerhed bunder i, at Luhmann

forholder sig både beskrivende og polemiserende. Han beskriver opdragelse som etableret med en formuleret hensigt og som faktisk forekommende, og på den anden side polemiserer han indforstået mod opdragelsessystemets selvforståelse. Samtidig henviser han til Gilgenmann:

”Gilgenmann vælger et andet udgangspunkt til den samme problemstilling om det voksende problem om kommunikation mellem generationerne og taler om ”dannelsesmedie” som institutionalisering af dette problem.” (Ibid note 28 s. 176).

Luhmanns systemteori skelner jo ikke mellem barn/voksen, men mellem liv (organisk system) og psykisk system og naturligvis mellem system og omverden, hvor psykiske systemer udgør omverden for hinanden. Psykiske systemer er ens i den forstand, at de alle er lukkede, selvreferentielle og autopoietiske, hvilket ikke giver anledning til, at det ene psykiske system principielt har en særlig position i forhold til et andet. Men det er jo (nødvendigvis) tilfældet, så snart der er tale om opdragelse, hvorfor vi må konstruere barnet, eleven, den studerende. Og det fungerer jo (ofte, af og til?) efter hensigten, idet det muliggør en bestemt type kommunikation, som fremmer dannelse i form af forbedret ændring af psykiske systemer.

Opdragelsen rummer en række problemer eller udfordringer. Opdrageren må iagttage barnet som iagttager og ikke sætte handling mod handling. Den må derimod vælge handling efter målestokken for, hvad den andens oplevelse muliggør – ikke sigtende mod bekræftelse men sigtende mod korrektion. Det største problem for opdrageren eller underviseren er måske, at han adskiller læren fra ikke-læren. Dermed forenkler han spørgsmålet om ”forbedret ændring af det psykiske system”, som består i, at læren og aflæren praktiseres som en uadskillelig enhed, idet alt lært løbende skal revideres i læreprocessen. Som Luhmann siger:

”Forestillingen om kumulerbar viden skjuler dette sagsforhold, skjuler processens psykiske kompleksitet og dermed også det, som kunne bidrage til motivation eller demotivation for yderligere læring.” (Ibid s. 177).

Luhmann tydeliggør desuden, at det psykiske systems autopoietiske operationer ikke er afhængige af, om den viden der opereres med er sand eller falsk. Men skolesystemet lægger vægt på at opmuntre barnet til at lære en viden, som er sand – udvalgt af de voksne efter videnskabelige kriterier, men ikke nødvendigvis formet efter, hvordan det psykiske system mest sandsynligt kan lade sig irritere. Dette kan forklare de mange eksempler på,

at børn kan langt mere uden for skolen end i skolen. Skolen kan måske nok bevirke en instrumentel læring, der fungerer i skolen, men ikke hverken uden for eller senere i livet. Opdragelse og undervisning lider i forlængelse heraf altså under den vildfarelse, at viden findes i faste, sammenkoblede former, som de opdragede eller underviste børn kan omgås meningsfyldt og korrekt med, hvornår det end bliver aktuelt.<sup>108</sup> Herved sidestilles børn med trivialmaskiner, hvad de ifølge Luhmann ikke er og ikke kan blive. I det omfang vildfarelsen gør sig gældende underlægges og underlægger skolesystemet sig en socialt krævet pålidelighed, som det ikke kan honorere – jf. min diskussion af den aktuelle skolepolitiske situation i næste afsnit.

”Alle disse overvejelser viser, at opdragelsesmediet institutionaliserer en ekstrem kunstig iagttagelsesmåde. Derfor er det svært at omgås med den. Og derfor har læren om de muligheder, den trods alt har at gøre med, særlige navne. Den hedder på mediets side [som allerede nævnt] pædagogik, på formens side, didaktik.” (Ibid s. 181).

### **Hvordan er så opdragelse og undervisning mulig?**

Hvordan er så opdragelse og undervisning mulig, når der er tale om et så paradoksalt forehavende, som jeg her har analyseret frem. Mit empiriske materiale, som jeg især formidler i kapitel 6: Dygtige lærere, giver sine konkrete svar. Her vil jeg lade to fremstillinger, funderet i indsigt i det pædagogiske paradoks, danne afsæt for nogle principielle svar.

#### **Undervisning er kommunikation**

Sverre Moe (2003) har med afsæt i Luhmanns systemteori diskuteret undervisning som kommunikation. Det giver mulighed for større præcision i forståelsen af det pædagogiske paradoks og undervisningens muligheder for at omgås det med omtanke. Der kan ikke forudsættes identitet mellem henholdsvis skolens og elevens meningsfulde eller meningskabende konstruktioner. Eleven er på besøg i en særegen virkelighed, som Moe siger, og elevens tanker vil være fremmede for skolen. En enhed kan ikke forudsættes og vil aldrig blive endeligt etableret – den må skabes og kontinuerligt genskabes i undervisningens kommunikation. Man kan tale om sociali-

---

<sup>108</sup> Det er nærliggende at forestille sig, at Luhmann tænker på testning, prøver og eksaminer i skolesystemerne. Med denne problematisering må School Effectivenessparadigmet, som jeg også har diskuteret det i kapitel tre, forstås som blokerende for læring. Sådant en indsigt er nyttig for den professionelle lærer og for hans muligheder for at stå op imod de aktuelle skolepolitiske tendenser.

sering, men Moe præciserer med systemteoretiske begreber, hvad det handler om, nemlig systemdannelse, semantik og interpenetration, jf. min tidligere redegørelse for systemteoriens grundbegreber.

Al kommunikation udgøres i en systemteoretisk referenceramme af tre led: information, meddelelse og forståelse. Man må som det første skelne mellem ”støj” og information. Det bliver information, når det af systemet selekteres som information. Det bliver meddelelse når det selekteres som sådan, og det giver forståelse, når det tildeles mening. Moe giver et eksempel: ”Når læreren laver en håndbevægelse, så kan en sådan håndbevægelse kun være kommunikation (fx ”fald til ro”), hvis den selekteres både som information, meddelelse og forståelse.” (Moe 2003 s. 80) Man kan synes, at det er en meget omstændelig måde at forklare noget ret indlysende på. Men undervisning rummer komplekse kombinationer af kommunikationens tre led. Analysen af, hvorfor noget kommunikation synes at lykkes efter hensigten, at bidrage til forståelse, og anden ikke gør, vil kunne formuleres mere præcist. Det gælder især når det forhold medtænkes, at succesen for kommunikation med én elev ikke garanterer succes med en anden elev. Moe redegør for, at forudsætningerne for at forstå noget, der bliver sagt, både ligger i et minimum af forhåndskendskab til, hvad det kan betyde, samt at betydningen faktisk kommer mig ved. Undervisningens kommunikation forudsætter og skaber kontinuerligt en sådan gensidig forståelsesramme (hvis den altså lykkes).

Moe har formuleret et pædagogisk-didaktisk bud på, hvordan elevens tænkning og undervisningens kommunikation kan mødes på en frugtbar måde ved at knytte an til Luhmanns begreber sagsdimensionen, socialdimensionen og tidsdimensionen. Ethvert lærende system opererer ud fra disse tre meningsdimensioner. Det, der bliver muligt gennem én dimension, kan kombineres med det, der bliver muligt i en anden dimension. Det man bliver enige om kan blive til et sagsforhold, et socialt bekræftet udsagn om realiteten, som kan vise sig at ændre sig, når vi arbejder videre med det i morgen.

Moe siger opsummerende om de tre meningsdimensioner:

”Man bestemmer hvad noget ’er’ (og hvad det følgelig ikke kan være) [*formbestemmelse*]. Dette er som udgangspunkt at forstå som en genstandsmæssig, objektiverende bestemmelse, men skal ikke blot forstås som en ydre beskrivelse i form af at sætte navn på ’ting’. Sagsdimensionen rummer også relationeringer, egenskaber og kvaliteter ved det, der defineres, for eksempel om det er kendt eller ukendt, tungt eller let, sjovt eller kedeligt, almindeligt eller ualmindeligt

osv. Tidsdimensionen bruges til bestemmelse af *ændring, bevægelse og udvikling* (genese, muligheder, aktualitet osv.), for eksempel om det er nyt eller gammelt, aktuelt eller historisk, årsag eller virkning. Socialdimensionen bruges til bestemmelse af kommunikationens kontekst, til at bestemme *den sociale reference* for gensidig forståelse (konstruktionens adresse og tilhørsforhold) med, eksempelvis om det er kendte eller fremmede, voksne eller børn, lærer eller elev.” (Moe 2003 s.111-112).

Et andet helt centralt aspekt for meningsgivende undervisning og læring er spørgsmålet om, hvordan strukturel kobling mellem lukkede systemer realiseres. Undervisningens kommunikation er afhængig af elevernes tænkning, og deres tænkning er afhængig af kommunikation. Det, der tænkes, må derfor så vidt muligt gøres tilgængeligt for kommunikation – det må siges, skrives, tegnes, danses eller på anden vis udtrykkes. Det må mødes med omverdenens udtryk generelt og specifikt i form af reaktioner på det sagte, skrevne osv., som (forhåbentlig) kan give anledning til nye udfordringer for systemet.

### **Hvorfor bliver de der?**

Lars Jakob Muschinsky (2002) opløser spørgsmålet om opdragelsens mulighed i en række underspørgsmål, hvoraf jeg vil citere det sidste:

”Hvordan kan det være, at barnet, børnene, eleverne, de studerende – eller for den sags skyld jeg selv – forbliver i situationen, bidrager til den med deres handlinger og ovenikøbet ser ud til at få noget ud af den?” (Muschinsky 2002 s. 30).

Muschinsky identificerer en række komponenter, der kan forklare *med hvad* opdragelse virker, som jeg finder i god forlængelse af udredningen af pædagogiske paradokser. Komponenterne er: magt og afhængighed, ulighed, tillid - og endelig magi. Den sidste komponent forekommer ikke umiddelbart så indlysende som de øvrige i forhold til min hidtidige diskussion – men den frister mig til en lidt nøjere refleksion.

Komponenterne *magt og afhængighed* knytter Muschinsky til en række grundvilkår i barn/voksen relationen, som de fremstår alment, men i særdeleshed i den institutionaliserede opdragelse. Den voksne er principielt større og stærkere end barnet, den voksne har gennemgående retten på sin side og barnet er afhængig af den voksnes vurdering af det. Magten gemmer sig altid som en farvning af den pædagogiske relation, som Muschinsky siger, uagtet at den ikke er let at identificere, og at den kan være der uden nødvendigvis at opleves som sådan eller sågar i skikkelse af

magtesløshed. De voksne har juridisk magt over og ansvar for barnet. Det giver de voksne en række beføjelser i forhold til barnet, men forpligter også de voksne. I dagens skole og hjem søger de voksne at påtage sig forpligtelsen ved at indgå ”aftaler” med barnet. Der er grund til at sætte ”aftaler” i citationstegn, for de er indgået mellem parter i et ulige forhold, selv om de ofte af begge parter synes indforståede og er baseret på, hvad begge opfatter som en god relation. I en pædagogisk sammenhæng er det i særdeleshed vigtigt at læreren indser paradokset i ”aftale”-situationen.

Komponenten *ulighed* legitimerer magten i form af, at parterne anerkender og autoriserer forskellen på barnet og den voksne med de muligheder og risici det indebærer. Risiciene er antydnet ovenfor i forhold til magtkomponenten. Uligheden som mulighed er selve rationalet, grunden til den pædagogiske situation og dens relationer. Uligheden kan dels vise sig på mange forskellige områder, og uligheden i viden og kompetencer kan være større eller mindre - og af og til iagttages med modsat fortegn, hvilket også rummer muligheder (og måske også risici?). Der må imidlertid være tale om, at uligheden anerkendes som handlende om noget for situationen og parterne relevant, ellers kan den ikke legitimeres. Det har mange lærere måttet sande, når de ikke er lykkedes med få eleverne til at anerkende et eller andet indholds eller en arbejdsforms relevans. Selv om det mest nærliggende er at undersøge netop relevansproblematikken, er der næppe tvivl om, at lærere har grebet til at spille på magt og afhængighed. Uligheden i det pædagogiske forhold har ideelt set en anden karakter end ulighed i mange andre sammenhænge, idet det har sin egen afvikling som mål og perspektiv, jf. også min fremstilling af det pædagogiske paradoks ovenfor.

Den tredje komponent Muschinsky opererer med er *tillid*. Uligheden og magtkomponenten installerer i værste fald pædagogikkens umulighed. Magten og uligheden må mødes med den opdragede eller den undervistes tillid til, at opdrageren eller læreren er sin opgave voksen (er professionel, siger jeg) og derfor magter at forvalte magten og uligheden, så den tjener den gradvise afvikling af uligheden. Når opdragelse ”lykkes” må der have været tillid. Muschinsky taler om tillid både i betydningen, at barnet må kunne tro på den voksnes gode vilje og på den voksnes faktiske forudsætninger eller muligheder for at gøre det, den gode vilje foreskriver. Endelig udnævner Muschinsky *magi* til den fjerde komponent. Han forsøger at indkredse begrebet ved at henvise til oplevelser og erfaringer, hvor en voksen har gjort ”det gode” for et barn ved

”at forvandle en situation ved at bryde med de givne realiteter og magisk tilføje den noget nyt. Det kan være den beroligende hånd på skulderen, det sigende blik, bemærkningen om at det nok skal gå alt sammen, selv om man føler sig i total panik etc., som pludselig kan forvandle en kaotisk og uoverskuelig situation til noget, man i det mindste kan være i.” (Ibid s. 40).

Jeg forstår Muschinskys begreb om magi som et udsagn om, at der nogen gange sker noget, som ikke kan forklares rationelt og ikke forstås med vore vant begreber. Magi bliver et slags forlegenhedsbegreb som bruges, når man ikke kan bruge andre begreber. Jeg vil ikke afvise at nogle hændelser i pædagogiske situationer, som viser sig at have en forløsende effekt, kan forekomme uforklarlige og uforståelige, men jeg synes ikke det gælder for de eksempler, som Muschinsky beretter om. Der foreligger formuleret og tilgængelig viden og indsigt, der kan forklare, hvorfor en hånd på en skulder eller en anerkendelse af at have løst en vanskelig opgave løser op og give nye perspektiver – fx de indsigter jeg har formidlet ovenfor. Jeg agter ikke at forfølge magibegrebet yderligere.

Som jeg har været inde på i kapitel 1 støder man på fremstillinger, der i stedet for situationens magi, som er det Muschinsky taler om, opererer med lærerens empati, indfølelse, lærerpersonlighed, lærerens menneskelige kompetencer og hvordan det nu udtrykkes. Det handler så om egenskaber eller kompetencer hos læreren, som ofte forstås som noget, der rækker ud over lærerens faglige forudsætninger for at handle rationelt i den pædagogiske situation. Noget, som tillægger ham ”noget mere”, som han kan være heldig eller dygtig til at bringe i anvendelse, så undervisningen bliver frugtbar for eleven. Jeg er altid betænkelig ved at snakke om ”noget mere”. Jeg anerkender og er enig i, at lærerens person i sin helhed er i spil i enhver undervisningssituation, og at det derfor ikke er ligegyldigt, hvem læreren er som person, jf. diskussionen ovenfor. Min pointe er imidlertid, at en sådan indsigt og konsekvenser af den i forhold til lærerens handlinger er en integreret dimension i den professionelle lærers kundskabs- og handlingsbase – og at anerkendelsesværdige lærerhandling kan have mange udtryk, netop afhængigt af hvem læreren er som person. Det er for mig noget andet end at tale om magi eller om den karismatiske lærerpersonlighed, eller hvordan det nu udtrykkes.

Jeg siger ikke hermed, at viden og gode hensigter (altid) kan sikre en hensigtsmæssig handlen, for det ved vi ikke er tilfældet. Men jeg siger, at vi efter

min mening ikke skal opfinde nye personkarakteriserende begreber,<sup>109</sup> som skal stå ved siden af begrebet om den professionelle lærer. Professionalitetsbegrebet må rumme det nødvendige, og så er der generelt ikke mere at sige om det – mens mange forskellige udgaver af lærerpersoner (såvel som elevpersoner) vil kunne opleves og erfares konkret. Med til sådan en forståelse hører i øvrigt en efterlysning af ansvarlig kollegialitet og ledelse i skolen, der kan fastholde de grundlæggende etiske fordringer til lærerarbejdet.

## Skolen som institution og skoler som organisationer

Opdragelse og undervisning udfolder sig indenfor nogle rammer. Jeg afgrænser min fremstilling til grundskolen, konkret den danske folkeskole. Jeg ved selvfølgelig, at grundskolesystemet rummer andre skoleformer, at uddannelsessystemet som helhed er væsentligt bredere, og at der også finder institutionaliseret opdragelse og undervisning sted i fx daginstitutionerne.

Ordet skole kommer af det græske ord *schole* som betyder ”fri tid”, altså tid fri fra arbejde, tid til studier, tid til at beskæftige sig med mere og andet end det absolut nødvendige til livets opretholdelse. I antikkens Grækenland var det de frie (mandlige) borgere, der kunne ”gå i skole”. Slavernes arbejde sikrede livets opretholdelse i form af dækning af de elementære livsfornødenheder, og kvinderne sikrede livets eller menneskehedens fortsættelse gennem reproduktionen. Skole var altså et eksklusivt foretagende, forbeholdt eliten og tjenende den fri borgers dannelse - og demokratiet. Antikkens opfattelse er stadig et ideal for skolens virksomhed. I dag, og i vor del af verden, har vi afskaffet slaveriet<sup>110</sup> og udvidet idealet til at omfatte alle mennesker – også kvinder og børn. Eftersom vi ikke længere har slaver til at skaffe de elementære livsfornødenheder, og da arbejdet i historiens forløb er blevet stadig mere differentieret og kompliceret, må skole også omfatte forberedelse til, at vi alle kan bidrage til produktion og reproduktion.

---

<sup>109</sup> Denne kritik er altså ikke rettet mod Muschinsky, som selv gør opmærksom på, at ”denne magiske kerne synes at være en del af det pædagogiske koncept snarere end at være en særlig evne nogen besidder mere end andre.” (Muschinsky, 2002 s. 42).

<sup>110</sup> Det er desværre ikke helt sandt.

Den historiske udvikling fra skole for eliten til skole for alle er lang, og den er drevet af både samfundets humanisering og demokratisering og af forandringerne i produktions- og kapitalformer. Det vil sprænge rammerne for denne afhandling dækkende at redegøre for og diskutere de komplekse drivkræfter og interesse modsætninger, så jeg har igen truffet nogle valg, som fremgår af fremstillingen neden for.

### **Skolen som samfundsinstitution**

Skolen er en samfundsinstitution defineret ved den opgave, den er etableret for at løse og ved de rammer og vilkår, der er stillet til rådighed for løsningen. Med Spencers<sup>111</sup> gamle definition er institutioner varige elementer i en samfundsstruktur, som regulerer og kontrollerer handlinger og derved varetager grundlæggende funktioner.

Skolens grundlæggende opgave eller funktion er formuleret som den ”at fremme elevernes alsidige personlige udvikling, deres tillid til egne muligheder, deres forudsætninger for at tage stilling og handle og til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre.” (Folkeskolelovens formålsparagraf i uddrag). Heroverfor har psykologiske og sociologiske analyser kunnet påvise, at skolen realiserer en ”skjult” læreplan og opfylder funktionerne at opbevare, disciplinere, sortere og kvalificere eleverne til lønarbejdet.

De forståelsesformer jeg har inddraget i min samtidsanalyse, og som jeg også relaterer til i dette kapitel, er teoretisk set ganske forskellige i deres forståelse af, hvad der driver samfunds ”udviklingen” herunder uddannelsessystemet. Kritisk teori forstår den samfundsmæssige udvikling som styret af magtforhold og interesse modsætninger, regulerende og reguleret af de handlende subjekters sociale praksis, som er erfaringsbaseret, men fremmedgjort af herskende ideologier og ”skjult” i hverdagsbevidsthed, men som dog rummer emancipatoriske potentialer, jf. fx Negt. Systemteorien leverer en abstrakt evolutionsforklaring på forandringer i form af uddifferentieringer eller forskelsmarkeringer i operativt lukkede autopoietiske systemer – sociale og psykiske.

I en kritisk teoretisk forståelsesramme er institutionen skole, eller uddannelsessystemet i det hele taget, primært etableret og udviklingslogikken overvejende knyttet til at dække statens og aktuelt i særdeleshed markedets

---

<sup>111</sup> Herbert Spencer 1820-1903. Her fra Lars Jakob Muschinsky 2002.

behov. Den kritiske teori problematiserer hermed grundlæggende den legitimering af skolesystemet, som vi finder i de forståelser, der ser skolen som et humanistisk, ”moderne” fornuftsprojekt, der tjener barnets og civilsamfundets interesser. Men den kritisk teoretiske forståelsesramme levner også plads til at se muligheder i skolesystemet, som jeg har vist oven for.

I Luhmanns systemteori forklares skolesystemets ikke som resultat af en overordnet fornuft af hverken den ene eller den anden beskaffenhed, og dets opståen er således hverken styret af statens eller markedets behov eller af oplysningsprojektet. Det er konsekvens af forskelsmarkering i kommunikation om kommunikation - som kan handle om stat, marked eller barn.

Skolesystemet forstås altså, som alle andre sociale systemer, som et uddifferentieret system. Det er opstået som en konsekvens af samfundets stadig øgede kompleksitet med henblik på kompleksitetsreduktion eller meningsøgen. Det består af et kompleks af operationer, der er i stand til at afgrænse sig fra omverdenen gennem sin egen reproduktion - det er altså autopoietisk og selvreferentielt.

Skolen som samfundsinstitution og de konkrete skoler som organisationer er i denne teori sociale systemer, som fungerer ved kommunikation.

### **Skoler som organisationer**

Skoler er organisationer i den betydning, at det er gennem den enkelte skole som organisation, at skolens institutionelle opgave løses. Max Webers<sup>112</sup> idealtipe for en offentlig organisation var den bureaukratiske, som han samtidig udtrykte ambivalens og skepsis over for. Den har i mere eller mindre ren form har været dominerende i den offentlige forvaltning frem til 1960'erne, da den som bekendt blev angrebet fra det såkaldte studenteroprør, og der skete ændringer i hvert fald i uddannelsesinstitutionernes måde at organisere ledelse og beslutningsprocesser på. Med moderniseringen af den offentlige sektor er de offentlige institutioner sat under voldsomt pres. Decentralisering, markedsstyring, rammestyring og mål- og økonomistyring har fået indflydelse på organisationsformerne og som Åkerstrøm Andersen og Born (2001) udtrykker det, kan der generelt iagttages

---

<sup>112</sup> Max Weber 1864-1920. Her fra Per Månson: Max Weber i Heine Andersen og Lars Bo Kaspersen (red): Klassisk og moderne samfundsteori Hans Reitzel 1996

”en bevægelse fra offentlige *institutioner*, der indskrives sig i en politisk og retlig orden, der foreskriver institutionens funktion og virke til *organisationer*, der løbende kan forandre deres egne målsætninger.” (Åkerstrøm Andersen og Born 2001 s. 117).

Spørgsmålet om forholdet mellem institution og organisation forekommer mig mere kompliceret og underlagt modsatrettede tendenser, når det gælder skolen. Men den klassiske bureaukratiske organisationstype, og de mere organisk orienterede organisationstyper, som vandt indpas i 1970'erne, er i hvert fald under hastig afvikling og overvejende erstattet af organisationsmodeller udviklet inden for det private erhvervsliv. Med en lille sløjfe vil jeg henvise til Hjorts (2001) iagttagelse af, at den offentlige sektors organisationsformer halter bagud og er præget af kriterier og forståelsesformer, som den private sektor har forladt til fordel for former, der giver medarbejderne større selvforvaltning.

Jeg har flere steder henvist til modernisering af den offentlige sektor og til New Public management. Med dette afsæt diskuterer jeg i det følgende spændingsfeltet skolen som institution og skoler som organisationer. Der tegner sig aktuelt en række dilemmaer og paradokser i forholdet mellem skolens formulerede opgave og de påviste funktioner. Jeg vil hente begreber og kategorier fra den gennemførte samtidsanalyse og fra min fremstilling af det pædagogiske paradoks, men jeg vil også inddrage nye referencer.

### **Dilemmaer og imperativer i skolen som institution og skoler som organisationer**

Det har for så vidt altid givet mening – men ikke altid været særlig udtalt – at betragte og beskrive ”skole” fra to perspektiver. På den ene side at se skolen som en institution etableret af samfundet til løsning af en række opgaver efter nogle regler og inden for nogle rammer. Og på den anden side at forstå skoler som organisationer, hvis opgavevaretagelse er konstitueret af medlemmernes forståelsesformer, deres beslutninger og handlinger. Det er baggrunden for, at man har kunnet tale om ”gode” og ”dårlige” skoler. Modernitetstiltag som fx mål- og rammestyring er udtryk for, at statslige institutioner fra at være regelstyrede nu i langt højere grad styres gennem beskrivelse af de mål, som institutionen skal opfylde og af de rammer, inden for hvilke institutionen kan gebærde sig. For skolens vedkommende udgør det kommunale niveau på en række områder en styringsinstans mel-

lem stat og institution. Denne bevægelse sætter aktuelt fokus på organisationen, dens ledelsesformer, beslutningsprocedurer og -kompetencer.

I det spændingsfelt som opstår mellem at beskrive skolen som en institution og skoler som organisationer, kan man betragte *læreren* som nøglefigur i betydningen, den der skal og bør kunne forstå spændingsfeltet, dets kompleksitet og modsigelserne i det, og den, som skal være i stand til at handle i forhold til kompleksitet og paradokser. Perspektivet eller synsvinklen *skolen som institution* må belyses både i forhold til skolens formulerede opgaver og skolens faktiske funktioner. Her skal blot antydes et par, men til gengæld væsentlige eksempler på de paradokser, som dukker op, og som lærere må kunne begribe og handle i forhold til.

Skolen tildeles en lighedsskabende opgave i beskrivelsen af den danskesopgave, som påhviler skolen, og som retter sig mod alle elever uanset køn, klasse og etnicitet og øvrige forudsætninger. Fokus flyttes samtidig aktuelt mod faglige færdigheder og målbare præstationer, som slører billedet af ”lige muligheder”. En faktiske funktion, sortering af elever, analyseres uundgåeligt frem gennem iagttagelse og refleksion af en række forhold i skolens hverdag, og viser sig ved skolegangens afslutning i form af elevers endelige og forskellige udbytte af deres skolegang.

Skolen som institution må ligeledes begribes som eksponent for forskellige logikker. I nogle sammenhænge fremhæves skolen som en central kulturinstitution, der er tildelt en vigtig opgave i forhold til den fortsatte demokratisering af samfundet. På samme tid (og gennem de samme instanser), slår moderniseringstendenserne ned i skolen, og den betragtes og omtales som en virksomhed, der skal kunne argumentere for sig i effektivitetstermer og på markedsøkonomiske præmisser.

At betragte skolen som institution åbner således for modsigelser og paradokser, der for de involverede lærere, elever og forældre resulterer i en række dilemmaer, som de reflektivt og operationelt er tvunget til at forholde sig til og handle i.

### **Refleksioner i organisationer**

Skoler som organisationer er de beslutnings- og handlefora, som de involverede gennem deres medlemskab af organisationen reflekterer og handler inden for.

Synsvinklen skoler som organisationer kan således kaste lys over, hvordan det går til, at nogle elever synes at få stort udbytte og glæde af deres skolegang, mens den for andre synes at føre til fordummelse og ople-

velse af nederlag. Analyser af magtforholdene, hierarkierne, relationsforholdene i det hele taget, og de løbende struktureringsprocesser kan kaste lys over og bidrage til at forstå og forklare opgaveløsningens kvalitet eller mangel på samme.

Jeg argumenterer for, at læreren og lærerne er nøglefigurerne. Det er tilfældet, når det drejer sig om aktivt at skabe skolens kultur eller læringsmiljø med konsekvenser for elevernes udbytte af at gå i skole. Det er også tilfældet, når det drejer sig om analytisk at forklare, hvordan skolen ser ud, og hvorfor den ser sådan ud. Skabelse af læringsmiljø og forudsætningerne for analyserne er naturligvis afhængigt de samfundsmæssige omstændigheder og måske inspireret af vidensproduktionen inden for uddannelsesområdet.

Betydningen af uddannelsessociologiske og fagkritiske analyser, af diskussioner af kvalitetskriterier, visioner og af dannelsesforestillinger og -idealer beror på, at de bidrager til lærernes udvikling af relevante indsigter og handlemuligheder, altså til lærernes læreprocesser. Konsekvenserne og gennemslaget af fx økonomiske stramninger og vilkår og uddannelsespolitiske strategier, er til en vis grad afhængige af, på hvilke måder lærerne er indstillede på at imødekomme eller imødegå dem.

En professionalisering af lærerarbejdet trænger sig på for at lærerne kan håndtere udfordringerne eller presset. De må udvikle indsigt i fx de antydede spændingsfelter og modsætninger, så de kan iagttage og beskrive dem, og så de kan reflektere over og i dem. Det gælder både i betydningen analysere og kategorisere dem og i betydningen selvrefleksivt at iagttage og beskrive egne forståelsesformer, argumenter og handlinger. De må kunne handle i kompleksiteten – i undervisningen i forhold til eleverne (og forældrene), og i organisationen i forhold til ledelse, kolleger (forældre) og offentlighed.

Gunnar Berg (2001) formulerer seks dilemmaer i feltet skole som institution og skoler som organisationer, nemlig 1) mødet mellem skolens opgave og skolers kulturer, 2) mødet mellem skolens funktioner og skolers kulturer, 3) mødet mellem skolens opgave (oppdrag) og skolers opgaver (oppgifter), 4) mødet mellem skolens opgave og skolens funktioner, 5) mødet mellem skolens funktioner og skolers opgaver. Det sjette dilemma udspringer af den forståelse, at skolens institutionelle opgave (oppdrag) - at være en skole, hvor alle kan lære - fungerer som et imperativ for skoler som organisationer til at bedrive et arbejde, hvor der tages hensyn til den

enkelte elevs individuelle forudsætninger, altså 6) mødet mellem skolers kulturer og skolers opgaver.

Han tager desuden for givet, at selv om fx sorteringsfunktionen er uofficiel fungerer den som et reelt imperativ fra skolen som institution til skoler som organisationer. Dette imperativ er modsat rettet i forhold til spørgsmålet om elevernes behov, og kommer til udtryk som en forventning om, at skolerne som organisationer bedriver et kundskabsformidlende arbejde, som ikke relateres specifikt til de konkrete elevs behov eller forudsætninger jf. ovenfor. Det er i dette møde mellem "Fælles mål" <sup>113</sup> og eleverne som kollektiv, at skolens sorteringsfunktion realiseres. Denne funktion omtaler Berg som funktionen "vetande".

Med udgangspunkt i de formulerede dilemmaer identificerer han fire imperativer fra skolen som institution til skoler som organisationer, som skoler må indse som en betingelse, hvis de har ambitioner om at udvikle det daglige arbejde til elevernes bedste. De fire imperativer er, at 1) skoler skal organisere arbejdet (lärandet) uden hensyn til elevs behov, 2) de skal organisere arbejdet under hensyn til elevs behov, 3) de skal organisere "vetandet" uden hensyn til elevs behov og endelig skal de 4) organisere "vetandet" under hensyntagen til elevernes behov.

En femte fordring retter sig mod skolen som institution, 5) at håndtere spændingen mellem opgaven læring og funktionen: "vetande". En sjette retter sig mod det interne arbejde i skoler som organisationer, nemlig: organisere arbejdet både med og uden hensyn til elevernes behov.

Problemstillingen i Bergs forskningsprojekt er knyttet til ambitionen om at udvikle et analytisk værktøj, som kan hjælpe skolerne i deres skoleudviklingsbestræbelser. Teoriudviklingen med henblik på at trænge dybere ned i skolens og skolers kompleksitet skal således kombineres med et grundlag for aktion og handling. Berg opererer med en "frirumsmodel". Frirummet afgrænses udadtil af de formelle styringsinstrumenter, nemlig de opgaver staten, officielt og uofficielt, pålægger skolen at løse, og de rammer og vilkår staten udstikker. Indadtil afgrænses frirummet af den indre ledelse af skolen som organisation og af skolens kultur. Ingen af grænserne er uflyttelige, de er i bevægelse og bevægelige. Frirummet er rummet for den professionelle skoleudvikling. "Frirummet" må kende disse græn-

---

<sup>113</sup> Kategorien "Fælles mål" er ikke Bergs kategori men min - i overensstemmelse med den måde det kundskabsformidlende imperativ udtrykkes på i dansk skole.

ser for at kunne udfordre dem og udvide frirummet eller det professionelle råderum.

De skitserede dilemmaer og imperativer kan fungere som minimumsindsigter bag den professionelle skoles udviklingsinitiativer og for udviklingen af den professionelle organisation. Dilemmaerne må være på de professionelle læreres kommunikationsdagsorden og kan danne afsæt for formulering af visioner for undervisningen.

## **Institutionskritik og organisationsdidaktik**

Erling Lars Dale (1998) fremstiller et billede af det, han noget dramatisk kalder patologisk undervisning. Den danner kontrast til undervisning med pædagogisk kvalitet, som han udfolder gennem sin bestemmelse af professionel lærervirksomhed. Han diskuterer patologiens mulige sammenhæng til skolens eksterne samfundsmæssige funktioner, og hvordan det patologiske kan reproduceres som uddannelsesinstitutionens logik. Herved etableres pædagogisk irrationalitet (patologisk) som normalitet i uddannelsessystemet. Han knytter i diskussionen an til spørgsmålet om lærernes erhvervsocialisering som en del af forklaringen på denne irrationalitet, og danner hermed overgang til utopien om den professionelle skole og den professionelle lærer.<sup>114</sup>

Dale stiller en række kritiske spørgsmål til de samfundsmæssige funktioner af den offentlige grundskole (i Norge, men også relevant her), som jeg ikke vil komme nærmere ind på, idet jeg har behandlet parallelle problematikker i mit kapitel Lærerprofessionalitet og School Effectiveness. Hans spørgsmål munder ud i den problemstilling, at hvis det patologiske i uddannelsesinstitutionerne er en historisk og socialt institutionaliseret realitet, hvorfra kommer så incitamentet og kraften til at professionalisere institutionen. Dales eget bud er en kritisk samfundsteori i pædagogikken og den indsigt, at den enkelte lærer ikke kan have ansvaret for det *”store og omfattende brud med det patologiske, som måtte have etableret sig.”* (Ibid s. 139) Gennem den kritiske samfundsteori kan man lære, at skolens indre liv ikke udvikler sig i samfundsmæssigt frie rum. Og man kan lære, at den psykologiske dimension i undervisningens hverdag præges af sociale og historiske forhold. Jeg har argumenteret tilsvarende ovenfor. Om lærernes erhvervsocialisering siger Dale, at én forudsætning for at lærere kan fungere pro-

---

<sup>114</sup> Dales tanker er udviklet samtidig med, at School Effectivenessparadigmet så dagens lys, og sideløbende med deprofessionaliseringen af læreruddannelse og lærerarbejde i Storbritannien.

professionelt er, at de forstår betingelserne for udviklingen i elevernes læringsmiljø. Også det har jeg diskuteret indgående oven for. Han skriver: ”Kriterier for god undervisning bliver tvetydige i det omfang, læreruddannelsen ikke forædler lærerens forståelse af undervisning.” (Ibid s. 145).

Handlemuligheder og potentialer for lærernes muligheder for at professionalisere deres virksomhed må bl.a. søges i skoler som organisationer. Så selv om at lærerne ikke kan have (ene)ansvaret for et omfattende brud med den historiske og sociale realitet, er der muligheder for ændringer i bestemmelser af den professionelle organisation.

### **Funktionelle aktiviteter i organisationer**

På spørgsmålet: Hvad er en organisation? svarer Dale (1998), at en organisation opstår i relationen mellem funktionelle aktiviteter, medlemmer og koordinering. De funktionelle aktiviteter består af handlinger med hensigter, som tilsammen giver mening i form af at realisere værdier. En organisation opstår ved at en social enhed afgrænses fra omverdenen i form af medlemskab over for ikke-medlemskab. Et tredje kriterium er, at der er tale om en koordinering af de funktionelle aktiviteter. De bliver kilde til forandringer i det omfang, didaktisk rationalitet bliver realiseret. Koordineringskriteriet kunne være en rationelt begrundet skoleudvikling, som sammenfatter konsistens og realisme i en formuleret læreplan i en kritisk diskussion af organisationens læringsprogram.

Dale henviser i sin definition af den professionelle organisation til Armitai Etzioni, som i *Moderne organisationer* (1972)<sup>115</sup> bestemmer professionelle organisationer som dem, der er optaget af at skabe og anvende kundskab frem for blot at formidle kundskab. Etzioni identificerede i overensstemmelse hermed skolen som en halvprofessionel organisation. Dale deler Etzionis karakteristik af det, han kalder den traditionelle kundskabsskole. I hans utopi om den moderne skole er organisationen optaget af at skabe og anvende kundskab, jf. også Dales definition af den professionelle lærer. De ansatte i skolen som professionel organisation kommunikerer indbyrdes som kolleger og opbygger didaktisk teori.

Dale udtrykker sig i nutid, hvilket kan give anledning til misforståelser i form af, at hans argument er, at skoler som organisationer *er* professionelle. Hans produktion formidler kun i meget begrænset omfang empirisk funderet ny viden, og der er snarere tale om et normativt projekt end om et deskriptivt. Jeg forstår således hans definition af den professionelle lærer

---

<sup>115</sup>Her refereret fra Dale 1998.

og den professionelle organisation som en idealtypisk definition og ikke som empirisk efterforsket og stadfæstet. Mit ærinde er heller ikke at "bevise" skolen eller lærerne som professionelle, men at indkredse en argumenteret forståelse af lærerprofessionalitet -, og samtidig holde tendenserne til en faktisk deprofessionalisering for øje.

Med organisationslæring som nøglebegreb er Dale optaget af, at den professionelle organisation som kollektiv medlemsenhed udvikler en didaktik som kan belyse eller besvare en række spørgsmål:

"Hvordan sikrer vi kollektiv læring? Hvordan udvikles sociale systemer, som kan reflektere over sig selv? Hvordan udvikles en kollektiv selvrefleksion? Hvordan udvikler organisationen sin egen kompleksitet?" (Dale 1998 s. 35)

Hvis det kan lade sig gøre, at organisationen udvikler sin egen kompleksitet, kan der etableres en ny relation mellem pædagogik som videnskab og profession.

Dale kritiserer Berg og Wallins publikationer fra midten af 80'erne<sup>116</sup>, idet han siger at:

"Berg og Wallin ikke formår at udvikle begreber for selvrefleksion, for selvtematisering som et internt, ja, konstruktivt element i udviklingen af en organisation. De udvikler ikke et teoretisk perspektiv på organisationsdidaktik knyttet til rationel fornyelse. Og deres rationalitetsbegreb er desuden ensidigt orienteret i forhold til mål-middel-relasjonen. Rationalitet bliver et spørgsmål om effektiv ordning af midler. Således bliver de et eksempel på den instrumentalistiske fejltagelse i pædagogikken. Vi gentager: De mangler et begreb om kommunikativ rationalitet, didaktisk rationalitet knyttet til kritisk diskussion, argumentative dialoger, altså K3-niveauet." (Dale 1998 s. 33).

Jeg synes ikke denne kritik holder - i hvert fald ikke i forhold til Bergs analyse af dilemmaer og fordringer og forsøg på at bestemme frirummet for professionel virksomhed i 2001. Jeg mener de to kan mødes i den forståelse, at

"Organisationsudvikling med didaktisk rationalitet er derfor afhængig af, at medlemmerne *selv* -inklusive ledelsen - bruger teori, at de tænker og kommunikerer i begreber i relation til organisationens funktionshandling og eventuelt mangel på samme." (Dale s. 39).

---

<sup>116</sup>Berg & Wallin (1986): Skolan i ett organisationsperspektiv og Berg & Wallin (1987) Skolan i ett utvecklingsperspektiv, begge udgivet på Studentlitteratur, Lund. Der er tale om den samme Berg, som jeg refererer til ovenstående, men min kilde er ca. 15 år senere.

Til belysning af de stillede spørgsmål inddrager Dale Luhmanns begreb om funktionsanalyse. Analysen spørger efter, hvilke bidrag en handling eller en funktion har i forhold til andre funktioner med henblik på at reducere kompleksitet og så at sige opløse den i noget, vi kan forholde os til stykke for stykke. Det fordrer distance til problemerne og rekonstruktion af situationer i form af beskrivelser. Som Dale udtrykker det: "*Selvbeskrivende analyser øges i en organisation, hvis handlingstrangen svækkes*" og "*Kompleksiteten i organisationen udvikles, når tidsdimensionen bliver udskilt i organisationen,*" (ibid s. 45), jf. også min diskussion af Luhmann oven for. Med en sprogteoretisk reference samme diskuterer Dale desuden kulturen i den professionelle organisation. Han taler om, at der må udvikles betydningsgivende tegn fx i form af begreber i didaktikken. De skal fungere i de kommunikative relationer i en dramaturgi, som gør det meningsfuldt at deltage og at kommunikere med og ud fra didaktisk teori.<sup>117</sup> Som han siger:

"Der bliver mening i at kommunikere argumenter i relation til professionens autonomi, grænser og begrundelse. Metakritik, dvs. videnskabelige praksisser, bliver relevant i relation til udøvelsen af professionen i skolen." (Ibid s. 48).

Dale synes altså at være i tråd med Luhmanns definition af en organisation som et kommunikationssystem, der opfattes som et særtilfælde af sociale systemer, og som er defineret ved de regler, der gælder for at tilhøre eller ikke tilhøre det pågældende system.

Thyssen (2000) definerer i forlængelse heraf og ligeledes med reference til Luhmann organisationen som et system af beslutninger. Han fremhæver, at "*beslutninger*" går forud for mennesker og ting, når det gælder organisationer. Det gælder ligeledes for organisationen, at hvis der skal være tale om beslutninger, som får konsekvenser, og som altså opretholder kommunikationen/organisationen, så må der forud for beslutningen gå en anden beslutning om, hvordan man træffer beslutninger. For ikke at ende i en uendelig regres må organisationen hvile på en skabende beslutning, som "*set fra organisationens perspektiv er en skabelse ud af intet*". En beslutning er et valg mellem flere muligheder, hvorfor der altid er grundlag for konflikt. Thyssen udtaler derfor, at konflikt og beslutning er komplementære. Konflikten åbner for muligheder, beslutningen lukker igen rummet. Og han

---

<sup>117</sup> Jeg har i indledningen været inde på, om tendensen til, at teoretisk velfunderede og optagede lærere forlader folkeskolen bl.a. kan forklares i dette lys, altså i savnet af meningsfuld deltagelse.

regner begge dele for vitale for, som han siger: *"Uden åbning dør organisationen af åndenød. Uden lukning dør den af usikkerhed."* (Thyssen 2000 s. 38).

Jeg vil nu konkretisere fremstillingen af skolen som institution og skoler som organisationer ved at se på aktuelle initiativer og udviklingstendenser.

### **Udfordringer i aktuelle tendenser i institutions- og organisationsudviklingen i skolen**

Ambivalensens årti kunne perioden fra vedtagelsen af Folkeskoleloven 1993 til de seneste ændringer i samme lov november 2002 kaldes. De politiske udmeldinger om skolens opgaver spænder fra 1993 lovens fokus på elevens personlige alsidige udvikling til 2002-justeringen "10 skridt mod en bedre folkeskole" og til 2003-iværksættelsen af fælles nationale slutmål og bindende trinmål for skolens faglige undervisning. De radikale undervisningsministre i 1990'erne forsøgte frem til 2001 at fastholde en beskrivelse af folkeskolens opgave, der kunne spænde over de modsatrettede tendenser. Venstres Undervisningsminister Ulla Tørnæs synes, forventeligt, at have valgt side til fordel for et entydigt fokus på "faglighed", bestemt som den satsning, der kan *"løfte folkeskolen fra det internationale gennemsnit til toppen"* (Tørnæs 2002) i de internationale sammenligninger af elevers faglige standpunkt. Også børnehaveklasseundervisningen er fremover mål- og læreplanfastlagt, og der tales i forlængelse heraf meget om at indføre mål og planer for børnenes læreprocesser i daginstitutionerne.

Både Undervisnings- og Statsministeren udtrykker sig i øvrigt<sup>118</sup>, som om de mener, at det hermed er sikret, at alle elever lærer det samme, og det de skal. Deres udsagn eksemplificerer Luhmanns iagttagelse af forsøgene på at gøre elever til trivialmaskiner, hvilket de jo ikke er, som han siger. Hvorfor projektet vil mislykkes, tilføjer jeg. Fordi børn ikke er trivialmaskiner vil sandsynligheden for at de kan lære det samme være ikke eksisterende, uanset fælles mål. Derimod kan der i undervisningen være fokus både på den enkelte elevs forudsætninger og potentialer og på de sagsforhold, der kan fremme elevernes kvalifikationer og dannelse, jf. Berg. Det efterlader et råderum til den professionelle lærer – eller nødvendiggør, uanset fiktionen "Fælles mål" fortsat den professionelle lærers skøn i undervisningen.

---

<sup>118</sup> Regeringsgrundlaget, supplement af 27. august 2003, Statsministerens åbningstale 7. oktober 2003, Ulla Tørnæs i ovennævnte artikel og i Undervisningsministeriets Nyhedsbreve i 2003.

Stats- og Undervisningsministeren er naturligvis klar over, at eleverne ikke bare sådan lærer det, de får besked på af staten. Derfor ønsker de at tydeliggøre, hvem der får udbytte af skolen og hvem der ikke får det, gennem evaluering og vurdering af elevernes faglige udbytte fra de yngste klassetrin. Dette tiltag, som i øvrigt ikke var nævnt i forliget om skoleloven i 2002, begrundes ikke med sortering. Argumentationen vil jeg ligne med en kortslutning - hvis eleverne bliver vurderet, så vil de lære mere, og dette vil især komme de svageste til gode. (Regeringsgrundlaget, supplement august 2003).

### **Modernisering**

Styrelsesloven fra 1989 indførte skolebestyrelser som et erklæret udtryk for den borgerlige regerings ønske om en brugerorientering eller brugerstyring af skolen. Styrelsesloven afløste en politisk (skolekommission) og professionel (læreråd) styring, i denne hierarkiske orden, jf. den bureaukratiske organisationsmodel. Uden at jeg i øvrigt vil behandle forholdet vil jeg nævne, at institutionen skole (og skolerne som organisationer) er ændret som følge af, at den nu også danner ramme for børns pasning uden for skoletiden i de såkaldte skolefritidsordninger.

Grundlaget for de økonomiske rammer for skolens virke har undergået store forandringer siden midten af 80'erne, decentraliseringen i New Public Management paradigmet navn har resulteret i økonomi- og mål- og rammestyring, så ressourcefordelingen blev fastlagt efter en række kriterier inden for rammerne af de kommunale budgetter (som kontinuerligt er blevet beskåret) og udmøntet til den enkelte skoles selvforvaltning. Om der skal gøres rent, skiftes punkterede ruder eller om lærerne skal efteruddannes, må skolen selv om. Undervisningens træk på ressourceforbruget er reguleret af minimumstimetal og maksimum klasse størrelser, som dog resulterer i ret store variationer fra kommune til kommune.

Endelig har en række nye tiltag fået stærk indflydelse på bestemmelsen af skolen som institution. Jeg vender tilbage til dem i kapitel 7, hvor jeg kritisk diskuterer begrebet om lærerprofessionalitet, men vil nævne nogle af dem her: Oprettelsen af Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, Danmarks involveringen i Pisa undersøgelserne, etableringen af CVU'er og læreruddannelsens udnævnelse til professionsbacheloruddannelse.

Skolen som organisation har været genstand for megen opmærksomhed i det samme årti, og der har været gennemført en række udviklingsarbejder med organisationsudvikling som drivkraft i skoleudviklingen. (fx Cranil

m.fl. 1993, Krogh-Jespersen 1995, Moos & Thomassen 1995, Løve & Nielsen 1996, Windinge & Witt (red.) 1996, Hermansen (red.) 1999, Ryberg & Thrane (red.) 2003). Også her er der nok at tage fat i, hvis man vil forsøge at få bare lidt styr på ambivalenser eller modsatrettede tendenser. Med et citat fra Åkerstrøm Andersen og Born (2001), mener jeg at kunne spidde tendensen i skolens organisationsudvikling, som samtidig spiller op til forståelsen af lærerarbejdet som professionelt og eksponerer det paradoksale i forholdet mellem skolen som institution og organisation:

”Forudsætningerne for, at medarbejderne kan forventes selv at skabe og se den organisatoriske helhed er, at medarbejderne er engagerede, sådan at de løbende medtænker organisationen og binder egen omverdensforståelse sammen med en begribelse af organisationens verdensbillede” (Åkerstrøm Andersen og Born 2001 s.119).

De mest iøjnefaldende organisatoriske tiltag i skolen, som medarbejderne altså bl.a. må kunne se i sin helhed, er 1) konsekvenser af styrelsesloven af 1989, der som sagt indførte skolebestyrelser, 2) nye krav og forventninger til skolens ledelse, der både skal administrere regler, styre økonomien og være pædagogisk ledelse<sup>119</sup>, 3) lærernes samarbejde i lærerteam, der kan være organiseret efter lidt forskellige principper og mere eller mindre radikalt gennemført i kommunerne og på de enkelte skoler. Det sidste skud på denne stamme er så de såkaldt selvstyrende team, der tillægges en række beslutningskompetencer og administrative opgaver i relation til undervisningen i bestemte udsnit af skolen.

### **Beslutninger i skoler som organisationer**

Mine informanter ser, som jeg antyder i kapitel 1, paradokserne i dette spændingsfelt. De ser en institution med stadig strammere opgave- og funktionsbestemmelser og organisationer, der pålægges at træffe begrundede beslutninger indenfor disse rammer. Som jeg viser, anlægger de forskellige betragtninger over situationen. Med Thyssen (2000) vil jeg indkredse de generelle paradokser ved at påvise det paradoksale i organisationers beslutningsgrundlag. Han taler om markedet og markedstvungen. Ved marked forstår han ikke kun varer og tjenesteydelser, men også videnskab, politik og teknik (og jeg vil så tilføje - undervisning). Markedstvungen er udtryk for en tvang til at organisationen orienterer sig efter den form for

---

<sup>119</sup> I en del kommuner har det resulteret i en nye ledelsesstruktur, der udvider ledergruppen så den rummer skolelederen, en administrativ leder, en pædagogisk leder og en SFO-leder.

”rigdom”, der gælder som medium for det givne marked. Den private erhvervsvirksomhed orienterer sine beslutninger mod penge, den politiske organisation orienterer sin efter magt, uddannelsesinstitutionen efter dannelse. De overgribende tvangsformer er tvangen til vækst, tvangen til fornyelse, tvangen til refleksion, tvangen til information og endelig tvangen til individualitet. Hertil kommer, at mediet kun er en nødvendig, men ikke tilstrækkelig betingelse for at træffe beslutninger. Når fx Statsministeren siger, at nu skal eleverne lære noget i skolen, siger han ikke noget om, *hvordan* det kan ske og hvilke *betingelser*, det kan ske under. Det kan han ikke gøre, for han ved det ikke.

Organisationen får altså ikke via hans udsagn anvist noget beslutnings- eller handlegrundlag. Den må selv træffe beslutning om, hvad der skal fungere som præmisser, hvordan læring altså er mulig og hvilke betingelser, der skal etableres. Når organisationen har læring og dannelse som medie er der, som jeg har påvist i afsnittet om det pædagogiske paradoks, en række ukendte faktorer, som til hver en tid vil gøre det umuligt at træffe beslutninger af karakteren – ”alle børn skal lære dette”. Vi kender ikke barndommen eller barnet, vi kender ikke dets muligheder, og vi kender ikke den fremtid, disse muligheder udfolder eller udfolder sig i. Men vi skal træffe beslutninger – vi skal udøve professionelle skøn.

I skolens sammenhæng er det store spørgsmål, om disse skøn kvalificeres i organisationens kommunikation. Dale vil sige ja, hvis kommunikationsgrundlaget er pædagogisk og didaktisk teori. Thyssen taler om, at *”Enhver organisation bruger, stiltiende eller åbenlyst, en række kulturelle redskaber for at træffe de beslutninger, som den ikke, rationelt, kan træffe”* (Thyssen 2000 s. 50), og han identificerer kulturelle redskaber som værdier, forstået som krav til løsninger. Jeg har talt om kvalitet i undervisningen og prøvet at indkredse betingelser for, at der kan opstå kvalitet i undervisningen gennem lærernes professionalitet – med øget sandsynlighed for læring og dannelse som resultat. Skal skoler som organisationer, kollegier som Dale taler om, og med bl.a. lærerteam som enheder altså kommunikere med teorier og værdier, må de være lærende organisationer. De må lære at tilpasse sig til sig selv, altså til de indsigter og værdier, som kan kvalificere kommunikationen – i teamet og i undervisningen. *”En organisation er stort set ufølsom for hvad der foregår i dens omverden. Hvad den derimod kan tilpasse sig er sit eget billede af hvad omverdenen er, altså sin egen konstruktion af hvad den relevante omverden er.”* (Ibid s. 52).

Jeg ser dette forhold som et yderligere argument for, at lærerarbejdet må hvile på en vidensbase, der kan kvalificere kommunikationen gennem høj kompleksitet, der kan reducere kompleksitet. Læringen kan resultere i *"at acceptere øget irritation og ikke på forhånd bestemme sin reaktion."* (Ibid s. 53).

## Sammenfatning

Med tre teoretiske tilgange til forståelse af, hvordan henholdsvis undervisning og læring kan bestemmes og til begribelse af paradokser i forholdet, har jeg forsøgt en dobbeltargumentation. På den ene side søger jeg at påvise, at lærerarbejdet på grund af netop dets paradoksale karakter må hvile på en specifik teoretisk vidensbase. Kun herved kan undervisning fremme den erklærede hensigt, at nogen – her elever - lærer og danner sig. Udgangspunktet i en teoretisk vidensbase er sammen med praktiske færdigheder og etiske standarder kernedefinitionen på professionelt udført arbejde.

Jeg har argumenteret for, at de tre anlagte synsvinkler eller teoretiske paradigmer er eksemplariske for den bredde og dybde, som en sådan vidensbase må rumme. Jeg finder det i øvrigt igen tankevækkende, at tre så forskellige tilgange identificerer det pædagogiske paradoks så overensstemmende.<sup>120</sup> I kapitlet søger jeg at begrunde, at opdragelse og undervisning er en paradoksal social praksis, der kræver skøn. Paradokserne i opdragelse og undervisning erfares blandt andet konkret som regler og rutiners utilstrækkelighed, som situationers kompleksitet og som resultaters uforudsigelighed. Erfaringerne er afsæt for både hverdagsbevidsthed og begrebsliggørelse. Den sidste mulighed er afhængig af teoretisk indsigt. Jeg argumenterer altså for, at teoretisk indsigt kan begrebsætte paradokset, og jeg giver et begrundet bud på, hvilke typer indsigter der kan kvalificere lærernes skøn.

I den pædagogisk filosofiske analyse, med Schleiermacher, Herbart og Grue-Sørensen som hovedreferencer, diskuterer jeg en række grundlæggende pædagogiske problemstillinger. Dannelseshensigten myndighed og præmissen barnets umyndighed udløser et grundlæggende paradoks. Det kan ikke opløses, men må håndteres konkret i erkendelse af grænserne for både pædagogikkens mål og dens midler. Barnets handlen og tænken kan

---

<sup>120</sup>Der kunne have været valgt andre, som måske ville have vist en tilsvarende overensstemmende forståelse af det pædagogiske paradoks.

ikke fastlægges på forhånd. Ubestemtheden med hensyn til dets fremtidige udvikling er begrænset ved dets individualitet, dets omgivelser, tidssomstændighederne og dets livsforløb. Barnets bilsamkeit er forudsætningen for opdragelse og undervisning, og den afgørende betingelse for, om den lykkes ligger hos barnet. Teori-praksisdifferencen i pædagogikken fastholdes i den pædagogisk filosofiske tradition og understreger opdragelsens og undervisningens skønskarakter.

Jeg argumenterer for, at en samfundsvidenskabelige tilgang hører med i en adækvat vidensbase om opdragelse og undervisning. Undervisningens hensigt udtrykkes lidt anderledes i denne forståelse, men positionen deler en grundlæggende indsigt i det pædagogiske paradoks, som ikke fraviges. Undervisningen skal bidrage til elevernes erfaringsdannelse og til deres forudsætninger for at håndtere deres liv meningsfuldt. Negt taler, som også de pædagogiske filosoffer, om dannelse til myndighed. Den kritiske traditions inspiration fra psykoanalysen bidrager med indsigten i det ubevidstes betydning for personlighedsdannelsen og for emancipationsprojektet. Hverdagsbevidsthedsbegrebet indfanger det paradoks, at hverdagsbevidstheden på den ene side rummer erfaringer af den modsigelsesfyldte realitet, og på den anden side konstituerer vores erfaringsmuligheder gennem den måde, vi taler om realiteten på.

Disse teoretisk tilgange bidrager til forståelse af både lærerens og elevens situation i undervisningen. Læreprocesser forstået som omorganisering er for begge parter vedkommende afhængige af synkroniserede kognitive og affektive processer. Med Negts og Kluges erfaringsbegreb peges der på undervisning som et rum for erfaringsdannelse, for erfaringsudveksling og for bevidstgørelse af fortrængte eller ideologiserede erfaringer.

For at skabe en ramme for en sådan bestemmelse af undervisning bidrog Negt og Ziehe til at oprette og formulere det teoretiske fundament for Glocksee-skoleforsøget. Didaktikken i Glocksee skolen skal fremme elevernes selvreguleringsprocesser, som er Negts konkretisering af dannelsens vision om myndighed. Hensigten om selvregulering udløser, som hos de pædagogiske filosoffer, indsigten i det pædagogiske paradoks. Barnet skal på den ene side ikke slå sig til ro på det medbragte niveau af åndelige interesser og adfærd, og læreren har på den anden side ikke altid ret i sine mål og planer. Begge parter må have selvstændighed og egen artikulations-evne og -ret.

Den systemteoretiske behandling af det pædagogiske paradoks peger på konstruktionen af barnet som forudsætning for opdragelse og undervis-

ning. Opdragelse er en tilsigtet frembragt ændring af det psykiske system som repræsenterer en forbedring, idet den bidrager til systemets kompleksitetsforøgelse. De lukkede, selvreferentielle autopoietiske systemer ”eleverne”, har læreren i undervisningen ingen direkte adgang til. Men i og med at de udgør omverden for undervisningens kommunikation, og i og med at denne udgør omverden for det psykiske system, er strukturel kobling mulig. Det paradoksale består i denne referenceramme i, at læreren på den ene side skal forsøge at fremme læreprocesser i elever, og på den anden side ikke har adgang til elevens tanker og bevidsthed. Han kan ikke styre elevens læreprocesser, og eleven bestemmer selv, hvordan han vil reagere eller operere på baggrund af undervisningens kommunikation. Den systemteoretiske tilgang har tydeliggjort den nødvendige skelnen mellem undervisning og læring. Denne skelnen er ekstra påkrævet i en tid, hvor man kan blive berømt på at sige, at ”man skal gå fra undervisning til læring”.

Opdragelsen kan altså logisk set ikke det den vil, dens planer realiseres kun i begrænset omfang, og resultaterne er kun delvist kontrollerbare. Samfundet lider tilsyneladende under den vildfarelse, at planer i opdragelse og undervisning kan følges og resultater sikres. Herved pålægges og underlægges skolen en pålidelighed, som det ikke kan honorere uanset nok så mange anstrengelser og besværgelser. Teori-praksisdifferencen må fastholdes. Elever (og lærere) er ikke trivialmaskiner, som fx School Effectiveness-sparadigmet synes at mene.

Den teoretiske påvisning af det pædagogiske paradoks i tre forskellige teoretiske referencerammer følges i kapitlet op af en diskussion af, hvordan opdragelse så er mulig. Det giver anledning til bringe en række andre relevante begreber i spil, nemlig spørgsmålet om magt og afhængighed, ulighed og tillid i opdragelse og undervisning.

Undervisning foregår i institutioner. Lærerne er uddannet til og ansatte i disse institutioner. Det synes at være realiteten i den aktuelle diskurs om lærerarbejdet som professionelt.<sup>121</sup> Institutionaliserings af opdragelse og undervisning sætter en dagsorden, som kun delvist er formuleret af de ansatte, selv om deres indflydelse på dens realisering ikke skal underkendes. Skolesystemet er uddifferentieret med henblik på at varetage nogle samfundsbestemte funktioner. Kritisk teori og systemteori har forskellige for-

---

<sup>121</sup> Med kriterierne for professionel virksomhed som forskellige forskningstraditioner har fremanalyseret, skal der mere til for at bestemme lærerarbejdet som professionelt, som jeg har diskuteret det i kapitel fem. De potentielle muligheder begrænses på den ene side af forskrifter og rammer for institutionen skole og fremmes på den anden side i de konkrete beslutningsmuligheder i skolerne som organisationer.

klaringer på dynamikken i uddifferentieringen, men er enige om, at uddannelsessystemets eller skolens funktioner har at gøre med statens, markedets og individets behov. Skolen som institution kan belyses både ved beskrivelsen af de opgaver skolen er sat til at løse i følge forskrifterne for dens virke og i forhold til de funktioner, der kan fremanalyseres kritisk. Det tegner et modsigelsesfyldt billede af skolen som fx både dannelses- og tilpædagogingsinstitution.

Skolen som institution løser sine opgaver og realiserer sine funktioner gennem de konkrete skoler som organisationer. De sidste par tiår har ændret på karakteren af de offentlige organisationer i det modsigelsesfyldte felt mellem centralisering og decentralisering. De lokale organisationer, her skolerne, er både 'tildelt' en række beslutningsområder og -kompetencer og 'pålagt' en række forvaltningsområder og regler for disse forvaltninger. Det begrænser og åbner på samme tid. Heri ses en af kilderne til såvel professionalitetsdiskursen som til den professionsinterne optagethed af at identificere og implementere en adækvat vidensbase.

Der kan identificeres en række dilemmaer i feltet skolen som institution og skoler som organisationer. Berg peger på seks og identificerer herigennem fire imperativer som skoler må indse som betingelser for at udvikle det daglige arbejde. Med sin frirumsmodel peger han på lærerne som dem, der kan og skal tage hånd om de udfordringer, som dilemmaerne og imperativerne installerer. Dale peger på nødvendigheden af organisationens kompleksitetsforøgelse til fremme af mulighederne for at etablere en relation mellem pædagogik som videnskab og profession. Dale og Luhmann definerer således organisationer som kommunikationssystemer og Thyssen viderefører denne forståelse i sin bestemmelse af organisationer som et system af beslutninger.

Moderniseringen af den offentlige sektor har betydet omstillinger i skolen, som har intensiveret lærerarbejdet. Lærerne forventes at være engagerede og topforberedte, optaget af klassen som helhed og af den enkelte elev og dygtige til mange ting. Som noget relativt nyt skal de formulere planer - elevplaner, års- og ugeplaner m.v. De skal forestå evalueringer og påtage sig en række forvaltningsopgaver. De forventes selv at være i en udviklings- og læringsproces. Samtidig underkendes lærernes viden om elevernes forudsætninger og potentialer gennem mere og mere detaljerede målfastsættelser. Læreren indsigt i den enkelte elevs udviklings- og læringstempo tilsidesættes af forskrifterne for, hvad eleverne skal kunne på bestemte tidspunkter. Lærernes selvtillid risikerer at blive undergravet, og

det fremmer alt andet lige ikke sagen - kvalificeret undervisning og udvikling af professionalitet.

# Metodologisk refleksion

I mit forsøg på at indkredse lærerarbejdet og dets professionalisering har jeg hidtil først og fremmest behandlet min problemstilling gennem en række teoretiske analyser. Med Akerstrøm Andersens (1999) kan man sige, at jeg har forsøgt mig med anden ordens iagttagelser eller analyse strategier i form af diskursanalyser og semantiske analyser. (Åkerstrøm Andersen 1999). Jeg har anlagt synsvinkler, der har givet mig mulighed for at få øje på modsigelser i feltet og for at fremstille lærerarbejdets særlige karakter i forhold til udfordringer og forandringsprocesser i tiden.

