

*Jakob Ditlev Bøje, Aslaug Kristiansen,
Jan Gustafsson Nyckel & Jan Jaap Rothuizen (red)*

Professionsuddannelser i krise?

Rekrutteringsproblemer, meningstab og
meningsdannelse i nordiske lærer- og
pædagoguddannelser



Erasmus+

Professionsuddannelser i krise?

Rekrutteringsproblemer, meningstab
og meningsdannelse i nordiske
lærer- og pædagoguddannelser

*Jakob Ditlev Bøje, Aslaug Kristiansen, Jan
Gustafsson Nyckel & Jan Jaap Rothuizen (red)*

Professionsuddannelser i krise?

Rekrutteringsproblemer, meningstab og
meningsdannelse i nordiske lærer- og
pædagoguddannelser

© forfatterne og Syddansk Universitetsforlag 2023
Sats: Specialtrykkeriet Arco

ISBN: 978-87-408-3509-0

Indholdsfortegnelse

Introduction	7
1. Meningsdannelse på Diakonhøjskolen	29
Bodil Elisabeth Lodberg	
2. Meningstab og meningsdannelse i den danske pædagoguddannelse set i perspektiv af Hartmut Rosas resonanst teori ...	49
Jan Jaap Rothuizen	
3. Varför vill jag bli lärare i fritidshem? Lärarstudenter skriver om meningskapande	66
Karin Lager, Jan Gustafsson Nyckel, Lena Sjöberg och Johanna Larsson, Höskolan Väst	
4. Vad är en bra fritidshemslärare? Nya fritidshemslärarstudenters diskursiva konstruktioner av fritids-hemslärarprofessionen och fritidshemslärarkompetenser	84
Lena Sjöberg, Jan Gustafsson Nyckel, Karin Lager och Johanna Larsson	
5. Mening som en kollektiv prosess – samskaping mellom lærerstudenter, praksislærere i «lærerutdanningsskoler» og faglærere på universitetet	108
Kristin Endresen-Maharaj, Aslaug Kristiansen, Åse Haraldstad	
6. Hvordan kan det politiske krav om studentcentreret læring omsættes på en meningsfuld måde i pædagogisk praksis?	126
Thomas Iskov og Niels Tange	
7. Hva får lærere til å bli i skolen? Meningsbærende element i læreryrket	148
Åse Haraldstad, Aslaug Kristiansen & Kristin Endresen-Maharaj	

8. At 'fejle bedre' med umulige forventninger	
– refleksioner over læreres og pædagogers opdrag	
i folkeskolen	175
Dion Rüsselbæk Hansen	
9. Videreuddannelse af lærere og pædagoger	
– hvad er meningen?	196
Jakob Ditlev Bøje og Bjørn Ribers	
In defense of meaning – or why pay is not enough to attract	
teachers and social educators.	218

Introduction

Teachers and social educators are generally seen as important professions in the Nordic countries. They uphold social contracts with these welfare states by performing functions central to society: educating and caring for children, young people, the elderly and disabled. This was not least evident during the COVID-19 pandemic, when parents and families were forced to educate and take care of themselves while simultaneously performing full-time jobs. The ‘helping hands’ of teachers and social educators were much wanted during this social experiment.

Nonetheless, a growing body of literature, news features and testimonies point to toughened work conditions and discontent among teachers and social educators – internationally as well as in the Nordic countries (Apple, 2006; Ball, 2003, 2015a; Goodson, 2007). In fact, this has been a theme in Nordic research for more than 30 years, starting with relatively innocent observations on the modernization and New Public Management of the welfare state (e.g. Bornemark, 2019; Hjort, 2001; Klausen & Ståhlberg, 1998). Gradually, this research has produced more critical analyses of the ‘strong’ management needed to modernize state institutions (Landahl, Sjögren & Westberg, 2021; Mathiesen, 2000); of quality reforms implemented to rationalize work (Hultén, 2019; Krejsler, 2014; Togsverd, 2015); of cross pressure experienced by professionals navigating market, bureaucratic and professional logic (Aili, Nilsson & Denicolo, 2007; Böwadt et al., 2020; Hjort, Kristiansen & Barkholt, 2018); of outsourcing, privatization and unequal opportunities experienced by professionals as well as users of welfare services (Beach, 2017; Brown, 2017).

Recently, things have come to head due to the fact that not enough Nordic men and women are willing to become such ‘helping hands’ as teachers and social educators. In other words, fewer are applying for the teacher training programmes, and more are leaving the profession prematurely. This is not an entirely new trend, it has been observed for the past five or ten years, but it has been slow to make an impression. Now, teacher and social educator shortage along with shortages in other welfare professions (nurses, elderly

care, social workers, etc.) is top on the agenda. This comes out in various ways. Among employers and teacher training colleges, a form of panic is spreading, and quick fixes are suggested. Some (rich) municipalities are raising salaries to price out other (poor) municipalities and attract teachers and social educators. In other cases, suggestions have been made to import labour power from third world countries or to rely more on robots.

The shortage of welfare professionals can be interpreted as cracks beginning to appear in the pillars of the Nordic welfare states. For a long time, these social democratic structures have been rationalized, downsized and restructured, but these incisions can be hard to detect. Lack of teachers and social educators, on the other hand, is something more tangible.

Internationally, shortage of teachers, social educators and other care workers is discussed in terms of a broader lack of care (Fraser, 2016; Hochschild, 2012; Dowling, 2021; Ehrenreich, 2009). This discussion encompasses notions such as ‘care crisis’, ‘care-gap’, ‘social depletion’, ‘time-poverty’, ‘global care chains’ and ‘imbalance between production and reproduction’. Departing from a feminist-Marxist position, Fraser explains the care crisis in the Anglo-American countries as ‘...capital’s accumulation dynamic effectively eating its own tail’ (Fraser, 2016: 103). That is, production squeezing the forces (child-rearing, education, care, company, help of neighbours and friends, etc.) necessary for the reproduction of labour power. In more narrative terms, Hochschild (2012) describes the outsourcing and market-twisting of care functions, which used to be private and community-based. This includes work and resources such as nannies, handymen, event planners, life coaches, personal trainers, marriage counsellors, tutors, dog walkers, potty trainers, wantologists (someone helping you figure out what your wants are) and even breast pump developers and egg freezers. The latter two have emerged so that women can maintain full-time jobs or, if uncomfortable with breast pumps, postpone childbearing in their most productive years.

These examples may seem far-fetched from a Nordic perspective, and luckily most of them still are. Nevertheless, Hansen et al. (2021) discuss whether the Nordic countries are also on the verge of a care crisis. Their conclusion is:

... that it is possible to talk about a care crisis in the Nordic welfare states, and that there are issues of concern regarding both gender equality and welfare state sustainability. It is an uneven crisis, which takes different forms in the various fields of care and in the different Nordic states. Although the care crisis might not be fully visible yet, it produces insufficient and inadequate care, sometimes poor working conditions and too little time for the care workers to care for themselves, their families, and communities (Hansen et al., 2021: 176).

Aim of this book

This book represents a more delimited interest in some of aspects of the care crisis. We focus on what is called loss of meaning and shaping of meaning in Nordic teacher training programmes. This involves an attempt to study and strengthen the professional norms, standards and ideals, which have historically developed within the Nordic teacher training programmes and professions. These norms, standards and ideals are diverse, but they can be summarized as a professional ethos aimed at ‘making a difference’ in children’s and young people’s lives. We are concerned that this very basic helper motivation is increasingly lost, forgotten, or neglected as part of the care crisis, and we are interested in finding ways to reinstate and reshape its crucial meaning.

Furthermore, we suggest that reinstating and reshaping teachers’ and social educators’ professional ethos can remedy some of the problems related to recruitment and retention of both junior and senior members of the professions. This argument is elaborated through the book, but very roughly we assume a close connection between the meaning of a profession and the status of a profession. If the meaning is lost, neglected, taken for granted, it can be hard to appreciate the profession. In other words, status decreases if meaning dissolves. This seems to be the case in point for teachers, social educators and other care workers, making them generally less ‘attractive’ for junior and senior members.

To shape and reshape meaning is particularly important when it comes to teaching, pedagogy and education as professional work. The meaning of this work is not perpetually given, a once-and-for-all fix or routine, which

can readily be handed over from one generation to another. To educate and care for the coming generation is fundamentally a human endeavour, which requires the shaping of meaning on both the professional's and the child's part. The professional can use ideas, practices and traditions previously developed, but these resources must constantly be negotiated and reshaped in the pedagogic encounter. Thus, reshaping of meaning is pivotal in education and care as professional work, and it is important to secure the necessary conditions for this to occur, and conditions that do not turn education and care into robots and technical fixes. This book represents an invitation to reshape meaning in education and care.

Tension between loss of meaning and shaping of meaning

The book is a result of an EU strategic partnership project (Erasmus+) conducted between 2020 and 2023.¹ It has involved four partners from three of the Nordic countries: VIA University College and University of Southern Denmark in Denmark, University of Agder in Norway, and Högskolan Väst in Sweden. Each represents one or more teacher training programmes in the line between preschool and upper secondary school, so the partners have been united around a common interest in recruitment, loss and shaping of meaning, but with a particular focus on a problematic relevant to the individual partner.

As a thread running through the book, all chapters address what is perceived as a basic tension between loss of meaning and shaping of meaning. This tension can be understood both historically and as a current theme in the Nordic teacher training programmes. Historically, loss of meaning and shaping of meaning takes form as an almost invariable dynamic in which institutions and configurations lose their meaning at the same time as new institutions and configurations arise. This was the case at the turn of 20th century, producing tension between tradition and science, religion and rationalism, *Gemeinschaft und Gesellschaft*, (Weber, 1978; Durkheim, 1984, Tönnies, 2017), and it may again be the case at the intersection between the

1. For a full description of the project, see <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2020-1-DK01-KA203-075047>

universalistic Nordic welfare states and the ideas and practices of the competitive state (Brodersen, 2009; Courtney, 2016; McDonough & Polzer, 2012).

As a current theme in the Nordic teacher training programmes, the tension between loss of meaning and shaping of meaning appears in many forms and contexts. As one example, the tension appears when a local college attempts to maintain its mission vis-à-vis the future members of the profession but is encompassed by broader and more generic goals of the university college. At the other extreme, the tension appears when an educated and senior member of the profession is at the point of losing her professional ethos but seeks out new meaning in a further education programme.

Theoretical and analytical perspectives

The above-mentioned aims and ideas are shared by all contributors to this book. However, the contributions contain different conceptualisations, sets of data, and analytical foci. The theoretical perspectives span from actor-based to structuralistic and discursive conceptualisations of meaning and loss of meaning, with structuration theories forming a middle ground. The actor-based perspectives cover, for instance, existential meaning (Buber, 1978; Frankl, 1966) as it may be gained – and lost – by teachers who manage to stay in the profession against all odds. Structuralistic and discursive perspectives (e.g. Durkheim, 1957; Parsons, 1951; Foucault, 1980; Ball, 2015b) cover meaning as it may be used as resources for the education and training of student teachers. Structuration theories and, more broadly, theories attempting to bridge actor and structure (e.g. Bourdieu, 2000; Berlant, 2011; Žižek, 2008; Rosa, 2021) cover meaning as it is shaped in the integration between individual and structural resources.

The perspectives chosen are contingent on the analytical focus and the set of data developed for the individual chapter. The contributions vary on these dimensions as well. Some focus on the policies and discourses rendering some meaning plausible and other meaning implausible; some focus on the education programmes setting up opportunities and limitations for meaning-making; some focus on educated teachers, their work, and their decision to enrol in a further education programme. In many cases,

two or more of these analytical foci are combined. In the below model 1, we summarise the constituents of the individual chapters.

Introduction ↙

Theory	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Data	x	x	x	x	x	x	x	x	x
National contextualisation	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Policy			x	x	x				
Teacher							x	x	x
Student teacher	x	x	x			x			
Education programme	x	x	x	x	x	x	x	x	
Chapter	1	2	3	4	5	6	7	8	9

↘ **Closing**

Model 1: Chapter constituents

The model is also a schematic representation of the book as a whole. It makes visible the complex picture we are attempting to paint. To describe how meaning is shaped, lost, and reshaped in the Nordic teacher training programmes, it is argued that both a range of theoretical and analytical perspectives and sets or data are necessary. Furthermore, we argue that, through our combined effort, the Nordic teacher and social educator professions are covered from frontend to backend. That is, from the enrolment of ‘fresh’ student teachers (chapters 1 and 2), through the education and training of more experienced student teachers (chapter 3-6), to the work and enrolment of experienced teachers and social educators in a further education programme (chapters 7-9). At the same time, we study the structures, discourses, and programmes forming the tracks from frontend to backend. In the closing chapter, we gather the threads, compare findings, and conclude that not only pay but also meaning is necessary to attract the teachers and social educators of tomorrow.

Composition of the book

The book is composed as a compromise between a monograph and an anthology. A closely edited collection, if you like, informed by and coordinat-

ed through project meetings held by the partners during the three-year period of the project. At these meetings, we have discussed recruitment, loss and shaping of meeting as common problems; we have compared contexts and learned from our differences and similarities; and we have developed new knowledge regarding the problems at hand, including other and better ways of organizing teacher training education. As such, the book is descriptive and analytical as well as normative and action-oriented. It can be read by both student teachers, teachers and academics in universities and university colleges. It integrates the Scandinavian languages, except from the introduction and the closing chapter written in English by the four editors from Denmark, Norway, and Sweden.

The core chapters are organized in three parts: (1) Reshaping of meaning; (2) Fabrication of meaning; (3) Meaning under pressure. These parts are analytic, they traverse partners, countries, languages, perspectives and data, in effect making them a collective piece of meaning-making. The organizing principle is to what extent the chapters focus on the reshaping of meaning, fabrication of meaning, or pressure on meaning.

Reshaping of meaning

In the first part of the book, the chapters unite through their description of how meaning is negotiated and reshaped in a teacher training programme. In chapter one, Bodil E. Lodberg from Diakonhøjskolen in Århus (Denmark) studies “Meningsdannelse i uddannelsen på Diakonhøjskolen”. She identifies the contexts and dimensions through which student teachers learn about the deacon act and become immersed in collective processes of meaning-making. This immersion into meaning happens in a college carrying a rich tradition of examples, role models (religious and secular), narratives, and practices, including eating, sleeping and living together in dorms. However, this tradition is challenged by the university college encompassing the Diakonhøjskole since 2012 and by new types of students choosing the programme not solely for its historic and religious traditions but for the opportunity to obtain a speciality in social and special needs education. In effect, meaning is negotiated and reshaped in the pedagogic encounter.

In chapter two, Jan J. Rothuizen from VIA University College studies “Uddannelsesmæssige udfordringer i et forsøg på at nære pædagogstuderendes motivation og studieaktivitet”. This involves two cases, one of which describes confusion and withdrawal among student teachers and one that describes resonance and reshaping of meaning among student teachers. In the first case, the students are encompassed by a fragmented training programme consisting of modules, targets, lessons, etc. In the second case, the students are met by a longstanding tradition embedded in themes, semesters, and progression principles.

Chapters three and four are written by Karin Lager, Johanna Larsson, Jan Gustafsson-Nyckel, and Lena Sjöberg from Högskolan Väst (Sweden). They are all based on the same empirical material, namely letters written by ‘fresh’ student teachers entering the programme for leisure-time teachers (fritidslärar). However, the chapters approach this material differently, and they come to different conclusions. In chapter three, “Varför vill jag bli lärare i fritidshem? Lärarstudenter skriver om meningsskapande”, the material is analysed thematically, and four motives for becoming a leisure-time teacher are derived. These motives span from objective to subjective meaning, from a traditional calling to more individual reasons such as development of personal hobbies and competences. In chapter four, “Vad är en bra fritidshemslärare? Nya fritidshemslärarstudenters diskursiva konstruktioner av fritidshemslärarprofessionen och fritidshemslärarkompetenser”, a discourse and policy analysis is performed. This generates other positions, subjects and ways of constructing meaning in the leisure-time programme, including entrepreneurial, instructional, social and leisure-time pedagogical discourses. Overall, the two chapters describe how professional meaning is reshaped in the encounter between a revised training programme and a new generation of student teachers.

Fabrication of meaning

In the second part of the book, the chapters combine in their emphasis on the fabrication of meaning. This entails less maintenance of meaning (as a tradition) and more invention of new meaning. You could also say meaning is disrupted or experimented with. In chapter five, this is described by Kristin Endresen-Maharaj, Åse Haraldstad, and Aslaug Kristiansen from Uni-

versity of Agder (Norway) who study “Mening som en kollektiv process – samskaping mellom lærerstudenter, praksislærere i lærerutdanningsskoler og faglærere på universitetet”. More specifically, they study a new attempt to co-create teacher training in collaboration between an academic institution (University of Agder), student teachers, and a selection of training schools (lærerutdanningsskoler). Co-creation (samskaping) is here the new term, the floating signifier (Laclau & Mouffe, 1985), that numerous actors articulate and develop. What the result of this is in terms of educating student teachers is still uncertain. For the moment, positions, relations and different views on teacher training are negotiated. Or co-created.

In chapter six, Thomas Iskov and Niels B. Tange from VIA University College (Denmark) carry on in a similar vein. They discuss “Hvordan kan det politiske krav om studentcentreret læring omsættes på en meningsfuld måde i pædagogisk praksis?”. ‘Student centred learning’ or simply SCL is here the new term fabricated in policy and practice. In addition to describing and discussing this new term, the authors step into a practical mode developing a model to suggest how SCL can meaningfully be translated into the Danish teacher training programme and, ultimately, to new generations of student teachers.

Meaning under pressure

In the third part of the book, the chapters emphasize pressure on meaning as effected by work during the (Nordic) care crisis. They diverge on how this pressure is exercised, and what the consequences are in terms of loss, maintenance and shaping of meaning, but generally they describe pressure on meaning as experienced by qualified professionals. In chapter seven, Åse Haraldstad, Aslaug Kristiansen, and Kristin Endresen-Maharaj from University of Agder (Norway) study “Hva får lærere til å bli i skolen? Meningsbærende element i læreryrket”. Using a narrative and existential approach, these meaning-bearing elements are uncovered as the affective, human and helping relations teachers engage to students. Even if the teachers studied experience pressure from lack of autonomy, economic thinking and deteriorating work conditions, they manage to maintain the meaning-bearing elements. This may be the secret behind their ability to stay in the profession.

In chapter eight, Dion R. Hansen from University of Southern Denmark employs psychoanalytical perspectives to argue for more intellectual, sensible and emotional dispositions towards work that is fundamentally open, unfinished and difficult, and which is not becoming easier and more meaningful under the current care crisis. The chapter carries the title “At ‘fejle bedre’ med umulige forventninger – refleksioner over læreres og pædagogers opdrag i folkeskolen”, the basic message being that we must accept the flaws, problems and impasses characterizing education and care – fundamentally and in the current context. Only in this way can we obtain more sense.

In chapter nine, “Videreuddannelse af lærere og pædagoger – hvad er meningen?”, Jakob D. Bøje and Bjørn Ribers from University of Southern Denmark study teachers and social educators enrolled in a further education programme – a master’s in general education. They ask what motives teachers and social educators have for embarking on a further education programme, which in most cases takes them out of the profession to more diffuse positions in e.g. leadership and administration. They find that a majority of the teachers and social educators studied have experienced loss of meaning in their work before deciding on further education. Thus, these professionals have not been able to maintain meaning, epitomized as their professional ethos, which is why they opt for new meaning in a further education programme.

Together, we do not claim the three parts of the book are representative of the situation in the Nordic teacher training programmes and professions. The book may overemphasize pressure and disruption of meaning rather than the stable reshaping of meaning in an everyday practice. However, this disposition is based on a mutual concern that if we do not grasp the problems at hand, the care crisis in the Nordic countries may worsen, and it may become even more difficult to recruit teachers and social educators in the future.

The Nordic teacher training programmes

In the remainder of this introduction, we will briefly outline differences and similarities between the Nordic teacher training programmes, includ-

ing organization and patterns of recruitment and retention of junior and senior members. We will do so on the basis of table 1, which lays out the bare bones of the organization of teacher training in Denmark, Sweden and Norway.

	Denmark	Sweden	Norway
Programmes	(A) Teacher (folkeskolelærer) (B) Social educator (pædagog) (C) Upper secondary school teacher (gymnasielærer) (D) Further education	(A) Teacher (Grundskollärar) (B) Early Years Education Programme (pædagog) (C) Secondary Education Programme (D) Secondary Education – Bridging programme (E) Further education	(A) Primary school teacher level 1-7 (Grunnskolelærer) (B) Primary school teacher level 5-10 (Grunnskolelærer) (C) Preschool teacher (Barnehagelærer) (D) Lecturer (Lektorutdanning) (E) Subject and vocational teacher training (Fag- og yrkesfaglærerutdanning) (F) Studies in teacher education in practical and aesthetic subjects level 1-13
Institution	Teacher: University College Social educator: University College Upper secondary school teacher: University Further education: University	Teacher: University & University College Early Years Education: University & University College Secondary Education: University & University College Bridging programme: University & University College Further education / Master's programme: University & University College	Primary school teacher: University & University College Preschool teacher: University & University College Lecturer: University & University College Subject and vocational teacher: University & University College Studies in teacher education in practical and aesthetic subjects: University & University College

	Denmark	Sweden	Norway
Level	Teacher: Bachelor's degree Social educator: Bachelor's degree Upper secondary school teacher: Master's degree Further education: Master's degree	Teacher: Bachelor's degree Early Years Education: Bachelor's degree Secondary Education: Bachelor's degree Secondary Education – Bridging programme: Bachelor's degree + Master's degree	Primary school teacher: Master's degree Preschool teacher: Bachelor's degree Lecturer: Master's degree Subject and vocational teacher: Bachelor's degree + Master's degree
Duration and ECTS	Teacher: 4 years, 240 ECTS Social educator: 3,5 years, 210 ECTS Upper secondary school teacher: 5 years, 300 ECTS Further education: 2 years, 120 ECTS	Teacher: 3–4.5 years, 180-330 ECTS Early Years Education: 3.5 years, 210 ECTS Secondary Education: 4.5-5.5 years, 270–330 ECTS Secondary Education – Bridging programme: 1-1.5 years, 60-90 ECTS Further education / Master's level: 2 years, 120 ECTS	Primary school teacher: 5 years, 300 ECTS Preschool teacher: 3 years, 180 ECTS Lecturer: 5 years, 300 ECTS Subject and vocational teacher training: 3 years, 180 ECTS/2 years, 120 ECTS Studies in teacher education in practical and aesthetic subjects: 5 years, 300 ECTS

Table 1: The organization of teacher training in Denmark, Sweden and Norway

In *Denmark*, teacher training is organized in four programmes each carrying its own history, purpose, duration and institutional affiliation: (A) teacher; (B) social educator; (C) upper secondary school teacher; (D) further education. Teacher refers to a person working in the basic school (age 6-16 approximately), while social educator (*pædagog*) is a person working in day-care institutions, in institutions for people with special needs, foster-homes, nursing homes, etc. Upper secondary school teacher refers to a person working in upper secondary school (age 16-19 approximately). Further education typically enrolls teachers and social educators in a common programme aimed at higher positions in the professions, in teaching, administration or leadership. In general, the programmes are rooted in European traditions of democracy, *Bildung*, pedagogy, autonomy, child-centredness, personal development and progressivism, but more recently the

programmes have been affected by Anglo-Saxon and travelling reforms expressing ideas such as goal-orientation, modulization, management by objectives, visible learning, etc. In 2022, the programme for teachers was reformed, and in 2023 the programme for social educators is expected to be reformed. These reforms are generally interpreted as a swing back to some of the foundations of teacher training in Denmark.

In *Sweden*, teacher training is organised through four programmes, each with its own history, purpose, duration and institutional basis, as well as additional training at master's level. These programmes are: (A) Primary school teacher with three specializations; (B) Preschool teachers; (C) Upper secondary school teachers with various subject profiles; (D) Secondary Education – Bridging programme; (E) Master's degree. Primary school teacher refers to a person who can work in a preschool class, primary school (ages 6-13) or extended education. Within this teaching programme, there are three specializations which are: a) Primary Education – Extended School, b) Primary Education Programme: Teaching in Pre-School Class and Grades 1-3 and c) Primary Education Programme, Grades 4-6. The Early Years Education Programme trains teachers who will work with children aged 1-5 years in preschools. In the Secondary Education Programme, Grades 7-9 or Secondary Education Programme: Upper Secondary School, are given teacher training with a focus on grades 7-9 or secondary education, and receive teaching qualification in one or more subjects in their training. As of 2015, if you have, for example, an engineering degree, you can study to become a teacher within a Secondary Education – Bridging programme, which is a shorter didactic and pedagogical programme of 1 year or 1.5 years that gives you the right to teach in Upper Secondary School and grades 7-9. After completing teacher training with a degree, you obtain a teacher's licence (lärarlegitimation), which is required to teach in the Swedish school system. The teacher's certificate also entitles you to apply for various forms of master's programme with relevance to the teaching profession, such as Child and Youth Studies, Educational Leadership, or didactic extension within your degree subject. As in Denmark, teacher training in Sweden has been anchored for a long time in a European educational tradition, but since the teacher training reform in 2011, it has been reformed in line with what Apple (2006) describes as conservative modernization. This means, among other things, an organiza-

tion of schooling based on age (e.g. Primary education, age 6-9, intermediate school, age 10-13 and secondary, upper secondary, age 14-16), an increased focus on school knowledge and grades, and on pedagogy as a basic science being replaced by psychology and cognition. This trend is supported by the Tidö agreement (2022), which is a broad political agreement between the parties that forms the basis for the government of Sweden in the fall of 2022, and can possibly be further strengthened.

In 2010, the *Norwegian* primary teacher training was split in two with one course for teachers from grades 1-7 and one for grades 5-10. The teacher training programme for grades 1-7 emphasizes knowledge about beginner training and the role of teacher. The training programme for grades 5-10 has a particular focus on subjects, basic skills, classroom management and assessment of students' learning. Today, the entire teacher training course is organized into six programmes, and in 2017 most of the programmes were extended to 5 years, becoming a master's degree. A third programme is called the lecturer programme. It is a 5-year teacher training programme that provides a master's degree and teaching competence in two subjects. It qualifies students to work as a teacher in upper secondary and lower secondary school for grades 6-13. A fourth programme offers studies in practical and aesthetic subjects for grades 1-13. In this programme, the student can choose among six practical and aesthetic subjects such as dance, design, arts and crafts, drama and theatre, physical education and sports, food, health and music. A fifth programme qualifies teachers in some subjects and offers vocational training for the teaching of subjects in primary and lower secondary school, upper secondary school, adult education and cultural work with children and young people. The course takes 3 years, but it can be extended to a 5 years master's degree. The sixth programme is a 3-year bachelor's degree for preschool teachers. The programme focuses on knowledge about children's development and the interaction between children and adults. If a student wishes to take one more year of relevant studies, she or he will have the opportunity to teach in grades 1-4 in primary school.

As in Denmark and Sweden, teacher training in Norway has been anchored in a European educational tradition for more than twenty years. The main shift was in 2003/2004 with the introduction of an in-depth reform in high-

er education. The reform entailed several changes, among these a new educational structure in the form of bachelor's, master's and Ph.D. degrees and a new grading system with the letter A to E in accordance with the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)

Recruitment and retention

The *Danish* Ministry of Higher Education and Science keeps statistics on the number of students enrolled at the training programmes for teachers and social educators (e.g. Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2020; Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2022). Based on this, we have put together table 2 showing an 8-year development in comparison to nurses and social workers.²

Quota 2 applicants 2013-2022

	2013	2015	2017	2018	2019	2020	2021	Change 2021-2022		
								2022	Numbers	Pct.
Teacher	1878	1750	2027	1995	1923	1923	1924	1600	-324	-17
Social educator	4974	5115	4841	4485	4002	3669	3538	2800	-738	-21
Nurse	2809	4020	3755	3586	3407	3178	3235	2070	-1165	-36
Social worker	1705	2100	2186	2194	1974	1902	1947	1583	-364	-19

Table 2: Recruitment of Danish teachers, social educators, nurses, and social workers

This data generally points to the existence of recruitment problems. For teachers, the number of applicants has decreased since 2017, whereas for social educators numbers have been falling since 2015. Moreover, this is

2. The table shows the number of applicants for quota 2, where the majority of Danish teachers and social educators are admitted. Quota 1 admits applicants on the basis of their grades from an upper secondary education, whereas quota 2 admits applicants on the basis of grades, broader life experience and an assessment at the admitting school.

generally the case for nurses and social workers as well indicating a more general care crisis. The dropping number of applicants is not caused by a generally decreasing year group of young people (20-29). From 2030, the year group of young people is expected to decrease at the same time as the year groups of children (0-6) and elderly (75+) are expected to increase (Damvad, 2021: 7). This may add to the care crisis.

Besides problems of recruitment, the Danish teacher and social educator professions seem also to be 'emptied' by members quitting work before time, members working part-time, members continuing studies, and members being replaced by untrained personnel. Surveys disagree as to how noticeable these trends are and how they should be interpreted, but the Danish Union of Teachers has claimed 9760 teachers (18%) have left the Folkeskole (public basic school) between 2009 and 2020 – at the same time as teaching lessons have increased by 29% (DLF, 2019). In contrast, KL (2019), the association of employers, has announced 'fewer teachers are leaving the Folkeskole', meaning 2% less were leaving in 2019 compared to 2016 (still, 10% left the Folkeskole in 2019 according to KL's own calculation). As for social educators, one third of the workforce consists of untrained or partially trained personnel (two thirds have obtained the professional bachelor's degree), 60% work part time, and 30% opt for early retirement (pension benefits, age 60), which is about twice as many as in the general population (BUPL, 2019). A new analysis estimates a lack of some 13,000 teachers, 14,000 social educators, 9000 nurses and 4000 social workers in 2030 (Damvad, 2021).

In Sweden, the number of applicants to teacher training programmes is dropping drastically. The situation is worst for preschool teachers, where the number of applicants has decreased by 15% from 2021 to 2022. This is shown in a report from the Swedish Higher Education Authority (2022). This is the reverse of the situation 40 years ago, when interest in becoming a teacher was high. Even higher than becoming a doctor. At the time of admission to the teacher training programme in the autumn of 1982, it was difficult to become a teacher as barely 20% of 12,556 applicants were admitted into the programme they requested.

Since 1982, however, the interest in becoming a teacher has decreased. Since the latest teacher education reform, several universities have had to

cancel their planned programmes for teacher training (SOU, 2008:109). It was worst in subjects for upper secondary school, e.g. biology, physics and chemistry. In the autumn of 2011, practically all students who applied for a programme in teacher training were admitted. The trend from 1982 until 2011 is made clear by table 3 showing applicants per training programme. This table also includes law, social work and medicine for comparison.

Educational programme	1982	2011
Primary school teacher (Lågstadie)	7.5	
Primary school teacher (Mellanstadie)	5.2	
Elementary school teacher	–	1.1
Secondary Education: history and social sciences	9.0	
Secondary Education: mathematics and science	3.1	
Secondary Education: language	5.2	
Secondary Education programme	–	1.0
Study programme in law	1.9	4.0
Study programme in social work	3.5	2.6
Study programme in medicine	6.2	5.8

Table 3: Applicants per training programme. Source: Statistics Sweden (SCB). The table refers to students first choice.

The trend shown in table 3 has continued since 2011, and in its report in the autumn of 2022 the Swedish Higher Education Authority shows a worrying reduction in applications for teacher training. At the same time, the National Education Agency’s forecast shows that the future need of teachers and preschool teachers in Sweden is very substantial. According to the forecast, there will be a shortage of around 12,000 qualified teachers and preschool teachers until 2035.

One explanation for the decrease in applicants for teacher training in Sweden is the media image of the teaching profession. Another problem is the low attractiveness and status of teacher education and the teaching profession. In a report from 2017, Statistics Sweden states that 15% of those with a teacher training certificate work in completely different areas. Of these

seven out of ten cited stress and heavy workload as reasons. Recently, much of the media debate has been about teachers who are exposed to threats and violence. During the pandemic, the risk of infection has also been in focus as well as increased demands from parents. Furthermore, an ever-increasing level of administration and requirements for documentation have created a workload, which in many cases lead to stress-related illness. Teachers' sickness absence has increased by 70% between 2010 and 2017. Among preschool teachers and teachers in School Age EduCare it is even worse, the increase topping at 104%.

To sum up, the situation in Sweden has led to major challenges for schools, school leaders, teachers and pupils as the number of people who apply for teacher training decreases year or year. In the categories of preschool teachers and special education teachers, this year has seen the greatest decrease in applicants – by 19%. Eight out of nine categories of teacher and preschool teacher training will receive fewer applicants in the autumn of 2022.

In *Norway*, the 2021 school year started with a teachers' strike. It was argued that recruitment to the profession had deteriorated and that it courts be difficult for schools to obtain qualified teachers. "We must therefore make wages and working conditions better for those who are in the profession," Steffan Handal, the leader for the Norwegian Teacher Association, said in an interview (Khrono, 25 August 2022). A recently published report by Munthe and Huat (2022) summarizes some of the challenges facing the teaching profession and teacher training in Norway. First, they point out that the number of applicants for teachers training has declined. In 2013, such applicants accounted for 9-10%. In 2022, the number of applicants for teachers in the primary sector decreased to 8.2%. This gives rise to some concern. The concern should be seen in relation to the number of teachers Norway will need in the future, but here the figures disagree. Today, 3.7% of the teaching in primary and lower secondary schools delivered by people without approved teacher training. The problem is bigger in the northern areas of Norway and in rural areas. Considering how many teachers choose to leave the profession, the report by Munthe and Huat (2022) points out that there are more teachers who leave than those who return to the profession. In 2008-2018 and 20% of teachers left the profes-

sion, while 20% of graduates do not work in the education sector following a 6-year period. Approximately 73% of trained teachers are employed in the school system (Munthe and Huat, 2022: 11-16).

To summarize, the numbers indicate that the teaching profession in Norway faces challenges both in terms of recruitment and in terms of teachers remaining in the profession. Further, these challenges concern both the training of teachers and their everyday life of teacher – what they find meaningful in their work and which factors weaken this experience.

References

- Aili, C., Nilsson, L. & Denicolo, P. (eds.) (2007). *In Tension between Organization and Profession*. Nordic Academic Press.
- Antonovsky, A. (1979). Health, stress and coping. New Perspectives on mental and physical wellbeing. San Francisco: Jossey-Bass.
- Apple, M.W. (2006). *Educating the “right” way: markets, standards, God, and inequality*. Routledge.
- Ball, S.J. (2003). The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2): 215-228.
- Ball, S. (2015a). Education, governance, and the tyranny of numbers. *Journal of education policy*, 30(3): 299-301.
- Ball, S.J. (2015b). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306-313, DOI:10.1080/01596306.2015.1015279.
- Beach, D. (2017). Whose justice is this! Capitalism, class and education justice and inclusion in the Nordic countries: race, space and class history. *Educational Review*, 69(5): 620-637.
- Berlant, L. (2011). *Cruel optimism*. Duke University Press.
- Bornemark, J. (2019). *Det omätbaras renässans: en uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Volante.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian Meditations*. Stanford University Press.
- Brodersen, M. (2009). Fra ‘professioner’ til ‘felt for velfærdsarbejde’. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 11(3): 32-48.
- Brown, R. (2017). *Klasset lyst. Skolens organiseringsformer og værdikampe læst som affektiv økonomi*. Aarhus Universitet.
- Buber, M. (1978). *Between Man and Man*. Macmillan Publishing Co.

- BUPL (2019). *Notat – arbejdstidsundersøgelsen 2019*. BUPL.
- Böwadt, P.R., Pedersen, R. og Vaaben, N. (2020). *Lærere mellem engagement og afmagt*. København: Unge Pædagoger.
- Courtney, S.J. (2016). Corporatising School Leadership Through Hysteresis. *British Journal of Sociology of Education*, DOI: 10.1080/01425692.2016.1245131
- Damvad (2021). *Behovet for velfærdsuddannede i 2030*. Damvad Analytics.
- Danmarks Lærerforening (2019). *Folkeskolen: Betydeligt færre lærere til mange flere undervisningstimer*. Danmarks Lærerforening.
- DEA (2017). *Hvem er fremtidens lærere og pædagoger?* Tænketaenken DEA.
- Dowling, E. (2021). *The Care Crisis – What Caused It and How Can We End It?* Verso.
- Durkheim, E. (1957). *Professional Ethics and Civil Morals*. The Free Press.
- Durkheim, E. (1984). *The Division of Labor in Society*. The Free Press.
- Ehrenreich, B. (2009). *This is Their Land. Reports From a Divided Nation*. Henry Holt and Company.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Harvester Press.
- Frankl, V. (1966). *Man's Search of Meaning*. Beacon Press.
- Fraser, N. (2016). Contradictions of Capital and Care. *New Left Review*, 100: 99-117.
- Frederiksen, J.T. (2021). Hvad betyder klasse, køn og etnicitet for de velfærdsprofessionelle uddannelsers status? *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 3: 26-48.
- Goodson, I. (2007). All the Lonely People: The Struggle for Private Meaning and Public Purpose in Education. *Critical Studies in Education*, 48(1): 131-148.
- Hansen, L.L., Dahl, H.M. & Horn, L. (2021). *Care Crisis in the Nordic Welfare States*. Policy Press.
- Hjort, K. (2001). *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K., Kristiansen, A., Barkholdt, N.C. (2018). *Profesjonsetikk: Velfærdsarbeid for og med mennesker*. Gyldendal.
- Hochschild, A.R. (2012). *The Outsourced Self*. Henry Holt and Company, LLC.
- Hultén, M. (2019). *Striden om den goda skolan: hur kunskapsfrågan enat, splittrat och förändrat svensk skola och skoldebatt*. Nordic Academic Press.
- Klausen, K.K. & Ståhlberg, K. (1998). *New Public Management i Norden*. Syd-dansk Universitetsforlag.

- Kommunernes Landsforening (2019). *Færre lærere forlader Folkeskolen*. Kommunernes Landsforening.
- Krejsler, J.B. (2014). Når dagtilbud kobles til den nationale konkurrenceevne. Kvalitetsreform som udfordring til pædagogprofessionen. I: J.B. Krejsler, A. Ahrenkiel og C. Schmidt: *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frydenlund.
- Khrono (2024). «Brukte 84 millioner for å rekruttere til lærerutdanningene. Det har ikke hatt noen synlig effekt» ved Jørgen Svarstad. https://khrono.no/brukte-84-millioner-for-a-rekruttere-til-laererutdanningene-det-har-ikke-hatt-noen-synlig-effekt/710518?utm_campaign=2022-08-23%3A
- Laclau, E. and Mouffe, C. (1985). *Hegemony & Socialist Strategy –Towards a Radical Democratic Politics*. Verso.
- Landahl, J., Sjögren, D. & Westberg, J. (2021). *Skolans kriser: historiska perspektiv på utbildningsformer och skoldebatter*. Nordic Academic Press
- Mathiesen, A. (2000). *Uddannelsernes sociologi*. Christian Ejlers Forlag.
- McDonough, P. & Polzer, J. (2012). Habitus, Hysteresis, and Organizational Change in the Public Sector. *The Canadian Journal of Sociology*, 37(4): 357-379.
- Munthe, E and Beng Huat See (2022). Å rekruttere og beholde lærere i barnehage og skole – et kunnskapsgrunnlag. Universitetet i Stavanger: Kunnskaps-senter for utdanning.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. The Free Press.
- Rosa, H. (2021). *Resonans. En sociologi om forholdet til verden*. Eksistensen.
- Statistics Sweden (2017). *Lärare utanför yrket*. Statistiska centralbyrån. (Nedladdad 2022-12-21).
- SOU (2008). *Statens offentliga utredningar. En hållbar lärarutbildning: betänkande*. Fritze, Stockholm. (Nedladdad 2022-12-21).
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2020). *Søgning 2020. Oversigt over søgningen pr. 5. juli (kvote 1)*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Swedish Higher Education Authority (2022). Minskat intresse för högskolestudier efter pandemin. <https://www.uka.se/om-oss/aktuellt/nyheter/2022-10-06-minskat-intresse-for-hogskolestudier-efter-pandemin.html> (Nedladdad 2022-12-21).
- Togsverd, L. (2015). *Da kvaliteten kom til småbørnsinstitutionerne*. Roskilde Universitet.
- Uddannelses- og Forskningsstyrelsen (2022). *Søgning 2022. Oversigt over søgningen pr. 15. marts (kvote 2)*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Tidö-avtalet (2022). Överenskommelse för Sverige. Samarbetsavtal mellan Sverigedemokraterna, Moderaterna, Kristdemokraterna och Liberalerna. file:///C:/Users/jangus/Downloads/Tidoavtalet-Overenskommelse-for-Sverige-2.pdf) (Nedladdat 2022-12-13)

Tönnies, F. (2017). *Community and Society*. Routledge.

Weber, M. (1978). *Economy and Society*. Berkeley: California University Press.

Žižek, S. (2008). *The Plague of Fantasies*. Verso.

Meningsdannelse på Diakonhøjskolen

Bodil Elisabeth Lodberg, Diakonhøjskolen i Aarhus

Indledning

Kapitlet undersøger 25 studerendes meningsdannelse midtvejs i professionsbacheloruddannelsen i Diakoni og socialpædagogik på Diakonhøjskolen i Aarhus. Uddannelsen ansues her som en særlig case, fordi den på den ene side ligner andre danske pædagoguddannelser i sin studieordning og institutionelle tilknytning til Professionshøjskolen VIA, men adskiller sig ved sin højskoleramme, kirkelige tilknytning, diakonale værdiorientering og specialisering i socialpædagogisk retning. Med afsæt i 25 individuelle og otte skriftlige gruppebesvarelser indsamlet i foråret 2021 undersøges 25 studerendes individuelle bevæggrunde for uddannelsesvalg og deres fælles fortolkning af mening i uddannelsen i deres respektive studiegrupper. Analysen ønsker at indkredse de kontekster og dimensioner, som træder frem i beskrivelserne af meningsdannelse eller -tab, og undersøge interaktionen mellem de forskellige typer af meningsdannelse, der har betydning for studerendes valg af og fastholdelse i uddannelsen. *Mening* fortolkes i analysen som et komplekst, kontekstuel, erfaret og fortolket fænomen, der knytter sig til individuelle, sociale, teologiske, spatiale og æstetiske forhold.

Diakonuddannelsens baggrund

Professionsbacheloruddannelsen (forkortet pb) i diakoni og socialpædagogik på Diakonhøjskolen i Aarhus blev akkrediteret og tilknyttet Professionshøjskolen VIA UC i 2012. Som andre pædagogiske professionsbacheloruddannelser varer uddannelsen 3½ år (210 ECTS), har en kort ti-ugers praktik og to lange lønnede praktikker på seks måneder.

Indtil den ministerielle professionsbachelorgodkendelse i 2012 var uddannelsen på Diakonhøjskolen i Aarhus en privat, selvbetalt diakonuddannelse og med tre-fire eksternt lønnede halvårslige praktikpladser inden for det sundhedsprofessionelle, socialpædagogiske og/eller kirkelige område. Uddannelsens afsæt var folkekirkeligt, og i formålet hedder det “på den evangelisk-lutherske kirkes grund, at dygtiggøre kvinder og mænd til en diakonal indsats i kirkens og samfundets mange opgaver” inden for rammerne af gældende regler og lovgivning (Pedersen & Karkov, 2020, s. 234). Eleverne blev tidligere i høj grad rekrutteret fra de kirkelige miljøer: via efterskoler, højskoler, ungdomsorganisationer og familier, som kendte til uddannelsen. Diakonhøjskolen var som uddannelsessted afhængig af at samarbejde med institutioner og praktiksteder, som var villige til at betale løn til de studerende under praktik, ligesom rekruttering af nye elever fra det samme kirkelige bagland har været afgørende for skolens overlevelse. Da en ministeriel forsøgsordning trådte i kraft i 2004 med bevilling af Statens Uddannelsesstøtte (SU) samt kostskoletilskud til de socialpædagogstuderende, oplevede socialpædagoguddannelsen god søgning, mens sundhedsuddannelsen måtte nedlægges pga. institutionelle udfordringer og manglende tilgang.

Diakonhøjskolens uddannelse adskiller sig fra andre pb-uddannelser ved sin begrænsede størrelse med et årligt optag på 2x40 studerende, som alle specialiserer sig i socialpædagogisk retning. Der findes kun den ene socialdiakonuddannelse i Danmark, og den har historisk haft praktikpladser over hele landet. Endelig foregår uddannelsen i en højskoleramme med spisesal, kollegium, åbne værksteder og fælles rengøring og tager stadig sit værdimæssige afsæt i en lang international, kirkelig tradition for social og diakonal opgave- og uddannelsestænkning.

Ud fra de gængse parametre oplever de studerende på pb i diakoni og socialpædagogik tilsyneladende deres uddannelse som meningsfuld. Siden uddannelsen blev akkrediteret i 2012, har den haft høje ansøgertal og et lavt frafald, og dimittender kommer i udstrakt grad i arbejde inden for feltet.¹ Disse forhold udgør baggrunden for at undersøge, hvad der karakteriserer disse studerendes meningsdannelse. Med afsæt i 25 individuelle og otte gruppebesvarelser analyseres 25 studerendes bevæggrunde for uddan-

1 Aktuelt er frafaldet dog steget under coronanedlukningen, og ved ansøgningsfristen i juli 2022 var der tale om en drastisk nedgang i antallet af ansøgere – parallelt med sammenlignelige uddannelser.

nelsesvalg og deres fælles fortolkning af mening i uddannelsen og i forhold til deres fremtidige arbejde.

Interviewundersøgelse af et hold studerende midt i deres uddannelse

I foråret 2021 blev et hold socialdiakonstuderende på modul 8 (dvs. ca. to år inde i uddannelsen) forhindret i at deltage i det obligatoriske tværfaglige samarbejdsprojekt (SPT) med andre studerende på Professionshøjskolen VIA. Som medansvarlig underviser benyttede jeg lejligheden til at bede de studerende om skriftligt at besvare to spørgsmål om deres bevæggrunde for uddannelsesvalg og i grupper beskrive, på hvilken måde de erfarede meningsdannelse og -tab i uddannelsen ud fra fire spørgsmål. Det resulterede i ovennævnte 25 besvarelser af individuelle bevæggrunde for uddannelsesvalg og otte besvarelser udarbejdet i deres respektive studiegrupper på baggrund af spørgsmål om meningsdannelse og -tab i uddannelsen.²

De studerende blev ikke på forhånd præsenteret for eksplicite definitioner af begreberne meningstab og meningsdannelse. De blev informeret om, at deres besvarelser skulle indgå i et bidrag til nærværende nordiske projekt, som undersøger meningstab og meningsdannelse i pædagog- og læreruddannelserne i Skandinavien, ud fra tesen om, at uddannelsernes udfordringer skal forstås på baggrund af meningstab. I spørgsmålene til de studerende bruges udsagn som: Hvordan har uddannelsen understøttet/undermineret jeres motivation? Hvordan er I blevet udfordret på meningen/relevansen/sammenhængen i jeres uddannelse indtil nu? Kan I udpege faktorer, som understøtter oplevelsen af mening/underminerer meningsdannelse og fører til meningstab? Der er få udsagn om meningstab i besvarelserne – ofte handler det om manglende struktur eller informationer, eller at de studerende ikke umiddelbart kan se ideen med noget undervisning, men så efterfølgende anerkender betydningen af fx kreative udfordringer. Ingen af besvarelserne udfolder eksempler på grundlæggende meningstab, men en enkelt besvarelse udtrykker den pointe, at selve overgangen fra gymnasiets faste rammer og videre på en videregående uddannelse rummer et potentielt meningstab for alle studerende:

2. De individuelle besvarelser refereres til med hver sit nr., B 1-25, og gruppebesvarelserne med Gr. 1-8.

”Ift. at underminere meningsdannelse og føre til meningstab, da tænker jeg videregående uddannelse generelt. Det højere krav om selv at sætte sig ind i uddannelsen og skabe overblik gennem eks. studieordning. Det er ikke givet på forhånd, som gymnasiet, hvor fagene er de samme som de fra folkeskolen. Alt er forholdsvis nyt. Hvis ikke man har kompetencer og ressourcer til at finde de informationer som man skal bruge for at skabe sammenhæng, så tænker jeg det er med til at underminere meningsdannelse og fører til meningstab, fordi man mister overblik (øvrige gruppemedlemmer tilslutter sig ovenstående, Gr. 6, s. 3).

Denne studerende (og hendes gruppe) fortolker meningstab generelt i forbindelse med overgangen til en videregående uddannelse som den følelse af manglende overblik og usikkerheden ved selv at skulle orientere sig i en uddannelses indhold og opbygning. De kan godt forestille sig følelsen af at stå uden for sammenhængen på den uddannelse, man går på, men de oplever den ikke selv aktuelt.

De studerende, som medvirker i nærværende undersøgelse, er midt i en uddannelse, som de fleste anser for den rette. De artikulerer snarere meningsdannelse end meningstab, og flere udtrykker direkte, at de ikke har erfaret meningstab (jf. Gr. 2, s. 2).

Individuelle besvarelser

De studerende blev først bedt om at forholde sig individuelt til, A) hvorfor de havde valgt en socialpædagogisk uddannelse, og B) hvorfor de havde valgt Diakonhøjskolen som uddannelsessted. De 25 skriftlige besvarelser er generelt meget kortfattede med få linjer til hvert spørgsmål, og få besvarelser overstiger en halv side. Mange formuleringer går igen, fx ønsket om at arbejde med (udsatte) mennesker. De nedenstående skemaer samler og optæller de studerendes egne formuleringer:

Tabel 1:**A. Hvorfor valgte du socialpædagoguddannelsen?**

Formulering i svar:	Andel af 25 besvarelser
Vil gerne arbejde med mennesker	17
Gøre en forskel for udsatte mennesker	8
Interesse for det socialpædagogiske	10
Ikke interesse for det almenpædagogiske / kan ikke se mig som pædagog	5 / 1
Ikke socialrådgiver / ikke psykologi / ikke universitet	2 / 1 / 1
Sikret socialpædagogisk specialisering	18
Uddannelsen kan kombineres med anden BA – eller lede videre til psykoterapeutuddannelse	1 / 2

B. Hvorfor valgte du Diakonhøjskolen som uddannelsessted?

Formuleringer i svar	Andel af 25 besvarelser
Kristne værdier og menneskesyn	13
Diakoni	8
Lille skole, små klasser, trygt	17
Underviserne har øje for de studerende, alle kender alle	7
Fokus på undervisning fremfor forelæsninger og selvstudie	10
Højskolemiljø (kor, morgensang, fællesspisning, kollegium)	5
Anbefalet af familie og venner	4
Personlig og faglig udvikling	2
Pga. særlige fag: Sjælesorg ³	3
Etik og religionsspørgsmål	1
Besøgstjeneste ⁴	2

3. Sjælesorg udbydes som et fag på uddannelsen. "Sjælesorg bruges som samlebetegnelse for kirkens trøstende, støttende eller åndeligt vejledende samtale eller blot samvær inden for evangelieforkyndelsens horisont. If. Luthers idé om det almindelige præstedømme er sjælesorg principielt en indbyrdes forpligtelse for alle døbte." (*Kirke og Kristendom. Leksikon*, 2001, 367).
4. Det er obligatorisk for studerende på første semester på DH at påtage sig en opgave som besøgsven eller indgå som frivillige i aktiviteter for mennesker i udsatte positioner.

Studerende tiltrækkes af det faglige indhold, skoleformen og værdigrundlaget

En ret stor gruppe af de studerende kvalificerer deres valg af uddannelsen som et bevidst tilvalg af den **socialpædagogiske specialisering** (18), **interesse for socialpædagogik** (10), og nogle kvalificerer deres valg med et **fravalg af andre lignende uddannelser** fx som pædagog (6), socialrådgiver (2) eller et universitetsstudie (2).

De fleste studerende begrundet deres valg af Diakonhøjskolen med, at det er et overskueligt uddannelsessted med mindre klasser, en del klasseundervisning og en tæt relation mellem studerende og undervisere. Nogle (5) nævner eksplicit **højskolemiljøet**, og mange bruger ordet **trygt** om miljøet. Omtrent halvdelen af besvarelserne nævner skolens kristne værdier og menneskesyn som positiv begrundelse for at vælge uddannelsen på Diakonhøjskolen, fx: *“Jeg valgte for det første Diakonhøjskolen på grund af, at stedet har en kristen profil. Valget kommer af, at jeg allerede dengang tænkte, at det kristne menneskesyn og det at hjælpe andre mennesker er supervigtig. Skolen forener begge dele, hvilket giver mening for mig”* (B12). En anden tænkte på forhånd, at uddannelsen/Diakonhøjskolen *“var et trygt sted med nogle gode værdier. Værdier og et menneskesyn, som jeg kunne stå inde for, som gjorde at jeg valgte stedet til. Jeg kender folk, som har gået på diakonen og talt godt om stedet. (...) Jeg fandt også højskolestilen tiltalende og at kunne forene dette med at gennemføre en uddannelse var da en kæmpe bonus”* (B11).

Diakonhøjskolens særlige, artikulerede værdigrundlag (**det kristne menneskesyn**) og diakonale opgavetænkning (**at hjælpe andre mennesker**) italesættes her som en meningshorisont, der resonerer med de studerendes uddannelsesvalg. Flere giver udtryk for, at de deler de kristne værdier, og at det giver dem et godt afsæt for uddannelsesvalget, mens andre er mere skeptiske. Nogle udtrykker, at de var bekymrede for, om “det kristne” ville fylde for meget, og om de ville kunne finde sig til rette i den sammenhæng. En giver udtryk for at have afvist uddannelsen efter første besøg, fordi hun slet ikke kunne se sig selv på en “så kristen” skole, men ombestemte sig efter at have talt med forstanderen. *“Skolen har vist sig ikke at være lige så kristen som jeg troede. Der er ikke nogen der ‘pådutter’ os noget i forhold til religiøs overbevisning”* (B25). En anden giver udtryk for at være blevet advaret mod uddannelsen på den centrale studievejledning, fordi man kun ville kunne få arbejde inden for det kirkelige arbejds-

felt. Hun havde også været bekymret for, om hun ville kunne være på uddannelsen, men introdage og mødet med stedets studievejleder afkræftede hendes fordomme: *“Studerende på skolen er en blandet skare og der er blandede troende og ikke troende = plads til alle. Oplever stadig folk udefra der ikke kender skolen kan have det indtryk at man som studerende på denne skole så (per automatik) vil være meget fokuseret på og gå op i kristendom”* (B10). Disse studerende stiller sig ikke kritiske over for uddannelsens målsætning om at uddanne til diakonale og sociale opgaver, men er bekymrede over, om de samtidig vil blive religiøst indoktrineret eller afkrævet personlig tro og kristen praksis. Eller som en gruppe udtrykker det: *“Vores fordomme til Diakonhøjskolen og det kristne menneskesyn blev afkræftet, da vi fik en indsigt og forståelse i det diakonale arbejde, og hvordan diakonien kunne bidrage i mødet med det enkelte menneske”* (Gr. 8, s. 1).

Studerendes gruppebesvarelser om meningstab og meningsdannelse i uddannelsen

I gruppebesvarelserne blev de studerende bedt om i fællesskab i deres respektive otte studiegrupper skriftligt at besvare fire overordnede spørgsmål. I) Hvordan uddannelsen i praksis relaterer sig til deres forhåndsforventninger, II) Hvordan uddannelsen understøtter/underminerer deres meningsdannelse, III) Betydningen af skolens rammer og uddannelsens indhold for deres motivation i uddannelsen og IV) Udvikling af professionsidentitet. Præmissen for de stillede spørgsmål er, at meningsdannelse foregår både individuelt og socialt – og er relateret til kontekster som rammer og indhold. Gruppebesvarelsen indebærer en fælles sprogliggørelse af temaer, men også at forskellige perspektiver kommer til syne, som fx i ovenstående citat om egne fordomme over for Diakonhøjskolen sat op mod efterfølgende praktiske erfaringer eller i form af modsatrettede synspunkter i gruppen.

Besvarelserne af gruppespørgsmålene flyder flere steder sammen. Fx tillægges uddannelsens konkrete organisering ift. vekselvirkningen mellem undervisning og praktik stor betydning for de studerendes oplevelse af mening og udvikling af faglighed. I den forstand fremstår deres oplevelse af mening relateret til såvel uddannelsens værdigrundlag, den diakonale praksisorientering og materielle rammer som undervisningens indhold og

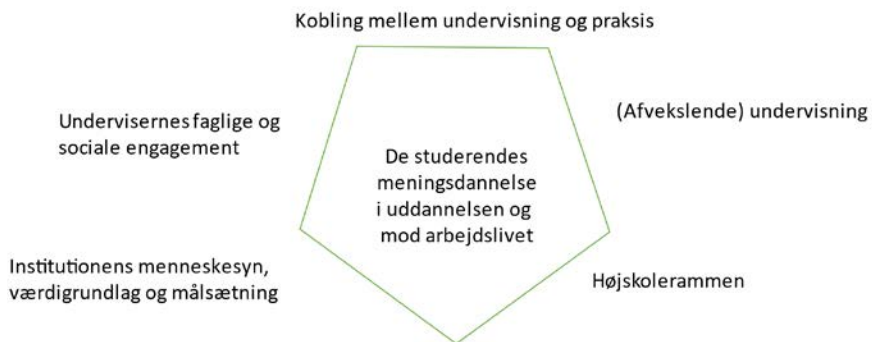
form, hvilket de igen ser som forudsætning for udvikling af professionsidentitet. Fremfor at behandle de enkelte gruppespørgsmål hver især har jeg valgt at fokusere specifikt på, hvordan de studerende udtrykker sig om mening i uddannelsen, og analysere, i hvilke kontekster meningsdannelse indgår.

Hvordan understøtter uddannelsen meningsdannelse?

De studerendes individuelle svar på, hvorfor de valgte en socialpædagogisk uddannelse på Diakonhøjskolen (jf. spg. A og B, tabel 1), ledte min undersøgelse i retning af, at såvel de fysiske rammer som uddannelsens værdibaserede socialpædagogiske indhold har betydning for deres fortolkning af mening. Ud over rammer, indhold og værdigrundlag fremgik det tydeligt af gruppebesvarelsene, at såvel undervisernes engagement som kobling mellem teori og praksis er afgørende for de studerendes meningsdannelse. Det førte til nedenstående kategorisering i følgende fem tematikker, som kan genfindes i alle otte gruppebesvarelses: 1) Kobling mellem teori og praksis, 2) Undervisningens indhold og form, 3) Undervisernes engagement fagligt og socialt, 4) Diakonhøjskolens menneskesyn og diakonale målsætning og 5) Højskolerammen. I nedenstående femkant fortolkes de fem temaer som delelementer i konteksten af de studerendes meningsdannelse. De fem temaer udfoldes i det følgende.

Figur 1: De studerendes svar i fem overskrifter

Elementer, som understøtter meningsdannelsen i uddannelsen



Sammenhæng i uddannelsens teoretiske og praktiske elementer

Koblingen mellem teori og praksis (1) betones af de studerende som afgørende for deres oplevelse af mening med uddannelsen og formålet i deres kommende arbejde: *“Uddannelsen har understøttet min motivation gennem det kulturdidaktiske område og praktikken. Det med at få det i hænderne og ikke blot teoretisk viden giver mig lysten til at fortsætte, selvom jeg til tider har været i tvivl, om det var den rigtige uddannelsesvej for mig”* (Gr. 6, s. 1).

De studerende fremhæver generelt praktikkerne og vekselvirkningen mellem undervisning og praksis som afgørende for deres oplevelse af sammenhæng i uddannelsen og deres efterfølgende arbejdsliv: *“Uddannelsens forløb klæder os som studerende på til at kunne håndtere de udfordringer, cases, praktikker osv. vi bliver stillet overfor løbende igennem uddannelsen. Uddannelsens forløb har de studerendes Zone for nærmeste udvikling for øje, altså vi bliver gradvist indført i flere og flere områder/metoder/problemstillinger inden for det socialpædagogiske og ikke mindst inden for det tværprofessionelle samarbejde. Man kommer omkring mange tematikker, hvilket giver et langt større indblik i, hvad det egentlig vil sige at arbejde som socialdiakon, og på grund af dette er motivationen for at blive uddannet socialdiakon kun blevet større efter, at vi er startet på Diakonhøjskolen”* (Gr. 2, s. 1).

Andre undersøgelser peger i samme retning. Ifølge dimittendundersøgelsen 2020⁵ udtrykker 89 % af de adspurgte “diakoner”, at de i *meget høj grad* (52 %) eller *høj grad* (37 %) havde tilegnet sig evnen til at arbejde med virkelige problemstillinger og løsninger gennem deres uddannelsesforløb (det tilsvarende tal for pædagoguddannelsen, VIA, er 66 % (29 % i meget høj grad, 37 % i høj grad). Selvom lovgivningen og praktikkernes placering er stort set identiske for begge uddannelser, tyder svarene på, at koblingen mellem uddannelse og praksisfelt fremstår tydeligere for de studerende på DH (jf. i øvrigt Jan Jaaps bidrag i kap. 2 vedr. kontinuitet i uddannelse).

5. https://www.diakonhojskolen.dk/fileadmin/group/1004/Uddannelser/Diakoni/VIA_Dimittendunders%C3%B8gelse_2020_Diakoni_og_socialp%C3%A6dagogik.pdf, s. 10-11.

Højskolerammen og engagerede undervisere

Alle gruppebesvarelser lægger stor vægt på undervisernes engagement (3) både fagligt og socialt. De fremhæver afvekslende og relevant undervisning (2), som relaterer til praksis (1), og betydningen af, at underviserne har praksiserfaring og understøtter undervisningen med erfarede eksempler: *”Ud over de tre praktikker har vi også gennem de forskellige undervisningsmoduler oplevet en del praksis, som har været til stor gavn for vores oplevelse af mening i uddannelsesforløbet [... der nævnes besøg og andre aktiviteter uden for skolen]. Alt dette har tilsammen givet os et godt indblik i og en god forståelse for, hvad det socialpædagogiske arbejde handler om, hvor bredt et område vi uddanner os inden for, og hvor meget vi dermed kan bruge vores uddannelse til. Dette er med til at skabe mening og sammenhæng for os i vores uddannelsesproces”* (Gr. 5, s. 3).

Alle grupper omtaler højskolerammen (5) som motiverende faktor i uddannelsen. En studerende understreger, hvor motiverende højskolemiljøet er for hende: *”For mig spiller det, at Diakonhøjskolen minder mere om et højskolemiljø end et universitetsmiljø, en kæmpe rolle for min motivation. Det er et enormt trykt læringsmiljø, der er på Diakonhøjskolen – der er fravær af hierarki, præstationspres, karaktterræs”* (Gr. 7, stud. 4).

Set fra undervisersiden er det naturligvis kun en del af sandheden; der er også på Diakonhøjskolen studerende, som lider af eksamensangst, og som føler sig i bunden af et hierarki – men det fremgår ikke af denne undersøgelses besvarelser.

Højskolerammen fremhæver de fleste som et trykt og uformelt læringsmiljø, der modvirker fremmedgørelse og understøtter meningsdannelse. En gruppe refererer fx til den tale, forstanderen holdt, da de begyndte på uddannelsen to år tidligere, hvor pointen ifølge dem var, at skolen ikke forventer, *”at vi kan score flere 12-taller på stribe til eksamen, men at vi som individer skal score 12-tal i vores handlinger som socialpædagoger i mødet med vores medmennesker. Dette var noget som gav os en enorm ro og tryghed”* (Gr. 2, s. 1).

Vægten ligger ikke på eksamenspræstationer for deres egen skyld, men på om de studerende er i stand til at omsætte deres vundne indsigter i det praktiske møde med mennesker. Besvarelserne taler samstemmende om, hvor vigtigt det er at opleve sig set som en person/et menneske, at underviserne ved, hvem de er, og at miljøet kerer sig om deres trivsel.

Værdigrundlaget, det kristne menneskesyn og diakonale ambitioner

Nogle besvarelser tillægger skolens kristne menneskesyn tilsvarende betydning i forhold til at turde være menneske og påpeger, at det i sig selv kan være meningsgskabende, at alle har noget at bidrage med: *“Skolens menneskesyn er, for os, i sig selv meningsgskabende – at alle kan bidrage med noget, og at man er noget værd i kraft af, at man er et menneske”* (Gr. 2). **Det kristne menneskesyn/at se det hele menneske** bruges af de studerende som udtryk for den diakonale tilgang og uddannelsens fokus på såvel det enkelte menneske, men også dets mulighed for at være en del af et større fællesskab.

En dimittend fra januar 2022, Kristina Neve Kristensen, som nu arbejder på Psykiatrisk Afdeling på Aarhus Universitetshospital, Skejby, pointerer: *“Det lyder bare helt vildt som en kliché fra undervisningen, men det handler meget om **det hele menneske**, der er så vigtigt for dem (de indlagte [red.]), ellers bliver de mennesker nemt stemplet og mødt som ‘jeg er farlig, gå langt uden om mig’. Det kan godt være de har lavet en masse skidt, og stadigvæk gør det, men de er mere end det. Det er vigtigt at have øje for de ting, de faktisk kan og give dem det med som ressourcer, det tror jeg helt bestemt”* (Kristensen, 2022).⁶

Dimittendens omtale af **det hele menneske** som en kliché fra undervisningen underbygger, at de studerende oplever, at menneskesynet bliver artikuleret på uddannelsen, og flere udsagn i min undersøgelse postulerer ligefrem, at de uddannes i det kristne menneskesyn: *“På Diakonhøjskolen uddannes man bl.a. i det kristne menneskesyn. Om man tror eller ej, kan denne viden bruges i mødet med mennesker i udsatte positioner, og i dialogen med generelt ‘anderledestænkende’ mennesker”* (Gr. 1). Citaterne er eksempler på, hvordan begrebet “det kristne menneskesyn” bliver en del af diskursen for alle studerende uanset baggrund. De studerende fortolker menneskesynet som en indsigt, man har tilegnet sig under uddannelsen, og præsenterer det som en relevant og meningsfuld tilgang i det socialpædagogiske arbejde – uanset personligt/religiøst ståsted.

6. Interviewet blev bragt i april 2022 i Diakonhøjskolens Diakonforbunds blad, *MOTIV – Diakoni & uddannelse*.

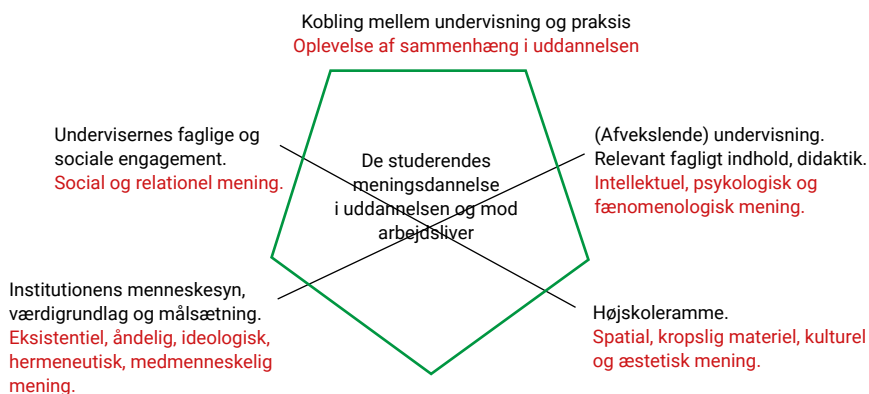
Diakoniforståelsen som kontekst og metakontekst for meningsdannelse

De studerende blev som nævnt ikke på forhånd præsenteret for en afgrænsning af begrebet mening og responderer med at anvende meningsbegrebet i forhold til, hvad jeg vil betegne som forskellige kontekster: individuelle, sociale, institutionelle, faglige, materielle og teologiske. De fem overskrifter for de studerendes svar på, hvad der medvirker til at gøre deres uddannelse meningsfuld, kan således kategoriseres som forskellige typer af meningskontekster, dvs. refleksive sammenhænge, hvori deres meningstab eller meningsdannelse sker. Denne refleksive forståelse kan ses i forlængelse af den canadiske tænker Charles Taylor (f. 1931). Han bruger udtrykket, at mennesket er et selvfortolkende væsen, som gennem sproget fortolker sin identitet i samspil med omverdenen (Taylor, 2007). “Taylor argues that selves are crucially grounded in the world through their orientation to those regions of the real that they register as intrinsic good” (Holmgren, 2018, s. 5). Taylor lægger afstand til den opfattelse af individet som selvberørende, der har domineret moderne filosofi, og indtager det synspunkt, at mennesket både er selvforhold og socialitet. “Det moderne selv, der præsenteres i *Sources of the Self*, er på den ene side karakteriseret ved 1) etisk selvforhold og 2) hermeneutik, men på den anden side af 3) socialitet, 4) sprog og 5) narrativitet” (Crone, 2002, s. 31). Taylor balancerer mellem på den ene side at godtage det enkelte individs stræben efter autenticitet og mening for sig selv, men samtidig påpege, at denne stræben nødvendigvis foregår i et moralsk rum, som eksisterer forud for den enkelte og skal fortolkes ind i den enkeltes kontekst. Som han udtrykker det: “Doing without frameworks is utterly impossible for us; otherwise put, that the horizons within which we live our lives, and which make sense of them have to include these strong discriminations. (...) the claim is that living within such strongly qualified horizons is constitutive of human agency” (Taylor, 2000, s. 27). Denne tætte sammenkædning mellem individ og socialitet, som Taylor formulerer, forstår mening som bundet til menneskers almindelige levede liv og dets mulige fortolkningshorisonter: “What we need to *explain* is people living their lives” (ibid. 58).

Meningsdannelsens interagerende kontekster

I forlængelse af Taylors pointer vil jeg argumentere for, at mening opstår/ tabes og fortolkes i individets indfældethed/situering i verden, i sociale relationer, under evaluering af fagligt indholds, ideers og aktiviteter relevans både for den enkeltes uddannelse og for det sociale og diakonale arbejde, som er uddannelsens mål. Nedenstående figur afspejler kompleksiteten i den erfarede meningsdannelse. Den sker i kraft af den enkeltes erfaring (fx i oplevelsen af sammenhæng mellem undervisning og praktik). Meningsdannelsen kan ske gennem relationelle interaktioner med undervisere og medstuderende, i højskolerammen og praktikken. Endelig kan intellektuel og eksistentiel meningsdannelse finde sted i faglig tilegnelse af undervisningens indhold og i fortolkningen af institutionens værdigrundlag og målsætning som relevant for praksis. Nedenstående figur forsøger at udfolde interaktionen mellem **Meningsdannelsens kontekster**

Figur 2: Indholdsmæssig og fysisk/social mening



De studerende oplever en sammenhæng mellem undervisning og praktik i deres uddannelse, som i det følgende forbindes med Diakonhøjskolens konkrete fysiske udformning, formål og værdigrundlag. I den forstand fortolkes institutionens menneskesyn, værdigrundlag og målsætning både som *et element* i de studerendes meningsdannelse, men også som *en meta-kontekst*, som udgør en overordnet ramme for meningsdannelsen.

Undervisernes faglige og sociale engagement beror selvfølgelig på den enkeltes personlighed, men det forhold, at alle undervisere samarbejder

med hinanden, udarbejder undervisningsplaner og tilbyder studievejledning i fællesskab, betyder, at de optræder som et samlet hold, der repræsenterer Diakonhøjskolens fælles kultur. Det forhold, at de møder de studerende kontinuerligt igennem uddannelsen og sammen deltager i højskolefællesskabet, betyder, at underviserne opleves som kendte og tilgængelige mennesker af de studerende. De praksiseksempler, de roses for at bruge i undervisningen, rummer en ekstra kontekst, i kraft af at de studerende kender den underviser, der har oplevet en given case. De studerendes oplevelse af undervisernes engagement understøttes af højskoleformen, som signalerer, at uddannelse er mere end holdundervisning.

Højskoleformen indebærer bl.a., at skolen har et køkken med fire medarbejdere, som hver dag serverer mad og kaffe i spisesalen for alle og forbereder aftensmaden til de 80 studerende, som bor på skolens kollegium. Ved formiddagspausen og til middag mødes alle ansatte og studerende, og fire studerende har på skift køkkenvagter for at hjælpe med oprydning og opvask. Også rengøring og ansvaret for at aflåse skolen om aftenen er studenteropgaver. Disse opgaver accepteres ikke altid godvilligt af studerende, som mest har oplevet et skolesystem, hvor elever og studerende ikke har praktiske pligter, men derimod personale ansat til praktiske opgaver. På Diakonhøjskolen italesættes arbejdet som nødvendige fællesopgaver, som også er fagligt relevante at kunne løse, fordi de studerende vil komme til at stå i situationer, hvor de skal kunne betjene en industriopvaskemaskine eller instruere en borger i at gøre rent. Endelig udfordrer praksis også den forestilling, at teoretisk arbejde (som uddannelse) rangerer højere end at vaske sit eget service op. Det æstetisk-materielle ses som et integreret element af uddannelsen og tillægges betydning for at kunne dannes som menneske i et socialt fællesskab. Ideelt set understøtter praksis det menneskesyn, som de studerende refererer til.

Uddannelsens diakonale værdigrundlag som metakontekst for meningsdannelse

De studerende bruger som nævnt begrebet “det kristne menneskesyn” i deres besvarelser som beskrivelse for skolens værdigrundlag, og hvad diakoni orienterer sig mod. Og begrebet optræder såvel i skolens værdigrundlag som i pensum, se fx Nissen, *Diakoni og menneskesyn*, 2008 (Pedersen, 2020).

Opfattelsen af mennesket som et dynamisk væsen af krop, psyke og ånd går langt tilbage i den kristne tradition og findes udfoldet hos Søren Kierkegaard, bl.a. i *Sygdommen til Døden* (Kierkegaard, 1978). Den sociale, skabelsesteologiske tilgang, som udtrykkes hos Grundtvig og reformuleres hos teologer som K.E. Løgstrup, Haldor Hald, Ole Jensen m.fl., rummer en forståelse af mennesker og verden som gudskabte, dvs. indfældet i en større sammenhæng, som omkranser og nærer tilværelsen. K.E. Løgstrup elaborerer den forståelse, når han taler om, at magten i sansningen kommer udefra,⁷ om menneskers interdependens og den etiske fordring (K.E. Løgstrup, 1956/1991). Den netop afdøde tidligere chef for Kirkens Korshær, Bjarne Lenau Henriksen, udtrykker den samme tanke i en artikel om erfaringer og refleksioner fra sjælesorg i fængslet på denne måde: “At være skabt er at være mindre end og afhængig af noget større. Det er der ikke højstatus i (...) at være Guds skabning er ren og skær påstand. Luftkaster i det dybeste mørke. Jeg kan ikke walk the talk. Jeg er på eksistentiel glatis. Min troværdighed lider under manglende overbevisende fakta (...) derfor er og bliver troen mit skrøbelige våben, når jeg kommer efter fangen med vilde påstande om, at den Gud, jeg tror på, ikke kan lade være med at elske ham. Uden forbehold. Den indsatte kan kun tro mig på mit glatte ansigt” (Henriksen, 2022, s. 32-35).

Denne teologiske kobling mellem skabelse, menneskesyn, etik og håb genfindes hos en lang række andre forfattere, som beskæftiger sig med diakonale temaer (fx Hald, 1959; Foss, 1992; Iversen, 2018; Nissen, 2019, s. 68; Pedersen, 2020; Norske Kirkes Plan for diakoni, 2020, s. 5), og er forståelseshorizonten for Diakonhøjskolens diakoniundervisning. Det er en dansk/nordisk teologisk/diakonal skabelsesforståelse, som fortolker mennesket som indfældet i verden og ligesom Charles Taylor udfordrer “en udbredt moderne forestilling om, at verden i sig selv er a-moralsk og at mening og moral først opstår når det enkelte individ projicerer sine rent subjektive værdier ind i en tom og meningsløs verden” (Crone, 2002, s. 36). Forståelsen er parallel til den moralske realisme, som Charles Taylor er talsmand for, når han afviser, at verden skulle være blevet nihilistisk,

7. Løgstrup skriver: “På een af to måder kan vi betragte forholdet mellem universet og den menneskelige tilværelse. Enten ud fra vor tilværelse. I så fald reduceres universet til omgivelse for den. Eller ud fra universet. I så fald er den vort ophav” (Løgstrup, 1984, s. 11).

fordi spørgsmålet om det gode liv ikke længere kan besvares entydigt med henvisning til Gud, natur eller det højeste gode (ibid. 37). Han anerkender, at den moderne vestlige kultur er karakteriseret af “loss of horizon” (Taylor, 2000, p. 19), men det indebærer blot, at spørgsmålet om mening bliver så meget desto mere påtrængende, fordi intet giver sig selv. Det moderne menneske skal navigere mellem forskellige værdimæssige horisonter eller frameworks, hvilket skaber konstant usikkerhed. “Frameworks today are problematic. This vague term points towards a relatively open disjunction of attitudes. What is common to them all is the sense that no framework is shared by everyone, can be taken for granted as the framework tout court, can sink to the phenomenological status of unquestioned fact” (Taylor, 2000, s. 17).