I kapitel 1 redegjorde jeg for lærerarbejdet ved at formidle metaforer, empiriske undersøgelser og teoretisk funderede analyser af udfordringer og perspektiver. I dette kapitel vil jeg redegøre for og diskutere metodologiske problemstillinger i tilknytning til først og fremmest tre empirisk funderede forskningsprojekter, som jeg har deltaget i gennem de sidste ca. 20 år. Min egen professionelle historie har nemlig givet mig anledning til at følge lærerarbejde på tæt hold blandt andet gennem en række forskningsprojekter. Her har mit blik i udgangspunktet været fokuseret på elevernes læreprocesser, hvorfor spørgsmålet om lærernes indsigt i og omgang med det pædagogiske paradoks har stået centralt. Jeg har i de sammenhænge erfaret og reflekteret over problemstillinger i relation til forskerpositionen og i det hele taget til det at forske i social praksis - og ikke mindst til det at forske i eget felt. Jeg bruger mine erfaringer og refleksioner som afsæt og inddrager diskuterende relevante videnskabsteoretiske og metodologiske begrebsdannelser og diskurser. Herved mener jeg at redegøre for både mine forskningserfaringer og mine teoretiske indsigter i kvalitativ forskning. Jeg afsætter også lidt plads til at sammenfatte resultater, der har speciel relevans for diskussionen af lærerprofessionalitet.

I slutningen af kapitlet redegør jeg for valget af dette projekts empiri i form af en interviewundersøgelse<sup>122</sup>. Jeg diskutere generelle metodologiske problemstillinger i gennemførelse og behandling af interview som overgang til næste kapitels konkrete analyser, fortolkninger og diskussioner af mit empiriske materiale.

Kvalitativ forskningsmetodologi pålægger forskeren at eksplicite og medreflektere egne forudsætninger og interesser. De spiller en rolle for

---

<sup>122</sup> Se stadig bilag 1 med faktuelle oplysninger.

forskningsproces og - resultat. For at jeg selv kan blive mest muligt afklaret på betydningen af min erfaringsbaggrund, og for at give læseren mulighed for at forholde sig til projektet, vil jeg indlede med kort at berette om faser i min arbejdslivshistorie og om de positioner, jeg har indtaget i feltet.

## Arbejdslivserfaringer

I positionen lærer, som ligger tilbage i 1960'erne, var mine anstrengelser som lærer i høj grad centreret om at forandre undervisningen og i det hele taget den pædagogiske praksis på den skole, jeg var ansat på. Det var en gammel hæderkronet skole med et aldersteget, men respekteret lærerkollegium. Jeg var meget ung, lige fyldt 22, da jeg med mine pædagogiske ideer – sådan talte både jeg selv og andre om fænomenet - holdt mit indtog, og min 7-årige karriere som praktiserende folkeskolelærer tog sin begyndelse. Det blev syv år, hvor jeg arbejdede meget, lavede en masse "alternativ" undervisning og frivillige aktiviteter med mine elever efter skoletid, gik på et utal af metodiske kurser (som var 1960'ernes tilbud ved siden af faglige kurser) og selv begyndte at undervise på Danmarks Lærerhøjskole.

Jeg flirtede med ønsket om at læse idéhistorie for at trænge ind bag de forståelsesformer, der konstituerede aktuelle politiske og pædagogiske praksisser. Imidlertid fik jeg i mit ottende år muligheden for at blive optaget på "fuldt årskursus" på Danmarks Lærerhøjskole, hvor jeg sammensatte mit år af pædagogisk filosofiske, didaktiske og psykologiske discipliner. Det var en nydelse for mig at fordybe mig i teori, jeg end ikke havde hørt om, da jeg gik på seminariet fra 1960-1964<sup>123</sup>. Indsigterne bidrog til at styrke min tro på, at hvis man skal kunne fastholde et perspektiv i sit arbejde og ikke drukne i hverdagens problemer og ikke-reflekterede rutiner, har man som lærer brug for indsigt i selve det pædagogiske forhold og i dets samfundsmæssige indlejring.

I løbet af dette år besluttede jeg at ville søge ansættelse på en skole, hvor jeg ikke ville stå så alene med både mine teoretiske ambitioner og mine "ideer" for pædagogisk praksis. Inden jeg imidlertid nåede at finde den-

---

<sup>123</sup> Mine tanker om og erfaringer med en gradvis teoretisering af forudsætninger for lærervirksomhed har jeg skildret i Kirsten Krogh-Jespersen: Fra praktiker til didaktiker – om lærernes professionalisering, i – mellem pædagogik og skole. Festskrift til professor Mogens Nielsen, KvaN 1996 og i Kirsten Krogh-Jespersen: Læreruddannelse – en professionsrettet uddannelse, Århus Dag- og Aftensseminarium, 2003.

ne skole, blev jeg tilbudt et årsvikariat på Marselisborg Seminarium, som det følgende år blev til en fastansættelse og en start på cand.pæd.studiet.

### Seminarielærer

Jeg fik som studerende og som seminarielærer lejlighed til at fordybe mig i og formidle pædagogisk og psykologisk teori og også til at udfolde min didaktiske fantasi. Jeg og mine kolleger udviklede i løbet af 1970'erne alternative måder at gennemføre læreruddannelse på – i første omgang i de pædagogiske fag, senere i øget omfang i hele læreruddannelsen. Inspirationen var i høj grad de teoretiske indsigter, som et konglomerat af kritisk socialisationsteori, pædagogisk filosofi og projektdidaktik udgjorde. Perspektivet var at forberede de kommende lærere til at bidrage til emancipationsprojektet gennem indsigt i dets potentialer og barrierer for dets realisering. Vi fik ry for at være et ”rødt” seminarium.

Til trods for vores indsigt i teori-praksisproblematikken, til trods for vores samarbejde de pædagogiske fag imellem, til trods for et øget samarbejde med de øvrige fag i læreruddannelse, mest gennemgående med faget dansk, og til trods for en didaktisk satsning på, at de studerende skulle studere, løste jo heller ikke vi uddannelsens problemer i forhold til praksis<sup>124</sup>. Vi talte ikke om lærerprofessionalitet, men om lærerens beredskab til at identificere problemstillinger, argumentere for praksis og bidrage til undervisningens og skolens udvikling. Vi så læreruddannelsen som frugtbart udspændt mellem indsigt i praksis og udfordringer i skolen og teoretisk fordybelse i læreruddannelsens faglig-pædagogiske indholdsområder - for nu meget kort at sætte begreber på vores ambitioner.<sup>125</sup>

Og så forventede vi sådan set ikke, at fx overgangen fra uddannelse til erhverv kunne blive problemfri. Vi satte vores lid til, at lærerne - til forskellig grad forstås - gennem efter- og videreuddannelse (som vi jo også vidt-rækkende forestod), ville blive ved med at udvikle deres lærervirksomhed i den retning, som uddannelsen havde igangsat. Sandheden var naturligvis, at disse forestillinger holdt stik for en stor gruppe lærere, men *ikke* holdt stik for en måske større gruppe.

---

<sup>124</sup> Evy Olsen: Praksischok, Unge Pædagoger 1980 – skrevet af mig og en gruppe af mine tidligere studerende.

<sup>125</sup> Jeg har skrevet en række artikler om læreruddannelsesdidaktik med sådanne pointer, bl.a.: Kirsten Krogh-Jespersen (1993): Læreruddannelsesdidaktik. I: Karsten Schnack (red): Læreruddannelsens didaktik 3, Danmarks Lærerhøjskole og Kirsten Krogh-Jespersen(1997): De pædagogiske fag i læreruddannelsen. I: Kirsten Krogh-Jespersen, Jørgen Kuhlmann og Andreas Striib (red): Lærer i tiden, Klim.

Set fra læreruddannelses- og læreruddannerpositionen blev begrebet om lærerprofessionalitet introduceret med Erling Lars Dales bøger: *Pedagogisk Profesjonalitet* (1989) og *Den profesjonelle skole* (1993). Med især den første fik vi et begrebsapparat, et sæt kategorier og en argumentation, der kunne skærpe vores tanke- og sprogbrug. Fremstillingen af de tre kompetenceniveauer for den professionelle lærer gav mening. I særdeleshed gav Dales argumentation for k3 kompetencerne, kompetencerne til at reflektere, kommunikere og udvikle didaktisk teori<sup>126</sup> mening i forhold til de forståelsesformer, som undervisningen i de pædagogiske fag byggede på.

Vi fik så snart øje på, at begrebet og diskursen om professionalitet i øvrigt var ved at blive løbet i gang alle vegne – og det gik stærkt. Det viste sig også hurtigt, at der gemte sig forskellige forståelser af, hvad termen dækker/kan dække over. Og - som jeg vender tilbage til i afhandlingens sidste kapitel - er forudsætninger og konsekvenser modsigelsesfulde.

## Forskningserfaringer

Sideløbende med min stadige optagethed af at studere og formidle teori i min læreruddannelsespraksis - både grund- og efteruddannelse, senere også videreuddannelse - fik jeg lejlighed til at indgå i en række forsknings- og evalueringsprojekter i Danmarks Lærerhøjskoles regi. Her opdagede jeg – langsomt, men sikkert og af og til smerteligt – at der er stor forskel på at befinde sig i en lærer-, en konsulent- og en forskerposition. I lærerpositionen svinger man mellem nærhed og distance i forholdet til elever og studerende, og man har et forandrings- og forbedringsperspektiv på sin virksomhed - undervisning er i den forstand et normativt projekt.

En forsker skal være tilstede med åbne øjne og øren, men skal fastholde en distance til genstandsområdet, hvilket er en stor udfordring, når ”genstandene” er mennesker. Forskeren må indse, at hendes tilstedeværelse griber ind i situationen og vide, at det hun ser og hører er iagttaget af netop hende. Der findes ikke noget privilegeret sted, hvorfra en forsker kan se og høre noget, som ”det er”. Derfor taler man i kvalitative forskning ikke om sandhed og objektivitet, men fx om plausibilitet, troværdighed og genkendelighed. Selv om det ikke giver mening at tale om objektiv-

---

<sup>126</sup> Lars Løvlie havde været ude med det samme budskab i en artikel i *Pedagogen* (et norsk tidsskrift) i 1974: *Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere*, men det fandt ikke vej til så mange danske seminarlærere.

tet og derfor heller ikke om sandhed, har forskningen ikke opgivet at diskutere og opstille kriterier for validiteten af forskningens resultater gennem de krav der stilles til eksplicitering og metodebevidsthed.

I stedet for at føre en generel metodologisk diskussion af problemstillinger i relation til forskellige forskningsinteresser og tilnærmelser til forskellige genstandsfelter, vil jeg gå konkret til værks. Jeg vil således redegøre for metode- og valideringsproblemer i forhold til de projekter, jeg selv har deltaget i. Jeg afstår fra en gennemgang af paradigmer og paradigmeskift. Jeg forudsætter en positivismekritik, en fordomsfri tilslutning til kvalitative metoder og en anerkendelse af problemstillinger i forskningen knyttet til forskerpersonen - for nu at starte meget bredt.

Med henblik på, at forskerens fordomme, interesser og potentielle iagttagelsesevne ekspliciteres og kan indgå i vurderingen af forskningens validitet, fremhæver Floden (2000), at

”Recent feminist scholarship has stressed the value of reports that include personal comments about the researcher. For example, they applaud inclusion of information about why the investigator has grown interested in a line of work, how the work is connected to the scholar’s personal and professional life history, and more generally what the work means to the investigator as a person.” (s. 181).

De projekter jeg vil redegøre for og diskutere lægger sig op af forskellige udgaver af kvalitativ uddannelsesforskning. Jeg vil gennem fremstillingen inddrage eksterne referencer til belysning af karakteristiske problemstillinger inden for de forskellige forskningstyper og -design.

## **Et aktionsforskningsprojekt om piger i skolen**

Det første forskningsprojekt, jeg var involveret i, var Skoleliv-Pigeliv, et aktionsforskningsprojekt gennemført i Danmarks Lærerhøjskole regi<sup>127</sup> 1981-1984 i en 8. -9. klasse på en skole i Århus. Projektets udgangspunkt var forskellige undersøgelser af kønsdifferentiering i uddannelsessystemet, der tilsammen påviste, at det især var den gruppe piger, som klarede sig dårligt i skolen, der også klarede sig dårligt efter skoletiden. Pigerne i denne gruppe kommer fra de lavere socialgrupper, og deres liv har været præget af sociale hændelser i familien som skilsmisse, arbejdsløshed og sygdom.

---

<sup>127</sup> Projektet blev støttet af Statens Humanistiske Forskningsråd, Danmarks Lærerhøjskole, Marselisborg Seminarium og Direktoratet for folkeskolen, seminarier m.v og Århus kommunale skolevæsen. Lektor Kirsten Reisby, Danmarks Lærerhøjskole var projektleder.

Det kan måske ikke undre, men var alligevel en indsigt, som problematiserede det mere generelle billede af piger som skolens vindere. Der kunne iagttages et drastisk fald i den truede gruppes præstationer i de ældste klasser. Projektets hensigt var dobbelt. At kortlægge, hvilken andel skolen har i, at netop disse pigers livs- og handlemuligheder indskrænkes i skolens sidste klasser. Og at bidrage til, at også disse piger kunne gribe ændrende ind i egne og fælles livsbetingelser.

Projektet var forskergruppens idé, som blev ”solgt” til en skole og en gruppe lærere (og elever og forældre) i en kommende 8. klasse. Vores antagelse var den generelle, at skolen stiller elever over for to modstridende krav – ét der fordrer disciplin og underordning under skolens regler, og ét, der fordrer selvstændighed og engagement inden for skolens regelsæt. Vi antog endvidere, at det typisk ville være drengene, der tilpasser sig selvstændighedskravet og pigerne underordningskravet. Vi antog, at pigernes indordningsformer ville være forskellige – henholdsvis konstruktive og defensive - men også at vi ville møde piger, der var afvisende i deres adfærd og modarbejdede undervisningen. Adfærdsformerne ville vi identificere gennem klasserumsobservationer. Det vi kaldte pigernes skoleopfattelse og deres skolelivsforståelse, altså deres opfattelse af skole og hvad den skal bruges til, og deres forståelse af den måde de selv indgik i skolen på, ville vi indfange gennem en række semistrukturerede kvalitative forskningsinterview. Vi antog, at vi i vore fortolkninger af data ville finde et sammenfattende mønster hos den enkelte elev. Et sådant mønster kaldte vi pigernes skolelivsstrategi.

### **Projektets tre faser**

Forskningsprojektet faldt i tre faser. En undersøgelsesfase (projektets første år) bestående af 2 interviewrunder med alle elever og klasserumsobservationer i en 14 dages periode – 32 lektioner hos de tre involverede lærere i fagene dansk, kristendomskundskab, samtidsorientering, historie, engelsk og klassens time. Der var to observatører, den ene observerede lærer/undervisningsperspektivet, den anden et pigeperspektiv. Vi kaldte denne første fase en afdækningsfase. Sideløbende blev der i foråret 1982 afholdt en række møder mellem de tre lærere og tre af forskerne (jeg kom ind i projektet på dette tidspunkt som forsker og var altså én af de tre) med henblik på at planlægge det følgende års udviklingsarbejde, skoleåret 1982/83. Vi seks udgjorde gennem hele 9. klasse/anden fase en studie-

kreds, som efterbehandlede oplevelser og erfaringer i forbindelse med undervisningen (som vi tre observerede), principplanlagde den videre undervisning (som lærerne gennemførte) og drøftede teori-praksisproblemer i forhold til projektets hensigt om at udvikle handlepotentialer specielt hos pigerne. I løbet af 9. klasse gennemførte vi to runder elevinterview og én runde lærerinterview. Observationer og interview blev optaget på bånd, ligesom vi skrev feltdagbog. Alt datamateriale blev udskrevet og delvis bearbejdet undervejs, idet dele af det jo dannede afsæt for drøftelser og planlægning i studiekredsen.

Fase tre er bearbejdningsfasen, som fastholdt studiekredsen som forum for kritisk diskussion af forskergruppens rapportering.

Projektets forskningsmæssige problemer oplevede vi ikke som først og fremmest knyttet til indsamling og fortolkning af de mange data i deres "egen ret". Vi tre forskere var altid to sammen ved observationer (med to forskellige synsvinkler, jf. ovenfor) og interview, og vi var sparrings partnere for hinanden i fortolkning af data. Vi oplevede dette som en tilstrækkelig sikkerhed for, at vi så og hørte "det som var" - adfærd og forståelsesformer, og at vore egne fordomme og forforståelser blev korrigeret dels i forskergruppen dels i studiekredsen. Vores rapportering, bogen *Skoleliv-Pigeliv*, mente vi således formidlede troværdig og "valid" ny viden om nogle mekanismer i skolen, som er ikke-fremmede for i hvert fald en bestemt elevgruppes udvikling af handlemuligheder.

### **Konfliktpotentialer og ambivalenser**

De kritiske analyser af projektet knytter an til dels forskerrollen(erne), dels forholdet mellem lærere og forskere i projektet. Problemerne viste sig gennem hele forløbet og kulminerende i den sidste fase. Nogle af problemerne anser jeg for latente i kraft af parternes faktisk forskellige positioner og interesser i feltet. Andre kunne have været undgået eller håndteret bedre, hvis forskningsdesignet og "kontrakten" mellem lærere og forskere havde været tydeligere. Vi troede, at vi i et ligeværdigt, symmetrisk forhold mellem lærere og forskere *både* kunne afdække potentielt undertrykkende mekanismer i skolen, som lærerne jo uvægerligt kom til at formidle gennem deres praksis, og sammen og solidarisk kunne udvikle undervisningen i retning af vores (fælles formulerede) utopi - også når de afvisende piger var ved at tage livet af lærerne. Vi var ikke tilstrækkeligt bevidste om faldgruberne, som vi altså faldt i, fx den til trods for alle gode hensigter erfarede

umulighed af ”et ligeværdigt, symmetrisk forhold mellem lærere og forskere”.

Ambivalenserne stod i kø. Vi følte os ofte mere solidarisk med pigerne end med lærerne. Vi syntes, at de var unødigt loyale med systemet, ”for meget” socialiserede til skolen og var blinde for deres eget bidrag til konflikter med pigerne. Andre gange formåede vi slet ikke at fastholde et nøgternt blik på, hvad der var på spil for pigerne, men blev vrede over deres måde at kommunikere både indbyrdes og med lærerne på.

Den erklærede hensigt med projektet var at tilrettelægge et 9. klasserforløb, som kunne bidrage til at øge pigernes handlemuligheder – men i forhold til hvad? Nogle af pigerne kunne identificere sig med de normer og fremtidsforestillinger, som forskere og lærere mere eller mindre tydeligt formidlede. Andre af pigerne anså dem både for urealistiske for eget vedkommende (uddannelse og karriere) og heller ikke identiske med deres drømme. De gik mere i retning af et deltidsarbejde og mand, hus og børn. De undervisningsforløb vi satte i gang – med den erklærede hensigt at de skulle have både subjektiv og objektiv betydning for pigerne – fik næppe betydning i forhold til at udvide deres handlemuligheder. De var på én gang for rammestyrede og for løsagtige til at kunne realisere dobbeltbetydningen.

Til trods for disse selvkritiske bemærkninger vil jeg ikke desto mindre tillægge forskningsprojektet betydning. Det var det første store projekt, der satte fokus på kønsproblematikken i en dansk skolesammenhæng. De nye indsigter, som projektet formidlede, har fået karakter af ”almen viden”. Det har været afsæt for og inspiration til en del forskningsprojekter og udviklingsarbejder, der har omfattet alle klassetrin og været optaget af både drenge- og pigeperspektivet på skolegangen. At interessen for kønsperspektivet så igen er vigende, og at projektets konsekvenser i forhold til en ligestillings- og social arvs problematik er til at overse, er en anden sag,

Et forskningsdesign, som det Skoleliv-Pigelivsprojektet byggede på, har også den mere eller mindre udtalte ambition, at de involverede lærere kommer ud af det med nye indsigter og handlemuligheder – i dag ville jeg tale om en øget professionalisering af lærerne. En række uklarheder eller ”udygtigheder” i design og gennemførelse, lærernes glimtvisse oplevelser af utilstrækkelighed i forhold til eleverne og en række angst- og vredesprovokerende oplevelser vanskeliggjorde lærernes læreprocesser. Efterbearbejdningen fremprovokerede noget nær et brud i forholdet mellem (de mandli-

ge) lærere og forskerne. Skrivefasen, hvor jo de endelige tolkninger finder deres udtryk, gav anledning til nogle kraftige meningsudvekslinger mellem de mandlige og kvindelige forskere i spørgsmålet om, hvordan data skulle fortolkes.

Som Denzin siger:

”A text and an author’s authority can always be challenged. This is so for three reasons. First, stories can always be told (inscribed) in different ways, and the Others who are spoken for may offer different tellings of their story. Second, all texts are biased productions. Many reflect patriarchal, male interpretive biases (Collins 1990, pp 203-206). Third, the interpretive criteria that an author employs may be questioned, and the logic of the text that is assembled may be called into doubt.” (Denzin 1998 s. 326).

I vort tilfælde var det måske en ekstra kilde til konflikt, at de kvindelige forskere var i overtal, og at pigernes situation blev tolket bl.a. i lyset af Eva Ethelbergs teori om kvindelighedens modsigelse og modstandsformer mod mandlig dominans.

Den kvindelige klasselærer og projektlederen skrev efterfølgende en artikel i *Unge Pædagoger*<sup>128</sup>. Her redegør de for nogle af projektets blinde pletter, som refleksionsfasen efterfølgende kastede lys over. Udsagnene fra den kvindelige lærer mener jeg dog ikke skal forstås i forlængelse af det antydede kønspolitiske konfliktpotentiale. Hun fortæller om, hvordan det var kommet bag på hende, at det at blive observeret gjorde hende utryg og usikker og ændrede hendes position i forhold til forskerne. Hun følte sig objektgjort – som jo også eleverne blev det. Hun siger desuden: *”Samtidig så jeg mig selv og mine relationer til eleverne som i et kæmpemæssigt spejl!”* og fortsætter:

”Den afvisende pigegruppe havde i et stykke tid fyldt meget i rummet, men først i observationsperioden [projektets 1. fase] blev det mig bevidst, hvor meget. Jeg oplevede det pludselig utrolig svært at holde fast i handleperspektivet og bevare mig selv som person i samværet med disse piger.” (Reisby og Vigh-Larsen 1984 s. 6).

De interview, som forskerne gennemførte med pigerne var ”fortrolige”, også i forhold til lærerne. Det var en del af kontrakten, som viste sig vanskelig for klasselæreren at håndtere. Hun skriver:

---

<sup>128</sup> Kirsten Reisby og Elly Vigh-Larsen: At være forsker og lærer – sammen, *Unge Pædagoger* nr. 7 1984.

”Måske er forklaringen den, at der med klasselærerfunktionen, som den traditionelt forstås, følger en oplevelse af, at ”det er mine børn”. Jeg tror jeg oplevede, at interviewer tog noget fra mig - fik indsigt i ”mine” børns liv og tanker, og vel at mærke en indsigt, jeg aldrig ville have mulighed for at få. Samtidig blev jeg vel også en smule usikker på, hvad det var for en indsigt, forskerne nu havde. Hvad vidste de f.eks. om mig og om undervisningen, og hvad ville det betyde for os?”. (Ibid s. 7).

### **Et kritisk blik på det kritiske blik**

Det skitserede forskningsprojekt havde et kritisk teoretisk afsæt både teoretisk og metodologisk. Denzin fremstiller, diskuterer og problematiserer en kritisk teoretisk fortolkningstradition, som jeg synes kan vække til eftertanke i forhold til projektet:

”Critical inquiry is theory driven by neo-Marxist and cultural studies models of the raced, classed and gendered structures of contemporary societies. An emancipatory principle drives such research, which is committed to engaging oppressed groups in collective, democratic theorizing about ”what is common and different in their experiences of oppression and privilege.” (Roman 1992 p. 557). A constant focus is given to the material and cultural practices that create structures of oppression.” (Denzin 1998 s. 332).

Han fortsætter med at påpege tendenser til, at de tekster og altså de tolkninger, forskningen resulterer i, påtvinger de studerede grupper teoriernes stemmer og værdier. De er ofte ikke tilstrækkeligt refleksive, de er for teoretisk styrede og for optaget af at verificere teori, og endelig er de ikke tilstrækkeligt opmærksomme på postmoderne sensibilitet i forhold til teksten og dens sociale konstruktion. I vores tilfælde synes jeg især problemet var, at vi i realiteten ”studerede” to grupper og deres interaktion, uden at der var taget højde for dette i forskningsdesignet.

Det var meget lærerigt for mig at deltage i projekt Skoleliv-Pigeliv både i forhold til indsigt i pigers skolegang, præmisser for videnskabelse, men også for en dybere forståelse af barrierer for læreres professionelle udvikling<sup>129</sup>. Lærerne i projektet var udspændt mellem 1) et ægte og dybtfølt ønske om at bidrage til alle deres elevers optimale udbytte af skolegangen, også og i høj grad de afvisende piger, 2) de arbejdsmæssige, institutionelle og organisatoriske rammer for tilrettelæggelse af undervisningen og 3) deres følelsesmæssige reaktioner på kombinationen af pigernes og forskernes pres og deres oplevede utilstrækkelighed til at imødegå disse pres.

---

<sup>129</sup>Jeg udtaler mig ikke her om disse konkrete læreres læreprocesser – ud fra hvad jeg ved, tegner der sig et varieret billede af de involverede læreres læreprocesser.

## Klasserumsforskning i begynderundervisning og undervisning på mellemtrinnet

Min næste forskererfaring, Lystrupskole projektet ”På vej mod helhedsskolen” 1987-1989, havde et andet afsæt, nemlig en gruppe læreres selvformulerede ønske om at ”blive kigget i kortene” i deres udviklingsarbejde, som handlede om en alternativ begynderundervisning/undervisning på mellemtrinnet. Udviklingsarbejdet var forberedt i en selvformulerende studiekreds under Danmarks Lærerhøjskole og finansieret af Århus kommunale skolevæsen. Det var altså lærerne, der havde sat dagsordenen, og den var sat inden forskerne kom på banen <sup>130</sup>.

Skolelederen, som i ét år valgte at være lærer i projektet, og lærerne henvendte sig til Danmarks Lærerhøjskoles afdeling i Århus og til Marselisborg seminarium og opfordrede os til at danne en forskergruppe med henblik på at følge projektet. Senere blev Forskningsinstituttet for pædagogik og uddannelse også tilknyttet projektet.<sup>131</sup>

Projektdesignet bestod i, at lærere og forskere sammen udgjorde en studiekreds, hvor erfaringer med (observationsdagbøger og båndudskrifter, se nedenfor) og planer for undervisningen blev *drøftet*. Til forskel fra i Skoleliv-Pigeliv planlagde lærerne suverænt undervisningen. De havde som udgangspunkt formuleret en række temaer, som de gerne ville vurderes i forhold til. Med afsæt her formulerede forskere og lærere i fællesskab følgende fem temaer: Forholdet mellem planlægning og undervisningens udførelse. Diskussion af forholdet mellem værkstedsaktiviteter og indholdet i det overordnede tema, herunder hvordan børnenes læreprocesser forløber. Aldersintegration som klassesdannelseprincip, herunder integreringen af de nye børnehavebørn i gruppen. En beskrivelse af de sociale processer, her-

---

<sup>130</sup>Udviklingsarbejdet hed På vej mod Helhedsskolen og kan i kortform beskrives som tværfaglig, temaorienteret værkstedsundervisning i aldersintegrerede klasser på børnehaveklasse-2. klasstrin i en 30 timers undervisningsuge med mulighed for pasning kl. 7-8. På 3-5. klasstrin - tværfaglig, temaorienteret værkstedspræget undervisning, periodisk i aldersintegrerede grupper. Både i begynderundervisningen og på mellemtrinnet er en del af ugens timer tilrettelagt som kursusundervisning i alderssvarende grupper/klasser. Arbejdet planlægges og gennemføres af lærerteam, i begynderundervisningen består lærerteamet af børnehaveklasse ledere og lærere. Ambitionen var at lade en sådan struktur være grundlaget for den samlede skoles udvikling.

<sup>131</sup>Projektet blev finansieret af Århus Kommunale skolevæsen, Danmarks Lærerhøjskole, Marselisborg seminarium og Forskningsinstituttet for pædagogik og uddannelse.

Projektets resultater er formidlet i tre publikationer:

Mads Hermansen, Kirsten Krogh-Jespersen, Andreas Striib: At udvikle sig – om skolekultur og begynderundervisning, Forskningsinstitut for pædagogik og uddannelse, 1988 a.

Mads Hermansen, Kirsten Krogh-Jespersen, Andreas Striib, At udvikle sig – om skolekultur og begynderundervisning : Danmarks Lærerhøjskole 1988 b.

Dorrit Christensen, m.fl. : Mellemtrinnet-sådan?, Lystrupgruppen 1989 (De tre forskere og den involverede lærergruppe står alle som forfattere).

under børnekonsultationerne og morgen-pasningsordningen. At lave en undersøgelse og analyse af, hvordan skolen bliver udviklingsorienteret i sin selvforståelse.

Med disse temaer som søgemodel forventede vi gennem observationer af undervisning, teammøder, børnekonsultationer og forældrekonsultationer, og gennem erfaringsudveksling og samtaler i studiekredsen ”uhildet at kunne pege på gode og dårlige sider i udviklingsarbejdet”, som vi skriver (Hermansen m.fl. 1988 s. 15). Underforstået - at vi som forskere ville være uhildede, hvor lærerne ville være hildede.

Forskningstemaerne blev delt mellem forskerne. At lave en undersøgelse og analyse af, hvordan skolen bliver udviklingsorienteret blev således udført af Andreas Striib, mens Mads Hermansen og undertegnede havde fokus på de øvrige temaer. Observationsdagbøger<sup>132</sup> og båndudskrifter blev som nævnt drøftet i studiekredsen, men vi tre forskere forbeholdt os retten til at have det sidste ord i fortolkningerne. Rapporten over projektets første år (udviklingsarbejdets tredje år) formidler to forskellige synsvinkler på praksis. Den ene vedrører undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse i form af beskrivelser af udvalgte eksempler på undervisnings-, arbejds- og organisationsformer med vægt på lærernes handlinger. Den anden vedrører det sociale liv i klassen beskrevet via klasserumsobservationer og båndudskrifter af henholdsvis børne- og forældrekonsultationer. Det hele naturligvis analyseret og kommenteret fra forskernes side. Rapporten er nemlig skrevet af os efter kritiske kommentarer til første udkast fra lærerne, og med en enkelt side (den sidste side i den del der omhandler de to nævnte synsvinkler) skrevet af én af lærerne.

### **Positioner og interesser**

Vi formulerede vores interesse<sup>133</sup> i forskningsprojektet, som rakte ud over de involverede læreres umiddelbare og i hvert fald umiddelbart formulere-

---

<sup>132</sup> Mads Hermansen og Kirsten Krogh-Jespersen observerede til sammen ca. 200 undervisningstimer det første år.

<sup>133</sup> I rapporten redegør forskerne indledningsvis for vores syn på evalueringsprocessen med følgende bemærkninger: ”Når vi udvalgte de nævnte temaer [se ovenfor] hang det sammen med, at vi dels ikke kunne overkomme alle ønskerne og dels med, at vi ønskede at producere en rapport om helhedsskolen, der kunne indgå i en bred debat om begynderundervisning og helhedsskolen. Udvalget er efter vores bedste overbevisning eksemplarisk for tendenser i Lystrup skoles udviklingsarbejde, og har samtidig klare bud til de overvejelser, som foregår rundt om i landet omkring samme emne. Når man går ind og debatterer og problematiserer udvalgte temaer i en bestemt undervisning, løber man imidlertid en risiko for, at billedet af udviklingsarbejdet bliver fortegnet. Ikke forstået således, at det, vi beskriver, bliver løgnagtigt eller fordrejet i sig selv, men sådan at netop udvælgelsen giver en skævvridning. Ved at fokusere på markante temaer har vi måske fået fokuseret på en række situationer,

de interesser. Og vi kiggede ind i udviklingsarbejdet med den fordom, at der ofte er diskrepans mellem det, lærerne tror, der foregår for og med eleverne, og det som faktisk finder sted. Fx at det ofte alene er læreren, der kan se sammenhæng og bevare overblik, og at elever ofte lærer mindre og/eller noget andet end det, lærerne tror.

Men vores iagttagelser var ikke kun styret af fordomme. Metodetrianguleringen, forskersamarbejdet og studiekredsen korrigerede og udfordrede forforståelserne. Og vi så og hørte ting, vi ikke havde forventet, mange til vores glædelige overraskelse. Ud af de mange timers observationer og samtaler tegnede der sig fx et billede af, på hvor mange konstruktive måder lærerne var i stand til at støtte elevernes læreprocesser. Vi så hvor kompetent de ældre elever modtog og tog sig af de yngste kammerater, som hvert år kom ind i klasserne, og vi så hvordan den bredt sammensatte elevgruppe gav store muligheder for differentiering og samarbejde mellem aldersgrupperne. Vi fik øje på mange kvaliteter i udviklingsarbejdet, som vi stadig alle tre omtaler som noget af det mest kompetente undervisning, vi har iagttaget.

Men vi konkluderede også, at selv om vi konkret kunne se, at mange ting lykkedes meget fint i den aldersintegrerede struktur med disse lærere og børnehaveklasseledere, var vi skeptiske overfor aldersintegration som generel model. Vi begrundede vores skepsis i flere forhold. Hvilke konsekvenser har det, at en tredjedel af eleverne skifter hjemklasse hvert år? Kan kravet til kompetencer og samarbejde, som aldersintegrationen udløser, indfries af alle lærere og pædagoger? Hermed rokkede vores iagttagelse af

---

som ikke i sig selv er repræsentative for helhedsbilledet. Det er ligeledes naturligt, at man ser på problemerne og vanskelighederne frem for på det, der er vellykket i et udviklingsarbejde. Denne problematisering kommer let i konflikt med lærernes selvforståelse, der jo i Lystrup såvel som i andre sammenhænge naturligt må være, at "vi" har lavet en god form og et godt indhold, som tilgodeser mange ønsker om liv og læring hos elever og lærere. Lærerne har ret, når de hævder, at det er godt, det der foregår. Det er det – ingen tvivl. Børnene har det godt, de lærer noget – og meget forskelligt. Samværet mellem børnene indbyrdes og mellem børn og lærere er varmt og åbent, præget af tillid og humor. Det der foregår er også godt ud fra en anden betragtning. [Her følger en kort karakteristik af problemstillinger i en "almindelig" undervisning – og vi fortsætter] I den åbne undervisning på Lystrup skole bliver børnenes læreprocesser næsten synlige. De udtrykker sig på forskellige niveauer om deres mål og hensigter, de vælger fremgangsmåder, der viser deres forståelse af materialer og arbejdsteknikker. I deres produkter og fremlæggelser og i samtaler i værkstedgrupperne og på klassen anes deres forståelse af en række sammenhænge mellem de enkelte værkstedsaktiviteter og det overordnede tema, mellem deres eget arbejde og gruppens arbejde. Alt dette udgør et afsæt for en gradvis bevidstgørelse af deres egen læreproces, og det giver lærerne mulighed for at støtte det enkelte barn i sin læreproces. Forskere og lærere får mulighed for at drøfte, hvordan og hvornår en sådan støtte bringer et barn videre, og hvornår den eventuelt mangler eller mislykkes. Det gør situationen sårbar for lærerne, men også lærerig for dem selv og andre: Forskere og læsere af denne rapport." (Hermansen m.fl. 1988 s. 14-16)

projektet ved en væsentlig præmis for udviklingsarbejdet, hvilket gav anledning til mange og ikke lige lette diskussioner i studiekredsen.

”Det er ligeledes naturligt at se på problemer og vanskeligheder”, skriver vi (Hermansen 1988 s. 15), uden at eksplicitere, at det er vores opfattelse af problemer og vanskeligheder, som er bestemt af vores interesser, vores blik, vores fordomme osv. der bliver trukket frem og ikke nogle, som er baseret i hverken ”objektive kendsgerninger” eller ”uhildede vurderinger”. Og hvad der er ”naturligt” kan vel også problematiseres. Forskerblikket og de kritiske drøftelser i studiekredsen bidrog til at skærpe lærernes blik og til at kvalificere deres praksis. Men tilbage sad en ærgrelse over, at forskerne forblev så kritiske. Den lærer, som får ”det allersidste ord” i rapporten problematiserer således, at vores forskerblik har fortrinsret for lærerblikket og fremhæver en række positive træk, som lærerne mener, vi ikke har lagt tilstrækkelig vægt på.<sup>134</sup>

Projektet fortsatte det følgende år, nu med fokus på mellemtrinnet. Vi fortsatte arbejdsdelingen, idet Andreas Striib fokuserede på arbejdet og læreprocesserne i teamet, altså på lærerne som kollegial gruppe, og Mads Hermansen og jeg fortsatte vores observationer i undervisningen og andre samværsformer. Lærerguppen er delvist udskiftet, fordi vi er på et nyt klassetrin, men fx er læreren, der skrev kommentaren (se note 134) i den første rapport, fortsat en af de centrale lærere.

---

<sup>134</sup> ”Som beskrevet i indledningen har lærerguppen selv ønsket at få mulighed for at evaluere vores udviklingsarbejde sammen med en forskergruppe. Fra begyndelsen af vores arbejde har det været vigtigt for os at få nogle mennesker, som ikke var så følelsesmæssigt engageret, som vi selv var – og er, til at fokusere på de problemer, som vi selv havde øje for eventuelt kunne opstå. Det var også vigtigt for os at blive gjort opmærksom på problemer, som vi måske havde overset.

Vi oplever selv, at vores måde at gribe indskolingen an på, har løst mange af de problemer, vi tidligere har kendt i en traditionel indskoling af både børnehaveklasse og 1. klasser. Derfor har det været overraskende for os, at der alligevel er blevet stillet så mange spørgsmål ved udviklingsarbejdet. Generelt synes vi, at rapporten ville have vundet ved at være mere nuanceret i sit udtryk. Vi ville gerne have de velfungerende elementer i udviklingsarbejdet beskrevet lige så grundigt som problemfelterne er blevet. F.eks. synes vi, at vi har meget gode erfaringer med de aldersintegrerede hjemklasser. Vi anser hjemklasseprincippet som en grundlæggende forudsætning for at skabe ro og tryk omkring børnenes hele skoleliv. Hvis de ting, der fungerer godt hos os, var blevet gjort mere synlige, kunne rapporten i højere grad komme til at fungere som en inspiration til andre til at gå i gang med at udvikle indskolingsafdelinger.” (Ibid s. 174).

Læreren skriver videre: ”Som lærerteam har det været spændende at arbejde sammen med forskergruppen. Men for os, der oplever udviklingsarbejdet som ”et barn af os selv”, har forskerne været som en sundhedsplejerske. De har fulgt ”barnets” udvikling og vurderet den ud fra en viden og forventninger, de har haft i forvejen. Vi har været meget interesserede i deres vurderinger og meget åbne over for deres betænkeligheder, men vi forbeholder os ”forældreretten” til kun at bruge den del af kritikken, som vi selv synes er relevant.” (Ibid s. 175).

Vi besluttede fra starten, at lærerne skulle involveres mere eksplicit i rapportskrivningen. Den rapport, som formidler resultaterne af dette andet år, Melletrinnet- sådan?, er således skrevet af forskere og lærere i fællesskab med klar markering af, hvem der har skrevet/samarbejdet om at skrive hvilke kapitler. Det gav en større dynamik i studiekredsen, en mulighed for at gå meget dybere i kritikken og resulterede i øget læring hos alle parter.

### **Læreres læreprocesser og forskningstilknytning**

Vi talte på det tidspunkt ikke om professionalitet i lærerarbejdet. Projektet kan ikke desto mindre give anledning til refleksioner over forholdet mellem pædagogik som videnskab og videnskabens forhold til professionen eller de professionelle. Dale (1998) fremhæver fx, at betingelserne for lærernes professionelle praksis, som den er bestemt af ham ved de tre kompetenceniveauer, er at didaktik eksisterer som forskningsområde.

”Professionalitet indebærer en systematisk struktureret forståelse af ens eget arbejde. I referencerammen for professionel undervisningspraksis indgår didaktisk teori. Jeg vil formulere perspektivet således: En betingelse for professionel praksis i skolen er, at læreren praktiserer sit erhverv på grundlag af, at der eksisterer en forskningstradition i didaktikken.” (Ibid s. 172).

Med dette afsæt forholder han sig kritisk til en række forståelser af ’læreren som forsker’, som fx er formuleret af Stenhouse, Carr og Kemmis og Tiller. Den sidste citerer han for udsagnet: *”Vi savner en model, hvor kundskaben genereres indefra, af lærerne selv”*, en model som Tiller kalder aktionslæring, og som består i, at lærerne lærer af deres egne aktioner. Heroverfor sætter Dale behovet for at operere med to begreber, nemlig handlingsrefleksion og refleksionsforskning, som han kæder sammen med henholdsvis svækket handletvang og frihed fra handletvang. I det første tilfælde er der tale om, at læreren i situationer af svækket handletvang - under planlægning og evaluering af undervisning - reflekterer over sine erfaringer i undervisningen og lader de nye indsigter eller det nylærte få indflydelse på den fremtidige plan. ’Succesen’ af handlingsrefleksionen er afhængig af handlingseffekten, det vil fx sige, at refleksionen bidrager til undervisningens kvalitet og dermed forhåbentlig til elevernes læring. I det andet tilfælde er succesen afhængig af *”kriterier og standarder for erkendelsesmæssige fremskridt”*, som Dale siger. (Ibid s. 176) Dale konklusion er at

”uddannelse og især efteruddannelse er formidlingsinstansen mellem lærerens professionelle undervisningspraksis og en forskningstradition i didaktik i skolen. Vi har brug for et samarbejde mellem kundskabsproduktionen på seminarier, lærerhøjskoler og universiteter og undervisningen i den almindelige skole. Deltagelse i en forskningstradition skal være tilgængelig for lærerne i deres faglige ajourføring (k3) som intellektuel næring, så de kan forbedre og forny deres kompetence inden for professionel undervisningspraksis” (Ibid s. 184).

Lystrupprojektet, altså feltforskningen i udviklingsarbejdet om helhedsskolen, gennemført af en forskergruppe og inkluderende en studiekreds med de involverede lærere, kan anskues som et sådant efteruddannelsesforløb for lærerne. Det blev et forløb, der bragte videnskabelige forskningsresultater formidlet af forskerne på dagsordenen, mobiliserede lærernes erfaringer og handlingsrefleksioner og revitaliserede deres teoretiske beredskab fra både grunduddannelsen og anden efteruddannelse. Nedenstående eksempel kan illustrere pointen:

Fra rapporten Melletrinnet – sådan? henter jeg overskriften ”En undervisningsniche – om lønarbejdersocialisering.” Forskerens observationer af en undervisningstime giver os et indblik i to drenges arbejde med forskellige boligformer i temaet ”Boliger og bygninger”. Temaet er fra lærernes side ment som øjenåbnende for økonomiske uligheder. For drengene får det karakter af en fantasileg, hvor de forestiller sig alt det de kunne eje (computere og biler), hvis de boede i luksushuset i Rom. Mens de fantaserer, sørger de for i fællesskab at få tegnet et hus, der kan være en passende synlig løsning af den stillede opgave. De taler på intet tidspunkt om økonomisk ulighed eller uretfærdighed.

Forskerens analyse lyder (forkortet):

”Lidt ondt kan man sige, at situationens skjulte læreplan så er at oparbejde kvalifikationer af ”laden – som - om – aktiviteter” til beskyttelse af reelt beskæftigen sig med egne dagdrømme og fantasier. Netop denne kvalifikation kan vel betragtes som en overlevelses-kvalifikation i forhold til lønarbejdet. Under den synsvinkel, at lønarbejdet netop er fremmedbestemt og derfor næsten pr. definition uinteressant for udføreren.”(Dorrit Christensen m.fl. 1989 s. 162).

Læreren skriver om den samme situation, hvordan han var sig meget bevidst, at observatøren befandt sig i rummet, og at han godt vidste, hvad denne så. Som han skriver:

”På et tidspunkt for den tanke igennem mit hoved, at jeg ville ønske, jeg kunne bytte med ham - så skulle jeg nok få alle begreberne fra seminariet om skjult læreplan, lønarbejdskvalificering, skolen som opbevaringssted osv. flettet ind i beskrivelsen. Endelig sluttede timerne ...” (Ibid s. 165).

og han skriver videre:

”En anden modsætning, jeg som lærer er stødt på, vedrører spørgsmålet om læringsforståelse. På seminariet indså jeg rigtigheden i udsagnet om, at børn lærer af det, de vil og gør. Men ofte har jeg haft lyst til og forsøgt at docere indsigt ind i hovederne på børnene. Denne forståelse af læring som noget, der sker via små nålestik er dybt forankret i mig selv på baggrund af min egen socialisering og derfor svær at gøre op med.” (Ibid s. 166).

Situationen rummede handletvang. Konkret valgte læreren *ikke* at gøre noget med henblik på at fremme situationens meningsfuldhed for de to elever. Han koncentrerede sig om at hjælpe nogle grupper, som slet ikke kunne komme i gang med at lave noget. Observatørens tilstedeværelse tvang lærerens refleksion igennem, men først da han havde forladt situationen, kunne han forarbejde den. Det resulterede i øvrigt i, at læreren skabte en ny ramme for elevernes tankeprocesser. I samarbejde med en anden af teamets lærere opbyggede eleverne et storbymiljø ude på gangen. Sammen med ”vores” lærer læste de historier om gadebørn og digtede, øvede og fremførte et skuespil inspireret heraf. Læreren fremhæver, at eleverne selv bestemte roller og handling, men blev udfordret af læreren og hinanden. Dette forløb blev positivt vurderet af både lærer og elever.

### **Professionalisering!?**

Forskningsprojektet bekræftede kendt viden, blandt andet at skolen bidrager til lønarbejdersocialiseringen. Men det viste også eksempler på tværfaglig, temaorganiseret, handle- og værkstedspræget undervisning med dannelsespotentialer.<sup>135</sup> Det lykkedes overraskende ofte for denne lærergruppe at etablere meningsfulde og lærerige arbejdsituationer for eleverne. Lærerne oplevede paradokser og dilemmaer, som de nogle gange søgte ”at ophæve” ved at skjule eller fornægte dem og andre gange så i øjnene og håndterede så godt som muligt. Et tæt teamsamarbejde om undervisningens planlægning, gennemførelse og evaluering gav den kritiske refleksion en chance.

---

<sup>135</sup> I Socialisering og teknokrati diskuterer Jon Hellesnes (1976) forholdet mellem en dannende og en tilpassende socialisering og fremhæver både, at skolens socialisering tenderer mod tilpasning, men også, at utopien om politisk dannelse kan forfølges, jf også mine henvisninger til Oscar Negt.

Forskertilknytningen fremmede kommunikationen mellem pædagogiske praksis og didaktisk teori, for nu at blive i Dales sprogbrug.

Udviklingsgruppen var i udstrakt grad i stand til at fastholde et kritisk blik på egen undervisningspraksis og lærerrolle. De var opmærksomme på de diskrepanser, der kan karakterisere forholdet mellem det, jeg gerne vil gøre/tror jeg gør, og det jeg rent faktisk gør. De var i udstrakt grad nysgerrige og opsatte på at lære af situationerne, af hinanden og af os. Både forskere og lærere fik øje på uløselige dilemmaer, som lærerne håndterede bedst muligt. Vi så gode løsninger af vanskelige problemer. Og vi så fravær af ellers kendte problemer. Den udfoldede praksis og lærergruppens kvaliteter syntes at forhindre en række klassiske problemer i at opstå.<sup>136</sup>

Lærergruppen var én gruppe på en skole, som i øvrigt opfattede sig selv som udviklingsorienteret, og som gennem hele 1980-erne etablerede pædagogiske studiekredse med forskellige udviklingsorienterede overskrifter. I evalueringen af temaet: ”At lave en undersøgelse og analyse af, hvordan skolen bliver udviklingsorienteret i sin selvforståelse”, som var et af temaerne for projektets første år, fremhæver forskeren en række træk ved kollegiet og organisationen som sådan, som jeg her vil formidle i kortform<sup>137</sup>, idet jeg vender tilbage til diskussionen i et senere kapitel. Lærerne er optaget af at lære på et praktisk plan ved at omsætte deres villen til handling. De er ikke særligt interesserede i at lære på et teoretisk plan. Udviklingsorienteringen går på at prøve nyt, og de, som gerne vil, må gerne. Skolen som organisation synes ikke at tvingen en kollektivisering af erfaringer og en afprivatisering af lærernes forskellige forståelser igennem. Der eksisterer forskellige kulturer ved siden af hinanden, og der sker ikke nogen konfrontation mellem teori og praksis på tværs af disse kulturer. Sammenfattende skriver vi, at lærerne er enige om, at det ikke er muligt at finde hverken den rigtige måde at definere skolens opgave på og eller den rigtige måde at løse den på. Der er to næsten modsatrettede grundholdninger på skolen. Vi skriver:

”Den ene samler sig om en skolekritik - og indebærer, at det er nødvendigt med et opgør med en traditionel fag- og tidsopdelt skole. Fordi en sådan tvinger en undertrykkende pædagogik igennem. Den anden formulerer sig med en udviklingskritik, og lærerne bag denne holdning fremhæver blandt andet, at tendensen i udviklingsarbejdet fører til ”flimmer” og legitimerer en skjult

---

<sup>136</sup> Se forskergruppens afsluttende bemærkninger i Christensen m.fl. 1989 s. 212-215.

<sup>137</sup> Kilden er Hermansen, Krogh-Jespersen og Striib 1988a s. 176-241.

magtudøvelse, en raffineret umyndiggørelse af børnene. Det er karakteristisk, at man ikke grundlæggende oplever det ene sæt holdninger som ødelæggende for det andet. De kan i praksis åbenbart fint trives side om side. Også selv om de jo må formodes at have en praktisk side i det daglige arbejde i skolen.” (Hermansen, Krogh-Jespersen, Striib 1988a s. 200).

Den sidste konklusion jeg vil fremhæve lyder: ”Lærernes forestillinger om skolens opgave bygger i højere grad på personlige livserfaringer, herunder mange erfaringer fra arbejdet i skolen, end på professionel faglig (teoretisk) argumentation.” (Ibid s. 201).

## Et evalueringsforskningsprojekt

Efter Lystrupprojektet blev jeg gennem tre år 1989-1992 involveret i at evaluere Folketingets 7-punktsprogram, stadig i Danmarks Lærershøjskoles regi og som medlem af en større forskergruppe. Vi havde fokus på de udviklingsarbejder, der knyttede an til ambitionen om en udvikling frem mod større helhed i skolen. Udviklingsprogrammets punkt 2 lyder således:

”Undervisningen må give eleverne mulighed for at afprøve og udvikle deres praktiske evner og anlæg, arbejde med teoretisk stof samt udfolde sig musisk og kreativt i en stadig vekselvirkning.

Undervisningsforløbene tilrettelægges således, at der kan brydes med den stærkt traditionelle time- og fagopdelte skole, ved at der for eksempel indgår periodelæsning og kursusuger.” (Folketingsbeslutning om et udviklingsprogram for folkeskolen og skolen som lokalt kulturcenter af 26. maj 1987).<sup>138</sup>

Vi skriver om projektet:

”Evalueringen og analysen af helhedsskolen, som vi fremlægger i dette forskningsprojekt, tager deres udgangspunkt i tre forhold. Disse fletter sig ind i hinanden.

Det første udgangspunkt er de 14 helhedsskoleprojekters formulerede intentioner, som dels findes i udviklingsarbejdernes ansøgninger og andet skriftligt materiale, dels i de samtaler vi har haft med skoleledere, lærere, elever og forældre.

Det andet udgangspunkt er den undervisning, vi har set og de skolemiljøer, vi har færdedes i.

Det tredje udgangspunkt er det værdigrundlag, vi som forskergruppe har som grundlag for de evalueringer analyser, vi gennemfører.” (Karen Borgnakkke m.fl. 1991 s. 11).

---

<sup>138</sup> Evalueringsprojekterne kaldes ofte FUR-projekterne, benævnt efter Folkeskolens Udviklings Råd, som var opdragsgiver.

Herefter redegør vi for vores grundlæggende værdier og opfattelser under overskrifterne Demokratiopfattelse, Børnesyn og Skoleforståelse. Vi forsøger altså at leve op til den kendsgerning, at det vi ser og vore analyser tager afsæt i dem, vi er og det, vi tænker. Den store forskergruppe på ni personer gav rig lejlighed til kritiske diskussioner i gruppen. Vi forelagde alt indsamlet materiale, alle interview og alle observationer i gruppen og diskuterede udvalgte data og tolkninger. Rapporterne er skrevet af gruppen i fællesskab.<sup>139</sup> De to publikationer gav til sammen eksempler på definitioner af og veje til udvikling af mere helhed i undervisningen i skolen. De formidler også lærernes begrundelser for at tilrettelægge og gennemføre undervisning som de gjorde. Vi lagde særlig vægt på begrundelser knyttet til tre forhold: hvordan børn lærer, hvad det er værdifuldt at de lærer og strukturer og organisationsformer til fremme af kollegialt samarbejde. Vi diskuterer et udviklingsperspektiv på folkeskolen, og vi introducerer begrebet læringsmiljø. Læringsmiljøet udgøres ”af en skoles fysiske rammer, af noget vi har kaldt skolens tone, af den opfattelse af læring og faglighed der råder på en skole og af skolens organisation og struktur og dermed også lærersamarbejde” (Borgnakke m.fl. 1992 s. 9). Begrebet læringsmiljø blev til i forsøget på udvikle et analyseapparat, vi kunne anvende på de 14 skolars udviklingsarbejder, og som kunne vise forskelle og ligheder og identificere kvalitet i arbejdet.

Med udgangspunkt i forskergruppens forståelse af, hvordan en god skole skal fungere (ibid s. 7-16), og som i sin korteste form kan udtrykkes med, at

”skolen skal fungere i et spændingsfelt mellem barnets tarv som barn, barnets tarv som kommende voksen og samfundets behov for arbejdskraft og for ansvarlige demokratiske borgere.” (Ibid s. 8)

så vi meget god undervisning. På udviklingsskolerne kunne lærerne både begrunde og gennemføre undervisning og samvær med børn og unge. Vi tror, det har været udbytterigt for eleverne og vi ved, at det blev respekteret af deres forældre.

Jeg vil trække én ”forskningsbaseret” erfaring frem, som eksponerer en grundlæggende ambivalens i lærernes forståelses- og handleformer. Under

---

<sup>139</sup> Borgnakke, Karen, Mogens Cranil, Spæt Henriksen, Steen Høyrup, Leo Ulsøe Johansen, Kirsten Krogh-Jespersen, Chresten Kruchov, Ellen Nørgaard, Johnny Thomassen: *Helhedsskolen – læring, faglighed, lærersamarbejde, struktur*, Danmarks Lærerhøjskole 1991 og Borgnakke, Karen, Mogens Cranil, Spæt Henriksen, Steen Høyrup, Leo Ulsøe Johansen, Kirsten Krogh-Jespersen, Chresten Kruchov, Ellen Nørgaard, Johnny Thomassen: *Læringsmiljø og helhed, udviklingsarbejder om helhedsskolen*, Danmarks Lærerhøjskole, 1992

overskriften *"To kolliderende fagligheds- og læringsforståelser?"* (ibid s. 133-135) problematiserer jeg lærernes tilsyneladende uproblematisk vekslen mellem to så grundlæggende forskellige måder at tilrettelægge undervisning på, nemlig emne- eller projektarbejde og "kursusperioder". Jeg efterlyser en teoretisk funderet analyse, som kan tydeliggøre paradokset for lærerne. Og jeg efterlyser en fleksibel tilrettelæggelse, hvor det er den enkelte elevs eller eventuelt en gruppe elevers aktuelle læringsforudsætninger og -behov, der bestemmer indholds-, arbejds- og organisationsformer. I det omfang der måtte være barrierer for en sådan praksis foreslår jeg, at man undlader at idealisere løsningerne, men vedkende sig deres pragmatiske begrundelser.

140

### **Spørgsmål til evalueringsforskningen.**

Metodologisk må evalueringsprojektet siges at være et "blandingsprojekt". Opgaven lød at evaluere de udviklingsarbejder, som, med afsæt i Folketingets 7-punktsprogram, var blevet godkendt af Folkeskolens Udviklingsråd (FUR). Den erklærede hensigt med hele programmet var at udvikle og indsamle erfaringer, der kunne udgøre et grundlag for en revision af folkeskoleloven. Borgnakke (1994) siger om de (pædagogiske) forskningstraditioner, der er udfoldet i løbet af 1970'erne og 1980'erne under overskrifterne aktionsforskning, klasserumsforskning og evalueringsforskning, at

"de er indbyrdes forskellige. De anlægger hver deres særlige blik på praksisfeltet, men de overlapper også hinanden og har desuden flere vigtige fællestræk." (Borgnakke 1994 s. 196).

Hun fremhæver sådanne fællestræk: 1) De empiriske bestræbelser i kombination med teoriudvikling og teoriformidling, forskningens optagethed af at koble til praksis og deltage i den praktiske udvikling, 2) sociologiseringen af pædagogikken.

Det sidste træk knytter hun til den kritiske klasserumsforskning med dens optagethed af at identificere mikro-strukturer i undervisningen og dens fokus på, hvad der faktisk gik for sig i klasserummet i kontrast til de formulerede ideer, planer og mål. Denne forskningsmæssige angrebsvinkel og det institutionskritiske blik betragter Borgnakke som baggrund for aktionsforskning og for evaluering af forsøgs- og udviklingsarbejde.

---

<sup>140</sup> Den samme problematik gjorde sig gældende i Lystrupprojektet, hvor den gav anledning til idelige diskussioner forskere og lærere imellem.

Aktionsforskning, siger hun, tilstræber at deltage i iværksættelse af alternativer. Evalueringsforskningen tilstræbte evaluering af alternativernes (i form af udviklingsarbejdernes) resultater.

”Med nuancerne nævnt bør også nævnes, at flere forskningsprojekter både intenderede at foretage kritiske undersøgelser på klasserumsforskningsmanér – og at deltage i forsøgs- og udviklingsarbejde på aktionsforskningsmanér.” (Ibid s. 197).

I evalueringen af helhedsskoleprojekterne var der i øvrigt ikke på noget tidspunkt formuleret forestillinger om at ”resultaterne” af udviklingsarbejderne kunne fremstilles som elevernes udbytte af undervisningen.<sup>141</sup> Projektet blev gennemført sideløbende med at National Curriculum og testtvangen blev indført i Storbritannien, og før de første internationale undersøgelser af danske elevers læsestandpunkt blev gennemført<sup>142</sup>. Vi anede næppe at noget sådant skulle blive den nye tids forståelse af og hensigter med evaluering. Evalueringsprojektets ”resultater” fremstår som beskrivelse og diskussion af en række udviklingstræk, der kendetegnede de involverede skoler. I den korteste form formidlede vi resultaterne som en bevægelse ”fra – hen imod” på fem områder, der vedrører læring og faglighed og på seks områder, der vedrører struktur og organisation. (Borgnakke m.fl.1992 s. 342-343). At vi netop udpegede disse områder som de væsentligste resultater beroede på vores formulerede teori om netop deres betydning for udviklingen af skolens læringsmiljø til fremme af elevernes læring. Jeg mødte først eksplicite forventninger om effektmålinger af elevernes udbytte, da jeg var projektleder på Undervisningsministeriets indsatsområde Undervisningsdifferentiering. (1995-1997)<sup>143</sup>. Jeg måtte afvise at kunne leve op til forventningerne.

De tre projekter jeg har skitseret oven for er i forskellig grad og mere eller mindre eksplicit udtryk for netop de tendenser i 1970’ernes og 1980’ernes uddannelsesforskning, og for mere eller mindre sammenblandede former, som Borgnakke taler om. Skoleliv - pigeliv havde undersøgelse og forandring indbygget eksplicit i designet. Lystrupprojektets design, hvor studiekredsen spillede en vigtig rolle, realiserede også et både-og. Selv

---

<sup>141</sup>Den erklærede hensigt, formuleret i begrundelsen for udviklingsprogrammets iværksættelse, var ønsket om at etablere et grundlag for en reformering af folkeskoleloven, især argumenteret igennem af Det radikale venstres uddannelsespolitiske ordfører. Det viste sig, at undervisningsminister Bertel Haarder fremsatte forslag til ændring af folkeskoleloven, før den endelige afrapportering af udviklingsprogrammet var afsluttet.

<sup>142</sup> Se kapitel 2 om School Effectiveness.

<sup>143</sup> Se senere i dette kapitel.

om planlægning og gennemførelse af undervisningen var lærernes suveræne opgave, bidrog de kritiske analyser af observationerne og diskussionerne i studiekredsen i høj grad til at kvalificere udviklingsarbejdet. Evaluering af helhedsskoleprojekterne var erklæret og designmæssigt det mindst blandede, det ”reneste” evalueringsforskningsprojekt. Men klasserumsobservationer og interview af skoleledere, lærere, elever og forældre bidrog både som proces og som ekspliciterede og foreliggende udtryk for tankeformer og handlinger til nye indsigter hos de involverede. Begge dele gav anledning til konflikt og problematisering og til kvalitativ udvikling af udviklingsarbejdet.

### **Udviklingsarbejde og forskning**

Borgnakke pointerer, at forbindelsen mellem udviklingsarbejde og forskning har beriget forskningen i form af, at forskningsfeltet har fået kompliceret både sit forhold til teori og sit forhold til praksis. Desuden er teorierne blevet provokeret gennem påpegning af ”blinde” pletter og teoridannelsernes mangler. Med Dale kunne jeg tilføje; Og praksis er blevet provokeret gennem konfrontation med teorier, hvor mangelfulde de end måtte være.

Men når det er sagt, altså det om det gensidigt berigende, diskuterer Borgnakke mere dybtgående evalueringsforskningens kobling af udviklingsarbejde og forskning. Hun fremhæver om evalueringen af FUR-projekterne, at et relevans- og væsentlighedskriterium er intakt i forskningsmæssig forstand, i bredere politisk forstand og i uddannelses- og pædagogisk politisk forstand. Hun siger, at det ville tage sig mere end besynderligt ud, om ikke forskningen fandt efterkrigstidens største samlede udviklingsinitiativ på skoleområdet relevant. Men der er kilder til forvirring i koblingen. Borgnakke spørger således, om pædagogikken som videnskabelig disciplin overhovedet afleverer teori og metode til pædagogisk evaluering og problematiserer, at noget sådant er tilfældet.

Hun foreslår derfor, at vi vender tilbage til formuleringen: *Pædagogisk forskning og uddannelsesforskning og noterer os, at herunder indgår aktiviteten ”at evaluere”*. (Ibid s. 200-2001). Hun foreslår at vi helt afstår fra at kalde noget for evalueringsforskning, begrundet i de snærende bånd det risikerer at stramme om forskningen. En tæt forbindelse mellem udviklingsarbejde og forskning tenderer mod at udfolde selve forskningsaktiviteten på udviklingsarbejdets præmisser - som jeg har antydnet at vi oplevede ”kamp om” i

Lystrupprojektet. I forhold til FUR projekterne, hvor Borgnakke jo selv var involveret, anerkender hun anvendelsen af hele metodespektret, af forskernes håndværksmæssige kunnen og af mængden af data, som udgør et enormt arkiv. *"For fremtidens skolehistorikere et arkiv så imponerende, at det trodser hvad vi plejer at kalde et arkiv."* (Ibid s. 204). Men tiden til projekterne blev beskåret midt i forløbet, og den beskæring gik ud over tiden til studier og til analyser af empirien. Herved forhindredes eller indskrænkedes teoriudviklingen med den konsekvens, at "forskningen" overvejende kom til at hvile på den allerede eksisterende teoretiske ballast - hvorfor der fx må stilles spørgsmålstejn ved de omtalte publikationers karakter af forskningsrapporter.

### **Evaluering – videnskab eller politik**

Kirsten Weber (1993) fremhæver et års tid tidligere, at hvis man har ambitioner om at foretage "forskningsbaseret evaluering", må man samtidig være parat til at forske i evaluering som historisk genstandsfelt. Rammebetingelserne for evalueringsforskningen må nemlig begribes som en del af arbejdet, hvis man ikke skal ødelægge dets kvalitet. Med henblik på at fastholde spændingsfeltet mellem, hvem forskerne er som mennesker med personlige og politiske interesser, over rekvirenternes hensigter og selvforståelse til de mest overordnede krav til videnskab opstiller Weber en model over henholdsvis forskningspraksis og forskningsrefleksion på disse tre niveauer. Jeg mener, at Borgnakke og Weber har samme ærinde, nemlig at insistere på at der faktisk bliver tale om forskning i form af videnskabelse og ikke blot vidensanvendelse. (Weber 1993 s. 7-14).