Alle frameworks trækker på moralske kilder – Taylor fremhæver tre traditioner: den kristne gudstro, 1700-tallets forestilling om menneskers iboende værdighed og romantikkens syn på menneskets indfældethed i naturen. Ingen af disse moralske kilder besidder ubestridelig autoritet i sig selv, og for de to sidst tilkomnes vedkommende er de utilstrækkelige som etiske guidelines.

“The challenge of inadequacy calls forth continually renewed attempts to define what the dignity that inheres in us as rational or expressive beings, or the good involved in our immersion in nature, consists in. This, and not just the predicament of rivalry and contestation, is what makes modern moral outlooks so tentative and exploratory. And many theists join in the search, as they try to relate their faith to the fact of modern unbelief” (Taylor, 2000, s. 317).

Netop dette moderne vilkår, at ingen moralsk opfattelse eller ideologi er ubestridelig, sætter også dagsordenen på en institution som Diakonhøjskolen med et artikuleret kristent udgangspunkt. Et nutidigt fokus på det kristne menneskesyn i en socialpædagogisk praksis vil uvægerligt skulle forholde sig til såvel de ovennævnte moralske kilder som moderne videnskabelige tilgange i afvejningen af de etiske implikationer af socialpædagogisk/diakonal indsats.

Den praktiske diakonale tradition

Ovenstående teologiske forforståelse forbinder sig på Diakonhøjskolen med en diakonal praksistradition, der har rødder tilbage i 1800-tallets kri-

stelige sociale bevægelser i det protestantiske Nordeuropa. Skolen opstod under international inspiration⁸ og har gennem tiden relateret sig til diakoniinstitutioner i andre lande. Diakoni er i disse sammenhænge blevet fortolket som den kristne kirkes/menigheders/fællesskabers forpligtelse til at hjælpe nødstedte, fordi ethvert menneske er Guds skabning, og fordi nød ødelægger menneskers indbyrdes relationer og værdighed/gudbilledlighed. At bekæmpe nød og fastholde menneskers værdighed er at give plads til håb og nye muligheder. Det er at stræbe efter at opfylde det dobbelte kærlighedsbud: At elske Gud og elske sin næste (jf. fortællingen om den barmhjertige samaritaner, Luk 10,25-37). Her forstås kærlighed ikke som følelse, men som det at kere sig om den anden og handle på vedkommendes behov. I den diakonale tradition har fokus ligget på opgaven, som skulle løses – “Næstens nød bestemmer hjælpens art” (Hald, 1959, s. 84). Orienteringspunktet for diakoni ligger hos den anden/sammen med de andre i realiteternes verden, jf. Arendt, 2001.

Det kristne menneskesyn bliver artikuleret og sat til diskussion i undervisningen på Diakonhøjskolen ud fra en opfattelse af, at der til stadighed er udfordringer i forhold til at omsætte et helhedssyn på mennesker i den sociale og diakonale praksis. Den internationale diakoni og praksis benytter See-Judge-Act-modellen som en måde at tilgå spændingen mellem teori og praksis.⁹ Henvisninger til og fortolkninger af se-analysere/reflektere/bedømme-handle findes i rigt mål i diakonilitteraturen (*Diakonia in Context*, LWF, 2009; Dietrich m.fl., 2014; Nissen, 2019, s. 322; *Norske Kirkes Plan for diakoni*, 2020, s. 9; Ampony m.fl. & Werner (red.), 2021).

Den ovenfor skitserede, teologisk funderede forståelse af menneskesyn og diakonal praksis præsenteres for de studerende i løbet af uddannelsen. En enkelt studerende stiller sig meget undrende over for, hvorfor det endnu ikke efter 100 år er lykkedes at definere diakoni, så studerende kan forstå det: “*Eftersom uddannelsen er fyldt de 100 år, skulle man synes at diakoni var blevet defineret i en konkrethed, som kunne videreformidles til de studerende i dagens Danmark. Det er blevet en stående og evig joke, at ingen ved, hvad diakoni er. Men hvad er det så, vi uddanner os til?*” (Gr. 7, s. 3).

8. Jf. Andersen, 2005; Lodberg, 2020.

9. Modellen/tænkemåden går tilbage til den belgiske præst og senere kardinal i den katolske kirke Cardijn (1882-1967) og videreudvikles af katolske teologer i Latinamerika, bl.a. brødrene Boff, jf. Sands, 2018.

En anden giver udtryk for vanskeligheden ved eksternt at forklare, hvad diakoni er:

“Det er som om at jeg godt forstår diakonien når jeg befinder mig på skolen, i undervisningen eller i anden uddannelsesmæssig sammenhæng – men så snart jeg skal forklare det til andre udefrakommende så bliver det pludseligt svært at definere. At vi ser det HELE menneske, men gør de ikke også det på den almene pædagoguddannelse?” (Gr. 7, s. 4).

Udsagnet tyder på, at den diakonale metakontekst giver mening i den givne sammenhæng på skolen, men at det er vanskeligt for den enkelte studerende at flytte meningen med ud af skolens regi, fordi det særlige diakonale perspektiv udviskes i mødet med andre.

En tredje udtrykker det således: *“Jeg er begyndt at se det som en fordel, at der er en uddannelse, der tør at give sin mening til kende og ikke bare ligner alle andre uddannelser, hvor man er mere berøringsangst over for religion og tro”* (Gr. 7, s. 1).

Selvom formuleringen af det diakonale værdigrundlag og fortolkningen i praksis til stadighed pågår og bliver udfordret, bliver fx menneskesynet og den diakonale målsætning en referenceramme for de fleste studerende i det sociale arbejde – uanset om de betragter sig selv som troende eller ej. De studerende tager ifølge deres besvarelser diskussionen til sig og bringer den videre i nye kontekster. De udvikler et sprog og et fælles refleksionsrum gennem de forskellige meningskontekster, der er tilgængelige på et sted som Diakonhøjskolen.

Afrunding

En konklusion på de studerendes besvarelser kunne være, at relationer til undervisere og ansatte, det uformelle, æstetiske læringsrum i højskolerammen og fokus på menneskesyn, etik, håb og værdier fungerer som øvebaner for meningsdannelsen i de studerendes personlige, sociale og professionelle liv. I det perspektiv udvikles studerendes meningsdannelse i uddannelsen af flere forhold end blot fagligt indhold. Meningsdannelsen understøttes tilsyneladende også af højskoleformen, institutionens målsætning i form af diakonale, værdimæssige ambitioner for praksis og af socialt og fagligt engagerede, velkendte undervisere. Hvis det er rigtigt og kan gøres gældende i andre kontekster, bør det skærpe opmærksomheden på den måde, hvorpå praksisuddannelser organiseres, herunder pædagog- og læ-

reruddannelser. Det uddannelsespolitiske niveau har i givet fald undervurderet betydningen af de æstetiske rammer, hvori uddannelser foregår, af de studerendes kendskab til institutioners medarbejdere og undervisere og af tydelig artikulation og diskussion af uddannelsernes *raison d'être*, opgavemæssige målsætning og menneskesyn.

Referencer

- Ampony, Büscher, Hofmann, Ngnintedem, Solon & Werner (ed), 2021. *International Handbook on Ecumenical Diakonia. Contextual Theologies and Practices of Diakonia and Christian Social Services – Ressources for Study and Intercultural Learning*. Oxford, UK: Regnum Books International.
- Andersen, F., 2005. *Uddannelse holdninger brydninger Diakonhøjskolen 1920-2005*. Århus: Diakonhøjskolen.
- Anon., 2019. *Grundtvig-Koldsk-skole.dk*. [Online]
Available at: <https://grundtvig-koldsk-skole.dk/leksikon/levende-vekselvirkning/>
[Senest hentet eller vist den 14 09 2022].
- Anon., 2020. *Norske Kirkes Plan for diakoni*. [Online]
Available at: https://kirken.no/globalassets/kirken.no/om-kirken/samfunnsansvar/diakoni/plan-for-diakoni_rev2020.pdf
[Senest hentet eller vist den september 2022].
- Arendt, N. H., 2001. Kaldet – til hvad?. *Klinisk sygepleje, årg. 15, nr. 6*, pp. 329-332.
- Crone, M., 2002. Autenticitet og kritisk sprogfællesskab hos Charles Taylor. *Dansk Sociologi*, vol 13 nr. 4, pp. 27-40.
- Dietrich; Jørgensen; Korslien & Nordstokke, 2014. *Diakonia as Christian Social Practice*. Oxford: Regnum.
- Foss, Ø., 1992. *Kirkens Diakoni – i bibelteologisk, historisk og etisk belysning*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hald, H., 1959. *Kirken der forarger*. s. l.:Frimodts forlag.
- Henriksen, B. L., 2022. Bæredygtig sjælesorg – erfaringer og refleksioner fra sjælesorg i fængslet. *Diakoni. Fagblad om diakoni*, pp. 30-37.
- Holmgren, A.-E., 2018. Being as Value: The Phenomenology of Value and the Ontology of Selv-Realization in Charles Taylor's Sources of the Self. *The Arbutus Review, Vol 9, No 1*, pp. 4-19.
- Iversen, H. R., 2018. *Ny praktisk teologi*. København: Eksistensen.

- Kierkegaard, S., 1978. Sygdommen til døden. En christelig psykologisk Udvikling til Opbyggelse og Opvækkelse. I: *Samlede værker bind 15*. København: Gyldendal, pp. 65-180.
- Korslien, K. K., 2014. Diakonia as Action. Some Perspectives on Diaconal Professional Action. I: *Diakonia as Christian Social Practice*. Oxford: Regnum, pp. 203-213.
- Kristensen, K. N., 2022. *Socialdiakon på sygehuset* Interview i Motiv Diakoni & Uddannelse. udg. Diakonhøjskolen i Aarhus og Diakonhøjskolens Diakonforbund (April 2022).
- Lodberg, B., 2020. Diakonhøjskolens baggrund og udvikling – nogle brikker til historien. I: *Diakoni – perspektiver og pejlinger*. Frederiksberg: Eksistensen, pp. 295-304.
- LWF, 2009. *Diaconia in Context. Transformation Reconciliation Empowerment*, Geneva: Lutheran World Federation.
- Løgstrup, K., 1984. *Ophav og omgivelse Metafysik III*. s.l.:Gyldendal.
- Løgstrup, K. E., 1956 / 1991. *Den etiske fordring*. s.l.:Gyldendal.
- Mekler & Hornbæk, 2019. *A Framework for the Human experience of Meaning in Human Computer Interaction*, Glasgow: s.n.
- Nissen, J., 2008. *Diakoni og menneskesyn*. København: Eksistensen.
- Nissen, J., 2019. *Håb på trods. Diakonale værdier i social- og sundhedsarbejde*. København: Eksistensen.
- Pedersen, J. & Karkov, V., 2020. Diakonhøjskolen og diakonuddannelsen 2020. I: *Diakoni – perspektiver og pejlinger*. Frederiksberg: Eksistensen, pp. 231-239.
- Pedersen, J. M., 2020. Diakoni og det udvidede omsorgsbegreb. I: *Diakoni – perspektiver og pejlinger*. Frederiksberg: Eksistensen, pp. 101-110.
- Sands, J., 2018. Introducing Cardinal Cardijn's See-Judge-Act as an Interdisciplinary Method to Move Theory into Practice. *Religions*. www.mdpi.com/journal/religions, pp. 129-39.
- Taylor, C., 2000. *Sources of the Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C., 2007. Selvfortolkende dyr. *Slagmark*, nr. 49, pp. 113-146.

Meningsstab og meningsdannelse i den danske pædagoguddannelse set i perspektiv af Hartmut Rosas resonansteori

Jan Jaap Rothuizen, VIA

Introduktion

Som et led i en undersøgelse af pædagoguddannelsen fulgte vi to hold studerende i deres første semester på to forskellige uddannelsessteder. Vi lavede dokumentanalyser af de dokumenter, der rammesætter uddannelsen, og deltog i undervisningen, hvor vi lavede feltnoter og interviewede seks studerende hvert sted, en gang individuelt og en gang i grupper på tre (Togsverd & Rothuizen, 2020).

Artiklen tager udgangspunkt i disse to cases (Baxter & Jack, 2008; Ramin, 2007), der oprindeligt blev udvalgt for at opnå maksimal variation. I kombination og i relation til vores aktuelle forskningsspørgsmål er de velegnede til at markere en pointe på en særlig dramatisk måde (Flyvbjerg, 2010).

I begge tilfælde har vi at gøre med studerende, der gennemgående er motiverede og har gode grunde til at påbegynde pædagoguddannelsen. Bragt på en kort formel vil de gerne være betydningsfulde for andre, gøre en forskel, og de har vurderet, at vejen dertil er uddannelsen til pædagog. Begge steder har vi også at gøre med undervisere, der vil imødekomme deres studerendes motivation, og som derfor vægtlægger menneskemødet, såvel i pædagogfaget som i pædagogstudiet. Alligevel kan vi spore et meningsstab det ene sted og en meningsdannelse det andet.

I artiklen fortolkes meningstab og meningsdannelse gennem begreberne fremmedgørelse og resonans, der refererer til Hartmut Rosas teori om verdensforhold (Rosa, 2021).¹ De to cases læses og fremlægges således på en måde, der gør det muligt at indkredse, “i hvilken udstrækning, med hvilken stabilitet og i hvilken dybde en social formation eller et institutionelt eller kulturelt arrangement muliggør og beforder eller hæmmer, forhindrer eller blokerer udviklingen og sikringen af resonansakser” (R., s. 202).

Teori

Fremmedgørelsesbegrebet er et i socialfilosofien og sociologien velkendt begreb, som er anvendt for at beskrive former for meningstab, der forekommer under fremkomsten af det moderne samfund. Hartmut Rosa angiver, at “det centrale problem i de hidtidige fremmedgørelsesteorier (...) består i, at det aldrig kunne angives selektivt, hvad der kategorialt karakteriserede en tilstand af ikke-fremmedgørelse” (R., s. 205). Ved at opfatte fremmedgørelse som en specifik modus af verdensforholdet får det betydning af en relationens relationsløshed; man har relationer, men “de siger os ikke noget mere, de står stumme og/eller truende over for os” (R., s. 208). Med dette udgangspunkt kan Rosa definere resonans som fremmedgørelsens andet. “Resonanserfaringer er kun mulige, hvor vi handler i overensstemmelse med vores stærke vurderinger, hvor vores kognitive og evaluative landkort konvergerer med vores handlinger eller væren” (s. 198). Resonanserfaringer må ikke forveksles med tilegnelse af verden, men må forstås som svarforhold; de er udslag af en modus af *væren i verden*, dvs. en specifik art af træden i forhold mellem subjekt og verden, “de kan begribes som besvarende hinanden, men på samme tid også som talende med deres egen stemme” (R., s. 194). Nutidens fremmedgørelse er for Rosa koblet til det, han kalder accelerationssamfundet – den sociale konstellation, hvor man hele tiden skal mere for overhovedet at kunne beholde sin plads, eller hvor man, billedligt talt, må gå opad på en nedadgående rulletrappe bare for ikke at sakke bagud.

Rosa skelner mellem tre akser i verdensforholdet og dermed også mellem tre resonanssfærer: en horisontal, som vedrører relationerne til andre mennesker, en diagonal, som vedrører relationerne til tingsverdenen, og en

1. I det følgende refereres der til bogen gennem angivelsen af R. efterfulgt af sidetal.

vertikal, som vedrører forholdet til tilværelsen eller livet som helhed. Dernæst har subjektet også et selvforhold, herunder et forhold til egen kropslighed

Rosas teori om forholdet til verden er valgt som teoretisk referenceramme af to grunde. For det første fortsætter han den modernitetskritik, der har ledsaget modernitetens fremkomst lige fra Hölderlin og Nietzsches kritik af videnskabernes affortryllelse af verden over Marx' kritik af fremmedgørelse, varegørelse og tingsliggørelse over Webers kritik af affortryllesens konsekvens i form af et ensidigt fokus på målrationel handlen over Frankfurterskolens "oplysningens dialektik", hvor rationalitetens lys ikke længere oplyser men blænder, over Habermas' tese om systemets kolonisering af livsverdenen og frem til den Foucauldianske kritik af neoliberalismens uheldige alliancer mellem magt, viden og subjektiveringer. Bragt på kort formel kan man ud fra denne opremsning nok sige, at noget må der være om det, at der er noget værdifuldt der i moderniseringsprocessen kan gå tabt. Rosa knytter sin kritik til en teori om verdensforholdet, som underbygges fænomenologisk og med referencer til aktuel forskning, og som kan siges at ligge i forlængelse af et spor, der blev lagt ud i den tyske idealisme/romantik af filosoffer, videnskabsmænd og kunstnere som Goethe, Fichte, Schiller, Humboldt-brødrene og Novalis (se også Wulf, 2022). Han forfølger således et dobbelt spor, så der er plads til både idealismens opdagelse af, at mennesker kan opleve og skabe mening i deres forbindelser til verden, og materialismens opdagelse af, at de sociale forhold producerer meningstab og falsk bevidsthed. Rosa mener, at modernitetens landvinding, i form af nye strategier for at udvide verdensrækkevidden, står i et spændingsforhold til det ønske, der motiverer det: "Det modernes projekt bliver bestemt gennem strategien for udvidelsen af verdensrækkevidden men motiveres af håbet om verdenstilpasning" (R., s. 413). Moderniteten bringer både større resonanssensibilitet og fremmedgørelse, og de to står i et dialektisk forhold til hinanden (R., s. 215). Rosa forstår det modernes projekt som et spændingsfyldt projekt.

For det andet forekommer hans teori om verdensforholdet at have en særlig relevans for pædagogik og opdragelse og dermed også for uddannelsen til pædagog. Rosa går så vidt, at han kalder opdragelse for "en resonanshændelse" (R., s. 273), hvor opdragerens mission er at skabe situationer, hvor verden åbner sig for eleverne, og eleverne åbner sig for verden, så de både er i forbindelse med verden og åbne. Læreren/opdrageren for-

midler, men lader sig samtidig også selv berøre (R., s. 280). Resonansen er således både horisontal (social) og diagonal (tingslig). En egentlig pædagogisk og dannelsesteoretisk tolkning og forståelse af Rosas teori om verdensforholdet vil kræve mere plads, end vi her har til rådighed (se dog Beljan & Winkler, 2019; Harbsmeier, 2021; Rosa & Endres, 2016), men bragt på en kort formel kan man med Rosa sige, at et grundlæggende vellykket verdensforhold bliver til i mødet med verden, der hvor der opstår resonans eller genklang, fordi vi lader os påvirke af den og af hinanden. Derved transformerer vi os selv, og vi ændrer verden, ved at vi træder ind i den. Dette for tilblivelsen grundlæggende møde har noget uforudsigeligt over sig, det lader sig ikke producere, men er *en hændelse*. I pædagogik er opmærksomhed, omtænksomhed og pædagogisk takt derfor mindst lige så betydningsfuldt som udførelse af planlagte handlinger. Pædagogik må nødvendigvis i højere grad bestå af en stræben efter resonanshændelser end efter bemægtigelse, beregning, fiksering, beherskelse og kontrol, da barnets tilblivelse som menneske indebærer, at det – med Gadamer's ord – flytter sig ind i verden (Gadamer, 2000). Dermed kan man sige, at en for stor vægtning af bemægtigelse og kontrol indebærer et pædagogisk meningsstab. Når pædagogik ikke domineres af bemægtigelse og kontrol, konfronteres opdrageren, pædagogen og læreren med utilgængelighed: Resonans lader sig ikke producere, men må indtræffe. Samtidig er opdragelses- og uddannelsessfæren i det moderne også underlagt strategien for udvidelsen af verdensrækkeviden og verdensbemægtigelse, som tendentielt følges af meningsstab og fremmedgørelse. Resonansteorien's implikationer for pædagogik har tydelige fællestræk med fx Gert Biestas opdragelsesteori (se fx Biesta, 2020).

I et forsøg på at spore meningsstab og meningsdannelse vil jeg følge Rosas anvisninger omkring, hvad man retter en kritik af resonansforholdene mod: En sådan kritik “retter sig således først og fremmest mod spørgsmålet, om og i hvilken udstrækning, med hvilken stabilitet og i hvilken dybde en social formation eller et institutionelt eller kulturelt arrangement muliggør og beforder eller hæmmer, forhindrer eller blokerer udviklingen og sikringen af resonansakser” (R., s. 202). Dette spørgsmål undersøges gennem præsentationen af to cases, der er udvalgt, fordi de står i hver sin side af spektret mellem resonans og verdensbemægtigelse. Begge cases er rammesat under det samme overordnede institutionelle arrangement, som der redegøres for i det følgende.

Uddannelsens overordnede rammesætning

Uddannelsens overordnede rammesætning er ens de to steder, idet det er Bekendtgørelse af Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, der indrammer bl.a. professionsbacheloruddannelser generelt, og Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, der sætter rammerne for denne specifikke uddannelse (Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, 2017; Bekendtgørelse af Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, 2019).

I bekendtgørelsen om uddannelsen angives formålet sådan: “§ 1. Formålet med uddannelsen er, at den studerende erhverver sig professionsrelevante kompetencer, viden og færdigheder til selvstændigt og i samarbejde at udøve, udvikle og formidle udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i et samfundsmæssigt perspektiv.” I bilagene specificeres såvel fem fælles kompetencemål, fire kompetencemål for hver af de tre specialiseringer, samt et kompetencemål for hver af de syv valgfri områder. Således er der i alt 16 kompetencemål, 151 vidensmål og 151 færdighedsmål, og hver enkelt studerende skal således leve op til mindst seks kompetencemål, 72 vidensmål og 72 færdighedsmål i et studie med et omfang af 210 ECTS-point. Studiet udbydes på seks professionshøjskoler, der inden for de fastsatte rammer skal udarbejde en studieordning, hvor studiet er opdelt i moduler på 10 ECTS-point, der læses på professionshøjskolen, samt to korte og to lange praktikperioder på henholdsvis 10, 4 og 2 x 30 ECTS-point. For hvert modul skal der fastlægges læringsmål.

Gennem beskrivelse af kompetencemål, vidensmål og færdighedsmål er bekendtgørelsen i harmoni med Bologna-aftalen og -processen, hvor studier skal beskrives i termer af læringsudbytte. Gennem hyppig brug af verber som ‘identificere’ (18x), ‘analysere’ (26x), ‘vurdere’ (33x), ‘evaluere’/‘evaluering’ (43x), ‘dokumentere’/‘dokumentation’ (11x), ‘anvende’ (32x) samt ‘metodebegrebet’ (43x) indikeres den samme tendens som den, der gør sig gældende i forhold til andre professionsuddannelser, nemlig “skiftet fra substantielle kundskaber til kompetencer og læringsmål” (Larsen, 2013, s. 52), som “tjener til at omdefinere det professionelle virke”, så det tager sigte på “at etablere en professionel distance til ikke alene personens egne og fagets indbyggede normer, men frem for alt også en professionel distance til de borgere, de professionelle er i kontakt med” (op.cit. s. 60).

Bologna-processen indgår i det, der også er kaldt *den transnationale vending* (Krejsler, 2021; Pio, 2019; Rothuizen, 2015, kapitel 2.2.). Reitemeyer beskriver, hvordan ideen om en perfektionering gennem oplyste, selvstændigt tænkende og deltagende borgere i et posttraditionelt samfund afløses af en forestilling om et samfund, der udvikler sig som et velfungerende system; her er ikke længere brug for Bildung, kun for en refleksivitet, der kan perfektionere målrationel handlen inden for systemets præmisser (Reitemeyer, 2001, kapitel IV.3). Modstandspositionerne til dette system, der bemægtiger sig uddannelsessektoren, er iflg. Krejsler: (1) kritikken af school-effectiveness og evidensdiskurs som instrumentalisering af pædagogikken, (2) kritik af den diskursive kobling mellem økonomi, management og uddannelse og (3) kritikken af angloamerikansk curriculum-dominans over for kontinentale didaktiktilgange (Krejsler, 2021, kapitel 4.2).

Opsamlende og fortolket med Rosas begreber kan man påstå, at uddannelsens rammesætning afspejler accelerationssamfundets forventninger om effektivitet og bemægtigelse, mens elementer, der kunne henvise til pædagogik som en disciplin og en praksis, der er afhængig af resonans, er underbelyste (se også Kristensen, 2022).

To cases

Som et led i en undersøgelse af pædagoguddannelsen fulgte vi to hold studerende i deres første semester på to forskellige uddannelsessteder. Vi lavede dokumentanalyser af de dokumenter, der rammesætter uddannelsen, deltog i undervisningen, hvor vi lavede feltnoter og interviewede seks studerende hvert sted, én gang individuelt og én gang i grupper på tre.

I det følgende præsenteres nogle af de mest iøjnefaldende resultater.

De studerende

De studerende har begge steder gennemgående et stærkt engagement og en stærk personlig drivkraft for at vælge faget. Anden forskning påpeger også, at både lærer- og pædagogstuderende og lærere og pædagoger i høj grad vælger deres uddannelse på baggrund af værdier og idealer, uanset alder, social baggrund og anciennitet (Bayer et al., 2012; Hansen et al., 2010; Harrits & Olesen, 2012; Manuel & Hughes, 2006; Olsen, 2015; H.M.G. Watt et al., 2012; H. Watt & Richardson, 2007). Når de studerende fortæl-

ler om deres uddannelse, er det helt tydeligt, at der er sammenhæng mellem dét, at de har valgt uddannelsen; dét, de kommer fra; og den måde, de forstår sig selv.

Nogle studerende vælger uddannelsen, fordi de har et overskud, de gerne vil dele: “Det er det der med at hjælpe folk, jeg brænder for, og ligesom at være et forbillede på en eller anden måde” og: “... så det har jeg altid haft lyst til at give videre”.

Andre fortæller, at de begynder, fordi de har oplevet, hvordan de selv eller en nærtstående er blevet svigtet. De vil gerne bidrage til færre svigt i fremtiden og fortæller om de børn eller unge, de gerne vil støtte: “Jo, jeg ved lige præcis, hvad det handler om. Det handler om, hvad for et blik de har i øjnene.”

Atter andre er motiveret af, at de har erfaret, at opdragelse og (social) pædagogisk arbejde er meningsfuldt, gør dem glade, og giver dem mulighed for at tage et ansvar: “Det der med at, ja komme på arbejde og så kan man føle, når man går hjem, at man har gjort en forskel for måske et barn eller to børn eller bare den dag. Og så ja. Det synes jeg var en god følelse.”

Erfaringerne og værdierne er mangeartede, men de studerende på pædagoguddannelsen er i meget høj grad drevet af deres livshistoriske erfaringer og værdier og af en stærk moralsk orientering – et ønske om at blive gode pædagoger (Bille et al., 2017; Mockler, 2011). At ville dele et overskud, at vide, hvad det handler om, at gøre en forskel for måske et barn eller to børn eller bare den dag, kan tolkes som de studerendes forståelse af, at pædagogik handler om resonans, såvel på den horisontale akse som på den diagonale – og måske endda på den vertikale.

Betydningen af uddannelsens rammesætning og undervisernes tilgang

Uddannelsens rammesætning i form af korte moduler og en stor mængde forskelligartede kompetence-, videns- og færdighedsmål er en udfordring for både undervisere og studerende, idet der lægges op til en stor fragmentering. Det blev håndteret forskelligt de to steder, selvom de undervisere, vi fulgte, begge steder var af den overbevisning, at fragmenteringen var uheldig og burde modarbejdes.

I Storkøbing fragmenteres uddannelsen i en lang række indslag, som alle relaterer sig til obligatoriske videns- og færdighedsmål, men som til-

sammen ikke umiddelbart er meningsbærende. Fremmødet falder stødt, og der udkrystalliseres forskellige læringsbaner hos de studerende: (1) der er en lille gruppe, der aktivt tager imod, taler sammen og bringer sig selv i spil. (2) Der er en lidt større gruppe, der rimeligt trofast møder op og tager hjem igen. Tilsammen udgør disse grupper ca. halvdelen af holdet. Fem af vores syv informanter hører til denne gruppe, og de karakteriseres af, at de har en klar forestilling om, hvad pædagogisk arbejde indebærer, og at de kan se sig selv i det. Tre af dem har en gymnasial uddannelse, og de andre to fortæller om et liv, hvor de har været vant til at skulle kæmpe sig frem og har oplevet, at det kan gøre en forskel at være vedholdende. De er drevet af en stærk motivation til at gøre en forskel for andre mennesker og tage ansvar. (3) Så er der en gruppe af studerende, der har arbejde ved siden af og prioriterer det, og (4) dernæst en gruppe, som går under radaren, som de andre ikke kender meget til, som måske og måske ikke dropper ud. En af de studerende fortæller sidst på semestret: “jeg sagde højt på klassen en gang, folk skulle overveje om de ikke skulle dukke op til timer og sådan, og det blev ikke modtaget helt vildt godt og så tænkte jeg, så længe min studiegruppe gør som vi aftaler, må jeg sætte min forventninger til dem, og så må resten af klassen passe sig selv.”

Den underviser, vi har fulgt, fortæller, at uddannelseslederen holdt en kort tale for de studerende, hvor “hun ligesom italesatte, at nu træder vi ind i et fællesskab, og vores arbejde er sammen at skabe de bedst mulige pædagoger. Det var virkelig fedt”. Hun fortæller også: “jeg forsøger at hele det første semester sørge for at hos mig, skal de aldrig selv træffe et valg for at komme i en gruppe. Altså det der med at byde sig til, det skal de ikke, for jeg synes det er alt for risikofyldt. Der er alt for meget på spil, hvis man ikke bliver valgt ind, eller hvis man bliver afvist. Og den oplevelse skal de ikke stå med.” Vores deltagende observationer i timerne bekræfter, at det er sådan, hun arbejder, og i interviewet redegør hun for en velfunderet didaktik og tilrettelæggelse af læringsrummet. Hun fortæller videre: “Og jeg tænker, og jeg siger til de studerende den første dag, at det vigtigste for dem at kunne det, er det her menneskemøde. Altså at kunne møde det andet menneske, ikke som en repræsentant for staten, men som et menneske, der så bare også har nogle magtbeføjelser med sig, som gør, at man kan det, man nu skal kunne. Men de skal først og fremmest være det der menneske, ikke. Og det tænker jeg også gælder for vi undervisere. Altså vi kan en hel masse fagligt, men vi skal stå der som et menneske, der møder den studerende.”

Det viser sig dog, at hun faktisk kun møder de studerende tre gange i undervisningssammenhæng i det første semester. Det skyldes både, at der på stedet er mange forskellige elementer, de studerende skal igennem, og at også skemalægningen i det hele taget skal gå op, så der løbende kan komme ændringer. Vi har tolket det på den måde, at curriculum og rammesætningen overtrumfer didaktikken. Curriculum og rammesætning er, med Rosas ord, præget af en forestilling om, at de studerendes læring kan kontrolleres, mens den ønskede didaktik præges af en søgen efter resonans. Når kontrolltendensen gør det pædagogiske landskab til en ørken, skal der særlig livskraftige frø til, for at der kan vokse noget. Det indebærer, at de studerende, der på forhånd har størst overskud, klarer sig bedst gennem uddannelsen, men også at holdet tidligt i forløbet bliver fragmenteret i forskellige grupper, som der ikke er resonans imellem. Stik imod både lederens og underviserens intentioner. De studerende berøves i vid udstrækning muligheden for at kunne indgå i et svarforhold. Underviseren angiver også, at det er vanskeligt at få skabt en fælles kultur omkring, hvordan man forholder sig til de studerendes læreprocesser, og at organiseringen er præget af en forestilling om, at læringen kan kontrolleres: "Og sådan er der en del af, en del af vores arbejdsvilkår er, at vi bliver meddelt ting, der nu skal gøres på bestemte måder, så det vil sige, der er sådan en forståelse af, at læringssynet for ledelsen kan godt gå an ved, at de bare formidler en viden, og så sidder den der, og så kan vi det." Dernæst peger hun på, at der sker meget i den store organisation, som får betydning for de studerendes forløb, men som ikke er tænkt igennem, i forhold til at de studerende ikke bare er tomme tønder, der skal fyldes, men nogen, der er i gang med en læringsbane. Hun siger: "Min oplevelse af det der foregår på direktørniveau og så niveauet lige under direktøren, er, at det giver mig ingen mening. Det er sådan, det er. Det giver mig ingen mening, for jeg kan ikke se nogen som helst gode uddannelsesmæssige eller didaktiske tiltag, der kommer derfra. Og når sådan noget her bliver sat i værk, så er det jo, fordi nogle har fået nogle midler til at gøre et eller andet, tænke noget stort. Og når så de har fundet det store, de tænker, så går de jo det der niveau op for at sige, nu skal vi så have den her bemanding. Og så sidder der nogle og tænker indenfor nogle helt andre kategorier og parametre. Og det er for mig, det der truer uddannelsen i dag. Det er det lag, som er sat til at styre en økonomi uden at have nogen viden om dannelse, didaktik og så videre."

I Overby har man oversat bekendtgørelsens rammesætning til temabase-rede semestre, således at man fortsat kan placere moduler i semestret og dermed opfylde de bekendtgørelsesmæssige krav, uden at det betyder, at det er modulerne, der bliver styrende. En mindre gruppe undervisere tager sig gennem hele semestret i koordinerede forløb af undervisningen – der i øvrigt også her skal føre til, at kompetence-, videns- og færdighedsmål nås. Sidst på semestret fortæller en studerende: “Det er fedt at få samlet op på alt det man har arbejdet med, og tænke tilbage på, hvad man kunne da man startede, og hvad man kan nu, for når man nu hører de begreber, de giver mening, og vi har brugt det og vi har været det sidste forløb der, vi havde, hvor vi lavede institutionen, der brugte vi jo det hele, og der fik man meget, bare åbnet for alt hvad der lige gav mening, og hvad vi har haft om, det var fedt. Når vi havde fremlæggelser og sådan, kunne man høre, at det havde givet mening for alle...” Også andre fortæller begejstret, og med brug af fagudtryk som “anerkendelse” og “definitionsagt”, om, hvordan de har været ude i praksis og lavet små forløb, hvordan de har leget personale-gruppe, og om, hvordan de sammen forbereder dimissionsfesten for de studerende, der startede tre år før dem. At de på den ene eller den anden måde har oplevet en sammenhæng i uddannelsen, kommer til udtryk her: “Så nej, der er ikke noget vi kunne have undværet, fordi det har alt sammen været en proces...”. Her tænker de både på, at de har kunnet forbinde de forskellige uddannelseselementer: ”normalt, når man skal sidde i skole, og sidde sådan, men det er faktisk helt skønt i det her forløb, den ene dag den kører bare, efter den anden, og jeg tænker WOW, nu har vi været her så lang tid”, og de tænker også på, at det har været en proces, hvor de personligt har udviklet sig: “jeg har aldrig været den, der sådan er kommet frem når man skulle gøre et eller andet, det har været meget grænseoverskridende for mig, men til sidst så er det bare, nå ja, det gør jeg bare” og “det er det med at få lov til at være barn igen, det glemmer man rigtig meget, det får man egentlig på mange områder, levet sig ind i ting man ikke har prøvet i mange år, for mit vedkommende i hvert fald”.

Der er gennem hele perioden et stort fremmøde, og de studerende oplever at være del af et samlet hold, hvor folk godt nok er forskellige, men hvor de er sammen på vej. De konfronteres løbende med *andre stemmer*, såvel gennem undervisningens indhold som gennem interaktionerne med underviserne og medstuderende, som de oplever at kunne komme i et svarforhold til. De interesserer sig for hinanden, for hinandens baggrunde, for,

hvordan de hver især oplever verden og bevæger sig i den, og vi hører på intet tidspunkt, at de kategoriserer hinanden.

Stedets pædagogiske leder giver udtryk for, at resonansforhold søges i forholdet mellem underviser og studerende, mellem den studerende og den pædagogiske sag, og at det bl.a. indebærer, at der også skal være resonansforhold mellem underviserne og den pædagogiske sag: “det der med at de studerende oplever, at de bliver set og hørt, og at underviserne vil dem. Og det underviserne vil dem med, det er en faglighed frem mod en uddannelse til en profession, som hedder pædagog. Og jeg tror det, at de arbejder så meget med praksisfeltet... så alle underviserne har jo også nogle projekter med praksisfeltet, med aftagerfeltet. Det betyder også at alle, i hvert fald løbende, er ude og opleve på kroppen, hvad er det man arbejder med ude i praksis.”

En af de undervisere, vi har fulgt, udtrykker det sådan: “At skabe rammer om pædagogik, om at mennesker udvikler sig til myndige og spillende, sansende væsner, der kan tage ansvar for sig selv og for de fællesskaber, de bliver en del af, er lidt som at musicere. Jeg er vældig optaget af, hvad de studerende mon er optaget af, og af at invitere dem ind i en professionel praksisnær og meningsgivende samtale, som også overordnet skaber sammenhæng i et dannelses- og uddannelsesforløb. Det overordnede kompetencemål for det første halve år af pædagoguddannelsen handler blandt andet om at kunne etablere pædagogiske miljøer, der understøtter udvikling. Og jeg er rollemodel.”

Fremmedgørelse og resonans, meningstab og meningsdannelse

Som allerede antydte i afsnittet om uddannelsens overordnede rammesætning, præges den af en forestilling om, at læringsudbytte kan produceres effektivt og velkontrolleret, den er sat i system som en form for verdensbemægtigelse. Det er dog højst tvivlsomt, om de studerende, der følger en uddannelse, der karakteriseres af verdensbemægtigelse, nu også bliver effektive og produktive. Den fragmentering, der er indbygget i denne mere mekaniske tilgang til uddannelsen, gør, at mange mister motivation og at de nok kan nå en del læringsmål, men ikke bliver mere kompetente i forhold til de mange sammensatte sammenhænge, de vil møde i en pædagogisk praksis. Det lykkes tilsyneladende kun for de i forvejen velfungerende studerende i Storkøbing, mens andre i mindre eller større grad kommer i en tilstand af fremmedgørelse: “en form for erfaring af verden, hvor subjektet

oplever sin egen krop, sine egne følelser, den tingslige og naturlige omverden eller de sociale interaktionskontekster som udvortes, usammenhængende og ikke responsive eller som stumme” (R., s. 209). At udeblive fra undervisningen kan i den sammenhæng opfattes som en undgåelsesstrategi, som i længden dog ikke er holdbar.

Verdensbemægtigelse spiller kun en mindre rolle i pædagogisk arbejde, som grundlæggende handler om barnets, elevens eller borgerens evne til at begå sig og finde sig til rette i verden, om deres svarforhold til verden. En sensibilisering for den dimension bør derfor også indgå i uddannelsen – hvilket både ledere og undervisere de to steder er enige om. Forskellen mellem de to steder er i høj grad det institutionelle og kulturelle arrangement, hvor styring dominerer kultur og faglighed (se også Rothuizen & Togsverd, 2019). Dernæst kan man forestille sig, at netop også en tematisering af spændingsfeltet mellem resonans og verdensbemægtigelse, som er aktuel i uddannelsen, er værd at beskæftige sig med, da det også vil være aktuelt i professionen. Det kan tematiseres på to måder, både gennem kritisk tænkning og gennem rollemodeller.

I Overby ser det ud til, at det lykkes at frembringe resonansrum, fordi der, lige fra udarbejdelsen af studieordningen til organisering af underviserne og tilrettelæggelsen af de konkrete forløb, har været en bevidsthed om, at det er den slags rum, der hører til uddannelsen. At det har betydning, viser sig i vores interview med to af de studerende sidst på semestret. Den ene, Erik, havde fra starten af en mindre stærk motivation. Han havde prøvet forskellige uddannelser uden at få dem gennemført, og nu var det sidste chance, måske fordi “pædagog kan man altid blive”. Men han har holdt ved, kommer til timerne: “det er jo hyggeligt at være her, jeg hygger mig hver dag, og jeg kunne også godt tænke mig at blive pædagog, men det handler mere om at blive færdig.” Han forholder sig kritisk til de legende og afprøvende tilgange, han har været udsat for. Han synes fx, at det, de skulle lave til de andres dimissionsfest, var noget pjat, som han gerne selv ville frabede sig til sin dimissionsfest, hvor han forventer noget mere professionel underholdning. Jeg spørger ham, om forløbet gav mening, hvis han skulle se det i lyset af sin uddannelse til pædagog, hvortil han svarer: “dels noget...men....det giver måske mere mening senere (griner lidt)... når man står i det..så..det giver god nok mening at arbejde i en proces og sådan noget, jeg synes det er meget lidt man kan tage med. Selvfølgelig får du nogle værdier, men det er måske ikke noget du ikke

havde i forvejen, du lærer noget, du godt kan...”. I vores noter skriver jeg efter interviewet: “han er lidt, ja, ubehjælpssom vil jeg næsten kalde det, altså han er havnet et noget fremmed sted, hvor han på en måde er lidt en tilskuer samtidigt med at han jo står midt i det, og dialogen mellem Erik som tilskuer og Erik som deltager har ikke så mange ord...”. Det interessante her er, at han holder ved, at han “hygger sig”, gør sig forestillinger om sit liv som pædagog og aktivt vælger en praktik, som han ved udfordrer ham. Han er på den måde ikke fremmedgjort, men forholder sig aktivt i sin søgen efter resonansrum. Og hans medstuderende, Frida, støtter ham, ikke ved at belære ham, men gennem anerkendende bemærkninger som “du er god til at danse”, når talen falder på dimissionsøvelserne, og han svarer ligedan, “tak, i lige måde”. Eriks tilstedeværelse og forholds-måder vidner om, at uddannelsen ikke kan kontrolleres – at der kan skabes institutionelle og kulturelle arrangementer, der kan invitere, men et det ikke er sikkert, den studerende kommer i et svarforhold. Alligevel gør uddannelsen noget ved Eriks væren i verden, han holder ved, bliver ikke marginaliseret, er i et svarforhold i klassen og over for Frida og vælger aktivt en praktik, som han aldrig havde forestillet sig, han skulle vælge. Han skal arbejde med udviklingshæmmede, og han er “10 gange mere nervøs for praktikken end for det at arbejde her”, for “de kan godt mærke hvis man ikke kan finde ud af det...kan arbejde med dem”, men “der var faktisk noget musik og dans om torsdagen, på mit praktiksted, som jeg kunne koble mig på...”.

Undersøgelsen peger overordnet på, at man kan forestille sig to idealtyper af uddannelsespraksis: Den ene knyttet til forestillingen om, at uddannelsen er en akkumulation af velbeskrevne og kontrollerede læringsudbytter, den anden knyttet til en forestilling om, at uddannelsen må bidrage til, at de studerende bliver fagpersoner, der kan udøve, undersøge og udvikle deres profession. Den ene idealtype peger på meningstab, den anden på meningsdannelse. Den ene peger på uddannelse og pædagogik som effektive produktioner af på forhånd bestemte læringsudbytter, den anden på uddannelse og pædagogik som rammesætning af rum, hvor den sociale, den saglige og den personlige verden kan kalde, og hvor det kan hælde, at den studerende indtræder i et svarforhold.

Mere meningstab eller meningsdannelse som en mulighed på trods af

Pædagogik og pædagogisk arbejde kan kun i ringe grad instrumentaliseres, hvis det skal være pædagogisk, da det er en værdibaseret praksis. Den pædagogiske praksis sigter mod, at barnet bliver selvstændigt og selv kan finde vej. Pædagogikken er dermed underlagt et paradoks, idet barnet på den ene side skal tilpasses, hvilket udgør en form for tvang, mens det samtidig skal frisættes. Det er det samme paradoks, som Rosa identificerer på et samfundsmæssigt plan: Man er underlagt den dynamiske stabiliseringslogik, som indebærer, at man må øge kontrollen over sit eget liv og over verden, samtidig med at det gode liv snarere ligger i en væren-i-verden, hvor man er i kontakt, åbner sig for en verden, der åbner sig for én, i en bevægelse, der forvandler såvel personen som verden. Instrumentalisering af uddannelsen er derfor ikke vejen frem. Dels svigter uddannelsen derved sin egen pædagogiske opgave, dels repræsenterer den en ikke særlig skjult læreplan, der sætter de studerende på det forkerte ben i forhold til deres egen professionsudøvelse.

Casen fra Overby viser, at meningsdannelse er en mulighed på trods. Ikke en nem mulighed. Samtidig med at vi undersøgte forløbet på første semester, undersøgte vi også et forløb i slutningen af uddannelsen. Her stødte vi på en højere grad af fragmentering, hvor det ikke rigtig lykkedes at skabe resonansrum, der omfattede de sociale forhold, sagen og de studerendes selvforhold. Mens det var lykkedes at knække koden for det første semester, var det ikke lykkedes at knække koden for den sidste del af uddannelsen, der derfor – af nød – blev mere resultatorienteret, dvs. en forberedelse til eksamen. Undersøgelsen i Storkøbing afsluttede vi med en tilbagemelding til ledelse og undervisere, hvor de fortalte os, at de allerede havde sat tiltag i værk for at få mere hold på studiets første år. De ville noget andet, på trods....

Referencer

- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>
- Bayer, M., Brinkkjær, U., & Hui, L. J. (2012). *Pædagoger, generationer og anciennitet. Pædagogers professionelle identitet og faglighed set på baggrund af deres generationsophav og anciennitet.*

- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, Pub. L. No. BEK nr 354 af 07/04/2017 (2017). <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=188589#id3b9d9c21-6ea6-4488-9306-92f540f935bb>
- Beljan, J., & Winkler, M. (2019). *Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand. Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz*. Beltz Verlag.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Bille, T., Nielsen, A., Jørgensen, B. O., & Holand, D. A. (2017). Dannelse af det pædagogiske blik i et livshistorisk perspektiv. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 1(1), 55–68. <https://tidsskrift.dk/FPPU/article/view/26557/23355>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2018). *Det første år på pædagoguddannelsen. Analyse af årgang 16*. <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/foerste-aar-paa-paedagoguddannelsen>
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder -en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Følgegruppen for Pædagoguddannelsen. (2018). *Handleplan for pædagoguddannelsen*. <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2018/paedagoguddannelsen-far-et-fagligt-loft>
- Gadamer, H.-G. (2000). *Erziehung ist sich Erziehen*. Kupfeldischer Verlag.
- Hansen, M. A., Gravesen, D. T., Lorentsen, B. H., & Pedersen, P. M. (2010). Pædagogprofessionens historie : set i lyset af velfærdsstatens udvikling. *Social kritik*, 22(124), 68–73.
- Harbsmeier, A. (2021). Hartmut Rosa: ”Hvordan kan en skole eller en dannelsesinstitution være et resonansrum – og ikke en fremmedgørelseszone?”. *Højskolebladet, december*. <https://hojskolebladet.dk/nyhedsarkiv/2021/dec/hartmut-rosa-”hvordan-kan-en-skole-eller-en-dannelsesinstitution-vaere-et-resonansrum-og-ikke-en-fremmedgoerelseszone”>
- Harrits, G. S., & Olesen, S. G. (2012). *På vej til professionerne* (1. udgave). Via-Systime.
- Krejsler, J. B. (2021). *Skolen & den transnationale vending. Dansk uddannelsespolitik og dens europæiske og transnationale forbindelser*. Nyt fra Samfunnsvidenskaberne.
- Kristensen, J. E. (2022). Pædagogik og/eller uddannelsesforskning og uddannelsesvidenskab? Danske konstellationer og spændinger. *Nordic Studies in Education*, 42(1), 30–49.

- Larsen, L. T. (2013). Indsamle analysere systematisere. *Gjallerhorn Tidsskrift for professionsstudier*, 16, 52–61.
- Bekendtgørelse af Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, (2019).
- Manuel, J., & Hughes, J. (2006). 'It has always been my dream': exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5–24. <https://doi.org/10.1080/13664530600587311>
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517–528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>
- Olsen, B. (2015). Magt og meninger. Pædagogiske værdiprofiler blandt personalet i danske børnehaver. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 9(5), 1–17.
- Pio, F. (2019). Den transnationale uddannelsesrevolutions opløsning af pædagogikkens egenart : om OECDs hvidvask af pædagogikkens begreber om: professionalitet, læring, autenticitet og dannelse. I *Studier i pædagogisk filosofi online* (Bd. 8, Nummer 2). <https://tidsskrift.dk/spf/article/view/110906>
- Ramian, K. (2007). *Casestudiet i praksis*. Academica.
- Reitemeyer, U. (2001). *Bildung und Arbeit zwischen Aufklärung und nachmetaphysische Moderne*. Ergon Verlag.
- Rosa, H. (2021). *Resonans. En sociologi om forholdet til verden*. Eksistensen.
- Rosa, H., & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Beltz Verlag.
- Rothuizen, J. J. (2015). *På sporet af pædagogisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt* [Aarhus University, DPU]. <https://viauc.academia.edu/janjaaprothuizen>
- Rothuizen, J.J. & L. Togsverd (2019). Pædagoguddannelsen mellem kultur, styring og pædagogik. *Forskning i Pædagogs Profession og Uddannelse* 3(1), 7-28.
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2020). *Hvordan danner pædagogstuderende professionsidentitet i pædagoguddannelsen?* DPP. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34595.20008>
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>

- Watt, H., & Richardson, P. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education – J EXP EDUC*, 75, 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Wulf, A. (2022). *Fabelhafte Rebellen. Die frühen Romantiker und die Erfindung des Ich*. C. Bertelsmann.

Varför vill jag bli lärare i fritidshem? Lärarstudenter skriver om meningsskapande

Karin Lager, Jan Gustafsson Nyckel, Lena Sjöberg och Johanna Larsson, Högskolan Väst

Inledning

I kapitlet undersöks varför nyantagna lärarstudenter vill bli lärare i fritidshem. Fritidshemsverksamheten i Sverige är en frivillig verksamhet som syftar till att komplettera förskoleklassen och grundskolans verksamhet och ska erbjudas barn i åldrarna sex till tolv år under den del av dagen då skolverksamhet inte genomförs, samt på skolloven. Ungefär en halv miljon barn är inskrivna i fritidshemsverksamhet, varav de flesta i åldrarna sex till nio år. Antalet barn som är inskrivna i fritidshemsverksamhet har ökat med ca 25% de senaste tio åren. 80% av alla svenska sex till nio-åringar deltar idag i fritidshemsverksamhet (Skolverket, 2021). Det innebär att det är fler elever i fritidshemsverksamheten än i gymnasieskolan. Fritidshemsverksamheten är på så sätt en alltmer central verksamhet i det svenska utbildningssystemet.

Innehållet har sin grund i två närbesläktade tematiker: bristen på lärare i läraryrket generellt och fritidshemslärare specifikt, samt lärarprofessionens förändrade innehåll och krav. Ur ett svenskt perspektiv visar statistiska centralbyrån (Skolverket, 2019) att det saknas 2000 lärare i fritidshem de närmaste åren och att det totalt kommer att saknas 45 000 lärare i Sverige fram till år 2033. Olika rapporter påpekar dessutom att många unga inte känner det meningsfullt att bli lärare och att verksamma lärare väljer att lämna yrket på grund av psykosociala och arbetsrelaterade problem (Kornhall, 2022). Goodson (2007) beskriver hur förändringarna av läraryrket till stor del beror på ökad extern kontroll med inspektioner och kvali-

tetskrav. Den externa kontrollen sägs ha avprofessionaliserat läraryrket och lärarna fråntagits kontrollen av det egna arbetet. Frågan om kontroll kan tänkas hänga samman med huruvida det är meningsfullt att bli/ vara lärare eller ej. Utöver förändrade krav och lärarbrist påtalar Skolinspektionen (2010; 2018) kvalitetsbrister i fritidshem, främst beroende på strukturella faktorer som bristfälliga lokaler, stora barngrupper och bristen på formellt utbildade lärare. Därtill har utbildningen till lärare i fritidshem förändrats betydande genom den grundlärarutbildning som infördes 2011 (SOU 2008:109, läs mer i kapitel 4) och fritidshemslärarna har en förhållandevis kort tradition inom lärarprofessionen och utbildningssystemet. Som en följd av den förändrade lärarutbildningen har fritidshemslärarna under en 20-årsperiod försökt att skapa en ny läraridentitet som grundar sig i socialpedagogiska tankar om barn, utbildning och samhälle, och under senare år även grundskolans traditionella kunskapsideal. I föreliggande studie är det alltså blivande lärare i fritidshem som studeras och mot bakgrund av de genomgripande reformer som beskrivits ovan blir det intressant att undersöka varför studenter idag väljer att studera till lärare i fritidshem och en pedagogisk profession som är under kraftig förändring med nya krav på kunskaper och kompetenser. Frågan om meningstapp och meningsskapande i lärarutbildningen så väl som i yrket blir därav intressant att rikta fokus mot.

I det här kapitlet väljer vi att studera just nyantagna studenters motiv till att läsa utbildningen och vi undersöker meningsskapande i lärarprofessionen utifrån Wolfs (2010; 2016) teori om subjektiv och /eller objektiv mening. I studien undersöker vi frågan om varför 22 lärarstudenter som påbörjade utbildningen hösten 2019 vill bli lärare i fritidshem. Som empiri används brev som lärarstudenterna författade i samband med att de antogs till utbildningen, där studenterna på en av frågorna besvarade varför de vill bli lärare i fritidshem. Vår empiri i detta kapitel handlar därför om vad lärare på väg in i yrket och utbildningen, beskriver som just motivet till sitt val. Det blir då intressant att studera vad det är som lockar med yrket och försöka spåra vad det är som kan upplevas som meningsskapande i läraryrket.

Kapitlets disposition ser ut på följande vis: Först ges en beskrivning av den kontext som studien befinner sig i för att därefter göra en genomgång av forskningsfältet med fokus på meningsskapande. I nästa avsnitt beskrivs hur studien genomförts metodologiskt och analytiskt. Därefter följer en presentation av analysens fyra teman som i den avslutande diskussionen

belyses och diskuteras i relation till studiens syfte och teorier och tidigare forskning om meningsskapande.

Grundlärarutbildning i Sverige

I Sverige finns sedan 2011 en grundlärarutbildning som riktar sig mot lärare som ska arbeta i fritidshem, förskoleklass och grundskolans år 1–6. Utbildningen är indelad i tre inriktningar: fritidshem med ett praktiskt/estetiskt skolämne, förskoleklass till år 3, och år 4–6. Inriktningen för arbete i fritidshem med ett praktiskt/estetiskt ämne läses under 3 år på grundnivå, medan de två andra inriktningarna läses i 4 år, varav ett år på avancerad nivå. I föreliggande text är det den treåriga inriktningen mot arbete i fritidshem och ett praktiskt/estetiskt ämne som utgör fokus. Utbildningen består av en utbildningsvetenskaplig kärna som är obligatorisk för alla lärare, verksamhetsförlagd utbildning (praktik) och fritidspedagogik, innefattande examensarbete på grundnivå samt ett valbart praktiskt/estetiskt ämne: bild, musik, hem och konsumentkunskap eller idrott och hälsa. Vid det lärosäte vår studie är genomförd ges enbart ämnet Idrott och hälsa som valbart ämne.

Med den nya skollagen (SFS 2010:800) ersattes begreppet pedagogisk verksamhet med begreppet undervisning. När undervisning nu ska utövas i fritidshemmets verksamhet är det med en tolkning som skiljer sig från undervisningsbegreppet inom grundskolans kursplanebundna ämne. Undervisning i fritidshem beskrivs som en helhet av omsorg, utveckling och lärande. I kurser inom den utbildningsvetenskapliga kärnan för alla lärarkategorier samt för det praktiska /estetiska ämnet studenten väljer att läsa används en mer traditionell tolkning av undervisningsbegreppet inom skolans uppdrag med fokus mot didaktik. I och med att begreppet undervisning tolkas olika för undervisning i fritidshem och undervisning i skolämnen sägs uppdraget för fritidshemslärarna bli dubbelt. Dubbelheten visas i Ackesjö m fl (2018) forskning som följt studenterna i den nya lärarutbildningen in i yrkeslivet. Berglund m fl (2019) har studerat hur dubbelheten ”uppstår” redan under utbildningen. I spåren av denna utveckling har forskare inom det fritidspedagogiska forskningsfältet försökt utforska och utveckla vad didaktik och undervisning i fritidshem skulle kunna vara (se exempelvis Ackesjö & Haglund, 2021).

Som en följd av den nya skollagen reviderades senare läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2016) och

fritidshemmet fick i uppdrag att dels erbjuda eleverna en meningsfull fritid, dels att tillägna sig kunskaper inom det som beskrivs som ett centralt innehåll bestående av fyra kunskapsområden: språk och kommunikation, skapande och estetiska kunskapsformer, natur och samhälle samt lekar, fysiska aktiviteter och utevistelse. Kan fritidshemmets kvalitetsbrister, den tudelade utbildningen och det ökade fokuset på kunskapsområden inom fritidshem ha lett till att det idag saknas många lärare i fritidshem och hänger det i sin tur samman med att det inte längre känns meningsfullt att arbeta i fritidshem? Utvecklingen av den dubbla yrkesrollen som lärare i fritidshem och i ett kursplanebundet skolämne är en anpassning till anställbarhet inom skolans verksamheter (Ackesjö, Lindqvist & Nordänger, 2018; Berglund, Lager, Lundqvist & Gustafsson Nyckel, 2019). Med den dubbla behörigheten kan grundlärare i fritidshem användas i fler verksamheter än i fritidshemmet och de förväntas alltså undervisa i det praktisk/estetiska ämne som utbildningen ger behörighet till. Hur lärarens arbete ska organiseras i skolans och fritidshemmets vardagliga praktik finns inte reglerat.

Meningsskapande och lärarprofessionen

Meningsskapande beskrivs i tidigare forskning som både en individuell och /eller en kollektiv process. Forskning om mening och meningsfullhet i arbete och utbildning är inte främst studerat inom lärarutbildning utan spänner över flera yrkesfält. Det finns exempelvis ett forskningsfält inom individualpsykologi som tydligt belyser individens kall till yrket för att skapa mening. Traditionellt har läraryrket i Sverige setts som ett kall, men starka professionaliseringsreformer av läraryrket har dock tonat ner talet om läraryrket som ett kall. I föreliggande studie ses de individuella erfarenheterna som en del av ett socialt sammanhang där tidigare erfarenheter hos individen är sammankopplade med andra människor och även med en organisation. Läraryrket är många gånger kollektivt och de individuella erfarenheter lärarstudenterna bär med sig in i utbildningen är ofta skapade i ett sammanhang tillsammans med andra människor samt egna erfarenheter av att ha gått i skolan.

Ideal och förutsättningar

Utifrån ett fenomenologiskt perspektiv fann Turner och Thielking (2019) att lärare finner mening i sitt arbete genom att delta i processer bortanför

skolresultat, att kunna påverka socialt och att även kunna bidra till kollegors ökade välbefinnande. De fann också att vad lärare uttrycker som meningsfullt inte stämmer med de aktiviteter de utför i klassrummet. Bristande förutsättningar och en upplevelse av att kunskapsuppdraget alltid måste gå före gjorde att lärarna i praktiken inte kunde engagera sig i den utsträckning de önskat i det som gör arbetet meningsfullt. Turner och Thielking ställer sig därför frågan om hur lärare kan erbjudas aktörskap för att faktiskt få göra det som de själva menar är meningsfullt, både för dem själva och för eleverna. Liknande resultat om motsättningar mellan ideal och strukturella förutsättningar rapporteras från Böwadt och Vaaben, (2021). Det hårda arbetet i vardagen tar många gånger bort lärarnas fokus på det som gjorde att de utbildade sig till lärare. Lärarna beskriver att det vardagliga lärararbetet i klassrummet och skolan som organisation ”äter upp” den tid de hade önskat sig ha till sitt förfogande för att arbeta med det viktiga samhällsuppdrag som de menar att skolan har. Lärarna i Böwadt och Vaabens (2021) studie upplever det således svårt att leva upp till detta ideal och säger sig inte ha blivit tillräckligt förberedda på klassrumsarbetet under sin lärarutbildning, på allt det arbete som ligger utanför själva lektionerna, elevrelationerna och inte minst föräldrakontakten.

Akademiseringen av läraryrket i syfte att uppnå högre status, sägs ha utmanat lärares meningsskapande (Hansson & Erixon, 2020). Akademiseringen kan beskrivas som en process där den lärar- och professionskunskap som lärarutbildningen bygger på har förlorat sitt värde (se exempelvis Harwood, 2010). Kelchtermans (2009) menar i sin tur att lärares erfarenheter utvecklar ett personligt system av kunskap och värderingar som fungerar som en kognitiv affektiv lins genom vilken läraren betraktar och värderar sitt arbete.

Meningsskapande som ett kall för individen

Steger mfl. (2010) beskriver individens ”kall” i betydelsen av att finna mening och målmedvetenhet i sitt arbete. Genom Stegers forskning tydliggörs att de som ser sitt yrke som ett kall också tar sig an arbetet med ett djup och ser att deras arbete har ett värde och är ett viktigt bidrag. Wrzesniewski, m fl. (1997) visar i sin tur att om arbetstagaren ser sitt arbete som ett kall kan det bidra till ett ökat välbefinnande i livet, jämfört med att se sitt arbete som enbart materiellt (det ger pengar) eller personlig stimulans (karriärutveckling). Enligt Duffy m fl. (2014) innebär att ”leva sitt kall” att vara engagerad,

känna meningsfullhet och ha en tillfredställande karriär. Pratt m fl. (2003) skiljer på meningsfullhet *i* arbetet och meningsfullhet *på* arbetet och menar att det ena kan ge det andra. Att söka mening kan vara en individuell process och en fråga om identitet, men att söka mening kan också ändra identiteten.

Bergmark och Hansson (2021) påtalar vikten av att se meningsskapande ur ett individuellt perspektiv eftersom faktorer på ett individuellt plan påverkar hur exempelvis lärare eller lärarstudenter tillägnar sig mening i relation till policy eller sin utbildning. Meningsskapandet grundas då i individens existerande värderingar, kunskaper, erfarenheter och föreställningar om det aktuella fenomenet eller konflikten. Coburn (2006) påtalar dock att meningsskapande även kan ha sin utgångspunkt i en delad mening och en kollektiv förståelse vilket nedan beskrivs.

Meningsskapande som en kollektiv process

Weick mfl. (2005) skriver att mening skapas genom de iakttagelser och signaler som individen uppfattar i ett nytt sammanhang. Det nya sammanhanget tolkas med hjälp av tidigare erfarenheter och förståelseramar och knyter då an dessa till tänkbara handlingar i framtiden. Meningsskapande är på så sätt både socialt och systematiskt. Weick mfl. (2005) understryker att meningsskapande och organisation konstituerar varandra, vilket Wenger (1998) talar om som ”duality of meaning”.

Kollektivt meningsskapande stärks genom förändringsprocesser och människan blir förberedd för framtiden. Meningsskapandet uppstår i stundens behov av att förenkla de nya krav som individen ställs inför. Enligt Weick mfl. (2005) kan studier av meningsskapande innebära att studera hur aktörer, så som lärarstudenter, förståelsemässigt skapar framtida händelser i kommande yrke. De argument och handlingar som ges en viss mening, är då byggd på individens historiska erfarenheter.

Adler (2009) beskriver med hänvisning till Durkheim ett meningsskapande där människan försöker utveckla kategorier, kausala mönster och kartor av den sociala världen som ett sätt att skapa mening. En delad och gemensam förståelse som utvecklas i syfte att skapa mening gör sociala regler begripliga.

Metod och analys

Empirin som används i kapitlet är brev som lärarstudenterna skrivit till sig själva i samband med att de påbörjade sin utbildning (breven har även använts som empiri i kapitel 4). Lärarna på den utvalda lärarutbildningen gav studenterna i uppgift att för sig själva och för lärarutbildarna beskriva varför de vill bli lärare i fritidshem, vad/hur de uppfattar att en 'bra' lärare i fritidshem är och vad denne bör kunna och göra samt slutligen vad studenten behöver lära sig för att bli en 'bra' lärare i fritidshem. Det empiriska underlaget var en del av ett pedagogiskt upplägg där studenterna genom uppgiften skulle medvetandegöra sig om sina föreställningar. Lärarna hade också som avsikt att spara breven för att studenterna ska få tillbaka dem vid utbildningens slut och därigenom få möjlighet att reflektera över både om och på vilket sätt lärarutbildningen har påverkat studenternas föreställningar om fritidslärarprofessionen.

Konkret fick studenterna använda tid på en lektion på lärosätet under de första veckorna på lärarutbildningen hösten 2019. De fick reda på att de skulle skriva ett brev till sig själva och vilka teman som brevet skulle innehålla. Lärarna på kursen informerade samtliga studenter om varför de skulle skriva breven och vad som skulle hända med dem. I det här kapitlet används endast svaren på frågan om varför de vill bli lärare i fritidshem. Totalt skrev 22 studenter brev, varav 8 män och 14 kvinnor. Breven arkiverades digitalt ihop med samtliga brev som ingår i den övergripande studien.

Tematisk analys med utgångspunkt i mening som subjektiv och/eller objektiv

Studenternas brev med de utvalda svaren på frågan om varför de vill bli lärare analyseras med utgångspunkt i reflexiv tematisk analys (Braun mfl. 2019) och med stöd i studiens teoretiska utgångspunkter om begreppet mening som subjektivt och objektivt (Wolf, 2010; 2016). Karaktäristiskt för Wolfs (2010) filosofiska perspektiv på mening är att den involverar både subjektiva och objektiva element i våra liv, som är ouplösligt sammankopplade. Enligt Wolf (2010) kategoriseras mänsklig motivation annars ofta, som antingen självisk (egenintresserad) eller altruistisk (oro för andras välbefinnande). Dessa två motiv var för sig fångar och beskriver inte helt orsakerna till vad som driver oss och vad som skapar meningsfullhet i

våra liv. Utifrån det professionssociologiska perspektiv som tydliggörs i kapitel 9 framträder en kontrast gentemot kapitlets filosofiska perspektiv då även lärarens professionella etos (se kapitel 9) kan vara något som skapar mening, men också något som bidrar till att mening kan gå förlorad, glömmas bort eller ignoreras.

Wolf (2016) menar att mening skapas både genom en subjektiv och objektiv dimension. En subjektiv mening innebär ett värde för individen medan en objektiv mening skapas när någons subjektiva mening sammanfaller med andras subjektiva mening med att göra gott för andra. Objektiv mening har då en kollektiv dimension som handlar om att göra gott för andra tillsammans med andra som vill samma sak (Wolf, 2016). Denna samhörighet att tillsammans med andra, som vill samma sak, gör handlingen meningsfull i en vidare (objektiv) bemärkelse. En meningsfull handling handlar enligt Wolf om engagemang i något som har ett värde utanför individen. Att göra något för andra till exempel utanför sin egen familj menar Wolf är en speciell källa till mening; den subjektiva betydelsen av mening blir då även kopplad till det som är meningsfullt också för andra, vilket innebär en objektiv dimension. Meningsskapandet tar, utifrån Kelchtermans perspektiv, sin utgångspunkt i känslor, motivation och perception av sitt arbete men också mer allmänna utbildningsmässiga perspektiv relaterade till arbetet i klassrummet. Vi menar därför att både individuella (subjektiva) och kollektiva (objektiva) perspektiv på meningsfullhet kan fördjupa vår förståelse och bidra med ny kunskap om hur lärarstudenter upplever att de kan skapa mening i relation till att utblida sig till lärare.

I enlighet med Braun mfl. (2019) bekantade vi oss med vår empiri i första fasen genom att läsa studenternas brev. Därefter skapade vi initiala koder i studenternas svar, för att sedan söka efter teman som visade på motiv och mening i studenternas val. I vårt analysarbete har vi läst breven upprepade gånger och justerat koder och teman genom att vi jämfört vår kodning och tematisering med varandra. Därefter definierades temana som vi namngav genom att konstruera en modell (se bild 1 på nästa sida). Resultatet av den tematiska analysen visar något som kan beskrivas som ett kontinuum från subjektiv mening till objektiv mening. I detta kontinuum framträder fyra teman, där vi anar en viss ökning av antalet uttryck från subjektiv till objektiv mening. Det vill säga att i det första temat placerar sig enbart ett fåtal uttalanden medan de ökar något i de följande temana. De fyra teman

som framträder är: *Få ett arbete, Arbeta med sin hobby, Göra skillnad för barn* samt *Bidra till samhällsutveckling*.

Bild 1. Analysens fyratema



Pragmatiska motiv till att bli lärare

Inom detta första tema visas hur studenterna beskriver hur de sökt sig till läraryrket utifrån att få ett arbete. Motiven är pragmatiska i den mening att utbildningen ska leda till en anställning och att det är brist på lärare och därav lätt att få en anställning efter utbildningen:

Det är lärarbrist och detta ger mig möjligheten att välja vart jag vill jobba efter utbildningens slut. *Hampus*

Det har ju alltid varit en dröm att jobba på skola. Att få en fast tjänst och arbeta som idrottslärare. Att få kollegor som man lär känna bra. *Erik*

Hampus och Erik här ovan visar båda att lärarbrist och möjligheten till fast tjänst präglar deras val. Inom temat visas att studenters motiv till att bli lärare i fritidshem främst handlar om personliga önskningar och värderingar, det är med Wolfs ord ett subjektivt perspektiv på mening. I studenternas resonemang inom temat är det alltså främst personliga och pragmatiska motiv och behov som motiverar valet av yrke. Läraryrket, som det är brist inom, ger dem tillgång till ett arbete. Ett fåtal studenter i det empiriska materialet uttrycker detta subjektiva meningsskapande och som vi kommer att se lite längre fram i resultatet behöver inte detta vara den enda motivet som skapar mening för dem.

Att arbeta med sin hobby

Inom detta temat finns ett personligt intresse för ett specifikt innehåll och skolämne; idrott och hälsa samt rörelse. Att få utvecklas inom ämnet och dessutom få möjlighet att arbeta med det som intresserar individen framträder i temat:

Jag vill bli fritidslärare främst för att idrottsdelen intresserar mig /.../ jag har min passion. *Ellen*

Jag vill helst bli idrottslärare för att jag brinner för sport och att vara ute i naturen och röra på mig. *Fredrik*

Ellen och Fredrik hänvisar till idrottsämnet som de ”brinner för” och ”har min passion”. Utbildningen till lärare i fritidshem ger behörighet att arbeta i idrottsämnet vilket motiverar studenterna i temat att söka utbildningen. Axel fortsätter på samma linje:

Att jag sökte till denna linje var framför allt idrottsbiten (grundlärare i fritidshem med inriktning Idrott). Efter att ha jobbat mycket med både träning och idrott kändes det som att det var dags. *Axel*

Axel uttrycker intresset för ämnet Idrott och hälsa, det tycks således vara meningsfullt att få arbeta med sitt intresse. Den förändrade professionen och utbildningen, kombinationen av att arbeta i fritidshem och att få undervisa inom idrottsämnet, är det som framträder som meningsskapande för dessa studenter, en subjektiv mening. Svaren i breven visar alltså att studenterna inom detta tema söker mening genom att få ägna sig åt sitt intresse, den hobby de har på fritiden, att sporta, röra på sig, både inom fritidshemmet och i skolämnet.

Göra skillnad för barn

Ett antal studenter återkommer till att det främst är arbetet med barnen som är motivet till deras val av utbildning. Genom att kunna göra skillnad för barn refererar studenterna till att arbetet med barnen utvecklar dem själva. Hampus refererar till en självupplevd situation när han ser barnen utvecklas:

Jag trivs i att jobba med barn och får en självuppfyllelse när jag ser barnen jag jobbar med utvecklas och ”växa” både kunskapsmässigt som individmässigt. *Hampus*

Studenterna inom temat återkommer också till att de får så mycket tillbaka av att arbeta med barn:

Känslan av att se barn lyckas med en uppgift är härlig och man får så mycket tillbaka. *Ellen*

Under mina 6 år som elevassistent samt träslöjds lärare märkte jag att fritids hade en stor betydelse där man fick en mer och djupare inblick på elever. En relation som man kanske inte hade med eleven under skoltid byggdes upp och blev en form av trygghet som skapades. Samt att jag älskar att arbeta med barn och ungdomar speciellt i grupp ... och speciellt se deras utveckling. *Viktor*

Jag vill bli fritidslärare eftersom jag efter 4 års arbete på en lågstadieskola, hittat vad jag vill göra med min framtid. I arbetet på skolan har jag fått erfarenheter och kunskap som jag vill bygga vidare på. Jag tycker att arbetet med barn i grundskolan är intressant, roligt, och givande. *Moa*

Ellen och Viktor visar på meningsskapandet i samspel och möte med barnen. Moa visar delvis ett subjektivt meningsskapande i relationen till arbetet med barnen som samtidigt innebär en kollektiv dimension, genom att utföra sitt arbete och utvecklas själva vill de även bidra till barnens utveckling.

I studenternas svar inom temat framträder konturerna av ett objektivt meningsskapande. Genom sitt yrkesval kan studenterna bidra till att göra skillnad för barn vilket dels uppfyller något hos dem själva, dels bidrar till barnens välbefinnande och utveckling. Objektiv mening förstås inom detta tema som att lärarna går utanför sig själva och inkluderar andra, i detta fall barnen, som en del av meningsskapandet. Temat relaterar till Wolfs (2010, 2016) kollektiva dimension av objektiv mening där kunskapen om att arbetet uppfattas leda till att förbättra andras välfärd leder det till att ens arbete upplevs som meningsfullt.

Bidra till samhällsutveckling

Inom det fjärde temat beskrivs hur lärarstudenter resonerar angående sitt val att bli lärare som att de vill vara förbilder och bidra till samhällets utveckling. Studenternas val här baseras på ett intresse för att göra skillnad för andra. Läraryrket ses som ett samhällsviktigt projekt där lärare genom sitt arbete, sitt engagemang i barns fritid, utbildning och lärande kan bidra till meningsskapande i ett större än sammanhang än enbart för sig själva. Emma skriver:

En bra lärare ska fokusera på lösningar i stället för att fokusera på problemen, att vara en bra förebild och alltid vara närvarande /.../ Att kunna finnas som stöd och vara med att skapa en grund för barn ser jag som en både viktig uppgift och givande för en själv /.../ Jag vill vara en trygg pelare och att jag ska kunna vägleda barnen och ge dem en värdefull och innehållsrik vardag. *Emma*

Emma visar att genom att vara en förebild och närvarande är uppdraget en viktig uppgift både för studenten själv och för barnens meningsfulla och innehållsrika vardag. Emma vill utgöra trygghet för barnen och vägleda dem i livet. Även Matilda nedan visar på det objektiva perspektivet av meningsfullhet:

Ett väldigt roligt yrke och jag ser verkligen fram mot att få arbeta med barn. Sen så vill jag också göra något som faktiskt är meningsfullt och jag vill känna att jag gör något som kan betyda något för andra människor. Om jag kan göra någon skillnad eller förbättra någons liv så är det en vinst i sig. *Matilda*

Matilda skriver att hon vill göra något som är meningsfullt både för sig själv och för någon annan, att göra något som blir en ”vinst” för någon annan är meningsfullt. Flera studenter i materialet återkommer till att genom att de kan göra skillnad för barn kan de också själva få ut något av det, alltså meningsskapande i ett objektiva perspektiv. Även tuffa insatser betalar sig. I detta tema ingår också att göra skillnad på lång sikt, det är inte kopplat till särskilda kunskaper eller innehåll utan i stället värderas framtiden, delaktighet och sammanhang:

Jag gläds mycket av att se barns energi, deras glädje och deras lättsamhet inför livet. Barnen är vår framtid och att vara en del av framtiden eller att i alla fall kunna påverka framtiden känns viktigt för mig. Det är även viktigt för mig att känna mig behövd, och att vara en förebild för barn och unga har blivit en viktig del i mitt liv de senaste åren /.../ Jag har de senaste åren varit delaktig i fotbollsföreningar som stöttande ledare samt ledare inom badminton och det har varit lärorikt och väldigt kul. *Sofia*

Sofia visar att det är meningsfullt att känna sig behövd, att bidra som förebild och ledare i flera sammanhang. Barnen är framtiden och den vill de som lärare vara med och skapa. Klara sammanfattar så här:

Min dröm är att få ha gjort en sådan stor skillnad i någons liv att man kan möta de på stan många år senare och få höra att man har hjälp denne så pass till det bättre att livet har förändrats och att det visat sig i det vuxna livet. Det är en morot för mig om man börjar tvivla på yrkesvalet. Vi gör skillnad. *Klara*

Klara visar ovan hur yrket som lärare handlar om att göra insatser som för-
enar subjektiva och objektiva motiv för meningsskapande. Genom att ar-
beta med barn kan de som lärare bidra till något bättre på samhällsnivå. Men-
ingsskapande visas i temat som att genom att vara förebild och göra skill-
nad, vilket vi tolkar som att göra gott för andra tillsammans med andra som
vill samma sak, en kollektiv process som skaper en objektiv mening.