Weber peger i forlængelse heraf på en række (fem) vanskeligheder, som hun får øje på i forholdet mellem pædagogisk teori og evalueringsforskning<sup>144</sup>. Hun fremhæver, at det som må være afgørende for teorivalget i evaluerings- og følgeforskning er, at

"man må vælge teori ud fra en art formidling mellem genstandsfeltets karakter, det politisk opdrags problemformulering og så en eksisterende eller tilgængelige teori." (Ibid s. 129).

---

<sup>144</sup> Uden at gennemføre en dokumentation for påstanden læser jeg Borgnakkes artikel som dels en kritisk dels en understøttende kommentar til Webers artikel Det er ikke så enkelt med effekten i antologien: Evalueringsforskning mellem politik og videnskab (1993).

Et sådant krav finder hun ingenlunde altid opfyldt og hun peger på fem vanskeligheder, som hun kan iagttage i en række gennemførte evalueringer, heriblandt FUR-projekterne. Evalueringer med en bagvedliggende progressivistisk normativitet ville vinde ved at reflekteres ind i en konkret analyse af uddannelsernes indre konfliktfelter og politiske funktioner. Hun siger:

”Partsindlæg” er en formulering tæt knyttet til evalueringsforskningens diskurs vedrørende videnskabelighedskriterier. Her aktualiserer den tillige det forhold, at store dele af den pædagogiske videnskab historisk er udviklet som svar på problemer i de offentlige socialiserings- og kvalificeringsanstalter med henblik på at kvalificere embedsmændene, lærerne, til at varetage deres arbejde hensigtsmæssigt. Megen pædagogisk teori er tænkt og skrevet fra eller til et kateder! Og megen pædagogisk teori er oparbejdet som eksplicit modsvar på det - på vegne af børn og deltagere. ...Pædagogikfagligheden behøver ikke være uproblematiserende, for så kunne den ikke udvikle, men synsvinklen begrænser analysens radikalitet.” (Ibid s. 130).

Tilbøjeligheden til at anvende overvejende *pædagogisk og psykologisk* teori nævnes som en tredje vanskelighed for den pædagogiske forskning som evalueringsekspertise, fordi den kan risikere ikke at gøre op med sit eget perspektiv og derfor ikke få udviklet teori om sig.

## Og endnu et par projekter

Da Helhedsskoleprojektet var afsluttet, afrapporteret og udviklingsprogrammet lukket og slukket var jeg optaget af at efterforske betydningen af programmet på længere sigt. Jeg var optaget af at undersøge, om der i årene efter kunne spores nogen som helst ”effekt” af udviklingsarbejderne. Det har jo længe været ”almen viden”, at forsøgs- og udviklingsarbejde altid lykkes (hvad man så kan mene med det), at de ingen betydning har ud over sig selv og at rapportererne står og samler støv på skolernes biblioteker. Jeg har altid undret mig over, om denne ”sandhed” kunne være holdbar. Jeg har tænkt, at de involverede lærere måtte have været igennem nogle læreprocesser og gjort nogle erfaringer, som havde givet dem et andet – måske mere professionelt – grundlag for deres lærervirksomhed.

### Udviklingsprogrammet er slut

Jeg designede et to-årigt projekt med arbejdstitlen *Udviklingsprogrammet for folkeskolen er afsluttet - udviklingen fortsætter!?* Jeg ville undersøge de tre skoler, hvis udviklingsarbejder jeg havde fulgt tættest i Helhedsskoleprojektet samt

Lystrupprojektet, som var afsluttet i 1989. Jeg gennemførte klasserumsobservationer to gange en uge i henholdsvis foråret 1993 og foråret 1994 hos de lærere og i de klasser, jeg tidligere havde observeret. Jeg interviewede ”udviklingslærerne”, udvalgte lærere i kollegiet, som ikke havde været med i udviklingsarbejderne (på to af skolerne havde alle lærere været med), skolelederen og skolebestyrelsesformanden. Mellem de to besøgsrunder modtog skolerne en delrapport om mine første iagttagelser og refleksioner, som blev en del af grundlaget for anden besøgsrunde.

Og hvad fandt jeg så ud af?<sup>145</sup>

FUR-rapporterne stod og samlede støv. Enten på skolens bibliotek eller på lærerværelset. Kun på én af skolerne havde man systematisk arbejdet med rapporterne. Enkelte af ”udviklingslærerne” havde læst dem - mest de afsnit, der handlede om dem selv.

På den mindste af skolerne var de strukturelle og organisatoriske principper for udviklingsarbejderne blevet fastholdt. På en anden havde man videreudviklet strukturer, organisationsformer og den projektorienterede undervisning i forlængelse af udviklingsarbejdet, man havde så at sige fortsat udviklingsarbejdet. På den tredje skole havde man ”syltet” beslutningen om, hvorvidt udviklingsarbejdets strukturer og organisationsformer skulle videreføres som principper for hele skolen - intet var afklaret. Og på den fjerde skole havde man fastholdt nogle af principperne, men forladt de mest radikale, fx de aldersintegrerede klasser i begynderundervisningen - begrundet dels i ressourcemæssige begrænsninger, dels i uenighed blandt lærerne om hensigtsmæssigheden. Forventeligt var de fleste af ”udviklingslærerne” på de sidste to skoler skuffede over, at det de opfattede som gode strukturer og organisationsformer, der havde været gældende under udviklingsarbejdet, ikke var slået mere markant igennem.

Men ”udviklingslærerne” gennemførte helt overvejende deres undervisning efter de principper, som de havde udviklet i udviklingsarbejderne. Kun blandt nogle få mere perifert tilknyttede lærere synes udviklingsarbejdets erfaringer, i forhold til hvad de selv sagde, ikke at have sat sig nærværdige spor. De allerfleste af lærerne talte eksplicit om deres udbytte i forhold til egen læring. De udtrykte tilfredshed med deres lærerfaglighed (de talte stadig kun sjældent om professionalitet), og de oplevede, at de nød respekt blandt kolleger og forældre. Især på den ene af de skoler, hvor ikke alle lærere havde deltaget, var der tale om en del afsmitning i kollegiet.

---

<sup>145</sup> Se Kirsten Krogh-Jespersen: Udviklingsarbejde nytter, Århus Fællesseminarium 1995

Mange af udviklingslærerne indgik efterfølgende i team med kolleger, der ikke havde været involveret. Her formåede de langt hen ad vejen at argumentere for, fastholde og videreudvikle didaktiske forståelsesformer og principper fra udviklingsarbejderne.

På især to af skolerne fremhævede lærerne ledelsens - skolelederens og skolebestyrelsens - anerkendelse og opbakning som en drivkraft i en fortsat udvikling. På de to andre skoler bebrejdede udviklingslærerne mere eller mindre skarpt formuleret deres skoleledere, at disse ikke, som de sagde, turde gå i brechen for en videreudvikling og udbredelse af principperne fra udviklingsarbejdet, som de jo havde støttet mens de foregik.

Resultaterne af min undersøgelse er mere modsigelsesfulde og komplekse, end jeg her fremstiller dem og konsekvenserne på et par punkter mere dramatiske. Den kortfattede redegørelse tjener alene formålet at formidle endnu et glimt af de metodiske erfaringer og de faglige indsigter, jeg har gjort på vejen frem til nærværende forskningsprojekt.

### **Erfaringsindsamling og formidling**

Fra 1995 og indtil jeg gik i gang med nærværende projekt, har jeg løst jeg et par opgaver for undervisningsministeriet. Jeg var som omtalt 1995-1997 projektleder i indsatsområdet *Undervisningsdifferentiering*, der handlede om at indsamle og formidle erfaringer fra 60 udviklingsarbejder om dette tema.<sup>146</sup> I perioden 1998-2000 var jeg leder af den såkaldte Analyse- og refleksionsgruppe i regi af Folkeskolen år 2000, der på grundlag af udviklingsarbejder om samarbejde i skolestarten skulle udarbejde et materiale, som paterne bag initiativet kunne bruge til at formulere fælles anbefalinger om politiske beslutninger på området. Parterne var Danmarks Lærerforening, Kommunernes Landsforening og Undervisningsministeriet. Det viste sig, at parterne ikke kunne blive enige, og man valgte ikke at publicere vores materiale. Vi havde sikret os ret til selv at publicere, hvilket vi så efterfølgende gjorde.<sup>147</sup>

De metodiske og indholdsmæssige erfaringer fra disse projekter tilføjer ikke noget nyt til det allerede formidlede, så de nævnes kun for fuldstændighedens skyld og for kort at formidle ”den nye situation” for udviklingsarbejder i Danmark. Disse to projekter er eksempler på top-down projek-

---

<sup>146</sup> Kirsten Krogh-Jespersen, Anne Birgitte Methling og Andreas Striib: Inspiration til undervisningsdifferentiering, Undervisningsministeriet 1998.

<sup>147</sup> Stig Brostrøm, Mads Hermansen og Kirsten Krogh-Jespersen: En god start – det fælles grundlag, Klim 2002

ter, hvor de politiske instanser på grundlag af politisk formulerede interesser har udmeldt nogle ret præcise problemstillinger, som man ønsker undersøgt. Fra ”uskylden” i evalueringen af FUR projekterne ved overgangen fra 1980’erne til 1990’erne, til slutningen af 1990’ernes evalueringer af centralt igangsatte udviklingsarbejder, er de politiske interesser i den slags evalueringsprojekter blevet tydeligere<sup>148</sup>. Haugs (1991) og Webers (1993) diskussion af evalueringsforskningen mellem videnskab og politik er blevet stadig mere aktuell.

### Metodetriangulering

Som det fremgår har de projekter, jeg har været involveret i, alle været hermeneutisk orienterede, betjent sig af kvalitative metoder og levet op til kriterier om metodetriangulering. Jeg har redegjort eksplicit for en række problemstillinger i tilknytning til forskerposition og forskerforståelser og -interesser. Jeg har relateret mine refleksioner og diskussioner til forsker-lærerforholdet som det mest relevante i denne sammenhæng.

Som det måske kan anes, har min involvering i forskningsprojekterne, uanset hvordan de har været defineret, primært været revet af ønsket om at beskrive, analysere og diskutere, hvordan lærernes kommunikation og tilrettelæggelse af undervisningen kan bidrage til elevernes læreprocesser. I klasserumsobservationerne, hvor jeg som forsker har defineret mig som deltagerobservatør, er der en positionsproblematik i forhold til eleverne. Her er udfordringen som forsker – og ikke mindst som forsker med rod i feltet – *ikke* at overtage lærerperspektivet, men at kunne iagttage såvel fra lærer- som fra elevperspektiv. Sverker Lindblad og Fritjof Sahlström (1998) diskuterer konsekvenser af det skifte, der er sket i retning af at *”elevernes verden i klasseværelset er langt mere aktiv og elevkontrolleret, end en dominerende forskning viser”*. Dette skifte er i overensstemmelse med mine erfaringer, og det har problematiseret mulighederne for klasserumsobservationer med to interagerende positioner - lærer og elev. Observationerne har i lange perioder måttet knyttes til arbejdende grupper i forskellige hjørner af klasserummet, i grupperum, på gange, i friarealer eller ude i byen. Ofte har der slet ikke været nogen lærerposition at iagttage direkte – og forskeren har ind imel-

---

<sup>148</sup> Jeg erindrer om, at den analyse og erfaringsindsamling af udviklingsarbejder i skolestarten, som jeg gennemførte sammen med Stig Broström og Mads Hermansen, ikke kunne bruges af det politiske system.

lem optrådt som ”lærer”.<sup>149</sup> De traditionelle tilbud til en teoretisk forankring af analyser i interaktion i klasserummet har været utilstrækkelige, og gængse metoder har måttet erstattes af mere ”ad hoc” metoder i observationerne. Det har til gengæld givet anledning til at komme tættere på elevernes indbyrdes kommunikation om skole og skolegang, lærerne og hinanden og om det faglige indhold i undervisningen og arbejdet med det. Det har bidraget til ny viden om elever i skolen, som både den pædagogisk forskning og de konkret involverede lærere har kunnet blive klogere af.

Semistrukturerede, kvalitative forskningsinterview (Steiner Kvale 1997)<sup>150</sup> har udgjort en del af metodetrianguleringen i alle projekterne. Der har i alle tilfælde været tale om to typer tilgange til udformning og gennemførelse af interview. Den ene har været teoretisk udledte spørgeområder med relevans for de aktuelle forskningsspørgsmål eller temaer. Den anden har været observationer af undervisning og anden lærervirksomhed, der har givet anledning til at spørge til bestemte forhold. Som det fremgår, har der i de tre ud af fire forskningsprojekter været tale om forskergrupper. I de tilfælde har begge typer interviewguides været udarbejdet henholdsvis drøftet i den samlede gruppe og analyser og tolkninger har været drøftet indgående. Der har i alle projekter været tale om at interviewe både lærere og elever. I FUR-projekterne interviewede vi desuden forældre, ledelse og skolebestyrelsesmedlemmer. Udformning og analyser af feltdagbøger og dokumentanalyser har endelig været en del af metodetrianguleringen. Jeg vil ikke diskutere disse metoder her. Jeg vender tilbage til interview som forskningsmetode i slutningen af kapitlet, hvor jeg behandler metoder i lærerprofessionaliseringsprojektet.

Validiteten i projekterne er kommet til udtryk ved, at vidensproduktionen er gjort gennemskuelig, der er redegjort for forskernes fordomme og interesser, og den enkelte forskersubjektivitet er holdt i ave gennem krav til metoderne og afbalanceret i de etablerede ”forskernesamfund”. Bestræbelsen har været at producere ny viden i form af plausible tydeliggørelser eller spidsformuleringer af gennemgående og væsentlige problematikker. Det er en uafsluttet og uafsluttelig diskussion, i hvilket omfang den producerede viden har haft og vil få betydning for skolens og lærerarbejdets udvikling.

Kirsten Hastrup siger:

---

<sup>149</sup> Ved at svare på spørgsmål, gribe ind i konflikter, småsludre osv..

<sup>150</sup> Denne bog var ikke skrevet, da jeg deltog i de omtalte forskningsprojekter. Andre kilder forelå, som Kvale opsamler i sin bog.

”Teorier er fortættede udsagn om verden, som rummer forslag til, hvordan visse sammenhænge kan forstås. Historien kan siden indhente nogle af disse forslag, som humanister hele tiden lægger frem til samfundets frie benyttelse. Den fortættede viden om menneskelige forhold rummer en ofte erkendt historisk ”energi” i den forstand, at verden jo altid delvist bliver, som vi forestiller os den. Selvom ikke alle muligheder står åbne, og langt fra er jævnt fordelt over kloden, så afhænger ethvert menneskes, eller ethvert samfunds næste skridt på historiens vej jo en hel del af, hvilke forestillinger man gør sig om mulighederne. Det er til dette forestillingsrum, at humanvidenskaberne hele tiden bidrager.” (Hastrup 1999 s.191).

Med disse bemærkninger vil jeg nu - endelig - nærme mig en diskussion af metodeproblemer i det projekt, jeg her afhandler.

## Lærerprofessionalitetsprojektet metodologisk

Som det er fremgået har jeg tilbragt en hel del timer som forsker i den danske folkeskole. Mine iagttagelser har først og fremmest aftvunget mig respekt for lærernes arbejde. Desuden havde jeg iagttaget, at det var karakteristisk for de mest engagerede og dygtigste af lærerne, at de både kunne handle hensigtsmæssigt i praksis og argumentere for det, de gjorde. Som nævnt i indledningen tilbød Dales bestemmelse af den professionelle lærer et begrebsapparat, som umiddelbart opfangede både mine iagttagelser og de ambitioner om udvikling af lærerarbejdet, som jeg havde mødt hos mange af lærerne.

Dette forskningsprojekt har som afsæt interessen i at undersøge antagelsen om det berettigede i at bestemme lærerarbejdet som professionelt, at undersøge forudsætninger for professionaliseringen og endelig på denne måde at bidrage til at synliggøre det professionelle lærerarbejde. Der har ikke være gennemført egentlige danske forskningsprojekter med lærerprofessionalitet som omdrejningspunkt. Men sprogbrugen ”lærerprofessionen” og ”professionalisering af lærerarbejdet” begyndte i 1990’erne at sætte sig igennem, hjulpet på vej af både uddannelsespolitiske og fagpolitiske tiltag.

Da jeg afsøgte forskningsprojekter med lærerprofessionalitet som tema, var hovedparten af referencerne amerikanske og britiske.<sup>151</sup> Jeg gik i gang med at studere et udvalg og stødte på to tendenser i forskningen: 1)

---

<sup>151</sup> Undtagelserne var de især svenske kilder, som jeg henviser til i afhandlingens sidste kapitel.

Begrebet om lærerprofessionalitet var overvejende anderledes end det, Dale havde introduceret (nemlig instrumentelt) eller 2) forskningen problematiserede både forudsætninger for og realiteter i at bestemme lærerarbejdet som professionelt. Det blev først og fremmest relevant for mig, gennem teoretiske studier at undersøge spørgsmålet om lærerprofessionalitet, om forudsætninger og begrundelser for at være optaget af at bestemme lærerarbejdet som professionelt, om lærerarbejdets særlige karakter som afsæt for professionaliseringsbestrebelse - som det er fremgået af afhandlingens kapitel 2, 3 og 4. Disse teoretiske studier har samtidig repræsenteret en måde at skaffe mig distance til feltet på. Jeg vil nu diskutere interview som videnskabelig metode med det samme ærinde: Hvordan kan arbejdet med min empiri hjælpe mig frem til resultater, der på den ene side sætter min forforståelse og mine ”parthaverinteresser” i parentes og på den anden side kvalificeres af min indsigt i feltet. Jeg ser en række fremmedgørelsesmuligheder i:

- Den tidsmæssige afstand mellem optagelsen af mine interview og analysen af dem.
- Tekstproduktionen. At læse hvad jeg selv skriver og forholde mig kritisk analyserende til teksterne i erkendelse af, at de er mine konstruktioner.
- De ud- og befordrende diskussioner af analyseudkast i min gruppe i forskerskolen og med min vejleder.

### **Interview som kvalitativ forskningsmetode**

I dette projekt er min empiri alene baseret på interview (januar og februar 2002) og ganske få andre kilder fra de seneste to-tre år, der formidler læreres forståelser af deres virksomhed.

Som indgang til en refleksion af egne metodiske erfaringer i projektet vil jeg kort redegøre for videnskabsteoretiske begrundelser for kvalitativ forskning og metodologiske problemstillinger i interviewmetoden, som jeg især vurderer har relevans for en sådan refleksion.

Hensigten med et interview er at opnå indsigt i den interviewede persons forklaringer og forståelsesformer. Kvale skriver:

”Et kvalitativt forskningsinterview søger at dække både det faktuelle plan og meningsplanet. Det er nødvendigt at lytte til de eksplicite beskrivelser og meninger såvel som det, der ”siges mellem linierne”. Intervieweren kan forsøge

at formulere det ”implicitte budskab”, ”sende det tilbage” til den interviewede og få en umiddelbar bekræftelse eller afkræftelse af sin fortolkning af det, den interviewede siger.” (Kvale 1997 s. 43).

Henning Olsen (2002) har gennemført et forskningsprojekt med henblik på at undersøge

”tværgående tendenser i et bredspektret udvalg af engelsksproget og skandinaviske kvalitative metodelitteratur [og at ] sammenholde tendenserne med danske samfundsvidenskabelige og tilgrænsende undersøgelser, hvor kvalitative interview virker som empirisk grundlag.” (Olsen 2002 s. 7).

Olsen skriver:

”Sammen med fænomenologiske og symbolsk interaktionistiske tilgange betragter nogle Webers *Verstehen*-tilgang som grundlag for kvalitativ forskning. Weber anskuer sociologi som en videnskab, hvis stræben er fortolkende forståelse af sociale handlinger. Uden nødvendigvis at nævne Weber peges der ofte på *Verstehen*-inspirerede epistemologier.<sup>152</sup> Eksempelvis nævner Flick (1998) *Verstehen* som et basalt princip, hvor forskeren tilstræber en ”intern” forståelse af fænomener og begivenheder. ”It is the view of one subject or different subjects, the course of social situations (...), or the cultural or social rules relevant for a situation, which are to be understood.” (Olsen 2002 s. 58).

Tematisering er et nøglebegreb i kvalitative interview og udgør den første af Kvales syv faser, som både Kvale (1997) og Olsen (2002) kalder det. Jeg vil ikke gennemgå de syv faser, men alene forholde mig til tematisering, som udgør den bedste anledning til at reflektere over min egen empiri.

### **Tematisering**

Tematiseringen er vital for interview- og forskningsproces i det hele taget. Tematiseringen udgør en søgemodel for både samtale og analyse. Tematiseringen har sit afsæt i forskerens forforståelse, det siger sig selv, men forskeren må tilstræbe at sætte forforståelsen i parentes, som Kvale siger.

Christensens (1995) advarsel er relevant, når hun peger på risikoen for et resultatet, hvor den virkelighed, der henvises til bliver, til *teoriens* tale ind i en konstrueret virkelighed. Den konstruerede virkelighed bliver så en illustration, en eksemplificering eller en ”levendegørelse” af teoretiske begreber. Den definition af virkeligheden, som var forskningens udgangspunkt, risikerer at fremstå som dens resultat.

---

<sup>152</sup> Olsen referer her til Henwood i Richardson 1996 og til Schwandt i Denzin & Lincoln, 1994.

I sin gennemgang af metodelitteraturen identificerer Olsen (2002) fire anbefalinger vedrørende kvalitativ tematisering, hvor jeg dog forstår den fjerde ”anbefaling” som udtryk for, at der ingen anbefaling er.

Den første kalder han ’induktive problemstillinger med parentetisk forforståelse’. Kvaliteten er, at de kvalitative metoder resulterer i fyldige beskrivelser eller at de generer hypoteser, som Strauss & Corbin (1990) og Glaser & Strauss (1967) med deres grounded theory lægger vægt på.<sup>153</sup>

Den anden anbefaling kalder Olsen (2002) ’deduktive problemstillinger med eksplicit forforståelse,’ fx teoretisk. Han synes - i modsætning til Christensen (1995) – ikke at afvise, at et kvalitativt forskningsprojekt kan have en deduktiv tilgang med teoretisk eller anden forforståelse. Olsen opsummerer, at et teoretisk afsæt kræver, at det allerede på forhånd forståede formuleres, og at kernebegreber, eller variabler, og den forventede relation mellem dem forklares. Der tages også forbehold over for en deduktiv anbefaling i den litteratur, Olsen har afsøgt. Dels kan mageligheden tage over og dels, som jeg opfatter som det væsentligste og for mig mest udfordrende, kan deduktive problemstillinger med teori-relaterede hypoteser blokere for udforskning af sociale fænomener.

Den tredje anbefaling, der åbenbart kan identificeres, er ’hypotetisk-deduktive problemstillinger’ som afsæt. Her redegør Olsen for en række problematiseringer, som får mig til at undre mig over, at han kalder kategorien en anbefaling af kvalitativ tematisering. Jeg lader den ligge sammen med den fjerde, ikke-anbefaling. (Olsen 2002 s. 65- 69).

Tematisering finder ikke kun sted i forskerens forberedelse af interviewet og i forbindelse med udformning af interviewguide, men også i gennemførelse og analyse. Et interview resulterer i en tekst, som kan fortolkes, men fortolkningen begynder allerede i interviewsituationen. Intervieweren mener umiddelbart at forstå og forfølger derfor ikke et udsagn. Intervieweren forstår ikke og spørger derfor. Intervieweren checker sin forståelse. Intervieweren bliver ved med at spørge til noget og ikke til noget andet og kan være tilbøjelig til at søge bestemte svar.

Tematiseringens fundering i forskerens problemstilling, teoretiske indsigter og interesser i projektet viser sig på alle planer, som kun reflektivt om overhovedet er til at få øje på for forskeren selv, jf. fx Weber (1993), og som gør det ganske vanskeligt at ”sætte forforståelsen i parentes”.

---

<sup>153</sup> Jeg er opmærksom op, at denne fremstilling selvfølgelig er alt for kort til at yde positionen retfærdighed. En uddybende kilde er fx Ulla Ambrosius Madsen: Pædagogisk etnografi - forsknings i det pædagogiske praksisfelt, Klim 2003

## Analyse og fortolkning

Kvale opstiller seks analysetrin, der udgør en god ramme for strukturering af analyse og fortolkningsarbejdet. Han understreger samtidig, at der ikke findes nogen hovedvej til kvalitative analyseresultater, og at forskeren i hvert tilfælde må udvikle tematisk relevante analysestrategier. Som påpeget oven for begynder analyse og fortolkning i selve interviewsituationen og udføres af både interviewer og interviewperson. Kvale skriver, at den meningskondenserende og fortolkende dialog ideelt set fortsætter, indtil der kun er én mulig fortolkning tilbage (tror i hvert fald den ene part, typisk intervieweren – min tilføjelse), eller indtil det er fastslået, at interviewpersonen har mange og muligvis modstridende forståelser af et emne (jeg vil stadig tilføje - som den der har definitionsmagten tolker det).

På det fjerde trin (jeg redegør ikke yderligere for de første tre, det har jeg indirekte gjort ovenfor) er interviewpersonen ude af billedet og intervieweren er alene om analyse og fortolkning eller ideelt *sammen med andre forskere*. Kvale skelner mellem tre led i denne analyse. Strukturering af interviewmaterialet, en afklaring eller man kunne kalde det en rensning af materialet og endelig det han kalder den *egentlige analyse*. Her udvikles interviewenes meningsindhold, interviewpersonernes egen forståelse bringes frem i lyset, og forskeren lægger nye perspektiver ned over fænomenerne.

Han gennemgår fem metoder til meningsanalyse nemlig kondensering, kategorisering, narrativ strukturering, fortolkning og ad hoc analyse. Jeg finder Kvale lidt uklar. Nogle steder synes jeg, at han hævder en skelnen mellem analyse og fortolkning, som jeg ikke mener udtrykker en skelnen, men en integreret praksis. Andre steder bruger han helt klart begreberne synonymt. Jeg vælger at lade mig inspirere af, hvad han skriver under overskriften ”Meningsfortolkning”:

Selv om *analyse* og *fortolkning* bruges synonymt i denne bog, reserverer jeg her sidstnævnte til mere omfattende og dybtgående meningsfortolkninger, inspireret af den hermeneutiske filosofi (kapitel 3, Hermeneutisk fortolkning). Forskeren har et perspektiv på, hvad der undersøges, og fortolker interviewene ud fra dette perspektiv. Fortolkeren går ud over, hvad der siges direkte med henblik på at udarbejde betydningsstrukturer og -relationer, der ikke umiddelbart fremtræder i en given tekst. Dette forudsætter en vis afstand til det, der er sagt, hvilket opnås gennem en metodisk eller teoretisk holdning, der rekonstruerer det sagte i en specifik begrebskontekst. (Kvale 1997 s. 199).

De to sidste trin, geninterview og iagttagelse af interviewpersonernes eventuelt forandrede handlinger, er ikke relevante for mit projekt, idet jeg ikke

har geninterviewet (men dog talt med de samme personer to gange i forskellige ”design”), og ikke har adgang til interviewpersonernes handlinger. Men i alle mine tidligere projekter har disse to trin været i spil, og jeg har grund til at antage, at selve det at blive interviewet fremmer refleksion og ændrede handlinger. (Kvale 1997 s. 186-206).

Olsens undersøgelse af kvalitative analysestrategier i metodelitteraturen viser et broget billede, som han søger at ordne i tre hovedgrupper. Induktive, hvor teoretisk og anden forforståelse er sat i parentes, og empirien har analytisk forrang – også kaldet ”nedefra” perspektivet. Deduktive, hvor teoretisk og/eller anden forforståelse, fx hypoteser, er ekspliciteret, men hvor empiri i sidste instans er analytisk bestemmende. Analysestrategisk miks, hvor begyndende induktion efterfølges af deduktion fx i form af hypoteser, og hvor begyndende deduktion efterfølges af induktion. Det gør jo ikke billedet knivskarpt. Olsen tilføjer:

”Uanset om analyser er induktive eller deduktive stiller de krav om vekslende grader af konceptualisering, da begreber er forskningens byggesten. Kodning er en måde, hvorpå konceptualisering gennemføres.” (Olsen 2002 s. 116).

I sin redegørelse for konceptualisering og kodning i den metodisk litteratur identificerer Olsen kodning som en slags udkrystallisering eller netop konceptualisering af kategorier og begreber fra foreliggende data. Kategorier forstås ofte som begreber på højere abstraktionsniveau end begreber – en skelnen som giver mening for mig. Men kodning opfattes også som rekonkretisering og hermed analytisk udvidende i forhold til data. Endelig andre peger på et miks af reduktion og udvidelse.

I en argumentation for en systematisk hermeneutisk tilgang til pædagogisk forskning anfører Jørgen From og Carina Holmgren (2000) betydningen af både, hvad der siges, hvornår det siges, og hvordan det siges:

”Hur något yttras är således relevant för meningen i det yttrade, vilket möjliggör exempelvis ironi. En poäng i sammanhanget är att en intervju-text ofta återger vad som sags men inte hur detta har sagts eller i vilket kontext. Det ter sig därför som fruktbart i analys-hänseende att problematisera och reflektera över att relevanta delar av den mening som existerade i interaktionen under intervjusituationen inte föreligger i intervju-texten.” (From og Holmgren, 2000, s.227).

Teksten skal så at sige læses i en kontekst, som kun interviewerens har adgang til, og i et stort omfang kun i form af en erindring. Meget kan høres på et bånd. Ud over de konkrete udsagn også tonefald, tøven, rømmen, lat-

ter, suk osv. Meget at det kan finde vej til papiret. Men kropsudtryk kan ikke i det bandede interview fastholdes som andet end interviewerens samlede billede og *umiddelbare tolkning* af situationen, som vil farve analyse og tolkning af teksten, men ikke kan verificeres.

### **Kvalitet - validitet**

Mange faktorer konstituerer interviewsituationen og er bestemmende for, hvilken tekst der produceres. Relationen og kommunikationen mellem interviewer og interviewperson, men også en række andre forhold som tid og sted og parternes interesser i situationen spiller ind. Analyse og fortolkning har forskelligt udgangspunkt og fører til forskellige resultater afhængigt af sag, paradigme og metode, som jeg har diskuteret oven for. Hvordan er det overhovedet muligt at sikre kvalitative analyseresultaters kvalitet, som Olsen spørger. (Olsen 2002 s. 143).

Med afsæt i Kvaless afvisning af et korrespondensprincip og hans understregning af validitet som håndværksmæssig kvalitet og kommunikativ og pragmatisk validitet, søger han igen svar i en bred afsøgning af litteraturen. Afsøgningen resulterer, som venteligt, i en konstatering af, at der ikke er enighed om kvalitetssikringens konceptuelle grundlag. Undervejs mod denne konklusion får Olsen øje på forskellige definitioner af validitet og reliabilitet, som udtrykker grundlæggende forskellige kriterier og forventninger til validering, hvilket får Olsen til at fremhæve, at

”Når kvalitetssikringens konceptuelle grundlag og procedurale forslag hertil veksler, skyldes det bl.a. divergenser om kvalitative undersøgelsesvidenskabsteoretiske grundlag.” (Ibid s. 143)

Jeg anvender således nogle af de begreber, som Olsen får øje på, i min validering af analyser og fortolkninger, fx troværdighed og autencitet. Andre finder ikke plads, fx overførbarhed og neutralitet. Olsens undersøgelse formidler en række procedurale anbefalinger, fx argumenteret gennemsigthed, motiverede tematiseringer, feed-back fra informanter og metodetriangulering, som jeg alle har diskuteret ovenfor. Olsen afrunder kvalitets- og validitetsdiskussionen med (i mangel af bedre?) at bringe den ”sidste kvalitetssikrende anbefaling”. Den bifaldes af mange, siger han, og den handler om, at forskere reflekterer over følgende spørgsmål: *”How do we know what we know about what is? (Crotty 1998).”* (Ibid s. 154).

Kvale fremhæver spørgsmålets forrang i tolkningen af en tekst, fx en interviewtekst. Fortolkerens forudsætninger indgår i spørgsmålene, der stilles til teksten, og er derfor med til at bestemme, hvilke betydninger der findes i den. Det stiller krav til forskningen om at forklare de perspektiver, der anlægges på interviewteksten og specificerer forskerspørgsmålene. I undersøgelsen af kommunikativ validitet i interviewundersøgelser argumenterer Kvale for en kobling af det, han kalder fortolkningskontekster og valideringsfællesskaber. Han opererer med tre fortolkningskontekster nemlig selvforståelse, kritisk common sense forståelse og teoretisk forståelse, som kan valideres i kommunikation med henholdsvis interviewperson, offentlighed og forskersamfund. Til konkretisering af Kvales pointer vil jeg bruge mit eget projekt som eksempel.

En kommunikativ validering af min fortolkning af interviewpersonernes forståelse af lærerarbejdet og sig selv som lærere er i mit projekt gennemført ved, at alle deltagerne i gruppeinterviewene har fået lejlighed til at kommentere min sammenfatning af synspunkterne på de drøftede temaer. Meningskondenseringen og tolkningerne af enkeltinterviewene må i dette projekt afvente en kommunikativ validering med interviewpersonerne til afhandlingen publiceres. Jeg har i andre projekter undervejs kunnet gennemføre en kommunikation om mine fortolkninger, idet jeg har haft løbende kontakt med interviewpersonerne og ofte har interviewet dem i flere omgange. Det har ikke - med mine interviewpersoners accept - været muligt i dette projekt.

Fortolkningskonteksten kulturel eller kritisk common sense forståelse kan valideres i kommunikation med "offentligheden". Det er måske for meget at tale om kommunikation. Men jeg mener, at de overensstemmende tolkninger i de refererede undersøgelser - fx mellem mine "dygtige lærere" og Per Fibæk Laursens "autentiske lærere", mellem tolkningerne i det nordiske projekt og mine tolkninger sandsynliggør, at tolkningerne ikke alene er mine, med Kvales udtryk, ensidigt subjektive tolkninger. Jeg ved ikke, hvor bredt der kan identificeres en common sense forståelse eller en kulturel fællesforståelse af lærerarbejdet og af dygtige lærere. Hvis offentligheden er medierne, er forståelsesformerne så forskellige og svingende, at det er vanskeligt at forstille sig en valideringskommunikation, der har gyldighed og rækker ud over "ensidigt subjektiv eller ensidigt interessebestemt". Til spørgsmålet, som Kvale ikke rejser, om der kan tænkes at være modstrid mellem niveauerne, kan offentlighederne "gruppen af forældre til elever i den danske folkeskole" eller "elever i den dansk folkeskole" ind-

drages i valideringskommunikationen. Skal man tro diverse brugertilfredshedsundersøgelser, synes der at være rimelig overensstemmelse mellem deres billede af dygtige lærere og det, jeg tolker som lærernes selvforståelse.<sup>154</sup>

Det tredje kommunikationsfællesskab er forskersamfundet med anlægelse af en teoretisk ramme for fortolkningerne. Fortolkningerne vil være tilbøjelige til at overskride interviewpersonernes selvforståelse og gå ud over common sense forståelserne. (Kvale 1997 s. 212). De konkrete udlægninger vil være afhængige af de teoritilgange, som forskeren eller fortolkeren spørger til teksten med - og som har ligget til grund for alle stadier i projektet (Kvale 1997 s. 232). I mit projekt spiller to teoriområder en rolle for mine tolkninger, nemlig teorier om udfordringer og forandringsprocesser i det senmoderne og teorier, der identificerer det pædagogiske paradoks. Disse områder har jeg som bekendte undersøgt på grundlag af kritisk teori og systemteori, og desuden - i forhold til det pædagogiske paradoks - i lyset af en klassisk dannelsesteori. Jeg henviser til næste kapitel, hvor jeg konkret vil vise, hvor og hvordan mine tolkninger overskrider interviewpersonernes selvforståelse uden at tilsidesætte disse.

## Sammenfatning

Jeg har to intentioner med kapitlet Metodologiske refleksioner. Gennem en redegørelse for min egen karriere som lærer (8 år) og seminarielærer (32 år) viser jeg mit engagement i feltet - lærerarbejdet og dets kvalificering. Jeg argumenterer for, at engagementet kommer til udtryk i en balancering mellem indføling og kritisk distance. Jeg forsøger at drage fordele af min nærhed til feltet og at mindske de potentielt uhensigtsmæssige konsekvenser af denne nærhed. Videnskabelige metoder og metodologiske diskurser intenderer principielt at fremmer den nødvendige distance til et forskningsfelt. Jeg har fundet det relevant og lærerigt for mig selv at lade sådanne metodologiske refleksioner af relevans for pædagogisk forskning generelt og for mit projekt specielt tage udgangspunkt i mine egne forskningserfaringer.

I positionen som seminarielærer har jeg været optaget af at identificere og formidle en vidensbase, som kunne danne afsæt for en professionalisering af lærerarbejdet og af at udvikle en læreruddannelsesdidaktik<sup>155</sup> med

---

<sup>154</sup> Se fx Forældre og Skole, Institut for Konjunkturanalyse, 2000 og Undervisningsministeriets Nyhedsbrev nr.1 2004.

<sup>155</sup> Kirsten Krogh-Jespersen 2003.

fokus på de studerende aktive og integrerende bearbejdning af egne erfaringer, egne forstillinger og væsentlige teoriområder<sup>156</sup>.

Jeg har i min ansættelse som seminarlærer i perioder været ”frikøbt” med henblik på at indgå i forskningsprojekter med forskere fra Danmarks Lærerhøjskole. Det har givet mulighed for at udvikle et analytisk blik på lærerarbejde og undervisning. Erfaringerne fra forskningsprojekterne handler både om det vi fik øje på, om måder vi fik øje på det på, og refleksioner over, hvad vi eventuelt ikke fik øje på eller kun delvis fik øje på og mulige begrundelser herfor. Den kvalitative forskning var stadig ret ung i en dansk pædagogisk- og uddannelsesforskningssammenhæng, da jeg i 1980’erne og de tidlige 1990’ere var involveret i de beskrevne projekter. I løbet af 1990’erne er studier i og formidling af metodologiske problemstillinger i kvalitativ forskning øget betragteligt. For mit vedkommende har de metodologiske studier, som især tilknytningen til Forskerskolen i Livslang Læring har inspireret, muliggjort et tilbageblik og en udfordring af mine erfaringer. Dertil kommer, at fx FUR-projekterne har givet anledning til udfordrende diskussioner i forskersamfundet om evalueringsforskningens karakter af at være udspændt mellem forskning og politik.

Erfaringerne har været et af incitamentene til det forskningsprojekt, som finder sin afslutning i denne afhandling. Helt konkret opfatter jeg på den ene side bearbejdningen af min empiri som en videreførelse af tidligere erfaringer, og på den anden side er der tale om, at disse erfaringer er blevet kraftigt udfordret, forhåbentlig med skærpede kompetencer som resultat.

Jeg har desuden udnyttet erfaringerne i mit arbejde i lærernes grund-, efter- og videreuddannelse på to måder. Indsigten i lærerarbejdets kompleksitet, dets ambivalens og paradoksale karakter har betydet en vægtlægning af teorier, der kunne øge mine studerendes analytiske evner og præcisere deres faglige kommunikation. En sådan tilgang til undervisningen (og konsulentfunktioner) har især kunnet bære frugt i efter- og videreuddannelse, hvor deltagerne har et praktisk erfaringsgrundlag som udgangspunkt.

Endelig er mine visioner om lærerarbejdets professionalisering er i høj grad forankret i sådanne erfaringer. Erfaringerne har desuden resulteret i en stadig øget opmærksomhed på det frugtbare i at skelne mellem deskriptive og normative fremstillinger af lærerarbejdet - at kunne gennemskue, hvornår man møder hvad og selv gør hvad. Det næste kapitel viser eksempler på mine anstrengelser for at forholde mig analytisk og altså deskriptivt

---

<sup>156</sup> Se de forgående kapitler for mit aktuelle bud på en adækvat vidensbase.

til min empiri, og det viser, hvordan jeg forsøger at håndtere de normative dimensioner, som kan identificeres i mine fortolkninger.

# Dygtige lærere

Der er ca. 60.000 lærere i de danske skoler. Jeg har talt med et uendeligt lille udsnit af dem (32)- og jeg har gjort mig umage for at tale med nogle, som blev opfattet, og 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.<sup>157</sup>

Min empiri består således af en række tekster, produceret på grundlag af interview foretaget under de nævnte konditioner. De er det udskrevne udtryk for det, som den konkrete situation gav lærerne anledning til at formulere. De er det frosne billede af nogle ganske bestemte menneskers fremstilling af lærerarbejdet.<sup>158</sup> Både lærerarbejdet og lærernes iagttagelse af det er under løbende ændring og har allerede ændret sig, inden udskrivning, analyse og tolkning har fundet sted.

Kvalitative metodediskussioner handler generelt om, hvordan det er muligt i forskningsprocessen på den ene side at drage fordel af forskerens forforståelse og på den anden side at minimere problemet - forskeren som medproducent. Den største fare og den største styrke i mit projekt er min mangeårige tilknytning til lærerarbejdet, jf. fremstillingen i kapitel 5. Jeg ved umiddelbart, hvad lærerne taler om. Jeg har billeder af både elever, undervisningssituationer, lærer-forældrerelationer og kollegiale kommunikationsfora på min nethinde. Jeg forstår ofte umiddelbart, hvad der får dem til at svare som de gør, når jeg spørger, som jeg gør.

Kvale (1997) og Olsen (2002) peger på, at tematisering og fortolkning både finder sted i forberedelse af interview og i gennemførelse af dem. Jeg kan genkende egne fortolkningsprocesser i situationen, og jeg har erfaret deres konsekvenser. Jeg sidder fx med nogle udsagn, som jeg ville ønske, jeg kunne få uddybet. Jeg hørte i situationen ikke, at de er ufuldstændigt formuleret og fik derfor ikke spurgt mere til dem - jeg forstod umiddel-

---

<sup>157</sup> I bilag 1 har jeg samlet informationerne om grundlaget for min empiri.

<sup>158</sup> Forstærket af, at der gik lang tid mellem gennemførelsen af interviewene og min bearbejdning af dem. Det må nok siges at være en fordel. Jeg blev bragt på distance af min næsten kropslige erindring om, hvad lærerne havde sagt og hvordan og tvunget til i højere grad at lytte mere nøgternt til det, de faktisk sagde.

bart godt lærerens (måske halve) svar<sup>159</sup>. Jeg sidder også med nogle udsagn, som viser, hvordan jeg har prøvet min fortolkning af. Jeg gør det ind imellem i et fagligt mere præcist sprog end læreren gør, og med en forklaring, som læreren tilslutter sig. Jeg kan ikke vide, om han selv ville have formuleret det, hvis jeg faktisk havde gjort mig mere umage med at spørge. Jeg kan se, at jeg har stillet spørgsmål, som jeg nu mener afsporede den interviewede eller pressede ham til nogle svar, som jeg gerne ville høre - osv. Jeg kan ikke ændre interviewene, men jeg må tilstræbe at reflektere sådanne forhold i analysen. Omvendt resulterer nogle af de situationer, hvor jeg presser efter en bedre argumentation, præcisere beskrivelser og mere dybtgående forklaringer i, at jeg faktisk får beskrivelser, argumenter eller forklaringer, som jo må have været til lærerens rådighed. Eller også får jeg faktisk ingen. Det kan have flere grunde, som jeg ikke kender.

Det spiller sikkert også en rolle, at jeg er seminarielæreren, som oven i købet har haft nogle af interviewpersonerne til eksamen.<sup>160</sup>

Den tekst jeg sidder med er altså resultatet af en konkret kommunikation i en konkret situation -forskeren er medproducent på teksten. Jeg forsøger i analyser og fortolkninger at være opmærksom på den position, jeg tolker ud fra. Som anført oven for har jeg befundet mig i både lærer- og forskerpositionen i løbet af min karriere. Jeg håber jeg kan udnytte erfaringer fra begge og således veksle mellem en indforstået og distanceret position med en fyldig fortolkning som resultat.

Dette kapitel består i analyserede meningskondensering og tematisering eller kategorisering af de udsagn, som interviewteksterne rummer. I de egentlige fortolkninger ekspliciterer jeg de teoretiske perspektiver. Fortolkningerne går således ud over hvad der direkte siges og rekontekstualiserer det sagte i en specifik begrebskontekst, nemlig i begrebet om det pædagogiske paradoks.

## En første eksponering

*”Alle lærere vil sige de er dygtige, hvis du spørger dem.”*

---

<sup>159</sup> Jeg forstod dem, som *jeg* hørte og forstod dem. Jeg hævder ikke, at jeg forstod dem, som de selv mente, at de skulle forstås.

<sup>160</sup> En del af informanterne begrundede deres tilsagn med, at de kender mig, kender noget af det, jeg har skrevet og havde lyst til at tale med mig som et led i deres selvrefleksion.

Det var det første udsagn fra en lærer i et gruppeinterview, da jeg forklarede min interesse i at tale med dygtige lærere om dygtige lærere<sup>161</sup>. Hun forklarede, hvad hun mente med en dygtig lærer: En dygtig lærer er interesseret og engageret, optaget af arbejdet, optaget af at skabe kontakt til børnene og af at have en fornemmelse af, hvad der rørte sig blandt dem. En dygtig lærer er også optaget af det faglige og har lyst til, at eleverne lærer noget. Og en dygtig lærer må kunne omstille sig og være meget alsidig. Denne lærer synes, at hun selv og hendes kolleger er sådan. Ingen siger hende imod, men i et andet gruppeinterview kommer samtalen bl.a. til at dreje sig om ”den dårlige lærer”. En siger, i én lang sætning og med indigneret tonefald:

*”En lærer der ikke gider børn, en lærer der ikke er engageret og ikke er forberedt, som laver det samme hver dag, som altid er sur og negativ, som aldrig orker noget, som brækker sig og er skadefro.”*

Jeg spørger, om hun kender sådan nogen, og hun svarer: ”Ja, jeg deler klasse med ham”.

En anden lærer giver en anden karakteristik af det, hun forstår ved en dårlig lærer (hun kender også sådan en). Det er en lærer, der er overfladisk, sådan set ligeglad, men som forsøger at blive populær, både hos børn og forældre. Den tredje ”type” dårlig lærer, der bliver nævnt, er den lærer, der ”udskiller” børn for et godt ord. Gruppen er i øvrigt enig i, at det er et fåtal af lærere der er, som de tre nævnte typer.

Både gruppeinterview og enkeltinterview - eller rettere de producerede tekster - tegner et billede af en gruppe lærere, som udtrykker mange sammenfaldende synspunkter, men som også repræsenterer variationer. De udtrykker alle engagement i deres arbejde på mindst fire områder: 1) De er optaget af elevernes ve og vel, 2) de ønsker at levere en fagligt og didaktisk kvalificeret undervisning, der kan være lærerig for eleverne, 3) de arbejder på at udvikle samarbejdet med deres kolleger og at forbedre deres skoler, og 4) de ønsker et frugtbart samarbejde med elevernes forældre. De giver udtryk for, at de synes de lykkes rimeligt i deres bestræbelser på at udfolde disse engagementer, men de siger også alle, at de (ofte) synes at de burde kunne gøre det bedre - specielt i forhold til konkrete elever. Lærerne synes optaget af at etablere et læringsmiljø, hvor den enkelte elev kan trives, lære

---

<sup>161</sup> Jeg omtaler mine interviewpersoner som informanter, men jeg opfatter, læser og tolker dem som både informanter og repræsentanter.

og udvikle sig, og de regner lærer-elev relationen og elevernes indbyrdes forhold for en væsentlig dimension i forhold hertil.

De er optaget af at gøre sig dygtigere. I deres bud på, hvordan det kan gå til, lægger de stor vægt på, at de lærer af deres erfaringer. De fleste fremhæver, at løbende eller jævnlige muligheder for at arbejde med teoretisk viden, i mødet med erfaringerne, kan bidrage til nye indsigter og handlemuligheder.

De udtrykker respekt for de fleste af deres kolleger, men de har også alle udsagn om, at de møder kolleger, som de mener 1) ikke står mål med opgaven og som de synes bør ”opkvalificere” sig, 2) kolleger, som bør have hjælp til at klare specifikke problemer, oftest i forhold til konflikter med bestemte elever eller 3) kolleger, som de synes bør forlade lærerarbejdet.

De har alle et eller flere områder i forbindelse med deres arbejde, som belaster, frustrerer eller ærgrer dem<sup>162</sup>. Der er især to kilder til belastning. 1) Oplevelsen af ikke at kunne slå til i forhold til en eller flere elever – for de helt nyuddannede eventuelt i forhold til en hel klasse, og 2) eventuelle problemer i samarbejdet med forældrene. Det er især relativt nyuddannede lærere, der udtrykker belastende erfaringer i forhold til klasser og forældre. Mange af lærerne (i alle aldersgrupper og af begge køn) taler om lærerarbejdets væsentligste belastning som det forhold, at det ikke altid lykkes at give alle elever den optimale støtte. Nogle udtrykker dog også det jeg vil kalde ærgrelse over, at nogle elever ikke vælger at tage positivt imod undervisningstilbuddet. Frustrationerne – og også ærgrelserne - kan have med det kollegiale samarbejde at gøre, med forhold til ledelsen og med forholdet til moderniseringens strøm af krav om omstilling. Frustrationer i forhold til moderniseringspresset begrundes de enten i, at de oplever kravene som vanskelige at honorere (der er for mange af dem), eller at de vurderer dem som forkerte i forhold til at skabe en god skole for eleverne og i forhold til at løse skolens formulerede opgave. I ganske få tilfælde giver mine informanter udtryk for oplevelsen af egentlige belastninger på disse områder. Hvor det sker er det især knyttet til problemer i forhold til kolleger og ledelse.

---

<sup>162</sup> Jeg bruger begrebet belastende om de erfaringer, lærerne taler om som nogle, der berører dem følelsesmæssigt, som anfægter deres selvbillede som dygtige og kompetente, og hvor de vanskeligt kan få øje på tilfredsstillende handlemuligheder - alt sammen i varieret grad. Frustrationer og ærgrelser bruger jeg om det lærerne siger irriterer, som de opfatter som ikke medvirkende til frugtbar udvikling eller direkte hæmmende. Det kan være alt lige fra krav fra centrale og lokale myndigheder til erfaringer med skoleledelsen – og altså også af og til elever, som de ikke synes ”vil deres eget bedste.”

I interviewene spørger jeg mere eller mindre eksplicit (mest eksplicit) til lærernes teoretiske fundering af deres arbejde. Svarene viser, at det ikke er hver dag, de reflekterer over dette forhold – med ganske få undtagelser. De fleste vælger kun - eller formår kun - i begrænset omfang at redegøre for aspekter af et sådant grundlag. De yngste lærere er dem, der er mest formulerede om en teoretisk fundering. En del af mine informanter efterlyser dog mere teoretisk indsigt. De nærmer sig i øvrigt spørgsmålet ved at udtrykke sig om de problemer, som mangelen på et præcist fagligt sprog afstedkommer. De peger på savnet af frugtbare faglige samtaler i det daglige arbejde og samarbejde. Flere af dem giver udtryk for et ønske om bedre at begribe lærerarbejdets komplekse karakter og mener i øvrigt, at en teoretisk fundering kunne skabe øget respekt om lærerarbejdet.

Nogle af mine informanter anvender begrebet professionelt lærerarbejde eller den professionelle lærer, men det gælder langt fra dem alle. Hvor det sker bruges begreberne som udsagn om kompetencer og forholdsmåder, som lærerne anser for positive og nødvendige for kvalificeret arbejde<sup>163</sup>.

## Tematisering og meningskondensering

Jeg har i enkeltinterviewene spurgt mine informanter om, hvad de selv er gode til. Deres svar giver mulighed for at udvide tolkningen til også at omfatte disse læreres syn på, hvad der karakteriserer en dygtig lærer i det hele taget. Nogle gange udtrykker lærerne det eksplicit, andre gange fremgår det, blandt andet hvor de selvkritisk peger på noget, de selv ønsker at være bedre til. I mit empiriske materiale er der stof til flere tematiseringer afhængigt af, hvor fintmasket jeg kategoriserer. Jeg har valgt fem, som dækker det meste af hvad de fleste tekster rummer.

- De lærere jeg har talt med opfatter sig først og fremmest som gode i *undervisningen og samværet med eleverne*. De er gode til at skabe relationer til eleverne, til at få øje på den enkelte elev som person og til tage hensyn til elevens forudsætninger bredt forstået – dette nævnes som det første af næsten alle de kvindelige lærere i mit materiale. De er også fagligt dygtig i forhold til fagets indhold og gode til at tilrettelægge undervisningens arbejds- og organisationsformer –

---

<sup>163</sup> Se kapitel et, hvor lærernes udsagn refereres og citeres.

dette nævnes som det første af de fleste af de mandlige lærere i mit materiale. Det kvinderne nævner først, nævner mændene som det næste, når de fortæller om, hvad de er gode til. Det er altså disse to dimensioner af lærerarbejdet, lærerne først og fremmest selv mener de er gode til og sådanne kompetencer, som de mener kendetegner den dygtige lærer. At være god til at etablere positive relationer til eleverne, at være fagligt og didaktisk dygtig nævnes som forudsætningen for "at være god til at være til stede" i klasserummet og til at kunne overskue og håndtere dets kompleksitet. En del af lærerne fremhæver, at de faktisk er dygtige til at forøge kompleksiteten. De tilrettelægger og inspirerer til mange forskellige tilgange og arbejdsformer, som både kan opfange elevernes forskelligheder og sagsforholdenes faktiske kompleksitet.

- De lærere jeg har talt med fremhæver, at de helt overvejende er gode til at *samarbejde med forældrene*, og at det er belastende, hvis samarbejdet mislykkes. Lærerne er gode til at samarbejde med meget forskellige forældre. De giver udtryk for, at forældresamarbejdet har forskellige hensigter og rummer forskellige udfordringer både i forhold til, på hvilken skole man er lærer, i forhold til klassetrin og i forhold til konkrete elever og forældre i den enkelte klasse. Flere af de kvindelige lærere fortæller om erfaringer fra andre arbejdssammenhænge eller fra deres private liv, som har gjort dem gode til at kommunikere med forskellige mennesker. De fleste af lærerne giver udtryk for, at vellykket kommunikation både handler om at udtrykke sig og om at lytte med forståelse, og de mener de er gode til begge dele. Et godt samarbejde fremhæves som væsentligt for at kunne gennemføre god undervisning og for at have et positivt forhold til eleverne. Det er et nødvendigt aspekt af den dygtige lærers kompetencer. De yngre lærere giver udtryk for, at netop forældresamarbejdet har været noget af det angstprovokerende ved at begynde på lærerarbejdet.
- Det *kollegiale samarbejde* har høj prioritet i buddene på, hvad lærerne siger, de skal være dygtige til. Lærerne fremhæver, at det kvalificerer undervisningen, hvis de i team og faggrupper kan samarbejde om mål for undervisningen, kan planlægge fælles undervisningsforløb og sammen kan evaluere dem. De mener også, at dygtige lærere skal kunne samarbejde indsigtfuldt om at forstå og støtte eleverne, især de elever som har det vanskeligt og volder vanskeligheder. Fle-

re af de unge lærere ser samarbejde eller studiekredse inden for fagområder som en vej til at kvalificere deres faglige kompetencer. Nogle af de lærere, jeg har talt med, har få erfaringer med et sådant lærersamarbejde. Enten er teamene eller faggrupperne ikke etableret, eller også fungerer de tilstrækkeligt kvalificeret efter informanternes mening. Derfor er det ikke alle, der tør hævde deres egen dygtighed på dette område eller udtale sig om, om de selv er gode (nok) til denne del af lærerarbejdet. Nogle lærere har lang tids erfaring med rimeligt velfungerende samarbejde. En del af dem mener dog, at det er et område, som lærere skal blive bedre til, jf. også deres efterlysning af et mere både præcist og nuanceret fagsprog.

- Jeg har spurgt til, hvordan de gode lærere er blevet eller forblevet gode. Jeg har altså spurgt til deres *egne læreprocesser*. Alle siger, at de lærer af deres erfaringer og udtrykker med forskellig begreber, hvad det vil sige, og hvordan det finder sted. Nogle giver konkrete eksempler på, hvad de har lært af givne situationer. Nogle af eksemplerne handler om, hvordan en tildragelse i en eller anden sammenhæng har åbnet deres øjne for personlige tilbøjeligheder, som de selv vurderer kan have uheldige konsekvenser for deres måde at indgå i relationer på – i samarbejdet og i undervisningen – og som de derfor arbejder bevidst med at overvinde eller omgå. Nogle peger på læreruddannelsen som et udgangspunkt for det, de kan. De fleste taler om en kombination af læreruddannelsen, efter- og videreuddannelse og praksiserfaringer som grundlaget for deres dygtighed. Det er de færreste, der er præcise i deres fremstilling af, hvilke teoretiske indholdsområder, der kan fremme refleksivitet i mødet med praksiserfaringer.
- *Moderniseringsbestrebelsene* viser sig som et tema i interviewene. Mange af lærerne taler om ”alt det der kommer ovenfra”, og som de siger mere eller mindre tydeligt berører alle aspekter af lærerarbejdet. Her er det ikke så meget et spørgsmål om, hvad de er gode til, men mere om, hvordan de udtrykker deres opfattelser af de forskellige initiativer, og hvad de beretter om deres måder at håndtere dem på. De nævner tiltag på centralt niveau fra Undervisningsministeriet, og på lokalt niveau, fra den kommunale skoleforvaltning. Der er stor variation i lærernes udtalte vurdering af diverse tiltag. Der er også stor variation i, i hvilket omfang lærerne udtrykker ind-

sigt i sammenhænge imellem og tendenser i tiltagene. En del af lærerne opfatter mange af initiativerne som ”døgnfluer”, der skifter fra år til år, mens andre siger at de kan ane en linie. Nogle af de lærere, der efterlyser teoretisk indsigt, bruger moderniseringsbestrebelse som eksempel på noget, de ”kan mærke” i dagligdagen, og som de gerne vil begribe.

## Analyse og fortolkning

Min analyse og fortolkning er struktureret delvis på tværs af den umiddelbare tematisering og meningskondensering, som jeg har foretaget oven for. Jeg spørger overordnet til mit materiale med to tilgange. Min teoretisk argumenterede bestemmelse af undervisningen som paradoksal og lærerarbejdets karakter af skøn og min begrundede antagelse om, at lærernes skøn kvalificeres af at have afsæt i en teoretisk vidensbase, guider mine analyser og fortolkninger. Jeg har således to hovedoverskrifter for analyser og fortolkninger, nemlig ’Undervisningens hemmelighed - det pædagogiske paradoks’ og ’Lærernes læreprocesser og skolens professionalisering’. Herunder udfolder sig nogle kategorier, som er mere eller mindre parallelle til de umiddelbart identificerede temaer. Enkelte af disse har jeg valgt at lade falde helt ud af analysen. Det gælder samarbejdet med forældrene og holdningerne til moderniseringsbestrebelse.

Kvale (1997) er ikke helt klar i sin skelnen mellem analyse og fortolkning. Jeg vil dog forsøge en skelnen inspireret af hans diskussion. I analysen bringes interviewpersonernes egen forståelse frem i lyset. Jeg læser teksten i forsøget på at forstå, hvad der har været interviewpersonens dybere mening med det sagte. I fortolkningen søger jeg at lægge nye perspektiver ned over det sagte og rekontekstualiserer det i en specifik begrebskontekst. Jeg inddrager begreber og teoretiske diskussioner, der relaterer til de allerede diskuterede teorikomplekser. Gennem de teoretiske begrebsætninger forsøger jeg at forstå, hvad det (mon) egentlig er de siger eller tænker – som de ikke umiddelbart siger eller siger noget om. Det lykkes mig kun tilnærmelsesvis at opretholde en skelnen mellem analyse og tolkning, som jeg her har skitseret den. Mine fortolkende diskussioner samler jeg under (under)overskrifterne ”Rekontekstualisering” indenfor hver af de analyserede kategorier.

## Undervisningens hemmelighed - det pædagogiske paradoks

Modernitetsbestræbelserne og professionaliseringsdiskursen forskyder mulighederne for at få øje på den eksisterende kvalitet i lærerarbejdet. Med professionaliseringsdiskursen er der dog samtidig åbnet for en revitalisering af diskussionen af professionskriterier med særlig relevans for lærerarbejdet. Forskningen<sup>164</sup> peger på behovet for teoretisk indsigt, der kan danne baggrund for kvalificerede skøn, når undervisningen har elevernes dannelse som perspektiv. I lærerkredse kan der tillige identificeres spæde røster der taler om behovet for at udvikle et teoretisk baseret fagligt sprog. Argumentet er forhåbningen om en opkvalificering af analyse af og kommunikation om lærerarbejdet, og ønsket om at tilføre lærerne autoritet i offentligheden.

Spørgsmålet, som jeg vil søge at nærme mig nogle svar på gennem analysen af min empiri, er, i hvordan lærerne forstår og omgås det pædagogiske paradoks, og om der i deres forståelser kan identificeres et afsæt for en professionalisering af undervisningen

Jeg vil indlede med et længere citat af en ung lærer. Citatet udtrykker de to væsentligste aspekter der er forbundet med at omgås det pædagogiske paradoks, nemlig lærer-elevforholdet og undervisningens indhold og tilrettelæggelse:

*"Det jeg har følt at jeg kunne i forhold til de børn jeg har fået<sup>165</sup> det er - det er for det første at være et menneske, som de kunne forhold sig til - være umiddelbar, være lyttende - jeg vil godt svare på spørgsmål om mig selv - jeg er sådan ret åben. Jeg har et eksempel - der var et kærestepar, og så gik det i stykker - og pigen var så ulykkelig - og så tog jeg hende med ud af klassen - sagde til klassen at nu måtte de arbejde selv for nu skulle jeg snakke med xxx.- og så fortalte jeg hende om mine egne oplevelser og erfaringer med at miste en kæreste og alt det der, og fortalte hende hvad jeg havde gjort for at komme over det. Jeg vil gerne dele mine livserfaringer med dem - også mine skoleerfaringer, fortælle om hvordan vi gjorde sådan og sådan, det synes de er spændende - men, men - ja, jeg er et menneske. På den anden side er der fagligheden - fordi jeg synes - der er selvfølgelig nogle ting som jeg kan bedre i forhold til deres niveau - og der synes jeg - jeg er meget god til at tilrettelægge nogle forløb - meget gerne nogle litteraturforløb, som de synes er interessante. Jeg har været lidt dårlig til at inddrage dem i planlægningen - og det tror jeg - det har noget at gøre med at her i starten - hvad er det, hvad vil det overhovedet sige at være lærer, kan jeg overhovedet finde ud af at planlægge min undervisning, min forberedelse - kan jeg over-*

---

<sup>164</sup> Fx professionsforskningen med Freidson som reference og den pædagogiske forskning med Dale som reference.

<sup>165</sup> Den unge kvindelige lærer fortælle om erfaringer fra 8. og 9. klasse.

*bovedet få et lærerliv til at hænge sammen - og hvor der også er tid til privatliv - og der synes jeg, at jeg har formået at lave noget god undervisning, som de syntes var både spændende og lærerig - og så synes jeg, at jeg er god til at variere - det er ikke bare sådan klasseundervisning - der er gruppearbejde, forskellige arbejdsformer - og så vil jeg fremover meget mere fokusere på arbejdsprocesserne i klassen fordi - jeg er meget god til at sætte nogle ting i gang, og få dem til arbejde og gøre nogen ting - så har jeg lidt sværere ved at få rundet af, at få samlet op om tingene - fordi så har vi jo lavet det og nu skal vi i gang med noget nyt. Men den der ro tror jeg - at nu skal vi også lige snakke om - hvad skete der i den her proces fx hvorfor fungerede jeres gruppearbejde ikke så godt - har det noget med de mål I havde sat jer at gøre. Det har jeg ikke været så god til så - det er altså mit mål fremover, at få samlet lidt mere op og få rundet lidt mere af. Både deres faglige udbytte og arbejdsprocesserne - hvordan man eventuelt kunne gå ind og lave sådan en proces bedre - fx også i forbindelse med - vi skal snart til at lave projektopgave - det er utrolig vigtigt at kunne gå ind og kigge på - hvordan er min arbejdsproces, hvad byder jeg selv ind med, hvad byder jeg ikke ind med. Grunden til at jeg ikke har gjort det her endnu det er meget fordi jeg har være så fokuseret på alt det jeg skal nå - men her på det sidste har jeg så tænkt - hvad er det egentlig jeg skal nå - hvem bestemmer det,. Det synes jeg, at jeg er blevet god til - til at stoppe op og sige - hvem er det egentlig der siger at vi skal nå så meget - fordi vi når bare nogle andre ting, som er lige så vigtige.”*

Det citerede er det, læreren først vælger at sige, da jeg spørger, hvad hun er god til. Inden vi når hertil har hun fortalt, at ønsket om at blive lærer bunder i, at hun syntes, hun havde nogle gode lærere, da hun selv gik i skole. De var personligheder, som hun siger, de gad børnene og de var fagligt dygtige, ”som gav vi elever en hel masse”. Sådan en lærer vil hun gerne være.