Avslutande diskussion

I det här kapitlet är vår avsikt att försöka spåra meningsskapande genom
lärarstudenters berättelser om varför de vill bli lärare. Analysen visar fyra
teman som växer fram i spänningen mellan individ och kollektiv samt mel-
lan objektiv och subjektiv mening. I studenternas berättelser finner vi sam-
mantaget att genom att utbilda sig till lärare vill de få ett arbete och inom
arbetet utveckla sin kunskap inom ett specifikt ämne, utveckla barnen och
relationen till dem, samt bidra till samhällets utveckling. Resultatet visar
hur tematikerna kan relateras till subjektivt och objektivt meningsskapan-
de (Wolf, 2010; 2016).

I de första två tematikerna framträder främst subjektiv mening som ges
stöd i den forskning som Steger (2010), Wrezniewski mfl (1997) och Duf-
fy (2014) genomfört. Resultaten relaterar till individuella faktorer hos in-
dividen, om välbefinnande i livet för den enskilde och att exempelvis göra
karriär inom yrkesvalet. Sammantaget visas att tillgången till ett arbete är
starkt förknippat med om människan finner livet/arbetet meningsfullt eller
inte. I vår studie visas att tillgången till arbete som lärare verkar tillfreds-
ställa några studenters behov. Om yrket i sig skapar mening är svårare att
utläsa men flera studenter påtalar samtidigt att det är en dröm att bli lärare
och att det förväntas utveckla dem som personer. Flera studenter uttrycker
också att de genom sitt yrkesval vill ges möjlighet att ägna sig åt sin hobby.
Motivet speglar då subjektiv mening genom att de får ägna sig åt sitt fritidsintresse. Meningsskapandet baseras då på subjektiva värderingar, kun-
skaper och erfarenheter.

Analysen av tredje och fjärde tematikerna visar mer av vad som beskrivs som en kollektiv process av meningsskapande. Här menar vi att Wolfs objektiva perspektiv på mening bidrar med att belysa ett kollektivt och samhälleligt perspektiv på meningsskapande i lärarprofessionen. Med stöd i den forskning som integrerar individen och kollektivet när det kommer till erfarenheter, kunskaper och värderingar synliggörs lärarens kategorisering av mening i ett socialt sammanhang (Adler, 2009; Goffman, 2002, Weick 2005, Wenger, 1998). Resonemangen inom tematikerna relaterar till Turner och Thielkings (2019) forskning om hur lärare finner mening i sitt arbete. Att vara lärare är inte enbart meningfullt i sig utan innebär även att göra gott för andra, för barnen och kan även innebära att kunna bidra i ett större sammanhang. Turner och Thielkings (2019) forskning lyfter även fram värdet av att som lärare delta i processer bortanför skolresultat där meningsskapandet i yrket handlar om att kunna påverka barnen socialt och även bidra till kollegors välbefinnande. Samtidigt visas i Turner och Thielking (2019) samt Böwadt och Vaaben, (2021) det som lärare i deras studier uttrycker som meningsskapande i ett objektiva perspektiv. Den kollektiva dimensionen av meningsskapandet som innebär att göra gott för andra slår an den nordiska traditionen av *educare* där omsorg om andra är en integrerad del av det pedagogiska uppdraget. Om ett kollektivt och samhälleligt meningsskapande i yrket, sett ur Wolfs objektiva perspektiv på mening, innehåller en omsorgsdimension i ett kollektivt ansvar blir det intressant att diskutera svensk lärarutbildnings starka statliga styrning med extern kontroll. Frågan som väcks kopplad till meningsskapande eller meningstapp, är *var* och *hur* kollektiva och samhälleliga perspektiv kommer in i lärarutbildningen.

Sammantaget visar studien både subjektiva och objektiva motiv för att bli lärare, ibland förenande. Samspelet med barnen ses speciellt bidra till meningsskapande för individen men har samtidigt potential att bidra till mening för fler. Att påverka i större sammanhang som lärare, att göra avtryck i människors liv och bidra till ett bättre samhälle är då uttryck för ett objektiva meningsskapande. De i vår studie alldeles färskaste studenter på lärarutbildningen ser ut att förvänta sig meningsskapande genom yrkesvalet. Vad det är som sker i utbildningen och i yrket som bidrar till att minska meningsfullheten ger inte den här studien svar på. Dock kan andra kapitel i denna bok bidra med nya infallsvinklar på vad som händer med meningsskapande eller meningstapp under utbildningen. Att ta utgångspunkt i stu-

denternas brev och att arbeta med deras förväntningar på yrket under utbildningen skulle kanske vara en möjlig väg för att skapa mening i utbildningen och bidra till mening i arbetet som lärare. I utbildningen möter studenterna lagar och läroplaner att förhålla sig till i yrket som kanske upplevs både stärkande och meningsdödande (jmf Goodson 2007). Väl i yrket kan externa kvalitetskrav vara i strid med den bild av mening studenten har med sig in yrket (Turner & Thielking, 2019; Böwadt & Vaaben, 2021). Hur behåller, utvecklar och stärker vi meningsskapandet genom lärutbildningen?

En annan intressant fråga att fundera vidare kring handlar om hur stor roll bristen på lärare och tillgången till ett arbete spelar för de som söker sig till yrket? Hur påverkar det läraryrket och dess utveckling? Bidrar det till att fler väljer yrket, eller bidrar det till att fler väljer att stanna? Om det är ett subjektivt, individuellt motiv att få ett arbete och få arbeta med sin hobby, kommer de lärarna då att stanna i yrket när det "blir tufft"? Är det de lärare som vill bidra till samhällelig förändring som stannar kvar i yrket och fortsätter kämpa men som också bränner ut sig? Den här studien bidrar inte med svar på frågor som dessa men med utgångspunkt i hur de nyantagna studenterna resonerar kan fortsatta studier ta utgångspunkt i resultaten.

Avslutningsvis vill vi notera en intressant aspekt när studenterna påtalar samspelet, mötet med barnen inom temat *Göra skillnad för barn*. I flera av citaten visas hur just mötet, samspelet med barnen, är det som bidrar till mening, och som placerar meningsskapandet i ett kollektivt perspektiv. Hur kan den aspekten och relationen förvaltas genom utbildningen och inom yrket som lärare i fritidshem? Liksom i föregående kapitel ser vi att studenternas svar intar flertalet positioner. I samma årskull finns studenter som vill ha en fast anställning och som vill göra skillnad, och ibland kan även en och samma student inneha flera positioner. Hur hanterar utbildningen och yrket de olika meningsskapande processerna? I ljuset av båda studiernas resultat visas att meningsskapandet innehåller ett flertal byggstenar där studenterna skapar mening med både subjektiva och objektiva motiv. Några byggstenar har starkare genomslag än andra, att göra skillnad för andra är viktigt men kan också grunda sig i vikten av att först och främst ha tillgång till ett arbete. Att ägna sig åt sin hobby och att göra skillnad för andra framträder som de starkaste positionerna men de backas också upp av de andra. En fråga man därför kan ställa sig är om meningsstappet i läraryrket är kopplat till en ökad grad av individualisering (subjektiv me-

ning) eller brist på resonans gentemot samhället (objektiv mening) som Rothuizen påtalar i kapitel?

Referenser

- Ackesjö, H., Lindqvist, P., & Nordäng, U-K. (2018): "Betwixt and Between": Leisure-time Teachers and the Construction of Professional Identities, *Scandinavian Journal of Educational Research*, s. 1-15. E-pub, DOI: 10.1080/00313831.2018.1466356
- Ackesjö och Haglund (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionellitet, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning & Lärande*, 15 (1), s. 69–87.
- Adler, P. (2009). How Durkheim's Theory of Meaning-making Influenced Organizational Sociology. In Paul S Adler (Eds.). *The Oxford Handbook of Sociology and Organization Studies: Classical Foundations*. Oxford University Press
- Berglund, E., Lager, K., Lundqvist, J. & Gustafsson Nyckel, J. (2019). Det dubbla kompetenskravet: En studie av lärarstudenters utveckling av kompetenser inom en ny lärarutbildning. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 3(1), s. 87-101
- Bergmark, U. & Hansson, K. (red.) (2021). *Skola på vetenskaplig grund i praktiken: akademisering av lärarens arbete*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. In: P. Liamputtong, (ed.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*. Singapore: Springer.
- Böwadt, P. R., & Vaaben, N. K. (2021). *Ny i professionen: de første år som lærer*. Københavns Professionshøjskole.
- Coburn, C. E. (2006). Framing the Problem of Reading Instruction: Using Frame Analysis to Uncover the Microprocesses of Policy Implementation. *American Educational Research Journal*, 43 (3), s. 343-379.
- Duffy, R.D., Blake A. Allan, Kelsey L. Autin, & Richard P. Douglass (2014). Living a Calling and Work Well-Being: A Longitudinal Study. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 61(4), s. 605– 615
- Hanson, K., & Erixon, P-O. 2020). Academisation and teachers' dilemmas. *European Educational Research Journal*, 19(4), s. 289-309
- Harwood, J. (2010). Understanding Academic Drift: On the Institutional Dynamics of Higher Technical and Professional Education. *Minerva* 48 (4), s. 413–427 <https://doi.org/10.1007/s11024-010-9156-9>

- Goffman, E. (2004). *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. (4. uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Goodson, I. (2000). The principled professional. *Prospects*, 30(2), s. 181-188.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257–272.
- Kornhall, P. (2022). *Till skolans försvar: Varför tillät vi skolan att falla sönder?*. Natur & Kultur Läromedel.
- Pratt, M. G., Ashforth, B. E., Cameron, K., Dutton, J. E., & Quinn, R. E. (2003) Fostering meaningfulness in working and at work. In K.S. Cameron., J.E. Dutton., & R.E. Quinn. (red.) (2003). *Positive organizational scholarship: foundations of a new discipline*. (1. ed.) San Francisco, CA: Berrett-Koehler, s. 309-327.
- SFS 2010:800 Skollag.
- Skolinspektionen (2010). *Kvalitet i fritidshem*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2018). *Undervisning i fritidshemmet [Elektronisk resurs]*. Skolinspektionen.
- Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. (3., kompletterade uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2019). *Lärarprognos 2019*. Rapport Dokumentdatum: 2019-12-05 Dnr 5.1.3–2018:1500 1 (220). <https://www.skolverket.se/getFile?file=5394>
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning – Utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Steger, M.F., N. K. Pickering, J. Y. Shin, and B. J. Dik, (2010) Calling in Work: Secular or Sacred? *Journal of Career Assessment* 18 (1), s. 82-96
- Turner, K & Thielking (2019). How Teachers Find Meaning in their Work and Effects on their Pedagogical Practice, *Australian Journal of Teacher Education*, 44(9), s. 70-88.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, 16(4).
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press; 1998.
- Wolf, S. (2010). *Meaning in Life and Why it Matters*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Wolf, S. (2016). Meaningfulness: A Third Dimension of the Good Lif. *Foundations of Science*, 21 (2), s. 253-269.

Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., and Schwartz, B. (1997) Jobs, Careers, and Callings: People's Relations to Their Work. *Journal of Research in Personality*, 31(1), s. 21-33.

Vad är en bra fritidshems- lärare? Nya fritidshems- lärarstudenters diskursiva konstruktioner av fritids- hemslärarprofessionen och fritidshemslärarkompetenser

Lena Sjöberg, Jan Gustafsson Nyckel, Karin Lager och
Johanna Larsson

Introduktion och bakgrund

Det här kapitlet fokuserar nyantagna svenska fritidshemslärarstudenters sätt att skapa och visa mening relativt sitt kommande yrke som fritidshemslärare. I det här kapitlet presenteras och diskuteras meningsskapande teoretiskt genom ett diskurs- och policyanalytiskt förhållningssätt och genom studenternas diskursiva representationer om vad en lärare som arbetar med fritidshemsundervisning ska kunna, hur de ska arbeta och vara i sin framtida fritidshemslärarprofession samt vad de behöver lära sig för att bli en 'bra' fritidshemslärare. Valet att rikta blicken mot just fritidshemslärarstudenter och fritidshemslärarprofessionen beror på att fritidshemsläraryrket och fritidshemslärarprofessionen i Sverige genomgått stora förändringar i både policy och praktik de senaste decennierna, men också mer generellt på det allt större fokuset på läraren och dess kompetens i både det politiska och mediala samtalet om kvalitet i skolan och i förhållande till elevers skolresultat. Som en effekt av denna diskursiva betoningsförskjutning har de senaste tidens reformer haft (fritidshems-)lärarens kompetenser och kompetensutveckling i fokus. Exempel på detta är förändringar av

lärarutbildningen såväl år 2001 som 2011 (SOU1999:63; Prop 1999/2000:135; SOU 2008:109; Prop 2009/10:89, se även Tidö-avtalet, 2022), införande av lärarlegitimationer (SOU 2008:52), en förändrad skollag med en högre betoning av verksamhetens (och lärarens) vetenskapliga grund (SFS 2010:800), reviderade läroplaner (Skolverket, 2019) och det senaste förslaget om införande av ett professionsprogram för lärare (Regeringen, 2021/U2021/03373). Det kraftiga politiska intresset att reformera och tydliggöra läraryrket, inklusive fritidshemsläraryrket, kan ses som ett arbete i syfte att professionalisera läraryrket. Samtidigt visar forskning att de reformer som genomförts för att utveckla skolan och lärarprofessionen snarast fått motsatt effekt, att läraryrket genom reformerna har deprofessionaliserats genom att styrningen av lärarnas arbete, i stort och smått, kraftigt har intensifierats och det professionella mandatet/självstyrandet därigenom försvagats (Beach & Bagley, 2012; Sjöberg, 2010). Goodson (2007) menar att detta bland annat hänger samman med att skolan idag är en del av ett tydligare kommersialiserat och privatiserat samhälle, där den enskilda individen görs ansvarig både för sin egen och samhällets framgång (Apple, 2001, Ball 2015a).

Kapitlet grundar sig på ett empiriskt material som är hämtat från en undervisningsuppgift som fritidshemslärostudenterna genomfört när de precis har påbörjat sin lärarutbildning. Uppgiften är formulerad som att studenterna ska skriva ett brev till sig själva och syftar till att studenterna ska börja reflektera över lärarprofessionen och det pedagogiska uppdraget som lärare i fritidshemmet.¹ Beskrivningarna av fritidshemslärokompetenserna ser vi i det här kapitlet som en form av diskursivt meningsskapande som både har påverkat fritidshemslärostudenternas val att påbörja en lärarutbildning med inriktning mot arbete i fritidshemmet, men som också kommer att ligga till grund för deras lärande och identitetsskapande i och genom lärarutbildningen. Uppgiften som studenterna fått kan också med hjälp av Heggen (2008) ses som en form av anticipatorisk socialisering (från Merton, 1957) genom att studenternas individuella uppfattningar (i detta fall) konstituerar både kollektiva och individuella (diskursiva) aspekter av professionsidentitet i och genom utbildningen. Intresset för det här kapitlet riktas således mot att *belysa vilka sätt studenter som börjar en lä-*

1. Kapitel tre som handlar om fritidshemslärostudenters val att bli lärare är baserat på samma empiriska material.

rarutbildning med inriktning mot fritidshemmet diskursivt skapar mening om vad som är lärarkompetens för fritidshemmet och vad studierna till fritidsläraryrket därmed ska riktas mot för att erhålla denna legitima fritidslärarkompetens.

Fritidshemslärarprofessionens framväxt och position i Sverige

Den tidiga utvecklingen av fritidshemsverksamheten i Sverige hörde först samman med behov av barnomsorg, för att de senaste decennierna tydligare få en pedagogisk och kunskapsinriktad intention eller rationalitet. Fritidshemsverksamheten, eller eftermiddagshemmen som de initialt kallades, växte fram i storstäderna under 1950-talet som ett svar på att allt fler män och kvinnor förvärvsarbetade. De första initiativen till barnomsorg för denna ålderskategori startade dock redan i slutet av 1800-talet. Benämningen av verksamheten ändrades 1962 till fritidshem. I samband med att både fler barn involverades i fritidshemmet och att fritidshemsverksamheten allt mer sågs som en pedagogisk verksamhet riktades fler reformer särskilt mot fritidshemmet. Den första, och mycket centrala, reformen för utvecklingen av fritidshemmet var den så kallade barnstugeutredningen (SOU 1974:42), där bland annat utbildning för arbete i fritidshemmet diskuterades. Fritidshemmets pedagogiska roll förtydligades också väsentligt genom att verksamheten involverades i grundskolans läroplan 1994 (Lpo-94) med tillhörande särskilda allmänna råd (SKOLFS 2014:39)². I och med denna reform knöts fritidshemsverksamheten mycket tydligare till skolans praktik, exempelvis genom att fritidshemmet ofta geografiskt flyttade in till skolans lokaler/domäner och att grundskollärare och fritidspedagoger skulle samverka i en allt mer gemensam verksamhet (Calander, 1999; Hansen, 1999; Munkhammar, 2001; Gustafsson, 2003; Haglund 2004).

Skollagen från 2010 förändrade verksamheten ytterligare mot en ökad skolrelaterad rationalitet, exempelvis genom att begreppsligt/diskursivt tydliggöra att det är en undervisningsverksamhet som sker i fritidshemmet

2. För en fördjupning av fritidshemsverksamhetens utveckling och dess diskursivt betydelsebärande betoning, se exempelvis Rohlin (2001), Haglund (2009) och Klerfeldt & Haglund (2014) samt antologin om fritidshemspedagogik i en ny tid (Haglund, Gustafsson Nyckel & Lager, 2020).

och genom att elevbegreppet infördes även i fritidshemmets verksamhet. Även den senaste reviderade läroplanen (Skolverket, 2019) har förstärkt kunskapsuppdraget i fritidshemmet. Förutom att erbjuda en meningsfull fritid, ska nu verksamheten möjliggöra att barnen/eleverna utvecklas inom kunskapsområdena språk och kommunikation, skapande och estetiska uttrycksformer, natur och samhälle samt lekar, fysiska aktiviteter och utevistelse.

Utbildningen för att bli lärare med inriktning mot fritidshemmet har också förändrats väsentligt, framför allt de senaste decennierna. Den första utbildningen för lärare med inriktning mot fritidshemmet startades 1964 i Norrköping. I och med universitets- och högskolereformen 1977 inkluderades fritidshemsläraryrket i högskolans lärarutbildningar. Utbildningen fram till en fritidspedagogexamen var fram till 1993 tvåårig. Mellan 1993 och 2000 var utbildningen treårig och ledde fram till en barn- och ungdomspedagogisk examen med inriktning mot arbete som fritidspedagog. Genom lärarutbildningsreformen 2001 tydliggjordes att fritidspedagog-professionen sågs som en lärarprofession/ett läraryrke och involverades än tydligare i lärarutbildningens verksamhet. Liksom i skolpraktiken var också samverkan mellan skola och fritidshem och mellan de olika lärarkategorierna central i denna lärarutbildningsreform, vilket bland annat tog sig uttryck att blivande lärare för de yngre grundskolebarnen och lärarna inriktade mot arbete i fritidshemmet läste stora delar av utbildningen tillsammans och att vissa delar av utbildningen var densamma för samtliga lärarkategorier (Allmänt utbildningsområde). Under denna period var utbildningen för lärare inriktade mot fritidshemmet tre och ett halvt år (210 hp). I den nuvarande lärarutbildningen, som implementerades 2011, ingår lärare med inriktning mot fritidshemsarbete i Grundlärarutbildningen, tillsammans med lärare som inriktas mot undervisning i förskoleklass och årskurs 1-3 samt årskurserna 4-6. I praktiken är dock ofta grundutbildningsinriktningarna primärt inriktade mot skolverksamheten (F-3 och 4-6) och fritidshemmet separerade från varandra. Utbildningen är återigen treårig (180 hp)³ och tanken om samverkan har återigen förändrats. Förutom en mer renodlad fritidshemsprofession ska lärare mot fritidshem genom utbildningen få kunskaper och kompetens att undervisa i något av de prak-

3. Övriga grundlärarinriktningar är fyraåriga, vilket också signalerar behov av olika kvantitativt inriktade kompetenskrav mellan de olika grundlärarkategorierna.

tiskt-estetiska ämnena bild, musik, idrott, slöjd samt hem- och konsumentkunskap i grundskolans första sex årskurser. De nya förutsättningarna beskrivs ibland som att fritidslärarna har fått ett dubbelt uppdrag (Berglund, Lager, Lundqvist & Gustafsson Nyckel (2019).

Förstärkningen av fritidshemmets kunskapsuppdrag har slutligen resulterat i att det sedan 2019 krävs lärarlegitimation och behörighet för att bedriva och ansvara för undervisning på fritidshemmet. Av de ca 40 000 anställda i fritidshemmet har drygt hälften (54%) en läraranställning, och av de anställda fritidshemslärarna hade ungefär 42% lärarlegitimation i slutet av 2020 (Skolverket, 2021).

Tidigare forskning om fritidshemmet och fritidshemslärarprofessionen

Det allt större fokuset på fritidshemmet och fritidspedagogernas/fritidshemslärarnas uppdrag och verksamhet speglar också den forskning som gjorts och görs om fritidshemsverksamheten och fritidshemslärarna.

Efter införandet av den nya läroplanen (Lpo-94) och det förändrade sättet att integrera skolans verksamhet med fritidshemmet genomfördes många (avhandlings-)studier om just denna förändrade praktik och de förutsättningar som gavs de olika professionerna, inte minst fritidspedagogerna. Den dåvarande nya läroplanen hade på samma gång både ett tydligare kunskapsfokus och en strävan att använda sig av förhållningssätt och kunskaper som traditionellt burits och iscensatts av förskollärare och fritidspedagoger. Två organisatoriska förändringar som bygger på båda dessa rationaliteter var införandet av en obligatorisk förskoleklass (för sexåringar) och integrationen mellan den obligatoriska skolverksamheten och den frivilliga fritidshemsverksamheten. Sammantaget visade de studier som gjordes av integrationen att skolans rationalitet och tradition oftast dominerade och att den hybriditet som efterfrågades sällan uppnåddes (Calander 1999; Hansen 1999; Rohlin 2001, 2012; Munkhammar 2001; Gustafsson 2003 m fl). Flera studier visade också att fritidspedagogerna ofta gavs och/eller antog någon form av assistentroll i skolverksamheten och att yrkesidentiteten hos fritidspedagogerna ofta, åtminstone inledningsvis, blev otydlig eller svagare. Flera studier visade också en organisatorisk och strukturell brist, vilket ledde fram till de pedagogiska samverkanssvårigheterna.

Genom den nya lärarutbildningen 2011 tydliggjordes, som tidigare beskrivits, ytterligare intentioner om att stärka de professions specifika verksamheterna och professionsidentiteterna i den obligatoriska skolverksamheten, gymnasieskolan, förskolan och fritidshemmet, vilket förändrade grundlärarutbildningen, inklusive inriktningen mot lärare i fritidshemmen. Fritidshemslärarna skulle härnäst än tydligare ha två uppdrag; dels fritidshemmets verksamhet före och efter skoltid, dels undervisning i ett eller flera praktiskt-estetiska ämnen. De nya fritidshemslärarna⁴ skulle på så sätt hantera verksamheter med olika traditioner och rationaliteter; det socialt orienterade fritidshemsarbetet (ofta benämnd som en nordisk Educare-modell) och den kunskapsinriktade och kunskapsekonomiska skolverksamheten (Aspelin & Persson, 2011; Dahl, 2014). Förändringen, menar Andersson (2013) förde också med sig nya professionsidentiteter. Många studier har genomförts för att uppmärksamma och analysera effekterna av denna nya situation, såväl under utbildningstiden till fritidshemslärare som vad som händer i det pedagogiska arbetet i fritidshem och skola. Resultaten av studierna visar en relativt samstämmig bild, men med variationer. Ludvigssons och Falkners (2019) studie om fritidshemslärares och fritidspedagogiska institutionella identitet visar att det finns en tydlig maktobalans där lärarna som är utbildade för en skolverksamhet har en tydlig överordning och där lärarna som är utbildade primärt för fritidsverksamheten försöker skaffa sig legitimitet genom att visa sig kompetenta inom både skolans och fritidshemmets verksamhet och rationaliteter. Fritidshemmet kommer genom detta i kläm i utbildningslandskapet, vilket riskerar intentionen med fritidshemmet, det vill säga att ge förutsättningar för en meningsfull fritid och att medverka till måluppfyllelse. Ackesjö och Haglund (2021) visar en något mindre pessimistisk bild i en studie av hur fritidshemslärare beskriver sitt (nya) undervisningsarbete. Deras resultat visar att undervisningen som fritidshemslärarna beskriver att de utför både bygger på traditionella värden och de nya politiska intentionerna. De visar både hur fritidshemslärarna hittar domäner i skolverksamheten som passar för deras kompetenser och att förändringarna snarare gjort att den verksamhet som bedrivs i fritidshemsverksamheten är mer explicit planerad, också i förhållande till aktuella läroplaner. Undervisningen på fritidshemmet är inbäddad i traditionella fritidspedagogiska aktiviteter, med en tydlig kärna av

4. De första var klara med sin lärarutbildning 2014.

lek, barncentrering och situationsanpassning. Ett problem kan dock vara att det kan vara svårt att få syn på de professionella och pedagogiska inslag för dem som inte har kunskap om fritidshemsverksamhetens traditionella kunskapssyn.

I ett longitudinellt forskningsprojekt som sträcker sig från studenternas sista termin på lärarutbildningen och de första åren i yrket visar Ackesjö, Nordänger och Lindqvist (2016, 2019) att fritidshemslärarstudenterna i slutet av utbildningen och i början av yrket identifierar sig som lärare i fritidshemmet och inte som traditionella fritidspedagoger. Å andra sidan konstruerar de sin identitet med huvuduppgiften på fritidshemmet, även om några mer tydligt uttrycker en hybrid identitet. Många fritidshemslärare i studien upplever däremot en konflikt mellan den identitet de konstruerat under utbildningen och de krav och traditioner de möter i yrkesverksamheten, det vill säga en konflikt mellan intentioner och traditioner. Ackesjö (2019) visar också, i samma projekt, att fritidshemslärarna å ena sidan ser sig som en möjliggörare för en uppluckring av traditionella värden i skola och fritidshem (two-way-window). Å andra sidan synliggörs också en viss identitetsförvirring och att de ibland används som schackpjäser, framför allt i skolans praktik. Ackesjö noterar också att det finns en risk att fritidshemslärarnas ämneskunskaper i de praktiskt estetiska ämnena kommer att ta stort fokus och att denna verksamhet slukar fritidshemslärarna, till fritidshemmets nackdel.

Slutligen har Berglund, Lager, Lundqvist & Gustafsson Nyckel (2019) studerat fritidshemslärarstudenter innan de avslutar utbildningen. De visar att också utbildningen kombinerar två olika utbildningstraditioner till två olika lärandemiljöer; en fritidspedagogisk tradition/lärandemiljö och en skolämnestradition/miljö och att en spänning uppstår redan i utbildningens högskoleförlagda och verksamhetsförlagda delar om fritidshemslärarnas professionsidentitet, mycket beroende på att utbildningen är ny att det inte ännu finns några tydliga förebilder för de nya fritidshemslärarna. De visar tre kompetenstyper: återskapare, medskapare och nyskapare. Trots intentionerna med en ny läraridentitet som liknar en hybridiserad nyskaparidentitet är det få studenter som visar denna professionsidentitet. Även dessa forskare poängterar faran med en splittrad professionsidentitet och en kamp mellan olika professionsidentiteter.

Fritidshemslärarnas och fritidsverksamhetens förändrade uppdrag, de politiskt och samhälleliga förändrade föreställningarna om vad utbildning,

fritidshemsverksamhet ska vara är på så sätt viktiga utgångspunkter i den studie som kapitlet redovisar. Det bidrag som studien särskilt ger är perspektivet med nyblivna studenters diskursiva meningsskapande på fritidshemsläraryrket och fritidshemsläraryrket.

Diskurs- och policyanalys som ett sätt att studera meningsskapande

I det här kapitlet använder vi som ovan beskrivet ett diskurs- och policy-analytiskt förhållningssätt för att studera fritidshemslärostudenternas sätt att skapa mening i förhållande till sin kommande profession. Samtidigt som meningsskapandet i hög grad är motivationsskapande för ett framtida läraryrke menar Weick (1995) att meningsskapandet sker retrospektivt, i relation till något som redan har ägt rum. I detta specifika fall handlar det om lärostudenternas tidigare livserfarenheter som blir en del av deras meningsskapande.

Diskurser, eller policydiskurser, förstås inom ramen för detta epistemologiska och teoretiska förhållningssätt som ett sätt att genom text och/eller annan praktik skapa sätt att tala om, förstå och definiera praktiker, genom att (policy-)diskurser skapar särskilda sannings- och värdeordningar som blir förgivettagna i en särskild tidsmässigt och rumsligt kulturell kontext (Foucault, 1980; Ball, 1993; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Diskurser skapar på så sätt vissa möjligheter för språk, tänkande och handling på samma gång som andra sätt att tänka, tala och handla förhindras eller försvåras att både tänka och uttrycka. Diskurser konstruerar på så sätt både begränsningar och möjligheter för tanke och handling, men skapar också resurser för att producera mening. (Policy-)diskurser är kontingenta, vilket betyder att de ofta har en ganska väletablerad och bestämd/fast struktur, samtidigt som nya influenser gör att policydiskurserna är föränderliga. Föränderligheten kan påverkas av såväl explicita policyförslag (reformer), men också mer implicita förändringar beroende på samhällsförändringar, politisk ideologi, forskning etc.

En av utgångspunkterna för ett diskurs- och policyanalytiskt förhållningssätt är således att problematisera fenomen som vi i vår vardag ser som naturliga, sanna och självklara, och istället betrakta fenomenen/förståelse-sätten som just konstruerade och konstituerade i den specifika kulturella kontexten. Dessutom försöker ofta den diskursanalytiskt eller policyanaly-

tiskt inriktade forskaren se vilka övergripande diskurser eller rationaliteter policyn är en del av, och i vissa fall fokuseras också de teknologier som opererar, utifrån ett makt- och påverkansperspektiv.

Enligt Ball m fl (2012) ses policy som både en textuell och en diskursiv praktik, där policy som text fokuserar på hur policy genom text tolkas och görs, medan den diskursiva aspekten betonar de sätt som policy görs naturligt och förgivettaget. Ball (2015b) tydliggör också att policydiskurser genom dess textuella och diskursiva aspekter påverkar både hur vi tänker om och gör saker, men också vilka vi är och hur vi ser på oss själva. Policydiskurser ses därmed som:

[...] texts and ‘things’ (legislation and national strategies) but also as discursive processes that are complexly configured, contextually mediated and institutionally rendered. Policy is done by and done to teachers; they are actors and subjects, subject to and objects of policy. Policy is written onto bodies and produces particular subject positions (Ball m fl, 2012, s 3)

Policydiskurser skapar som ovan beskrivits vissa bestämda sätt att förstå och skapa mening kring fenomen, vilket påverkar subjektens, i det här fallet blivande fritidshemslärares, sätt att förstå sin omvärld och sitt kommande yrke. Subjekten ses dock inte som helt passiva i förhållande utan snarare som medskapare av policydiskurserna. Genom att tala, skriva och göra (policy)-diskurser är subjekten delaktiga i skapandet eller omskapandet av de rådande diskurserna. De nyblivna lärarstudenterna vars brev analyseras i studien är alltså del i skapandet av diskurserna oavsett om de förstärker etablerade konstruktioner eller utmanar dem. Likadant är det för andra, exempelvis lärarutbildare och forskare, inklusive författarna av detta kapitel.

I studien som ligger till grund för det här kapitlet kommer vi särskilt att inrikta oss på hur fritidshemslärarprofessionen och fritidshemsläraryrket positioneras genom de diskursiva konstruktioner om fritidshemsläraryrket som studenterna (re-)presenterar i sina brev. Vår utgångspunkt är att deras sätt att beskriva sitt kommande yrke och hur de själva så småningom ska agera i detta yrke utgör en del av den/de diskurs/er som relateras till dagens sätt att förstå/konstruera/bestämma riktning för skola, fritidshem, lärare och elever.

Förutsättningar för och genomförande av studien

Studien är genomförd på ett mindre lärosäte i Sverige och inkluderar tjugotvå studenter, åtta män och fjorton kvinnor, som hösten 2019 startade lärarutbildningen med inriktning mot fritidshemmets verksamhet. Den aktuella gruppen är utifrån aspekter som ålder, kön, etnicitet etc typiska fritidshemslärostudenterna.

Empirin består av brev som studenterna har formulerat till sig själv där de beskriver sina tankar om varför de vill bli lärare i fritidshem, vad studenterna uppfattar att en 'bra' fritidshemsläro är och vad denne bör kunna och göra samt slutligen vad studenten behöver lära sig för att bli en 'bra' fritidshemsläro. Det empiriska underlaget var en del av ett pedagogiskt upplägg där studenterna genom uppgiften skulle medvetandegöra sig om sina föreställningar. Lärarna hade också för avsikt att spara breven för att studenterna ska få tillbaka dem vid utbildningens slut och därigenom få möjlighet att reflektera över både om och på vilket sätt lärarutbildningen har påverkat studenternas föreställningar om fritidshemsläroprofessionen (Jfr Merton, 1957 och Heggen, 2008). Förutom den pedagogiska funktionen var syftet med brevskrivandet att beforska studenternas läro till lärare. Forskningsprojektet, som det empiriska materialet är hämtat från, har ett bredare anslag och fokuserar även andra läroprogram som vid den tiden genomgick en pedagogisk förändring mot ett tydligare arbetsintegrerat läro och en arbetsintegrerad organisering av utbildningen⁵.

Konkret fick studenterna använda tid på ett undervisningspass under de första veckorna på lärarutbildningen hösten 2019 för att genomföra uppgiften. De fick reda på att de skulle skriva ett brev till sig själva och vilka teman som brevet skulle innehålla. Lärarna på kursen informerade samtliga studenter om varför de skulle skriva breven och vad som skulle hända med dem. Breven arkiverades digitalt ihop med samtliga brev som ingår i den övergripande studien. De fritidshemsläro som har skrivit breven har informerats om och givit samtycke till att deras brev används i forsknings-syfte. Den analytiska bearbetningen av det empiriska materialet har skett med ovan beskrivna teoretiska utgångspunkter och konkret genom att studentbreven återkommande har lästs, analyserats och kategoriserats utifrån

5. Forskarna i det större forskningsprojektet är Angelica Dahlman, Karin Flensner, Christina Halvarsson, Lena Sjöberg och Cecilia Thorsen,

dels likheter i dem, dels tidigare forskning om hur fritidshemsläraryrket och fritidshemsläraryrket konstruerats i policy och praktik.

Fritidshemsläraryrket och fritidshemsläraren utifrån fyra olika subjektspositioner – resultat

Den diskurs- och policyinriktade analysen av fritidshemsläraryrket och fritidshemsläraren visar olika sätt att diskursivt förstå och förhålla sig till fritidshemsläraryrket och den kommande fritidshemsläraren. Det är viktigt att notera att var och en av studenterna inte framställer fritidshemsläraryrket och fritidshemsläraryrket som begränsat till en av dessa diskursiva konstruktioner, utan att de allra flesta studenter beskriver en mix av flera, eller alla, av dessa fritidshemsläraryrket-subjektspositioner. Det är dock tydligt att de nyblivna studenterna har iakttagit och bär med sig vissa historiskt och kontextuellt givna diskursiva förståelser av och förväntningar på yrket och sin blivande funktion som fritidshemsläraryrket när de går in i sina studier.

En av dessa diskursiva konstruktioner, med tillhörande subjektspositionering, ser vi som överordnat själva (fritidshemsläraryrket) och visar snarare ett mer samhälleligt överordnat sätt att konstruera och positionera subjekt. Denna positionering benämner vi 'det flexibla, sociala och entreprenöriella subjektet', där fritidshemsläraryrket beskrivs som att ha rätt inställning till yrket, ha en positiv inställning, vara ständigt lärande och anpassningsbar. Det överordnande ligger här i att samma positionering inte är begränsat till just fritidshemsläraryrket eller lärare utan är ett sätt att tala om, konstruera och positionera individer idag både inom arbetslivet och i andra sammanhang. Det är en positionering som ligger 'i tiden' och är 'nödvändig' i förhållande till såväl det avancerat liberala formerade samhället (Rose, 1995), förändringarna mot ett mer kommersialiserat och privatiserat samhälle (Apple, 2001; Goodson, 2007; Ball, 2015a).⁶

Studentbeskrivningarna innehåller också tre fritidshemsläraryrket-subjektspositioner som är knutna till yrket, där två av dem är relaterade till traditionella sätt att konstruera lärare i grundskolan respektive lärare/pedagog i fritidshemmet. Slutligen framkommer konstruktioner som överbryggat de

6. Se inledningskapitlet för en fördjupning av förändringar i samhället, relationen mellan samhälle, skola, lärare och elev och dess implikationer för lärare och elever.

två olika traditionerna, och som kan liknas vid det som tidigare forskare benämnt som hybrida positioner eller professionsidentiteter (ex Nordänger & Lindqvist, 2016, 2019). De fyra olika positioneringarna kommer nedan att beskrivas mer fördjupande, men visas också i nedanstående tabell.

Det flexibla, sociala och entreprenöriella subjektet	Fritidshemsläraren som ett ämnes- och skolinriktat lärarsubjekt	Fritidshemsläraren som ett fritidspedagogiskt inriktat lärarsubjekt	Fritidshemsläraren med traditionsövergripande/hybridiserade positioneringar/identiteter
<p>En positiv personlighet och 'rätt' inställning till yrket</p> <p>Vara lugn, trygg och relationsskapande</p> <p>Vara flexibel, lärandeinriktad och anpassningsbar</p>	<p>Skolämnesrelaterade kunskaper/kompetenser</p> <p>Lära ut</p> <p>Mer generella skolrelaterade kompetenser – utbildning och lärande i fokus</p> <p>Styrdokument som utgångspunkt för undervisning</p>	<p>Fokus på relationella och sociala kompetenser och arbetssätt</p> <p>Se både grupp och individ</p> <p>Undervisning i vidgade sammanhang</p> <p>Situationsanpassat förhållningssätt</p> <p>Vidgat utbildningssyfte</p>	<p>Hela verksamheten – hela dagen – hela barnet/eleven</p> <p>Lyhörd, rättvis och ser barnens/elevernas behov</p> <p>Specialpedagogiskt förhållningssätt</p>

Vara på rätt sätt och ha rätt personlighet – det flexibla, sociala, entreprenöriella subjektet

I flertalet brev beskrivs en fritidshemslärare, eller ett fritidshemslärarsubjekt, som ska ha vissa särskilda personliga egenskaper och förhållningssätt för att 'passa in' i fritidshemslärarprofessionen. Dessa egenskaper och förhållningssätt handlar om att fritidshemsläraren ska ha 1) *en positiv personlighet och 'rätt' inställning till yrket*, 2) *vara lugn, trygg och relationsskapande och slutligen* 3) *vara flexibel, lärandeinriktad och anpassningsbar*. Dessa tre personlighetspositioneringar vävs ofta samman i studenternas konstruktioner av vad en bra fritidshemslärare ska vara och kunna till ett gemensamt 'rätt' sätt att vara en bra fritidshemslärare.

Den rätta *positiva personligheten och rätt inställning till yrket* beskrivs av David genom hans sätt att uttrycka fritidshemslärarskapet med att "en

bra lärare gillar vad hen gör. Det ska synas och spridas till”. Ett annat sätt att uttrycka vikten av en positiv personlighet är Linns beskrivning om att fritidshemsläraren behöver ”vara en positiv person som gillar sitt jobb så att barnen tycker att det är roligt att gå till skolan”. Linns sätt att beskriva rätt inställning till yrket visar också på att lärarens ‘rätta’ personlighet och inställning påverkar barnens sätt att uppleva och trivas på fritidshemmet och i skolan.

De nödvändiga *trygghets- och relationsskapande egenskaperna* som en bra fritidshemslärare behöver beskriver Ellen som att: ”En bra lärare är också en person som barnen känner sig trygga med, som de kan dela med sig av sina känslor och tankar till”. Filip utvecklar detta genom att uttrycka att ”en bra lärare intresserar sig för barnet, visar att man bryr sig och ställer upp. För mig agerar en bra lärare som en kameleont. Man behöver anpassa sig och försöka skapa en personlig relation till varje barn”.

Filips beskrivning om att förhålla sig flexibel som en kameleont, exemplifierar också konstruktionen av *den flexibla, lärandeorienterade och anpassningsbara subjektpositionen*. Sofia uttrycker samma sak genom beskrivningen att ”det är också viktigt att man är trygg i sig själv och sin roll som lärare och om man gör fel, väljer fel väg att gå, så gör man om och gör rätt helt enkelt”. Ellen, slutligen, uttrycker en annan aspekt av det flexibla och lärande lärarsubjektet genom hennes beskrivning av att: ”En bra lärare behöver kunna ställa om snabbt i olika situationer, vara flexibel i sitt tänkande och se motgångar som en del av utvecklingen”. Detta sätt att konstruera en bra fritidshemslärare och dennes professionsidentitet innebär dels att det framför allt är egenskaper och personligheter som beskrivs/konstrueras, där vissa individer på så sätt passar att vara fritidshemslärare medan andra inte gör det. Ellens beskrivning av en bra lärare kan också relateras till Bayer (2017) som menar att många lärare ofta hänvisar till sina erfarenheter och personlighet som den bästa förklaringen till varför deras arbete är framgångsrikt och säger till exempel till den nyutexaminerade att bli en bra lärare handlar om att hitta sin egen personliga stil. Samtidigt menar Bayer (2017) att det ofta är oklart och tvetydigt vad som egentligen menas med det personliga när det gäller vad som gör en lärare bra.

Beskrivningarna av detta ‘rätta’ fritidshemslärarsubjekt är dessutom desamma som positioneringen av det ‘välformade’ entreprenöriella subjektet som idag, och under de två till tre senaste decennierna varit dominerande, och som ofta beskrivs hänga samman med individpositioneringar som

både är kopplade till och nödvändiga för ett samhälle drivet av en avancerad liberal rationalitet (Rose, 1995) eller utifrån Goodsons (2007) resonemang om hur den pedagogiska praktiken blivit allt mer kommersialiserad och privatiserad.

Förutom denna mer övergripande diskursen om det 'rätta' subjektet, uttrycks konstruktioner och subjektspositioneringar som hör samman med traditionella förståelser av lärar- respektive fritidspedagogprofessionen. Vi börjar med en titt på konstruktioner av ett traditionellt skolinriktat lärarsubjekt, fortsätter med konstruktioner som traderar ett mer relationellt orienterat fritidshemsinriktat lärarsubjekt för att avsluta med beskrivningar som antar ett mer överbryggande, och till viss del, hybridiserat sätt att se på fritidshemslärarprofessionen och professionsidentiteten.

Fritidshemslärarprofessionen som ett ämnes och skolinriktat lärarsubjekt

En bra lärare behöver vara påläst om vad den ska lära ut i lektionssalen. (Linn)

En bra lärare ska kunna utbilda och förmedla sin kunskap vidare till eleverna/.../ ha rätt kunskap för att kunna lära ut sitt specifika ämne eller inom sitt område. (Matilda)

Så här uttrycker Linn och Matilda vad som är viktigt för att vara en bra fritidshemslärare. De får exemplifiera studentröster som konstruerar och positionerar fritidshemsläraren som *en ämnesinriktad lärare med djupa ämneskunskaper och som har uppdraget att lära ut eller förmedla de ämneskunskaper hen har till sina elever i klassrummet*. Det här sättet att positionera lärarsubjektet som att ämnet och lärares ämneskunskaperna är centrala kan relateras exempelvis till den diskussion om lärarens roll som lyfts fram i flera nutida styrdokument, såsom förarbetena till den nuvarande lärarutbildningen (SOU 2008:109) och i den nuvarande regeringens politiska manifest där de bland annat förtydligar inriktningen av den nya skolpolitiken genom det så kallade Tidö-avtalet (2022).⁷

7. Den nuvarande regeringen består av Sverigedemokraterna, Moderaterna, Kristdemokraterna och Liberalerna.

Andra studenter antar positioneringen av fritidshemsläraren som *ett skolverksamhetsinriktat subjekt med ett något bredare fokus, där didaktik, elevernas lust till lärande, relationen till elever och föräldrar samt en verksamhet som grundar sig på aktuella styrdokument beskrivs som centralt*. Det kan vara som Isabelle beskriver, vikten av att engagera eleverna i undervisningen och deras lärande genom att en ”bra lärare är någon som lyckas få ett tråkigt ämne roligt, och får eleverna att engagera sig på saker de aldrig trodde de skulle”. Linn beskriver också vikten av didaktiska kunskaper för att få alla barn att lära och utvecklas genom att fritidshemsläraren ska ”kunna hjälpa dom barn som har det svårare i skolan med olika tips på hur man ska tänka när man lär sig något nytt”. Hon utvecklar också bredden i det didaktiska uppdraget genom att inkludera även föräldrarna i uppdraget när hon som fritidshemslärare behöver ”ha en bra dialog med både barn och vårdnadshavare” och ”kunna stötta föräldrar som behöver extra hjälp med läsläsning tex”. Slutligen beskriver några studenter att det är viktigt för dem som fritidshemslärare att kunna följa de styrdokument som styr deras verksamhet. Erik beskriver styrdokumentens tydliga roll för skolans och fritidshemmets praktik genom att beskriva att ”Läraren ska kunna skollagen och kunna anpassa sina lektioner och aktiviteter utifrån den” (Erik).

Sammantaget för dessa beskrivningar är att de sätt de beskriver sitt kommande yrke och de förväntningar som ställs på dem som fritidshemslärare är ett tydligt skolinriktat lärarsubjekt där skolans praktik tydligt skrivs ut. Det kan vara att de beskriver särskilda ämnen som ska läras ut till elever, särskilda miljöer som klassrum och lektionssalar där undervisning och lärande sker eller andra typiska skolrelaterade praktiker som läxor. Det fritidshemslärarsubjekt som skrivs fram här är på detta sätt tydligt kopplat till skolans praktik, och utifrån vår tolkning inte bara i det ämne (idrott) där de kommer att ha legitimation att undervisa utan i hela skolans praktik.

Fritidshemslärarprofessionen som ett fritidspedagogiskt inriktat subjekt

Det finns dock andra sätt att konstruera och positionera fritidslärarsubjektet och många av de beskrivningar som finns i breven är mycket mer tydligt relaterade till de traditioner som präglar den verksamhet som bedrivs i fritidshemmen, och den roll som fritidspedagogen tagit/givits i såväl fritidshem som skola. Dessa konstruktioner och positioneringar är också

mycket mer överensstämmande med det innehåll som har präglat tidigare fritidspedagogutbildningar och tillhörande facklitteratur. I dessa beskrivningar av yrket och fritidshemslärarens uppdrag presenteras *syn- och arbetssätt såsom fokus på relationella och sociala kompetenser och arbetsätt, relation mellan grupp och individ, syfte med lärande och undervisning, ett situationsanpassat förhållnings- och undervisningssätt och ett vidgat utbildningssyfte.*

Den relationella och socialt inriktade pedagogiken beskriver exempelvis David genom att skriva att ”läraren själv ska ge förtroende för eleverna så en bra relation har möjlighet att bildas mellan elever och lärare men också mellan eleverna i gruppen”. Ebba tar ett delvis annat perspektiv på det relationella i att hon tydliggör lärarens *ansvar för både gruppen och individen* genom att förtydliga att läraren behöver ”få alla barnen med på tåget, i deras takt och med individens bästa för ögonen, utan att tappa gruppssammanhållningen”. För Adam, Ebba och andra som beskriver fritidshemslärarens arbete som de gör är det centralt för verksamheten, oavsett var den bedrivs, att relationerna mellan de inblandade fungerar.

Det *vidgade perspektivet på undervisning* och dess syfte beskrivs exempelvis av Linn, Filip och Emma. Linn uttrycker detta genom att det pedagogiska arbetet genomförs även utanför lektionstid, på andra ställen än i klassrummet och med annat fokus än ämneskunskaper genom att påtala att ”man behöver kunna ta hand om olika incidenter som händer, tex hur löser man ett bråk på skolgården på bästa sätt osv”. Filip visar också vikten av *det situationsanpassade förhållningssätt* som har varit typiskt för ett fritidshemspedagogiskt arbetssätt när han beskriver att en fritidshemslärare måste vara beredd på förändringar: ”Har man planerat för en aktivitet är det inte alls säkert att barngruppen är mottaglig för den aktiviteten den dagen, då måste man snabbt kunna tänka om och inte låsa sig”. Emma, slutligen, utvecklar dels Filips beskrivningar av det situationsanpassade uppdraget genom att förtydliga behovet av att utgå från elevens intressen och förutsättningar, men beskriver även *ett vidgat sätt att förhålla sig till skolans och fritidshemmet uppdrag* genom att förtydliga ett medborgerligt syfte med undervisning och lärande: ”Läraren ska kunna ge stöd och uppmuntra elevers nyfikna sinne och ge dem redskapen att utvecklas för att bli medvetna medborgare i samhället”.

Fritidshemsläraren med traditionsövergripande/ hybridiserat positioneringar/identiteter

Slutligen beskriver, och positionerar, studenterna en fritidshemslärare med olika former av traditionsövergripande förhållnings- och arbets sätt, som i vissa fall kan vara mer eller mindre hybridiserat. Här beskrivs exempelvis att lärarens förhållningssätt, oavsett verksamhet handlar om att *ta hand om eleverna hela dagen och i hela verksamheten, att vara lyhörd, rättvis, och att de ska se elevernas behov samt att de behöver ha ett specialpedagogiskt förhållningssätt till sina elever.*

Hampus är en av de studenter som explicit beskriver att *fritidshemsläraren har ansvar för undervisning under hela dagen och hela verksamheten* och inte begränsat till vare sig skoltiden eller fritidshemstiden: ”En bra lärare är helt enkelt en mentor för eleven, en mentor på skolan och även en mentor för individen utanför skolan”. Det här sättet att förstå och uttrycka sig om verksamheten möjliggör ett hybridiserat förhållnings- och arbets sätt för de blivande fritidshemslärarna, där verksamheterna och arbets sättet i dem integreras snarare än separeras.

Ett annat traditionsövergripande förhållningssätt till barnen/eleverna och verksamheten som lyfts fram av ett flertal studenter är ett *specialpedagogiskt förhållningssätt* som av många fritidshemslärary studenter beskrivs som mycket viktigt för dem i sitt kommande yrke. Det visar sig genom att det är viktigt att ”se och fånga upp alla, oavsett kunskaper och ambitionsnivå” som Anna uttrycker det och att därigenom ”få alla att känna sig viktiga” eller med Rasmus ord att en fritidshemslärare måste ”förstå att man måste hantera barnen på olika sätt efter deras förutsättningar”. Ett annat viktigt specialpedagogiskt perspektiv som är viktigt för hela verksamheten handlar om att ha förväntningar på alla barn, vilket Hampus beskriver som att ”en bra lärare är någon som har förväntningar på barnen, och inte förväntar sig det alla minsta bara på grund av att man kanske har vissa svårigheter eller liknande”. Det innebär att man som lärare måste vara *lyhörd, vara rättvis, men också att se till barnens bästa* som viktiga förhållningssätt för lärare/fritidshemsläraryppdraget och -professionen. Det kan handla om att som Emma uttrycker det ”visa att läraren är där för deras skull” och att barnen ska ”känna att de kan komma och prata med läraren”, eller som Filip tydliggör att ”en bra lärare alltid ser till barnens bästa” och att göra det kan innebära en mängd saker, eller att läraren ska ”vara konsekvent i sitt sätt gentemot eleverna” och hen ska ”dela upp sitt fokus jämlikt” (So-

fia), och att hen ska ha samma förhållningssätt mot alla även om vissa barn kan vara ”väldigt jobbiga ibland” (Viktor). Slutligen visar Emma att för att hantera den pedagogiska verksamheten för alla barn är det viktigt att läraren ”ska fokusera på lösningar istället för att fokusera på problemen”.

Ovanstående studentröster visar ett förhållningssätt mot barnen och eleverna som är centralt oavsett i vilken typ av undervisnings- och utbildningsmiljö som de blivande fritidshemslärarna, och deras lärarkollegor, befinner sig i. Det kan vara under idrottslektionerna, på skolgården på rasterna eller under fritidshemstiden och i de lokaler som används för fritidshemsverksamheten. Nyckeln till att försöka skapa en mer integrerad, eller hybridiserad, verksamhet kanske vi hittar just här i sättet att se på fritidshemslärarens, och övriga lärares, sätt att förhålla sig till barnen och eleverna oavsett vilken läroplan som styr den verksamhet de just nu befinner sig i.

Sammanfattande diskussion

Detta kapitel har använt sig av ett diskurs- och policyanalytiskt metodologiskt förhållningssätt för att studera och presentera hur fritidshemslärostudenterna som precis påbörjat sin lärarutbildning konstruerar mening för sitt yrke och sin kommande professionsidentitet.

Utgångspunkten för studien/kapitlet var att fritidshemsläroprofessionen och utbildningen för att bli fritidshemsläro har förändrats drastiskt de senaste decennierna samtidigt som ett allt tydligare fokus och ansvar för verksamheten och dess resultat läggs på lärarna. En föreställning som också fanns som en utgångspunkt för varför det var intressant att studera just fritidshemsläroarnas diskursiva meningsskapande var att vi hade en föreställning om att de nya fritidshemslärostudenterna kanske inte hade en så tydlig bild av vad fritidshemsläroyrket skulle kunna innebära. Anledningen till det var att fritidshemsläroprofessionen och fritidshemsverksamheten fortfarande inte är lika känt och tydligt som de andra lärokatgorierna (utifrån egen erfarenhet, samt politisk och medial uppmärksamhet).

Tidigare studier visar också en ambivalens om vad fritidshemsläroarna identifierar sig med och hur de hanterar sitt yrke både några år in i yrket och i slutet av utbildningen. Tidigare studier visar att det fortfarande finns en maktobalans mellan de olika läroprofessionerna i verksamheterna, men också att det hittills, av olika anledningar, har varit svårt att nå intentionen

om dels tydligare professionsidentitet för fritidshemslärarna, dels att skapa en ny hybridiserad fritidshemsläraryrkeprofession. Studier visar exempelvis att den tradition som finns både i den pedagogiska praktiken på skolor och i fritidshem är konserverande för en förnyad profession, och att detta också gäller under lärarutbildningen; (Ackesjö, Nordäng & Lindqvist, 2016, 2019; Ludvigsson & Falkner, 2019; Ackesjö, 2019; Berglund, Lager, Lundqvist & Gustafsson Nyckel, 2019).

Resultatet av analyserna av de brev som dessa fritidshemsläraryrkestudenter skrivit i början av sin utbildning visar för det första att föreställningen om att det kanske skulle finnas en osäkerhet om bilden av fritidshemsläraryrket inte stämmer. De studenter som har skrivit breven, presenterar relativt tydliga föreställningar om vad de ska bli, och vad de behöver kunna för att bli en bra fritidshemsläraryrke. De synes, för det andra, se på sitt kommande yrke med stor tillförsikt och fyller det med stor mening, åtminstone i de brev de skriver till sig själva och sina lärare. En tredje reflektion vi gör är att studenterna är tydligt influerade av den samhällseliga diskursen om att vara ett entreprenöriellt subjekt genom att vara flexibel, social och ständigt lärande och att individen bör ha vissa särskilda egenskaper och förhållningssätt för att matcha samhällets föränderliga behov. I relation till tidigare studier om fritidshemsläraryrkestudenter och nyblivna fritidshemsläraryrke kan vi av beskrivningarna i breven, för det fjärde, se att de nya fritidshemsläraryrkestudenterna konstruerar en bild av sitt kommande fritidshemsläraryrke som går utöver de historiskt uppdelade traditionerna. Samma student kan beskriva föreställningar om sitt kommande yrke med rationaliteter från både en skol- och/eller ämnesinriktad tradition och en fritidshemspedagogisk (Nordisk Educare-modell). En möjlig orsak till detta skulle kunna vara den att de ännu inte har så mycket erfarenhet av någon av de två traditionerna och professionsidentiteterna och att de genom beskrivningarna provar olika sätt att förstå läraryrket. Å andra sidan visar deras beskrivningar av fritidshemsläraryrket att de är medvetna om vad som förväntas av en lärare både i skol- och fritidsverksamheten. Gemensamt för studenterna är att väldigt många också beskriver föreställningar från den traditionsöverskridande eller hybridiserade rationaliteten ovan (den fjärde). Det handlar då framför allt om att de nya studenterna ser att det är viktigt att möta sina kommande elever på ett rättvist, inkluderande och specialpedagogiskt inriktat sätt. Just detta förhållningssätt ser vi som en väg framåt för att utveckla både en tydlig professionsidentitet och ett hybridiserat förhåll-

ningssätt till de två verksamheterna. Möjligtvis kan detta också vara ett nytt sätt att konstruera mening i sin profession.

En något oroväckande reflektion vi gör utifrån vårt resultat och som vi menar behöver fördjupas i kommande studier, är de likheter och eventuella synergier som finns mellan den mer överordnade, globala, entreprenöriella rationaliteten och subjektspositioneringen i relation till den traditionellt fritidshemspedagogiska. Det finns överensstämmelser där beträffande hur studenterna uttrycker såväl det nödvändiga personliga och relationella förhållningssättet som flexibiliteten och anpassningsbarheten mot omgivningen eller verksamheten. Skillnaden är att utgångspunkterna för dem skiljer sig väsentligt, där den fritidshemspedagogiska rationaliteten alltid är knut till ett innehåll och har ett tydligt syfte, medan den överordnade entreprenöriella subjektspositionen och rationaliteten inte har det, utan snarare är relaterad till en avancerad liberal styrning (Rose, 1995) som hänger samman med ett tydligare kommersialiserat och privatiserat samhälle där individen görs ansvarig för både sig själv och samhället (Apple, 2001; Goodson, 2007; Ball 2015a). Vi menar att det är viktigt att ge akt på detta så att inte den globala entreprenöriella rationaliteten förstås som, och blir hegemonisk i relation till den traditionellt fritidshemspedagogiska. Inte minst viktigt är detta då fritidshemslärares professionella förutsättningar fortfarande är problematisk, inte minst på grund av den stora andelen obehöriga i verksamheten (58% av den undervisande personalen har ingen lärarlegitimation) (Skolverket, 2021). Sammantaget menar vi att otydligheterna med de två på ytan likartade rationaliteterna kan vara en komponent som kan leda till ett meningstapp dels för den enskilda fritidshemsläraren, för professionen och verksamheten, dels en deprofessionaliseringsprocess, som i sin tur kan komma att påverka verksamhetens kvalitet.

Resultatet i denna studie har flera implikationer för lärarutbildningen och för lärarutbildningsforskningen. Vi menar för det första att det är viktigt att på ett fördjupat sätt arbeta med studenternas professionsidentiteter och yrkets och verksamhetens olika rationaliteter, dels utifrån kunskapen om de ytmässigt likartade rationaliteterna vi beskrivit ovan, dels då det i lärarutbildningen ännu inte finns tydliga förebilder som visar en mer hybridiserad professionsidentitet eller lärarutbildare i praktisk-estetiska ämnen som har fritidshemserfarenhet (Jfr Berglund, Lager, Lundqvist och Gustafsson Nyckel, 2019 samt Heggen, 2008 och Merton, 1957). Att få ut-

trycka föreställningar, men också analysera och problematisera dem, kan vara ett sätt att möjliggöra tydligare och starkare professionella kunskaper och professionsidentitet(er) genom att studenterna får syn på att det i både pedagogisk verksamhet och forskning konstrueras och praktiseras olika traditionella förhållnings- och arbetssätt som dels bygger på olika rationaliteter och dels skapar olika subjekspositioneringar.⁸ Här gäller det också att hitta strukturer och en organisering av lärarutbildningen som möjliggör detta, inte bara för fritidshemslärarna utan för samtliga lärarinriktningar och gärna tillsammans med varandra.

Vi menar, för det andra, att det kan vara klokt att också lägga fokus på de traditionsövergripande förhållningssätt som studenterna visar i denna studie, som ett sätt att skapa nya professionsidentiteter över de traditionella lärarkategorigränserna. Detta skulle också kunna innebära ett nytt sätt att skapa mening för professionen och verksamheten.

För det tredje, och avslutningsvis, anser vi att vi behöver en fortsatt fördjupad diskussion om vilka professionskunskaper och -identiteter som behövs för och i våra pedagogiska verksamheter (förskola, förskoleklass, fritidshem och skola) och varför de behövs, idag och i framtiden. Görs av både lärarprofessionskunniga forskare, lärarutbildare och av professionen själv, så att utvecklingen av professionen och professionskunskaperna blir forsknings- och kunskapsdriven istället för den ideologiskt och politiskt influerande trend som Goodson (2007) visat präglade den utbildningsvetenskapliga praktiken idag och som riskerar att skapa en ryckig, ovetenskaplig och meningsförsvagad pedagogisk praktik i fritidshem och skolor och en teknifierad och försvagad lärarprofessionsidentitet.

Referenser

- Ackesjö, Helena & Haglund, Björn. (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionality, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning och lärande*, 15(1), 69-87.
- Ackesjö, Helena. (2019). Den nya professionen i fritidshemmet – en diskussion om mellanrummets hybriditet. I E Reimers, M Harling, I Henning Loeb & K Rönnerman (Red). *Lärarprofession i en tid av förändringar. Konferensvolym från tredje nationella ämneskonferensen i pedagogiskt arbete* (ss 45-64). Gö-

8. Som komplement till detta anser vi att man kan dra nytta av lärarstudenternas sätt att själva skapa mening i yrket, vilket ni kan läsa mer om i föregående kapitel.

- teborg: Göteborgs universitet. Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Ackesjö, Helena., Nordängers, Ulla-Karin. & Lindqvist, Per. (2016). ”Att jag kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation”: Om de nya grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem. *Educare – Vetenskapliga skrifter*, (1), 86-109.
- Ackesjö, Helena; Lindqvist, Per & Nordängers, Ulla-Karin. (2019). ”Betwixt and Between”: Leisure-time Teachers and the Construction of Professional Identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 884-898.
- Andersson, Birgit. (2013). *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Apple, Michael. (2001). *Educating the ‘right’ way: Markets, Standards, God, and Inequality*. Routledge.
- Aspelin, Jonas. & Persson, Sven. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Ball, Stephen, J. (1993). What is policy? Texts, Trajectories and Tool Boxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17; DOI:10.1080/0159630930130203.
- Ball, Stephen, J. (2015a). Education, governance, and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, 30(3): 299-301.
- Ball, Stephen, J. (2015b). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306-313, DOI:10.1080/01596306.2015.1015279.
- Ball, Stephen J, Maguire, Meg & Braun, Annette. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Bayer, M. (2017). *Person. Pædagogik, profession og forskning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Beach, Dennis & Bagley, Carl. (2012). “Changing Professional Discourse in Teacher Education Policy: Back Towards a Training Paradigm: A Comparative Study”. *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 379-392.
- Berglund, Emelia; Lager, Karin; Lundqvist, Jennifer & Gustafsson Nyckel, Jan. (2019). Det dubbla kompetenskravet: En studie av lärarstudenters utveckling av kompetenser inom en ny lärarutbildning. *Forskning i paedagogers profession och uddannelse*, 3(1), 87-101.
- Calander, Finn. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare: Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. Uppsala Studies in education 80. Uppsala: Uppsala universitet.

- Dahl, Marianne. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar. Pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. Kalmar: Linnéuniversitetet.
- Foucault, Michel. (1980). *Power and knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*. New York: Pantheon.
- Goodson, Ivor. (2007). All the lonely people: the struggle for private meaning and public purpose in education. *Critical Studies in Education*, 48(1), 131-148.
- Gustafsson, Jan. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Haglund, Björn; Gustafsson Nyckel, Jan och Lager, Karin. (Red.) (2020). *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid*. Stockholm: Gleerups.
- Haglund, Björn. (2004). *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Haglund, Björn. (2009). Fritids som diskurs och innehåll: En problematisering av verksamheten vid afterschool programs och fritidshem. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(1), 22-44.
- Hansen, Monica. (1999). *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Heggen, Kåre. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L I Terum (Red.) *Profesjonstudier*. (s 321-332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klerfeldt, Anna och Haglund, Björn. (2014). Presentation of Research on School-Age Educare in Sweden. *International Journal for Research Extended Education*, 2(1), 45-62.
- Ludvigsson, Ann. & Falkner, Carin. (2019). Fritidshem – ett gränsland i utbildningslandskapet. Lärare i fritidshems institutionella identitet. *Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk*, 5, 13-26.
- Merton, Robert K. (1957). *Social Theory and Social Structure*. London: Collier-Macmillan.
- Munkhammar, Ingmarie. (2001). *Från samverkan till integration: arena för gömda motsägelse och förgivet tagna sanningar: en studie av hur förskollärare, fritidspedagoger och lärare formar en samverkan*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Prop 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop 2009/10:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Regeringen 2021/U2021/03373. *Professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rohlin, Malin. (2001). *Att styra i namn av barns fritid: En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan*. Stockholm: HLS Förlag
- Rohlin, Malin. (2012). *Fritidshemmets historiska dilemma. En nutidshistoria om konstruktionen av fritidshemmet i samordning med skolan*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Rose, Nikolas. (1995). Politisk styrning, auktoritet och expertis i den avancerade-liberalismen. I K Hultqvist & K Petersson (Red.). *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik* (ss 41-59). Stockholm: HLS Förlag.
- SFS 2010:800. *2010 års skollag*.
- Sjöberg, Lena. (2010). ”Same same, but different”. En genealogisk studie av den ‘goda’ läraren’, den ‘goda’ eleven och den ‘goda’ skolan i svenska lärarutbildningsreformer 1940-2008, *EDUCARE*, (1),73-99.
- SKOLFS 2014:39. *Skolverkets allmänna råd om fritidshem. Statens skolverks författningssamling*. Stockholm: Statens skolverk
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011; reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2021). *Elever och personal i fritidshemmet läsåret 2020/2021. Dnr 2020:434*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1974:42. *Skolans inre arbete*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning – Utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:52. *Legitimation och skärpta behörighetsregler*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Tidö-avtalet (2022). *Överenskommelse för Sverige. Samarbetsavtal mellan Sveriges demokraterna, Moderaterna, Kristdemokraterna och Liberalerna*. Tidöavtalet – Tidöavtalet (xn--tidavtalet-gcb.se) (Nedladdat 2022-12-02)
- Weick, K.E. (1995), *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Winther Jørgensen, Marianne. & Philips, Louise. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Mening som en kollektiv prosess – samskaping mellom lærerstudenter, praksislærere i «lærerutdanningskoler» og faglærere på universitetet

Kristin Endresen-Maharaj, Universitetet i Agder
Aslaug Kristiansen, Universitetet i Agder
Åse Haraldstad, Universitetet i Agder

Introduksjon

I Norge er det mangel på lærerstudenter og mangel på lærere som velger å bli værende i profesjonen. Lærermangelen er en urovekkende utvikling som vitner om at noe er på ferde. Ved Nord universitet i Bodø hadde de 100 studieplasser til studenter som ville bli lærere i grunnskolen, enten for trinn 1–7 eller trinn 5–10. Etter at høstsemesteret var i gang, viste tallene at kun 26 studenter var i gang med studiene sine (Tønnesen & Larsen, 2022). Ved Universitetet i Agder (UIA) ble både trinn 1-7 og trinn 5-10 på grunnskolelærerutdanningene nesten fylt opp høsten 2022. Fristen for å registrere seg som student var 1. september, og da var 11 av 225 plasser tomme. Ved OsloMet hadde grunnskolelærerutdanningen flere studenter enn de hadde planlagte plasser for. På trinn 1–7 var det 200 studieplasser og 238 studenter. På GLU 5–10 var det 218 studenter til 190 plasser (Tønnesen & Larsen, 2022). I tillegg viser SSBs statistikk over ansatte i barnehage og skole at det i 4. kvartal 2020 var nær 18 200 lærere i grunnskolen som ikke hadde en fullført lærerutdanning (SSB, 2022), og prognoser anslår at det

vil være underskudd av lærere frem til 2025. Bakgrunnen for lærermangelen i Norge er ytterligere forklart i introduksjonskapittelet. Problemer med rekruttering og frafall i arbeidslivet er ikke kun et problem for lærere, men også for sykepleiere. Så mye som en av fem sykepleiere i Norge slutter etter ti år i yrket (SSB, 2017). Mangelen på lærere og sykepleiere peker i retning av en krise for velferdsstaten i Norge.

I St.meld. nr. 11 (2008–2009) «Læreren Rollen og Utdanningen» ble det fastsatt at alle lærerutdanninger skulle etablere partnerskap med skoler og barnehager om kvalifisering av lærerstudenter, i den sammenheng også praksis og profesjonsutvikling av lærere (Kunnskapsdepartementet, 2009). På den ene siden skal lærerutdanningen bli mer forskningsbasert, og samarbeid om FoU anses som en viktig del av partnerskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det skal forskes på praksis, og praksis skal selv være med og definere hva som skal forskes på. Dette kan utfordre universiteter og høyskoler som skal fremme og verne akademisk frihet (Universitets- og høyskoleloven (2005, § 1-5). Universitetet kan stake ut retninger og prioritere temaer på strategisk nivå, men forskningen skal ikke styres, og universitetet skal ikke ta imot bestillinger for hva som bør forskes på. På den andre siden skal utdanningen også knyttes nærmere praksisfeltet. Forholdet mellom teori og praksis er et av de mest diskuterte temaene i pedagogikken, og det å skape god balanse mellom kunnskapen som academia representerer, og den kunnskapen som praksisfeltet representerer er et pågående arbeid (Jakhelln, Lund & Vestøl, 2017). Å bedre forbindelsen mellom utdanning og yrkesutøvelse er en tendens som ikke bare er tydelig i Norge, men også i Sverige (SOU, 2018:19) og Danmark (Carlsen & von Oettingen (2020), og ikke minst i Storbritannia hvor praksisfeltets inntog i lærerutdanningen ofte omtales som «the practical turn» (Misak & Price, 2017). Det at lærerutdanningen gjøres mer praksisbasert og arbeidsrelevant, er i tråd med det overordnede utdanningsmålet til Organisation of Economic Development (OECD, 2007), som er å skape en utdanning som tilrettelegger for et samfunn i stadig endring, og som krever arbeidstakere som er fleksible og løsningsorienterte. I dette kapittelet analyserer vi regjeringens policydokumenter og forskning om lærerutdanningsskoler og intensjonsdokumenter fra UIA som tar inn over seg uroen over lærermangelen og de nye signalene om å utvide partnerskapet mellom universitets- og høyskolesektoren og skolesektoren i et forsøk på å forbedre situasjonen.

I en norsk kontekst tas ordet «samskaping» i bruk, og Universitetet i Agder definerer seg selv som et «samskappingsuniversitet». Dette vitner for noen om et universitet som er nyskapende, relevant og aktuelt, mens andre får assosiasjoner til «keiserens nye klær». Det finnes forskning som antyder at samskaping bare er nok et «moteord» (Røiseland & Lo, 2019, s. 51) eller «honnørord» (Folkvord & Midthassel, (2021, s. 211) som skyller inn over offentlig sektor. Samskaping og partnerskap preger lærerutdanningen akkurat nå, men samarbeid mellom lærerutdanningen og praksisfeltet er slettet ikke noe nytt. Snarere tvert imot, norsk lærerutdanning har lange tradisjoner for samarbeid mellom universitetene og skolene om lærerutdanning og skoleutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2020). Et mulig svar på hvorfor samskaping nå settes på dagordenen, kan være et forsøk på å motvirke et synkende antall av studenter fra lærerutdanningen og lærere i arbeid. Et uheldig utfall av å innføre et begrep som er importert fra utlandet og har sin opprinnelse i privat sektor, kan være at det fører til meningstap blant dem som bli satt til å samskape, noe vi kommer tilbake til senere i kapittelet. Muligens kan også et enda tettere samarbeid mellom universitetet og praksisfeltet være meningssskapende. Dette forutsetter likeverdighet (Folkvord & Midshassel, 2021) og at partene evner å tre inn i nye roller og skape en ny type maktfordeling. Utfordringer som uenigheter har potensialet for å bli en ressurs hvis partene får til et fruktbart samarbeid. I dette kapittelet ønsker vi å vise hvordan samskaping får utslag som policy i lærerutdanningen på UIA i form av lærerutdanningskoler.

Det er i lys av samskaping i partnerskapet at dette kapittelet knytter seg til bokens overordnede hypotese om at lærere og pedagogfaget er preget av meningstap. Problemstillingen knyttes til mening som en kollektiv prosess i samskapingen som skjer mellom universitets- og høyskolesektoren og skolesektoren. Dermed anvendes Wengers (1998) tre begreper om praksisfellesskap (domene, fellesskap og praksis) til analysen av samskaping i lærerutdanningen, for å se om samskapingen som skjer mellom universitets- og høyskolesektoren og skolesektoren kan forstås som et praksisfellesskap. Hos Wenger (1998) skal også praksisfellesskapet føre til læring som igjen skal være meningssskapende. Derfor vil vi også i analysen undersøke om partnerskapet kan være meningssskapende i lys av Wengers teori.

Det finnes noen studier som omhandler universitetsskoler eller lærerutdanningskole (Hatlevik, Engelién & Jorde, 2020; Carlsen & Oettingen, 2020), men forskning på partnerskap studerer sjelden hvordan selve part-

nerskapene operasjonaliseres (Kunnskapsdepartementet, 2020). Med utgangspunkt i offentlige policydokumenter, UIAs intensjonsdokumenter og tidligere forskning analyserer vi muligheter og utfordringer med samskaping eller partnerskap mellom «lærerutdanningsskoler» og grunnskolelærerutdanningen på Universitetet i Agder. Kapittelet har følgende problemstilling: Hvilke muligheter og utfordringer finnes i partnerskapet som en samskapingsprosess mellom lærerstudenter, praksislærere på lærerutdanningsskoler og faglærere på Universitetet i Agder?

Kollektiv mening

I kapittel syv som omhandler en empirisk kvalitativ studie om hva som skaper mening hos et utvalg lærere i norsk skole, kan vi lese at lærere finner håp og mening i å være «menneskearbeidere». Når de er på skolen, så finner de mening i fellesskapet med elevene og kollegaene. De mister motet og opplever tap av mening i møte med målstyring, mangel på autonomi og juridisk dokumentasjon, noe som kan bidra til å svekke disse meningsopplevelsene. Dette kan illustrere at mening ikke er noe som er gitt en gang for alle, men at mening er noe som må skapes.

Meningsbegrepet kan forstås i to betydninger, enten som individuelle meninger om noe en bærer med seg – eller som det å være kollektivt meningsskapende i betydningen av å samhandle med andre om noe som gir mening for de involverte. Meningsskaping ligger til grunn for organisering – og det er en sosial prosess hvor tilslutning i prosessen skapes og opprettholdes sosialt. I dette kapittelet, så vel som i kapittel syv, fremstår mening som noe som skapes kollektivt. Et sosialt perspektiv på læring har røtter tilbake til Mead, Vygotsky, Bakhtin og Dewey, som alle studerte menneskets kognisjon i tilknytning til den sosiale konteksten hvor læring finner sted.

Dette kapittelet anvender Wengers (1998) modell om praksisfellesskapet og hva som skal til for at deltakerne skal oppleve mening. Ifølge Wenger (1998, s. 4) er læring ikke bare noe som skjer i formell utdanning eller i spesielle kontekster, men vi lærer nettopp fordi vi er sosiale vesener og læringen gjør oss i stand til å delta i verden. Mening skapes først og fremst når vi erfarer verden, og til slutt er vår deltakelse nettopp det som læring skal føre til. Hos Wenger (1998) er tre egenskaper avgjørende for at noe skal kunne kalles et praksisfellesskap.