Hun todeler sine refleksioner over en sådan lærer - som mange af mine informanter gør det - i noget der handler om relationerne til eleverne - det menneskelige - og noget der handler om undervisningens indhold og tilrettelæggelse. I fremstillingen kunne det umiddelbart se ud, som om læreren forbeholder den ene dimension til det sociale og den anden dimension til det didaktiske. Jeg læser hendes målsætning om kommunikation i og om arbejdsprocesserne som udtryk for indsigt i, at det vigtige i at forstå eleverne ikke alene er socialt begrundet, men også begrundet i forhold til deres læreprocesser.

Læreren bruger ikke begrebet det pædagogiske paradoks. Hun taler oven i købet om lærer-elevforholdet som et forhold, hvor læreren giver eleven noget. Jeg opfatter det mere som en talemåde end som en bevidst forestilling om, at læreren direkte kan overføre noget fra sig selv til eleverne. Hun synes at have forståelse for, at undervisningens bidrag til elevens dannelse er indirekte. Læreren kan opfordre eleven til deltagelse i de ar-

bejdsprocesser, som undervisningen tilbyder, på en sådan måde, at eleven går ind i arbejdsprocesserne – og herved lærer noget. Jeg tillægger læreren det synspunkt, at et lærer-elevforhold, hvor parterne kan tale sammen om det, som optager eleverne (og læreren) i deres liv fremmer forudsætninger for samtalen om undervisningens indhold og arbejdsformer.

### Lærer-elevforholdet

Det er mit indtryk gennem interviewene – det lærerne siger og måderne, de siger det på - at de lærere jeg har talt med har et godt forhold til de fleste af deres elever. De kan lide deres elever, og deres elever kan lide dem, og de synes alle at have en ideal fordring om at kunne have et positivt forhold til alle deres elever. De udtaler sig meget forskelligt om forholdet og begrundet det ligeledes meget forskelligt. Forskellige udsagn tyder på, at de ikke altid synes, de lykkes i denne bestræbelser. De synes at reagere forskelligt på problemer i lærer-elevforholdet. Jeg kan identificere forholdemåder i et spektrum fra at anse det for en professionel problemstilling, som læreren arbejder målrettet med, over at det går læreren personligt på og belaster lærerlivet til forsøg på at naturalisere eller neutralisere det med hverdagsklicheer: ”Som lærer kan man ikke holde lige meget af alle sine elever” eller ”Der vil jo altid være elever, som man ikke kan nå”.

*”Der hvor jeg synes mit arbejde lykkes, det synes jeg det gør i forhold til eleverne. Normalt har jeg det forfærdelig rart med mine elever og – øh – altså de møder mig med så åbne øjne og så venlige smil, så det simpelthen bare lyser ud af dem, de er glade for at jeg kommer, og jeg har det rart med dem. Det er tit vi har det morsomt i timerne, vi griner og vi har en god stemning og de har det godt med hinanden og jeg har det godt med dem.”*

Det er det første, denne lærer nævner i interviewet, men hun kredser om forholdet til eleverne gennem hele interviewet. Hun fremhæver, at det er relationerne til eleverne, der gør hendes arbejde glædesfyldt og tilfredsstillende. Hun begrundet kun indirekte betydningen af lærer-elevforholdet i elevernes udbytte af undervisningen, men jeg tolker hendes udsagn som udtryk for, at når eleverne er trygge og trives, så kan de bedre lære det de skal. Det de skal lære, er det de får brug for i det videre skole- og uddannelsesforløb. Hvad det er udfoldes kun antydningssvis i interviewet og problematiseres således heller ikke. Læreren giver dog udtryk for at det er vig-

tigt at indholdet kan forbindes til samfundet og elevernes hverdagserfaringer.

Nogle af lærerne har især fokus på de elever, der har det vanskeligt, eller som volder vanskeligheder, når de taler om lærer- elevforholdet. Jeg tolker denne fokusering som et udtryk for en optagethed af at give disse elever nogle gode oplevelser med at gå i skole, selv om de har svært ved det eller i det hele taget har et svært liv.

*”Det er jo lidt forskellige ting som man har brug for [i små og store klasser], men det grundlæggende tror jeg er at have blik for børnene, altså at have blik for både de stille børn og de skæve børn. Og de skæve børn de fylder ufattelig meget, måske fordi der ikke er så mange andre, der tager sig af dem. Det der med at få set det enkelte barn, lige sådan at give et lille klap eller få spurgt til et eller andet, det har været vigtigt for at jeg har haft succes med ungerne – fordi det betyder også at jeg har haft mange ting med, når jeg skulle snakke med forældrene, eller jeg har vidst hvad jeg skulle sige til psykologen eller jeg har vidst, hvor jeg skulle stå i forhold til de andre kolleger – og sådan. Så det har været meget fokuseret på det.”*

Senere i interviewet fortæller læreren, hvordan hun i nogle situationer har følt sig foranlediget til at forsvare sine elever i forhold til kolleger. Hun har desuden forlangt af dem, at de behandlede ”hendes” elever ordentligt, også de urolige og dem, som kan have svært ved dette eller hint. Hun begrundes også sit ønske om at se det enkelte barn i forhold til at tilrettelægge en undervisning, der kan udgøre en udfordring for den enkelte elev – og som det kan være værd at glæde sig til.

En tredje kvindelig lærer sammenknytter umiddelbart forholdet til eleverne og undervisningens tilrettelæggelse i sit indledende svar på, hvad hun er god til:

*”Jeg vil umiddelbart sige min kontakt med børn. Det er den, der fungerer allerbedst. Det er at møde det enkelte barn, hvor det enkelte barn er. Jeg er nok ikke så god til klasseundervisning, men jeg er god til at have mange bolde i luften. Jeg kan godt have, at der sker noget forskelligt inde i mit klasseværelse. Jeg kan godt lide at være fleksibel i forhold til, hvad børnene laver. Så er jeg nok meget strukturel i forhold til den måde, jeg tilrettelægger undervisningen på hjemmefra, men er løssluppen, når jeg så har undervisningen.”*

Det er ikke muligt ud af svaret helt at vide, hvilken kontakt læreren mener hun er god til at have til eleverne. Hun svarer på mit spørgsmål, at det handler om at møde eleverne, der hvor de er og så give dem lejlighed til at

arbejde herudfra –med de udfordringer indholdet, de forskellige arbejdsformer og de fleksible rammer giver.

En erfaren lærer, som i øvrigt også starter med at sige at hun er god til at udvikle kontakt med elever og forældre, fremhæver, at mange års erfaring koblet med studiet af relationsteorier har åbnet hendes øjne for problemstillinger i lærer-elevrelationen. Hun siger:

*”I dag kan jeg fx meget let gå hen til et barn og sige – jeg kan godt forstå du ikke vil det her, jeg kan godt forstå at du bliver sur på mig, når jeg siger du skal gøre sådan og sådan. Lad os se hvad vi kan finde ud af i stedet for - eller - men jeg håber du vil prøve en gang til, for jeg tror du kan lære det, hvis du prøver igen. Da jeg var ung lærer var det tit mig der blev sur, hvis et barn ikke ville gøre det, jeg mente var bedst for det – og så var jeg med til at køre tingene op – åh, hvor har jeg gjort nogle dumme ting. Jeg kan godt se, at det gjorde jeg helt forkert – gennem den der systemteori har jeg fået øje på det - men det er ikke sådan at så går jeg helt ned – men jeg er glad for at jeg har lært noget og kan gøre det bedre.”*

Jeg læser hendes udsagn som et udtryk for den indsigt, at eleven må kunne tage arbejdsprocessen til sig, at lærerens opfordring kun giver mening, hvis eleven griber den.

Jeg har indtil nu udelukkende citeret kvindelige lærere. Også de mandlige lærere jeg har talt med siger noget om deres forhold til eleverne, når jeg spørger, hvad de er gode til. Der er imidlertid en klar tendens til, at det nævnes i anden række efter dygtighed til at strukturere og tilrettelægge undervisning. Lærer-elevforholdet omtales først og fremmest som en dimension i undervisningssituationen af de mandlige lærere, og fremstilles ikke i så høj grad som af nogle af de kvindelige lærere som et næsten selvstændigt moment ved lærerarbejdet.

En af lærerne nævner, at det at være god til at samarbejde er det vigtigste for en lærer i dag – samarbejde med ledelse, med kolleger, med forældre – og med eleverne:

*”Ja, for nu at tage eleverne først - det er jo det primære, det er jo det vi har mest – altså samarbejde med eleverne - åh, så er der to løb, så er der lidt to lag i det, ikke også. Der er den personlige forbindelse, som man kan have til nogle elever og gerne til alle elever på et eller andet plan, og så er der den faglige forbindelse. Det slog mig da jeg overtog en 8. klasse her i år – det første de spørger efter, det er altså hvor gammel du er, er du gift, har du børn. Så er vi så – okay – nu møder de mig som Holger og den person jeg nu er, ikke også. Så kom det ret hurtigt efter: Var du god til matematik og nogle andre ting, har du haft nogen til eksamen. Så kom de faglige spørgsmål.”*

I den citerede passage er fokus lærerens syn på elevernes forventninger til lærer-elevforholdet. I en anden sammenhæng siger han noget om sine egne forventninger til forholdet:

*”Og det er det værste, for engang imellem ser man en elev, hvor man måske – hmm, skulle have set noget andet eller noget før eller skulle have grebet ind eller skulle have gjort det anderledes eller man kører en konflikt for højt op, hvor det slet ikke havde været nødvendigt eller hvad det nu kan være.”*

Både dette udsagn og andre af de citerede udsagn tolker jeg som en ansats til at problematisere lærerens definitionsmagt. Jeg ser et afsæt for en professionalisering i form af at se institutionaliseringens risici i øjnene og søge at håndtere dem, så faren for eleverne formindskes. Jeg vil citere endnu et udsagn, som rummer den samme ansats. Jeg læser det også som lærerens bud på forudsætninger for elevernes dannelse, nemlig deres eget lystfyldte arbejde.

*”Noget der gør ondt på mig er at se et barn som er – som er trist ved det de sidder og laver – eller – jo jeg kan godt sige at det gør mig ondt – og så ved jeg, at det er håbløst det budskab jeg har. Jeg kigger meget på humøret – det tror jeg, jeg gør. Det er også den der tanke om hele tiden at have noget at – det kan vi godt glæde os til sammen – det gør det hele lidt mere spændende. Så glade elever – positive elever det er vigtigt for at de kan finde ud af det – for at de kan lære noget.”*

I min tolkning antyder læreren en forståelse af det pædagogiske paradoks, men har tilsyneladende ikke begreber, der kan folde forståelsen præcist ud.

I interviewet med lærer x, som jeg citerer neden for, spørger jeg et lille stykke inde i interviewet om hans forhold til eleverne:

*”Jamen, men det er ikke ---. Jeg synes jeg har et godt samspil med eleverne og at jeg giver plads til eleverne. Jeg har det også humoristisk med eleverne. Oh, der må godt være en lun stemning, vi må også godt pjatte nogle gange, bare vi er seriøse og det er måske fundamentet for at vi kan nå det vi gerne vil. Det er også fundamentet for at jeg gider at gå på arbejde, at jeg synes jeg har det rart med de mennesker, som jeg arbejder med. Det er jo altså børnene i måske halvdelen af tiden.”*

Jeg læser lærerens svar som et udtryk for, at hans prioritet i arbejdet er at tilbyde en ”seriøs” undervisning. Det kan lykkes, når lærer og elever har det rart med hinanden. Måske siger han, at det sidste følger af det første. Der kan godt være plads til at pjatte, men på baggrund af seriøst arbejde.

Han synes at dele det synspunkt med en anden ung kollega:

*"Det er fx at starte med at gå ind og fortælle en skide god historie. Allerede dengang jeg startede, før sommerferien, kom jeg ind i den her 5. klasse, og så går jeg ind og siger: Jeg glæder mig til at være jeres dansklærer, og jeg er skide dygtig til dansk og sådan og sådan, og siger lige et par sjove ting, og det er jo didaktik. Jeg er godt klar over, at man er nødt til at komme ind, så tænker de, Nå, vi skal have ham der, han virkede frisk, ham skal vi have efter sommerferien. Det gør jeg fx. Så er det også noget med, at jeg gør meget ud af at planlægge min undervisning. Jeg laver læseprøver for alle mine elever, inden jeg skal til den første forældresamtale, for virkelig at få et blik for, hvor ligger den enkelte elev. Jeg hører dem læse. Og lige pludselig kan de mærke - Jacob ved godt, hvad jeg kan, og hvad jeg ikke kan. Han interesserer sig for mig, og han interesserer sig for, at jeg skal blive bedre. Jeg kan mærke, at der er nogen af dem, der ikke har kunnet læse, der er ved at lære det nu, fordi de har været omkring støttecenteret og sådan nogen ting. [hvisker:] "Jacob, Jacob, prøv lige at høre!" "Jaah, siger jeg så. Ja, hvor er det sejt!" Selvom de ikke er særlig gode. "Ja, sådan! Det er helt rigtigt, det der." Altså man interesserer sig for den enkelte også."*

### **Rekontekstualisering**

I min tolkning synes mange af lærerne at sidestille lærer-elevforholdet med forhold mellem mennesker i det hele taget. En sådan forståelse er et godt udgangspunkt for at opbygge et tillidsforhold parterne imellem. Det er alt andet lige er forudsætning for, at skolen kan blive en positiv erfaring for eleverne. Der er grund til at antage, at lærernes ønske om at have det rart sammen med eleverne bidrager til nogle gode skoledage, og at lærerens almen menneskelige optagethed af elevernes trivsel i klassen og af, at det skal gå dem godt, bidrager hertil. Idet jeg (forsigtigt<sup>166</sup>) forudsætter, at denne fortolkning er relevant, kan jeg se i hvert fald to problematiske implikationer af mangelen på også en teoretisk fundering af forståelsen af lærer-elevrelationen.

Fraværet af professionelle analysekategorier kan forhindre lærerne i at få øje på konsekvenserne af institutionaliseringen af lærer-elev forholdet og på konsekvenserne af lærerens definitionsmagt i forholdet. Det kan tvinge eleverne ud i henholdsvis tilpasnings- og modstandsstrategier, som ikke fremmer deres dannelse, og som lærerne ikke har forudsætninger for at tolke og håndtere adækvat. Uden en teoretisk funderet indsigt kan det være vanskeligt at begrebssette betydningen af lærerens kendskab til og kommunikation med eleven som et forhold af afgørende betydning for hendes læreprocesser og undervisningens dannelsesperspektiv. Det kan godt være,

---

<sup>166</sup> Det er måske en mangel, som kun viser sig i denne bestemte situation, hvor læreren taler med mig.

at mine informanter handler på grundlag af en sådan indsigt, selv om kun ganske få udtrykker den i ord, jf. ovenstående citater. Hvis der imidlertid er tale om manglende teoretisk indsigt er risikoen, at forholdet forstås som alene understøttende det sociale liv i klassen. En enkelt sætter dog specifik teori på sin erfaring og sin bestræbelse:

*”Det synes jeg da at jeg er blevet god til - at se og snakke med eleverne om, hvad de har brug for. Hvor jeg nok i højere grad havde nogle skabeloner, som jeg så tingene med. Nu har jeg lige læst Ole Løv. Han snakker om de cirkulære redskaber – det tror jeg at jeg er blevet bedre til – at se relationerne og hændelserne som cirkulære. Det handler om at man over sig i at se det fra barnets side – at se situationen sådan er der nuancer på, skifte perspektiv – får øje på flere løsningsmuligheder – så man kan løse problemerne uden bare at sætte nogle normer og regler ind. Løsninger skal jo findes i samtaler med børnene. Samtalerne skal jo vise at man tager dem alvorligt – jeg går jo ud fra at der er en grund til at de gør, som de gør.”*

Thomas Ziehe (1991) er en af dem, der med sit teoretiske bidrag peger på de risici, der er forbundet med en samtidig tingsliggørelse og psykologisering af skolen. Han taler om risikoen for nedbrydning af grænser. Han opridser det, han kalder et nyt koncept, hvor læreren tilbyder intensitet i stedet for nærhed, og han peger på nødvendigheden af at omgås med grænserne. Han skriver:

*”Jeg tilstræber ikke den psykiske intimidering, men en *situativ* fælles erfaring. Jeg vil ikke have hele personen, men den *momentane*. Jeg længes ikke efter horisontal udbredelse af lighedsoplevelser, men punktuelle fordybelser i situationen: netop intensitet.” (Ziehe s. 199).*

Jeg aner tendensen til psykologisering i nogle af de lærerudsagn, jeg citerer oven for. Min tolkning af materialet i sin helhed synes jeg dog alt i alt tegner billedet af et afbalanceret forhold mellem nærhed og intensitet i Ziehe's spændingsfelt. Den ambition om høflighed, respekt for de andre og elskværdighed, som hører med til konceptet om intensitet, genfinder jeg i mange af lærernes udsagn. Delvis med nogle andre ord og med ”indrømmelser” af, at ambitionen ikke altid indfris hverken hos dem selv eller - måske især - hos kolleger.

Erling Lars Dale taler om risikoen for narcissistiske problemer i lærerens orientering mod eleverne og hændelserne i klasserummet for at opnå positive selv vurderinger. Hvis læreren tenderer til at spejle sig og fornemme sit eget værd gennem elevernes reaktioner, udvikler der sig et konformitetspres på både lærer og elev. Læreren afstår fra at stille krav, og elever-

ne undlader at udfordre ham, og ”ord som *autoritet, disciplin og kundskab bliver ensidigt ladet med negativt betydningsindhold for både lærer og elev.*” (Dale 1998 s. 149). I min tolkning er det dette forhold, der tales om, når mine informanter karakteriserer én udgave af den dårlige lærer. Når jeg læser mine dygtige læreres udsagn tænker jeg, at der er tale om en hårfin balance mellem – at opnå positiv selvsvurdering og at etablere et intenst læringsmiljø. Det ville være at overfortolke mit materiale at tilskrive nogle af mine informanter at befinde sig på den forkerte side af grænsen.

Indsigt i det pædagogiske paradoks, hvad enten det er teoretiseret i den pædagogiske filosofi, i kritisk samfundsteori eller i systemteorien, understreger, med hver deres argumentation, betydningen af lærerens kendskab til den enkelte elev og et lærer-elevforhold, som er præget af samtale eller kommunikation. En sådan forståelse læser jeg ud af alle interviewteksterne.

Min tolkning af lærerens udsagn har problematiseret professionaliteten i deres begrebsætning af forståelsen af lærer-elevforholdet og dets implikationer for elevens skolegang og dannelse. Men jeg kan mere end let få øje på, at lærerne anser et positivt forhold som afgørende for deres lærervirksomhed og lærerliv og for elevens skolegang. Denne læsning understøttes af det, lærerne siger om undervisningens indhold og tilrettelæggelse.

### **Undervisningens indhold, tilrettelæggelse og kommunikation**

Når lærerne beretter om deres undervisning og begrundet, hvorfor den ser sådan ud<sup>167</sup>, gør de det i en kontekst af både praktisk erfaring og didaktisk indsigt, som de ekspliciterer mere eller mindre. Min analyse og tolkning af det, lærerne siger, hviler på viden om praksis og på teoretisk indsigt, der bestemmer undervisning som kommunikation. Jeg læser lærernes udsagn om, hvad de er gode til, som udsagn om, hvordan de rammesætter rummet for kommunikationen om det sociale og det faglige indhold.<sup>168</sup> Undervisningens tilrettelæggelse er ideelt set udtryk for lærerens professionelle skøn i forhold til hypoteser om, hvad der fremmer elevernes læring og dannelse. Sådan er det næppe i praksis, hvor skolens struktur og den pædagogiske tradition tilsammen synes at fremme bestemte tilrettelæggelsesformer. Det viser sig fx i mange udsagn at lærernes beretninger om det, de gør, taler op

---

<sup>167</sup> Det ved jeg jo ikke om den faktisk gør, men jeg tager lærerne på ordet.

<sup>168</sup> Kommunikation om indholdet, kommunikation om måder indholdet bearbejdes på, kommunikation om kommunikationen, kommunikation om relationerne.

imod ”klasseundervisning” som norm. Det vender jeg tilbage til i min tolkende rekontekstualisering.

Mine informanter fortæller som sagt om andre tilrettelæggelsesformer end klasseundervisning og tager mere eller mindre eksplicit afsæt i en problematisering af den. En række udtalelser viser, hvordan lærerne håndterer det pædagogiske paradoks og spørgsmålet om elevernes gradvise udvikling af myndighed gennem deres egne lærerige aktiviteter – uden at de altså udtrykker sig på den måde. De udtrykker overvejende en forståelse af det paradoksale i undervisningen ved at give konkrete eksempler på, hvordan de gør. Kun i glimt argumenterer de med teoretiske begreber.

Kommunikationen i undervisningen om undervisningen og om de arbejdsprocesser, der potentielt kan fremme eller hæmme læreprocesserne, finder efter lærernes udsagn sted. Men det synes at være forskelligt, med hvilken frekvens og hvor systematisk både medbestemmelse i, samtale om og evaluering af undervisningen, arbejdsprocesserne og de potentielle læreprocesser foregår. Nogle af informanternes udsagn kunne umiddelbart tyde på, at de opfatter elevernes medbestemmelse som en ”opgave”, skoleloven foreskriver, og som de gerne vil løse – men som de ikke synes de løser helt godt nok. Andre beretter om, hvordan de målrettet søger at fremme elevernes muligheder for at reflektere over deres arbejde. Mange udtaler samtidig, at de gerne vil blive bedre til at gennemføre en sådan kommunikation.

I et af gruppeinterviewene sammenfatter én af lærerne en længere frekvens af udvekslinger om forudsætninger for elevernes medreflekteren i og over undervisningen sådan:

*”Vi synes at eleverne i de ældste klasser er blevet rigtig gode til at sige til og fra. Hvis der er noget de ikke synes er relevant, så siger de fra. Så må vi jo enten forhandle os frem til en anden måde at gribe det an på – eller også må vi opgive det, fordi de har ret. De kommer også med forslag til, hvad de synes det er rigtigt at gøre. De synes det er sjovt at lære – og de vil gerne snakke med os om, hvad de har lært og hvordan de har lært det. Og det synes vi – det synes vi er vigtigt – øh, der er så mange krav og forventninger til de unge i dag. De skal virkelig op på tærerne for at leve op til kravene. - Og du spurgte hvordan de har lært det – det tror jeg de har lært ved at de altid får ugeplaner – de ved altid hvad der skal foregå og de har nogen gange selv bestemt det – vi har jo også arbejdet med logbog i mange år – og også med portefølje.”*

En lærer beretter om arbejdsformer, der kan bringe eleverne i kommunikation om undervisningens indhold, her fysik.

*”Og jeg kan mærke at det faglige overskud gør, at jeg kan nå derhen, hvor jeg gerne vil - at komme fra A til C - det behøves ikke altid at være over B. Jeg kan godt gå mange veje, men jeg har selvfølgelig gjort nogle tanker om, hvordan jeg kan gøre det. --- Jamen øh i fysik, der er der ofte en fælles start hvor vi lige får sagt hej og har der været nogle spørgsmål siden sidst. Så præsenterer jeg kort hvad det er vi skal igennem. ”I dag skal vi have om elektrolyse”, men uddyber ikke nærmere hvad det faglige område er og så - i fysik går jeg meget ind for det skal være meget eksperimenterende - eleverne går i gang, arbejder i grupper og - øh - der er der nogle faste ting man skal igennem. Man skal komme med hypoteser, man skal lave beskrivelser og man skal komme med konklusioner. Det er sådan de tre faste omdrejningspunkter der er inden for fysikundervisning. Og jeg - øh - går så og taler med dem undervejs. Jeg formulerer nogle opgaver eller henviser til opgaver altså - der i forvejen er formuleret - ja - og det laver de så resultater på, ved at de ved det skal ende med en eller anden form for skriftliggørelse i en rapport eller i en fremlæggelse.”*

Læreren fortæller, at arbejdets tilrettelæggelse og de samtaler, han har med eleverne i grupperne, handler om at give eleverne erfaringer med naturfaglige arbejdsmåder og om sætte ord på naturfaglige tankegange. Det er læreren, der sætter den dagsorden, men han fortæller, at hans måde at tale med eleverne på i grupperne handler om give eleverne mulighed for at forstå den og tage den til sig.

*”I natur/teknik da arbejder vi ofte meget åbent, da tager vi måske et startsted som en brainstorm, motivationen for at vælge et emne det kan være - for tiden da er det en konkurrence vi har deltaget i, noget med forskere, andre gange kan det være en interesse, der er sprunget op af et eller andet eller det kan være mig der dikterer, at nu skal vi lave det. Så laver vi en kæmpe brainstorm og efterfølgende så alle de ord der er på tavlen, dem kategoriserer vi, og det er ikke på forhånd fastlagt af mig, om det skal være fire kategorier, seks kategorier eller tre af kategorierne. Det gør vi sammen på klassen og det har jeg erfaring med, det giver mig en meget mere nuanceret måde at se tingene på. Vi snakker femte klasse nu.”*

Jeg tolker både ovenstående og det følgende udsagn som en intuitiv forståelse af det pædagogiske paradoks:

*Jeg lader så tiden gå med det - fordi jeg godt ved at det ikke er ingenting. Men det kan godt virke kaotisk og det kan virke som ingenting. Men det åbner op, og det gør, det giver eleverne - det lyder måske lidt ulækert - men det giver dem jo en ejerskabsfølelse for det her, og de får selv fingrene i det og bagefter, så deler vi jo arbejdet ud og så bliver eleverne jo eksperter inden for det område, de nu har valgt”.*

Jeg forstår x's problem: ”det lyder måske ulækert” som en forlegenhed over, at han bruger sin myndighed til at opfordre barnet, som om det allerede

var myndigt. Jeg tror, det er dette ”som om”, læreren ikke bryder sig om. Med Schleiermacher opfatter jeg det som et grundvilkår for opdragelse og undervisning af børn. Forlegenhed over at besidde definitionsmagten og kritisk selviagttagelse er på den anden side altid sundt for en lærer.

Også de følgende udsagn læser jeg som udtryk for, at lærerne forstår det pædagogiske paradoks uden at benævne det.

*”Sådan som jeg forstår undervisningen - selvfølgelig skal jeg give dem noget – men de skal først og fremmest arbejde selv. Derfor er mit kendskab til eleven jo vigtigt. Jeg er også blevet bedre til at tage den med ro – lade tingene udvikle sig – det der kan ligne kaos kan godt være det helt rigtige. De kan godt arbejde med noget meget forskelligt – og det kan se ud som om er ikke er plan i det – men det er der. Vi starter altid med en mind-map, og så har de forskellige meldt sig ind på forskellige områder, og så samler vi det til sidst igen – snakker om, hvad de har fået ud af det og hvad de kan fortælle de andre – og så henviser vi hele tiden til mind-mappen.”*

*”Der er ingen tvivl om, at man er nødt til at mene noget om, hvorfor man er der, eller nødt til at vide, at man er der for noget. Ellers er man ikke en god lærer og det bliver man heller aldrig. Men egentlig også læreren i kaos må jo have styr på, at man selv har givet dem lov til at komme derhen. Altså at der bliver nødt til at stå en person i nærheden af de unger, som har en mening med det der foregår – med det de er i gang med.”*

Forskellige fag lægger op til forskellige tilrettelæggelsesformer. En lærer der underviser i fransk, tysk og dansk fortæller om en undervisning, der handler om at eksperimentere med sproget i samtale og i skriftlig produktion.

*”Jeg gør meget ud af at være præcis – og jeg starter med det samme. Jeg kan godt li – i de første minutter går jeg rundt i lokalet og snakker med den enkelte på sproget – og så derefter går vi ind og ser på hvad vi skal i timen. Det er mig der har lavet planen - men det er eleverne der skal lave arbejdet. Og så går vi i gang – ingen pauser. Det handler meget om at eksperimentere med sproget. Det mundtlige er noget med at præcisere og nuancere – at blive ved med at finde det rigtige udtryk - det mundtlige fylder mest. Men jeg har også mange forskellige skriveøvelser. Det svære – det jeg har svært ved, men som jeg skal blive bedre til - det er når nogen bliver færdige for andre. Så har jeg hele tiden nye opgaver parat. --- Det er vigtigt for mig - nu er det jo også sprog – hvis jeg stiller et spørgsmål er det vigtige for mig at de forstår mit spørgsmål. Og jeg har også den aftale med dem, at hvis de kender svaret på dansk så kom med det – så hjælpes vi med at sige det på sproget. Nu er jeg jo også dansklærer – og det er så vigtigt for mig, at de kommer til orde alle sammen. Det er sådan en fryd for mig at se - nu en pige som jeg har haft siden de små klasser – se*

*hvordan hun bliver mere og mere rank – det gør mig så godt, når jeg ser det og jeg roser det enormt – måske for meget? Jeg har også en dreng som slet ikke kunne læse og stave - han har stadig svært ved at stave - men nu skriver han digte og får dem udgivet og optaget forskellige steder. Jeg har sådan en respekt for at de tør stå frem og sige og vise hvem de er - jeg anerkender dem virkelig og viser min respekt.”*

En lærer fortæller om sin matematikundervisning i 8. klasse :

*”I min 8. klasse vil eleverne arbejde selv – og det gør de. De bliver irriterede, når jeg vil gennemgå noget. For det meste arbejder de sammen to-og-to. Nogle gange laver vi lidt større grupper. Dem der så er på samme niveau kan arbejde med opgaver, der passer til dem. Jeg synes det er meget vigtigt at alle eleverne kommer på banen - og især at de vietnamesiske elever siger noget i grupperne - og sætter ord på de opgaver de sidder med og ikke bare regner skriftligt. Det vil de helst – de er ikke så vant til at arbejde med problemløsning og snakke om hvad problemet er og de forskellige måder man kan løse det på. Min 8. klasse er opdraget til at arbejde på den måde i alle de år jeg har haft dem. Men i 9. klasse er de opdraget mere – øh, hvad skal jeg sige – mere klassisk. Nu skal de så selv lave opgaverne – og så skal de vænnes til at der ikke nødvendigvis altid er noget facit på en opgave. Jeg presser dem hele tiden til at snakke om opgaverne og til at snakke hvordan de kan arbejde med dem.”*

Med et andet eksempel fra danskundervisningen begrundes læreren nødvendigheden af et højt fagligt niveau hos læreren for at kunne variere undervisningen og finde det niveau, der både kan fastholde undervisningens lodighed og elevernes optagethed:

*”Lad mig tage et eksempel. 9. klasse sidste år, der er jo kommet de der ting frem, blandt andet receptionsteorien. Vi kørte – vi kørte sådan nogle ting med – med elevernes faglige samtale om tekster, uden at de bruger faglige udtryk. Det kan være et problem, hvis man siger: Hvad er den fortalte tid? Eller: Hvilke fremstillingsformer er det her? Eller hvis man taler om metaforer, det kan de slet ikke finde ud af, fordi det bliver alt for teoretisk. Men hvis man så taler om det på en anden måde, så er de enormt gode til at analysere tekster. Hvis fagligheden lige bliver drejet på en måde. Vi lavede noget, der hed “de fem spørgsmål”-metode, som var en måde at tale om tekster på, som var enormt analytisk, men det var bare ikke den gamle nykristiske ... Og den brugte jeg så, den her metode, og der tænkte jeg over de ting, de artikler, jeg havde læst og sådan noget, så hang det sammen på en måde. De ting ville jeg jo ikke kunne gøre, hvis jeg ikke vidste det – hvis jeg ikke kendte teorierne. Ellers ved man jo ikke, hvad man gør.”*

I et af gruppeinterviewene kommer der nogle udvekslinger af, hvad det er lærere skal kunne og være gode til. Nogle henviser til udvekslingsrejser i

andre lande og hæfter sig ved, at de fleste andre steder forventes lærerne kun at være fagligt dygtige. Det gælder ikke i Danmark. En lærer får tilslutning i gruppen, da hun udtrykker det sådan her:

*"Vi, lærerne, må definere hvad vores opgave er – og vi er nødt til at kunne en hel masse andet og mere end det faglige – noget håndværk af en slags – kunne motivere eleverne, kunne nå dem, kunne løse konflikter – etablere en god undervisningssituation – og, øh, i en god undervisningssituation er det eleverne der arbejder. Når vi lægger op til at eleverne skal være aktive og skal arbejde med stoffet er det også fordi, at vi har enormt høje mål eller idealer – det handler ikke kun om at eleverne lærer noget fagligt, men også at de udvikler sig til aktive mennesker, der skal kunne begå sig i den her verden. Det er et ekstremt sammensatte krav. Vi ved godt at vi ikke bare kan komme med noget fagligt indhold, men det er udefineret, hvilke krav der stilles til lærerne. Jeg synes ikke at jeg er en god lærer, når jeg bare prøver at komme af med noget fagligt stof. Guldtimerne er, når eleverne har haft noget og skulle have sagt."....."Og har gjort det." tilføjer en anden.*

Undervisningens tilrettelæggelse afhænger af flere forhold – lærerens didaktiske fantasi og formåen, de institutionelle rammer og elevernes udvikling og skolemæssige socialisering:

*"Ja, men nok ikke så meget som i starten. I starten var jeg meget mere struktureret og skrev alting ned, og det har så gjort, at nu er jeg mere fri i forhold til det at undervise. Jeg møder nok mere børnene nu, hvor de er, end da jeg lige blev færdig med uddannelsen. Til at begynde med - det var fordi, der var jeg usikker på, hvad kravene var, hvad der forventedes af mig, både fra børnenes side, men også hvad forventningerne var på de enkelte klassetrin. Det havde jeg svært ved at finde ud af. Og på den måde, tror jeg, jeg brugte meget tid på at forberede, for at bevare kontrollen."*

På spørgsmålet om, hvad der fik hende til at turde slippe kontrollen svarer hun.

*"Det er ved at se, at det egentlig lykkes, at jeg egentlig ikke behøver at forberede mig så meget, det kan godt lykkes alligevel, og alle de der ting, de der bolde, som man har i luften, de kan godt fungere, men det kræver, at jeg ved, hvor jeg har børnene henne, det kræver et kendskab, som jeg ikke havde fra starten. Jeg startede med en første klasse, og jeg startede med en sjette klasse, og nu er det så en tredje klasse og en niende klasse, så kendskabet gør, at jeg kan slippe tøjlerne. De ved også, hvor de har mig. Jeg bruger ikke så meget tid på at opdrage mere. De store, dem, der var en sjette klasse, var slet ikke blevet skolet til at være medbestemmende, men det er de så blevet nu, med den måde, som jeg har tilrettelagt undervisningen på. Og så kan de være med i det. Hvor de små, deres umiddelbarbed, jeg gik og*

*modte dem, der hvor de var. Jeg ville have den der klasseundervisning, men det kunne de ikke, så slap jeg tøjlerne, og det kunne de heller ikke. Så var det med at finde en mellemvej i det. Og det, der har været spændende, det var at starte en første klasse op, hvor man så prøver via værkstedsundervisning at få det til at lykkes. Der kan jeg mærke, at de tager meget mere fra. De er mere engagerede. Der bider det mere på.”*

Jeg hører lærerne give udtryk for, at de gennemfører en veltilrettelagt og velforberedt undervisning - og det tror jeg bestemt, at de gør. I alle udsagnene lægger lærerne vægt på, at eleverne kommer til orde med de færdigheder og forståelsesformer, som dels er udgangspunktet for og dels resultat af arbejdet. Lærerne begrundes både arbejdsformerne i fagenes egenart og i ønsket om at involvere eleverne aktivt i arbejdet. Mange af dem siger eksplicit, at eleverne lærer gennem det de selv foretager sig – i kommunikation med lærere og kammerater.

*”Det er jo noget med, at det bliver ikke ens eget projekt, hvis man ikke får noget medbestemmelse. Der er nogen ting jeg ved, de skal igennem, men man kan jo godt lægge noget frem, som de så kan være med til at vælge imellem. De bliver jo mere engagerede hvis de har været med til at vælge og så lærer de.”*

#### **Rekontekstualisering**

Hvorfor opfattes klasseundervisning åbenbart som en problematisk tilrettelæggelsesform både af de dygtige lærere og af pædagogiske forskere<sup>169</sup>? Nogle af mine informanter antyder og andre udtrykker mere direkte en svar i retning af: Fordi den skjuler de vigtigste forudsætninger for elevernes læreprocesser for både læreren og eleven<sup>170</sup> og får dem til at tro, at eleverne først og fremmest lærer af *lærerens* hensigter og handlinger, af hans foredrag og fortælling, af hans forevisning og forklaring. Det gør de ikke, siger mine informanter mere eller mindre entydigt. De lærer af deres egne hensigter og handlinger - deres egne kropslige og mentale aktiviteter, som bestemmes af nødvendighed eller nysgerrighed. Så kort siger de dygtige lærere det ikke, men de beskriver en undervisning, der muliggør det.

Den vidensbase jeg begrundes som potentiel forudsætning for det professionelle lærerarbejde rummer indsigter, der peger i samme retning. I det omfang indsigterne har inspireret eksplicit til praktisk pædagogisk virk-

---

<sup>169</sup> Der er på ingen måde tale om en sammenfaldende argumentation blandt forskere. De spænder fra School Effectivenesslogik til Dales diskussion af patologisk undervisning.

<sup>170</sup> - og for forældrene, politikere - offentligheden i det hele taget.

somhed, fx i tilfældet Glockseeskolen, har de resulteret i udstrakt elevmedbestemmelse både på indhold og arbejdsformer. Min pointe er ikke, at Glocksee skal danne norm eller at kun lærervirksomhed, som den udfolde(de)s der, er udtryk for ”professionelle skøn med afsæt i en teoretisk vidensbase”.

Men jeg vil medgive mine informanter, at selv en institutionaliseret undervisningssituation med Fælles mål som forskrift og en eventuel eksamen i den anden ende kan bære meget mere elevmedbestemmelse, end lærerne giver udtryk for at praktisere. Når jeg tillader mig at udtrykke mig sådan er det på baggrund af, at alle de lærere, jeg har talt med, faktisk siger, at de gerne vil blive bedre til at ”give eleverne medbestemmelse” eller til at inddrage dem aktivt i undervisningen. Det siger i øvrigt også de lærere, som synes at gennemføre det i udstrakt grad. I dette ønske ser jeg afsættet for en professionalisering af undervisningen, som vil kunne fremme elevernes læring og dannelsesproces.

Argumentet for en styrkelse af elevernes aktive medvirken i samtalen i og om undervisningen skærpes yderligere hos både Dale og Negt/Ziehe.

”Undervisningens pædagogisk kvalitet dør bort i hverdagen, hvis der ikke opstår fornyelser indefra, fra deltageres styrke, engagement og intensitet, fra formidlings- og læreprocesserne dramaturgi. Betingelsen for denne skabende proces er, at både lærer og elev opfatter undervisningsindholdet som kultur-skatte for menneskets dannelse, som kun eksisterer ved, at noget nyt skabes. Det produktive udtrykkes i strid med det traditionelle ved at give dette en ny prægning. I en produktiv undervisning omdanner eleven traditionens sprog. Hvis der ikke sker fornyelser, opretholdes undervisningens liv ikke.” (Dale 1998 s. 127).

Ziehe udnævner det særegne ved Glocksee skolen til at være de to betydningsplaner for lærernes didaktiske refleksioner og forberedelser, nemlig indholdets henholdsvis objektive og subjektive betydning for børnene. Det fordrer samtaler mellem lærere og elever – og det fordrer at begge aspekter ekspliciteres teoretisk. Der er tale om en overskridelse af: ”Hvad har du så lyst til at arbejde med” eller ”Ja, hvad mener du selv”, men sådanne spørgsmål hører med i samtalen mellem lærer og elev.

I interviewene hører jeg gode begrundelser for valg af indhold i undervisningen. Nogle synes måske især at knytte til indholdets objektive betydning<sup>171</sup> for eleverne – herunder i deres muligheder for at klare eksamen og

---

<sup>171</sup> Ziehe definerer den objektive betydning i fire kategorier, selvstændighed i forhold til de voksne, at kunne fremstille sig selv og fungere i forhold til andre, at udvikle instrumentelle færdigheder, der gør

videre uddannelsesforløb. Men jeg mener, der er belæg for i vid udstrækning at tolke ovenstående udtalelser som udtryk for mange af lærernes opmærksomhed på samværets, indholdets og arbejdsformernes subjektive betydning. Om de subjektive betydninger siger Ziehe, at dem kan man kun slutte sig til ved at reflektere over de former, børnene bearbejder deres virkelighed i. I forlængelse heraf dukker undervisningens form og tilrettelæggelse op som centralt didaktisk spørgsmål: "Først den rigtige form for læreprocess<sup>172</sup> gør det muligt at aktualisere potentialet i de rigtige emner" (Ziehe 1980 s. 52). Det handler både om at eleverne får lejlighed til at tale om, hvad de optaget af, hvad de er gode til, hvad de gerne vil lære, hvad de bliver kede af osv.:

*Men det er kaos på en god måde. Det kan være børn der sidder et andet sted end i klasselokalet, og de kan have gang i mange forskellige ting og de kan være optaget af mange ting. Det kan tilsyneladende se ud som om der ikke er styr på det. Det hænger lidt sammen med det der med at have kontrol uden at skulle have den hele tiden. Det vil sige – jeg - jeg kan godt gå fra nogle børn og tro på at de kan selv – og så kan jeg sidde sammen med nogle andre børn og få god kontakt og finde ud af – nå, det er sådan han tænker, nå det er sådan han læser det. Det er både at have styr på, men også at give dem frihed. Det tror jeg faktisk er ret vigtigt Mine børn er egentlig blevet meget selvhjulpne, de ved egentlig godt hvad de skal arbejde med og hvordan. Jeg tror det er helt grundlæggende – når man er ordentlig over for andre mennesker så er de det egentlig nok også. Det værste de kan opleve det er: Nu kom der en lærer der sagde at vi ikke må være der. Hvorfor det? Det plejer vi da. Det synes de er uretfærdigt og det skal de have hjælp til at håndtere. Men ellers så kan de styre meget – de sidder meget og arbejder selv – altså det handler om at give slip. Noget af det mest spændende jeg har oplevet længe det er - øh, vi har sådan en skæv græsplæne, som de bruger som fodboldbane – og altså - de kan skyde på den der skæve bane, de kan lave regler for offside og de kan finde ud af alting – og hvis der er nogen der ikke overholder reglerne, så bliver de sat af. At de har sådan en fantastisk selvhjulpnehed."*

De drøfter, hvordan de forstår forholdet mellem at eleverne trives og er tilfredse og så deres læring og - i min tolkning - forholdet mellem undervisningens subjektive og objektive betydning. En af lærerne siger:

*"Altså, når eleverne er tilfredse med sig selv så er - så er det fordi de har nået de faglige mål. Eleverne er faktisk meget optaget af det faglige – og det er fint - det er*

---

det lettere at erkende genstandsverdenen og at strukturere erfaringer i et "verdensbillede". Ziehe inddrager ikke eksplicit det at klare eksamen og uddannelse som et aspekt af indholdets objektive betydning.

<sup>172</sup> Burde have været oversat til 'arbejdsproces'.

*grunden til at være lærer – det er at være sammen med eleverne om noget – og det er jaget. – Men det er elevernes projekt – det er for deres skyld, at det faglige er vigtigt – det der driver værket er deres ønske om at blive dygtigere.”*

Lærerne tillægger indsigt i elevernes forskellighed stor betydning, som det fremgår af citaterne. Det tolker jeg det som udtryk for en intuitiv indsigt i det pædagogiske paradoks. Eleverne skal både kvantitativt og kvalitativt forstået have forskellig støtte i deres dannelsesproces.

*”Der er altid nogen der kan få noget ud af alting – selv klasseundervisning – hø. Som lærer har man ligesom fælles sprog med de elever – man har samme mål og motiv – vi er enige om at det handler om at eleven lærer så meget som muligt. Men der er andre elever der er afhængige af, at læreren formår at komme i kontakt med ham eller hende – får eleven til at blive interesseret og hjælpe med at komme videre, hvis han går i stå – at hjælpe han så han opdager at han får lært noget – så synes jeg der sker en professionel undervisning.”*

Mine informanter anvender meget sjældent begrebet kommunikation, når de udtaler sig om undervisning og læringsmiljø. Men de taler alle om erfaringer med, at undervisningen må rumme samtaler og dialog, hvis eleverne skal lære af den.

Jeg tillægger, som det fremgår af mine forsøg på at tolke det centrale i lærernes udsagn, de dygtige lærere indsigt i det pædagogiske paradoks. De kan imidlertid ikke - i min læsning af interviewteksterne - belægge denne indsigt med teoretisk relevante termer og altså ikke kommunikere den i situationen. Jeg kan ikke vide om de kan i andre sammenhænge, men jeg tvivler. Min ofte ganske direkte og lettere insisterende efterlysning af en teoretisk funderet argumentation i interviewsituationen ville i så fald have fremprovokeret udtryk for et sådant begrebsapparat. Jeg kan jo have skræmt dem til tavshed om dette forhold, men det tror jeg ikke.

### **Opdragelse, omsorg og undervisning i skolen**

Oven for har jeg tolket lærernes forståelse af lærer-elevforholdet som værende et alment menneskeligt forhold, med de store fordele og mulige ulemper en sådan forståelse kan have. I skolens sociale praksis udfoldes både opdragelse, omsorg og undervisning – i et mere eller mindre integreret og af og til måske uigennemskueligt samspil. Forståelsen af det pædagogiske paradoks implicerer en måde at begribe disse forholds indbyrdes afhængighed på. Uigennemskuelighed eller fornægtelse af sammenhængene

kan skyldes manglende analysekategorier. Jeg læser interviewteksterne på baggrund af en udbredt forestilling blandt lærere om, at opdragelse er hjemmets opgave og undervisning skolens. Forskellige udgaver af omsorg hører de forskellige arenaer til.<sup>173</sup> I modsætning hertil finder jeg mine informanter reflekterede på spørgsmålet og opmærksomme på betydningen af samspillet.

Ingen af informanterne bruger ordet omsorg – de taler om at se eleven, om at støtte eleven, om at tage udgangspunkt i eleven, om at være optaget af at eleverne lærer og udvikler sig, jf. citaterne oven for. Jeg synes, det giver mening at begrebssette en sådan optagethed som omsorg, og læser følgende udsagn som et udtryk for lærerens omsorg:

*”Jamen, det er jo svært at sige -- fordi jeg kigger jo på eleven og ser, hvad er der nu. Er det fordi hun er sur eller tvær eller ked af det eller deprimeret. Altså et eller andet – læse et ansigt og forstå, hvad det er eleven har brug for i dag. Og når man så har prøvet sig frem – og selvfølgelig kan man ramme lidt ved siden af, det er jo ikke altid det er rigtigt - men når man så rammer rigtigt og ser, hvordan sådan et ansigt kan lyse op i et tillidsfuldt smil.”*

I et af gruppeinterviewene kommer lærerne i samtale om, at der er omgangsformer og sociale regler, som eleverne kun kan lære i skolen – de bekræfter hinanden i, at skolen har en opdragelsesopgave, som ikke kan løses i hjemmet. Lærerne udveksler oplevelser med, hvordan opdragelsesopgaven kan gribes an i forskellige situationer i og uden for undervisningen. De siger også, at det skolen kan gøre selvfølgelig ikke er uafhængigt af, hvilke sociale erfaringer eleven kommer i skole med, men at skolen under alle omstændigheder må påtage sig opgaven. De taler om, at det er både nødvendigt og legitimt at differentiere deres indgriben i forhold til elevernes indbyrdes sociale relationer. En af lærerne fortæller:

*”Fx så har jeg haft en god situation med xxx og klassen. I ved at de andre tit ikke vil have ham med, fordi han ikke overholder reglerne i legen. Han spurgte tit om han måtte være med i fodbold, men de ville ikke have ham med - og så drillede han. Jeg lavede så en aftale med ham og de drenge, der spiller fodbold i frikvartererne.*

---

<sup>173</sup> I analysen af de danske læreres udsagn om læreropgaven i det nordiske projekt konkluderer Jens Rasmussen, at de danske lærere skelner mellem opdragelsesopgaven, som tilhører forældrene og undervisningsopgaven, som tilhører lærerne. ”According to the teachers the task of upbringing rightfully belongs to the family and the parents, but it is also a task that the schools and the teachers cannot ignore because the teachers experience that this task has not been taken care of by the parents in a satisfactory way nor with satisfactory results.” Klette et al 2002 s. 31. Denne meget enkle forestilling om at kunne skelne mellem opdragelse og undervisning udtrykker mine dygtige lærere ikke, de udtrykker som vist helt eksplicit, at opdragelse og undervisning tilhører samme kategori.

*Han fik lov til at være med, hvis han ville overholde de og de regler. Til gengæld var det ok at de satte ham af, hvis han ikke gjorde det. Det gik godt – og han har faktisk i det hele taget fået lettere ved at begå - omgås de andre.”*

Lærerne bekræfter hinanden i, at det handler om at differentiere både på tolerancetærskel og i forhold til, hvordan man konkret støtter hvem hvornår. De taler om sammenhængen mellem den sociale opdragelse og undervisningen.

En af lærerne siger:

*”Der er jo en sammenhang mellem – øh mellem det der sker i undervisningen, altså, måden vi arbejder på, og så det sociale mellem ungerne. Hvad er det for nogle ting de kan komme til at gøre i undervisningen – hvordan kan de faglige sejre få lov at blive set og fyldt – og hvad kan det betyde for nogle gode sociale oplevelser – og altså også omvendt. Så – det, det handler også om at lave noget – øh, noget uventet, noget anderledes – som kan give plads til forskellige sider af ungerne.”*

En anden supplerer:

*”Det handler om at skabe en kultur i klassen, så de kender hinanden fra mange sider. Og det kan man jo – ja fx - det kan man jo gøre ved at sætte grupperne sammen, så de kan udnytte hinandens styrker – og - ja, så de både kan udfordre hinanden og hjælpe hinanden. Det er vigtigt at de bliver bevidst om, hvad de selv kan – det skal ikke altid være læreren der fortæller dem det.”*

Sammenhængen mellem en faglig optagethed i undervisningen og udviklingen af sociale kompetencer og et positivt læringsmiljø kommer eksplicit til udtryk i mange af mine informanternes beretninger. Sammenhængen er også til at få øje på som en forståelse hos lærere, der ikke udtrykker sig direkte om den.

Opdragelsesaspektet i undervisningen bliver temaet i en anden gruppesamtale. En lægger ud med at sige, at det ikke nytter noget at klage over nutidens elever - de er, som de er. En anden siger:

*”Men vi må erkende, at vi er bagefter som lærere – vi er ikke dygtige nok til at give plads for alle elevernes ressourcer – så vi tager dem ikke som de er – vi tager kun noget af det de er – vi får sikkert ikke det bedste ud af dem.”*

En anden indvender:

*”Jamen – jamen vi er vel som voksne pr. definition bag efter – det er netop det frugtbare – vi bringer eleverne noget fra før – nogle værdier som det er vigtigt at hol-*

*de fast i, nogle spilleregler som gælder også i dag. Det kan godt være at de efterhånden kun findes i skolen – at eleverne og deres forældre slet ikke kender dem - eller måske de kun kan læres netop i skolen med professionelle voksne og mange elever.”*

Den første lærer insisterer på, at eleverne har nogle kompetencer, som

*”oven i købet af og til irriterer os – og så får vi ikke de positive sider af disse kompetencer frem. Jeg ville ønske jeg var bedre til tilrettelægge undervisningen, så de kom frem.”*

Denne samtaler læser jeg som en drøftelse af forandringspotentialer i åbningen generationerne imellem og således som et udtryk for en af skolens store udfordringer. Jeg hører den kvindelige lærers udsagn som udtryk for, at generationsmødet kun kan blive frugtbar, hvis begge parter anerkender hinandens bidrag – man kunne sige drager omsorg for og opdrager hinanden.

Jeg ser som antydning en tendens til, at de mandlige lærere tager udgangspunkt i det faglige indhold i undervisningen, når de beretter om, hvad de er gode til, også i forhold til de sociale dimensioner af lærerarbejdet. De kvindelige lærere taler oftere om det sociale som forudsætning for det faglige og som et område, der fordrer særskilt opmærksomhed og kan begrundede valg af tilrettelæggelsesformer, som det fremgår af citatet oven for. En mandlig lærer fortæller:

*”Mit succeskriterium er noget med, at de her børn skal lære det hele alle sammen, og de skal være gode alle sammen. Der skal være et dynamisk, positivt læringsmiljø, hvor hvis vi arbejder med staveord, så gør vi det virkelig. Alle rækker hånden op, man er klar på at hjælpe hinanden. Der er dynamik, intensitet, der er smil, der er humor, men det er, fordi vi har noget fagligt, som vi er sammen om. Jeg har tit diskuteret det her med folk, og de siger, Al den der faglighed, kan du ikke bare gå på universitetet i stedet? Hvad er det, du vil med alt det der? For hvad med det pædagogiske, og klasserne skal jo også fungere og sådan noget. Så siger jeg, at det er jeg da fuldstændig enig i, for det er jo ikke nok kun med faglighed, men det er bare noget lettere at få alt det andet til at fungere, hvis de synes, at undervisningen er interessant.”*

Den samme lærer fortæller, at han griber ind, hvis nogle elever melder sig ud af det fælles arbejde. Han beder dem i situationen om at være med – at være opmærksomme, og det virker som regel. Han forfølger ikke sagen yderligere i klasseoffentligheden. Han finder et tidspunkt eller en anledning til at tale med dem om deres arbejde – og han fremhæver, at han altid siger

noget om, hvad han har lagt mærke til, at de er gode til, og at han spørger til, hvordan de selv mener, de kan komme videre og få mere ud af undervisningen. Måske vælger han at tage en konkret situation op til drøftelse, men lige så tit gør han det ikke.

Nogle af mine informanter udtrykker sig eksplicit om den politiske dannelse som et vigtigt kriterium for indhold og tilrettelæggelse i deres undervisning:

*"I min 9. klasse – i samfundsfag – uden at være - øh, jeg er jo politisk interesseret – og jeg føler nok at, sådan et eller andet sted inden i mig – at det at være folkeskolelærer det er at lægge grunden til vores demokratiske samfund - i høj grad være med til at bygge det – bygge grunden op. Og så opleve, at man er i stand til at give nogle elever nogle refleksionsmønstre og nogle beslutningskompetencer, at man kan se sig selv ind i det her med at de har lært det her – og det kan de, fordi jeg giver dem en skide god undervisning. De er i stand til at kigge på et samfundsmæssigt problem – og de er i stand til at sige at det betyder også noget for mig – på den og den måde. Jeg havde sat meget fokus på at lave min undervisning i 9. klasse efter min didaktiske overbevisning. Der har jeg lavet alt mit undervisningsmateriale selv, afprøvet en masse ting, undervisningsformer, og arbejdet meget refleksivt med, hvad det egentlig er mine elever får ud af det her. Jeg har indført demokrati i meget høj grad i undervisningen. Det har været en kamp at få eleverne til at tro på det overhovedet – at man kan undervise demokratisk - men så er det også virkelig, virkelig tilfredsstillende når man oplever, at det virker at anvende sin teori."*

En anden af de unge lærere udtrykker indignation over, at der er nogle elever med vanskeligheder, som der ikke bliver "taget hånd om", som hun siger.

*"Jeg ved godt, at vi snakker om det, jeg er god til, men jeg synes, man glemmer barnet. Jeg synes, man glemmer barnet i dagens folkeskole. Og det kunne jeg godt tænke mig at gøre noget ved. Jeg synes, der er for mange dårlige lærere."*

Hun henviser til en mandlig kollega, som hun synes er dygtig til sit fag, men som slet ikke tager sig af de vanskeligheder, som nogle elever har eller de konflikter, der er mellem eleverne.

*Det er meget i forhold til den niende klasse, jeg har, som har fået lov til at sejle, synes jeg. Klasselæreren vil ikke samarbejde med mig. Han er en god faglig, velfunderet person. Han gider ikke samarbejde og han kan ikke samarbejde. Han har det godt med børnene og med sine undervisning. Men det kunne blive bedre, hvis vi samarbejdede - fordi de socialt belastede børn, som bliver udstødt, dem kunne der godt være taget bedre hånd om. Det gør han nemlig ikke. Og så kommer jeg og*

*snakker om de der overordnede målsætninger og alt det der andet, som man lige havde lært, at det skulle man i forhold til det sociale - det blev opfattet som meget provokerende. Det var, fordi jeg ville skrive det hele ned – målsætninger og handleplaner - Jeg kan da godt forstå, at det var irriterende. Men jeg går også ind til ledelsen en gang imellem, og prøver virkelig: ”Nu må du altså tage hånd om det her barn”, men man gør det ikke. Så jeg ved ikke, hvor meget mere provokerende jeg kan være, for jeg synes egentlig, at jeg er det. Jeg bliver bare mødt med en form for ligegyldighed – måske - , fordi der måske ikke er så meget at gøre i virkeligheden.” [I: ”Så du prikker måske også til en modløshed eller en afmagtsfølelse hos både ledelsen og den der lærer?”] ”Ja, det vil være nemmere at ignorere det. Det kan jeg bare ikke.”*

### Rekontekstualisering

Med Dales udsagn, at en pædagogisk begrundelse for undervisning er dens kvalitet som opdragende, kan man sige, at opdragelse og undervisning er bragt i samme kategori. Dales argument er naturligvis, at undervisningens hensigt er elevens dannelse. (Dale 1998 s. 54-56)<sup>174</sup>. Det samme er pointen i diskussionen af det pædagogiske paradoks i foregående kapitel.

Den traditionelle kundskabsskoles dominans har afstedkommet en tendens til at sætte opdragelse lig med omsorg forstået som noget, den stærke giver den svage - en kompenserende dagsorden, kunne man sige. Opdragelsen bliver noget udvendigt og repræsenterer og fastholder en splittelse mellem kundskab og opdragelse.<sup>175</sup> Men Daler siger: ”*Den professionelle lærer har omsorg for elevens læreprocesser*”. (Dale 2000, s. 88). Den gode lærer er optaget af pædagogisk-psykologiske spørgsmål omkring subjekt-subjekt relationerne i undervisningen. Med henvisning til Vetlesen <sup>176</sup>, taler han om en nærhedsetik, der handler om at læreren tager ansvar for og viser respekt og omsorg for den anden – eleven - som et ”du”. En sådan nærhed skal forstås som en professionel nærhed og ikke en personlig. Det er ikke de personlige egenskaber hos hverken lærer eller elev, der står i centrum, men den voksnes moralske forpligtelse over for eleven. Lærer-elevforholdet er med Dale at forstå som asymmetrisk. Det stiller etiske

---

<sup>174</sup> Dale henviser i øvrigt til, at det i det 20'ende århundrede er blevet vanskeligt at knytte opdragelse sammen med undervisning og didaktik. Undervisningen har drejet sig om kundskaber, og den har ikke været forbundet med dannelse af eleven som person. Han har vel det stille håb, at hans bidrag til diskursen eller ”den udødelige samtale” kunne gøre en forskel. Udviklingen i dansk skolepolitik viser ikke tegn på en sådan indflydelse.

<sup>175</sup> Den aktuelle debat om fælles faglige mål – og så det stadigt fremhævede ”supplement” i form af personlige mål er udtryk for det, Dale problematiserer.

<sup>176</sup> Dale henviser til den norske udgave fra 1994. Men den findes på dansk: Arne Johan Vetlesen: *Empati, perception og dømmekraft*. i Vetlesen og Nortvedt: *Følelser og moral*, Hans Reitzel 1997.

krav til lærerens omgang med eleven – den endnu ikke myndige. Den moralske omgang består i tre led, igen med reference til Vetlesen, nemlig perception, dømmekraft og handling. Lærerens dømmekraft i forhold til den etiske fordring er baseret på fortolkninger af givne situationer i perspektivet - elevens læring og dannelse.

Mine informanter udtrykker sig ikke med sådanne begreber som skolens patologi, undervisning med gyldig normalitet, nærhedsetik osv. Men i min tolkning er det blandt andet det, de taler om, når de udtaler sig både om deres forhold til eleverne og om deres forståelse af undervisning. Jeg tror, at deres erfaringer, forståelser og visioner kunne skærpes i en sådan begrebssætning. Jeg finder i lærernes udsagn belæg for, at de har forudsætninger for en fortsat udvikling af deres professionalitet. De fleste af dem udtaler sig endvidere eksplicit om behovet for og ønsket om en fortsat kvalificering gennem udvikling af teoretisk viden.

I næste afsnit vil jeg sætte fokus på disse aspekter i mit empiriske materiale og i mine tolkninger inddrage den forståelse, at professionalisering af lærerarbejdet og skolen ikke er en sag alene for den enkelte lærer. Som overgang til en sådan belysning af mit materiale vil jeg citere Dale, som spørger:

*"Hvis det patologiske i uddannelsesinstitutionen er en historisk og socialt institutionaliseret realitet, i hvilken udstrækning foreligger der så historisk og socialt behov for, at det almindelige skolesystem skal blive en professionel pædagogisk institution?" (Dale 1998 s. 138).*

Et af svarene kunne være: En del lærere oplever behovet i en sådan grad, at de eksplicit efterlyser en udvikling fx på området elevmedbestemmelse. Et andet svar kunne være: Mange lærere udtrykker et behov for at medvirke til at højne lærerstandens og skolens anseelse gennem deres egen kvalificering og generobring af autoritet. Et tredje svar kunne være: Der er behov for en professionalisering af skolen som forudsætning for at dæmme op for de tendenser, som aktuelt tenderer mod en instrumentalisering af lærerarbejdet og en opgivelse af skolen som dannelsesinstitution.

## **Lærernes læreprocesser og skolens professionalisering**

*"Lærerarbejdet bliver både mere tilfredsstillende og mere kvalificeret, når der foregår en kontinuerlig kommunikation om pædagogiske temaer og problemstillinger mellem de voksne – lærerne." (Krogh-Jespersen 1995).*

Dette kunne have været sagt af rigtig mange af de lærere, jeg er stødt på i de pædagogiske udviklingsarbejder, jeg har været knyttet til som konsulent eller forsker. I *Udviklingsarbejde nytter* (1995) har jeg formuleret den antagelse, at det tætte og udfordrende lærersamarbejde, som kendetegnede 1980'ernes og de tidlige 1990'eres udviklingsarbejder, for mange af de involverede lærere betød et nyt incitament i deres arbejdsliv. I nogle tilfælde blev det afsættet for teoretiske studier, inspireret af lysten til bedre at forstå, hvad man som lærer havde med at gøre. Studiekredsene, som nogle af grupperne udviklede sig til, eller som udviklingsarbejderne udsprang af, tilfredsstillte nogle "voksenbehov" og gav anledning til gensidig udfordring og anerkendelse.

Hvad siger dygtige lærere i begyndelsen af det nye årtusinde om deres egen og skolens udvikling eller professionalisering<sup>177</sup>, og om forudsætningerne herfor?

Mit empiriske materiale er som sagt meget lille, og det er på ingen måde repræsentativt. Jeg tror, at de lærere, jeg har interviewet, tilhører den gruppe lærere - hvis størrelse jeg ikke kender, men som mange mener er en minoritet<sup>178</sup> - der efterlyser "mere teori" eller i min sprogbrug, en videnskabeligt funderet vidensbase for deres virksomhed.