Den første er *domenet*. Et fellesskap av praksis er ikke bare en klubb av venner eller et nettverk av forbindelser mellom mennesker. Det har en identitet definert av et delt interesseområde, et felles anliggende. Medlemskap innebærer derfor en forpliktelse til domenet, og dermed en felles kompetanse som skiller medlemmene fra andre. Den andre er *fellesskapet*. Ved å forfølge sin interesse for sitt domene deltar medlemmene i felles aktiviteter og diskusjoner, hjelper hverandre og deler informasjon. De bygger relasjoner som gjør at de kan lære av hverandre. Å ha samme jobb eller samme tittel gir ikke et fellesskap av praksis med mindre medlemmene samhandler og lærer sammen. Den tredje er *praksisen*. Et fellesskap av praksis innebærer at medlemmene er utøvere, og at de sammen utvikler et felles repertoar av ressurser: erfaringer, historier, verktøy og måter å løse tilbakevendende problemer på. Dette krever tid og vedvarende samhandling.

Det er kombinasjonen av disse tre elementene som utgjør et praksisfellesskap, og det er ved å utvikle disse tre elementene parallelt at man dyrker et slikt fellesskap. Her kan mening forstås som noe som oppstår gjennom handling i fellesskap med andre mennesker som har like interesser. Begrepet samskaping indikerer også en prosess hvor noe «skapes» i et fellesskap med andre. Er det mulig at universitetet og lærerutdanningsskolene finner mening i samskapingen med hverandre? Det er ingen automatikk i at partene opplever mening i partnerskapskonstruksjonen, men mennesker som skal arbeide med samskaping, må derimot heller lete etter mening og prøve å skape mening i fellesskapet med hverandre. Dette forsøket på å skape kollektiv mening er naturlig å se i lys av håpet som lærerne i kapittel syv drives av, ved at de brenner for sine elever og kollegaer, på tross av målstyring og begrenset autonomi. Om samskaping på lærerutdanningen kan forstås i lys av Wengers praksisfellesskap, skal vi se nærmere på i kapittelets analysedel.

Metode

Dataanalyse

En innholdsanalyse er en systematisk undersøkelse og fortolkning av et datamateriale (Berg & Lune, 2012), og denne analysemetoden kan brukes for å studere meninger i tekstdata både kvalitativt og kvantitativt. I dette kapittelet foretar vi en kvalitativ innholdsanalyse av relevante dokumenter, som betyr at vi tolker meningsinnholdet i dokumenter. Først utformet vi et

forskningsspørsmål, og så foretok vi et datasøk etter pålitelige og relevante tekster som var egnet til å besvare problemstillingen vår. Policydokumentene er offentlige dokumenter for norsk lærerutdanning og intensjonsdokumenter om hvordan UIA intenderer å utvikle lærerutdanningskoler. Alle policy- og intensjonsdokumentene var tilgjengelige på internett. Artiklene som er anvendt, er alle fagfellevurderte. Søkemotorene for forskningsartikler om samskaping og lærerutdanningskoler var Google, Oria, EricHost, UNIPED og utdanningsforskning.no.

Søkeordene for første søk var «samskaping» og «co-creation». En litteratur review om «co-creation» viser at det meste av forskningen omhandler privat sektor og academia tett etterfulgt av sosial sektor (Ramirez & Garcia-Penalvo, 2018; Rønning & Rønning, 2021). Ettersom samskaping er et tema som det er forsket mye på, så kunne vi ikke ta med alle. Lærerutdanningskoler er det forsket mindre på, og derfor ville vi ta med artiklene fra Norge som omhandlet dette, selv om de ikke omhandlet selve partnerskapskonstruksjonen.

Søkeordene for andre søk var «lærerutdanningskoler». Som nummer en og to kom et policydokument opp som omhandlet lærerutdanningskoler på Høgskolen i Østfold i Norge. Som nummer tre kom lærerutdanningskoler på UIA opp. Som nummer åtte kom rapporten fra Faglig råd for lærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2020), som evaluerer partnerskapet i lærerutdanningen. Vi har anvendt den forskningen som er mest relevant i den hensikt å belyse problemstillingen.

Studiens validitet og reliabilitet

Ifølge Cook et al. (2002) avhenger gyldigheten av en studie av den omtrentlige sannheten i en slutning. Dette kapittelet er presentert ved flere anledninger både til prosjektmedlemmene i MeShape og til redaksjonsgruppen, noe som bidrar til validering av studien i form av en evaluering av alternative måter å tolke resultatene på før den endelige slutningen presenteres (Kleven, 2008). Når det gjelder lokal kausalitet (Kleven, 2008), som er en uunngåelig dimensjon ved valideringsprosessen i kvalitative studier, bygger de presenterte resultatene av denne studien på tolkningen av sammenhenger innen policydokumenter og forskningsartikler.

Creswell og Miller (2000) hevder at tykk beskrivelse er en viktig validitetsprosedyre i kvalitativ forskning. Dermed er konteksten for denne studien, innsamlingen av policydokumenter og relevant forskning og analyse-

prosessen beskrevet så detaljert som mulig for å bidra til studiens gyldighet. Pålitelighetsbegrepet beskriver graden av tillit til forskningen som er utført, samt etterprøvbareheten, det vil si om det er mulig å oppnå samme resultat dersom forskningen gjentas på et annet sted og på et annet tidspunkt (Creswell & Miller, 2000). Policydokumentene er selvvalgte, og refleksjonene er basert på individuelle tolkninger av dem. For å prøve å balansere våre tolkninger har vi analysert policydokumentene i lys av forskning på feltet og Wengers (1998) tre egenskaper om praksisfellesskap.

Etiske betraktninger for studien

Forskningsmessig gjennomsiktighet har sine menneskelige begrensninger, og en må erkjenne at våre fordommer er selve forutsetningen for vår forståelse (Gadamer, 1985, s. 245). Fortolkningsarbeid starter først når en tekst eller et innhold ikke er umiddelbart tilgjengelig for oss fordi vår forståelseshorisont er for ulik det som skal fortolkes. Thomassen beskriver fortolkningsprosessen på denne måten: «Når jeg tilegner meg det nye jeg prøver å forstå, så ser jeg samtidig min egen situasjon i nytt lys» (Thomassen, 2006, s. 111). Dette impliserer at det alltid vil være en subjektivitet i tolkningene vi gjør, uansett hvor mye vi bestreber oss på å gjøre disse gjennomsiktige og nøytrale. Det er derfor ikke umulig at andre forskere kan tolke dokumentene på en annen måte og trekke andre slutninger selv om tekstens gyldighet søkes sikret både gjennom andre leseres tolkninger og forskernes åpenhet i omgangen med datamaterialet. Vi er også forskere som arbeider i lærerutdanningen, og vi bærer med oss en forforståelse inn i forskningen og i analyseprosessen som påvirker resultatet eller slutningen (Kleven, 2008; Cook et al. 2002).

Dokumentanalyse

Hva er samskaping, og hva skal det avhjelpe?

Språklig sett har «samskaping» sitt opphav i det engelske ordet «co-creation» som forekommer i to varianter på norsk, samskapelse og samskaping. I litteraturen fra privat sektor henspiller co-creation, eller samskaping, på at kunder er aktive deltakere i verdiskapningsprosessen, det vil si at sluttverdien, det som kunden etterspør, er noe som er skapt i et fellesskap av kunden og en annen aktør (Røyseland & Lo, 2019). Samskaping i offentlig sektor kan forstås som en prosess der «offentlige og private og/eller sivile

aktører arbeider sammen gjennom å dele kunnskap og ressurser med hverandre» (Røiseland & Lo, 2019, s. 54).

På den internasjonale arenaen er det spesielt OECD og European Union (EU) som har identifisert universitetet som en sentral aktør for utvikling av innovasjon og økonomisk utvikling og har argumentert sterkt for økt engasjement og samarbeid med næringslivet (OECD, 2007). Akademiske studier har erkjent at samarbeid mellom de tre institusjonelle sfærene industri, academia og stat er avgjørende for å forbedre regionale og nasjonale innovasjonssystemer (Etzkowitz et al., 2000). Universiteter er en sentral del av samfunnets kunnskapsproduksjonssystem og bidrar til økonomien via FoU ved blant annet produksjon av menneskelig kapital som er kvalifisert etter arbeidslivets behov, overføring av teknologi fra academia til industri, og opprettelse av rammebrytende grunnleggende kunnskap og opprettelse av «startup»-selskaper som lokaliseres i lokalt næringsliv (Etzkowitz et al., 2000), noe som også er tilfellet på UIA.

Bakteppe for samskaping

Offentlig sektor har de senere årene fått fokus på å utvikle og produsere velferd sammen med borgerne. Den nordiske velferdsmodellen bygger på et bærende prinsipp om at alle borgere har rett på de samme velferdsytelser som finansieres av skattepenger og forvaltes av en velferdsstat. Den nordiske velferdsmodellen har siden 1950-tallet gjennomgått tre forvaltningsparadigmer som har vært definerende for forholdet mellom borgerne og offentlig sektor.

I 1950- og 1960-årene som var preget av økonomisk vekst, fremtrådte det en vesentlig utbygging av velferdsstaten (Rønning & Rønning, 2021). I dette forvaltningsparadigmet som kalles den tradisjonelle byråkratimodellen (TB), ble borgeren posisjonert som klient eller pasient og medarbeideren i offentlig sektor var en autoritet som brukte sin faglige kunnskap til å vurdere hva borgeren hadde bruk for. Denne grunnleggende byråkratiske tenkning ble utfordret av 1970-årenes lave økonomiske vekst som satte velferdsstaten under økonomisk press. Etter et ønske om høyere effektivitet inspirert av privat sektor ble et nytt forvaltningsparadigme, New Public Management (NPM), født i løpet av 1980-tallet (Rønning & Rønning, 2021). I dette forvaltningsparadigmet ble borgeren posisjonert som en bruker eller en kunde og offentlig sektor skulle i større grad være en serviceleverandør i stedet for en myndighet. Oppgaven for medarbeideren i of-

fentlig sektor ble dermed å spørre hva borgerne gjerne ville ha. Rønning og Rønning (2021) hevder at NPM førte til orden på budsjettene, bedre offentlig ledelse og større orientering mot borgernes ønsker og behov, men Christensen (2012, s. 5) påpeker at det hersker uenighet om hvorvidt forvaltningen har blitt mer effektiv som følge av NPM.

Mye tyder uansett på at NPM ikke innfridde forventningene. Blindheim-Hansen og Halvorsen (2022) hevder at vi fikk et nytt forvaltningsparadigme, New Public Governance (NPG), fra midten av 1990-tallet. Christensen (2012) refererer til endringene som post-NPM reformer. Sistnevnte antyder at NPM fremdeles gjennomsyrrer mye av organiseringen av profesjonene med økt fokus på åpenhet, ansvarliggjøring og åpenhet gjennom eksterne faktorer (Solbrekke & Englund, 2011), som for eksempel målstyring og dokumentasjonskrav i skolen.

I post-NPM-reformer eller NPG er det lagt vekt på mobilisering av kunnskap og ressurser på tvers av sektorene. Her endrer forholdet mellom medarbeideren i offentlig sektor og borgeren seg igjen – fra å produsere velferdsytelser for borgeren til å skape velferdsløsninger sammen med borgeren. Med andre ord, det er usikkert om vi har råd til å opprettholde velferdstilbudene, og det er grunnlag for å tro at medvirkende årsaker til samskaping er utfordringer i den nordiske velferdsmodellen. En slik samskaping kan forstås som et forsøk på å hindre at velferdsstaten i mindre grad sprekker og trekker seg tilbake. Samtidig kan det forstås som om staten legger ansvaret over på høyskole- og universitetssektoren og skolesektoren om å finne løsninger sammen, noe vi skal se nærmere på i det foregående.

Profesjonene i Norge

«Kunnskapsløftet – fra ord til handling» var et nasjonalt skoleutviklingsprogram fra 2006–2010, initiert av Kunnskapsdepartementet og administrert av Utdanningsdirektoratet, der formålet var å sette skolene i stand til å utvikle seg til å bli lærende organisasjoner. I praksis betydde dette at skoleeierne og deltakerskolene skulle eie prosjektet, og samtidig skulle de nyttiggjøre seg de eksterne kompetansemiljøene i prosjektet og etterspørre behovsprøvd kompetanseheving. Siden begynnelsen av 2000-tallet har det i Norge vært en stor politisk satsing på skolen (rektorutdanning, veilederutdanning etc.). Denne utviklingen har skjedd parallelt med en «økende ansvarliggjøring av lærer- og lederarbeidet, blant annet gjennom måling av elevenes faglige resultater» (Mausethagen, 2019, s. 14).

I en nyhetsmelding i august 2022 fastslo regjeringen at det ikke siden før finanskrisen hadde vært større mangel på arbeidskraft med rett kompetanse i Norge. I Stortingsmelding 5, som heter «Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2023–2032», heter det: «Profesjonsutdanninger av høy kvalitet gir tilgang på kompetanse som vil sikre gode offentlige tjenester til innbyggerne over hele landet. Videre bidrar profesjonsutdanningene til faglig innovasjon og utvikling i blant annet skoler, helse- og omsorgsinstitusjoner og andre virksomheter. Perspektivene i profesjonsmeldingen vil omfatte både kvalitet og kapasitet» (Meld. St. 5 (2022–2023)). Kapasitet handler i stor grad om lærermangelen i Norge. Kvalitet omhandler mangel på lærere med riktig kompetanse. Altså er meldingen tett knyttet opp til arbeidslivets behov og antyder at norske lærere ikke har den kompetansen som fremtidens skole og samfunn krever.

Partnerskap i lærerutdanningen i Norge

Norsk lærerutdanning har blitt kritisert internasjonalt for å mangle en grunnleggende visjon for fremtidige lærere (Hammerness, 2006). Norsk lærerutdanning har de siste årene vært preget av reformer og hyppige omorganiseringer. Etter St.meld. nr. 11 (2008–2009) «Læreren Rollen og Utdanningen» som fastsatte at alle lærerutdanninger skulle etablere partnerskap med skoler (Kunnskapsdepartementet, 2009), ble norsk lærerutdanning i 2010 – etter en evaluering – delt i to, med en utdanning for lærere for 1–7.trinn og en for 5–10.trinn. Samme år ble det etablert et Senter for Fremragende Utdanning (SFU) som fikk i oppgave å utvikle en integrert femårig lærerutdanning, hvor hensikten var å «høyne kvaliteten» på lærerutdanningen gjennom å utvikle en integrert, innovativ og FoU-basert lærerutdanning (Lund, Jakhelln & Rindal, 2015). Dette arbeidet var inngangen til lærerutdanningsskoler eller partnerskoler som skal bidra til å styrke kvaliteten i utdanningen og særlig øke praksisrelevansen.

I strategidokumentet «Lærerutdanning 2025, Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene» er intensjonen at lærerutdanningsskoler skal sikre høy kvalitet i praksisopplæringen, styrke forsknings- og utviklingssamarbeid, øke bruk av delte stillinger og sikre løpende kvalitetsutvikling i lærerutdanningene basert på både forskning og de langsiktige behovene i skolen (2020a, s. 13). En målsetting er å få til et kunnskapsproduserende fellesskap mellom partnerskolene og utdanningsinstitusjo-

nen som blant annet videreutvikler seg med et felles fagspråk (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). Kunnskapsdepartementet (2020, s. 13) knytter kvalitet i lærerutdanningen til kompetanse og ressurser og videre at kvalitetsarbeid bør knyttes til utviklingen av en felles visjon. Visjonen skal tydeliggjøre sammenhengen mellom ulike kunnskapskomponenter og studentenes læring på campus og i praksisfeltet, og høy kvalitet på praksisopplæringen står sentralt.

Lignende forsøk på å høyne kvaliteten på lærerutdanningen finner vi i Sverige, hvor lærerutdanningen skal satse på kompetanseutvikling, møteplasser for øvingsskoler og universitet, oppfølgingspraksis – og det handler om at lærerutdanningen er et fellesanliggende i det at det omtales som et «vi» (SOU, 2018, s. 19). Lærerutdanningen skal ikke bare tilhøre universitetet, men den skal også tilhøre praksisfeltet, og partene skal samarbeide om forskning og utvikling.

På Storbritannias utdanningsfelt har det skjedd en stor og godt dokumentert endring i kultur (Lambert & Pachler, 2002). Regler og forventninger fra «business management» har gjort inngrep i skolens organisering og regelverket for undervisningspraksis. Skolen skal gjøres mer produktiv, som en business. Sterk resultatstyring og overholdelse av lovpålagte krav fører til at lærerstudenter får lite mulighet og tid til å utvikle en dypere forståelse av undervisning og læringsprosesser. Enhver tilnærming til undervisning, uansett hvor praktisk den er, er basert på teori av noe slag selv om den teorien ikke er eksplisitt uttalt. Dermed kan ingen eksempler på god praksis skilles fra teori eller presenteres som om én teori hadde seiret og gjort alle andre irrelevante. Lambert og Pachler (2002) peker på at engasjement med teori vil hjelpe lærerstudenter med å finne sin forståelse av undervisning innenfor en utviklet referanseramme, i tillegg til at teori utstyres lærere med verktøy som bidrar til refleksjon. Det ville være synd hvis praksisrelevans skal overskygge teori som gir oss verktøy for refleksjon.

Forestillinger om begrenset profesjonalitet er kombinert med betydelige systemiske begrensninger som fremhever markedsstyrte modeller for utdanning og konkurranse mellom skoler og lærere innad i skoler, samt institusjonell og individuell ansvarlighet gjennom rangeringer og resultatstyring, hevder Lambert og Pachler (2002).

Lærerutdanningsskoler ved Universitetet i Agder

Høsten 2017 ble Grunnskolelærerutdanningene ved UiA omorganisert til en femårig profesjonsutdanning, og i det femte studieåret skal alle studentene skrive masteroppgave. Denne omorganiseringen fikk også konsekvenser for hvordan studentenes praksis er organisert. Derfor har UiA valgt å dele praksisopplæringene i «Syklus 1-skoler» som har praksisopplæring for 1.–3. studieår, og «Syklus 2-skoler» som har praksisopplæring for 4. og 5. studieår. Lærerutdanningsskolene er «Syklus 2-skoler», og disse har som mål sammen med skoleeier i samarbeide enda tettere med universitetet om praksisopplæring og FoU, å tillegg til masteroppgaven (som skal være profesjonsrettet og praksisorientert). Fra 2018–2022 har UiA opprettet fem slike lærerutdanningsskoler. I skrivende stund finnes det ikke forskning på dette partnerskapet. I dette avsnittet tolker vi dokumenter som sier noe om intensjonene UIAs lærerutdanning har for partnerskapet. I tillegg vil vi trekke frem noen utfordringer ved disse og sette frem noen kritiske innvendinger. Hva betyr anvendelsen av samskaping for norske forhold slik som i lærerutdanningen?

For det første skal en ny lærerutdanningsskole gjennom en kvalifiseringsprosess som innebærer at hele skolens lærere skal gjennom et kurs i veiledningspedagogikk på 15 studiepoeng i løpet av året skolen kvalifiserer seg til å bli en lærerutdanningsskole. I skrivende stund er UIA det eneste universitetet i Norge som har pålagt skolene akkurat dette. Det er mulig at det allerede her skapes en ubalanse i maktforholdet. Siden en av forutsetningene for et godt partnerskap er likeverd og balanse i partnerskapet, kunne det tenkes at det ville vært rett og rimelig at også faglærerne fra universitetet skulle gjennomgå undervisning og sertifisering fra praksisfeltet.

For det andre skal lærerutdanningsskolene og universitetet «samarbeide om FoU». UIAs intensjon er at dette vil kunne styrke det forskningsbaserte kunnskapsgrunnlaget på skolen, og også løfte frem og belyse det erfaringsbaserte kunnskapsgrunnlaget i dialog og samhandling med studenter og kollegaer (Universitetet i Agder, (n.d. c)), noe som er i tråd med utviklingen i flere andre land. Her ligger det en forventning om at lærerutdanningsskolene skal ha kapasitet og interesse for å inngå i større eller mindre faglige samarbeid med studenter, faglærere eller fagmiljøer tilknyttet grunnskolelærerutdanningene. Foruten å være en arena for studentenes datainnhenting til masteroppgaver kan dette innebære å samarbeide om

utviklings- eller forskningsprosjekter drevet av vitenskapelig ansatte ved UIA eller større eksternt eller internt finansierte prosjekter, eller at UIA bidrar inn i utviklingsprosjekter som er initiert og drevet av skolene (Universitetet i Agder, (n.d. c)). På den ene siden kan det være en utfordring at ansatte på UIA er den eneste av partene som har forskningstid. Ansatte fra lærerutdanningsskolene må foreta forskningen i sin planleggingstid, en tid hvor de allerede er presset for tid. På den andre siden er det viktig at UIA er med på å definere problemstillinger og ikke får i oppdrag å finne løsninger på problemer. Dette er etter vår mening avgjørende med tanke på vår akademiske frihet og vår mulighet til å bidra med kritisk tenkning.

For det tredje skal grunnskolelærerstudentene på fjerde året delta i «profesjonsgrupper» ute på lærerutdanningsskolene. Formålet er både å styrke studentenes profesjonsidentitet og tilhørighet og å styrke studentens evne til refleksjon ved bruk av både erfaringsbasert kunnskap og ulike teoretiske tilnærminger (Universitetet i Agder, (n.d. c)). En klar profesjonsidentitet og en trygg profesjonstilhørighet har vist seg å være viktig for nyutdannede lærere i starten av lærerkarrieren (Aamdal & Ulvik, 2019). En opplevelse av tilhørighet med lærerprofesjonen gir mer trygghet i utfordrende situasjoner, gir nye lærere lettere inngang i det eksisterende profesjonsfellesskapet på arbeidsplassen og bidrar til at nye lærere blir i lærerjobben. Dette forutsetter likeverd i forholdet mellom studenter og praksislærere. På den ene siden er lærerstudentene uerfarne i forhold til praksislærerne, og på den andre siden besitter lærerstudentene mye ny kunnskap. Samtidig har lærerstudentene snart en mastergrad som gir dem et forsprang i forhold til lønn sammenlignet med lærere uten mastergrad, men med lang fartstid i skolen. Per i dag, finnes det ikke forskning på dette området, men slike forhold kan påvirke relasjoner og likeverd i samarbeidet.

For det fjerde innebærer også samarbeidet bruk av «delte stillinger», som vil si at enkelte praksislærere arbeider i skolen og samtidig også underviser grunnskolelærerstudenter på campus eller arbeider med FoU-prosjekter mellom skolen og UIA. Dette kan reise spørsmålet om det er teoretisk eller praktisk kunnskap som skal telle mest. Med andre ord, det kan bli en vanskelig balansegang å skape likeverd i maktforholdet mellom universitetet som er en sertifiserende og teoritung institusjon (som også organiserer lærerutdanningen), og skolens kunnskap med en praksislærer som kommer

til campus fra «virkeligheten» i skolen. I tråd med styringsdokumenter er UiAs intensjon med å knytte lærerutdanningskoler, universitetet og praksis tettere sammen nettopp å styrke kvaliteten på utdanningen, både i skolen og på campus.

Diskusjon

Forskjellighet og uenighet i samskapingsprosesser skaper spenninger, men er samtidig en potensiell ressurs. Partnerskapet i lærerutdanningen byr på utfordringer omkring nye roller og endrede maktforhold så vel som muligheter for nye løsninger som utnytter refleksjonsrommet som oppstår i samarbeidet mellom teori og praksis. I dette kapittelet forsøker vi å finne svar på hvilke muligheter og utfordringer som finnes i partnerskapet mellom lærerstudenter, praksislærere på lærerutdanningskoler og faglærere på Universitetet i Agder. Nedenfor skal vi svare på om partnerskapet kan betegnes som et partnerskap, og om det finnes tegn på meningssskaping i dette fellesskapet.

Samskaping

Hva er faren ved moteord som samskaping? Det å skulle prøve å finne mening i et begrep som kommer ovenfra og utenfra, og i tillegg fra en annen sektor, kan føre til meningstap fordi det kan oppleves som noe fremmed og importert. Samskaping er ikke noe nytt i lærerutdanningsammenheng, men mangel på anerkjennelse av arbeidet som allerede er gjort, kan videre føre til meningstap. Det eksterne presset om å gjøre lærerutdanningen både mer praksisnær (for å tilpasse seg arbeidslivet) og mer forskningsbasert (for å tilpasse seg det økte kravet om evidensbasert undervisning) kan videre føre til meningstap, mener vi.

For å sette det på spissen: Hva er det samskaping ikke kan gjøre? Vi tror ikke at samskaping kan bedre de økonomiske rammene for skolene, ansette flere lærere med fullført lærerutdanning eller bedre arbeidsvilkårene for lærerne. Når det er sagt, så tror vi at samskaping kan bidra til å bygge broer over sprekker i velferdsstaten. Slik sett kan samskaping på et strukturelt plan kanskje bidra til å skape sammenhenger, men den enkelte lærer som skal utøve dette, kan ha vanskeligheter med å se dette meningssskapende elementet i sin daglige praksis. I en stresset hverdag kan kanskje presset om samskaping heller virke meningstappende, selv om vi tror at praksislæ-

rere på lærerutdanningskoler og faglærere på universitetet gjør sitt beste for å finne mening i sitt arbeid.

Partnerskapet

Ifølge Wenger (1998) er det kombinasjonen av *domene*, *felleskap* og *praksis* som utgjør et praksisfellesskap, og ved å utvikle disse tre elementene parallelt dyrker man et slikt fellesskap. Kan partnerskapet på lærerutdanningen betegnes som et slikt praksisfellesskap?

I partnerskapet har partene et *domene*, et fellesanliggende. I partnerskapet mellom lærerutdanningen og lærerutdanningskolene har begge partene en forpliktelse til domenet eller til partnerskapet, fordi nasjonal policy har diktert at de skal samarbeide, forske og drive skoleutvikling sammen. Partene hadde neppe kommet sammen på egen hånd på grunn av felles interesser eller fordi det var en sak de brant for, slik som Wenger (1998) først skrev om i boken *Communities of Practice*. Ved å forfølge sin interesse for sitt domene deltar medlemmene i *felleskapet* ved å delta i aktiviteter og diskusjoner. Partene hjelper hverandre og bygger relasjoner som gjør at de kan lære av hverandre. Wenger (1998) peker på at medlemmer av et praksisfellesskap ikke nødvendigvis jobber sammen på daglig basis, og det gjør heller ikke partnerne i lærerutdanningen. I Wengers (1998) perspektiv innebærer *praksisen* at medlemmene er utøvere. I partnerskapet utvikler medlemmene et felles repertoar av ressurser, noe som tar tid og vedvarende samhandling. Lærerutdanningen og lærerutdanningskolene har fått en bestilling om å finne løsninger sammen for å minske gapet mellom teori og praksis. Dette gjøres gjennom ulike former for samarbeid, samforskning og skoleutvikling.

Vi mener at partnerskapet mellom universitetet og lærerutdanningskolene oppfyller deler av Wengers (1998) praksisfellesskap. I partnerskapet kom medlemmene sammen fordi regjeringen bestemte det. Dette oppfyller ikke Wengers krav om frivillighet eller interesse for et domene. Samtidig er det ikke til å undervurdere at idealet om likeverd er en utfordring i partnerskapet. Dette gjelder eierskap og organisering av partnerskapet, eierskap over forskning og hva som skal/bør forskes på, og likeverd når det kommer til hvem som skal undervise/sertifisere hvem. Ifølge Wenger (1998) skal også læring i praksisfellesskapet føre til mening. En dominerende aktør i partnerskapet er fortsatt lærerutdanningen, samtidig som det er et økt press ovenfra og utenfra om å gjøre utdanningen mer praksisnær. Vi foreslår at

selv om læring skjer i partnerskapet, så er det ikke sikkert at mening likevel når sitt fulle potensial på grunn av mangel på likeverd.

Vi tror at hovedutfordringene er å forhandle mellom verdier som praksisrelevans og vitenskapelighet. Dette forutsetter at aktørene tar vare på skolens og akademias egenart, slik at den ikke forsvinner i samarbeidet (Folkvord & Midshassel, 2021). Det er jo nettopp egenartene som skal berike samarbeidet. Et dette samarbeidet en suksess, kan partnerskapet både bidra til å oppdage sider ved praksis som kan utvikles, samtidig som det oppdages områder for ny forskning som er nyttig for praksis (Folkvord & Midshassel, 2021). I likhet med Allford og Pachler (2002) mener vi at all tilnærming til undervisning, uansett hvor praktisk den er, er basert på teori av noe slag selv om den teorien ikke er eksplisitt uttalt. Vi er bekymret for at praksisrelevans skal overskygge teori som gir faglærere, lærere og studenter verktøy for refleksjon over egen praksis og nye politiske styringsdokumenter.

Konklusjon

Norge sliter med lærermangel (SSB, 2022), noe som igjen fører til mangel på kvalifiserte lærere i skolen, altså et kvalitetsproblem (Tønnesen & Larsen, 2022). Vi vil konkludere med at mye forskning om NPM peker i retning av statens ansvarsfraskrivelse, også når ansvaret legges over på lærerutdanningen om å finne remedier for blant annet lærermangel. Her finnes det strukturelle utfordringer som ikke bare kan løses ved samskaping. Dette er utfordringer som krever en tydelig stat som evner igjen å ta på seg ansvaret for å skape de rammene som lærere trenger for å trives. I Norge har Kunnskapsdepartementet det overordnede ansvar for all utdanning. Likevel er det slik at kommunen (som ofte har dårlig økonomi) har ansvaret for grunnskolen, fylkeskommunen har ansvaret for videregående opplæring, mens universiteter og høyskoler er statlige. Utgiftene til utdanning i Norge utgjør 7,3 prosent av bruttonasjonalproduktet (BNP); gjennomsnittet i OECD-landene er 11 prosent (2017). Med andre ord bør staten bedre skoleøkonomien (altså bedre kommuneøkonomien siden kommunene drifter skolene), bedre arbeidsvilkårene slik at flere vil bli lærere og flere vil forbli lærere, og satse på større lærertetthet og flere lærere med fullført lærerutdanning. Sist men ikke minst, lærerne i vår lille empiriske studie (kapittel syv) ønsket mer tid til danning og utdanning i stedet for økt juridisk dokumentering og målstyring.

Referanser

- Amdal, I. I. & Ulvik, M. (2019). Nye læreres erfaringer med skolen som organisasjon. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 5-24. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1834>
- Berg, B. L. & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson Education Inc.
- Carlsen, D., & von Oettingen, A. (2020). Universitetsskolen – et bud på en didaktisk orientert forskningsbasering af læreruddannelsen. *Acta Didactica Norden*, 14(2), 18 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7912>
- Christensen, T. (2012). Post-NPM and Changing Public Governance. *Meiji Journal of Political Science and Economics*, 1, s. 1 – 11.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C. & Terra, B. R. C. (2000). The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy*. 29(2). 313-330. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00069-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00069-4)
- Folkvord, K. A. & Midthassel, U. V. (2021). Partnerskap – en arena for felles læring og kunnskapsutvikling? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 105 (2). 199-213. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-08>
- Gadamer, H. G. (1960/1985) *Truth and Method*. Crossroad.
- Hatlevik, I. K. R., Engelién, K. L., & Jorde, D. (2020). Universitetsskolers bidrag til utvikling av lærerutdanningen ved Universitetet i Oslo. *Acta Didactica Norden*, 14(2), 27 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7913>
- Jakhelln, R., Lund, A., & Vestøl, J. M. (2017). Universitetsskoler som arena for nye partnerskap og profesjonskvalifisering. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. 70-82. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene. (Strategi 2020-2025)*. Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene – regjeringen.no
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Partnerskap for kvalitet i utdanningene. Anbefalinger fra Faglig Råd for Lærerutdanning 2025*. Partnerskap for kvalitet i lærerutdanningene – regjeringeberg.no
- Lambert, D. & Pachler, N. (2002). Teacher education in the United Kingdom. *Metodika*, 3, 5, 221–33.
- Meld. St. 5 (2023-2032). *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning*. Meld. St. 5 (2022–2023) – regjeringen.no

- Meld. St. 11 (2008-2009) *Læreren Rollen og Utdanningen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1>
- Misak, C. (ed.) & Price, H. (ed.) (2017). *The Practical Turn: Pragmatism in Britain in the Long Twentieth Century*. British Academy. <https://doi.org/10.5871/bacad/9780197266168.001.0001>
- OECD. (2007). Higher education and regions: Globally competitive, locally engaged. OECD.
- Ramirez, M. S. & Garcia-Penalvo. (2018). Co-creation and open innovation: Systematic literature review. *Comunicar*, n. 54, v. XXVI, 2018 | *Media Education Research Journal*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1170751>
- Røiseland, A. & Lo. C. (2019). Samskaping – nyttig begrep for norske forskere og praktikere? *Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift*. 35 (1). 51-58. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2936-2019-01-03>
- Rønning, R. & Rønning, R. (2021). 4. Ulike styringsmodeller for innovasjon i offentlig sektor i Innovasjon i offentlig sektor. *Idun*. <https://doi.org/10.18261/9788215046235-2021-04>
- Solbrekke, T. D. & Englund, T. (2011) Bringing professional responsibility back in. *Studies in Higher Education*, 36(7), 847-861, <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.482205>
- SOU (2018:19). *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring*. Betänkande av Utredningen om praktisknära skolforskning i samverkan Stockholm 2018.
- SSB (2017). 1 av 5 nyutdanna sykepleiere jobber ikke i helsetjenesten. (25. august 2017). <https://www.ssb.no/helse/artikler-og-publikasjoner/1-av-5-nyutdanna-sykepleiere-jobber-ikke-i-helsetjenesten>
- SSB (2020). Ansatte i barnehage og skole (ssb.no)
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal Akademisk.
- Tønnesen, E. & Larsen, H. (2022, 29. sept.). Studentflukt fra lærerutdanninger. *Khrono*. <https://khrono.no/studentflukt-fra-laererutdanninger/720756>.
- Universitetet i Agder (n.d. c). Lærerutdanningsskoler. <https://www.uia.no/om-uia/prosjekter/laererutdanningsskoler>
- Universitets- og høyskoleloven (2005). *Lov om universiteter og høyskoler* (LOV-2005-04-01-15). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Hvordan kan det politiske krav om studentercentreret læring omsættes på en meningsfuld måde i pædagogisk praksis?

Thomas Iskov og Niels Tange

Indledning

Begrebet om studentercentreret læring udbredes aktuelt i det danske uddannelsessystem: Blandt kriterierne for akkreditering af de videregående uddannelser fremgår det, at "...uddannelsesudbuddenes tilrettelæggelse og gennemførelse, herunder prøverne, understøtter studentercentreret læring..." (BEK nr. 853 af 12/08/2019). I en rapport fra Danmarks Akkrediteringsinstitution beskrives det som et nyt krav, at "...uddannelsernes læring skal være centreret omkring de studerende", og at "...undervisningen såvel som tilrettelæggelsen af uddannelsen tager afsæt i de studerende" (DA, 2017, s. 5).

Som en følge heraf efterspørges på de videregående uddannelser SCL-indsatser, der kan dokumenteres og formidles i akkrediteringer og kvalitetsrapporter, og viden om, hvordan SCL kan forstås og praktiseres. Den politiske litteratur såvel som forskningen om SCL understreger behovet. Rapporten fra DA henviser til principper for SCL og illustrerer med cases fra forskellige uddannelsesinstitutioner, at SCL kan udmøntes forskelligt. Ligeledes udpeger en nyere forskningshåndbog SCL som paraplybegreb for adskillige tilgange (Hoidn & Klemenčič, 2021). Hverken praksisomsetningen eller betydningen af begrebet er altså klart: "While the terms student-centred and learner-centred are used to describe a range of neo-liberal educational policies and practices around the world, the meaning is not clearly defined" (Starkey, 2019, s. 375).

Et tidligere udarbejdet review over, hvordan SCL praktiseres, viste, at begrebet i forskningslitteraturen hæftes på mange forskellige tiltag og metoder, men at forskningen ikke nødvendigvis går dybere ned i, hvorfor eller hvad formålet er (Glavind et al., 2023). Samtidig viser en analytisk læsning af europæisk og dansk uddannelsespolicy på området, at den politiske bestemmelse har et entydigt formål, idet SCL skal bidrage til øget læringsudbytte med henblik på uddannelse af arbejdsmarkedsparate dimittender (Tange & Iskov, 2022). Som sådan er SCL nært forbundet med Bolognaprocessen.

Men policy og pædagogik er ikke det samme, og med det ensidige fokus på læringsudbytte og arbejdsmarkedsrelevante kompetencer i den politiske litteratur har begrebet mangler i et pædagogisk perspektiv (Tange & Iskov, 2022). Undervisning, der har øjnene stift rettet mod et standardiseret læringsudbytte, risikerer at underminere sig selv og føre til overfladiske læringsstrategier og meningstab hos de studerende (Entwistle, 2009; Biggs & Ramsden, 2003), mens pædagogiske formål om udvikling af selvstændighed tilsidesættes. Således også på læreruddannelsen, hvor de studerendes dannelse er en del af uddannelsens formål.

Dog er uddannelsespolitiske tiltag ikke nødvendigvis upædagogiske, og kapitlet undersøger, om ikke SCL i praksis både kan bidrage til de politiske mål og være pædagogisk. Derfor søger kapitlet svar på dette forskningsspørgsmål: Hvordan kan det politiske krav om SCL konceptualiseres og praktiseres på en måde, der er pædagogisk meningsfuld – også for de studerende?

På ryggen af forudgående forskning og uddannelsesinterne udviklingsprojekter om SCL¹ er det således formålet med artiklen at træde et skridt tilbage og undersøge, hvordan man kan forstå SCL og udvikle en begrebsforståelse, der kan bidrage til arbejdet med 'hvordan' på en pædagogisk meningsfuld måde. Dette for at undgå, at uddannelse og undervisning bliver til implementering af politik, men pædagogisk intentionelle handlinger, der kan bidrage til de lærerstuderendes meningsskabelse i pædagogisk perspektiv.