Et lærerliv starter med en læreruddannelse, som pr. definition forventes at bidrage til professionaliseringen gennem indvielse i professionens vidensbase og til udvikling af en række praktiske færdigheder. Skiftende læreruddannelseslove demonstrerer usikkerhed eller manglende autoritet i "professionelle kredse"<sup>179</sup> om, hvori en sådan vidensbase består. De skiftende politiske interesser bag de forskellige love sætter først og fremmest andre dagsordener. Ingen forestiller sig (vel?), at de indsigter og færdigheder, der kan udvikles i en læreruddannelse, kan udgøre det endelige og tilstrækkelige grundlag for op til 40 års lærervirksomhed.<sup>180</sup> Så uagtet hvor meget teoretisk indvielse og skoling og hvor mange praktiske erfaringer læreruddannelsen har bidraget til, fortsætter behovet for kvalificering.

Det udtaler de fleste af mine informanter. De mener noget forskelligt med det. De mest gennemgående udsagn handler om at lære gennem praksis, af

---

<sup>177</sup> Som nævnt er det kun få af informanterne, der taler om lærerprofessionalitet.

<sup>178</sup> Man kunne ønske sig gennemførelse af et forskningsprojekt, der kunne give dokumenteret indsigt i en række af de forhold vedrørende lærere, som alle mener at vide noget om.

<sup>179</sup> Det er faktisk vanskeligt at identificere "professionelle kredse" (men nok interesseorganisationer og ganske få enkeltpersoner), der overhovedet har forsøgt sig som opinionsdannere eller initiativtagere i en professionel diskurs om læreruddannelsen.

<sup>180</sup> Det er selvfølgelig slet ikke sikkert at lærere i dag bliver i jobbet i 40 år. To af mine informanter har faktisk holdt 40 års jubilæum- og omkring ti af dem har holdt 25 års jubilæum.

sine erfaringer. Og det mener de fleste at de faktisk gør. En del fremhæver forskellige typer kursusvirksomhed som afsæt for kvalificering på specifikke områder. Og endelig udtrykker nogle af informanterne helt eksplicit et behov for teoretisk fordybelse og indsigt i nye teoretiske områder.

Jeg vil kategorisere min analyse af empirien under de tre overskrifter: Læreruddannelsens læreprocesser, læring i og af praksis, lærerarbejdet og teoretiske studier. Jeg vil i underafsnittene *rekontekstualisering* inddrage teoretiske afsæt for mine tolkninger, som vil have fokus på spørgsmål til lærernes og skolens professionalisering.

### Læreruddannelsens læreprocesser

Det er overvejende de yngre og senest uddannede lærere, der udtaler sig om hvilken betydning læreruddannelsen har for deres lærerarbejde. Jeg bringer fyldige citater fra nogle informanter, som er dimitteret i henholdsvis 2000 og 2001. Det er den aldersgruppe blandt mine informanter, der udtrykker sig mest konkret om deres uddannelse og dens betydning.<sup>181</sup> Tilsammen kommer de ind på de fleste af de forhold, som forskellige andre informanter udtaler sig enten mere alment eller mere punktvis om.

I: I må jo være rimelig teoretisk velfunderede som så nybagte lærere, hvordan bruger I det?

*"Jeg ved ikke, hvordan vi bruger det. I starten kunne jeg nok ikke bruge det så meget i praksis, men jeg kan mærke nu efter nogle år som lærer, så bruger jeg det. Men det er ikke noget, jeg taler om, at jeg bruger. Jeg gør det bare, det er en dialog, jeg har med mig selv, om, at det er det rigtige, jeg gør. Men vi snakker ikke så meget om det. Det gør vi altså ikke. Og det gør jeg heller ikke med andre lærere. Andet end, at vi taler om, at vi godt kunne tænke os at gøre det."*

I: Hvordan kan du så forklare, at I så ikke gør det?

*"Jeg tror meget, det har noget at gøre med, at forældresamarbejdet har fyldt meget. Det har været en klasse med store problemer, fordi der er en lærer, der er blevet fyret, og alt muligt andet. Så der har været nogle voldsomme ting, som har gjort, at noget andet har fyldt i stedet for."*

En ny lærer fra den samme skole siger:

---

<sup>181</sup> For god ordens skyld. Jeg har ikke undervist nogle af disse unge lærere. Jeg ikke har undervist lærerstuderende siden 1998. Kun en enkelt af dem er dimitteret fra "mit" seminarium.

*”Og så får man jo lyst til – sådan har jeg det i hvert fald allerede nu – at så har jeg lyst til at vende tilbage. Jah, man er jo hele tiden interesseret i at gøre sig selv bedre og blive bedre og forstå mere, og hvis man vil blive bedre, så bliver man jo tit det. I hvert fald hvis man befinder sig i den verden, jeg befinder mig i, altså undervisningsverdenen, så er man nødt til at interessere sig for forholdet mellem teori og praksis. Det er meget danskfagligt lige nu, men jeg er begyndt at genlæse grammatikker. Jeg synes ikke – jeg er hård til sådan noget tekstanalyse, men den der basale grammatik, de forskellige discipliner, udtrykslære og semantik og sådan nogen ting, det er jeg begyndt at genlæse. Jeg har nogle planer om nogle forskellige ting, jeg skal have genlæst. Jeg er ikke begyndt at genlæse pædagogisk litteratur.”*

Jeg spørger, om han har noget i tankerne.

*”Jeg kunne godt tænke mig at læse ”Didaktik og kognition” igen. Den var jeg meget fascineret af. Den kom lige dengang, jeg skulle til eksamen. Jeg var den første, der fik fat i den på biblioteket.. Og det var sådan lidt et scoop. Læreren kendte næsten også kan Him og Hippe, så han havde heller ikke rigtig læst den, da vi skulle til eksamen, og så kom man med noget ny viden. Det er en ret fed måde, han skriver teoretiske bøger på. Det var sådan en bog, hvor man tænkte: Ja, det er rigtigt, det her, det har jeg tænkt før, det vidste jeg godt det her! Hvorfor har de da ikke skrevet det i de andre bøger, for det var da så rigtigt? Og så er det samtidig meget velformuleret. Hvis jeg skal komme med en eksemplarisk bog inden for lærerverdenen, så synes jeg måske godt, det kunne være den.”*

Også erfaringer fra liniefagsundervisningen nævnes som afsæt for lærerarbejdet:

*”Jeg har skrevet linjefagsopgave om receptionsteori. Jeg brugte primærteteksterne, så det er jeg fuldstændig inde i, så det bruger jeg også. Med-digtning og alle de der forskellige ting. Og jeg kan også mærke, hvordan det hænger sammen for mig nogle gange. Men hvis vi skal tale om det der med at være den gode lærer, så er det jo helt klart for mig at se, at den gode lærer, det er ham, der kan finde ud af at koble teori og praksis. Fordi ellers så ved du simpelthen ikke, hvad du laver. Og man er nødt til at have teorien, så den ligger som en eller anden form for habitus, næsten ikke, så den er inde i kroppen. Så for det første tror jeg, det har noget at gøre med, at jeg har læst meget, og jeg har læst nogle af de samme ting mange gange, og jeg har interesseret mig for (...).”*

Flere af de unge lærere fortæller om, at de har lært nogle ting i læreruddannelsen, som de kan bruge direkte i det kollegiale samarbejde, og som der er stort brug for. De beretter om, hvordan det har været dem, der har sørget for at kvalificere teamsamarbejdet. Én af dem siger:

*”Jeg gik også ind – i starten, vi - vi havde haft to teammøder der i starten af skoleåret. Der var ingen dagsorden, der blev ikke skrevet referat, der var ingen mødeleder der fungerede – der var en tovholder, han gjorde ingen ting – det var så frustrerende - og efter de to møder så gik jeg i gang med det. Og så gik jeg sammen med to af de andre unge – og så sagde vi fra nu af laver vi de her møder. Der blev lavet dagsorden, der blev skrevet referat – der blev skrevet hvem der ikke kom til mødet - og de skulle så skrive under på at de havde læst referatet på vores konference – og i løbet af tre møder så er der kommet styr på det. Vi har nogle dejlige møder. Det er de samme personer – der er bare kommet struktur på det – og flere af dem er kommet og sagt: ”Hvor er det dejligt at der er kommet struktur på det.” Og det kan vi bruge i vores skoleudvikling. Og nu synes jeg det er spændende.”*

I læreruddannelsen får man mulighed for at udvikle didaktiske begreber og idealtypiske færdigheder. Det kræver omstilling til en kompleks praksissituation, når man står som lærer med ansvar for det hele:

*”Jeg tænker på, at når man er ude i praktik, så har man mål for hver enkelt time og man har mål for den praktikperiode, man nu har. Jeg har også lavet årsplaner for simpelthen at arbejde målrettet, men jeg har så sent som her i eftermiddag været inde og revideret i mine årsplaner, fordi at børnene simpelthen har rykket i en anden retning end forventet og jeg selv har fulgt med - for, øh – for at følge dem, hvor de er. Det er meget det jeg mener med at - altså mål det er en størrelse som kan forandre sig i forhold til de konkrete børn. Det kan det på en helt anden måde, når man kommer ud som lærer, end det kan i en 3-4 ugers praktikforløb. Det er noget af det jeg har bidt mærke i - man må simpelthen tage tingene som de kommer og så ændre sin undervisning i forhold til der, hvor børnene er, i stedet for at være enormt målrettet i forhold til at nå nogle bestemte ting, i en bestemt time i en bestemt periode.”*

Som eksempel på den lidt ”ældre” generations<sup>182</sup> måde at fortælle om betydningen af læreruddannelsen:

Intervieweren spørger : ”Hvordan vil du selv udtrykke sammenhængen mellem din uddannelse, dine erfaringsforløb med to skoler og de miljøer, du har mødt her – i forhold til den lærer du er i dag. Hører læreruddannelsen på nogen måde med i det ?”

*”Det gør den helt sikkert. Jeg havde en sjov oplevelse – Dorte, kan du huske hende – og Torben – som jeg gik på hold med. De er jo ude på xxx skole. Så fik vi så*

---

<sup>182</sup> Denne lærer er dimetteret i 1990, på ”mit” seminarium og med en af mine kolleger som klasselærer og mig selv som ”medlærer”. Det er forklaringen på den indforståede omtale af lærer og studiekammerater.

midt på året en ny lærer til 10. klasse, som kom fra xxx skole fordi han gerne vil arbejde med 10. klasse. Han skulle også have første klasse, som han havde haft sammen med Dorte ude på xxx skole. Så havde vi så et møde og så sagde han, at Dorte og Torben havde så sagt til ham, at han altid kunne spørge mig, hvis der var et eller andet. ”Jeg kan sgu godt høre at I kommer det samme sted fra”, siger han så. Og det var jo egentlig skægt – at der alligevel er noget – jeg har jo ikke talt med Dorte i mange år. Torben kommer jeg jo sammen med privat.”

I: ”Sagde han noget om hvad der specielt fik ham til at sige sådan.”

”Nej – vi gik ikke dybere ind i det - men han noterede sig, at den måde vi talte på, den måde vi argumenterede på, det syntes han, han kunne genkende. I det mindste har han da lagt mærke til det.”

Intervieweren spørger, om der er noget teori fra seminariet, som informanten stadig er optaget af og får følgende svar:

*Jamen jeg tror meget, at det jeg havde med fra seminariet måske mere er sådan en grundholdning mere end nogle specifikke områder. En af dem er fx lærer først – faglærer dernæst. Og så meget – ja – det er jo det der med at se eleverne – se dem ordentligt. Altså ikke bare at - nu deler vi nogle karakterer ud, nu laver vi nogle test og så fortælle jeg dig hvor god du er til det her osv. - men hele den der måde med at udvikle undervisningen, som en proces med en dialog mellem de mennesker, der skal arbejde sammen. Det kan de ikke tage fra os – det tror jeg ikke. Og også meget tydeligt - den er – jeg kan huske Knud fortalte os – det gik op for mig lige pludselig på et eller andet tidspunkt – det er jo det der – han fortalte hvordan han egentlig oplevede vores proces. Fra de første gange, hvor vi sad der alle sammen og opførte os som skoleelever og til det egentlig skulle ende med, at vi skulle være lærere og have den der bevidsthed – det kom han så med nogle eksempler på, som meget tydeligt fortalte, at det er jo det der er sket.”*

Den sidste informant<sup>183</sup>, der får ordet under afsøgningen af læreruddannelsens betydning giver konkrete eksempler på tænkemåder bragt med fra uddannelsen, her fra sine liniefag:

*”Jamen altså sløjd, det har jeg jo lært rigtig, rigtig meget af. Og egentlig ikke undervist i faget senere – men meget det der med at ting kan laves, hvis ikke vi har det, så kan vi lave det. Vi har egentlig ikke gjort det så meget, men af og til er vi gået i værkstedet. Og det andet liniefag var historie, og – og jeg har altid haft historie ind i danskundervisningen. Det har de ikke vidst de havde – men det har de. Jeg har brugt det meget som vinkler på bøger og sådan – og så har jeg haft billedkunst. Det*

---

<sup>183</sup> Dimmitteret 1982.

*er det samme, jeg har egentlig ikke undervist i det, men jeg har undervist med det ben - altså ben ad vejen. Jeg har egentlig været ret bred i min undervisning – og det har også præget undervisningen, at jeg har haft dem i en del timer og vi har arbejdet meget fleksibelt.”*

### **Rekontekstualisering**

For at diskutere og forstå de dygtige læreres udsagn om betydningen af deres uddannelse og for i det hele taget at tolke læreres udsagn om at ”blive dygtigere” og om ”at kvalificere sig”, finder jeg det relevant kort at redegøre for aktuelle problemstillinger i læreruddannelsen.

De aspekter af en vidensbase for professionel lærervirksomhed, som jeg diskuterer i afhandlingen, relaterer helt eksplicit til pædagogik, psykologi, antropologi og sociologi. Herudover er relevante vidensområder i de fag, lærerne skal undervise i, en selvfølgelig del af læreres vidensbase. En af de grundlæggende kritikker af læreruddannelsen handler, og har altid<sup>184</sup> handlet om, det som EVA-evalueringen kalder den manglende treklang mellem fag, pædagogik og praktik. Trods kategori-rodet i sammenstillingen fattes budskabet: Det de studerende studerer i deres liniefag er isoleret fra det, de studerer i de pædagogiske fag - og studierne på seminariet er isoleret fra studierne på skolerne i praktikperioderne<sup>185</sup>. Konsekvensen er de uddannede læreres udtalte oplevelse af mangel på sammenhæng mellem læreruddannelse og lærervirksomhed. Den seneste læreruddannelseslov har sat fokus på fagdidaktikken i ønsket om at professionsrette uddannelsen – men har samtidig indskrænket grundlaget for integrerende refleksioner i uddannelsen.

Der kan formuleres forskellige forestillinger og rejses forskellige forventninger til, hvad der bør komme ud af en læreruddannelse. Nogle af diskussionerne om læreruddannelsens elendighed vægter åbenbart en umiddelbar parathed til at klare dagligdagens store og små opgaver og problemer og ”få det til at fungere”. Sådanne forventninger kunne pege i retning af, at uddannelsen skal bidrage til udvikling af ”håndværksmæssige” kompetencer hos lærerne. Andre forventer, at læreruddannelsen skal bevise sit værd ved at etablere forudsætninger for et forandringsberedskab. Carlgren

---

<sup>184</sup> Siden læreruddannelsen blev mere eller mindre videnskabeligt funderet og de nævnte fag fik fylde i uddannelsen.

<sup>185</sup> Det synes i øvrigt, som om evalueringsgruppen forstår praktik som ”øvelse i at være lærer eller en egnethedsprøve” og ikke som et fag i læreruddannelsen, der skal integrere praktiske erfaringer (på nogle bestemte vilkår) og teoretiske indsigter i professionsrettede refleksioner.

og Marton (2002) argumenterer, i tråd med bl.a. Dale, for, at etablering af et sådant beredskab har et videnskabeligt fundament som afsæt, og taler så i øvrigt om et både-og når de fortsætter:

”En professionel uddannelse bør give en professionel fortolkningsbase, dvs. et teoretisk grundlag, og desuden sørge for et bredt spektrum af både intellektuelle og konkrete værktøjer for den forestående lærergerning.” (Carlgren & Marton s. 113).

Brusling (2003) udtaler, at set fra en professionsteoretisk synsvinkel er det interessante spørgsmål, hvilke kundskaber lærerne selv mener de har, og som kan berettige, at faget skal kunne kaldes en profession. Brusling refererer til Kennedy (1990), som mener, at der findes to gængse billeder af forholdet mellem academia og profession. Det første, som er identisk med det jeg tidligere har kaldt instrumentalisme, forstår academia som leverandør af videnskabelig kundskab der minder om naturlove, omsat i regler, der kan foreskrive rigtige handlinger i praksis.<sup>186</sup> Det andet billede er, at academia opøver en form for undersøgelse af verden, en måde at tænke på, der finder anvendelse i professionsudøvelsen. Brusling hævder med Kennedy en ambivalens, når det drejer sig om lærerfaget, der resulterer i usikkerhed om såvel uddannelsen som erhvervsudøvelsen. Det fører også til lav status i offentligheden. Lærerarbejdet hviler desuden på en lang erfaring som elev. Brusling henviser til klassikeren i påvisningen af, at lærere i højere grad underviser, som de selv er blevet undervist, end som de har ”lært” på seminariet (Lortie 1975). Brusling konkluderer, at lærernes uddannelse ser ud til at være en svag professionaliseringsfaktor.

Ovenstående citater fra interviewteksterne antyder en ganske begrænset bud på sådanne kundskaber, som Brusling spørger til. Jeg erindrer i øvrigt om, at kun få af lærerne overhovedet taler om lærerarbejdet som en profession og ingen af dem anvender et begreb som ”en professionel fortolkningsbase”, selv de jo alle har gennemført en læreruddannelse. Og de henviser slet ikke til regler for, at man ”skal gøre sådan og sådan”, som de skulle have lært sig i uddannelsen. De antyder nogle forståelsesformer og nogle visioner, som læreruddannelsen har bidraget til at udvikle hos dem. De har måske lært nogle måder at tænke på, som er blevet ”deres egne” og som de vanskeligt er i stand til at identificere som resultat af læreruddan-

---

<sup>186</sup> Det er sådan er grundlag Schön kritiserer, med udgangspunkt i amerikansk professionsuddannelse. Schön er blevet meget ”populær” i dansk læreruddannelse, uden at der synes at være tale om en kritisk refleksion af forskelle på dansk og amerikansk uddannelsesstænkning.

nelsen. Hvad Lorties undersøgelse angår vil jeg tillade mig at henvise til, at den er gennemført i USA og for næsten 30 år siden.

Til trods for min problematisering af informanternes eksplicitering af en ”professionel fortolkningsbase” tillægger jeg mine informanter begreber, forståelsesformer og tænkemåder, som er udsprunget af teoretisk viden. De ved fra deres grund-, efter- og videreuddannelse noget om børn og undervisning. Selv om lærerne kun i begrænset omfang artikulerer teoretiske indsigterne, beretter de som sagt om deres praksis og om begrundelserne for den på måder, der signalerer indsigter i det pædagogiske paradoks. Især er de yngre lærere rimeligt eksplicite i deres udsagn. En mulig forklaring kunne være, at som lærerlivet skrider frem, bliver det vanskeligere og vanskeligere at erindre uddannelsens bidrag og at adskille det fra andre socialiserings- og læringsfaktorer.

### **Læring i og af praksis**

De fleste af mine informanter henviser til, at det, der udvikler dem som lærere, er, at de lærer af deres praksis - individuelt og i samarbejde med kolleger. Med Dales kompetenceniveauer for den professionelle lærer som reference forekommer det relevant, at nogle af disse kompetencer kan - og kun kan - kvalificeres i en reflekteret og kommunikativ praksis. Interaktionen mellem de tre niveauer gør det dog vanskeligt at holde læring i og af praksis og om lærerarbejdet og teoretiske studier adskilt. Det vælger jeg ikke desto mindre delvis at gøre. Min empiri skiller netop der i form af, at en gruppe af mine informanter næsten udelukkende taler om læring i og af praksis. En anden del taler i én sammenhæng om det ene, i en anden sammenhæng om det andet - og endelig også om sammenhæng mellem læring i praksis og teoretiske studier. Det håndterer jeg ved at lade overgangen mellem de to afsnit være glidende gennem valget af udsagn.

Lærerne taler om forskellige typer erfaringsbaserede læreprocesser. Læring af rollemodel, læring gennem iagttagelse og refleksion over egen praksis, læring ved samarbejde og kommunikation om undervisningsforløb med kolleger - og gennem teoretiske studier. Uanset hvilken type de taler om, tolker jeg behovet for se mening i det, man gør, som en væsentlig drivkraft. Jeg bringer nogle forskellige - eksemplariske - eksempler på, hvad lærere siger om deres læring og udvikling, og diskuterer dem herefter fortolkende under inddragelse af forskellige teoretiske synsvinkler:

*"Jamen jeg tænker på - det var da jeg kom ned til - specielt de nye første klasser - da havde jeg et voldsomt godt samarbejde med børnehaveklasselæreren. Vi lavede lokaletdeling og vi holdt pauser sammen - og hende som rollemodel, hun har været - hun har betydet rigtig rigtig meget i forhold til at turde slippe ungerne fri altså - meget, en dejlig, dejlig måde, og altid været klar til at hjælpe ungerne, hvis de kommer - og det vil så sige, at de vil blive ved med at komme fra niende klasse - have åbne arme for dem uden at sådan klamre og søbe, det er, hun har virkelig - hun har betydet konkret meget for mig, hvordan jeg er blevet som lærer, gerne vil være, som lærer."*

En af de meget garvede lærere beretter om to episoder i hendes lærerliv, hvor henholdsvis en kollegas og en elevs iagttagelser fik betydning for hendes selviagttagelse. Den første episode er i en kursussammenhæng, hvor hun citerer en kollega for at have sagt til hende: "Når vi sådan får lagt et spørgsmål ud til flokken, så er det fantastisk så hurtigt du egentlig altid har en vurdering af, hvad du mener om den sag - og jer er næsten altid enig med dig. Men du forhindrer altså mig i at tænke de tanker selv." Den anden episode foregik i en første klasse, hvor en elev - på en andens vegne - spurgte om hun måtte sådan og sådan. Læreren spurgte, hvorfor kammeraten ikke selv spurgte og fik svaret: "Nej, for hun siger at så siger du nej".

Hun siger meget om at lære gennem analyser af sin egen praksis. Her et eksempel:

*"Jeg tror det er noget med, at når man har oplevet en time, som bare har gået så godt, jamen så har man jo kunnet se hvorfor. Du er velforberedt, du vidste hvad du ville med den her time, der var problemet med Ole, men den tacklede du sådan og sådan, altså det - de gode timer er meget sejhforstærkende, jamen det er sådan, at du skal gøre det - og tilsvarende, hvis man har haft en time, hvor man altså har haft en fejltakling af en elev og det gik helt op i --- jamen så kan man se, sådan skal jeg ikke gøre en anden gang."*

Intervieweren siger: "Når man lytter til dig kunne man jo godt sige, at der ikke er nogen grund til at ofte ressourcer på lærernes efteruddannelse eller at lærere beskæftiger sig med teori - de lærer jo bare af det de gør?"

Det får læreren til at berette om de mange kurser, hun har været på i sit lærerliv, "I mine unge dage, der gik jeg faktisk på kursus de fleste eftermiddage". Hun fortæller om de kurser, der holdes for hele lærerkollegiet på skolen, om kurser for lærere på andre skoler, som hun og nogle af hendes kolleger har afholdt - og om at hun selv læser meget faglig teori. Hun henviser til historieteori og religionshistorie som eksempler og til læsning af fagblade,

fx matematikbladet. ”Men ellers så tror jeg jo, at det er bedre jeg forstå mig selv som menneske og mine medmennesker, jo bedre lærer tror jeg bliver.”

En af informanterne tale meget om det han forstår ved et kvalificeret arbejde i team, som kan befordre læreprocesser, men som han ikke oplever fungerer i alle team:

*”Jeg synes, jeg - for mig at se er det tilfældigt, tilfældigheder der gør om et lærerværelse eller om grupper eller udvalg eller team de bliver - er - professionelle. Der ligger ingen - og formaliserede krav til eller vejledning til eller hjælp til, hvordan at et teamsamarbejde kan foregå. Vi har godt nok medarbejderudviklingssamtaler i år - og teamsamtaler altså samtaler mellem ledelse og team de andre år, men en opkvalificering af det arbejde, der foregår i teamene eksisterer ikke. Jeg er både i team, hvor jeg synes, det går rigtig godt eller rigtigt professionelt og hvor det foregår mindre professionelt.”*

I: ”Hvad er dit kriterium, når du siger - giv mig nogle billeder af det, der fungerer professionelt.”

*”Det er når man diskuterer mål og metoder og hvor man seriøst taler om elever og man ikke bare sidder og siger -- de er da også trælse - at de kun sidder derhenne og galer op. Jo det må man godt sige, men man skal bare videre end det. Og det oplever jeg - men jeg synes desværre også, at jeg oplever det modsatte og hvor jeg så, det er så et af de steder, hvor jeg så vil sige, jamen jeg vil ikke lægge mine kræfter i at ændre ved det i det her team.”*

Lærerteam er - til trods for at de ikke altid synes de fungerer optimalt - de fleste af mine informanters opskrift på rammer for læreprocesser, der bygger på analyser, diskussioner og refleksioner af praksis.

*”Det er også en af fordelene ved at være i team. At vi kan fordele børnene - nogle er bedre til at takle en type børn end nogle andre - det synes jeg er rart, at man kan snakke om det og påtage sig forskellige opgaver. Det betyder ikke at man ikke selv skal arbejde med det - og blive bedre til at omgås alle børn - men man kan lære af det - lære af at se hvordan en anden gør - og høre hvordan hun ser eleven. Det er i hvert fald en af de måder jeg har udviklet mig på - ved at se hvordan de andre gør. Mit gamle team har eksisteret i 9 år. Det er noget med at kende hinanden meget godt - og vi kan godt komme langt omkring i vores overvejelser, og når vi så skal realisere det, så kan vi meget hurtigt gøre det. De samtaler der har været de har været ude af mange tangenter, både pædagogiske og didaktiske, og vi ved hvad vi hver især står for. Vi har også inddraget meget teori - men der er så også det ved det, at vi alle sammen har været i videreuddannelse under vejs. Det giver jo det der med at nu har jeg lige et kapitel her eller en bog her, som jeg synes vi skal læse - og så snakker vi om det.”*

I: ”Kan du give nogle eksempler på, hvad I har taget op?”

*”Ja, da klassen var 4. klasse, da var der en pige som mistede sin mor. Det var første gang vi var rigtigt inde og skulle tage stilling til, hvordan vi kunne hjælpe hende. To af os tog på kursus i Kræftens Bekæmpelse, xxx og mig. xxx var i gang med cand.pæd.psyk., så hun havde mange indsigter vi trak på – hun tog teten på det område. Jeg var den, der introducerede arbejdet med log-bøger og gav de andre lektier for. Vi har også læst Mads Hermansens bøger om læring – uden at vi sådan lige skulle bruge det til noget – og meget andet.”*

En ung lærer udtrykker forventninger til teamarbejdet:

*”Men det ville jo så også bare kræve, at vi fik nogen til at sætte ord på, hvad selvstyreende team kan. Hvad de kan bruges til, så det ikke bare bliver det samme en gang til, som er i forhold til klasseteam. Og der synes jeg ikke endnu, der har været nogen, der har sagt --- Dale tre kompetenceniveauer. Eller i hvert fald, at det er der, man er på vej hen. Det kunne jo godt være, at man havde et team, som var i den nederste, og det er fint. Men man er på vej til at nå ...eller den der dagsorden, der kunne være inspirerende. Det er meningen, at selvstyreende team skal forholde sig til alle tre niveauer. Man ved, hvor man skal hen. For mig at se, hvis ikke det bliver det, så er det ligegyldigt. Men det har min uddannelse givet mig spændende indfaldsvinkler til, det har gjort, at jeg synes, det er spændende. Ellers kunne det godt være sådan lidt formålstøst indimellem.”*

Supervision dukker op i teksterne som en del af de yngre læreres forestillinger om og erfaringer med ramme for læring.

*”-også fordi at – man kan lige så godt indse, at det at være lærer det handler i høj grad - man kan ikke være lærer og ikke have sin person med sig, og ikke arbejde med sin person- det kræver lærerjobbet mere end mange andre jobs. Og derfor – når man satser sine følelser og sin personlighed hver eneste dag – så er der selvfølgelig også et behov for at der er et sted, hvor man kan reflektere over det professionelt – ikke bare sådan som aflastning – hvor man kan sige når det hele bliver for trælt – men målrettet – med henblik på målrettet udvikling.”*

Nogle af informanterne taler om, at pædagogiske arrangementer ofte går galt i byen i forhold til at bidrage til læring. En af dem beretter:

*”Jeg tror meget, det har med at gøre, at det kommer oppefra og ned. Vi har ikke prøvet det, vi skal snakke om noget, som vi ikke er en del af. Og det er ikke til at gøre. Samtidig med, at den konsulent, vi har, snakker ned til os. Og snakker om Schein og tredeling, grundlæggende antagelser og alt mulig andet. Det er, fordi jeg*

*har gået på det studium, at jeg godt kan forholde mig til det, men dem, der ikke har læst Schein, hvad skal de bruge det til. Ikke en skid.”*

Der er en udbredt tradition for, at lærere i Århus tager på studietur med deres elever i de ældste klasser, og blandt andet besøger skoler. Oplevelser af lærere og læringsmiljøer i andre lande kan sætte refleksioner i gang hos både lærere og elever. Lærerne udtaler, at erfaringerne fra sådanne skolebesøg kan skærpe deres begreber om, hvem de selv er som lærere, og hvad der er karakteristisk for den danske skole:

I et gruppeinterview referer en af lærerne en elev for at have sagt: *”Hel- lere 10 fysiktimer i træk uden pause på xxx-skolen end én time i en lettisk skole.”* Læ- reren havde især glædet sig over, at eleven havde bemærket de lettiske lære- res mangel på interesse i eleverne. De liredede bare deres stof af. Det ville eleven næppe have bemærket, hvis ikke det stod i kontrast til hendes egne erfaringer.

Lærerne var enige i, at det er både vanskeligt og spændende at være læ- rer i Danmark. To af dem refererer konkret til en studietur til Spanien, hvor de havde hæftet sig meget ved, at det var vanskeligt at få øje på lære- ren i den faglige formidling. Lærerne havde et ganske bestemt pensum i nogle gange bestemte materialer, som både sagde, hvad de skulle undervise i og hvordan.

*”Det er det der gør det både vanskeligt og spændende at være lærer i Danmark – at man i den grad selv er på, selv skal, selv kan, selv vil – vi kan og skal træffe be- slutninger på utallige områder. Vi kan og skal gå nye veje – vi er nødt til det – men det gør os også sårbare fordi vi kan bebrejdes, når det ikke fungerer. Det er klart at lærerpersonen på et eller andet plan også vil slå igennem - også i Spanien. Men her bærer han eller hun utroligt meget. Friheden hos os er en forudsætning for kvalitetsudvikling.”*

### **Rekontekstualisering**

Det kunne forekomme relevant på dette sted eksplicit at inddrage teorierne om praksislæring, til tolkning af de forståelsesformer om læring i arbejdet, som mine informanter udtrykker. Det afstår jeg fra, men vil dog kort refe- rere til og diskutere Mezirow (1990). Mezirow er optaget af at afsøge be- tingelser for, hvad han kalder transformativ læring, som handler om i vok- senuddannelserne at hjælpe den lærende med at udfordre forudindtagelser,

ændre gamle forståelsesformer og at udforske alternative perspektiver<sup>187</sup>. Han refererer til en vifte af klassiske teorier om læring. Han er optaget af at differentiere mellem instrumentel og kommunikativ læring og af at undersøge barrierer for de sidste. Han relaterer til Habermas' begreber om instrumentelle og kommunikative handlinger. Han har fokus på menings- og refleksionsbegrebet, og siger fx:

"Much of what we learn involves making new interpretations that enable us to elaborate, further differentiate and reinforce our long-established frames and references or to create new meaning schemes." (Mezirow 1990 p. 5).

Læring i læreruddannelse og igennem lærerlivet kan fanges ind af en så almen bestemmelse af læring - og med Mezirow's bestemmelse af refleksion, som intellektuelle og følelsesmæssige aktiviteter med henblik på at nå til nye forståelser. Han henholder sig til Habermas' gyldighedskriterier for kommunikative handlinger og ser læreprocesserne som resultater af disse og forudskikker ligesom Habermas et potentiale for konsensus. Men han siger også:

"In reality, the consensus on which we depend to validate expressed ideas almost never approximates the ideal. We never have complete information, are seldom entirely free from external or psychic coercion of some sort, are not always open to unfamiliar and divergent perspectives, may lack the ability to assume the same roles in the dialogue (to speak, challenge, critique, defend) and only sometimes let our conclusions rest on the evidence and on the cogency of the arguments alone." (Ibid p.11).

Jeg tror Mezirows fremstilling både af visionen om konsensus og af barrierer for at tilnærme sig den, deles af mange af mine informanter – og da på sin vis også af mig. Men Luhmanns begreber om selvreferentielle, autopoietiske og lukkede systemer synes jeg kan bidrage til en at fjerne de moraliserende overtoner og til at kaste blikket på, hvad der faktisk kan tænkes at fremme fremmedreference i systemet gennem re-entry. En sådan mere nøgtern tilgang kunne bidrage til at acceptere eller leve med, at der formentlig er grænser for, hvor langt vi kan blive enige om forståelsen af alle de komplekse forhold og interesser, der er involveret i lærerarbejdet. Lærerprofessionalitet handler om at kunne identificere både enighed og uenighed, forskellige og sammenfaldende interesser, ambivalens og paradokser – og måske ikke være helt enige om, hvori de består. Det mener jeg

---

<sup>187</sup> Se også min diskussion af refleksivitet og praksis-teoriforholdet i næste kapitel.

mine informanter indser, og jeg hører flere af dem udtale, at en sådan kommunikation kunne kvalificere den enkelte, teamet og skolen.

### Lærerarbejdet og teoretiske studier

Alle mine informanter taler i et omfang om, at ”noget mere teori på det vi gør” ville være gavnligt. Det er ikke så mange af dem der uddyber det. Måske siger de det mest fordi det er mig der spørger. Men en mindre gruppe, ca. en fjerdedel, er meget velformulerede om deres begrundelser for gerne at ville arbejde mere med teori og for faktisk at gennemføre teoretiske studier. Det er de sidste jeg har lagt vægt på i min analyse, og som jeg vil citere. I nedenstående udsagn skinner et professionaliseringspotentiale klart frem, synes jeg.

Om sit ønske om at udvikle sin forståelse af teori-praksis forholdet siger én af dem:

*”Jeg kunne enormt godt tænke mig, at det var formaliseret på en eller anden måde. At man blev tvunget til at dyrke den der teori/praksis-ting, fordi, sådan oplever jeg, at det meget er i vores verden, at hvis man vil blive bedre, så er det på eget initiativ. Vi går og snakker om, om vi ikke skal lave en gruppe, hvor vi læser noget sammen, fordi vi er interesseret, men det er ikke formaliseret. Men mine tanker går da på - hvis vi taler teori, de går måske nok på at tage en diplomuddannelse. Og så måske videre den vej. Der er utrolig mange på min alder, der har været ude i nogle år, der har de der tanker, og det er jo, fordi man ikke føler, man bliver udfordret nok. Jeg synes, det burde være sådan, at når man har været ude i to eller tre år, så burde der være et eller andet formaliseret krav om, at man lavede en opgave, der krævede, at man gik tilbage til bøgerne igen og brugte alt det, man nu havde lært. For man trænger enormt meget til at tale om ens egen faglighed og bruge de ting, man kan. For så sidder man på seminariet og lærer en masse ting og bruger dem, og så går man ud, og så befinder man sig i praksis, ja, men hvis man skal udvikle sig, så er man hele tiden nødt til at gøre det i forholdet mellem teori og praksis, og det er som om, at teoridelen er skåret af. Og det mener jeg er en misforståelse, virkelig. Og det er problematisk.”*

For en ung lærer, der fik en hård start på lærerarbejdet på grund af en meget dårligt fungerende kollega (og klasse), blev videreuddannelse, pædagogisk diplomuddannelse i ledelse, det, der fik hende til at fortsætte som lærer:

*”Jamen, det er videreuddannelsen. Hvis jeg ikke var gået i gang dengang, så var jeg simpelthen brændt ud allerede som helt ung lærer, fordi jeg oplevede noget, der var så grotesk. Hvis jeg ikke havde taget hånd i hække om -omkring mig selv og mit professionelle liv, så havde jeg ikke været lærer i dag, så havde jeg lavet noget andet.*

*Der, hvor jeg fandt styrke, det var simpelthen at koble noget mere teori på det, jeg lavede, og være ude og møde andre lærere i andre miljøer. Det var det, der gav mig noget. Og det er jeg glad for, jeg gjorde, fordi det har givet mig gejsten, kan man sige, til mere.”*

En anden finder det betydningsfuldt for hendes evne til at se og møde det enkelte barn, at hun læser cand.pæd.psyk.:

*”Jeg tror også det bliver skærpet – det at jeg går på psykologi gør at jeg bliver skærpet – altså jeg reflekterer over, hvad er det her - ikke fordi jeg ikke har gjort det før, men det har i hvert fald givet ekstra dimension. Jeg har en gruppe, hvor vi hele tiden snakker og laver opgaver. Vi er hele tiden skæve i gruppen i forhold til hvad vi laver på holdet – men det er vi så. Det første år lavede vi en mønsterbryderopgave, næste år handlede om læreren og det handlede om hvilken rolle læreren spiller for børnenes udvikling. Og det er meget konkrete cases vi sidder med – og vi kender hinandens børn og vi analyserer og diskuterer. Lige nu arbejder vi med grupper - lærerværelset bliver døleme også studeret. Jeg læser jo i det hele taget enormt meget teori. Grundlæggende så har jeg det der med respekten for det enkelte individ og jeg har det sådan, at det enkelte menneske kan en masse. Alle har ret til at være forskellig fra andre ikke også, bare man er ordentlig - altså det betyder så meget for mig. Men det er tydeligt - altså - det var også et valg jeg der gjorde - hvad er det jeg gerne vil arbejde videre med. Der stod jeg også før, da jeg startede på billedkunst. Skal jeg læse psykologi nu eller billedkunst --- og jeg er så, jamen jeg som person vil faktisk nyde og komme ned og lave billedkunst - og det gør jeg så et, altså det der med at være åben over for ting har jeg også fået ungerne til. Prøve noget nyt, gøre noget andet. Og så det der med at vælge bagefter - ikke at læse pædagogik men at læse psykologi - det har altså også noget at gøre med at gøre noget andet. Så det er egentlig ikke selve svaret på hvad det hedder det du gør, der er det interessante. Det er mere sådan - hvad kan jeg sådan stykker sammen af noget, som kan gøre mig sådan lidt rundere eller lidt dygtigere. Og det jeg ville sige - jo i forhold til det der med psykologi, det har dels noget med mig at gøre, men også noget andet - meget med at finde ud af, hvad er væsentligere end noget andet. Prøve at få bragt sådan orden i skidt og kanel og få nogle linjer i det her menneskesyn, det her - altså den her undervisning rent faktisk ikke også. Fordi alting kan ikke være lige godt eller de der færdige koncepter 'Trin for trin' og sådan noget, det kan jeg næsten ikke have med at gøre, fordi hvad har vi gang i lige her og nu. Så det har været rigtig godt for mig at få sorteret ud i det. Det har jeg brug for.”*

En af de unge mandlige lærere er især optaget af at kvalificere sine faglige teorier:

*”Ja – øh, det var måske dødsdomt på forhånd, men jeg begyndte at læse matematik på universitetet – efter det første år på skolen. Men det var mere fuldtids end jeg havde regnet med, så nu er jeg startet på den uddannelse eller hvad det nu er, som*

skolevæsenet og universitetet laver sammen, Natlys – naturvidenskabelig uddannelse. Og de timer som jeg er der – 6 uger a 37 timer, det er timer jeg får af skolen, dvs. der skal jeg ikke undervise. Det strækker sig over 2½ år. Det er jo hårdt nok, men – men jeg føler også at jeg er engageret, og det er også en interesse for skolen at kvalificere sine lærere – og skolen får valuta for pengene - man kan sige, at det får de jo løbende, fordi at - oh - nu går jeg sammen med Kamma, og jeg vil sige vores interesse inden for det felt det kan jo ikke undgå at smitte af. Og derudover har vi et samarbejde med Alexandra-institutet og IT-byen.”

I: ”Lærere kan jo godt være tilbøjelige til at holde sig inden for egne rækker, men I søger altså samarbejde uden for skolen.”

”Jamen jeg synes da - det er måske det jeg synes er det største problem i folkeskolelærerjobbet det er mulighederne, eller rettere de begrænsede muligheder for at – lad os bare kalde det det – for at lave karriere eller bare udvikle sig. Man kan tage efteruddannelse, man kan tage en PD, hvis man ikke vil gå den administrative vej, det bliver meget let til, så kan man tage en cand.pæd. og så er man stadigvæk skolelærer, måske kan man ophøje det til at lave et kursus for nogen – men der er sgu ikke mulighed for, at du kan have halvdelen i en virksomhed og halvdelen på jobbet her, eller - det er - men der tror jeg også for at holde på – lad os bare sige min generation – de lærere, der kommer ud nu, der skal sgu være noget, der skal sgu være nogle andre muligheder. Man skal udvikle sig også professionelt og menneskeligt.”

I: ”Det der Natlys - er det et eksempel på det du mener?”

”Det kunne være et eksempel på noget, der åbner andre døre. Men jeg tror slet ikke der er tradition for det. Indtil for ganske få år siden – og så har man fået en stilling, og det var så det man skulle være resten af livet, skolelærer – hvis ikke man blev viceinspektør og skoleinspektør – eller fagkonsulent. Men det er jo de få beskåret at have lyst til det administrative – jeg skal i hvert fald ikke sige og lede på en skole.”

En kvindelig lærer, der har været lærer i mange år fortæller:

”Min datter læser psykologi – og så skulle hun skrive en opgave om arbejdspsykologi, og det skulle jeg jo involveres vældig meget i – og hun ridsede teorierne om hele det der arbejdsmiljøområde op – hvad det egentlig var – og den første gang så fik jeg det sådan – jeg sagde – ”Hold da op – det er jo også alt det jeg er underlagt – det er jo noget der kommer os ved også”. Og med sådan nogle teoretiske indsigter kan man jo få øje på - ok, er det det jeg er en del af, fordi så er det ikke så fremmedgørende - altså sådan lærer jeg noget.”

Den samme lærer fortsætter:

*Det der også tit sker det er når man så snakker sammen, så bliver man fanget af et eller andet lille emne – det sker tit fordi vi kan jo altid snakke sammen – men vi mangler vel nok det her fællessprog, så det kunne give os de der mere overordnede – ”aha, nå det hænger sådan sammen.” Men jeg kan godt være lidt tvivlende om, hvordan vi skal få det der fælles sprog, hvor jeg jo netop synes at der er jo ikke nogen normer, der er jo ikke nogen regler i folkeskolen for, hvad vi må tænke – vi må jo have hvilket som helst læringsyn vi vil – næsten – godt nok kan må så ikke altid begrunde det i folkeskoleloven – men jeg synes – jeg kunne godt klare lidt flere fælles retningslinier – det byder måske lidt forkert – men jeg kunne godt ønske mig, at vi var lidt mere klare over, hvad der foregår – hvad der sker – hvad vi er ansat under – hvad der forventes af os. Vi kunne udvikle et fælles sprog ved at være bedre til at skelne, hvad vi nu snakker om – uden at vi nødvendigvis skulle være enige. Her har vi mulighed for at påvirke. Her er vi tilfredse med, hvad der bliver taget initiativ til - om vi så vil begrunde det i det ene eller det andet – . Jeg kunne godt ønske mere synlig ledelse – tydeliggørelse af hvad vi er med i – hvad vi er en del af. Jeg tror også, at de der frustrationer om, at nogen tror vi må bestemme det hele – nogen tror vi ikke må bestemme noget som helst – gør at vi snakker forbi hinanden. Hvis vi vidste lidt mere præcist hvordan det hænger sammen så kunne vi bedre snakke ordentligt om det.”*

#### **Rekontekstualisering**

Analysen af mine interviewtekster med fokus på lærernes udsagn om behovet for teoretisk fordybelse som kvalificering i lærerarbejdet får mig til at henvise til Negts erfaringsbegreb. Teorier er organisationsformer for erfaringer, siger Negt. Vi erfarer ikke kun genstande, personer og institutioner, men også strukturer, dynamikker (kvasi-) naturlovmæssigheder. Sådanne erfaringer kan gennem teori organiseres på en måde, så deres modsigelser drives frem, kommer på begreb. Teorier er ikke vilkårlig organisation af tilfældige erfaringer, men organiserer historiske og samfundsmæssige erfaringer, sådan at deres systematiske sammenhæng - og også deres mangel på sammenhæng - bliver tydelig, begribelig, anvendelig! (Negt 1974)<sup>188</sup>. ”Viden får først dannelsesværdi, når det lykkes at genoversætte arbejderens erfaringshorisont” (Negt 1994 s. 48). Med lidt andre begreber er det faktisk en sådan forståelse, de citerede dygtige lærere giver udtryk for.

---

<sup>188</sup> Negt 1974 - i en note til den tale han holdt til fejring af 50 års fødselsdagen på Institut für Sozialforschung. Oversat til dansk i Oskar Negt: Overvejelser til kritisk læsning af Marx og Engels, GMT 1977.

Gunnar Handal & Per Lauvås (2002) har været optaget af at forske i, hvad der kan fremme læreres læreprocesser og har udviklet en teori om vejledning af lærere. Med inspiration fra Lars Løvlie anvender de begrebet praksisteori om de indsigter, som lærere udvikler gennem deres lærerliv. Læreres praksisteori fremstår som en sammenfatning af praktiske udsagn, der støtter sig til tre typer argumenter. Praksisbaserede argumenter, teoribaserede argumenter og etiske argumenter. Jeg har ikke behandlet mit empiriske materiale på en sådan måde, at jeg kan dokumentere disse tre komponenter hos hver enkelt af mine informanter, men det er min opfattelse, at de fleste benytter sig af argumenter af de tre typer. En praksisteori adskiller sig altså fra "en teori" ved at være praksisforankret og ikke forankret i en videnskabelig produktion kvalificeret af videnskabelige metoder. Praksisteorien kvalificeres derimod ved at inddrage resultater fra en sådan produktion, resultater som kan belyse problemstillinger i praksis og bidrage til refleksion over praksis og refleksivitet hos praktikerne.

Det er det, jeg hører de fleste af informanter tale om, når de lidt bredt og udfoldet taler om "at få noget teori på det vi laver". Til forståelse af hvad de udtrykker, kan jeg få hjælp hos Handal og Lauvås. De siger, at mange læreres praksisteorier ikke er særligt udviklede og deres indre konsistens ikke specielt høj. Kundskab, der er hentet fra forskellige kilder, sammen med underliggende og ikke altid overensstemmende antagelser, kan eksistere side om side og påvirke forskellige dele af personers praksis. Jeg finder nedenstående udsagn relevant for min forståelse af mange af mine informanters udtalelser, når de udtrykker deres oplevelse af manglende konsistens.

"Det kan være svært at acceptere, at det er sådan, når vi tidligere så stærkt har fremhævet den dynamiske og integrerende tendens, som vi mener er en af opbygningen af en praksisteori. Imidlertid mener vi, at det kan bero på, at kundskab, erfaringer og værdier ofte forstås og integreres bid for bid, og at begrundelserne for og antagelserne bag sådan kundskab til dels er usynlig for læreren selv. Dette kan lede til modsigelser inden for praksisteorien, hvilket igen kan medføre en modsigelsesfuld eller inkonsekvent praksis." (Handal og Lauvås s. 28).

Jeg tror lærerne - mine informanter - erfarer dette i deres teamsamarbejde. Tidligere, da den enkelte lærer fik mulighed for i højere grad at passe sig selv og måske hverken blev udfordret af kolleger eller forældre, kunne det passere upåagtet, måske højst afstedkomme lidt uro hos den enkelte i en stille stund. Det uafviselige krav om at indgå i temasamarbejde på forskelli-

ge niveauer og forældrenes voksende forventninger til argumentation rejser kravet om læreprocesser, der kan fremme konsistens i lærernes forståelse og argumentation. For nogle lærere er dette sikkert belastende. Men en del af mine informanter synes som sagt at opfatte det som en velkommen udfordring, båret af en forestilling om så bedre at kunne begribe og håndtere ambivalens og paradokser.

## Sammenfatning

Jeg har i dette kapitel analyseret og fortolket mit empiriske materiale. Det er et stort materiale - for stort - og jeg må erkende, at jeg ikke yder det retfærdighed. Som det fremgår, har jeg ikke behandlet det i sin bredde, idet jeg har fravalgt nogle tematiseringsmuligheder. Jeg har heller ikke behandlet det så dybtgående som oprindeligt intenderet. Mit forskningsprojekt viste sig at blive så teoretisk omfattende, at jeg valgte at renoncere på en grundigere bearbejdning af alle interviewene.

Jeg hævder at have talt med dygtige lærere, hvilket meningskondenseringerne og de mere fyldige citater giver enhver lejlighed til at forholde sig understøttende eller problematiserende til. Jeg har lagt mig op af Kvaales (1997) og Olsens (2002) anbefalinger i bearbejdningen af materialet. Jeg forsøger at lade materialet tale "for sig selv", samtidig med at jeg vedkender mig min andel både i dets tilblivelse og i denne tale. Jeg har forsøgt at eksplicitere grundlaget for mine selektioner, analyser og fortolkninger. Jeg diskuterer valideringsproblematikken i slutningen af forgående kapitel og argumenterer for validiteten i projektet. En endelige validering må afvente publiceringen og den efterfølgende modtagelse i lærer- og forskerkredse.

Jeg har vist, at når dygtige lærere beretter om deres undervisning og deres overvejelser over den, demonstrerer de forståelse for nogle grundlæggende betingelser for at gennemføre undervisning med gyldig normalitet, som Dale siger det. Sagt på en anden måde. De begriber intuitivt undervisningens "hemmelighed", dens paradoksale karakter. Det viser sig i deres vægtlægning af lærer-elevforholdet, og det viser sig i deres tilrettelæggelse af en undervisning, som lader eleverne arbejde og komme til orde. En del af mine informanter efterlyser en dybere teoretisk indsigt og mere præcis begrebs- og sprogbrug. Jeg ser et potentiale for professionalisering i begge forhold - lærernes engagement og kompetencer, og den - tror jeg - voksende erkendelse af, at man som lærer er nødt til at kunne analysere og

kommunikere på højt niveau. Jeg argumenterer altså for, at lærernes eksplícitte indsigt i grundlæggende pædagogiske, psykologiske, antropologiske og sociologiske teorier kan skærpe deres analytiske blik på deres praksis, kan kvalificere den interne professionelle samtale og potensere den eksterne kommunikation.

# Professionsforskning og lærerprofessionalitet

”Professionalisering” er ikke kun noget, der har ramt lærerne og lærerarbejdet. Begrebet har fundet udbredt anvendelse i 1990’erne. De faggrupper og arbejdspladser professionaliseringsbølgen ”rammer” søger konkret at begribe og forholde sig til, hvad det handler om, og hvad det betyder for arbejdet, arbejdspladsen og den enkelte. Som arbejdsmarkeds- og uddannelsesfænomen søger forskere at forklare og forstå dets karakter og udbredelse og dets samfundsmæssige udgangspunkt og konsekvenser. Forskellige teoretiske referencerammer byder på forskellige optiker i forsøget på at forklare og fortolke fænomenet. De forklarings- og forståelsesformer, der kommer ud af søgeprocesserne resulterer i denne eller hin anvendelse af betegnelsen – og igen i denne eller hin måde at iagttage fænomenet på. Man taler desuden om profession, professionalitet (professionalisme) og professionalisering som ”flydende betegnelser”. De dækker over forskelligt indhold afhængigt af hvor, hvorfor, hvornår og af hvem. termerne anvendes.

Jeg har i afhandlingens øvrige kapitler forsøgt at belyse det første spørgsmål i min problemformulering: Hvilke forståelsesformer og argumenter kan gøre det meningsfuldt at søge at fastholde et begreb om lærerprofessionalitet og at stræbe mod en professionalisering af lærerarbejdet? Jeg vil i dette kapitel forfølge det andet spørgsmål: Hvordan kan en kritisk analyse af professionsbegrebet og baggrunden for dets opkomst udfordre forståelsen af lærerarbejdet som professionelt?

Den historiske udredning af begrebets anvendelse og udbredelse kan angribes inde- eller nedefra. Hvordan opleves udviklingen altså fra professionen eller fra professionsuddannelsen – som vi indtil for nylig ”blot” omtalte som arbejdet, eventuelt erhvervet, og uddannelsen. Det er dette jeg overvejende har forsøgt i de forgående kapitler. Denne synsvinkel kan producere indsigter i de involverede menneskers rationelle forklaringer på problemstillinger i området og på deres personlige og følelsesmæssigt ladede forståelser af og visioner for deres virke i feltet.

Hvis denne indefra- synsvinkel får lov til at stå alene, risikerer man at miste muligheden for at begribe den samfundsmæssige sammenhæng, som professionaliseringsprojektet er indlejret i. Indsigter i modsatrettede ten-

denser og de indbyggede ambivalenser inden for det pågældende arbejds- og uddannelsesområde kan mistes af syne. Udredningen af begrebet kan og skal altså også foretages ude- eller ovenfra med afsæt i en samfundsmæssig beskrivelse og analyse.

Jeg har hidtil diskuteret lærerprofessionalitet med afsæt i Dales pædagogisk begrundede definition, se afhandlingens indledning. Jeg vil i dette kapitel lægge vægt på en sociologisk definition og diskurs af professionalitetsbegrebet. Men først vil jeg afsøge Den Store Danske Encyklopædi for en definition. Her relateres begrebet profession til begrebet *profetari* ”erklære offentligt” og til *profes*, som betyder aflæggelse af ordensløfte, hvorved en novice optages som fuldgyldigt medlem i en orden (i den romerskkatolske kirke).

*Profession* defineres i Encyklopædien som et sociologisk begreb og er formuleret af lektor i sociologi, Steen Scheuer. Profession defineres i bred forstand som det arbejde, en person lever af eller er uddannet til at udføre:

”I snæver forstand bruges betegnelsen om et erhverv, hvis udøvere har baggrund i en bestemt formel uddannelse, der giver dem faglig autoritet og status. En profession er i denne forstand kendetegnet ved faglige normer og standarder for veludført arbejde og i nogle tilfælde også ved en professionel etik. Udviklingen af professioner er bl.a. betinget af, at en række selvstændige erhverv har haft behov for gennem en form for autorisation at kunne dokumentere over for kunder, klienter eller patienter, at de har kompetence til at udøve deres erhverv; dette gælder fx advokater, læger, tandlæger, revisorer, lærere, sygeplejersker, bygningshåndværkere og elektrikere. Denne autorisation kan fremmes enten via lovgivning eller via professionelle sammenslutninger, af hvilke der i Danmark findes et betydeligt antal.”

Arbejdsområder der ikke udføres af personer med samme uddannelsesmæssige baggrund afgrænses fra denne definition, fx direktører, butiksassistenten og rengøringsassistenter.

Ifølge opslaget kan der iagttages en stigende interesse for at definere arbejdsområder som professioner og ansatte som professionelle. Stigningen har at gøre med to forhold. Det første er produktionens og samfundets stigende videnskabelige specialisering og kompleksitet og det deraf stigende behov for personer med specialistviden. Det andet er faggrupperes interesse i at øge sin karakter af profession, da dette kan indebære øget status og løn.

Opslaget professionsansvar kan yderligere uddybe definitionen af profession og professionel, idet der her bl.a. står: ”Den professionelle fagudøver er

*forpligtet til at præstere en god faglig indsats, dvs. opfylde de krav, der kan stilles til en sagkyndig på området.”*

Begreberne *professionalisme* og *professionalitet* findes ikke som opslag i Encyklopædien. Jeg forstår dem jf. ovenstående som synonyme med et ikke-specificeret begreb om kvalitet, som fx i sætningen ”Der er behov for og der stilles krav om øget professionalisme/professionalitet i udførelsen af lærerarbejdet”. Jeg mener de to ord dækker det samme. Jeg foretrækker ordet *professionalitet*, og det er som bekendt det, jeg har anvendt i afhandlingen.

”*At professionalisere*” og ”*professionalisering*” findes heller ikke som opslag. Jeg har som det fremgår forstået og brugt dem som begreber, der handler om processen hen mod at definere et erhverv som en profession, dets udøvere som professionelle og arbejdets udførelse som professionelt. De kan også betegne den proces, der fører amatøren eller den ikke-uddannede gennem den nødvendige uddannelse for at kunne erhverve de for den professionelle udøvelse nødvendige kompetencer m.m.

Rolf Torstendahl opdeler de forskningsmæssige interesser i professionerne i tre hovedområder. Forskning i professionskarakteristika med henblik på at klassificere grupper eller personer. Forskning i relationer eller konflikter erhvervsgrupper imellem i deres kamp for at blive anerkendt som professioner og endelig forskning i professionaliseringsprocesser over tid med henblik på se forandringer i professioner eller i betingelserne for professioner i samfundet som helhed (Torstendahl 1990). I den historiske gennemgang af professionsforskningen neden for vil de tre forskningsinteresser kunne identificeres.

## Et historisk rids

Som Encyklopædiens opslag *Profession* antyder, er den kvalificering og specialisering af arbejdet, som er udgangspunktet for professionsbegrebets opståen og stadig bredere anvendelse, historisk udviklet og samfundsmæssigt bestemt. Der kan iagttages forskelle i den historisk udvikling i forskellige (vestlige<sup>189</sup>) samfund. I forhold til historiciteten taler Selander (1993) om første generations professioner og professionsforskning og anden generations professioner og professionsforskning.

---

<sup>189</sup> Jeg beskæftiger mig alene med situationen i USA, Europa/ UK og Skandinavien.

## Første generations professionerne og -forskningen

Til første generations professioner eller professionelle regner han - i øvrigt i overensstemmelse med en helt gængs forståelse<sup>190</sup> - præster, læger og advokater. De opstod som professionelle i kraft af, at de mestrede specielle og efterspurgte færdigheder. De tre grupper havde (og har) det til fælles, at de alle har afsæt i en abstrakt kundskabsbase og betjener sig af en specifik fagterminologi. Præster var måske jf. Encyklopædiens definition af *profetis* de første professionelle, de var autoriserede til at "erklære offentligt" om den kristne lære. Læge- og advokatvirksomhed var i udgangspunktet - dvs. i middelalderen og langt op i historien - frie erhverv, idet professionsudøverne solgte deres ydelser på et marked. De professionelle havde kontrol over uddannelserne, de organiserede sig omkring, udtalte sig om og arbejdede på grundlag af bestemte kundskaber, hvis besiddelse gav autorisation og legitimation til professionen. Organiseringen gav også grundlag for at formulere og håndhæve et sæt etiske regler med konsekvens for professionsudøvelsen. Freidson (1994) henviser til de første universiteter i Europa som arnestedet for professionernes opståen, og han kalder disse første professioner for "status professioner" for at skelne dem fra de senere opståede erhvervsprofessioner, som er dukket op fra begyndelsen og midten af det 21. århundrede.

Grundlaget for den første forskningsmæssige interesse i professionerne var "status professionerne" og den tidligste forskning mellem 1930'erne og 1960'erne - som primært fandt sted i USA - var kendetegnet ved beskrive og klassificere de egenskaber, som forskerne fandt kendetegnede dem. Forskningen tjente først og fremmest den interesse at udlede egenskaber ved eller essensen af professionerne og at forklare deres positive betydning for samfundsmæssig vækst og fremskridt.

Selander (1993) fremhæver Greenwood og Parsons. Freidson (1994) fremhæver især Parsons som pionerer inden for denne tradition. Selander redegør for nogle markante forskelle, som de to sociologers forskning har resulteret i. Hos Greenwood kendetegnes professioner ved at de har en systematisk teori, autoritet, samfundsmæssig sanktion, etiske regler og en egen kultur. Hos Parsons kendetegnes professioner ved følelsesmæssig neutralitet, universalisme, arbejdet udføres til kollektivets bedste, det er funktionelt specificeret, og det hviler på erhvervet kompetence, det hele indrammet af hans vægtlægning af de etiske normers betydning for sam-

---

<sup>190</sup> Jf. fx Greenwood, Parsons, Freidson m.fl.

fundets beståen - som jo kommer til udtryk i professionernes etiske regelsæt. Freidson fremhæver Parsons understregning af professionernes betydning i hans vision for det moderne samfund, og påpeger, at han så de professionelle som ”honoured servants” af de offentlige behov.

Denne tidlige positive forståelse af professionernes rolle og betydning afløses i 1960’erne af mere kritiske analyser, se afsnittet om anden generations forskningen neden for.

I sin fremstilling af denne første generations forskning i og for professionerne diskuterer Selander kort de mest åbenlyse forskelle på henholdsvis Greenwoods og Parsons’ definitioner, men er især optaget af at pege på, hvad jeg med reference til Torstendahl (1990) kalder essensforskningens begrænsninger: Hvordan skal kriterierne gradueres, hvor mange skal altså være opfyldt i hvilken definition for at et erhverv kan kaldes en profession?<sup>191</sup>

### **Forskellige typer professioner**

Som et eksempel på en aktuel skandinavisk forsker, der fastholder et klassisk professionssociologisk begrebssæt kan henvises til Inga Hellberg (1985). Hun tilføjer forskningen og diskursen en skelnen mellem L-professioner, professioner der har med det levende at gøre, eksemplificeret ved læger, og T-professioner, professioner der omfatter kundskaber om tingene, eksemplificeret ved ingeniører. Hun lægger vægt på kundskabsmonopol, og påpeger, at kundskaben skal være såvel systematisk og videnskabelig som have et konkret relevant indhold, på erhvervsmonopol og på organisationsmonopol.

Hun hævder, at L-professionernes fremvækst og virksomhed hovedsagelig er knyttet til staten og T-professionernes især til kapitalen, og at der er tale om forskellige kundskabssyn i de to typer professioner. På grund af fx lægegerningens vitale samfundsmæssige betydning både kræves og tilbydes det højst tænkelige faglige niveau i uddannelserne og i udøvelsen, og professionen udøver kontrollen over begge dele.

T-professionernes tilknytning til kapitalen eller markedet resulterer i en interesse for at uddanne specifikt til specialiserede opgaveløsninger - den rette kundskab til den rette position, hverken mere eller mindre. Herved bliver der tale om en større spredning inden for professionen og dermed

---

<sup>191</sup> Lærere omtales fx ofte som semiprofessionelle som et udtryk for, at der er nogle kriterier, de ikke opfylder, se min senere diskussion heraf.

ringere mulighed for at opbygge rene monopoler og stærk kontrol over erhvervsudøvelsen og dens vilkår.

Hellberg sætter spørgsmålstegn ved det meningsfulde i at tale om professionalisering i sammenhænge, hvor man lige så godt kunne tale om at udvikle erhvervskundskab og om kvalificering. (Se også Selanders referencer til Gesser neden for).

Også Bengt Abrahamsson (1985) fastholder klassiske professionskriterier, men peger eksplicit på dilemmaet professionalisering og polarisering og på risikoen for, at professioner på grund af deres uundværlighed for samfundet kan blive lukkede og selvtilstrækkelige, hvorfor en specifik etik må vægtes parallelt med kundskabsmonopolet.

Han peger i øvrigt på, i ønsket om at fastholde et perspektiv på diskussioner om denne eller hin definition, disse eller hine kriterier for grænsesætning, at de vigtigste og mest fatale skillelinier ikke går mellem de forskellige ekspertgrupper, men mellem dem som har kvalificeret arbejde og dem, som ikke har.

### **Problematisering af første generations forskningen**

Selander peger i sin diskussion af første generations forskningen på, at faste kriterier rummer det strukturelle dilemma, at der ses bort fra en tidsorientering eller et samfundshistorisk perspektiv i forhold til, hvordan et erhverv forandrer sig over tid, og hvordan dets relation til andre erhverv, når det gælder status og autoritet, ændres.

Kriterier med krav om høj generalitet overser de lokale vilkår og traditioner. Selander henviser som eksempel til, at professionsdefinitionerne er udviklet i angelsaksiske samfund som adskiller sig fra de kontinentale, europæiske stater, hvor den professionelle kan være statsansat tjenestemand. Brusling (2003) understreger i tråd hermed, at ovennævnte kriterier er udviklet i et liberalt amerikansk samfund, hvor professionerne regulerer markedet og reguleres af markedet<sup>192</sup>, mens professionerne i velfærdsstaten regulerer loven og bliver reguleret af den. Han henviser til Bertilsson (1990), som siger, at professionerne i den liberale stat er klientkonstitueret, mens de i velfærdsstaten er medborgerkonstitueret.

Med denne kritiske diskussion af de klassiske kriterier for ”*profession*” og ”*professionelle*” og dermed med antydningen af, at der måske ikke kan findes universelle definitioner, vil jeg opsummere resultaterne af første ge-

---

<sup>192</sup> I denne henvisning forudsikkes i øvrigt hvad bl.a. Freidson (1994) påviser, at definitionen profession i både USA og UK kommer til at omfatte en større og større gruppe af liberale erhverv.

nerations forskningen som værende bestemmelsen af en række kriterier, analytisk udledte som kendetegn ved først og fremmest de klassiske professioner og generaliseret til karakteristika ved profession og professionalitet i det hele taget. Forskningsinteressen kan siges at være ønsket om at identificere professioners strukturer og funktioner i forhold til deres positive betydning for udviklingen af moderne samfund. Kriterierne vedrører uddannelseslængde og -indhold, ansættelsespræmisses, arbejdets karakter og standarder for dets udførelse.

Herefter vil jeg med Selander se på det, han kalder anden generations professionaliseringsprojektet. I denne fremstilling vil jeg ligesom oven for supplere med andre kilder.

## Anden generations professionerne og -forskningen

”Anden generations professionerne” kunne være samlebetegnelsen for en række erhvervs professionalisering efter 2. Verdenskrig. Freidson (1994) refererer overvejende til professionalisering af en række liberale erhverv i USA og UK, hvorved fx tandlæger, sygeplejesker og lærere omtales som professionelle og deres erhverv som en profession. En lignende udvikling kan først iagttages langt senere i det kontinentale Europa og Skandinavien. Broady og Helgeson (1985) diskuterer med reference til Kern og Schumanns forskning (1984)<sup>193</sup> konsekvenserne af, at arbejdsopgaver i industrien ikke som forudset udtyndes, tværtimod. Tayloriseringen synes at erstattes af nye produktionskoncepter, som Kern og Schumann beskriver som ”reprofessionalisering af produktionsarbejdet” og specialisering af det indirekte arbejde på et højere niveau end tidligere, hvorved polariseringen mellem relativt velkvalificerede og ukvalificerede ansatte formindskes væsentligt (jf. også den polarisering, som Abrahamsson taler om, og som måske skal skærpes yderligere til at være en polarisering mellem dem, der har relativt velkvalificeret arbejde og dem, som slet ikke har arbejde).

Anden generations forskningen har forskellige teoretiske udgangspunkter, som synes at tjene henholdsvis problematisere forskellige interesser og tegne forskellige perspektiver. Fælles er, at forskningen forlader en harmoniopfattelse af samfundet og de aktuelle udviklingstendenser jf. fx

---

<sup>193</sup>Se noteapparat s. 84–86 i Broady, Donald og Bo Helgeson (1985): Farväl til arbetsdelingen? Den vesttyske diskussionen om Horst Kerns och Michale Schumanns nya studie i Broady, Donald (red): Professioniseringen Fällan, Carlssons 1985.

den kritisk teoretiske samtidsanalyse, som jeg har udfoldet i kapitler ”En samtidsanalyse”.

Selander henviser til henholdsvis en neomarxistisk analyse, som især ser professionalisering på baggrund af samfundets klassesdeling og en neo-weberiansk., hvor kampen for uddannelse og erhvervsudøvelse relateres til gruppespecifikke interesser og revirstridigheder, som han skriver. Med reference til Parkin, Collins, Murphy<sup>194</sup> og Gesser (1985), fire forskere fra henholdsvis USA, UK og Sverige, som har publiceret fra slutningen af 1970’erne til midten af 1980’erne, ridser Selander en række spørgsmål og problemstillinger op, som kan vise sig relevante for min senere diskussion af spørgsmål om lærerarbejdet som professionelt. Parkin er i sin forskning især optaget af tendenserne til social lukning henholdsvis eksklusion gennem monopolisering af kundskaber og færdigheder. Professionerne øver indflydelse på statsmagten i forhold til de professionsrettede uddannelser. Collins lægger især vægten på den status, det lykkes en profession at blive tillagt, altså på den symbolske værdi, mens uddannelsernes øgede betydning af ham opfattes som en konsekvens af markedskræfter snarere end af politiske kræfter. Murphy er, som de to nævnte, inspireret af weberiansk sociologi, men kritiserer disse for at tillægge de professionelle grupper for stor magt. Murphy mener, at professionerne snarere er underlagt de magtfulde agenter i det kapitalistiske samfund.

Selander peger på yderligere en række analysemuligheder, bl.a. begrænsning af konkurrencen inden for den enkelte profession, allianceten- denser mellem professionsgrupper snarere end konkurrence og endelige den mulighed helt eller delvis at opgive begreberne professionalitet og professionalisering og anvende et helt tredje analysetilgang. I denne forbindelse henviser Selander så til Bengt Gesser, som argumenterer for at erstatte professionalisering med videnskabeliggørelse af arbejdet (lidt i tråd med Hellberg). Selander selv problematiserer, at der kan sættes lighedstegn mellem videnskabeliggørelse og professionalisering, selv om samme element kan indgå i begge processer, idet han holder fast ved, at både kundskab, status, forskning og kontrol over erhvervsudøvelsen hører med.

### **Videnskabeliggørelse og polarisering**

Videnskabeliggørelse af et erhverv er et spørgsmål om at udvikle en ny, rationel diskurs for erhvervet. Forskning og evaluering kræver et udviklet

---

<sup>194</sup>Se litteraturoversigten i Staffan Selander: Professioner och professionalisering, i Cederström, John m.fl.(red): Lærerprofessionalisme, Unge Pædagoger 1993.

fagsprog og adgang til og kontrol over informationer, som uddannelse er en forudsætning for at erhverve. Den synsvinkel er Selander enig i. Derimod savner han nogle af de andre nævnte kriterier, især det strategiske aspekt, som han mener ikke kan overses:

”Professionalisering er en måde for visse erhvervsgrupper at føre kamp på, med tidligere erhvervs professionelle status i bakspejlet.” (Selander 1993 s. 24, min oversættelse)

I konferencerapporten ”Professionaliserings Fällén”<sup>195</sup>, berøres nogle af de samme temaer og diskurser, som Freidson og Selander redegør for.

Den tematiserer bredt professionalisering eller det modsatte af hele arbejdsmarkedet, og i analyserne finder en del af forfatterne det væsentligt at skelne mellem et offentligt og et privat arbejdsmarked og mellem naturvidenskabelig/teknisk funderede erhverv og humanistisk funderede erhverv. Begrebet professionaliseringsfælden henviser til det dilemma, som også er antydnet hos både Parkin og Collins, nemlig at i takt med, at specialisering og professionalisering vinder bredt indpas øges risikoen for, at kløfterne mellem forskellige grupper i samfundet bliver dybere. Begrebssparret professionalisering og polarisering belyser derfor et strategisk spørgsmål, som både har et fagligt og et samfundsmæssigt udgangspunkt. Kennet Abrahamsson (1985) udtrykker det således:

”Samtidig som den professionelle kundskab er et vigtigt og nødvendigt indslag i samfundet og arbejdslivet må vi værne os mod professionsmonopol, idet den professionelle kundskab også bidrager til at styrke visse gruppers magt, indflydelse og tilgang til politiske, kulturelle og økonomiske ressourcer.” (s. 166).

Abrahamsson taler for en balanceret kundskabsudvikling i spændingsfeltet mellem, at professionalisering er positiv for den enkelte erhvervsgruppe, men kan føre til segmentering af arbejdsmarkedet med alt for uoverstigelige kompetencegrænser, ligesom en for vidtgående professionalisering kan skabe samarbejdsvanskeligheder på den enkelte arbejdsplads og udgøre en forhindring for erfaringsspredning og samarbejde. Med reference til Uwe Westerlund (1985 s. 168) peger han på, at en vidtgående professionalisering kan fremme udviklingen mod et meritokratisk samfund og blive en trussel mod demokratiet.

---

<sup>195</sup> Broady, Donald (red) 1985: Professionaliserings Fällén, Carlsons.

Det mest iøjnefaldende skift i forskningsinteresser og -resultater er anden generation forskningens kritiske tilgang til væksten i arbejdsområder, der defineres som professioner og til de samfundsmæssige implikationer. Autorisation og monopolisering, eksklusion og intern beskyttelse, magtfuldhed og trussel mod demokratiet, uoverstigelige kompetencegrænser mellem professioner med konsekvenser for både arbejdsmarkedet generelt og den enkelte arbejdsplads og kløft mellem professioner og erhverv, der ikke aktuelt regnes for professioner er nogle af de begreber og modsætninger, med hvilke der sættes et kritisk spejl op for udviklingen.

Forskningen i denne anden generation giver dog også anledning til at skelne mellem forskellige typer professioner - humanistiske over for tekniske professioner - og mellem professioner med tilknytning til henholdsvis det offentlige og det private arbejdsmarked - både i relation til ovenstående kritiske synsvinkler og i forhold til første generations kriterierne.

### **En tredje - aktuel - forskningsposition i lyset af ”flere og flere professioner”**

Freidson (1999) udtrykker skepsis over for både første og anden generations forskningen og siger:

”I believe that the progressive refinement of studies of professions and the cumulative value of their findings require the development of a theoretical model of professionalism. Models or definitions of the past attempt to distill the essence of professionalism out of the empirical characteristics of occupations called professions by their own members, by the public, by official classifications, or by scholarly analysts. But I hold that the most intellectually useful model should make no effort to fit particular empirical cases. Rather it should be based upon an abstract theoretical rationale, and be elaborated on a logical rather than an empirical basis.” (S. 117)

Han argumenterer for, at en teoretisk model kan bidrage med en stabil, logisk formuleret analyseramme med minimale nationale og historiske fordomme til organisering af vore iagttagelser og til at sammenligne en bred variation af cases.

I hans forståelse repræsenterer professionalitet den faglige (occupational) kontrol med arbejdet til forskel fra kunde- eller ledelseskontrol (managerial control), og på denne baggrund udleder han logiske forskelle og deres forskellige konsekvenser. I udviklingen af en teoretisk model af denne type – altså med faglig kontrol som professionalitetskriterium, skelner

Freidson mellem institutionel konstans, nemlig professionalitet som idealtypen og institutionel varians, som repræsenterer de interagerende muligheder i professionaliseringsprocessen.

Det definerende element for idealtypen, konstansen, er som det helt centrale en officielt anerkendt mængde af kundskaber og færdigheder, som er baseret på abstrakte begreber og teorier, og som muliggør refleksion og skøn i arbejdets udførelse. Forudsætningen for erhvervelse af specialiserede kundskaber og færdigheder er et fagligt kontrolleret uddannelsesprogram, som er associeret med et universitet og adskilt fra det almindelige arbejdsmarked. Kriteriet - specialiserede kundskaber og færdigheder - udløser logisk et fagligt kontrolleret arbejdsmarked en og fagligt forhandlet arbejdsdeling.

Freidson (2001) fremhæver, at legitimiteten og den faglige kontrol ikke kan købes og ikke erhverves med magt ("*at the point of a gun*"). Professionen må, som også Brusling (2003) siger, overbevise andre om, at deres arbejde har speciel værdi. I forlængelse heraf fremhæver Freidson:

"Apart from the assumption of good intentions, the increasing complexity of specialized knowledge and skill as well as the problems entailed in their practice has led to an enormous growth in the attention given to the way intentions are translated into action in the various professions – attention, that is, to ethics." (Freidson 2001 s. 214).

Diskussionen af etik i professionsudøvelsen knytter Freidson ikke specifikt til lærerarbejdet, men hans pointer giver særdeles god mening i forhold til det. Han siger, at størsteparten af de professionelle etiske koder stiller krav om, hvordan de specialiserede færdigheder bør anvendes under professionelle omstændigheder, som lægmand ikke er fortrolig med – men som kan resultere i forsyndelser, som lægmand bliver bekendt med (eller smerteligt erfarer, tilføjer jeg). Håndteringen af indbyggede interessekonflikter er professionalitetens målestok. Freidson taler bl.a. om en økonomisk interessekonflikt, som fx kan vise sig meget tydelig i advokatvirksomhed. For lærerne viser mine analyser, at det handler om at kunne håndtere arbejdets ambivalens og det pædagogiske paradoks, så opdragelse og undervisning resulterer i elevernes selvregulering eller myndighed.

De skiftende elementer, varianterne, omfatter den statslige organisering og politik, den faglige organisering, de lokalt og aktuelt dominerende ideologier og indholdet i specifikke kundskaber og færdigheder. Analyserne handler om, hvordan den specifikke sammenstilling af og interaktion mel-

lem mulige variabler på et givet tidspunkt og et givet sted fremmer eller modarbejder skabelsen eller bevarelsen af professionalitet.

En kort uddybning af Freidsons idealtypiske kriterier følger nedenfor.

### **Ad specialiserede kundskaber og færdigheder**

Freidson (1999) understreger, at der med profession menes en bestemt slags specialiseret arbejde, som befinder sig i et større univers af arbejde bestående af produktive aktiviteter. Nogle af disse produktive aktiviteter anerkendes måske ikke som arbejde, fordi det udføres i hjemmet og i sociale kontekster, er ulønnet og "deltids". Historisk har en del af denne type "produktiv aktivitet" udviklet sig til det, vi almindeligvis i dag kalder arbejde, fordi det befinder sig inden for erhverv og jobs i den officielle økonomi. Det er her vi finder professionerne, forstået som en speciel slags fag, der adskiller sig fra andre fag ved deres relativt høje placering i arbejdsmarkedshierarkiet, begrundet først og fremmest i de kundskaber og færdigheder, som kræves af fagets udøvere. Det der nemlig karakteriserer disse fag og adskiller dem fra andre typer fag er, at udøvelsen baserer sig på teoretisk funderede og specialiserede skøn, i modsætning til både ufaglært arbejde og arbejde baseret på detaljeret og mekanisk specialisering. Freidson laver i øvrigt den sløjfe på analysen, at han med sin idealtypiske bestemmelse kan identificere arbejde også uden for den officielle økonomi som professionelt.

### **Ad et fagligt kontrolleret uddannelsesprogram**

Den professionelle uddannelse eller skoling adskiller sig fra den håndværksmæssige uddannelse ved, at den første typisk finder sted uden for arbejdsmarkedet og den anden inden for. Freidson diskuterer en række andre forskelle på professionsuddannelser og håndværksuddannelser. Jeg vil i det følgende alene referere hans bestemmelse af professionsuddannelserne.

Undervisningen finder overvejende sted i et "klasselokale", isoleret fra de praktiske krav til arbejdet, og der er derfor frihed til, at indholdet kan være generelt og systematisk og rumme diskursivt materiale i form af begreber og teorier. Certificeringen af uddannelserne knytter sig desuden til ensartet beskrevne kundskabs- og færdighedsområder. De professionelle skoler har i Freidsons definition til opgave både at undervise og forske, hvorfor de er i stand til såvel at vedligeholde og udvikle kundskaber og færdigheder, som til at imødegå faglig konkurrence og sofistkere sig i forhold til lægmand. Den privilegerede uafhængighed af arbejdsmarkedets praksisser vedligeholdes gennem sammenhængen mellem en bestemt pro-

fessionel skoling og de institutioner, hvor den finder sted, oftest universiteter. Med Bourdieus begreb ”human capital”, som bestående både af kulturelle og erhvervsfaglige elementer fremhæver Freidson, at netop en sådan kombination kendetegner de professionelle uddannelser og producerer de ideologiske retfærdiggørelser af fri forskning og af jagten på ideer uafhængigt af den kommercielle og politiske verden. Samtidig advarer han dog mod at overfortolke graden af denne uafhængighed, for selve udgangspunktet for formel højere uddannelse ligger jo i at tjene ”herskeren eller den regerende klasse”, og universiteter er afhængige af deres støtte.

Endelig peger han på, at den arbejdsdeling, der kan udvikles inden for en profession kan være meget skarpere end indenfor fx håndværk. En gruppe inden for professionen beklæder således stillinger, der bringer dem i en position som kognitive autoriteter, som ikke er engageret i professionens hverdagspraksis (det gælder fx universitetslektoren og -professoren). De underviser i og udvikler det professionelt relevante indhold og sætter de standarder, som praktikerne vurderes efter. Som han siger:

”Indeed, practitioners are likely to consider academic or scientific standards to be hopelessly and unfairly impractical, and resent those who formulate and promulgate them. Professional schooling thus creates a very sharp and problematic division between academic authorities and practitioners.”(Freidson 1999 s. 122).<sup>196</sup>

### **Ad fagligt forhandlet arbejdsdeling**

Freidson (1999) påpeger, at det meste specialiserede arbejde er afhængigt af andet specialiseret arbejde for at kunne opfylde sin produktive funktion. Den konkrete arbejdsdeling i organisationer er ofte bestemt af magt. Professionalitet repræsenterer en logisk metode til at organisere arbejdsdelingen. Fagligt forhandlede grænser regulerer arbejdsdelingen og sikrer fagligt bestemt etablering af og kontrol med professionens arbejdsområde. I modsætning hertil kender vi dels en arbejdsdeling bestemt af individuelle kunders valg på et frit marked, og reguleringer forvaltet af forskellige former for administrative systemer.

### **Ad fagligt kontrolleret arbejdsmarked**

Der er sammenhæng mellem en fagligt forhandlet arbejdsdeling og et fagligt kontrolleret arbejdsmarked. På et fagligt kontrolleret arbejdsmarked kan hverken individuelle forbrugere købe ydelser hos hvem som helst eller

---

<sup>196</sup> Jeg viser glimt af sådanne forsteålsesformer blandt lærere, bl.a. i kapitel 6.

offentlige og private firmaer skabe og organisere jobs i deres organisation, som det passer dem eller ansætte, hvem de vil. De må beskrive deres arbejdsopgaver, så de kan udføres af fagligt uddannede, og de kan kun ansætte sådanne fagligt certificerede personer. Freidson henviser til Webers begreb om social lukning ("social closure"), men foretrækker selv at bruge begrebet arbejdsmarkedsly eller beskyttelse (labour market shelter). Signalet er, at den ansatte er accepteret som et kompetent medlem af et lukket fag og kan udføre arbejdsopgaver som sådan.

Så vidt den idealtypiske bestemmelse.

### **Variabelanalyser**

Freidson (1999, 2001) giver eksempler på resultater af sine analyser, der kombinerer ovenstående generelle kriterier med variablerne statstype, ideologier og værdier. I forhold til ideologier og værdier finder jeg især hans diskussion af specialiseringens mulige omkostninger og gevinster relevant for min diskussion af lærerprofessionalitet. Med Adam Smith peger han på ulemperne ved specialiseringen af mekanisk arbejde, som skulle gøre udøverne "as stupid and ignorant as it is possible for a human creature to become" (her citeret fra Freidson 2001 s. 125). Karl Marx refereres for at udvide denne risiko til at omfatte al slags specialisering i form af, at specialisering producerer fagidioti.

Heroverfor sætter Freidson de fordele eller gevinster, der er forbundet med en type uddannelse, der bygger på og formidler de store tænkere generelle ideer og teorier. Sådanne uddannelser sætter de studerende i stand til at udvikle den dybe indsigt, som er nødvendig for at gennemføre skøn i arbejdet, og de fremmer deres evner til at identificere og løse problemer af meget forskellige art.

Han peger, med henblik på at professionerne skærper kravene til sig selv, på tendensen til, at fortalere for professionalitet søger at neutralisere angreb på professionalitet. De fremfører, at deres arbejde er af væsentlig betydning for det offentlige, og at det kun kan gennemføres af de uddannede. De fremfører, at problemerne i arbejdet er så komplekse, at lægmand ikke kan forventes at træffe de rette valg, det kan kun de professionelle. Det gør kunderne eller klienterne sårbare i forhold til de professionelle, ligesom monopolsituationen kan risikere alene at bruges til at fremme det beskyttede erhvervs økonomiske interesser, uden at der leveres kompetent arbejde. Professionen er derfor afhængig af, at den kan skabe tillid, hvilket bl.a. sker ved at hævde forpligtelse til at tjene snarere end ønsket om per-

sonligt avancement, uegennyttighed, formel edsaflæggelse ved indtrædelse i professionen, etiske regler, nedsættelse af professionelle kommissioner eller organisationer, der holder øje med arbejdets udførelse og om nødvendigt gennemfører udelukkelse.

## Professionalisering af lærerarbejdet?

En rekonstruktion af undervisning og uddannelse er sat på dagsordenen lokalt og globalt. Begrundelserne søges, som jeg har skitseret i tidligere kapitler, i globaliseringen, markedsorienteringen og forbrugerorienteringen af uddannelsessystemerne, og i kravet om og perspektiverne i en utopi om livslang læring i et lærende videnssamfund, som det fx defineres af Qvortrup.

Denne rekonstruktion er både et afsæt for og en konsekvens af en rekonstruktion af "læreren" og udfolder sig i hele den vestlige verden jf. diskussionen i kapitel 2. Debatten er som sagt relativt ny i Danmark, mens den har i hvert fald 30 år på bagen i fx USA. Jeg søger at medreflektere, at vi mere eller mindre "arver" en diskurs, jf. fremstillingen af professionsbegrebets historiske udvikling ovenfor, der er udviklet på grundlag af en anden samfundsmodel, en anden pædagogisk filosofisk og en anden uddannelsespolitisk tradition end den danske.

### Nej til lærerprofessionalitet

Den historiske fremstilling af professionsforskningen har introduceret en række anden generations forskeres betænkeligheder ved og påvisning af de aktuelle professionaliserings bestræbelsers uheldige konsekvenser. I Burbules and Densmore (1991) forskning konkretiseres tilsvarende betænkeligheder. Fortalere for at gøre lærerarbejdet til en profession begår tre fejl, siger de. For det første ignorerer de processerne, gennem hvilke et erhverv bliver en profession. Professionalitet er ikke en deskriptiv term, hvor opfyldelse af de fremanalyserede professionskriterier tillægger et erhverv professionsstatus - og eventuelt fjerner den, hvis nogle af kriterierne ikke længere kan opfyldes. "Professionel" er en symbolsk konstruktion, som vores kultur reserverer til meget få erhverv. Professioner er ikke opstået ved at få tildelt, men ved at tilkæmpe sig status på bekostning af andre grupper. Først herefter følger den offentlige anerkendelse. Moderniserings- og diffe-

rentierings- eller hierarkiseringsprocesser kan både true og tjene professionaliseringen. Professioner opstår og fastholdes altså ikke gennem lineære udviklingsprocesser. Men de tendenser, som kendetegner uddannelsessystemet og skolen aktuelt, peger slet ikke i retning af professionalisering af lærerarbejdet. Jeg vil ikke referere de processer, som Burbules og Densmore peger på, men de i tråd med dem, jeg har vist i min analyse af School Effectivenessparadigmet og -politikken, og som jeg får øje på i en mere modificeret udgave som aktuelle tendenser også i Danmark.

Den anden fejl består i, at fortalene for at betragte lærerarbejdet som en profession mener, at man frit kan udvælge nogle kriterier på professionalitet og ikke andre - stik imod den traditionelle sociologiske professionsforskning. En opretholdelse af alle kriterier ville i øvrigt være uforeneligt med vigtige mål med undervisningen, siger de, og henviser til at strategier med henblik på at opnå status og løn kan tilsidesætte de gode intentioner og de demokratiske interesser. Lærernes engagement og omsorg for eleverne kan tilsidesættes af professionelle egeninteresser. Ud over løn- og arbejdsforholdsinteresser, nævner de presset på lærerne til at bevise deres professionalitet ved at leve op til de faglige mål for eleverne, som sættes af "district and state". Med mine ord: Risikoen er, at det professionaliseringsprojekt eller -potentiale, der udløser et krav om autonomi, så at sige "konverteres" til loyalitet i håbet om at opnå status som professionel<sup>197</sup>.

Forfatterne giver en række eksempler på modsigelser imellem på den ene side professionsfortalernes (bl.a. Darling-Hammond 1989) forslag om at lærerne skal "vise og love" sådan og sådan i forhold til det politiske system, offentlighed og forældrene, og på den anden side argumenterne for professionel lærervirkosmhed kendetegnet ved få restriktioner i forhold til undervisningens indhold og tilrettelæggelse.

Den tredje fejl består i, at "en ny lærerstands" bestræbelser på at opnå professionel status i forlængelse af de aktuelle uddannelsesreformer vil fjerne opmærksomheden fra langt vigtigere problemstillinger, som skolen står over for. Og forstillingerne om at professionalisere en udvalgt gruppe lærere vil proletarisere en anden gruppe. Burbules og Densmore skriver ind i en amerikansk virkelighed, som på mange måder adskiller sig betragtelig fra en dansk. De konkluderer deres analyse med en opfordring til lærerne: Fremfor at være optaget at opnå status af professionelle bør de deltage i politiske aktiviteter på lige fod med andre grupper, der arbejder for pro-

---

<sup>197</sup> Se min kommentar til Professionsideal for Danmarks Lærerforening senere i kapitlet.

gressive uddannelsesreformer. De synes at se disse strategier som uforenelige.

Den næste diskussion vedrører modsigelser i moderniseringsbestræbelsernes professionaliseringsdiskurs og –realitet. Jeg vil overvejende diskutere problemstillingen i forhold til en dansk kontekst. For nu at demonstrere det ”overvejende” vil jeg sætte diskussionen i gang med en reference til et nordisk projekt.

### **Den modsigelsesfulde professionaliseringsdiskurs**

Jeg vender et øjeblik tilbage til projektet ”Restructuring in Education; Reform Policy and teacher Professionalism in different Nordic Contexts (Klette 2000a, 2002)<sup>198</sup>, som jeg også inddrog i kapitel 1’s diskussion af lærerarbejdet og lærerne. Jeg ser projektet som udtryk for ønsket om at etablere et nordisk grundlag for diskursen om lærerprofessionalitet. Forskerne er optaget af, hvordan ”Læreren” konstrueres i relevante politiske dokumenter, og hvorledes lærere opfatter, ser og håndterer forandringer i deres professionelle roller og ansvarsområder.<sup>199</sup>

I introduktionen til projektet henvises til de brede og facetterede kompetencer, rekonstruktionen kræver af dagens lærere og til forskellige grundforståelser af undervisning, uddannelser og lærervirksomhed, som vægter forskellige kompetencetyper. De henviser på den ene side til tendensen til ”an image of professionalization of teachers, school development and empowering of teachers” (Klette et al. 2000a s. 16) og på den anden side til ændring af diskursen i retning af

”a neo-liberal rhetoric together with an increasing control of teachers and an orientation at performance indicators and as a result of that a narrowing and a trivialization of the educational mission.” (Ibid. 16-17).

Opsummerende formuleres projektets afsæt således:

”Redefinition of teachers’ work is partly argued as a way of empowering teachers and schools and partly a solution to efficiency and accountability problems in the public sector. Redefinition of teachers work is about changing the teaching profession from an implicit, tacit, craft-oriented and oral working

---

<sup>198</sup> Et nordisk sammenlignende forskningsprojekt med titlen ”Restructuring in Education; Reform Policy and teacher Professionalism in different Nordic Contexts, finansieret af Nordic Social Science Research gennemført i perioden (1999-2001). Projektet har involveret forskere fra de nordiske lande.

<sup>199</sup> I dette kapitel henviser jeg kun til den første publikation. (Klette 2000a)

culture to an explicit, discursive, theory-informed and written working culture.” (Ibid s. 19).

Af citatet fremgår en dobbeltargumentation om drivkræfter i forandringsprocesser i lærerarbejdet. Med Stephen Ball (2001) kan vi tydeliggøre de potentielle konsekvenser af effektivitets og 'accountability' tendensen: *”that teaching involves transmission of a variety of 'basic skills' by the application of simple classroom technologies and management tactics. These can be acquired primarily through an on-the-job apprenticeship”*. (Ball 2001 s. 18). Heroverfor står Klette et al.'s identificering af forandringer i arbejdet i retning af en eksplicit, diskursiv, teoribaseret og skriftlig arbejdskultur. Disse kompetencer til gennemførelse af professionelt lærerarbejde er i tråd med dem, jeg har diskuteret i de forgående kapitler. I den videre diskussion vil jeg anvende Freidsons idealtypiske kriterier som analysekategorier i forhold til lokale og aktuelle variable<sup>200</sup>. Jeg vil bevæge mig fra en idealtypisk og abstrakt definition af professionalitet til en konkret i forhold til lærerarbejdet og jeg vil inddrage andre forskere til både uddybning og problematisering. Jeg kobler Freidsons kategorier to og to: Fagligt kontrolleret uddannelsesprogram/Kundskaber og færdigheder og Fagligt kontrolleret arbejdsmarked/Fagligt forhandlet arbejdsdeling.

### **Fagligt kontrolleret uddannelsesprogram/Kundskaber og færdigheder**

Det giver mening at tale om professionalitet eller professionelt udført arbejde i forhold til arbejdsområder, hvis udøvelse baserer sig på teoretisk funderede og specialiserede skøn, som Freidson siger, altså inden for arbejdsområder, hvor der ikke kan foreskrives entydigt rigtige, selvfølgelige eller tekniske løsninger på opgaverne, hvor opgaverne ofte overhovedet må identificeres og hvor ”den arbejdende” derfor må have et repertoire af kundskaber og færdigheder til rådighed for analyser og handlinger. Professionalitet er således forstået udtryk for faglig kvalitet i arbejdets udførelse, en kvalitet som professionen selv må tage ansvar for og kontrollere blandt andet gennem uddannelsen.

Men spørgsmålet om kundskaber og færdigheder har to implikationer - forudsætninger for arbejdets kvalitet og forudsætninger for anerkendelse af arbejdsområdet som en profession. Brusling har en relativiserende og pragmatiserende kommentar til det sidste, som spidder en påtrængende sen-

---

<sup>200</sup> Idet jeg ser begyndelsen til professionaliseringsbestræbelserne i 1960'erne vil jeg forholde mig til perioden derfra og til nu.

modernistisk udfordring til alle erhverv, som forstår sig, forstås som og ønsker at blive forstået som en profession, idet han siger: *"Hvis gruppen kan få omgivelserne til at tro på det vil det lykkes - altså at blive opfattet som en profession."* (Brusling 2003 s. 120). Med afsæt i sin idealtypiske definition understreger Freidson, at den professionelle uddannelse typisk finder sted uden for arbejdsmarkedet – og dette skal opfattes som en dyd, som Freidson kalder en privilegeret uafhængighed. Det giver den nødvendige frihed til, at indholdet kan være generelt og systematisk og rumme diskursivt materiale i form af begreber og teorier. Freidsons referenceramme er USA, hvor professionsuddannelser pr. definition finder sted på universiteter, der både har til opgave at undervise og forske, hvilket han anser for en forudsætning for at etablere undervisningens diskursive materiale.

### **En dansk variabel**

I en aktuel dansk sammenhæng kan CVU-dannelserne set fra én betragtning og med fokus på begreberne forskningstilknytning og forskningsbaseret forstås som udtryk for en sådan ambition.<sup>201</sup> Når det gælder lærerarbejdet i Danmark og uddannelsen til det, kan vi med læreruddannelsesloven af 1966 som nævnt iagttage en bevægelse hen imod *"en officielt anerkendt mængde af kundskaber og færdigheder, som er baseret på abstrakte begreber og teorier og som påkalder sig refleksion og skøn"*, som Freidson udtrykker det, og som jeg har været inde på. Yderligere et par træk skal fremhæves.

Der er tale om et markant skifte fra, at læreruddannelsen helt overvejende bestod i undervisning i de fag, man som lærer skulle undervise i, til en opskrivning af det pædagogiske fagområde som systematisk og diskursivt indhold med retning mod lærerarbejdets faglighed – opdragelse og undervisning af børn og unge. "Skolefagrækken" blev beskåret og kravene skærpet – man talte alt i alt om en akademisering af læreruddannelsen – men afbalanceret eller forbigået af en rettethed mod kommende lærervirksomhed gennem faget praktik. Det er i øvrigt et spørgsmål, hvilken betydning Freidson vil tillægge rettetheden mod erhvervsudøvelsen - i hvert fald vil den tendentielt kunne og er faktisk tænkt til at true "den privilegerede uafhængighed" i den forstand, at de studerende forventes at identificere problemstillinger og typer af nødvendige handlekompetencer, der kan påvirke dagsordenen for undervisningen i "klasselokalet".

Fra at "skolefagene" frem til 1966 havde båret læreruddannelsen, skete der nu en vægtforskydning over mod et vidensgrundlag af en anden karak-

---

<sup>201</sup> Det er ikke mit ærinde at diskutere en skelnen mellem forskningsbaseret og forskningstilknytning.

ter, nemlig det pædagogisk-psykologiske. Samtidig rejstes kravet om, at seminarielærere skulle være akademisk uddannede.<sup>202</sup> Der var delte meninger om det hensigtsmæssige i en sådan vægtforskydning, og den manglende konsensus har sat dagsordenen for både idelige konflikter og progressive udviklingsforsøg internt og for politiske angreb, som p.t. har forskudt vægten næsten ”tilbage” til før 1966-loven<sup>203</sup>. I det omfang 1966-loven med Freidsons kriterier in mente kan siges at kunne bidrage til lærerarbejdets professionalisering, må den nuværende læreruddannelseslov siges at trække i modsat retning.

Jeg hævdede at bevægelserne har været og er modsigelsesfulde. Det er påfaldende, at alt mens grundlaget for læreruddannelsens bidrag til en professionalisering af lærerarbejdet skrider, bliver uddannelsen, sammen med de andre mellemlange videregående uddannelser, ”ophøjet” til en professionsbacheloruddannelse.

Akademiseringen af 1966 loven installerede desuden en problematik, som også Freidson er inde på, nemlig de negative konsekvenser af arbejdsdelingen mellem fx lektorer og lærere i form af det oplevede ”praksischock” hos de nyuddannede lærere.<sup>204</sup> Freidson beklager dens konsekvenser uden at fravige pointen – uddannelsen må finde sted i ”klasselokalet”, befriet for de praktiske krav til arbejdet. Det er dog en udbredt tendens blandt lærere at afvise uddannelsens relevans for lærerarbejdet, hvilket må siges at save den gren over man selv sidder på i bestræbelserne på at blive anerkendt som en profession.

En anden betragtning i forhold til kriteriet Fagligt kontrolleret uddannelsesprogram giver anledning til at få øje på yderligere eksempler på modsatte tendenser. Læreruddannelsesloven af 1966 havde været længe undervejs, og den blev overvejende skrevet af fagfolk.<sup>205</sup> Den læreruddan-

---

<sup>202</sup> Denne ”akademisering” af lærerkorpset betød ansættelse af flere cand.mag.’er og et boom for cand.pæd. uddannelserne, især indenfor pædagogik og psykologi, men også i fagene. Cand.pæd. uddannelserne synger nu på sidste vers, idet sidste chance for at gennemføre en cand.pæd. uddannelse udløber sommeren 2004 og erstattes af mere målrettede master- og kandidatuddannelser. Jeg vil i øvrigt ikke ”gennemgå” læreruddannelsens fagrække og opbygning, men i kapitlet *Undervisning, skole og lærerne* gå tættere på at identificere en vidensbase for professionel lærervirksomhed.

<sup>203</sup> Der er stadig færre skolefag i uddannelsen end før 1966, linjefagene er i dag forpligtede på den fagdidaktiske dimension, og bacheloropgaven skal integrere faglige og pædagogiske problemstillinger.

<sup>204</sup> Dette ”praksischock” identificeres i de fleste kilder som en kombination af uddannelsernes problemer med ”at levere varen” – de kompetencer der kan klare det første pres – og de vilkår i form af (urimelig) fagfordeling og (manglende) kollegial og ledelsesmæssig støtte, som de nye lærere møder på skolerne.

<sup>205</sup> Læreruddannelsesudvalget, som bestod af repræsentanter fra Danmarks Lærerforening, Dansk Seminarieforening (en speciel konstruktion, se Kampmann 1991). Undervisningsdirektøren for seminarierne havde gennem hele udvalgsarbejdet tilknyttet en række seminarierektorer og lærerhøjskolefolk, bl.a. professor Carl Aage Larsen, arbejdede fra 1962 til maj 1965, hvor det udarbejdede lovforslag

nelse der fungerer p.t. blev politisk hastet igennem i 1997 og trådte i kraft i 1998 uden et fagligt udvalgsarbejde. I spørgsmålet om den faglige kontrol med uddannelsen udfoldes denne på niveauet det enkelte seminarium, men inden for rammerne af en lov og en bekendtgørelse, som de fleste fagfolk problematiserer.<sup>206</sup> Vi ser altså også her et eksempel på, at jo mere der tales om lærerarbejdet som en profession, jo mere undermineres forudsætninger herfor.

I perioden fra 1966 og til CVU/DPU-lovgivningen var efter- og videreuddannelsesprogrammer for lærere kontrolleret af fagfolk – Danmarks Lærerhøjskole, seminarierne og lærernes faglige organisation. I perioden skete der en forskydning fra et udbud af metodiske kurser inden for forskellige fag til et øget udbud af kurser og studieforløb med teoretisk pædagogisk- didaktisk og psykologisk indhold – parallelt med skolefaglige kurser i et spændingsfelt mellem akademisk og fagdidaktisk indhold. Forskydningen i læreruddannelsen kunne altså iagttages tilsvarende i efteruddannelsen. Også på efter- og videreuddannelsesområdet er den politiske styring sat ind – tiden vil vise hvor meget fagfolk på seminarier og universiteter medieret i CVU'erne kan sætte en faglig dagsorden. P.t. synes rammesætningen og konkurrencen mellem institutioner at sætte en god del af dagsordenen, jf. Hjort 2004. Jeg skal vende tilbage til temaet i afsnittet om lærerautonomi, men vil i sammenhængen pege på, at også i skolen mindskes lærernes faglige kontrol med uddannelsesprogrammet – angiveligt begrundet i lærernes manglende kompetence til at sikre et højt fagligt niveau, som det er påvist ved en række nationale og internationale undersøgelser.<sup>207</sup>

### **Manglede professionel kontrol**

En delkonklusion kunne lyde, at lærerarbejdet ”instanser” ikke har formået at kontrollere hverken uddannelsen eller arbejdet på en sådan måde, at det fremstår som troværdigt – læreruddannelsen ikke som forberedelse til professionelt lærerarbejde, lærerarbejdet ikke i forhold til elevernes faglige udbytte. Statsmagten har set sig nødsaget til at overtage kontrollen. Eller delkonklusionen kunne lyde. Lærerne har tabt kulturkampen om skolen, de

---

blev fremsat af Undervisningsminister K.B. Andersen. Loven blev som bekendt vedtaget i 1966 og trådte i kraft i 1969 efter et omfattende arbejde med at beskrive det regelsæt, der kunne bære lovens gennemførelse igennem – i datidens bureaukratiske system.

<sup>206</sup> Se fx Dansk Magisterblad, nr. 22, 2003. Seminariebladet.

<sup>207</sup> Den internationale læseundersøgelse forestået af IEA 1989-1992 sendte chokbølger gennem landet, Bølgerne havde knap lagt sig og nationale undersøgelser vist fremgang, før resultaterne af PISA undersøgelserne placerede Danmark omkring middel og langt under ”lande vi normalt sammenligner os med”.

værdier de har søgt at forfægte i opdragelse og undervisning - fx udtrykt som elevernes dannelse til myndige, demokratiske borgere - efterspørges ikke. De er åbenbart ikke værdisat hos beslutningstagerne - de har trange kår i et kapitalistisk samfund jf. fx Oskar Negt.

Uanset den ene eller den anden synsvinkel må situationen give stof til kritisk selvransagelse. Kirsten Weber (2004) leverer en skarp kritik af, at professionerne agerer alene eller overvejende på grundlag af professionsinterne begreber (i forhold til lærerne eksemplificerer hun med Dale), og af det hun kalder ”forestillinger om egen fortræffelighed og nødvendighed”(s. 229), og understreger:

”Analytiske forklaringer og illusionsløs realisme er således et langt mere fremtidssikret og produktivt bud på en kritisk bevidsthed om arbejdet – professionalisme – end den kritisk kommunikative normativitet.” (Ibid s. 223).

En kritisk bevidsthed om arbejdet implicerer imidlertid en analyse af sammenhængen mellem arbejdets særlige karakter og de kundskaber og færdigheder, som dets udøvere henholdsvis kan tilskrives, eller som det kan sandsynliggøres, at de savner. Og her bliver billedet flimrende, fordi lærerens kompetencer er ganske forskellige og fordi analysen er afhængig af, hvordan arbejdet defineres og kompetencerne begrundes.

Læreruddannelsens historiske udvikling, som jeg meget kort har skitseret oven for, viser en først øget og derefter aftagende vægt på de professionsforberedende fag - med opskrivning af fagdidaktikken i liniefagene som en modifikation af denne påstand. I den aktuelle debat om arten af kundskaber og færdigheder med relevans for lærerarbejdet finder jeg eksplicite problematiseringer af udviklingstendenserne. Jeg vil her henholde mig til Ball (2001). Ball spørger, hvorfor pædagogisk teori betragtes med mistanke. Han spørger med afsæt i erfaringer med lærerarbejdets deprofessionalisering og afteoretisering i Storbritannien, som han karakteriserer ved en *”education policy which contribute very forcefully to the reworking of the teacher as technician”* (Ball 2001 s. 10). Hvorfor gå så langt (som de har gjort i UK) i en målrettet bestræbelse på at fjerne teori fra læreruddannelsen? Balls svar antyder hvilke teoretiske indsigter, der kunne ændre og professionalisere lærerarbejdet:

”The point is that theory can separate us from ’the contingency that has made us what we are, the possibilities of no longer seeing, doing or thinking what we are, do or think’ (Mahon 1992:122). Theory is a vehicle for ’thinking otherwise; it is a platform for ’outrageous hypotheses’ and for ’unleashing criti-

cism'. Theory is destructive, disruptive and violent. It offers a language for challenge, and modes of thought, other than those articulated for us by dominant others. It provides a language of rigour and irony rather than contingency. The purpose of theory is to defamiliarize present practices and categories, to make them seem less self-evident and necessary, and to open up spaces for the invention of new forms of experience." (Ball 2001, s. 19).

Indignationen over og understregningen af det risikable i den aktuelle britiske uddannelsespolitik er afsættet for Balls tanker. I min kontekst bliver det et argument for nødvendigheden af en teoretisk funderet vidensbase for lærerarbejdet, hvis lærerne skal kunne bidrage til at dæmme op for lignende tendenser i dansk uddannelsespolitik.

Andre udsagn finder jeg anledning til at problematisere. I forordet til en ny dansk antologi om professionalitet efterlyser redaktørerne en nytænkning af forestillingen om professionernes vidensgrundlag. De tager det afsæt, at der hidtil eksklusivt har været lagt vægt på "objektiv" videnskabelig viden, som vi fx finder den i forskningens tidsskrifter. De fortsætter:

"Måske skal vi snarere opfatte vidensgrundlaget som noget mere komplekst og mangfoldigt, som også rummer erfaringer, mange former for praktiske færdigheder, "fingerspidsfornemmelser" og måske også en personlig kompetence til at bruge ens personlige styrkesider i arbejdet". (Weicher og Fibæk Laursen 2003 s. 11).

Det er vanskeligt ikke at være enig i, at fx læreres vidensgrundlag skal være komplekst og mangfoldigt, og både erfaringsbaseret og bevidst om personlige styrkesider osv. Men jeg vil være dybt betænkelig, hvis det her nævnte skal *erstatte* videnskabeligt funderet valid viden, som jeg har vist i forvejen har alt for ringe kår i læreruddannelsen. En sådan tendens må jeg anse for en trussel mod lærernes evne til at "*defamiliarize present practices and categories, to make them seem less self-evident and necessary, and to open up spaces for the invention of new forms of experience.*" (Ball 2001 s. 19).

### **Fagligt kontrolleret arbejdsmarked/Fagligt forhandlet arbejdsdeling**

I Freidsons definition hører et fagligt kontrolleret arbejdsmarked med til, at et erhverv kan defindes som en profession. Det har sin logiske begrundelse i ovenstående definitioner og præmisser og giver i den forstand sig selv. Når uddannelse er en forudsætning, og professionen må tage ansvar og kontrollere sig selv, kan professionen ikke være åben for ikke uddannede. Netop denne præmis har, som det fremgår oven for, været en kilde til identificering af egen nytte og selvbeskyttelse hos professionerne i professi-

onsforskningens historie under overskrifter som monopolisering, social lukning, udelukkelse m.v., og har hos nogle forskere været anskuet som en klasseproblematik. Freidson vælger som sagt ordet arbejdsmarkedsly. Jeg har ovenstående diskuteret forskellige forskningsmæssige tilgange til problematikken, og vil her relatere nogle af disse til lærernes professionaliseringsbestræbelser.

### **Monopolproblematikken**

Problemstillingen om adgangen til lærerarbejde har været til løbende debat i forbindelse med udformning af de danske læreruddannelses- og folkeskolelove. Senest åbner jo Folkeskoleloven af 1993 en lille dør på klem for ikke læreruddannedes ansættelse som lærere i folkeskolen, og debatten op til vedtagelse af meritlæreruddannelsen vidnede om en del modstand mod de ”almindeligt” læreruddannedes (næsten) monopol på undervisning i folkeskolen. Se nedenfor desuden om grænsedragingsproblematikken mellem pædagoger og lærere i skolestarten.

Monopolproblematikken er i øvrigt alle professioners akilleshæl. Når professionen principielt selv kontrollerer de professionelles virksomhed og den viden, de baserer deres virksomhed på, er esoterisk, bliver kunder, klienter eller patienter sårbare i forhold til de professionelle. Elevers og forældres sårbarhed i forhold til lærerne bunder i dette forhold - lærerne er dem der fx identificerer ”indlæringsvanskeligheder”, og dermed giver starskuddet til initiativer, der måske kan blive til gavn og glæde for en elev, men også kan risikere at have store omkostninger for eleven. I modsætning til situationen for andre professioner er det imidlertid også sådan, at lærerne er sårbare i forhold til ”kunderne eller brugerne”, fordi alle mener at vide, hvad lærerarbejdet er, og hvad en lærer skal kunne - og dette regnes ikke for ”noget særligt”. Læreren ved desuden ofte langt mindre om et givet emne i undervisningen end én eller flere af elevernes forældre gør. Der opstår let mistro til eller disrespekt for virksomhedens faglige grundlag. Det professionsfaglige forvekslet desuden let med det fagfaglige, fx at læreren selv er dygtig til matematik. Den viden, lærerne principielt bygger deres undervisning på - fx viden om læreprocesser, om sociale relationer, om kommunikation, og deres kendskab til de meget forskellige elevers forudsætninger og potentialer, er ofte uartikuleret.

Den kollegiale kontrol med arbejdets udførelse, herunder med læreres omgang med elever, har været præget af berøringsangst. De etiske standarder har tilladt stor variation i omgangsformerne og standen har lukket sig

for kritik. De sidste 20-30 år har dog åbnet kommunikationen mellem skole og omverden i form af et udvidet forældresamarbejde, indføring af skolebestyrelser og forældrenes organisering. Den reformpædagogiske tradition i Danmark og demokratiseringen af samfundet, professionsinterne kriterier for professionel lærervirksomhed inspireret af Dale, men også af Løgstrup, Pahuus og andre livsfilosofiske tænkere, har desuden bidraget til, at lærer-elevforholdet i dag forstås som asymmetrisk, men ligeværdigt. Elevmedbestemmelse udgør en vision for lærerarbejdet, og har bidraget til at udvikle kommunikationen mellem lærer og elev. Jf. mit empiriske materiale anser lærerne på den ene side elevmedbestemmelse som et selvfølgeligt ideal for arbejdet. Samtidig fremgår det, at forestillingerne om dets realisering har mange varianter og at det i øvrigt langtfra altid realiseres så godt, som lærerne ønsker det.

Kravet til læreren om at begrunde og indgå i en kommunikation udfordrer hans autonomi, men truer i min forståelse ikke en professionel varetagelse af arbejdet, tværtimod. Læreren forudsætninger for at foretage kvalificerede skøn udvides gennem kommunikationen med elever og forældre. Men det anfægter selvfølgelig en opfattelse af lærerarbejdet som professionelt i den klassiske betydning, hvor den faglige kommunikation er forbeholdt de professionelle.

### **Den faglige organisation og de tjenstlige vilkår**

Lærernes faglige organisation, Danmarks Lærerforening, har spillet og spiller en markant rolle i den strategi, der har søgt at bestemme lærerhvervet som en profession. Strategien består i flere forhold, som både viser modsatrettede tendenser, og at foreningen på forskellige tidspunkter har været henholdsvis stærk og svag. De modsatrettede tendenser – professionalisering over for deprofessionalisering - som jeg har diskuteret ovenfor i forbindelse med lærernes uddannelse, viser sig tydeligt fx i 1990'erne forhandlingsresultater på arbejdstidsområdet. Jeg vil ikke gå i detaljer men blot nævne, at med tjenestetidsforhandlingerne i begyndelsen af 1990'erne blev lærerne i endnu højere grad end tidligere lønarbejdere jf. Jahoda (1983). Der blev sat timetal og krav om dokumentation og ”optælling” på en række af de opgaver, lærerne tidligere havde løst inden for en bred selvforvaltet timeramme.

Kommunernes Landsforenings (KL) interesse blev i lærerkredse opfattet som ønsket om at give kommunerne et instrument til at spare på lærerarbejdet. Danmarks Lærerforening (DLF) havde en række argumenter for

at anbefale det til medlemmerne. Man ønskede – måske påvirket af den mistro lærerarbejdet mødtes med i vide kredse og dets lave status - at synliggøre de mange opgaver, lærerarbejdet består i. Man pegede på, at nogle lærere arbejdede mere end andre, og at man ønskede en mere jævn fordeling af arbejdet og en mere kollektiv varetagelse af opgaverne. Der var stor modstand fra lærerside og kun et spinkelt flertal stemte forslaget igennem. Den mest artikulerede modstand fremhævede anslaget mod lærernes professionalitet og lærernes evner til at prioritere deres arbejdsindsats efter faglige skøn. Tjenestetidsreglerne er op gennem 1990'erne blevet smidiggjorte for at mindske omfanget af en detaljeret timetælling, og der er mange steder i landet lavet forsøg med alternative modeller. I skrivende stund er der et stop i forhandlingerne mellem KL og DLF om ny tjenestetidsregler. DLF ønsker i princippet at vende tilbage til større lokal selvbestemmelse og større fleksibilitet, som kan fremmer læreres og skolars frihed til selv at definere og fordele opgaverne. Lærerforeningens formand udtaler i forbindelse med udskydelsen af forhandlingerne, at

”Vi har stillet forslag, som kan understøtte lærernes professionelle ansvar for undervisningen, og som kan give folkeskolens ledere langt bedre muligheder for de moderne ledelsesformer, der er så hårdt brug for.” (Folkeskolen 2003)<sup>208</sup>

Andre områder, der kunne trækkes frem, er lærerforeningens involvering i ”den professionelle samtale”, som den udspiller sig på kurser, konferencer og i foreningens blad Folkeskolen, eller de grænsedragningskampe, som har fundet sted mellem pædagogernes og lærernes faglige organisationer. Det sidste er et tydeligt eksempel på ’social closure’ jf. professionsforskningens kritiske analyser af professionerne. Et alternativ kunne have været en professionel argumentation i forhold til lærerarbejdet og pædagogarbejdet hensigter med vægt på barnets tarv – med muligheden for en samarbejdsstrategi. Som det sidste eksempel på den faglige organisations professionaliseringstiltag vil jeg her blot henvise til ”Professionsideal for Danmarks Lærerforening”, som jeg vil vende tilbage til i slutningen af kapitlet.

### **Arbejdsdeling**

Freidson taler desuden om en fagligt forhandlet arbejdsdeling, som også har relevans i diskussionen af professionel lærervirksomhed, og som jeg

---

<sup>208</sup> Anders Bondo i Folkeskolen nr. 48 2003.

har taget lidt hul på. Den danske enhedslæreruddannelse har både fordele og ulemper i forhold til arbejdsdelingen i skolen. I ”folkemunde” misforstås enhedslæreruddannelsen derhen, at alle lærere forventes at kunne undervise i alt på alle klassetrin. Men det betyder rettelig, at alle lærere på en skole har forudsætninger for at forholde sig til den samlede opgave. Der finder faktisk en udstrakt arbejdsdeling sted inden for lærerarbejdet, først og fremmest i form af den almindelige fagfordeling, der tildeler læreren undervisning i bestemte klasser og i bestemte fag, og i form af undervisning i specialundervisningen, opgaver i skolevejledningen, på skolebiblioteket osv. Der er altid grund til at diskutere den konkrete lærers faktiske forudsætninger for at gennemføre en professionel undervisning eller opgaveløsning i en specifik sammenhæng.

Som mit empiriske materiale viser, er lærerens forudsætninger for at foretage kvalificerede skøn på de områder, han har ansvar for, desuden langt fra nogle, der kun er etableret i grunduddannelsen. Efter- og videreuddannelse spiller en central rolle, og den enkelte lærers praksiserfaringer og gradvise specialisering vil fokusere hans udviklings- og læreprocesser.

Skolen som arbejdsplads rummer i dag flere erhvervsgrupper. Jeg vil kun kort vende tilbage til pædagogerne og de grænsedragninger og samarbejdsflader, som p.t. ”forhandles” i konflikt og konsensus.<sup>209</sup> Netop inklusionen af pædagoguddannede i skolen fra slutningen af 1960’erne i forbindelse med børnehaveklasseens oprettelse, og mere omfattende i forbindelse med indførelse af SFO - skolefritidsordninger - kan identificeres som afsæt for ”en kamp mellem professioner”, som eksplicit føres både som en kamp om brødet og som en kamp om forudsætninger for og ret til at løse professionelle opgaver. Lærerne forbeholder sig retten til at undervise, pædagogerne forbeholder sig retten til at tilrettelægge ”frie aktiviteter”. I kampens hede og af professionsstrategiske grunde trækker man sig tilbage til skyttegrave. Man forfalder let til henholdsvis forherligende og rigide beskrivelser og vurderinger af såvel de faktiske forudsætninger for som hensigterne med gruppernes varetagelse af ”egne” opgaver og ”de andres” opgaver. Tonen bliver let skinger og mangelen på professionelt overskud i såvel lærerfaget som pædagogfaget viser sig som en tydelig kontrast til de klassiske professioner.<sup>210</sup> Pædagogfaget føler sig åbenlyst mest klemmt. Læ-

---

<sup>209</sup> Se Stig Brostrøm, Mads Hermansen og Kirsten Krogh-Jespersen: En god start – det fælles grundlag, Klim 2002 om erfaringer med samarbejdet i skolestart og SFO.

<sup>210</sup> Senmodernitetens professionsforskning viser dog, at ”det professionelle overskud” i de klassiske professioner trues dels af andre erhvervsområders professionaliseringsstrategier dels af en generel uddifferentiering og afmonopolisering af viden. Som mange har fremført ved patienten i dag en hel

ernes professionaliseringsbestræbelser synes at have bragt dem tættere på en almindelig anerkendelse som profession.

Min redegørelse for tendenser i den generelle professionsforskning har peget på, at det er et åbent spørgsmål, om der i senmoderniteten er belæg for at opretholde et begreb om professioner. Min variabelanalyse af aktuelle og lokale forhold knyttet specifikt til lærerarbejdet har peget i retning af, at det faktisk må anses for tvivlsomt at bestemme lærerhvervet som en profession. De fleste professionsforskere taler da også om lærerarbejdet som en semiprofession, mens den politiske diskurs og nogle forskningsprojekter<sup>211</sup>, som påpeget italesætter lærerarbejdet som professionelt. Det er fristende at fremføre det paradoks, at jo mere der snakkes om lærerarbejdet som en profession jo mindre grundlag er der for det.

Min analyse støtter Bruslings udsagn:

”Det viser sig ofte, at fag, der gør krav på status som professionelle, har større eller mindre problemer med et eller flere af kendetegnene på en liste, men at man ’arbejder med sagen’; faglige sammenslutninger har strategier for at øge deres kundskab (og for at udelukke andre fra den), strategier for at forsvare - og øge - deres autonomi, for at udvikle og kontrollere deres tjenesteideal og etiske ideal. Handlinger af denne type, der retter sig mod at forsvare og i højere grad erobre kendetegn for en profession kaldes for professionaliserende handlinger eller blot professionalisering.” (Brusling 2003 s. 118).

## Hvad så med lærerarbejdets professionalisering?

Med en tilbagevenden til udgangspunktet for analysen må jeg problematisere relevansen i at tale om lærerhvervet som en profession. Erhvervet lever kun delvist op til kriterierne. Bestræbelserne på at blive anerkendt som en profession har begrænset relevans for og spærrer måske ligefrem for det centrale – professionelt udført arbejde. Mit empiriske materiale i dette og tidligere projekter tyder i øvrigt ikke på nogen særskilt optagethed af spørgsmålet blandt de menige lærere. Deres optagethed handler om at kvalificere arbejdet i forhold til elevernes udbytte af og glæde ved deres skolegang, til deres egen glæde ved og faglige tilfredshed med deres arbejde og til at legitimere deres ”professionalitet” i forhold til forældrene. Det gi-

---

masse om sin sygdom inden hun opsøger lægen. I folkemunde lyder det sågar, at man faktisk er nødt til at vide, hvad man fejler for at gøre sig håb om en relevant behandling.

<sup>211</sup> Martin Bayer og Ulf Brinkkjær (2003): Professionslæring i praksis, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

ver således fortsat mening at være optaget af at diskutere det professionelle lærerarbejde som vidensbaseret og personligt forankret arbejde med mennesker, der tjener almenvellet, og at diskutere kriterier og forudsætninger for arbejdets udførelse i dette perspektiv.

En profession kan, med Henning Salling Olesen<sup>212</sup> begrebsætning, siges at være en embodiment af samfundsmæssig rationalitet, hvor "kontrakten" med de professionelle tildeler dem monopol og faglig kontrol med arbejdsområdet mod deres leverance af refleksiv rational handling og ansvar for opgavernes løsning. Spørgsmålet er, om lærerarbejdet kan professionaliseres som lærernes bidrag til kontraktens opfyldelse, uden at samfundet opfylder sin del af kontrakten - det fagligt kontrollerede arbejdsmarked. Ja, uden at nogen professionskontrakt foreligger. Min analyse af konsekvenserne af School Effectivenessparadigmet tyder på det problematiske i en sådan forestilling. Mit empiriske materiale formidler imidlertid udsagn fra lærere, der kunne tyde på, at andre "kontrakter" fungerer som incitament - "kontrakten" med eleverne om parternes gensidige respekt og støtte til projektets realisering - undervisning med målrationalitet. "Kontrakten" med forældrene om henholdsvis skolens og deres roller og bidrag. "Kontrakten" med ledelsesniveauet på skole og kommunalt plan om rolle- og arbejdsdeling og om betingelser og vilkår. Ingen af disse "kontrakter" sikrer konfliktfri eller gnidningsløs opgaveløsning, hvilket er kilde både til læring og udvikling og til oplevelse af nederlag, uformåen og urimelighed og eventuelt til "ophævelse" af kontrakten.

Mine informanter peger på hele spektret, men synes overvejende at forstå og håndtere ambivalensen og paradokserne, så de fortsat kan påtage sig ansvaret og handle refleksivt. Med dette afsæt for projekt lærerprofessionalisering er det vigtigt nøjere at undersøge og gøre sig forestillinger om, hvor kilderne til kvalificering af de antydede relationer kan identificeres.

Jeg vil således søge at identificere potentialer og begrænsninger i bestræbelserne på at professionalisere lærerarbejdets udførelse. Med Freidson vil jeg fastholde de faglige og personlige forudsætninger, som jeg har skitseret ovenfor. Freidson argumenterer for, at professionerne er afhængig af at skabe tillid - de legitimerer sig ved tillid. Uanset om man definerer lærerhvervet som en profession eller ej, gælder nødvendigheden af at skabe tillid for lærerarbejdet. Freidson fremhæver først og fremmest forpligtelse

---

<sup>212</sup> I en forelæsning i Forskerskolen for livslang læring, Roskilde Universitet, "professionsklyngen" den 11. december 2003

til at tjene frem for ønsket om personligt avancement. Man kan selvfølgelig spørge, om et sådant ”krav” kan sættes igennem i forhold til senmodernitetens kulturelt frisatte (lærer)ungdom, ”der ikke finder sig i hvad som helst”. De skal jo overtage projektet fra de ’oplysningsprojekt - velfærdsstatsligt - socialdemokratisk socialiserede’ lærere over 40-50 år? I mit empiriske materiale identificerer jeg et engagement hos lærerne, også de yngste, som afbalanceres af arbejdet erfaret som lønarbejde og af et behov for et ”privat” liv. Ønsker til en professionel karriere udtrykkes som ønsket om at etablere en platform for at påvirke læreprocesser i kollegiet gennem øget teoretisk indsigt i faglig, pædagogisk og didaktisk teori og som ønsket om at bidrage til skolens udvikling.

De øvrige forhold Freidson peger på til fremme af tillid til erhvervet eller professionen eksisterer ikke i lærerhvervet. Der er således ikke nogen formel edsaflæggelse ved indtrædelse i professionen, der er ikke formuleret en forpligtende etisk kodeks, der er ingen professionelle institutioner eller organisationer, der overvåger standardernes overholdelse og eventuelt fratager en udøver retten til at ”praktisere”. Så tilliden til lærerarbejdet må så at sige etableres for fra og konkret af hver eneste ”skole” forstået som lærerkollegiet, og af hver eneste lærer .

### **Modernisering og lærerprofessionalisering**

New Public Management strategien karakteriseres af kritikere ved effektivitet og økonomisk udsultning under overskriften markedsorientering, ramme- og økonomistyring (Mathiesen 2000). I kølvandet på strategien er udviklet udlicitering af opgaveløsninger, privatisering og brugerbetaling også inden for uddannelsesområdet. Internt i uddannelsessystemerne udmøntes bevægelsen i indsættelse af bestyrelser til at varetage brugernes interesser, hvilket svækker medarbejderdemokratiet og desuden ledsages af ydrestyret kontrol gennem ekstern evaluering. Mathiesens analyse levner ikke mange afsæt for forestillinger om ”nye spor af muligheder”.

Hjorts (2001) analyse af nogle af de samme tendenser forekommer mere åben for såvel kritik som muligheder. Hun tematiserer sin diskussion af udviklingen som udtryk for 1) forandrede politiske krav og ønsker om økonomistyring og kvalitetskontrol, 2) forandrede organisatoriske muligheder og nødvendigheder i den enkelte institution samt 3) forandrede professionelle interesser og professionsstrategier blandt de offentlige ansatte.

En sådan tematisering kan danne ramme for en kategorisering af de forskellige forandringer i skolen.

Systemteoriens analyser af problemstillinger i og udfordringer til uddannelserne er nøje forbundet med systemteoriens grundkarakter, nemlig dens karakter af at være en teori om forskelle med forskellen system/omverden som udgangspunkt. Systemets nødvendige evne til at skelne mellem selvreference og fremmedreference for at kunne operere kognitivt, kontingensen i moderne samfund og den hermed forbundne nødvendighed af kompleksitetsreduktion bliver hos Qvortrup (2001) baggrunden for at tale om det lærende samfund – de lærende organisationer, de lærende individer. Qvortrups fremstilling af udviklingen beskriver en række iagttagelige træk ved et lærende samfund fulgt op af overvejelser over hvilke ændringer, der er nødvendige, for at uddannelsessystemet kan leve op til og robustgøre sig i forhold til udfordringerne. Han peger på, at en videnøkonomisk teori, der handler om produktion af viden og distribution af viden i form af kvalifikationer, kompetencer, kreativitet og kultur, vil kunne rumme de fundamentale forudsætninger for at håndtere kompleksitet.

En af mine referencer angående Danmarks stilling i forhold til School effectivenessparadigmet som ekstrem moderniseringstendens er OECD rapporten fra 1995, ”Securing the Future”, hvoraf det fremgår, at School Effectivenessparadigmet i midten af 18990’erne ikke indgår i den uddannelsespolitiske diskurs i Danmark.

Men som jeg har været inde på kan vi i 2004 for alvor begynde at høre argumenter og se initiativer, som kan være udtryk for at den hastige spredning og implementering af School Effectivenessforskningens resultater og forståelsesformer er blevet opfanget af Undervisningsministeren og bliver omsat til uddannelsespolitiske tiltag. Pisa resultaterne bruges som begrundelse for kravet om at stramme op på fagligheden og centralt formulerede mål og flere timer i enkelte fag anføres som vejen – de ”10 skridt mod en bedre folkeskole” er i tråd med School effectivenessparadigmet om end der stadig mangler nogle skridt. Følgende aktuelle træk udviser desuden både paralleller og forskelle til lignende initiativer i andre lande:

- Vedtagelsen af skoleforliget baseret på Undervisningsministerens udmelding om 10 skridt mod en bedre folkeskole, udformningen af

Fælles mål<sup>213</sup> for undervisningen i folkeskolens fag mv. og begrebet ”den ny faglighed”<sup>214</sup> er udtryk for ønsket om en præcisering og øget målbarhed i forhold til elevernes faglige udbytte af undervisningen.

- Undervisningsministeriets oprettelse af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), der som ekstern part har til opgave at evaluere en række nærmere udpegede områder inden for det danske uddannelsessystem. EVA er defineret som statens videncenter på evalueringsområdet med en hertil knyttet publikationsvirksomhed. Til sammenligning med det engelske Inspectorsystem er det både andre metoder (bl.a. fylder selvevaluering en del i EVA’s metodekatalog) og andre erklærede hensigter (fx intern undervisnings-, fag- og skoleudvikling på grundlag af evalueringsresultaterne).
- Involveringen i PISA, Programme for International Student Assessment, OECD’s sammenlignende testning af elevers faglige standpunkter. I forordet til den danske rapportering af de første resultater, som vedrører tre faglige områder, i første omgang med hovedvægten på ”domænet” læsning, hedder det:” ... et projekt, der har til hensigt at måle, hvor godt unge mennesker er forberedt til at møde udfordringerne i dagens informationssamfund.” (Møller Andersen 2001 s. 5).
- Etablering af Centre for Videregående Uddannelser, CVU, må forstås som et led i markedsorienteringen. Det er vanskeligt at få øje på, at der i begrundelserne for deres etablering er en klar forståelse af, på hvilken måde konkurrenceevnen faktisk vil kunne øges gennem deres virksomhed ud over en vag henvisning til forskningstilknøytning og videncentervirksomhed.
- En række uddannelser er gennem en bekendtgørelsesfastlæggelse ”ophøjet” til professionsbacheloruddannelser, herunder lærer-, pædagog-, ergo-, fysio- og afspændingsterapeutuddannelser i ønsket

---

<sup>213</sup> Betegnelsen Fælles mål sammenfatter pr. 1. august 2003 en række forskrifter for skolens virksomhed:

- De bindende fælles nationale mål i form af fagmål, centrale kundskabs- og færdighedsområder (slutmål) og trinmål samt mål og bindende indholdsbeskrivelser for børnehaveklassen.
- De vejledende læseplaner og beskrivelser af udviklingen i undervisningen frem mod trin- og slutmål. Når de lokale læseplaner og beskrivelser er endeligt godkendt af kommunalbestyrelsen bliver også de bindende - og dermed fælles - for den enkelte skole. (Undervisningsministeriets hjemmeside).

<sup>214</sup> ”Fremtidens uddannelser – den ny faglighed og dens forudsætninger” er en just publiceret (februar 2004) analyse af de fire faglighedsprojekter om matematik, dansk, fremmedsprog og naturfag. (af Henrik Busch, Nikolaj Frydensbjerg Elf og Sebastian Horst).

om ”enstrengning” og harmonisering af det danske uddannelsessystem. Paradoksalt ledsages denne ”ophøjelse” af beslutningen om en 2-årig meritlæreruddannelse, som er igangsat 1. august 2002, angiveligt med henblik på at afhjælpe en truende eller eksisterende lærermangel.

Som antydnet er situationen paradoksal. Samtidig med at der udefra formelt efterspørges professionalitet perverteres forståelsen reelt, som jeg blandt andet har diskuteret i School Effectiveness kapitlet og forudsætninger for dens udvikling svækkes.

På det retoriske plan fastholdes en ”gammel” indsigt, nemlig at lærerne må have en vis frihed til at foretage skøn i undervisningen. Undervisningsministeren forsøger således ved forskellige lejligheder at overtønde om, at man ikke ønsker at røre ved ”metodefriheden.” Dette begreb for den nødvendige autonomi i lærerarbejdet er på den ene side et ”dilettantisk”<sup>215</sup> begreb, på den anden side har det historisk udgjort et helt centralt grundlag for den danske skoles virksomhed, et grundlag som i øvrigt adskiller den fra mange andre landes skolesystemer.

Begrebet er bærer af en indsigt i, at lærerarbejdets ”fremmedbestemte” hensigt, som det udtrykkes i love og forskrifter, kun kan realiseres gennem de involveredes selvbestemmelse - i form af lærernes ”metodefrihed” og elevernes ”medbestemmelse”. Det er dette paradoksale forhold, der berettiger bestræbelserne på at professionalisere lærerarbejdet, og som jeg har uddybet i kapitel 4. Moderniseringen udgør i forhold hertil et argument for lærernes professionalisering for offensivt at være i stand til både at imødekomme og imødegå udfordringerne.

Her vil jeg gå lidt tættere på et af de ”gængse” professionskriterier, nemlig autonomi i arbejdets udførelse - og hermed brede metodefrihedsbegrebet ud.

### **Autonomi i lærerarbejdet?**

Bestemmelsen om autonomi i arbejdets udførelse som kriterium på professionalitet begrundet i nødvendigheden af at foretage skøn baseret på relevante kundskaber og færdigheder er omdrejningspunktet i min diskussion af lærerprofessionalitet. Selv med det mere og mere fintmaskede net af forskrifter med overskriften Fælles mål er lærerarbejdet fortsat karakteriseret

---

<sup>215</sup> Hermed vil jeg blot sige, at lærernes nødvendige frihed til at foretage skøn i undervisningen rækker langt ud over at tage stilling til ”metoder”.

ved de mange nødvendige valg, læreren må træffe. Der er dog grund til at formode, at et punkt kan nås, en grænse kan overskrides, i indskrænkningen af lærerens beslutningskompetence. Så bryder ”systemet” undervisning sammen og erstattes af fx testtræning, som der er set tegn på i Storbritannien og USA.

Skolen som institution er beskrevet og defineret ved den opgave, den skal løse. Opgaven er som sagt i de senere år blevet beskrevet mere og mere detaljeret fra centralt hold. Det er vanskeligt ikke at tage dette som udtryk for svigtende tillid til de professionelles skøn, når det gælder mål for og veje til elevernes læring og dannelse. Der er også grund til at bemærke, at sådanne tiltag producerer mistillid til myndighedernes indsigter. Mistilliden vedrører både betingelser og muligheder for at løse opgaverne og retningen for og perspektivet i initiativerne, jf. fx Dahler-Larsens (1998) diskussion af implementerings- og fortolkningsgab.

Sideløbende med denne bevægelse er skolen også med i den bevægelse, der går fra 1) den ”uskyldige institution”, der refererer opad i sine begrundelser for sine aktiviteter, over 2) den fagligt ansvarlige institution, der inden for en ekstern givet målsætning har autonomi til at udfolde denne målsætning på forskellig vis og til 3) de helt aktuelle bestræbelser på at skabe den organisation, der forholder sig strategisk til såvel faglighed, målsætninger som omgivelser. Der er, med Åkerstrøm Andersen og Born (2001) og som jeg har vist i kapitel 4, tale om en bevægelse fra offentlige *institutioner*, der indskriver sig i en politisk og retlig orden, der foreskriver institutionens funktion og virke til *organisationer*, der løbende kan forandre deres egne målsætninger.

Også Hjort og Qvortrup peger på en sådan bevægelse, og man – jeg – kunne få den tanke, at denne bevægelse – på godt og ondt – er stærkere end ministerielle forskrifter. Qvortrup peger med reference til Luhmann på, at de moderne organisationer ikke kan nøjes med en overordnet kode for sit virke, men må være i stand til at iagttage sin omverden gennem forskellige koder, og den må løbende reflektere prioriteringen af dem og samspillet mellem dem. Skolen må altså være i stand til både at fastholde sin overordnede kode læring/ikke læring eller dannelse, som Åkerstrøm Andersen og Born (2001) siger, og kunne genindføre omverdenen i organisationen i form af at iagttage og håndtere omverdenens forventninger i lyset af sin overordnede kode. Det handler om at forholde sig til, hvordan skolen kan bidrage til, at børnene synligt bliver fagligt dygtigere, samtidig med at et langsigtet dannelsesperspektiv fastholdes. Dette paradoks skal begri-

bes og håndteres, samtidig med at stadig flere børn angiveligt har stadig vanskeligere ved at ”gå i skole” på vanlig vis.

Det er til at få øje på rækken af paradokser bare i det her antydede - og mange flere kan analyseres frem. Det er i den betydning jeg forstår Åkerstrøm Andersens og Borns påvisning af det belastende krav til medarbejderen om at kunne anskue og tage ansvar for helheden - med stor risiko for, at ikke alle kan eller vil det, at de mindst robuste bliver udbrændte eller at unge lærere vælger skolen fra, inden det kunne ende der.

### **Professionalisering på trods?**

Så - kan andet end professionalitet - specialiserede kundskaber og færdigheder udmøntet i kvalificerede skøn have en chance for at håndtere disse paradokser og udfordringer?

Mit empiriske materiale giver anledning til refleksioner over en række spørgsmål af betydning for diskussionen af lærerprofessionalitet. Kan læreruddannelsen fremme lærernes forudsætninger for at fravriste situationen autonomi? Kan den forberede sådanne kompetencer, at lærerne kan argumentere for og forvalte en autonomi i forhold til formulering af mål og valg af indhold, undervisnings- og arbejdsformer indenfor de overordnede rammer? Opfatter lærerne det som en del af deres professionalitet at tilkæmpe sig og fastholde autonomi i arbejdets udførelse - som basis for en åben kommunikation med omverdenen – ikke mindst elevernes forældre? Lærerne peger på behovet for nogle arbejdsforhold, der kan give tid til didaktisk kommunikation, og at det overlades de professionelle at forvalte arbejdet under ansvar for kvalitet og ressourcebevidsthed. Jeg vil i resten af kapitlet diskutere disse spørgsmål.

### **Et professionsideal**

Jeg vender for en stund tilbage den faglige organisations bestræbelser på at professionalisere lærerarbejdet. Det giver anledning til at uddybe diskussionen af de professionskriterier, som historisk kan identificeres, og som idealet synes at bygge på, se nedenfor. ”Professionsideal for Danmarks Lærerforening”,<sup>216</sup> som blev vedtaget på foreningens kongres i oktober 2002 sætter i elleve punkter ord på, hvad ”der er kernen i lærerarbejdet i folkeskolen”, som det hedder i formandens indledning. Professionsidealet har været et stykke tid undervejs og er blevet drøftet bredt i medlemskredsen,

---

<sup>216</sup> Professionsideal for Danmarks Lærerforening, oktober 2002.

inden det blev vedtaget. Den første skriftlige præsentation (oktober 2000)<sup>217</sup> var ledsaget af en artikel med overskriften ”Professionsetik og lærergerning - et baggrundsnotat”. Notatet er uden forfatter, men på forningens kongres blev idealets præsentation ledsaget af et oplæg af Jørgen Husted, som der er grund til at formode har været hovedpennefører. Introduktionen til de elleve punkter indledes med en slags formål for udarbejdelsen: ”Fælles professionsidealer kan bidrage til at øge kvaliteten i skolen og respekten for vores arbejde – og øge arbejdsglæden.” (2000 s. II).

I baggrundsnotatet, der i øvrigt er uden referencer<sup>218</sup>, henvises til ”Det etiske professionsbegreb: De klassiske professioner” (2000 s. VI) som inspirationskilde til idealet. Der opereres med begreberne værdier og kald, udøve en kunst, være god til det man gør, som udmøntes i tre hovedområder for professionens selvforståelse: forholdet mellem professionens selvforståelse og professionens faktiske funktion i samfundslivet, forholdet mellem den professionelle og dennes klient(er) og forholdet mellem den professionelle og dennes kolleger, samarbejdspartnere, myndigheder, arbejdsgivere m.fl. Danmarks Lærerforening har desuden tilsluttet sig Education International’s etiske kodeks til fremme af professionel adfærd blandt organisationens medlemmer.<sup>219</sup>

Jeg finder det vigtigt for en faglig organisation løbende at føre en drøftelse af grundlaget for medlemmernes arbejde. Formuleringen af et professionsideal er en måde at føre den på. Idealet er dog udtryk for et svagt projekt i forhold til gængse professionskriterier og fx Freidsons idealtypiske: formel edsaflæggelse ved indtrædelse i professionen, etiske regler, nedsættelse af professionelle kommissioner eller organisationer, der holder øje med arbejdets udførelse og om nødvendigt gennemfører udelukkelser, som vi kender det ved læge- og advokatprofessionerne. Men idealet må læses som en erklæring om forpligtelse til at tjene snarere end ønsket om personligt advancement, jf. også referencen til Freidson ovenfor.

Idealet kan opfattes som lærernes forsøg på at udtrykke sig med autoritet om lærerarbejdet, og det er i lyset af en sådan tolkning, jeg vil fremføre nogle kritiske betragtninger.

Punkt 1 i professionsidealet lyder:

---

<sup>217</sup> Professionsidealer, Danmarks Lærerforening, 2000.

<sup>218</sup> Jeg har af og til Danmarks Lærerforening mistænkt for at undervurdere sine medlemmer.

<sup>219</sup> Internationalt etisk kodeks Education International (EI), som er den dominerende verdensorganisation for undervisningsorganisationer, vedtog på den 3. verdenskongres i sommeren 2001 en erklæring om et etisk kodeks. I henhold til denne erklæring vil organisationerne arbejde for at fremme professionel adfærd blandt deres medlemmer. Det gælder også DLF, som er medlem af EI.

”De målsætninger, undervisningsmål og principper, der fastsættes gennem demokratiske processer, er bindende for læreren. Imidlertid kræver disse altid fortolkning og tilpasning til de gældende betingelser og stiller dermed store krav til lærerens faglighed og selvstændige dømmekraft. Læreren kan således aldrig blot følge de udstukne forskrifter, men er altid henvist til på eget ansvar at præstere en forsvarlig undervisning i forhold hertil. *Læreren vil efter bedste evne opfylde folkeskolens målsætning og undervisningsmål.*” (Professionsideal for Danmarks Lærerforening, oktober 2002).<sup>220</sup>

De første linier formidler en forståelse af lærerarbejdet, som ved en umiddelbar læsning er i tråd med en professionalitetsforståelse, der vægtlægger den professionelle skøn som grundlag for arbejdets udførelse. Det munder imidlertid ud i et slags slogan, fremhævet med fed skrift, som i sin mangel på kritisk potentiale næsten får karakter af en paragraf i en ”tjenestemandsløve”<sup>221</sup> eller et ansættelsespapir. I min læsning kommer det til at farve forståelsen af hele punktet.

Med reference til diskussionen af lærerens autonomi kan man således spørge, om forståelsen i punkt 1 ved nærmere eftersyn styrker eller svækker forståelsen af lærerarbejdet som professionelt. Der kan selvfølgelig ikke herske tvivl om, at læreren skal forvalte sit arbejde, så det understøtter realiseringen af folkeskolens formål – i en argumenteret og kommunikeret fortolkning af, hvori den består. Niveau 2 i Erling Lars Dales bestemmelse af professionelle læreres kompetencer vedrører kompetencer til at konstruere undervisningsprogrammer i kollegiet – vi ville vel tale om at formulere værdier, mål og planer for den konkrete skoles virksomhed. I beskrivelsen af sådanne kompetencer peger han på lærerens kompetencer og mod til at forholde sig kritisk til centralt formulerede forskrifter som et kendetegn på professionalitet. Den kritiske professionelle røst i den uddannelsespolitiske debat vil i Dales forståelse være et aspekt i et professionsideal, et aspekt som jeg savner i punkt 1 – og som jeg heller ikke finder ekspliciteret i nogle af de øvrige punkter.

Andre punkter i idealet rummer andre aspekter af professionel lærervirksomhed – både sådanne der vedrører lærerens egen kompetenceudvikling eller professionalisering og skolens professionalisering, og sådanne som vedrører at påtage sig ansvar for elevernes læring og dannelse. I de enkelte punkter og punkterne imellem ser jeg en række konfliktpotentialer i lærerarbejdet, som professionsidealet ikke ekspliciterer. Opfyldelsen eller

---

<sup>220</sup>Det her kursiverede fremstår i professionsidealet med fed.

<sup>221</sup> Se senere en diskussion af tjenestemandsbegrebet og professionalitet.

arbejdet med at realisere det ideal, som er formuleret i punkt 6 og som sammenfattes i formuleringen:

*”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.”*

kunne fx potentielt og konkret give anledning til en kritik af både folkeskolens formål, andre bestemmelser i loven og andre forskrifter, ligesom det kunne give anledning til kritik angående vilkårene for opgavens løsning. Jeg synes der på samme måde er indbygget paradokser i mange af de områder, som professionsidealet udtrykker sig om – og som lærerarbejdet altså rummer - uden at dette forhold er tematiseret.

Alt i alt savner jeg i det foreliggende professionsideal den kritiske dimension og modet til at formulere de paradokser, der så klart kendetegner lærerarbejdet. At påvise og diskutere disse og at formulere idealer for deres håndtering kunne være et udtryk for professionel autoritet og kunne styrke tilliden til lærernes kompetencer. Idealet lægger tendentielt mere op til at forstå lærervirksomhed som loyalt funktionærarbejde end som professionel virksomhed. Jeg ønsker ikke med dette udsagn at underkende funktionærpositionen, men blot at understrege, at jeg opfatter lærervirksomhed som noget andet. Det som bl.a. skiller er, at forståelsen af lærerarbejdet som professionelt kalder på både forudsætninger for og forpligtelse hos lærerne til at kunne få øje på paradokserne, analysere deres forudsætninger og konsekvenser, forholde sig kritisk til og handle i forhold til dem med henblik på enten på sigt at opløse dem eller at omgås dem reflekteret.

### **Ansvarstagende medarbejdere**

Professionalitet som bestemmelse af lærervirksomhed er på samme tid udtryk for et kvalitetskriterium og en konsekvens af moderniseringen af den offentlige sektor. Med Åkerstrøm Andersen og Borns<sup>222</sup> diskussion af dette paradoks kan vi iagttage kærlighedens kode i forestillingen om den helhedsorienterede og ansvarstagende medarbejder.

”Det er ikke længere muligt alene at kommunikere om den enkelte opgave. Opgaven er blevet en opgave-i-en-helhed, og det er blevet medarbejderens ansvar at se dette. I overensstemmelse med kærlighedskommunikationen forventes det, at medarbejderen løbende medtænker organisationen i alle opgaver og i alle livssituationer.” (Åkerstrøm Andersen og Born 2001s. 147).

---

<sup>222</sup> Se kapitel 3.

Lærere vil måske hævde, at det altid har gjort sig gældende for lærerarbejdet. Måske er det alene nyt, at det italesættes. En sådan italesættelse er ikke desto mindre netop nødvendig som afsæt for at begribe modsigelserne i lærerarbejdets aktuelle vilkår, hvor det på den ene side med rette forventes af læreren, at hun tager ansvar og lader sin virksomhed lede af professionelle analyser og skøn, og hvor hun på den anden side stedse ser sit professionelle råderum indskrænket gennem stadig mere præcise målformuleringer og reducerede forventninger i form af snævre faglige resultater. Professionsideal for Danmarks Lærerforening kan læses som lærernes kollektive tilsagn om, at de til trods herfor påtager sig ansvaret og løbende medtænker organisationen ”i alle opgaver og i alle livssituationer”. Professionsidealet afløser tjenestemandsbegrebet som udtryk for lærernes selvforståelse og signalerer en refleksivitet som udtryk for professionalitet.

I skolen får lærerne førstehåndserfaringer med de mangeartede opgaver de skal løse og med de krav og forventninger elever, forældre, kolleger og ledelse retter mod dem. Nyuddannede lærere beretter om mangfoldigheden af små og store opgaver, som hverken undervisningen på seminariet eller praktikerfaringerne har forberedt dem på. En ung lærer siger efter et halvt år som lærer:

*”Jeg oplevede det ikke som et chok, men alligevel var det...hvordan skal jeg forklare det. Jeg troede jeg skulle ud og have fokus på indholdet i undervisningen, og det der slog mig mest, som jeg egentlig ikke havde overvejet var, al den energi som man bruger på alt muligt andet. Man skal huske en masse småting, man skal organisere en masse ting, og man skal have kontakt til en masse mennesker. Den erne havde jeg ikke overvejet så meget og alle de detaljer som egentlig ligger i didaktikken - alle de små detaljer i hverdagen som kunne få det hele til at ramle i ens undervisning. Vigtigheden af alle de små ting havde jeg ikke troet jeg skulle have så meget fokus på. Hvis jeg bare havde det store hele overblik ...så havde jeg ikke lige regnet med det. Og noget andet det var, men det er mere konkret, økonomien ude i folkeskolen. Den var jeg faktisk ret frustreret over i starten - gud kan vi ikke det - har vi ikke råd til det. Nej, er det virkeligheden det her - nå, så må jeg lave det om. I starten var jeg meget stejl, mente det ikke kunne passe, kunne jo ikke føre en undervisning, når det hele ikke er der. Det var lige de ting der slog mig, da jeg kom ud, men jeg synes ikke det var et chok.”*

### **Teori-praksisforholdet**

Tone Kvernbekk (2003) siger om førstehåndserfaringen, som den bl.a. udtrykkes af denne unge lærer, at den er personlig, sansemæssig og ofte følel-

sesmæssig, og den er praktisk og jordnær. Overfor den er teoretisk kundskab bleg og uinteressant.

”Kundskab om det konkrete, individuelle, unikke og detaljerede – det partikulære, som det gerne kaldes – anses ofte for at være et af førstehåndserfaringens vigtigste resultater. Dette er et vigtigt moment, fordi sådan kundskab om det partikulære bruges som et argument mod teoretisk kundskab, der jo er generel og ikke partikulær”. (Kvernbekk 2003 s. 165)<sup>223</sup>.

De partikulære kundskaber virker, som når de nye lærere henviser til, at de efter et halvt år ”*har styr på skolen, ved hvor tingene er og hvordan man bestiller bøger osv.*” eller man finder ud af, at

*”Man kommer ind i en anden klasse på én måde og ind i en sjette klasse på en anden måde, og til niende på en tredje måde. Man skal være rimeligt omstillingsparat. det er nogle helt andre typer elever. Det kan også bare være tre forskellige sjetteklasser. Der er jo kæmpeforskelle på de forskellige klasser”.*

Kvernbekk understreger forskellen på den konkrete og partikulære kundskab og den universelle teoretiske ved at understrege, at

”Generel, teoretisk kundskab virker derimod ikke i konkrete situationer, fordi den ikke ’passer ind’ – dvs. at den afviger fra det konkrete, meddeler noget andet. Det er desuden svært at genkende et teoretisk begreb i praksis – at vide hvordan det ser ud så at sige.” (Ibid s. 165).

Dette forhold kan forklare, at lærerstuderende stadig møder lærere i skolen, der fortæller dem, at alt det teori de lærer på seminariet er nyttesløst for en lærer. Der findes skoler<sup>224</sup>, hvor lærerne uantastet får lov til at afvise de teoretiske sider af kompetenceudviklingen. Ingen kender den faktiske sammenhæng mellem fx manglende professionalitet i forvaltningen af lærerarbejdet og så udbrændthed, eller den eventuelle sammenhæng mellem konkrete læreres manglende analysekategorier, og deres konkrete vanskeligheder med dette eller hint eller med det generelle kvalitetsniveau i deres undervisning. Men det forekommer sandsynligt, at jo mere kompleks undervisning og anden lærervirksomhed bliver, jo flere kompetencer må læreren besidde for at kunne håndtere kompleksitet.

---

<sup>223</sup> Jævnfør også min problematisering af Weicher og Fibæk Laursen.

<sup>224</sup> Jeg henviser her diffust til hvad ”Gud og hver mand” synes at vide. Jeg er ikke i stand til at dokumentere påstanden og min egen erfaring er, jf. mine erfaringer fra efteruddannelsesforløb og diverse forskningsprojekter, at mange lærere er optaget af at udvikle deres teoretiske indsigter, fordi de til trods for den ikke umiddelbare ”nytte” oplever, at de bliver bedre i stand til at analysere og forbedre deres undervisning og løsning af andre læreropgaver.

I mit empiriske materiale kommer lærernes hverdagsbevidsthed til udtryk i form af en gennemgående indforstået rammesætning af, hvad skole er, og hvad lærervirksomhed er. Lærernes hverdagsbevidsthed risikerer at skygge for, at de kan få præcist øje på spændingsfelter i forholdet mellem skolens ideale opgave og dens faktiske funktioner: skolens bidrag til umyndiggørelse af elever og lærere over for skolens potentiale til i højere grad, end det er tilfældet, at insistere på at udgøre et alternativ til det børne- og menneskefjendtlige moderne liv. Udsagn som ”Vi gør jo” og ”Vi kan jo ikke” skygger i lige høj grad for både erfaringsforankring og utopitænkning.

Denne ”skole i vore hoveder”, som Kirsten Weber<sup>225</sup> udtrykker det, er en barriere for at få øje på de problematiske sider af det institutionaliserede lærer-elevforhold, der fx tildeler læreren definitionsmagten om, hvad der er henholdsvis hensigtsmæssig og uhensigtsmæssig skoleadfærd, og tildeler hende både retten og pligten til at påse, at eleven får lært noget, som er defineret af statsmagten (eller af læreren selv). Risikoen er, at utopien fortoner sig - elevens krav på, at skolen og lærerne stiller sig til rådighed med støtte til hendes lærings- og dannelsesproces, som Glocksee skoleforsøget og meget andet udviklingsarbejde har forsøgt.

Hverdagsbevidstheden konfronteres og anfægtes mere eller mindre radikalt af erfaringer og indsigter, der kan problematisere selvfølgelighederne og pege på veje til at sprænge rammerne i forfølgelse af utopier om dannelse og personlig udvikling. På den anden side forudsætter ny læring til hver tid jo et allerede etableret fundament - en erfaringsdannelse, hvorfor også ”en hverdagsbevidsthed” gemmer på erfaringer og indsigter, som, hvis de bliver tilpas udfordrede, det vil fx sige ikke for faretruende og ikke for vagt til at kunne antyde en forskel, rummer læringspotentiale.

Det er her afsættet for lærerens professionelle skøn kan identificeres - i forståelsen af hvem eleven og eleverne er, og hvad der for gruppen eller den enkelte elev kan repræsentere en tilpas udfordring - og i forståelsen af, at lærerens egen hverdagsbevidsthed er et tema i hans professionelle refleksion. Men jeg tror, at denne mulighed fordrer et mere præcist fagligt sprog end det jeg gennemgående kan få øje på, at selv de dygtige lærere i mit empiriske materiale har til rådighed.

---

<sup>225</sup> Ved en forelæsning på Roskilde Universitetscenter efteråret 2003.

### Fagligt sprog

Jeg oplever lærerne som tøvende over for at sprogliggøre, hvad de kan, vil og gør og hvorfor. De udtrykker sig ofte i et sprog, der mere formidler forestillinger end beskriver praksis, der mere byder på personlige vurderinger end på argumenterede analyser og refleksioner. Colnerud og Granström (1998) taler om, at lærere betjener sig af henholdsvis et metasprog og et dagligsprog, og de argumenterer for, at lærere har brug for begge ”sprog”. Metasproget er bærer af teoretiske indsigter, analytiske modeller og hypoteser, der kan fremme en kvalificeret og argumenteret, generel og overordnet kommunikation mellem fagets udøvere. Dagligsproget gør det muligt at formidle oplevelser af samvær med elever og ”så gjorde vi sådan” om fx undervisning, det er umiddelbart og ikke-distanceret. Men de mener, at lærere snarere end at anvende et metasprog, hvor det er relevant og et dagligsprog, hvor hensigten er at formidle det sanselige og følelsesmæssige, benytter det de kalder et blandingssprog eller et pseudometasprog. Det er abstrakt, men ikke teoretisk og frem for at eksplicitere følelser dækker det over eller skjuler dem.

Jeg kan genkende nogle af disse karakteristika i mit materiale. Men der er også eksempler på, at lærerne er opmærksomme på det faglige sprogs betydning. Den samme lærer kan både beskrive konkret og sansemættet, og til dels analysere og argumentere med inddragelse af teoretiske forklarings- og forståelsesmodeller – og ”forfalde” til at anvende blandingssprog. En af mine informanter henviser eksplicit til sin faglige indsigt og sproglige formidlingsevne. Han beretter om en situation, hvor han, uforberedt og i en telefonsamtale, formåede at stille nogle undervisningsrelevante spørgsmål og formulere nogle didaktiske principper, som viste sig at kunne hjælpe en ”lægmand” til at gennemføre en tilfredsstillende undervisningssituation. I interviewene betjener lærerne sig af fagligt sprog, men jeg iagttager min egen tilbøjelighed til som interviewer at samle op og præcisere enten i abstrakte eller konkrete termer. Det handler naturligvis om ”seminarielæreren i forskeren”, men altså også om, at sprogbrugen ikke altid er særskilt præcis.

Colnerud og Granström (1998) siger om det faglige sprog, at

”dets vigtigste funktion er at være et vidensinstrument, der hjælper fagets udøvere med at kodificere og strukturere den samlede viden som er til stede i faggruppen” (s. 52).

Colnerud og Granström understreger, i tråd med også min argumentation, at det faglige sprog ideelt set hjælper læreren til at få øje på sammenhænge, årsagsrelationer, forklaringsmodeller og forklaringer på foreteelser inden for faget. Den professionelle lærer har brug for et fagsprog, der ved dets indhold af teorier og analytiske modeller kan hjælpe ham med at overskride hverdagsforståelser og blinde pletter i egen iagttagelse af sin professionsudøvelse og forudsætningerne for den. De siger:

”I en mere udviklet lærerrolle bliver sproget som arbejdsredskab mere markeret, mens en mere rutinemæssig lærerrolle kendetegnes ved et mere hverdagsagtigt sprog.” (Ibid s. 54).

Mit empiriske materiale viser, at lærere mener at lære af deres erfaringer. Mange af de kompetencer, uddannelsen kun meget elementært og generelt kan medvirke til at udvikle, bliver han nødt til at lære sig gennem det konkrete arbejde. Som antydnet ovenfor er det den samlede skoles ansvar at medvirke til, at lærere ikke vælger de teoretiske fordybelser fra, fordi den praktiske kompetenceudvikling trænger sig uafviseligt på. Man kan nemlig også blive dum af sine erfaringer, hvis de ikke danner afsæt for analyser og refleksioner, men stivner i plejer og ”det fungerer jo”. Endelig er lærernes teoretisk indsigt og fagligt velfunderede kategorier og begreber forudsætningen for, at de kan forholde sig kritisk til skiftende didaktiske moder og til teorier, som påberåber sig (eller tillægges) ”svaret” på dette eller hint problem.

### **Refleksivitet**

Der synes at være flere forskellige muligheder, når det handler om lærernes stadige udvikling af professionalitet. Det forekommer sandsynligt, som også nogle af lærerne i mit materiale påpeger, at processen fremmes, hvis læreren allerede i sin uddannelse har indset, at det er en lærerlivslang proces og er blevet støttet i at reflektere over, hvordan den mon kan forløbe. Der findes forskellige relevante former for efter- og videreuddannelse af lærere, og mange skoler arbejder selv med forskellige arbejdsformer til læring - i team, som supervision m.m. I forlængelse af argumentationen ovenfor om udvikling af refleksivitet kan netop forskellige former i en vekselvirkning fremme den fortsatte professionalisering. Benners<sup>226</sup> teori om refleksivitet og læring kan pointere læringspotentialet i forskellige tiltag.

---

<sup>226</sup>Michael Uljens præsenterer og diskuterer Dietrich Benners (professor ved Institut für Allgemeine Pädagogik ved Humboldt Universität i Berlin) refleksionsbegreb og præsenterer sine egne refleksioner

Under overskriften Opfordring til selvvirksomhed siger Benner

- vores tænkning er altid forbundet med vore tidligere handlinger
  - vore handlinger er altid forbundet med vor tidligere tænkning
  - vore intentioner er forbundet med vore tidligere refleksioner over handlinger
  - vore refleksioner er altid forbundet med vore tidligere intentioner
  - vor tænkning er åben for fremtidige handlinger og intentioner
  - vor handlen er åben for fremtidig refleksion
  - vore intentioner er åbne for kommende refleksion
  - vore refleksioner er åbne for kommende intentioner
- (Benner, 1991).

Det er denne åbenhed mellem tanke og handling, intention og refleksion samt fortid og fremtid, der muliggør pædagogisk handling eller pædagogisk intervention, dvs. at opfordre til noget, som personen ikke kan, jf. det pædagogiske paradoks. I tilfældet lærerarbejdet handler det om at ”tvinge” sig selv og sin kollega til at overskride sig selv.

Forholdet mellem den lærendes subjektive teori og de videnskabelige teorier handler om en distinktionen mellem den refleksion, som kendetegner bevidst hensigtsbestemt handling i hverdagen, refleksion over egne erfaringer ved hjælp af videnskabelige teorier samt et refleksionsniveau, hvor den videnskabelige teoris karakter udgør det egentlige refleksionsobjekt. Det sidste refleksionsniveau må anses som væsentligt for professionel lærervirksomhed jf. også Dales argumentation for kompetenceniveau 3. Benners intentionalistiske forklaringsmodel over undervisnings- og studievirksomhed (intention – handling – oplevelse – refleksion – erfaring) kendetegnes ikke af nogen kausal forholdemåde. Selv om modellen beskrives, så de forskellige elementer følger efter hinanden i en bestemt rækkefølge, er det ikke meningen, at den skal forstås kausalt. Den er en idealtypisk variant, hvilket bl.a. fremgår af, at alle intentioner ikke nødvendigvis fører til handling, at alle handlinger ikke leder til nye oplevelser, at alle oplevelser ikke reflekteres og selv om de reflekteres, fører de ikke altid til ny erfaring.

I en pædagogisk sammenhæng, også den der vedrører lærerens læreproces, er den hensigtsbestemthed, der spørges efter, af en anden karakter

---

over forholdet ”bildbarhet-uppfordran och inläring-studieverksamhet-undervisning” i Michael Uljens: Allmän pedagogik, Studentlitteratur, Lund 1998, s. 100-101 og side 143-148.

end i hverdagssituationer. Erfaringerne fra de omtalte forskningsprojekter<sup>227</sup> gav i særdeleshed anledning til at få øje på lærernes bestræbelser på at udfordre hinanden i at udvide, fordybe, udvikle eller differentiere deres tidligere erfaring, forståelse, indsigt eller handlekompetence. Også mit aktuelle empiriske materiale peger i denne retning. Dens hensigt er fremtidsorienteret, den har den reflekterende persons kompetenceudvikling som pejlemærke. Den læreproces lærerne er i handler dermed om, at de gennem den reflektive proces forandrer deres hensigter, så de kan orientere sig mod kommende handlinger. Den erfaringsbaserede læring koblet med en studievirksomhed, som nogle af lærerne i mit materiale taler om, kan faktisk føre til ny handlen, nye oplevelser og nye måder at reflektere på.

I 1980'erne blev lærersamarbejde iværksat af "ildsjælene" og udviklingslærerne, og det udgjorde den praktiske forankring af lærernes kompetenceudvikling, som jeg har antydnet i kapitel 5. Borgnakke og Raae (2004) formidler under overskriften: Lærersamarbejdets professionaliseringspotentiale erfaringerne fra Projekt Helhedsskole<sup>228</sup>:

"Det interessante ved lærernes beretninger er desuden, at vi får en praktisk definition af, hvad denne kompetenceudvikling som et minimum kræver samt af, hvad lærersamarbejde er og indebærer, nemlig i al sin enkelhed: er "at samarbejde" er "at diskutere undervisningen" er "at begrunde den pædagogisk, dagligt, socialt og praksisrettet" er "at gribe handlingskonkret ind" i forhold til den fortløbende undervisningsproces." (Borgnakke og Raae 2004 s.163).

Borgnakke og Raae sammenfatter professionsgevinsten i overensstemmelse med erfaringerne fra det beskrevne "opfølgingsprojekt"<sup>229</sup>:

"Et generaliserende tilbageblik på *Projekt Helhedsskolen* må dog siges, at uanset nævnte barriere vidner udviklingsarbejderne om ambitionen om at lade lærerne som fornyere og lærersamarbejdet som drivkraft præge udviklingen af skolen som sådan, ikke kun udviklingen af undervisningen. I samme forstand vedrører professionaliseringsgevinsten K1- såvel som K2- og K3 – niveauerne. I forlængelse heraf kunne måske hævdes, at netop fordi professionalisering vedrørte lærernes deltagelse i udvikling af hele skolen, opdagede de deltagende lærere organisationen og blev derved forløbere for den lærende skole."(Ibid s. 166).

---

<sup>227</sup> I kapitel 5.

<sup>228</sup> Det samme projekt som jeg beskriver under overskriften Evalueringsforskning i kapitel 5.

<sup>229</sup> Kirsten Krogh-Jespersen: Udviklingsarbejde nytter, Århus Fællesseminarium 1995.

### Selv- og fremmedreference

Opdragelse og undervisning er som sagt i en historiske udvikling blevet uddifferentieret som funktionssystem med henblik på at danne den opvoksende generation. Ledeforskellen i dette sociale system er den begrebsmæssige forskel barn /voksen. Som jeg har redegjort for i kapitel 3 og 4, kan skolen som organisation ikke nøjes med én overordnet kode for sin virksomhed. Selv om altså skolens overordnede kode er læring/ikke-læring, dannelse/ikke-dannelse kan skolen ikke undlade også at knytte an til fx det økonomiske, det politiske og det retslige system. Min empiri tyder på, er lærerne helt forståeligt er mest tilbøjelige til at kommunikere om pædagogik og didaktik, altså i koden læring/ikke-læring. Min analyse har peget på, at lærerarbejdets professionalisering er afhængig af mening, som Luhmann definerer som forskellen aktualitet/potentialitet. Meningsudvikling er afhængig af iagttagelse af anden orden og identifikation af forskellen på selv- og fremmedreference gennem kommunikation. Det kommunikative system skolen, den enkelte skole, lærerteamet kan kun iagttage sig selv, hvis det indikerer sig selv inden for rammen af et anden ordens begreb - det skal altså splitte sig op i to halvdele, det som iagttager, og det som iagttages. Forskellen system/omverden skal genindføres i systemet for at muliggøre iagttagelse af anden orden eller refleksivitet, for at bruge Thyssens begreb.

Inspirationen fra Luhmann kan pege i retning af kompetencer til fremme af professionel lærervirksomhed. Læreren skal kunne redegøre for og begrunde det valg af ledeforskelle, der sættes som ramme for iagttagelse af iagttagelse - fx læring/ikke-læring i lærerteamet, for konditioneringen af den valgte ledeforskel - i eksemplet her det kommunikative system lærerteam i forhold til omverden. Det skal udpege, begrunde og redegøre for implikationerne af det præcise iagttagelsespunkt, fx de psykiske systemer, der danner omverden for det kommunikative system. Iagttageren af anden orden kan altid vælge om, udskifte sine ledeforskelle med en anden, genindførbar ledeforskel, spørge til og eventuelt ændre ledeforskellens konditionering og flytte iagttagelsespunktet (Åkerstrøm Andersen 1999 s. 115-119).

Et fundament for professionel lærervirksomhed er i denne forståelse kompetencer til at analysere systemets funktion, dets ydelser og den refleksion, som adskiller det fra andre systemer. I det omfang systemets iagttagelse af anden orden lader modsigelser, asymmetrier og paradokser se, kan de være afsæt for og udtryk for professionaliserende læreprocesser.

Skolens lukkethed som system eller skolens monopol på ikke-familiefunderet opdragelse og undervisning ændres i det lærende samfund, som Qvortrup beskriver det. Også lærernes læreprocesser udfolder sig ikke kun i uddannelsessystemet eller i arbejdslivet, og de begrunder sig ikke kun systeminternt, som ovenstående diskussion kunne antyde. Der er tegn på, at forskellen mellem uddannelse og samfund genindføres i sig selv både på den måde, at samfundet iagttager sig selv som et lærende samfund med den realitetsændring, det afstedkommer og på den måde, at uddannelsessystemet skærper sin forståelse af, at dets differentiering blandt andet må være begrundet i dets ydelsesrelationer til samfundet. Der forlanges meget af skolen, og kan den ikke leve op til forventningerne opstår der alternativer. For eksempel må privatskolernes succes på et eller andet plan udfordre folkeskolens professionalisering og lærernes læreprocesser.

## Sammenfatning

Med de kriterier for professionalitet, som professionsforskningen både historisk og aktuelt formidler, forekommer det relevant at forstå lærerhvervet som en semiprofession.

Måske er situationen i realiteten den, at professionsforskningen aktuelt må problematisere den politiske diskurs, der har sat professionalisering på dagsordenen samtidig med, at forudsætningerne for at tale om professioner i den oprindelige betydning undermineres af moderniseringsiltag, markedsorientering og globalisering.

I Danmark og i forhold til lærerarbejdet synes situationen at være den lettere komiske, at lige som ”vi” begyndte at tale om lærerhvervet som en profession, blev forudsætningerne for relevansen indskrænket.

På den anden side har diskursen givet anledning til en rekonstruktion af de kompetencer, som en kvalificeres udøvelse af lærerarbejdet fordrer, og professionaliseringsbestrebelse kan vise sig at bidrage til, at lærerne genvinder selvtilliden og evnen og modet til at udtale sig med autoritet om lærerarbejdets særlige udfordringer. De sidste 10 - 15 år har budt på en lang række udgivelser af skandinaviske litteratur om lærerprofessionalitet, med Erling Lars Dales Pedagogisk profesjonalitet fra 1989 som det mest kendte startskud. Dales bidrag var først og fremmest et normativt bidrag til en udvikling af skolen som en professionel organisation med didaktisk rationalitet som professionsgrundlag. En forudsætning herfor er ifølge Dale,

at lærerne, på grundlag af deres kompetencer på de tre ofte omtalte niveauer, formår at vriste kvalitet ud af skolens trivialitet og bringe liv til undervisningen. Lærernes organisering som kollegium med gennemført praksis på tre niveauer: gennemført undervisning, fremstilling af undervisningsprogrammer og kommunikation om og med didaktisk teori, er kilden til at opbygge en specialiseret professionel vidensbase omkring det at være lærer.

Forudsætninger for at udvikle skolen som professionel organisation ud fra disse kriterier er blevet stadig indskrænket siden Dales bog udkom. Men den er blevet læst af flere og flere lærere<sup>230</sup>, og den er vel nærmest obligatorisk i lærernes grund- og efteruddannelse. Jeg tror udbredelsen skyldes to forhold. Med Dales kompetencekategorier fik lærerne et begrebsapparat til støtte for analyser og refleksioner over deres mangeartede oplevelser, de forskellige opgavetyper og karakteren af relationer i lærerarbejdet. De fik herudover inspiration til at skærpe deres ambitionsniveau og legitimere deres arbejde som professionelt.

Jeg har argumenteret for, at til trods for de påviste indskrænkninger i lærernes autonomi og deres autoritetstab kan lærerarbejdet kun gennemføres gennem lærerens problemidentifikation og skøn. Forskrifter, rutiner, didaktiske ”opskrifter”, lærebogsmateriale m.m. kan minimere oplevelsen af, men ikke ”afskaffe” lærerens ansvar for de valg, hun træffer inden for de rammer, der nu engang er givet. Jeg har ført diskussionen under en række overskrifter, der formidler aspekter af ”professionalisering på trods”.

*Et professionsideal* henviser til den faglige organisations bestræbelse på at bidrage til lærerarbejdets professionalisering. Jeg både understøtter og forholder mig kritisk til dette initiativ.

*ansvarstagende medarbejdere* formidler tendensen til i moderniteten at forvente engagement og ansvarlighed af medarbejderne. Jeg argumenterer for, at lærerne altid har rettet en sådan forventning til sig selv og hinanden. Det er ikke ensbetydende med, at de skærpede forventninger om ”kærlighedskommunikation” ikke kan være omkostningsfuld for lærere.

Indsigten i problemstillinger i tilknytning til *Teori og praksis* forholdet er en forudsætning for lærerarbejdets professionalisering. En del af mine informanter demonstrerer en sådan indsigt, som ikke desto mindre er en stadig udfordring til læreruddannelsen og lærernes efter- og videreuddannelse.

---

<sup>230</sup> Ikke mindst i Danmark og i den reviderede version, som udkom på Forlaget Klim i 1998 med titlen: Pædagogik og professionalitet, og som inkluderer kapitler fra Dales Den professionelle skole, Ad Notam Gyldendal 1993.

En del af mine informanter peger direkte på behovet for at udvikle et præcist *fagligt sprog* med henblik på at professionalisere den kollegiale kommunikation og kommunikationen med omverdenen. Mine analyser af forudsætninger for professionalitet peger i samme retning.

Fagligt sprog og teoretisk indsigt er en af forudsætningerne for udvikling af den *refleksivitet*, som indgår i bestemmelsen af professionel lærervirksomhed. Refleksiviteten har sit afsæt i en integration og kommunikation af praktiske erfaringer og teoretiske indsigter.

Den sidste argumentation for ikke at opgive professionaliseringsprojektet henter jeg i diskussionen af systemers *selv- og fremmedreference*. Det er nødvendigt for undervisningssystemet (skolen) og for lærerne være i stand til at analysere systemets funktion, dets ydelser og dets refleksion, og indoptage disse i forhold til den systeminterne kode læring/ikke-læring - både elevrens og lærernes. Hvis systemets iagttagelse af anden orden således lader modsigelser, asymmetrier og paradokser se, kan de som sagt være afsæt for og udtryk for professionaliserende læreprocesser.

# Konklusion

Undervisning og opdragelse er et intentionelt og paradoksalt foretagende. Intentionen er barnets eller elevens dannelse til myndighed.

Med Oskar Negts udtryk handler opdragelse og undervisning om dannelsen af forråd, anlæggelse af indre reserver, en slags kognitive, emotionelle og sociale forråd. Det drejer sig om at støtte dannelsen af det egen-sindige menneske, der er orienteret mod en autonom dømmekraft og mod særegne livsstile, der indeholder rebelske elementer.

I afhandlingen diskuterer jeg undervisning og læring, eller dannelse, analyseret med tre forskellige teoretiske referencerammer. Det er for mig tankevækkende, at de når til samme grundlæggende bestemmelse af det paradoksale i forholdet. Når intentionen med opdragelse og undervisning er myndighed, må de midler, der anvendes, og de måder, opdragere og undervisere omgås barnet eller eleven på, fremme myndighedsudviklingen. Hvis ”de voksne” behandler barnet som om det var myndigt, ville de pålægge barnet et overblik og et ansvar, det ikke har og ikke kan bære. Hvis derimod ”de voksne” behandler barnet som umyndigt er der fare for, at barnet vil forblive umyndigt. Det handler, med reference til Schleiermacher, om at opfordre barnet, som om det var myndigt, vel vidende at det ikke er det.

Hertil kommer, at vi som opdragere og undervisere hverken kender barndommen eller fremtiden. Vi har glemt, hvordan det er at være barn, og vores voksentilstand forhindrer os i at indtage barnets perspektiv. Vi kender ikke fremtiden, hverken de omstændigheder, som vil udgøre mere eller mindre fælles vilkår for den næste generation eller de muligheder, det enkelte barn vil kunne realisere. Det gør barnet naturligvis heller ikke. Vi er sammen overladt til at kommunikere aktuelt på grundlag af fortiden, som vi hver især fortolker og med henblik på fremtiden, som vi altså ikke kender, men i vores meningssøgen gør os forestillinger om.

I samtidsanalysen viser jeg, hvordan både en kritisk teoretisk tilgang og en systemteoretisk får øje på farefulde tendenser i samtiden. I en kritisk teoretiske referenceramme taler fx Habermas og Negt (lidt forskelligt) om tendenserne til markedets og statens overherredømme over civilsamfundet og en tilsvarende svækkelse af de demokratiske institutioner, om globaliseringen og økonomiens terror. I forhold til skolen som et af krisecentrene er udfordringen at vriste læring og dannelse ud af situationen. Skolen må

skabe et tillidsfuld læringsmiljø for børnene, som bygger på ”kreativitet, eget-initiativ, udisciplinerethed”. Børnene skal kunne udfolde deres livsglæde og gøre primære erfaringer til opbygning af deres personlighed. De skal blive i stand til at gøre modstand mod det, der truer den menneskelige værdighed – siger Negt.

Luhmann anslår en anden sprogtone og fastholder det deskriptive i sin fremstilling af udfordringer i vores samtid. Han taler om tidens ubehag, utilpashed og bekymring. Han opfatter det som en skade i nutiden, der henter sit belæg i en voksende usikkerhed ved den aktuelle nutids fremtid. Bekymringen viser sig måske at være overflødig, måske bliver fremtiden bedre, end vi frygter. Men ubehaget og bekymringen gør alligevel skade i nutiden - og medvirker til at ”skader sker”. De beslutninger, der træffes i de uddifferentierede selvreferentielle systemer, og som for systemet eventuelt har karakter af en kalkuleret risiko, kan vise sig at udgøre en fare for andre (og måske også for systemet selv). Læring er kompleksitetsforøgelse. Systemet udvider sine operationsmuligheder gennem re-entry af forskellen mellem system og omverden. Skolens mulighed for at bidrage hertil, og dermed til fx at indføre risiko/fare koden i systemet, er afhængigt af kommunikation. En lærer kan ikke på forhånd vide, hvad han præcist skal gøre på et givet tidspunkt og i en givet situation. Han må hele tiden reagere sådan, som hændelserne i kommunikationen foreskriver eller gør muligt.

De teorier, jeg har formidlet og diskuteret i afhandlingen, fastholder alle den grundforståelse, at undervisning og læring tilhører hver sin kategori, men at de selvfølgelig er hinandens forudsætninger. De forstår også, at mennesker lærer hele tiden, hele livet, i og uden for undervisning, befordret af den, men af og til også bremsset af den.

Grundlæggende forståelser af opdragelse og undervisning, og i øvrigt indsigter i samtidens store udfordringer med betydning for projektet, opnår man næppe uden teoretisk skoling. Opdragelse og undervisning er da også til en vis grad uddifferentieret som områder, der varetages af hertil uddannede.

## Visionen om professionalisering af skolen og lærerne

Der er aktuelt mange bud på, hvad disse uddannede så skal kunne, hvad uddannelserne altså skal gøre godt for. Der er især to slags bud, der vinder aktuelt gehør. Som en del af afhandlingens konklusion vil jeg byde på et tredje.

Der er dem der taler om lærerpersonligheden, om de intuitive og sprogløse kompetencer - den "tavse viden" og de alment menneskelige forudsætninger. Disse bud problematiserer naturligt nok uddannelsens betydning og stiller grundlæggende spørgsmålstejn ved "teoretisk indvielse eller skoling".

Et helt andet bud lægger vægt på, at det for læreren først og fremmest handler om selv at være fagligt dygtig med henblik på at formidle sine faglige indsigter og færdigheder til eleverne. Lærere skal være linjefagsuddannede (eller bachelorer) i de fag, de skal undervise i, og de skal undervise på de klassetrin, som denne skoling har haft fokus på. Heller ikke dette bud lægger særskilt vægt på en specifik professionsrelateret skoling, der anerkender lærerarbejdets særlige karakter.

Jeg argumenterer i afhandlingen for et tredje standpunkt, der dels henter sit belæg i teorier om kriterierne for professionel virksomhed, og dels henter sit belæg i en række empiriske studier, blandt andet dem jeg selv har medvirket i.

I den første halvdel af min problemformulering rejser jeg spørgsmålet: *Hvilke forståelsesformer kan gøre det meningsfuldt at søge at fastholde et begreb om lærerprofessionalitet og at stræbe mod en professionalisering af lærerarbejdet?*

Første svar lyder i kortform:

Alle empiriske analyser og teoretiske bestemmelser af professionel virksomhed peger på kriteriet: en adækvat videnskabeligt fundret vidensbase, der kan sætte den professionelle i stand til at udøve de for professionen nødvendige skøn. Pointen er, at den professionelle i kraft af sine for sagen helt grundlæggende indsigter kan handle selvstændigt og i øvrigt i kraft af indsigterne, herunder viden om, hvorledes disse er udviklet, kan være selvfornyende i sit professionelle arbejde.

I den forståelse argumenterer jeg for lærerarbejdets professionalisering, og jeg har i afhandling givet et begrundet bud på væsentlige aspekter af en så-

dan vidensbase, skitseret ovenfor. Med et sådant svar ønsker jeg i øvrigt ikke at ugyldiggøre rationaler i de øvrige skitserede bud. Men jeg anser dem for indbefattet i eller underordnet en bestemmelse af lærerarbejdet som idealtypisk professionelt.

Andet svar lyder i kortform:

De dygtige lærere, jeg har interviewet, synes alle at basere deres undervisning og anden lærervirksomhed på en indsigt i det pædagogiske paradoks. Denne indsigt er ikke tydeligt ekspliciteret, men dog sprogligt antydet. En del af lærerne formulerer et behov for en sådan eksplicitering som en af vejene til at kvalificere lærerarbejdet. De peger på behovet for teoretiske studier, for udvikling af et præcist fagligt sprog og på målrettet eller professionel kommunikation i kollegiet. De yngste af lærerne og dermed dem, for hvem uddannelsen ikke ligger langt tilbage, har umiddelbart lettest ved at formulere et teoretisk grundlag for deres arbejde, som de blandt andet har erhvervet i deres uddannelse.

Selv om jeg ikke, selv hos dygtige lærere, kan dokumentere, at deres arbejde tager udgangspunkt i en videnskabeligt funderet vidensbase, synes deres praksis til en vis grad at være afhængig af en sådan, og en del af dem efterlyser en styrkelse af den med henblik på at kvalificere analyser, kommunikation eller handling. Mine informanter efterlyser i interviewene med mig en professionalisering af lærerarbejdet.

Tredje svar lyder i kortform:

Lærerarbejdet er ambivalent udspændt mellem engagementet i samarbejdet med børn, forældre og kolleger og lønarbejdets krav og vilkår. Moderniseringstendenserne og lærerarbejdets intensivering presser lærerne og udfordrer muligheden for at afbalancere ambivalensen. Der kan spores tendenser til, at unge lærere søger ud af ambivalensen og vælger at bruge deres uddannelse til noget andet end at være lærer. Det er min antagelse, som jeg antydningvis finder bekræftet i min empiri, at en professionalisering i form af øget (videnskabeligt funderet) indsigt i ambivalensen, i lønarbejdets vilkår og i moderniseringens pres ville fremme både en offensiv strategi og en aflastning af arbejdets belastninger.

## Illusionen om lærerhvervet som en profession

Folkeskoleloven og de øvrige bestemmelser, der mål- og rammesætter undervisningen i skolen, kan ud fra én betragtning siges at udgøre en forhindring for en egentlig professionel bestemmelse af lærerarbejdet. Professionen har ikke (den fulde) faglige kontrol med arbejdets mål og betingelser. Der er ikke noget professionelt organ, der kontrollerer professionsudøverne og som har mulighed for at sanktionere uprofessionelt arbejde. Traditionelt og indtil for ganske nylig har det dog været konsensus om forståelsen af lærerarbejdet som ”meget i hænderne på lærerne”, til tilfredshed for nogen og ærgrelse for andre.

Med afsæt i undersøgelsen af School Effectivenessparadigmet har jeg i afhandlingen påvist en deprofessionaliseringstendens, som har ramt lærerarbejdet i Storbritannien. Læreruddannelserne er forkortede og omlagt til overvejende at foregå på skolerne som praksislæring, lærernes arbejde foreskrives gennem National Curriculum og opskrifter på og materialer til ”best practice”. Arbejdet evalueres gennem testning af elevernes præstationer og gennem inspektion. School Effectivenessparadigmet nyder hastig udbredelse. I School Effectivenessparadigmets selvforståelse og terminologi er det evnen til at gennemføre den foreskrevne ”best practice” der tilskriver lærerne ”professionalitet”.

I de hjemlige moderniseringsbestrebelse er lærerprofessionalitetsbegrebet dukket op i en parallel betydning. Det har været forvirrende, at de interne professionaliseringsbestrebelse, begrundet fx som jeg gør det i afhandlingen, er blevet overhalet inden om af en næsten diametralt modsat begrebssætning og af tendenserne til en instrumentalisering af lærerarbejdet. Det er således i dag et åbent spørgsmål, i hvilket omfang og hvor længe endnu lærerarbejdet er ”i hænderne på lærerne”.

Det andet spørgsmål i min problemformulering lyder da også: *Hvordan kan en kritisk analyse af professionsbegrebet og baggrunden for dets opkomst udfordre forståelsen af lærerarbejdet som professionelt.*

Første svar lyder i kortform:

I den danske og skandinaviske professionsforskning har der overvejende været tale om at definere lærerarbejdet som semi-professionelt. Begrundelserne har at gøre med uddannelsens ”uvidenskabelighed”, med erhvervets begrænsede kontrol over arbejdet og over erhvervets udøvere, med mangelen på samfundsmæssig certificering og professionel sanktionering.

Den øgede arbejdsdeling i senmoderniteten og vidensamfundets vægtlægning af ekspertindsigt har været et incitament for de faglige organisationer i retning af at søge professionsstatus. Professionsforskningen problematiserer både det empiriske belæg for denne bevægelse og pointerne i den stigende optagethed af at blive tilskrevet professionsstatus. En række forskere finder det mere relevant og mere perspektivrigt at søge en faglig opkvalificering, som har konkret relevans for det pågældende arbejdsområde og som kan skærpe erhvervets egne analyser og visioner.

Andet svar lyder i kortform:

De seneste års mere og mere detaljerede faglige forskifter for lærernes arbejde, foreløbigt kulminerende i Fælles mål, har indsnævret lærernes frihed til at træffe professionelt begrundede valg. Styringsreglerne, med indførelse af skolebestyrelserne, har indskrænket de faglige beslutningsfora. Nedsættelsen af en eksternt institution til evaluering af skolernes og lærernes indsats problematiserer ”de professionelle” egne evner til at vurdere kvaliteten. De internationale undersøgelser af elevernes standpunkter på eksternt besluttede indholdsområder og kriterier sætter dagsordenen for, hvad der skal vægtes og for, hvordan der skal arbejdes i den danske skole. Alle disse tiltag truer professionaliseringsprojektet - næsten før det er kommet ordentligt i gang.

Men er lærerne ikke selv ude om det? Burde de ikke i tide have kendt deres besøgstid og have taget hånd om håndtering af moderniseringens krav og forventninger, både i form af en overbevisende argumentation om skolens kvaliteter og i form af en tilpasning til tiden? Burde de ikke både have sørget for og kunnet vise, at eleverne bliver dygtige samtidig med, at et demokratisk dannelsesideal fastholdes som undervisningens dybeste begrundelse? Burde læreruddannelsen ikke have kunnet fastholde et indhold og nogle organisations- og arbejdsformer med det professionsspecifikke som absolut centrum? Burde den faglige organisation ikke have været meget dygtigere til at overbevise offentligheden og politikerne om på hvilke vilkår et kvalificeret lærerarbejde kan gennemføres?

Jo, sikkert.

## Anbefalinger

Der er med denne afhandling ydet et forskningsmæssigt bidrag til både at problematisere begrebet om lærerprofessionalitet og til argumentet for, at

lærerarbejdets særlige karakter begrundet en professionalisering af dets udøvere og af dets udførelse. Det er mit håb, at resultaterne vil indgå i fremtidige bestemmelser af lærerarbejdet og den fremtidige forskning i feltet.

Med henblik på den fortsatte professionalisering vil jeg anbefale, at fremtidens læreruddannelse bliver beskrevet ved et indhold og en struktur, som lægger vægt på en videnskabeligt funderet vidensbase som afsæt for professionelt lærerarbejde. I grunduddannelsen finder den første teoretiske indvielse sted, delvis inspireret af problemstillinger erfarede i praktikken. I efter- og videreuddannelsen udgør de teoretiske studier afsættet for analyser og refleksioner over praksis, som kan bidrage til lærerarbejdets professionalisering. Afhandlingen formidler et begrundet bud på relevante teoriområder.

Jeg vil anbefale skolerne som organisationer og lærerne i de kollegiale sammenhænge at definere tid til at føre professionelle samtaler om eleverne, om undervisningen, om de forskellige samarbejdsrelationer, om egne læreprocesser og om strategier for forbedring af skolen i sin helhed. En opkvalificering af teoretisk indsigt og fagligt sprog vil kunne fremme forudsætningerne for den professionelle kommunikation. Den kunne resultere i en opkvalificering af den enkelte lærer og fremme professionalisering af undervisning og samvær i skolen.

Jeg vil anbefale lærernes faglige organisation, at den intensiverer sin aktive støtte til en teoretisk vidensbaseret af lærernes arbejde, og at den bidrager til at fremme forudsætningerne for, at en professionel kommunikation kan finde sted. Det fordrer interne initiativer til støtte for, at kriterier for professionelt lærerarbejde vinder anerkendelse. Det fordrer desuden en offensiv fagpolitik i forhold til at skabe vilkår for lærerarbejdet, som kan understøtte professionaliseringen.

Endelig vil jeg anbefale, at fremtidig professionsforskning ud over at forske generelt i professioner og deres internt og eksternt initierede forandringsprocesser, formulerer forskningsprojekter, der mere dybtgående tager udgangspunkt i specifikke arbejdsområders særlige karakter, problematikker, udviklingsbehov og -muligheder.

# Resumé

I afhandlingen "Lærerprofessionalitet, illusion og vision!" formidles en undersøgelse og diskussion af to måder at tilnærme sig en forståelse af lærerprofessionalitet på.

Der er tale om en undersøgelse og diskussion af lærerarbejdets professionalisering forstået som en meningsfuld udvikling af lærerarbejdet i det senmoderne. Denne dagsorden relaterer til en intern diskurs, som engagerer lærere i folkeskolen og seminarielærere i lærernes grund-, efter- og videreuddannelse. Perspektivet er spørgsmålet om, hvordan lærerne kan gennemføre undervisning i form af hensigts- og situationsbestemte skøn baseret på teoretisk velbegrunder indsigt, og med hvilken styrke de kan (gen?) erobre ansvar for og indflydelse på skolens udvikling.

Der er endvidere tale om en undersøgelse og diskussion af tendenser i de aktuelle forandringer i rammer og vilkår for lærerarbejdet. Denne dagsorden relaterer til det ydre pres, som lærerarbejdet konfronteres med og til en identifikation af det modsigelsesfulde forhold - den politiske diskurs om lærerhvervet som en profession og de åbenlyse tendenser til en faktisk deprofessionalisering. Denne tendens omfatter i øvrigt ikke kun lærerarbejdet. Det forekommer dog dobbelt ironisk på lærerområdet (og på fx pædagog- og sygeplejerskeområdet) at den stund diskursen om disse erhverv som professioner tidsmæssigt falder sammen med, at de generelle deprofessionaliseringstendenser bliver iøjnefaldende.

Undersøgelsen og diskussionen af lærerarbejdet i forhold til de to tilnærmelsesmåder er søgt gennemført teoretisk og empirisk. Den teoretiske undersøgelse omfatter tilgange, der tilsammen byder på forskellige tiders, forskellige forskningsområders og forskellige teoretiske positioners forsøg på at indkredse og bestemme kernen i lærerarbejdet. Det fælles omdrejningspunkt for disse undersøgelser er bestræbelsen på at gennemlyse kompleksiteten i lærerarbejdet, at få øje på dets særlige karakter. Med afsæt i en undersøgelse af professionsforskningen generelt søges de modsatrettede tendenser i senmodernitetens professionsdiskurs desuden belyst og implikationer for lærerarbejdet identificeret.

Den empiriske undersøgelse er en interviewundersøgelse af dygtige læreres måder at beskrive og begrunde deres arbejde på. Der er ikke spurgt til professionalitetsforståelser, men i analysen og tolkningen af interviewteksterne anlægges et professionaliseringsperspektiv. Derved bliver kvaliteter i

lærerarbejdet, der udgør et afsæt for en bestemmelse af lærerarbejdet som professionelt, synlige. Forståelsesformer og erfaringer af rammer og vilkår, der ikke understøtter eller måske direkte modarbejder professionaliseringsbestrebelse, bliver dog også synlige.

## Afhandlingens undersøgelser og diskussioner

En "state-of-the-art" fremstilling viser en historisk udvikling i forståelsen af lærerarbejdet og identificerer dets ambivalente udspænding mellem lønarbejde og engagement. Lærerarbejdet kan ikke forstås ude af den samfundsmæssige kontekst, der dels sætter mål og rammer for dets udførelse og dels påvirkes blandt andet af dette arbejde. Der er aktuelt sat en dagsorden for uddannelsessystemet, bestemt af senmodernitetens globalisering og markedsorientering, der grundlæggende truer det demokratiske dannelsesprojekt. Det ses tydeligst i School Effectivenessparadigmet og de uddannelsespolitiske tiltag i dets kølvand, som med udgangspunkt i Storbritannien får stadig større international udbredelse.

School Effectivenessparadigmets instrumentalisering af undervisning og anden lærervirksomhed identificeres i afhandlingen som en grundlæggende forkert bestemmelse af undervisning. Forudsætningerne for at dæmme op for en sådan forståelse knytter an til lærerarbejdets professionalisering, samtidig med at paradigmet alvorligt truer en udvikling af lærerarbejdet som professionelt i betydningen, baseret på velbegravede skøn og kvalificeret af lærernes didaktiske kompetencer.

For at få øje på aktuelle samfundsmæssige problemstillinger og udfordringer og på forudsætninger for forandringsprocesser, indeholder afhandlingen en samtidsanalyse med udgangspunkt i henholdsvis kritisk teori og systemteori. Disse to tilgange er grundlæggende forskellige i deres udgangspunkt og deres videnskabsteoretiske fundering, men bidrager tankevækkende overensstemmende til identifikationen af farlige udviklingstendenser. Deres analyser peger således, forskelligt men ikke grundlæggende uforeneligt udtrykt, på udfordringer for henholdsvis systemer generelt og skole specifikt. Den kritiske teori med Oskar Negt som central reference efterlyser en skole, hvis dannelsesideal er det egensindige menneske, der er orienteret mod autonom dømmekraft og mod særegne livsstile, der indeholder rebelske elementer. Systemteorien, med Niklas Luhmann som reference, diskuterer med ledeforskellen system/omverden nødvendigheden

af, at systemer øger deres irritabilitet ved at øge deres kompleksitet. Systemet må lære og det må disciplinere sig selv på baggrund af bedre selviagttagelse – således må fx systemet skole iagttagelse, hvordan det gennem sin ydelse bidrager til elevernes dannelse.

Både en klassisk dannelsesteoretisk, en kritisk socialisationsteoretisk og en systemteoretisk analyse identificerer og diskuterer opdragelse og undervisning som et paradoksalt foretagende. I afhandlingen inddrages forskellige teoretikere til diskussionen af paradokset og dets implikationer for lærerarbejdet. De allerede nævnte teoretikere udgør centrale referencer inden for hver deres teorikompleks, og der inddrages yderligere historisk og aktuelt vægtige pædagogisk filosofiske referencer. Den teoretiske undersøgelse leder frem til en forståelse af forholdet mellem undervisning og læring. Der argumenteres for, at lærerarbejdet på grund af sin paradoksale karakter må hvile på en specifik teoretisk vidensbase for at øge sandsynligheden for at fremme den erklærede hensigt, at skolen bidrager til eleverens dannelse. Der argumenteres tillige for, at de inddragne teorier og diskussioner kan opfattes som eksemplariske for den bredde og dybde, en vidensbase, der kan kvalificere lærernes dømmekraft, må rumme. Paradokserne i opdragelse og undervisning kan som vist identificeres gennem teoretiske analyser. De erfares desuden konkret blandt andet som reglers og rutiners utilstrækkelighed, som situationernes kompleksitet og som resultaternes uforudsigelighed.

Med en undersøgelse af skolen som institution og skoler som organisationer nærmer afhandlingens diskussioner sig den konkrete realitet, som lærerarbejdet udfoldes i. Institutionaliserings af opdragelse og undervisning sætter en dagsorden, som kun delvist er formuleret af de ansatte. Formål, mål og en række rammefaktorer er således centralt formuleret. I afhandlingen argumenteres dog for, at de ansattes indflydelse på, hvad der faktisk foregår og på, hvad der faktisk kommer ud af undervisningen, ikke skal underkendes. Skoler som organisationer er tildelt en række beslutningsområder og pålagt en række forvaltningsområder. Det begrænser og åbner på samme tid, men efterlader et rum for argumenterede beslutninger, for udfoldelse af dømmekraft og skøn, legitimeret blandt andet i en videnskabeligt funderet vidensbase.

Spørgsmålet om, hvad man kan vide, og hvordan man kan vide noget om karakteren af og grænserne for dette råderum, om de faktiske handlinger i kasseværelset og om konsekvenserne af dem, tages i afhandlingen op som en diskussion af egne erfaringer med forskellige typer pædagogisk

forskning. Aktionsforskning, feltforskning og evalueringsforskning er tre overskrifter, der tilsammen giver adgang til en række metodologiske problemstillinger i kvalitativ uddannelsesforskning. Erfaringerne fra forskningsprojekterne udgør både et grundlag for dette projekts teoretiske studier og empiriske analyser, og for diskussionen af metodologiske problemstillinger i kvalitative forskningsprojekter, også i forskningsprojektet. Den empiriske del af forskningsprojektet udgøres af en interviewundersøgelse af dygtige læreres beretninger om deres undervisning og andet lærerarbejde, deres identifikation af, hvad de anser for væsentlige udfordringer og deres begrundelser for deres udviklingsbestræbelser.

Analyserne og fortolkningerne af det empiriske materiale resulterer i en dokumentation af, at når dygtige lærere beretter om deres undervisning og deres overvejelser over den, udviser de forståelse for nogle grundlæggende betingelser for at gennemføre undervisning med gyldig normalitet, som en af projektets referencepersoner, Erling Lars Dale udtrykker det. De begriber intuitivt undervisningens hemmelighed, det pædagogiske paradoks. Det viser sig i deres vægtlægning af lærer-elevforholdet og i deres beretninger om en undervisning, der lader eleverne arbejde. En del af projektets informanter efterlyser en dybere teoretisk indsigt og mere præcis begrebs- og sprogbrug for bedre at være i stand til at kvalificere både håndtering af konkrete udfordringer i undervisningen og kommunikationen om lærerarbejdet generelt.

Men lærerarbejdets professionalisering kan ikke alene opfattes som et internt projekt, som lærerne selv kan sætte dagsordenen for. Med henblik på at diskutere tendenser i de aktuelle forandringer i rammer og vilkår for lærerarbejdet undersøges det ydre pres, som lærerarbejdet konfronteres med og det modsigelsesfulde i henholdsvis den politiske diskurs om lærerhvervet som en profession og tendenserne til en faktisk deprofessionalisering. Diskursen har aktualiseret en rekonstruktion af de kompetencer, som en kvalificeret udøvelse af lærerarbejdet fordrer. Det viser sig i en række forskningsprojekter om lærerne og lærerarbejdet, og det viser sig i den interne optagethed af diskursen om lærerarbejdets professionalisering. Jeg har argumenteret for, at det ikke er tilskrivningen af professionsstatus, der er det centrale, men det forhold, at professionaliseringsbestræbelserne kan vise sig at bidrage til, at lærerne genvinder deres selvtillid og modet til at udtale sig med autoritet om lærerarbejdets særlige udfordringer.

Den faglige organisations bestræbelser på at bidrage til lærerarbejdets professionalisering viser sig i vedtagelsen af "Professionsideal for Dan-

marks Lærerforening”, som diskuteres i afhandlingen. Begrebet om ansvarstagende medarbejdere formidler tendensen til i moderniteten at forvente engagement og ansvarlighed af medarbejderne. I afhandlingen argumenteres der for, at lærerne altid har rettet en sådan forventning til sig selv og hinanden. Men dette er ikke ensbetydende med, at de skærpede forventninger om ”kærlighedskommunikation” er uden omkostninger for lærere.

Indsigten i problemstillinger i tilknytning til teori og praksis forholdet er en forudsætning for lærerarbejds professionalisering. Det empiriske materiale formidler udtryk for læreres indsigt i dette komplekse forhold, som udgør en stadig udfordring til læreruddannelsen og lærernes efter- og videreuddannelse. En del af projektets informanter peger direkte på behovet for at udvikle et præcist fagligt sprog med henblik på at professionalisere den kollegiale kommunikation og kommunikationen med omverdenen. Relevansen i et sådan ambition understøttes af de teoretiske analyser af forudsætninger for professionalitet i udførelsen af arbejdet. Fagligt sprog og teoretisk indsigt er således en af forudsætningerne for udvikling af den refleksivitet, som indgår i bestemmelsen af professionel lærervirksomhed. Refleksiviteten har sit afsæt i en integration og kommunikation af praktiske erfaringer og teoretiske indsigter.

Den sidste argumentation for ikke at opgive professionaliseringsprojektet henter jeg i diskussionen af systemers selv- og fremmedreference. Det er nødvendigt for undervisningssystemet (skolen) og for lærerne at være i stand til at analysere systemets funktion, dets ydelser og dets refleksion, og at indoptage disse i forhold til den systeminterne kode læring/ikke læring - både elevernes og lærernes. Hvis systemets iagttagelse af anden orden således lader modsigelser, asymmetrier og paradokser se, kan de som sagt være afsæt for og udtryk for professionaliserende læreprocesser.

## Afhandlingens konklusioner

I den første halvdel af projektets problemformulering rejses spørgsmålet: *Hvilke forståelsesformer kan gøre det meningsfuldt at søge at fastholde et begreb om lærerprofessionalitet og at stræbe mod en professionalisering af lærerarbejdet?*

I afhandlingens konklusion svares der på spørgsmålet gennem tre udsagn. Det første udsagn relaterer til lærerarbejds vidensbase. Her peges der på, at både de empiriske analyser og teoretiske bestemmelser af profes-

sionel virksomhed peger på nødvendigheden af en adækvat videnskabeligt fundret vidensbase, der kan sætte den professionelle i stand til at udøve de for professionen nødvendige skøn. Pointen er, at den professionelle i kraft af sine for sagen helt grundlæggende indsigter kan handle selvstændigt. Han kan desuden i kraft af sine indsigter, herunder viden om, hvorledes disse er udviklet, være selvfornyende i sit professionelle arbejde. En professionalisering af lærerarbejdet vil kunne robustgøre lærerne over for både deprofessionaliseringstendenserne og over for skiftende didaktiske ”moder” .

Det andet udsagn tager afsæt i projektets empiriske materiale. De dygtige lærere, som er blevet interviewet, synes at basere deres undervisning og anden lærervirksomhed på en indsigt i det pædagogiske paradoks. Denne indsigt er ikke tydeligt ekspliciteret, men dog sprogligt antydet. En del af lærerne formulerer et behov for en sådan eksplicitering som en af vejene til at kvalificere lærerarbejdet. De peger på behovet for teoretiske studier, for udvikling af et præcist fagligt sprog og på målrettet eller professionel kommunikation i kollegiet. De yngste af lærerne og dermed dem, for hvem uddannelsen er tættest på, har umiddelbart lettest ved at formulere et teoretisk grundlag for deres arbejde, som de blandt andet har erhvervet i deres uddannelse.

Det tredje udsagn vedrører lærerarbejdets ambivalente udspænding mellem engagementet i samarbejdet med børn, forældre og kolleger og lønarbejdets krav og vilkår. Moderniseringstendenserne og lærerarbejdets intensivering presser lærerne og udfordrer muligheden for at afbalancere ambivalensen. Der kan spores tendenser til, at unge lærere søger ud af ambivalensen og vælger at bruge deres uddannelse til noget andet end at være lærere. Det er min antagelse, som jeg antydningvis finder bekræftet i min empiri, at en professionalisering i form af øget (videnskabeligt funderet) indsigt i ambivalensen, i lønarbejdets vilkår og i moderniseringens pres ville fremme både en offensiv strategi og udgøre en aflastning af arbejdets belastninger.

Det andet spørgsmål i projektets problemformulering lyder: *Hvordan kan en kritisk analyse af professionsbegrebet og baggrunden for dets opkomst udfordre forståelsen af lærerarbejdet som professionelt.*

Dette spørgsmål søges besvaret gennem to udsagn. I den danske og den skandinaviske professionsforskning har der overvejende været tale om at definere lærerarbejdet som semi-professionelt. Begrundelserne har at gøre med uddannelsens ”uvidenskabelighed”, med erhvervets begrænsede

kontrol over arbejdet og over erhvervets udøvere, med mangelen på samfundsmæssig certificering og professionel sanktionering.

De seneste års mere og mere detaljerede faglige forskifter for lærernes arbejde, foreløbigt kulminerende i Fælles mål, har indsnævret lærernes frihed til at træffe professionelt begrundede valg. Styringsreglerne, med indførelse af skolebestyrelserne, har indskrænket de faglige beslutningsfora. Nedsættelsen af en eksternt institution til evaluering af skolernes og lærernes indsats problematiserer "de professionelle" egne evner til at vurdere arbejdets kvalitet. De internationale undersøgelser af elevernes standpunkter på eksternt besluttede indholdsområder og kriterier sætter dagsordenen for, hvad der skal vægtes, og for, hvordan der skal arbejdes i den danske skole. Alle disse tiltag truer professionaliseringsprojektet - næsten før det er kommet ordentligt i gang.

## Anbefalinger

Der er med denne afhandling ydet et forskningsmæssigt bidrag til både at problematisere begrebet om lærerprofessionalitet og til argumentet for, at lærerarbejdet særlige karakter begrundet en professionalisering af dets udøvere og af dets udførelse. Det er mit håb, at resultaterne vil indgå i fremtidige bestemmelser af lærerarbejdet og den fremtidige forskning i feltet.

Med henblik på den fortsatte professionalisering vil jeg anbefale, at fremtidens læreruddannelse bliver beskrevet ved et indhold og en struktur, som lægger vægt på en videnskabeligt funderet vidensbase som afsæt for professionelt lærerarbejde. I grunduddannelsen finder den første teoretiske indvielse sted, delvis inspireret af problemstillinger erfaret i praktikken. I efter- og videreuddannelsen udgør de teoretiske studier afsættet for analyser og refleksioner over praksis, som kan bidrage til lærerarbejdet professionalisering. Afhandlingen formidler et begrundet bud på relevante teoriområder.

Jeg vil anbefale skolerne som organisationer og lærerne i de kollegiale sammenhænge at definere tid til at føre professionelle samtaler om eleverne, om undervisningen, om de forskellige samarbejdsrelationer, om egne læreprocesser og om strategier for forbedring af skolen i sin helhed. En opkvalificering af teoretisk indsigt og fagligt sprog vil kunne fremme forudsætningerne for den professionelle kommunikation. Den kunne resultere

i en opkvalificering af den enkelte lærer og fremme professionalisering af undervisning og samvær i skolen.

Jeg vil anbefale lærernes faglige organisation, at den intensiverer sin aktive støtte til en teoretisk vidensbaseret af lærernes arbejde, og at den bidrager til at fremme forudsætningerne for, at en professionel kommunikation kan finde sted. Det fordrer interne initiativer til støtte for, at kriterier for professionelt lærerarbejde vinder anerkendelse. Det fordrer desuden en offensiv fagpolitik i forhold til at skabe vilkår for lærerarbejdet, som kan understøtte professionaliseringen.

Endelig vil jeg anbefale, at fremtidig professionsforskning ud over at forske generelt i professioner og deres internt og eksternt initierede forandringsprocesser, formulerer forskningsprojekter, der mere dybtgående tager udgangspunkt i specifikke arbejdsområders særlige karakter, problematikker, udviklingsbehov og -muligheder.



# Summary

The thesis "Teacher professionalism, illusion and vision!" presents examinations and discussions of two approaches to an understanding of teacher professionalism.

First, there is an examination and discussion of the professionalisation of the teacher's work understood as a meaningful development of this work in late modernity. This section relates to an internal discourse, which involves teachers in schools and in teacher education. The perspective is the question of how teachers can carry out teaching as intentional and contextual judgements based on theoretically well-founded insight and to which degree they can (re?)claim responsibility and influence on the development of the school.

Second, there is an examination and discussion of tendencies in the current changes in the framing and conditioning of teachers' work. This relates to the external pressure that confronts teachers' work and to an identification of the contradictions in the political discourse on teaching as - on the one hand - a profession and - on the other hand -, the obvious tendencies towards a de facto deprofessionalisation. This tendency is not only true for teachers' work; it just seems doubly ironical in teaching and similar occupations, as the discourse concerning the professionalisation of these occupations emerges at the same time as clearly identifiable tendencies of deprofessionalisation of occupations are seen in the public sector.

The examination and discussion of teachers' work related to the two approaches is carried out theoretically and empirically. The theoretical examination encompasses approaches that all together present the attempts of different historical periods, different research areas and different theoretical positions to pin down the main points of the work areas of a teacher. These approach all pivots around the effort to render the complexity of teachers' work and to illustrate its special character. With the general research on professions as a starting point, an attempt is made to expose the contradictions in the tendencies of the late modern discourse on professionalisation, and implications for teachers' work is identified.

The empirical research is an enquiry (based on interviews) into skilled teachers' ways of describing and justifying their work. The informants have not been asked about their understanding of teaching as a profession. The analyses and interpretations of the interviews are seen from the perspective

of professionalisation, and in them, I detect qualities in the work of the teachers, which come to be the point of departure for a definition of teachers' work as professional. I also detect understandings of teaching and experiences of settings and conditions which not only do not support but even directly oppose the attempts to professionalise the work of teachers.

## The examinations and discussions

A "state-of-the-art" presentation shows a historical development in the understanding of teachers' work and identifies its ambivalence between wage-earning and vocation. Teaching cannot be understood outside of the context of society. On the one hand, society sets the goals and defines the settings for how it is supposed to be carried out, and on the other hand, the way it is performed and its results influence society. The current agenda for the educational system, as influenced by globalisation and market-orientation, threatens the intentions of democratic "bildung".

This is most obvious in the School Effectivenessparadigm and the educational policy that follows in Great Britain and which is expanding internationally.

In this thesis, the instrumentalisation of teaching and other teacher tasks that is a consequence of the School Effectivenessparadigm is identified as a fundamentally wrong understanding of teaching. The prerequisites for restraining such an understanding are related to a professionalisation of teachers' work. At the same time, the paradigm seriously threatens the possibility of teachers' work becoming professional in the sense of it being based on qualified judgements and substantiated by the teachers' didactic competencies.

To be able to identify current problems and challenges in society as well as conditions for changing processes, the thesis contains an analysis of current society on the basis of critical theory and system theory. These two approaches are basically different in their point of view and their scientific foundation/grounding. But they both point to dangerous tendencies in the development of society. Thus, in different but not fundamentally incompatible ways, their analyses point to challenges to systems generally as well as schools specifically. Critical theory with Oskar Negt as the main reference requests a school where the aim or the ideal for the "bildung" is the

“eigensinnig” individual, who is characterised by autonomous judgement and oriented towards specific lifestyles that involve rebellious elements.

Through the application of the distinction “system/outside world”, system theory (with Niklas Luhmann as the main reference) discusses the necessity of the system increasing its irritability as it increases its complexity. The system must learn and it must discipline itself on the basis of better self-observation. The system school must observe how it contributes and can contribute to the students’ learning and “bildung”.

Both classical bildungstheory, critical socialisation theory and system theory analyses identify and discuss upbringing and teaching as paradoxical affairs. In the thesis, different theorists are brought forward in the discussion of the paradox and its implications for teachers’ work. The already mentioned theorists are central to each their theoretical problem area. Others, historically and currently important pedagogical philosophers are presented as references to the bildungstheoretical discussion. The theoretical examination leads to an understanding of the relation between teaching and learning. Then follows argumentation for the idea that - because of its paradoxical character - teachers’ work must rest on a specific theoretical knowledge-base. Only in this way will it be possible for the teacher to increase the probability for reaching the formulated intention that the school contributes to the learning, education and “bildung” of the students. The thesis then argues that the presented theories and discussions are to be regarded as exemplary to both the width and the depth that a knowledge-base able to qualify the teachers’ judgement must contain. The paradoxes in upbringing and teaching can be identified through theoretical analyses. They are also experienced concretely e.g. as the insufficiency of rules and routines, as the complexity of teaching situations, and as the unforeseeability of the results.

Through an examination of the school as an institution and schools as organisations, the thesis comes closer to the concrete reality in which teachers’ work takes place. The institutionalisation of upbringing and teaching sets an agenda which is only partly formulated by the teachers. Intentions, goals, and a number of factors to do with conditions for teaching are centrally decided. In the thesis there is, however, argumentation for the point of view that teachers have profound influence on what is actually going on and on what comes out of it. Schools as organisations are assigned a number of decision areas, and at the same time, they are also required to fulfil a number of administrative tasks. This both limits and leaves a space

for argumentation and decision making, for displaying sound judgement, legitimised among other things by scientifically based knowledge.

By involving a number of experiences from former research projects, the thesis discusses what one can know about the character of and the limits of this free space, about the actual doings in the classroom and about the consequences of them - and how one can come to know about these things. Action research projects, classroom or field study projects and evaluation research projects are three categories that together allow for a number of methodological questions in qualitative educational research. The experiences from these projects form a foundation for both the theoretical studies and the empirical analyses in this thesis. In addition, they also contribute to the discussion of methodological issues and problems in qualitative research in general and specifically in this project. The empirical part of the project is an interview inquiry into skilled teachers' accounts of or narratives on their teaching and other teacher tasks, their identification of what they regard as important challenges, their argumentation for their visions, and their struggle to improve their teaching.

The analyses and the interpretations of the empirical material document that when skilled teachers account for and reflect on their teaching, they do show an understanding of some basic conditions for carrying out teaching with valid normality, as Erling Lars Dale puts it. They intuitively understand the secrets of teaching, the pedagogical paradox. This shows in the value they ascribe to student-teacher relations and in their descriptions of teaching that allows the students to work with the content. Some of the informants request a deeper theoretical insight, more precise conceptualisation, and professional language in order to qualify the practical tasks of teaching as well as their communication about their work.

However, the professionalisation of the teachers' work cannot be understood as an internal project for which the teachers have the power to set the agenda. In order to understand tendencies in the current changes in rules and conditions for teachers' work, external work pressures are examined, and the contradictions between the political discourse on teaching as a profession and the tendencies towards deprofessionalisation are discussed. In spite of its contradictions, this discourse has topicalized a reconstruction of the competencies that a qualified practice requires. This shows in a number of research projects on teachers and their work, and it also shows in the internal preoccupation of the discourse of professionalisation. The thesis argues that the important issue is not that of ascribing profes-

sional status to the teaching occupation but rather that the teachers regain self-confidence and the courage to speak with authority about the specific challenges of teaching.

The Danish teachers' trade union is striving to contribute to the professionalisation of teachers' work, something which among other things shows in the formulation of an ethical code for the profession. Furthermore, the concept of the responsible employee communicates the tendency in late modernity to expect involved and responsible staff members. In fact, teachers have always had this expectation of themselves and each other, but this is not the same as not being aware that the sharpened expectations could form a risk also to teachers.

The insight into problems concerning the relations between theory and practice is a condition for the professionalisation of the work of teachers. The empirical material in this project communicates expressions of teachers' knowledge of this complex relationship, and exactly this relationship constitutes a continuous challenge for teacher education, both in-service and pre-service. A number of the informants point directly to the need for the development of a precise professional language in order to professionalise the communication both among colleagues and with the world outside. The relevance of such a desire is supported by the theoretical analyses of conditions for the professional carrying out of the work. Professional language and theoretical insight is in this way a precondition for developing the reflectivity that goes with a definition of teaching as a profession. Reflectivity has as its starting point the integration and communication of practical and theoretical insight.

The last argumentation for not giving up on the professionalisation project has to do with the discussion of the self- and the external references of the system. It is necessary for educational systems (the school) and for teachers to be able to analyse the functions, the outputs, and the reflections of the system and take these into consideration in relation to the system internal codes of learning/not learning. If the system's second order observations open for contradictions, asymmetry and paradoxes, they can, as mentioned, represent the beginning as well as the expression of the professionalisation of learning processes.

## Conclusions

The first half of the project's problem raises the question: *Which forms of understanding can make it meaningful to try to preserve the concept of teacher professionalism and to strive towards a professionalisation of teachers' work?*

In the conclusion of the thesis, three statements answer this question. The first statement is related to the knowledge base of teaching. Here the fact is pointed to that both the empirical analyses and the theoretical definition of professional work indicate the necessity of an adequate, scientifically founded knowledge base that makes it possible for the professional to make concrete, contextual judgements and decisions. The point is that due to his knowledge and in the specific context, the professional can act independently. Due to these insights - among them a knowledge about how they have emerged - he can also be self-renewing in his professional work. A professionalisation of their work will make teachers less susceptible to both deprofessionalisation tendencies and to changing didactic "fashions".

The second statement relates to the empirical material of the project. The skilled teachers that I have interviewed seem to base their teaching and other teacher tasks on an insight into the pedagogical paradox. This insight is not explicitly expressed but hinted at in some of the informants' ways of describing and arguing. Some of the teachers ask for a more explicit way of talking about teaching as one way to qualify it. The point is the need for theoretical studies, for developing a professional language, and for a goal-oriented or professional communication among teachers. The youngest of my informants, and thus those who have their education closest in mind, seem to have fairly easy access to a theoretical base in their work - a base which they have formed in the course of their education.

The third statement concerns the teachers' wavering between their personal involvement with children, parents and colleagues and the demands and conditions of being a wage earner. The tendencies of modernisation and the intensification of teachers' work put teachers under pressure and challenge their possibilities of balancing the ambivalence. One can observe a tendency for young teachers to get out of the ambivalent situation by finding employment outside of teaching. However, the assumption is that if there exists a scientific knowledge-base providing insight into the ambivalent situation, the conditions of wage work, and the pressure of the modernisation, this professionalisation could lead to both an offensive

strategy and the relief of pressure on teachers. This assumption finds some degree of confirmation in the empirical material.

The second question in the projects' problem is: *How can a critical analysis of the concept of profession and the background for its emergence challenge the understanding of teachers' work as being a profession?*

Two statements answer this question. In the Danish and Scandinavian research on professions, teaching has mainly been identified as a semi-profession. The reasons for this definition have to do with teacher education being non-scientific, with a limited professional control with the work and the teachers, and with the lack of certification and professional sanctions.

Lately, more and more detailed regulations have been imposed on the teachers' work and the teachers' freedom to make professional decisions has thus been limited. The latest measure is the introduction of a national curriculum. The governing of schools has been shifted from the teachers to a board with a majority of parents. This has decreased the professional decision making arenas. The foundation of an external institution with the task of evaluating schools and teachers questions the abilities of teachers to measure the quality of their work. International studies on student standards involving externally decided subject areas and criteria set the agenda for what is of value, and on the way in which teaching should be carried out. All these initiatives threaten the project of professionalising teachers' work - even before it has really started.

## Recommendations

With this thesis, a research-based contribution has been made which questions the understanding of teaching as a profession and argues for the understanding that the specific character of teaching should justify professionalisation of the work and its performers. It is my hope that the results will be part of future definitions of teachers' work and future research in the field.

With the intention of supporting continuous professionalisation, I recommend that teacher education in the future be described by a content and a structure that value and attach importance to a scientific knowledge base as the basis of professional teachers' work. In pre-service courses the

first theoretical initiation takes place to some extent inspired by practical experience. In in-service courses the theoretical studies allow advanced analyses and reflections on practical experiences from teaching. The thesis offers an argued opinion on what could be an adequate content of the theoretical studies in both areas.

In addition, I recommend that schools as organisations and teachers as a group set aside time to carry out professional communication about students, teaching, the different relationships that the work demands, the teachers' own learning, and strategies for school development as a whole. A qualification of the theoretical insights and of professional language will strengthen the possibilities for such professional communication resulting in a general qualification of the teachers themselves and qualification of the teaching.

I recommend that the teachers' trade union intensifies their support of a theoretical knowledge base being a significant foundation of teachers' work, and that they contribute to the establishment of the conditions necessary for professional communication and qualification taking place. This demands that they both strive to help criteria for professional work to be acknowledged and strive to be in the offensive in relation to creating conditions for teachers' work that can support professionalisation.

Finally, I recommend that future research in the professions - apart from conducting research in professions in general and their internally and externally initiated changes - formulates research projects that delve deeply into the character of the work, its problems, and the needs and possibilities for development in specific work areas.

# Bilag 1

## Informanter, interviewdesign og -temaer.

### Udvælgelse af informanter

Jeg var interesseret i at tale med ”dygtige” lærere. Min interesse var at komme tættere på kriterier for, hvad der kunne bestemmes som professionel lærervirksomhed. Termen ”dygtige lærere” er et alment udtryk for lærere, der er engagerede i deres arbejde, har det godt med elever og klasser, kan tilrettelægge undervisning og samarbejde med dem de skal.

Jeg henvendte mig først til en række skoleledere med forslag til en procedure. Lærere og ledere skulle udpege lærere, de anså for dygtige. Jeg ville så rette henvendelse til dem, som flere på en skole pegede på. Den procedure kunne ikke gennemføres, idet kun ganske få var villige til at udpege dygtige lærere. Jeg fik begrundelser, der spændte fra fagpolitisk forsigtighed – kunne en sådan udpegning bruges i lønfastsættelse - til efterlysning af præcise kriterier, hvilket jo netop var pointen at undgå. Jeg udformede herefter et brev, som beskrev mit projekt og de temaer, jeg gerne ville tale om. Jeg bad skolelederne på ti skoler om at forespørge i kollegiet, om nogen ville melde sig som ”dygtige” lærere og tale med mig, dels i et gruppeinterview, dels i et enkeltinterview.

Skolelederne slog mit brev op på lærerværelsets opslagstavle. Nogle gjorde både det og opfordrede bestemte kolleger til at henvende sig. Andre blev opfordret af kolleger, og atter andre besluttede selv, at de tilhører kategorien ”dygtige lærere”. Jeg endte med 32 lærere fra otte skoler. Det viste sig at jeg kendte nogle af dem i forvejen, idet de var tidligere studerende. Det viste sig ligeledes, at de fleste kendte mig. Lærerne repræsenterer alle aldre fra 62 år til 28 år, anciennitet fra 40 år til 1 år og begge køn, men kun én etnicitet.

## Gennemførelse af interview

Gruppeinterviewene er gennemført i november/december 2001, enkeltinterviewene i januar/februar 2002.

Det kvalitative forskningsinterview er oftest semi-struktureret, hvilket vil sige at forskeren tilstræber at fastholder temaerne, men at der fx ikke er en bestemt rækkefølge for temaerne og de kan bringes i spil af flere veje. Forskeren udarbejder en interviewguide, som skal støtte at temaerne fastholdes, men interviewspørgsmålene er kun udkast, situationen afgør de endelige formuleringer. Således også i disse interviewsituationer.

Jeg har gennemført 8 fokus-gruppeinterview på seks skoler og 28 interview med enkeltlærere fordelt på syv skoler. Der er helt overvejende tale om de samme lærere, 32 i alt.

Gruppeinterviewene varede tre timer hver, og grupperne var på 3-5 personer. Alle gruppeinterview foregik på skolerne. På nogle skoler i et konferencelokale, på andre havde vi lånt inspektørens kontor.

Der var tale om semi-strukturerede interview med følgende temaer:

- Hvad gør den dygtige lærer? Hvordan begrundes den dygtige lærer sine handlinger?
- Hvad kan den dygtige lærer? Hvordan beskriver han sine kompetencer og hvordan vægter han de forskellige kompetencer i forhold til hinanden?
- Hvad vil den dygtige lærer, hvilke visioner og perspektiver ser han, hvad stræber han efter i sin praksis og sin udvikling?
- Hvilke aktuelle udfordringer og problemstillinger i relation til det at være, blive og forblive en dygtig lærer ser den dygtige lærer, og hvordan forholder han sig til dem?
- Hvilke kriterier vil gruppen især lægge vægt på til identificering af ”den dygtige lærer” og modsat – til identificering af ”den dårlige” lærer?

Med fokus-gruppe interviewene<sup>231</sup> ønskede jeg at udnytte fordelene ved, at lærerne talte med hinanden om temaerne. Deltagerne blev mere optaget af

---

<sup>231</sup>Metoden tilskrives Robert Merton og er ”opfundet” til undersøgelse af nytten af krigspropaganda - Merton & Kendall 1946, Merton et al. 1956, Merton 1987 og transplanteret til marketingforskning af Paul Lazarsfeld (1972). Min kilde er David L.Morgan: Focus Groups as Qualitative Research, Qualitative Research Methods Series 16, A Sage University Paper 2nd. 1997.

deres indbyrdes diskussion end af, hvad jeg kunne tænkes gerne at ville høre. De både udfordrede hinanden til at udforske og udtale sig omfattende og engageret om deres erfaringer med og holdninger til temaerne, og til at gå imod hinanden. Det skete især hvis én eller flere mente, at nu blev lærerarbejdet fremstillet enten for idealiseret eller det modsatte, in casu, nu blev lærerne fremstillet for dygtige eller for udygtige.

Gruppeninterviewene modificerede det forhold, at jeg kendte nogle af informanterne. Alle grupper viste sig også at rumme personer, jeg ikke kendte. Selv om jeg ikke vil afvise eller bortforklare min persons og min positions påvirkning af situationen, er det min oplevelse, at informanterne var lige så optaget af at udveksle synspunkter og argumenter med hinanden som med mig. Mange af dem sagde, at de havde sagt ja til at medvirke fordi det ville give anledning til at tale med kollegerne.

I enkeltinterviewene, som var af 1-1½ times varighed, og som også foregik i et konferencelokale på skolen, spurgte jeg, med gruppedrøftelserne i erindring, først og fremmest til, hvad min interviewperson selv syntes han/hun især er god til og stillede nogle spørgsmål til, hvordan han/hun er blevet det.

Især er enkeltinterviewene tilsyneladende meget åbne. Interviewene er gennemført på et tidspunkt, da jeg med udgangspunkt i min undersøgelse af School Effectivenessparadigmet og inspireret af Dales tre niveauer for professionel lærervirksomhed var optaget af spørgsmålet om, hvorvidt dygtige lærere kunne forstås som professionelle (uden at jeg altså ekspliciterede dette for mine informanter). Når jeg nu læser og analyserer interviewteksterne kan jeg ikke undgå at få øje på, at Dales strukturering af det, han kalder den professionelle lærers kompetencer, har ligget i mit baghoved og har struktureret interviewet yderligere.

### **Bearbejdning af interviewene**

Nogle af gruppeinterviewene er tæt refereret med egentlig citering af udvalgte udsagn. Andre er udskrevet i deres fulde længde. Af enkeltinterviewene er otte er udskrevet i deres fulde længde, andre er lyttet igennem, refereret og citeret i udpluk.

Jeg har haft sekretærbistand til udskrifterne, men har selv gennemlyttet båndene og i givet fald korrigeret udskrifterne. Det er selvsagt desuden

mig, der har gennemlyttet bånd og refereret/citeret. Det er ikke livshistoriske interview. Interviewene lægger ikke op til at se mønstre og begribe sammenhænge i den enkelte lærers liv og lærerliv. Jeg har været interesseret i at identificere henholdsvis gennemgående og afvigende udsagn om lærerarbejdet i forhold til de temaer, som interviewguiden lagde op til, og som opstod i situationerne. Med Steiner Kvaales (1997) begreber har jeg først og fremmest gennemført meningskondensering og kategorisering. Kun meget sporadisk har materialet lagt op til narrativ strukturering. I afhandlingen fremgår det, hvordan jeg konkret analyserer og forsøger at meningsfortolke mit materiale.

Jeg har afstået fra den metodetriangulering, som observationer af lærernes undervisning kunne have bidraget til. I dette projekt har jeg ”kun” været optaget af at lytte til, hvordan lærerne udtaler sig om det, de synes, de er gode til som lærere - og antaget, at det var udtryk også for, hvad de mener lærere skal være gode til for at være dygtige lærere.

# Litteraturliste

- 1999-2000 : *standards and quality in education : the annual report of Her Majesty's chief inspector of schools*. London: TSO, 2001.
- Abrahamsson, B. (1985): Vad är intressant med professioner? I: D. Broady (red.): *Professionaliseringsfällan : vuxenutbildning. Arbetsdelning. Yrkeskunnande*. Stockholm: Carlssons.
- Abrahamsson, K. (1985): Vuxenutbildning, professionalisering och polarisering – en idéskiss. I: D. Broady (red.): *Professionaliseringsfällan : vuxenutbildning. Arbetsdelning. Yrkeskunnande*. Stockholm: Carlssons.
- Ambrosius Madsen, U. (2003): *Pædagogisk etnografi – forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus:Klim.
- Andersen, A.M. et al. (2001): *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*. Kbh.: AKF : DPU : SFI-Survey.
- Ball, S. (2001): Better read: theorizing the teacher. I: J. Dillon & M. Maguire (red.): *Becoming a teacher*. Buckingham: Open University Press.
- Barber, M. (2001): The very big picture. I: *School Effectiveness and School Improvement*, 12(2), 213-228.
- Bauer, M. & Borg, K. (1976): *Den skjulte læreplan : skolen socialiserer, men til hvad?* Kbh.: Unge Pædagoger.(A16).
- Bayer, M. & Brinkkjær, U. (2003): *Professionslæring i praksis : nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Benner, D. (1991): *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim/München: Juventa.
- Berg, G. (2001): *Teoribildning om skolan som institution och skolor som organisationer – varför och vad?* Paper fremlagt ved Nordisk Forening for Pædagogisk Forsknings (NFPF) konference i Stockholm.
- Bjerg, J. et al (1994): Uddannelser i Danmark og deres pædagogiske teori. I: *Nordisk Pedagogik*, (3), . 163-179.
- Bolender, M. (1997): *A study of the evolving image of a new school within the context of School Effectiveness*. Saskatchewan, Canada: SSTA Research Center.
- Borgnakke, K. (1994): Forholdet mellem forskning og udviklingsarbejde : standpunkter om de frugtbare forbindelser og aktive forhindringer. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (4), 196-208.

- Borgnakke, K. & Raae, P.H. (2004): Professionaliseringsgevinsten. I: K. Hjort (red.): *De professionelle : forskning i professioner og professionsuddannelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Borgnakke, K., Krogh-Jespersen, K. et al. (1991): *Helbedsskolen*. Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole.
- Borgnakke, K., Krogh-Jespersen, K. et al. (1992): *Læringsmiljø og helbed : udviklingsarbejder om helbed*. Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole.
- Broady, D. & Helgeson, B. (1985): Farväl til arbetsdelingen? Den vesttyske diskussionen om Horst Kerns och Michael Schumanns nya studie. I: D. Broady (red): *Professionaliseringsfällan : vuxenutbildning, Arbetsdelning, Yrkeskunskunde*. Stockholm: Carlssons.
- Brookover, K. et al. (1979): *School social systems and student achievement : schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Broström, S., Hermansen, M. & Krogh-Jespersen, K. (2002): *En god start – det fælles grundlag*. Århus: Klim.
- Brusling, C. (2003): Hen mod en demokratiserende deprofessionalisering af lærerfaget? I: T. Kvernbekk (red.): *Pædagogik og lærerprofessionalitet*. Århus: Klim.
- Burbules, N.C. & Densmore, K. (1991): The limits of making teaching a profession. I: *Educational Policy*, 5(1), 44-63.
- Burrage, M. & Torstendahl, R. (red.) (1990): *Professions in theory and history : rethinking the study of the professions*. London: Sage.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2002): *Fremtidens lærere*. Kbh.: Gyldendal.
- Chapman, J.D. & Aspin, D.N. (1995a): *Securing the future*. Paper presented at The International Congress on School Effectiveness and Improvement in Leeuwarden, The Netherlands.
- Chapman, J.D. & Aspin, D.N. (1995b): *Securing the future*. OECD.
- Christensen, B.M. (1995): Virkelighedens tale. I: *Dansk Sociologi*, (4), 6-34.
- Christensen, D. et al. (1989): *Mellemtrinet - sådan?* Lystrup: Lystrupgruppen.
- Coleman, J. et al (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington: US Department of Health.
- Colnerud, G. & Granström, K. (1998): *Respekt for lærere : om læreres professionelle redskaber – fagligt sprog og faglig etik*. Århus: Klim.
- Cranil, M. et al. (1993): *10 skoler i udvikling : om mål, dynamik, åbenhed, teamwork, handling, ledelse og samarbejde*. Kbh.: Forskningsinstituttet for Pædagogik og Uddannelse.

- Creemers, B. (1993): *Towards a theory on educational effectiveness*. Paper presented at The International Congress for School Effectiveness and Improvement in Norrköping.
- Creemers, B. et al. (2002): *Creating world class schools : what have we learned? I*: Reynolds, D. et al. (red.): *World class schools : international perspectives on School Effectiveness*. London: Routledge
- Creemers, B. & Reezigt, G.J. (1996) : School level conditions affecting the effectiveness of instruction. I: *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 197-228.
- Creemers, B. & Reezigt, G.J. (1999): The concept of vision in educational effectiveness theory and research. I: *Learning Environment Research*, (2), 107-135.
- Creemers, B., Reynolds, D. & Swint, F.S. (1994): *The international School Effectiveness research program, ISERP : first results of the quantitative study*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association in New Orleans.
- Dahler-Larsen, P. (1998): *Den rituelle refleksion : om evaluering i organisationer*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Dale, E. L. (1989): *Pedagogisk profesjonalitet : om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendal.
- Dale, E. L. (1993): *Den profesjonelle skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (1998): *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim.
- Dale, E. L. (2000): *Etik og moral i uddannelsessystemet*. Århus: Klim.
- Darling-Hammond. L. (1991): *Accountability for professional Practice*. Teachers College Record, 59-80.
- Day, C. et al. (red.) (2000): *The Life and Work of Teachers*, London, Falmer Press.
- Den store danske encyklopædi* (2002). Kbh.: Danmarks Nationalleksikon.
- Denzin, N.K (1998): The art and politics of interpretation. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.): *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage.
- Denzin, N.K. & Y.S.Lincoln, (red) 2000: *Handbook of Qualitative Research*. 2<sup>nd</sup> ed., Thousand Oaks, CA: Sage
- Due, J. & Madsen, J. S. (1999): Mellem konservatisme og fornyelse. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (3), 33-35.
- Edmonds, R.R. (1979): Effective schools for the urban poor. I: *Educational Leadership*, 37(1), 15-27.

- Elliot, J. (1996): School Effectiveness research and its critics : alternative visions of schooling. I: *Cambridge Journal of Education*, (26), 199-223.
- Felding, J., Møller, N. & Smidt, S. (1980): *Pædagogik og barndom*. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Fibæk Laursen, P. (1976): *Læreren fra degn til lønarbejder : læreruddannelse og didaktik*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Fibæk Laursen, P. (1999): *Didaktik og kognition : en grundbog*. Kbh.: Gyldendal.
- Fibæk Laursen, P. (2003): Den autentiske lærer. I: *Unge Pædagoger*, (5), 2-15.
- Floden, R.E. (2000): The conduct and appraisal of educational research. I: *Routledge International Companion to Education*. London: Routledge.
- Freidson, E. (1994): *Professionalism reborn : prophecy and policy*. Cambridge: Polity Press.
- Freidson, E. (1999): Theory of professionalism : method and substance. I: *International Review of Sociology*, 9(1), 117-130.
- Freidson, E. (2001): *Professionalism, the third logic*. Chicago: Polity Press.
- Frimannsson, G.H. (2001): *Is School Effectiveness philosophically problematic?* Paper fremlagt ved NFPF conference i Stockholm.
- From, J. & C. Holmgren (2000): Hermeneutik och pedagogik. I: *Nordisk Pedagogik*. nr. 4, 2000, s. 219-229
- Gesser, B. (1985): *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*. Lund: Arkiv.
- Gibson, A & Asthana, S. (1998): Schools, pupils and examination results: contextualising school performance. I: *British Educational Research Journal*, (24), 269-82.
- Goldstein, H. & Woodhouse, G. (2000): School Effectiveness research and educational policy. I: *Oxford Review of Education*, 26(3/4), 353-362.
- Goldstein, H. & Myers, K. (1997): *School Effectiveness research : a bandwagon, a hijack or a journey towards enlightenment?* Paper presented at British Educational Research Association meeting in York.
- Grue-Sørensen, K. (1965): *Pædagogik mellem videnskab og filosofi*. Kbh.: Gyldendal.
- Grue-Sørensen, K. (1966): *Opdragelsens historie*. Kbh.: Gyldendal.
- Grue-Sørensen, K. (1972): En analyse af lærerbegrebet. I: *Pædagogik*, 2, s.
- Grøterud, M. & Nilsen, B.S. (1998): *Effektive skoler – effektiv undervisning? et spørgsmål om verdier*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Guba, E.G. & Y.S. Lincoln (2000): Competing Paradigms in Qualitative Research. I: N.K.Denzin & Y.S.Lincoln,(red): *Handbook of Qualitative Research*. 2<sup>nd</sup> ed., Thousand Oaks, CA: Sage

- Götke-Hansen, P. (1989): Modernitet og metafysik i et systemteoretisk perspektiv : Niklas Luhmann. I: *Kulturstudier*, (8), 79-98.
- Habermas, J. (2001a): En anden vej ud af subjektfilosofien – kommunikativ versus subjektcenteret fornuft. I: J. Habermas: *Politisk filosofi : udvalgte tekster*. Kbh.: Gyldendal. (Moderne tænkere).
- Habermas, J. (2001b): Den europæiske nationalstat - om suverænitets og statsborgerskabets fortid og fremtid. I: J. Habermas: *Politisk filosofi : udvalgte tekster*. Kbh.: Gyldendal. (Moderne tænkere).
- Habermas, J. (2001c): Det modernes normative indhold. I: J. Habermas: *Politisk filosofi : udvalgte tekster*. Kbh.: Gyldendal (Moderne Tænkere).
- Hamilton, D. (1996): Peddling feel good fictions. I: *Forum*, (38), 54-56.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2002): *På egne vilkår*. Århus: Klim.
- Hargreaves, A. (2000): *Nye lærere, nye tider*. Århus: Klim.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2003a): *Hvad er værd at kæmpe for – i skolen?* Århus: Klim.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2003b): *Hvad er værd at kæmpe for – udenfor?* Århus: Klim.
- Harris, A. & Hopkins, D. (1999): Teaching and learning and the challenge of educational reform. I: *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), 257-267.
- Harste, G. (2000): *Uddannelsessystemets paradoksale magt og afmagt - en anvendelse af Niklas Luhmanns systemanalyse*. Paper præsenteret ved konferencen ”Magt, deltagelse og demokrati” i Ikast.
- Hastrup, K. (1999): *Viljen til viden – en humanistisk grundbog*. Kbh.: Gyldendal.
- Haug, P. (1991): Evaluering – vitskap eller politikk? I *Nordisk Pedagogik* (4),195-205.
- Hellberg, I. (1985): Professionaliseringsprocessen förutsättningar. I: D. Broady, (red.): *Professionaliseringsfällan : vuxenutbildning. Arbetsdelning. Yrkeskunnsande*. Stockholm: Carlssons.
- Hellesnes, J. (1976): *Socialisering og teknokrati*. Kbh.: Gyldendal.
- Herbart, J. F. (1980): *Pædagogiske forelæsninger i omrids*. Kbh.: Nyt Nordisk.
- Hermansen, M. (red.) (1999a): *Kvalitet i skolen*. Århus: Klim.
- Hermansen, M. (red.) (1999b): *Kvalitet i skolen – praksis*. Århus: Klim.
- Hermansen, M., Krogh-Jespersen, K. & Striib, A. (1988a): *At udvikle sig – om skolekultur og begynderundervisning*. Kbh.: Forskningsinstituttet for Pædagogik og Uddannelse.

- Hermansen, M., Krogh-Jespersen, K. & Striib, A. (1988b): *At udvikle sig – om skolekultur og begynderundervisning*. Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole.
- Hjort, K. (2001): *Moderniseringen af den offentlige sektor : pas-dig-selv pædagogik, forhandlingskompetence, forhandlet modernisering, videnskabelse* (2. udg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetscenter.
- Hjort, K. (2004): Viden som vare. I: K. Hjort (red.): *De professionelle : forskning i professioner og professionsuddannelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hoppe, A. (2001): *Mønsterbryderpædagogik : rapport for projektet "Mønsterbryderprocesser"*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Horkheimer, M. & Adorno, Th.W. (1972): *Oplysningens dialektik : filosofiske fragmenter*. Kbh.: Gyldendal.
- Horkheimer, M. (1970): Tradisjonell og kritisk teori. I: Kalleberg, R. (red.): *Kritisk teori : en antologi over Frankfurter-skolen i filosofi og sosiologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Huber, S.G. (1998): *Dovetailing School Effectiveness and School Improvement*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement in Manchester.
- Illeris, K. (1991): *Pædagogikkens betydning : folkeskolens langtidsvirkninger for eleverne*. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Jacobsen, B. (1989): *Fungerer læreruddannelsen : en undersøgelse af 1966-læreruddannelsen, belyst ud fra den uddannede folkeskolelærers situation*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- Jacobsen, J.C. (red.) (1992): *Autopoiesis : en introduktion til Niklas Luhmanns verden af systemer*. Kbh.: Politisk Revy.
- Jencks, C. et al. (1972): *Inequality : a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jensen, P.E., Krogh-Jespersen, K. et al (1984): *Skoleliv – pigeliv*. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Kant, I. (2000): *Om pædagogik*. Århus: Klim.
- Kennedy, M.M. (1990): Choosing a goal for professional education. I: Sikula, J. et al. (red): *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Klafki, W. (2001): *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus: Klim.
- Klette, K. et al (2000a): *Restructuring nordic teachers : an analyses of policy texts from Finland, Denmark, Sweden and Norway*. Oslo: University of Oslo. (Report, (10)).

- Klette, K. (2000b): Working-time blues : how Norwegian teaches experience restructuring in education. I: C. Day et al. (red.): *The life and work of teachers*. London: Falmer.
- Klette, K. et al (2002): *Restructuring nordic teachers : Analysis of interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian teachers*. Oslo: University of Oslo. (Report, (3)).
- Knight,P. & M.Saunders (1999): Understanding Teachers' Professional Cultures Through Interview: A Constructivist Approach. I: *Evaluation and Research Education* (13), 144-156.
- Knudsen, M. (1996): Rotter i labyrinten – om samfunds- og kritikbegreberne hos Luhmann og i kritisk teori. I: *Grus*, (48), 75-87.
- Krogh-Jespersen, K. (1995): *Udviklingsarbejde nytter : fra udviklingsarbejde til hverdag på fire skoler*. Århus: Århus Fællesseminarium.
- Krogh-Jespersen, K. (1996): Fra praktiker til didaktiker – om lærernes professionalisering. I: Per Schultz Jørgensen (red.): *Mellem pædagogik og skole : festskrift til professor Mogens Nielsen*. Århus: KvaN.
- Krogh-Jespersen,K. (1993): Læreruddannelsesdidaktik. I: K. Schnack (red.): *Læreruddannelsens didaktik 3*, Kbh.:Danmarks Lærerhøjskole.
- Krogh-Jespersen,K.(1997): De pædagogiske fag i læreruddannelsen. I: K.Krogh-Jespersen et al.(red.): *Lærer i tide*, Århus: Klim
- Krogh-Jespersen, K. (2001): Undervisning og elevers læring. I: *Skolen i morgen*, (5), 2-4.
- Krogh-Jespersen, K. (2002a): Folkeskolens forbedring!?! I: *Skolen i morgen*, (5), 9-11.
- Krogh-Jespersen, K. (2002b): Opbrud i skolen. I: *Skolen i morgen*, (2), 3-6.
- Krogh-Jespersen, K. (2002c): School Effectiveness og dansk skolepolitik. I: *Unge Pædagoger*, (1), 1-22.
- Krogh-Jespersen, K. (2003): *Læreruddannelse – en professionsrettet uddannelse*. Århus: Århus Dag- og Aftenseminarium.
- Krogh-Jespersen, K., Methling, A.B. & Striib, A. (1998): *Inspiration til undervisningsdifferentiering*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- Kvale, S. (1997): *Interview : en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Kvernbekk, T. (2003): Erfaring, praksis og teori. I: T. Kvernbekk (red.): *Pædagogik og lærerprofessionalitet*. Århus: Klim.
- Leithäuser, T. & Volmerg, B. (1979): *Anleitung zur empirischen Hermeneutik : psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Leithäuser, T. & Volmerg, B. (1988): Arbejde og socialisation. I: B. S. Nielsen et al. (red.): *Arbejde og subjektivitet : en antologi om arbejde, køn og erfaring*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Lindblad, S. & F. Sahlström(1998): Klasserumsforskning. I: J. Bjerg (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. Kbh.:Hans Reitzel.
- Lortie, D. (1975): *Schoolteacher : a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luhmann, N. (1991): Barnet som medium for opdragelse. I: J. Cederstrøm, L. Qvortrup & J. Rasmussen (red.): *Læring, samtale, organisation : Luhmann og skolen*. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Luhmann, N. (1997a): Risiko og fare. I: N. Luhmann: *Iagttagelse og paradoks*. Kbh.: Gyldendal. (Moderne tænkere).
- Luhmann, N. (1997b): Begrebet samfund. I: N. Luhmann: *Iagttagelse og paradoks*. Kbh.: Gyldendal. (Moderne tænkere).
- Niklas L. (1997c): *Iagttagelse og paradoks*. Kbh.: Gyldendal. (Moderne tænkere).
- Luhmann, N. (1998): Erkendelse som konstruktion. I: M. Hermansen (red.): *Fra læringens horisont*. Århus: Klim.
- Luhmann, N. (2000): *Sociale systemer : grundrids til en almen teori*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Lwin, T. (1999): *Education policy and School Effectiveness*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement in San Antonio.
- Løve, T. & Nielsen, K. (1996): *Skole i udvikling, lærere i udvikling*. Vejle: Krogh.
- Løvlie, L. (1974): Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere. I: *Pedagogen*.
- MacBeath, J. (2001): *Skolens kan svare for sig selv*. Frederikshavn: Dafolo.
- Macbeath, J. & Mortimore, P. (red.) (2001): *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Mathiesen, A. (1998): Et kritisk socialhistorisk perspektiv på pædagogikken i Danmark. I: J. Bjerg (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Mathiesen, A. (2000): *Uddannelsernes sociologi*. Kbh.: Chr. Ejler.
- Mezirow, J. (1990): How critical reflection triggers transformative learning. I: J. Mezirow: *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moe, S. (2003): *Systemisk-konstruktivistisk pædagogik : et læredigt*. Århus: Klim.

- Moos, L. & Thomassen, J. (1995): *Skoleudvikling : erfaringer fra en lang og vanskelig proces*. Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole.
- Morgan, D. (1997): *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage (2. ed.)(Qualitative research methods series, (16)).
- Mortimore, P. (2000): *Globalisation, effectiveness and improvement*. Keynote address, The International Congress for School Effectiveness and Improvement in Hong Kong.
- Mottelson, M. (1999): Profession lærer : et sted mellem pædagog og gymnasielærer. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (3), 36-41.
- Muschinsky, L.J. (2002): Hvordan er opdragelse mulig? I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (4), 30-43.
- Månson, P. (1996): Max Weber. I: H. Andersen og L. B. Kaspersen (red.): *Klassisk og moderne samfundsteori*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Negt, O. (1975): *Sociologiske fantasi og eksemplarisk indlæring*. Roskilde : Roskilde Universitetscenter Boghandel og Forlag.
- Negt, O. (1977): *Overvejelser til kritisk læsning af Marx og Engels*. Grenå: GMT.
- Negt, O. (1978): Skolen som erfaringsproces. I: Henning Schultz et al.: *Glocksee : skolen som erfaringsproces*. Århus: Modtryk. (Kontext 35).
- Negt, O. (1994): Hvad skal en arbejder vide for at finde sig til rette i verden i dag? I: B.S. Nielsen et al.: *Arbejde og subjektivitet : en antologi om arbejde, køn, og erfaring*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Negt, O. (1997a): *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen: Steidl.
- Negt, O. (1997b): Globalisering, ekspropriation og det moderne problem om "conditio humana". I: *Social kritik*, (52/53), 28-39.
- Negt, O. & Kluge, A. (1974): *Offentlighed og erfaring*. Grenå: GMT.
- Neumann, A. (1997): Selvværd og afmagt i lærerarbejdet. I: K. Krogh-Jespersen, J. Kuhlmann & A. Striib (red.): *Lærer i tiden*. Århus: Klim.
- Nielsen, H.K. (2001): *Kritisk teori og samtidsanalyse*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Nielsen, M. ( 1990a): *Om den professionelle lærer. Arbejdsrapport*. Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole.
- Nielsen, M. (1990b): *Nu sunken er vor skoles karakterer : strømninger i 1980'ernes uddannelsespolitik*. Arbejdsrapport. Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole.
- Noddings, N. (1999): *Indføring i pædagogisk filosofi*. Århus: Klim.
- Oettingen, A. von (2001): *Det pædagogiske paradoks : et grundstudie i almen pædagogik*. Århus: Klim.
- Olsen, E. (1980): *Praksisbøker*. Kbh.: Unge Pædagoger.

- Olsen, H. (2002): Kvalitative kvaler : kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet. Kbh.: Akademisk.
- Olsen, J.W. (2001): Lærerne bliver teknikere. Interview med Mogens Nielsen. I: *Folkeskolen*, (24), 6-7.
- Professionsideal for Danmarks Lærerforening* (oktober 2002). Lokaliseret den 5. februar, 2004 på World Wide Web:  
<http://www.dlf.org/sitemod/moduler/index.asp?pid=3710>.
- Parsons, T. (1968): Professions. I: D.L.Sills(red.): *International Encyclopedia of the Social Sciences*. N.Y. The Macmillan Compagny (12), 536-547-
- Qvortrup, L. (2001): *Det lærende samfund*. Kbh.: Gyldendal.
- Rasmussen J. (2000a): En introduktion. I: N. Luhmann: *Sociale systemer : grundrids til en almen teori*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Rasmussen, J. (2000b): Pædagogikkens krise. I: *Unge Pædagoger*, (1/2), 21-26.
- Reisby, K. & Vigh-Larsen, E. (1984): At være forsker og lærer – sammen. I: *Unge Pædagoger*, (7), 4-11.
- Reynolds, D. (1997): School Effectiveness : retrospect and prospect. I: *Scottish Educational Review*, 29(2), 97-113.
- Reynolds, D. (1998): Schooling for literacy : a review of research on teacher effectiveness and School Effectiveness and its implications for contemporary educational policies. I: *Educational Review*, 50(2), 147-162.
- Reynolds, D. et al. (1996): School Effectiveness and School Improvement in the United Kingdom. I: *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 133-158.
- Reynolds, D. & Teddlie, C. (1999): The future agenda of studies into effectiveness of schools. I: R.J. Bosker, B. Creemers & S. Stringfield (red.): *Enhancing educational excellence, equity and efficiency*. Dordrecht: Kluwer.
- Ringsmose, C. (2003): Effektive skoler. I: *Uddannelse*, (8), 3-12.
- Rutters, M. et al. (1979): *Fifteen thousand hours : secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ryberg, B. & Thrane, M. (red.) (2003): *Skolen som lærende organisation - i teori og praksis*. Århus: Klim.
- Salling Olesen, H. (1985): *Voksenundervisning : hverdagsliv og erfaring*. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Salling Olesen, H. (1994): Pædagogik og uddannelsesforskning. I: *Danske Pædagogiske Tidsskrift* (4), 187-195.
- Salling Olesen, H. (1998): Uddannelse og samfundsudvikling. I: H. Andersen (red.): *Sociologi : en grundbog til et fag*. Kbh.: Hans Reitzel.

- Salling Olesen, H. (2002): Pædagogikken som kritisk instans. I *Nordisk Pædagogik*, (4),215-230
- Salling Olesen, H. (2002): *Experience, language and subjectivity in life history approaches : biography research as a bridge between the humanities and the social sciences?* Roskilde: Roskilde Universitet.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995): Key characteristics of effective schools: a review of School Effectiveness research. London: OFSTED.
- Sammons, P., Mortimore, P. & Thomas, S. (1996): Do schools perform consistently across outcomes and areas. I: J. Gray et al: *Merging traditions : the future of research on School Effectiveness and School Improvement*. London: Cassell.
- Schwandt.T.A. (2000): Three Epistemological stables for qualitative inquiry. I:N.K.Denzin & Y.S.Lincoln,(red): *Handbook of Qualitative Research*. 2<sup>nd</sup> ed., Thousand Oaks, CA: Sage.
- Selander, S. (1993): Professioner och professionalisering. I: J. Cederstrøm et al. (red.): *Lærerprofessionalisme*. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Siig Andersen,A. & F.N. Sommer (red.)(2003): *Uddannelsesreformer og levende mennesker*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Skinningsrud, T. (2001): *Ny giv til positivismekritikken – forskningen om "School Effectiveness"*. Paper fremlagt ved NFPF konference i Stockholm.
- Thuen, H. & Sveinung, V. (red.)(2000): *Opdragelse til det moderne*. Århus: Klim.
- Thyssen, O. (1992): Forhold som forholder sig til sig selv. I: J.C. Jacobsen (red.): *Autopoiesis : en introduktion til Niklas Luhmanns verden af systemer*. Kbh.: Politisk Revy.
- Thyssen, O. (1997): Hjørnestein i Niklas Luhmanns systemteori. I: N. Luhmann: *Iagttagelse og paradoks*. Kbh.: Gyldendal. (Moderne tænkere).
- Thyssen, O. (2000): *Iagttagelse og blindhed : om organisation, fornuft og utopi*. Kbh.: Handelshøjskolen.
- Thyssen, O. (2003): Luhmann og erkendelsesteorien. I: C. Borch & L. T. Larsen (red.) (2003): *Perspektiv, magt og styring : Luhmann og Foucault til diskussion*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Torstendahl,R.(1990): Essential properties, strategic aims and historical development: Three approaches to theories of professionalism. I: Burrage, M. & Torstendahl, R. (red.) (1990): *Professions in theory and history : rethinking the study of the professions*. London: Sage.

- Townsend, T. (2001): *Satan or Saviour? Reflections and futures of School Effectiveness and School Improvement research*. A keynote address to the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Toronto.
- Tørnæs, U. (2002): Folkeskolen skal løftes fra det internationale gennemsnit til topklasse. I: *Unge Pædagoger*, (5), 3-9.U
- Uljens, M. (1998): *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Wagner, M. (2003): Stemmen, ordet, tanken. I: *Information*, 12. sep., I2, 2-3.
- Weber, K. (red.) (1993): *Evalueringsforskning mellem politik og videnskab*. Roskilde : Roskilde Universitetscenter.
- Weber, K., Nielsen, B.S. & Salling Olesen, H. (1997): *Modet til fremtiden : inspiration fra Oskar Negt*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Weber, K. (1995): *Ambivalens og erfaring : mod et kønsdifferentieret læringsbegreb*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Weber, K. (2000): *Man ved hvad man har - men har man den forskning man fortjener?* I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (2), 16-26.
- Weber, K. (2004): Videnskab eller hverdagsbevidsthed. I: K. Hjort (red.): *De professionelle : forskning i professioner og forskningsuddannelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Weicher, I & P.Fibæk Laursen (red.) (2003): *Person og profession*. Kbh.: Billesø og Baltzer.
- Weiner, G. (2001): *Auditing failure : moral competence and School Effectiveness*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement in Toronto.
- Westerlund, U. (1985): Professionalisering och polarisering. I: D. Broady (red.): *Professionaliseringsfällan : vuxenutbildning, Arbtsdelning, Yrkeskunnande*. Stockholm: Carlssons.
- Windinge, H. & Witt, G. (red.) (1996): *Skoleudvikling, fra institution til organisation*. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Ziehe, T. (1978): Subjektiv betydning og erfaring : om Glockseeskoledforsøgets didaktiske koncept. I: H. Schultz et al.: *Glocksee : skolen som erfaringsproces*. Århus: Modtryk. (Kontext 35).
- Ziehe, T. (1980): Skoleforsøget Glocksee. I: *Kontext*, (40), 48-64.
- Ziehe, T. (1991): Intensitet i stedet for nærhed. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (4), 196-201.
- Åkerstrøm, N. A. (1999): *Diskursive analysestrategier : Foucault, Koselleck, Laclau, Lubmann*. Kbh.: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Åkerstrøm, N. A. & Born, A. W. (2001): *Kærlighed og omstilling : italesættelse af den offentligt ansatte*. Kbh.: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.