Uddannelserne styres helt legitimt gennem politiske vedtagelser og mødes med krav fra politisk side – fx om studentercentreret læring. Denne

1. International komparativ forskning (Roodt, J.H. et al., 2022); teoretisk artikel (Tange & Iskov, 2022); Mapping Review on SCL (Glavind et al., 2023); Aktionsforskningsprojekt (Iskov et al., 2022).

præmis udfordrer dog et pædagogisk grundsyn, hvor pædagogik først og fremmest betragtes som en praksis. I dette perspektiv kan politiske krav eller teorier om SCL ikke umiddelbart omsættes og anvendes, men får først pædagogisk betydning via underviserens dømmekraft og konkrete handling i praksis (Oettingen, 2018). Således også med teoriudviklingen i dette kapitel, der dog forholder sig til og diskuterer, at der er tale om et både-og, derved at undervisningen både skal noget bestemt, men at dette samtidig ikke kan forudskikkes.

Artiklen søger på denne baggrund at konceptualisere og udvikle en model, der har praktisk relevans og kan hjælpe læreruddannelsen til at forholde sig analytisk, beskrivende og udviklende i arbejdet med SCL, og som kan understøtte didaktisk praksis, der er pædagogisk meningsfuld. Vejen dertil går gennem nedenstående fremstilling af begrebet i hhv. den politiske litteratur, uddannelsesforskningen og i pædagogisk perspektiv, som ligger til grund for konceptualiseringen, der i kapitlets sidste afsnit diskuteres i forhold til det pædagogisk meningsfulde.

Teoretisk grundlag

SCL som policybegreb

På fælleseuropæisk plan er der ifølge DA ”... bred opbakning til kravet om studentercentreret læring, og ønsket om at gøre den studerende til centrum for egen læring kan siges at være en del af en europæisk megatrend” (DA, 2017, s. 21). Med Bologna-deklarationen i 1999 og Lissabon-strategien fra 2000 påbegyndte EU en harmonisering af europæisk videregående uddannelse. Studentercentreret uddannelse nævnes i London-kommunikéet 2007 som en konsekvens af fokuset på læringsudbytte, kvalifikationsrammer og standardisering af ECTS-systemet. I Leuven-kommunikéet fra 2009 bruges studentercentreret læring i stedet for uddannelse første gang (Klemencic, 2017; Susnjar & Hovhannisyan, 2021). For at rette opmærksomheden på læringsprocessen involverede man i EHEA forskellige organisationer fra sektoren,² som kunne bidrage med erfaring fra både uddannelses-

2. Anvendte forkortelser i afsnittet: The European Higher Education Area (EHEA), European University Association (EUA), Education International (EI), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), European Association for Quality in Higher Education (ENQU), European Students Union (ESU).

policy og fra græsrodsniveau (Dakovic & Zhang, 2021). EUA definerede SCL som en pædagogik, der fokuserer på den lærende, hvor læringsprocessen ikke kun omhandler overførsel af viden, og hvor underviserne bliver facilitatorer (Sursock, 2015; Dakovic & Zhang, 2021). Både ESU og EI definerer SCL som et *mindset* og en kultur i en given uddannelsesinstitution og som en læringstilgang, der hviler på konstruktivisme.

På en konference i 2010, *Time for a new paradigm in Education: Student-centred Learning*, blev ni grundlæggende principper for SCL vedtaget med henblik på en fælleseuropæisk forståelse (ESU, 2010):

- SCL requires an on-going Reflexive Process
- SCL does not have a “One-Size-Fits-All” Solution
- Students have Different Learning Styles
- Students have Different Needs and Interests
- Choice is Central to Effective Learning in SCL
- Students have Different Experiences and Background Knowledge
- Students should have Control Over their Learning
- SCL is about Enabling not Telling
- Learning needs Cooperation between Students and Staff

Principperne genkendes i den europæiske kvalitetsstandard (ESG 1.3, 2015), hvor de kobles med evaluering af læringsudbyttet. Dansk policy viderefører den europæiske, og DA henviser til såvel kvalitetsstandard, principperne og til SCL som et mindset på uddannelserne, der reflekteres i både undervisningen og øvrige institutionelle tiltag. Rapporten fra akkrediteringsinstitutionen sammenfatter, at “Studentercentreret læring handler om at udvikle studerende med evne til at reflektere og agere selvstændigt med henblik på at besidde arbejdsmarkedsrelevante kompetencer” (DA, 2017, s. 15).

En nyere rapport fra Den Europæiske Kommission markerer muligvis et skifte eller supplement til læringsudbyttet ved at betone inklusion og de studerendes agens som central i SCL: “Student-centred learning and teaching is an overarching approach to learning and teaching in higher education that is founded on the concept of student agency” (Klemenčič et al., 2020, s. 9).

SCL i uddannelsesforskningen

I den aktuelle *Handbook of Student-centered Learning and Teaching in Higher Education* introduceres SCL som et paradigmatisk skifte omkring årtusindeskiftet, der ikke blot kædes sammen med et politisk fokus herpå, men også med et samtidigt skifte fra formidling og forelæsninger på universiteterne til en orientering mod de studerendes læring. Barr og Tagg spørger i årene op til: “Why not change (...) from the Instruction Paradigm to the Learning Paradigm?”, og deres artikel “From teaching to learning – A New Paradigm for Undergraduate Education” omtales som en vende-punktsartikel, der sætter læring og den lærende i centrum (Barr & Tagg, 1995 i Hoidn & Klemencic, 2021, s. XXV). Denne vending slår i forskningslitteraturen igennem omkring årtusindeskiftet med begreber om learner/learning centered teaching, student centered instruction, studentcentering, læringscentrering og altså student centered learning, som anvendes i policylitteraturen og derfor hidtil i denne artikel. I det resterende af artiklen anvendes student centered learning and teaching (SCLT). Ikke fordi begrebet er mest præcist eller afgrænsende, men fordi det er udbredt i forskningen og udgør en paraplybetegnelse, der i sig rummer de andre begreber.

Det samme gør Hoidn og Klemencic i den omtalte håndbog, hvor begrebet kædes sammen med mål om dyb livslang læring foranlediget af den studerende selv:

We define SCLT as an umbrella term of a variety of pedagogical concepts, approaches and techniques wherein students and their learning are placed at the heart of the educational process with the aim to foster deeper learning processes and outcomes for students to become self-directed, lifelong learners (Hoidn & Klemencic, 2021, s. 3).

Din og Wheatley (2007) anfører i deres review om en *student-centered teaching approach*, at begrebet refererer til vidt forskellige definitioner og metoder, der kan være svære at skelne imellem, og de konkluderer, at der ikke er konsensus på feltet. Det refererer til en bred vifte af forståelser, og det er stadig under udvikling. Der er dog grundlæggende forståelser i litteraturen som opsummeret af Lea et al. (2003, s. 322):

..reliance upon active rather than passive learning, an emphasis on deep learning and understanding, increased responsibility and accountability on the

part of the student, an increased sense of autonomy in the learner, an interdependence between teacher and learner, mutual respect within the learner teacher relationship, and a reflexive approach to the learning and teaching process on the part of both teacher and learner.

Med hensigten om at konceptualisere begrebet på en anvendelig vis suppleres i det følgende med forskning fra en litteratursøgning, hvor der er lagt vægt på de formål og dimensioner i begrebet, som en praksisomsætning skal tilgodese, og som derigennem giver mening til begrebet.³

Som i policylitteraturen forbinder også uddannelsesforskningen SCLT med arbejdsmarkedets efterspørgsel og tidens efterspurgte generiske kompetencer (Plush et al., 2014; Carpenter et al., 2001). Ligeledes fremtræder øget læringsudbytte også som formål i forskningen. Læringsbegrebet refererer til konstruktivistisk læringsteori og udfoldes af flere med begrebet om *deep learning* (Sin, 2014; Baeten et al., 2013; Verbosh, 2015; Corrigan, 2017; Plush et al., 2014).

Også uddannelsesinterne begrundelser og potentialer fremtræder i litteraturen. Engagement og motivation ses i flere tekster som gevinsten ved SCLT og sammenkædes med potentialet for at udvikle ansvar for egen læring (Verbosh, 2015; Hannafin & Lee, 2016; Maclellan, 2008).

Hannafin og Lee (2016) undersøger, hvordan motivation har betydning for læringen og i sidste ende for tilegnelsen og udviklingen af de efterspurgte kompetencer. Deres pointe er, at autonomi i læreprocessen kan bidrage hertil. I den forstand bliver autonomi middel til mål om motivation og læring og formålet om udvikling af kompetencer. Denne dobbelthed mellem autonomien og uddannelsens forventninger og krav kommer også til udtryk hos Maclellan (2008), der ser formålet med SCLT som competence, autonomi og relatedness. Hun anvender begrebet "situeret interesse" som

3 Søgstrengen medtog begreber, der er synonyme eller beslægtede med SCLT, og afgrænsede søgningen til teoretiske, konceptualiserende og definerende artikler i ERIC (d. 18/3 2021). Søgningen gav 320 hits på reviewede udgivelser fra 2008 (Bologna) og frem. Disse er screenet på abstracts for at identificere artikler, der omhandler konceptualisering af SCLT. Artikler, der fokuserer på effekt og evaluering, er frasorteret, hvilket efterlod 22 artikler.

et kernebegreb – det at kunne interessere sig for en aktivitet, selvom den ikke er den personligt foretrukne aktivitet. I begge refererede kilder registreres en dobbelthed mellem det indre, personlige og det ydre, uddannelsesmæssige, som SCLT hævdes at kunne opløse, således at indre motivation, interesse og autonomi forenes med ansvarlighed for egen læring og de eksterne uddannelsesmæssige forventninger. Denne dobbelthed vender vi tilbage til.

SCLT som pædagogisk begreb

Som Shah (2020) illustrerer med sin historiske gennemgang af konceptet, rækker det pædagogiske og didaktiske fokus på de lærende helt tilbage til de tidligste pædagogiske tænkere. I hans udlægning banes vejen fra velkendte tænkere (bl.a. Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel, Vygotsky, Piaget og Dewey) til konstruktivismen som den grundlæggende ide, der sætter den lærende i centrum. Konstruktivisme er dog i vores øjne ikke en pædagogik i sig selv, idet den ikke vedrører opdragelsens eller undervisningens retning og normativitet. Således er SCLT heller ikke en pædagogik, men en tilgang, der kan – og bliver – koblet til vidt forskellige pædagogikker. Hoidn og Reusser (2021) tager således deres historiske udgangspunkt hos Rousseau og sporer det aktuelle fokus på SCLT tilbage til progressiv pædagogik og erfaringslæring (Dewey, Kolb), humanistisk pædagogik (Maslow, Rogers), kritisk teori og frigørende pædagogik (Frankfurterskolen, Freire) og konstruktivisme i både kognitivt (Piaget), socialt (Vygotsky) og situeret perspektiv (Lave & Wenger).

SCLT siger intet om, hvad den studerende skal lære, eller hvad der er formålet i pædagogisk henseende, og er dermed mere en tilgang, et didaktisk perspektiv eller endog en teknik, der kan spændes for flere vogne. I sig selv er SCLT således ikke pædagogisk meningsfuldt. Det fordrer et pædagogisk perspektiv, som her udfoldes med reference til det pædagogiske paradoks.

Som nævnt bliver SCLT sammenkædet med en dobbelthed mellem det indre og det ydre, mellem udviklingen af autonomi og af eksternt bestemte kompetencer hos de studerende. Denne dobbelthed kan i pædagogisk sammenhæng forstås med begrebet om *det pædagogiske paradoks* (Oettingen, 2001; Benner, 2005). Begrebet fremhæver den grundlæggende problemstilling, at pædagogik altid vedrører en intention om, at den studerende styres i retning af bestemte mål eller kompetencer, men samtidig må undgå, at

denne styring tilsidesætter den studerendes udvikling af frihed og selvbestemmelse. Begrebet er gennemgående i den moderne pædagogiks historie fra Rousseaus opstilling af spændingsfeltet mellem det naturlige menneske og samfundsborgeren frem til helt aktuelle diskussioner (Tange, 2022).

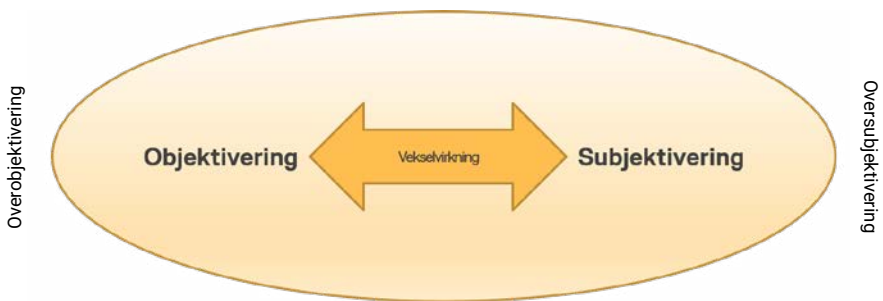
Paradokset bygger på den forståelse, at pædagogisk praksis altid har det dobbelte formål både at skulle tilpasse og frigøre den studerende. Det dobbelte ligger deri, at alt imens begge intentioner er nødvendige, så er de samtidig inkommensurable og står således i et spændingsforhold til hinanden. Dette tydeliggøres af Biesta (2015), når han fremhæver, at al uddannelse har to destruktive bevægelser indlejret i sig. På den ene side er der i uddannelse tale om *selvdestruktion*, fordi den studerende skal forandres og udvikles, så han efter endt uddannelse er blevet til noget andet, end han var. På den anden side er der tale om *verdensdestruktion*, idet uddannelse handler om at hjælpe den studerende til at tage "sit selv" med ud i lærergerningen og dermed sætte sit aftryk på skolen og altså forandre den. Begge bevægelser er nødvendige, om end ordvalget (*selvdestruktion* – *verdensdestruktion*) tydeliggør, at forholdet mellem de to bevægelser er et paradoksalt spændingsfelt, som ikke kan ophæves eller harmoniseres, men er et vilkår, som må forvaltes.

Den gode forvaltning af dette pædagogiske spændingsforhold er altså, når undervisningen i så høj grad som muligt både fremmer den studerendes læring og kompetenceudvikling og samtidig understøtter den studerendes selvbestemmelse. Og denne forvaltnings kvalitet bliver således bestemmende for den pædagogiske kvalitet i en given undervisning eller pædagogisk praksis.

Pædagogisk meningsfuldhed

Vores konceptualisering beror på en forståelse af SCLT som en kultur og tilgang, der dog åbner for udvikling af autonomi, om end denne også betragtes som middel til øget læring. I et pædagogisk perspektiv placeres SCLT derimod i spændingsfeltet mellem det frigørende og kvalificerende. På den baggrund bestemmer vi pædagogisk mening som noget, der opstår, når den gode forvaltning af dette pædagogiske paradoks sker. Vi vælger altså at betragte det som meningsfuldt, når de studerende oplever, at de både bliver placeret i centrum af uddannelsen med indflydelse på eget studie, valg og frihed og samtidig bliver styret af undervisere og den sag, de går på uddannelsen for at tilegne sig viden og kompetencer om.

Tange (2022) uddyber dette med begreberne om *det subjektiverende* og *objektiverende* moment i pædagogisk praksis. Det objektiverende vedrører underviserens og uddannelsens styring af den studerende mhp. at føre eller styre hende hen til opfyldelsen af de pågældende mål og kompetencer. Det subjektiverende udpeger underviserens og uddannelsens trækken sig tilbage for at give plads til, at den studerende kan indtage subjektpositionen i undervisningen og studiet. Tange peger på, at spændingsforholdet mellem disse to forvaltes gennem en dobbeltbevægelse, der forstås som en stadig vekselvirkning mellem disse to momenter mhp. at understøtte begge.



Figur 1: Den pædagogiske dobbeltbevægelse (Tange, 2022)

Den pædagogiske meningsfuldhed sker altså her i vekselvirkningen, hvor den studerende hverken endegyldigt bliver objekt (overobjektiveres) for underviserens handlinger eller endegyldigt bliver subjekt (oversubjektiveres) og derved overlades til sig selv, men når den studerende oplever den gode vekselvirkning mellem at være styret objekt og frit subjekt i undervisningen og uddannelsen.

Dobbeltbevægelsen indbefatter dermed ligeledes uddannelsens indhold og formål – i dette tilfælde lærerprofessionens. Hvis uddannelsen skal være pædagogisk meningsfuld, skal de studerende både styres og skubbes i retningen af de mål og kompetencer, der er vigtige for at blive lærer, og dermed tilegne sig disse færdigheder. Samtidig er det vigtigt, at underviserne og uddannelsen trækker sig tilbage og lader de studerende træde selvstændigt ind i professionen og dermed ikke blot bliver gjort til lærere, men gør sig selv til lærere på deres måde. I vekselvirkningen bliver der både plads til, at den studerende udvikler de nødvendige kompetencer og udvikler selvstændighed og ansvarlighed som en del af deres professionel-

le identitet. Pædagogisk meningsfuldhed bestemmes altså som konsekvensen af den rette vekselvirkning mellem objektivering og subjektivering af de studerende i uddannelsen. Spørgsmålet er, hvordan denne vekselvirkning kan forvaltes i praksis på uddannelsen, og om dette er foreneligt med indsigterne fra forskningen og de politiske bestemmelser?

SCLT – en pædagogisk meningsfuld og praksisrettet konceptualisering

Her vover vi pelsen og forsøger os med argumentation for og en konceptualisering af SCLT, der inkorporerer væsentlige af ovenstående kendetegn. Dette ved at kombinere en analytisk tilgang til policykravet med en pragmatisk tilgang med henblik på 'hvordan'. Vi forsøger dermed at tage det modsætningsforhold alvorligt, at undervisning og uddannelse både styres og gives retning – men at det også er pædagogiske processer, der udfolder sig i og er en særlig praksis. Risikoen er en instrumentel blanding af forskning, policy og praksisrettethed, hvilket naturligvis ikke er hensigten. Teoriudviklingen er baseret på ovenstående pædagogiske grundforhold og kun omsættelig gennem en ansvarlig pædagogisk dømmekraft i omgangen hermed.

Vores konceptualisering beror på en afgrænsning af SCLT i form af nogle principper: Vi forstår det som en kultur og tilgang, der ikke bare udfoldes i undervisningen, men i hele uddannelsessystemet, -institutioner, -elementer, -tiltag og -organiseringer – og således involverer alle niveauer. Vi beskriver dog først og fremmest SCLT på didaktisk niveau, hvor tilgangen kan ligge til grund for adskillige måder at undervise på.

Med afsæt i de ni principper sammenfattet af ESU (2010), der går igen i akkrediteringsinstitutionens begrebsbestemmelse, definitionen af Lea et al. (2003), paraplybetegnelsen i Hoidn og Klemencic (2021), Starkeys dimensioner og det vedvarende pædagogiske spændingsforhold mellem uddannelsens subjektivering og objektivering, afgrænser vi begrebet således:

- Studentercentreret læring og undervisning har til *formål* at bidrage til højt læringsudbytte, plads til forskellighed og udvikling af selvstændighed.
- *Undervisningen* er kendetegnet af: variation, studenterindflydelse, valgmuligheder samt fælles fokus på den studerendes aktive læring, deltagelse og selvstændige udvikling.

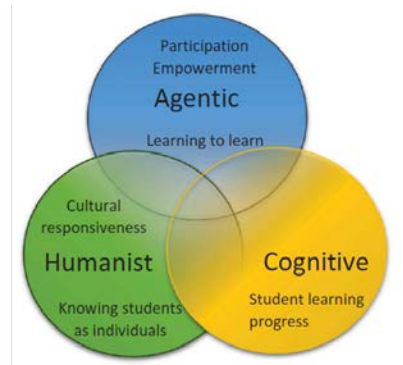
Denne begrebsbestemmelse rummer umiddelbart nogle modsætningsforhold, og således muliggør den også dobbeltbevægelsen af både objektiverende og subjektiverende momenter, der er forudsætningen for den pædagogiske meningsfuldhed.

Starkey (2019) redegør for tre dimensioner ved SCLT, der giver rum til de forskellige formål og kendetegn ved undervisningen. Hun når frem til, at SCLT i praksis har en humanistisk dimension, der indebærer en åbenhed for de studerendes forskellighed og individualitet, en kognitiv dimension, der tilgodeser de studerendes læringsprogression med henblik på målene herfor, samt en agentisk dimension, der giver agens, indflydelse og selvbestemmelse til de studerende. Disse dimensioner er forenelige med de ni principper, som den europæiske studentorganisation og policylitteraturen refererer til. Korrespondensen er illustreret med farverne på figur 2:

Figur 2:

1. SCL requires an *on-going Reflexive Process*
2. SCL does *not* have a “One-Size-Fits-All” Solution
3. Students have *Different Learning Styles*
4. Students have *Different Needs and Interests*
5. *Choice* is Central to *Effective Learning* in SCL
6. Students have *Different Experiences and Background Knowledge*
7. Students should have *Control* Over their *Learning*
8. SCL is about *Enabling* not *Telling*
9. Learning needs *Cooperation* between *Students and Staff*

(ESU, 2010; 2015; DAI, 2017).



(Starkey, 2019)

Dimensionerne er hos Starkey overlappende i praksis, således at den konkrete undervisning kan tilgodeses en, to eller alle tre dimensioner. Det afgørende er dog, at uddannelsen og undervisningen i sin helhed søger at tilgodeses dem alle, for som Starkey viser, har den ene tendens til at fortrænge de andre. Den kognitive dimension og fokuset på læringsprogression mod forudbestemte mål synes let at kunne komme til at dominere. De lærerstuderende skal lære noget bestemt, opfylde forudbestemte mål og udvikle bestemte kompetencer (kognitiv dimension), men de skal også udvikle sig

selv som lærere og mennesker (humanistisk dimension) med selvbestemmelse og selvstændig handlekraft (agentisk dimension).

Starkey hævder, at: "The proposed framework could be applied by policymakers, practitioners and researchers to enhance clarity of student-centred education policies and practices" (Starkey, 2019, s. 376). Og vi finder det gavnligt, i omsætningen til studentercenteret praksis, at tænke valg af indhold, mål, metoder, evaluering osv. i forhold til disse dimensioner. Ligeledes må andre uddannelsespraksisser og -niveauer medtænke dimensionerne, således at de også repræsenteres og udfolder sig institutionelt og kulturelt på uddannelsen.

Hannafin og Lee (2016) bliver mere konkrete med didaktiske anvisninger, der bidrager til dimensionerne i deres udfoldelse af, hvordan engagement og autonomi kan understøttes via studentercenteret læring og undervisning. De bruger begrebet autonomi, men det er i eller inden for studentercenteret læring og undervisning (og ikke i almindelighed eller som selvstændigt formål) med henblik på at fremme motivation og læring. Med Deci og Ryan (i Lee & Hannafin, 2016, s. 715) forstår de autonomi som: "Vilje til at foretage selvvalgte valg og handlinger", og anfører, at autonomi i undervisningen understøttes af den studerendes oplevelse af frivillighed snarere end uendelige valg og valgmuligheder, og at de studerende, når de skal tage valg, oplever at have kontrol og udvikle personligt ejerskab. Autonomi i deres udlægning inkluderer frivillige handlinger, der adresserer eksterne forventninger, regler og krav baseret på accept af de aktiviteter, som uddannelsen rammesætter.

Hannafin og Lee inkluderer i deres autonomibegreb både suveræniteten og ansvarlighed. Men de slår dem sammen og opløser dermed spændings- og modsætningsforholdet mellem dem, når de taler om autonomi inden for undervisningens og læringsmålenes ramme. Suveræniteten understøttes ved, at de studerende har magt og kontrol til at sætte læringsmål, beslutninger og handlinger mhp. at opfylde disse mål. Og ansvarligheden, når underviserne og miljøet støtter deres interesser, præferencer, værdier og behov for at styre egen læreproces og gennemførelse af processer og projekter. Det er vigtigt at understrege forskellen på dette og vores påpegning af differencen og dialektikken mellem autonomi (som subjektiverende processer) og ansvar for eksterne krav (som objektiverende processer). Vi har alligevel ladet os inspirere af Hannafin og Lee ved at medtage deres konceptualisering her, fordi de er opmærksomme på begge dele og omsætter

dem til nogle konkrete bud på, hvordan der kan arbejdes studentercentreret med læringen, som kan bidrage til denne konceptualisering og en pædagogisk meningsfuld måde at praktisere SCLT på. De udvikler et koncept, OLS (Own it, Learn it, Share it), der her er oversat og indebærer følgende:

Ej det: de studerende skal forstå, hvorfor undervisningen er vigtig – den skal altså gives mening i forhold til professionen, fx ved at underviserne bestræber sig på at formidle eller gå i dialog om formål og værdien af det, de studerende skal lære. Med henblik på at sætte sig selv i forhold til undervisningens og erfaringernes indhold skal de studerende have mulighed for selv at sætte personlige mål og træffe betydningsfulde valg.

Lær det: de studerende skal tilegne sig indholdet, og her bør underviseren give tydelige instruktioner og støtte de studerendes valg og brug af redskaber, materialer og medier. Desuden kan underviseren modellere; vise og sætte ord på sin egen fremgangsmåde. I læreruddannelsen er der en dobbelt dimension i dette, derved at underviseren underviser nogen, der selv skal lære at undervise, og dermed må overveje den eksemplariske værdi af egen undervisning, men også søge at formulere sig og inddrage de studerende i dialog herom (Loughran & Berry, 2005; Iskov, 2020).

Del det: i fællesskaber, hvor man deler viden og læring med autentiske modtagere (fx elever, lærere, skoler eller andre studerende).

Ærindet med at få de studerende til at 'eje undervisningen' indebærer, at de skal se værdien deraf, hvilket fordrer, at undervisningen må pege frem mod lærerprofessionen og opleves relevant og meningsfuld i forhold til at skulle være lærer. Det indebærer, at underviseren kan sætte indhold og arbejdsformer i relation til lærerarbejdet og derved gøre sin egen didaktik til genstand for refleksion og dialog (explicit modellering, Iskov, 2020). Såfremt det medvirker til, at den studerende forholder sig til sig selv som lærer (-menneske), er her potentiale for personliggjorte erfaringer, udvikling af professionel identitet – og i vores blik en subjektiverende proces mod myndigblivelse og selvstændighed, når den studerende sætter sig i forhold til og går i med- og modspil med fremstillingen af lærerprofessionen.

Vi forestiller os, at nedenstående figur kan udgøre en hjælp i arbejdet med at planlægge eller få øje på, hvordan de forskellige dimensioner er til

stede i uddannelsens praksis. Den udgør en illustration og sammenfatning af dimensionerne og relationerne mellem dem i SCLT, når denne skal være meningsfuld i pædagogisk perspektiv.

På didaktisk niveau kan man fx forestille sig, at undervisere kan fokusere på metoder, materialer, arbejdsformer og indhold, der tilgodeser de forskellige dimensioner og gerne flere på en gang. Ved at indskrive projektarbejde, feedback, PBL, klasserumsdialog, CL, portfolio, studenterundervisning, opgaveløsning, lærerfortællinger mv. i den inderste ring ud fra den dimension, tiltaget hovedsageligt tilgodeser, vil underviserne kunne udvikle et idekatalog for en studentercentreret didaktisk praksis – og få blik for, hvilke dimensioner der tilgodeses, og hvilke der evt. forsømmes.



Figur 3: Dimensioner og niveauer i arbejdet med SCLT.

De hvide pile indefra og ud illustrerer forbindelserne mellem de forskellige lag og niveauer i organisationen, der også må overveje og tilgodese de tre dimensioner. Dobbeltpilene illustrerer, i modsætning til Starkeys model hvor de er overlappende, at dimensionerne er forskellige og i et pædagogisk spændings- og modsætningsforhold. Det betyder ikke, at specifikt indhold og arbejdsformer ikke kan bidrage til flere dimensioner, men at dimensionerne ikke må forstås som eller gøres til det samme.

Indholdet i de tre dimensioner er heller ikke enslydende med Starkeys. Den agentiske rummer her selvstændighed og selvbestemmelse, ikke kun i forhold til læring, men mere radikalt som den studerendes rum til selvvalgte handlinger, der ikke nødvendigvis er i overensstemmelse med de to andre, men beror på subjektiverende processer. Her er det dog også en dimension i den studentercentrerede praksis, at den kan være objektiverende og rette de studerende mod bestemte mål, ligesom den kan være responsiv i forhold til deres forskellighed, så der gives plads til, at de hver især kan blive lærere som dem selv.

Diskussion

Ovenfor er fremskrevet en didaktisk tænkning og model, der søger at rumme det studentercentrerede formål og give blik for de forskellige dimensioner i praksis. Modellen kan bidrage til at omsætte kravet om SCLT på en pædagogisk meningsfuld måde, således at vekselvirkningen mellem det subjektiverende og det objektiverende forvaltes på måder, der både er responsive i forhold til de studerendes forskellighed, bidrager til, at de lærer, hvad de skal, og tager højde for deres udvikling af agency og myndighed. Men der er udfordringer, forbehold og faldgruber ved en sådan tilgang, som vi her vil sætte til diskussion.

Policy og/eller pædagogik? Autonomi som middel til læring kan føre til pædagogisk meningstab

Ifølge Dietrich Benners praxeologi vil et samfund af mennesker uddifferentiere sig i en række grundlæggende forskellige praksisformer for at understøtte den menneskelige sam- eller koeksistens (Benner, 2005, s. 22-23). Disse praksisformer understøtter således alle i samfundet og det enkelte menneske, men gør det på forskellige måder og ud fra forskellige per-

spektiver. Det betyder, at hver praksis har sine egne særegne dilemmaer, forståelser og funktioner.

I denne tekst ser vi på SCLT fra mindst to praksisperspektiver, henholdsvis et policyperspektiv og et pædagogisk perspektiv. Derudover forsøger vi at forene de to perspektiver i en forståelse af SCLT, der både lever op til de krav og forståelser, der skrives frem i policylitteraturen, og samtidig er pædagogisk meningsfuld. Men når disse to udgør kategorisk forskellige praksisser, er denne øvelse ikke uproblematisk.

En fare i den sammenhæng er tendensen til, at policyperspektivet dominerer eller koloniserer den pædagogiske praksis, således at det særegne pædagogiske skubbes i baggrunden eller helt udelukkes. I SCLT-policy er et udpræget fokus på samfundets behov for veluddannet arbejdskraft, hvilket medfører et ensidigt fokus på læringsudbyttet (Tange & Iskov, 2022). Konsekvensen bliver, at det studentercentrerede moment ikke anerkendes i sin egen ret, men reduceres til alene at være et middel til læring og dygtiggørelse af den studerende. Med Biestas skelnen mellem verdensdestruktion og selvdestruktion kan man sige, at det studentercentrerede, som i pædagogisk forstand vedrører verdensdestruktion fra et policyperspektiv, omgøres til at skulle fremme selvdestruktionen.

I forlængelse heraf påpeger Starkey, at den kognitive dimension ofte vil fortrænge de to andre områder, det agentiske og det humanistiske, fordi det kognitive repræsenterer det, der vedrører læring og dygtiggørelse i snæver forstand og dermed vurderes som vigtigst i et policyperspektiv. Med de tre dimensioner, der alle får et selvstændigt fokus i vores model, tilbydes et mere afbalanceret alternativ, der ligestiller de tre perspektiver og dermed rummer pædagogikkens dobbelte formål og muligheden for pædagogisk meningsfuldhed.

Hannafin og Lee fremskriver nok autonomi som et mål i sig selv, men koblingen af den studerendes suverænitæt og ansvarlighed til eksterne læringsmål – samt udvikling af ”viljen til at foretage selvvalgte valg” inden for en studentercentreret lærings- og undervisningspraksis – giver forrang til læring og dygtiggørelse. De ophæver spændingen, differencen og dialektikken mellem det dygtiggørende og myndiggørende, objektiverende og subjektiverende, hvorved det pædagogiske paradoks opløses og således også pædagogikken og den meningsfuldhed, den repræsenterer. De er alligevel inddraget, fordi de faktisk har et bud på både-og. Den daglige undervisning skal jo praktiseres og kan ikke stivne eller paralyseres af modsæt-

ningsfuldheden. Men i modsætning eller som supplement til Hannafin og Lee er det med vores pædagogiske begreb kun i en dobbeltbevægelse mellem subjektiverende og objektiverende bevægelser, at pædagogik udfoldes meningsfuldt. Dette forbehold er forsøgt rummet i cirkelmodellen, der netop adskiller, men dog alligevel rummer de studerendes forskellighed/subjektivitet, de studerendes agency/autonomi og deres dygtiggørelse/læring.

Spørgsmålet er, om der i forståelserne fra Starkey, Hannafin og Lee og i vores brug af dem i modellen reelt er plads til det subjektiverende og verdensdestruktionen i egen ret. Den kognitive og humanistiske dimension kan ses som den studerendes evne til at forstå og agere i den kulturelle kontekst for uddannelsen. Kun hvis den agentiske dimension og de studerendes selvvalgte handlinger reelt er selvvalgte, rummes det verdensdestruktive element og dermed intentionen om, at den studerende skal udvikle sin myndighed og selvbestemmelse som et mål i sig selv. Dette må være tilfældet for at tilgodese det pædagogisk meningsfulde.

Koncept eller dømmekraft?

En anden faldgrube er udbredelsen af metoder og koncepter, der kan implementeres og styres fra politisk side med en specifik effekt for øje. Konsekvensen bliver, at pædagogik reduceres til at blive forstået kausalt, således at en bestemt metode med høj grad af sikkerhed har en bestemt effekt. Fra et mere almenpædagogisk perspektiv er det imidlertid ikke så enkelt eller ønskværdigt. Her forstås pædagogik som ikke-kausal eller med en anden form for kausalitet (Se feks. Uljens, 1998; Illum-Hansen, 2017, s. 103), fordi netop de studerendes frihed og selvstændighed som mål i sig selv udfordrer tanken om kausalitet og styrbar effekt. En sådan position vil i stedet for kausalitet betegne pædagogisk praksis som noget, der ledes af intentionalitet, takt eller dømmekraft fra underviseren, der er tæt på og engageret i den enkelte studerendes udvikling. Dømmekraften bliver således ikke noget, der kan styres politisk gennem koncepter og skabeloner, men noget, der skal efterlades rum og plads til i planlægning og udøvelse af undervisning og uddannelse.

I denne tekst er vi selv i fare for at udvikle et SCLT-koncept, der ikke levner plads til dømmekraften. For at undgå dette insisteres på det dobbelte formål, der tilfører policytænkningen og de øvrige teoridannelser et spændingsforhold, som kalder på en dobbeltbevægelse mellem de subjektiverende og objektiverende momenter i uddannelsen. Dette spændingsfor-

hold fastholder og understreger, at pædagogisk praksis aldrig går op i en kausal harmoni, der kan fremmes gennem forudbestemte metoder og teknikker, men udgør modsætninger, der ikke skal ophæves, men forvaltes i udøvelsen af pædagogisk praksis.

I vores øjne er det dermed også en faldgrube, når den pædagogiske forskning af frygt for konceptualisering holder sig fra overhovedet at komme med beskrivelser af og bud på, hvordan det pædagogiske kan gøres, på pædagogikkens 'hvordan'. Men når et sådan bud fremstilles, må det underlægges de krav, som indeholdes i pædagogikken.

I kapitlet mødes således to spændingsfelter. På den ene side står policy-niveauets krav om omsætning, styring og effekt over for pædagogikkens modstand mod samme. På den anden side står spændingsforholdet i det pædagogiske mellem det normative bør-perspektiv og det deskriptive gør-perspektiv. Sammenfattende kan man sige, at vi i dette kapitel forvalter problemet i det første spændingsfelt med det næste: Som 'svar' på policypædagogik-spændingsfeltet anviser vi en pædagogisk meningsfuld tilgang til SCLT, der både er normativt underbygget af begrebet om det dobbelte formål og empirisk understøttet af empirisk funderet forskningsviden om, hvordan SCLT kan gøres i praksis.

Den forvaltningsopgave, som vi med modellen ovenfor tillægger SCLT i praksisudøvelsen, kalder på den enkelte undervisers dømmekraft og på, at ledelser og det politiske niveau levner plads hertil. Dermed bliver vores tilgang til SCLT ikke et koncept, der kan følges eller implementeres, men en model, der understreger dømmekraftens vigtighed i en pædagogisk meningsfuld læreruddannelse.

Denne pædagogiske meningsfuldhed fremmet gennem dette kapitels bud på en studentcentreret tilgang bliver altså vores bud på et uddannelsesmæssigt modsvar mod tendensen til meningstab og dermed frafald på læreruddannelsen.

Referencer

- Baeten, M., et al. (2013). The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement, *British Journal of Educational Psychology* 2013
- BEK nr. 853 af 12/08/2019. *Akkrediteringsbekendtgørelsen*. Retsinformation.dk
- Biesta, G. (2015). Hvad skal vi stille op med børnene – om uddannelse, modstand og dialogen mellem barn og verden I: Klitmøller, J. og Sommer, D.:

- Læring, dannelse og udvikling – kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*, s. 105-122. Hans Reitzel.
- Carpenter, B; Tait, G., 2001. The rhetoric and reality of good teaching: A case study across three faculties at the Queensland University of Technology. *Higher Education* (00181560), [online] 42(2), s. 191–203
- Corrigan, Connie, (2017). A Phenomenological Study: Faculty Members' Perception of Change Related to Embracing Student-Centered Teaching in a Private College
- Danmarks akkrediteringsinstitution (2017). *Hovedperson i egen læring*, Danmarks akkrediteringsinstitution
- Dakovic, G. & Zhang, T. (2021): Student-centered learning from a european policy and practice perspective, In Hoidn & Klemenčič, (Ed.), (2021). *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*. Routledge New York
- Din, F.S. & Wheatley, F.W. (2007): A Literature Review of the Student-Centered Teaching Approach: National Implications. *National Forum of Teacher Education Journal*, Vol. 17, No 3, 2007
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for Understanding at University: Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking* (Universities Into the 21st Century). Palgrave Macmillan
- ESU & EI (2010). *Student-Centred Learning—Toolkit for students, staff and higher education institutions*. Brussels, October 2010
- European Students' Union, ESU (2015). *Overview on Student centered Learning in higher education in Europe*, ESU.
- Glavind, J.G. et al. (2023). Student-centred learning and teaching: a systematic mapping review of empirical research". *Journal of Further and Higher Education*, in press
- Gover, A., Loukkola, T. & Peterbauer, H. (2019). *Student-centred learning: approaches to quality assurance*, eua, European University Association, Brussels (EUA). https://eua.eu/downloads/publications/student-centred%20learning_approaches%20to%20quality%20assurance%20report.pdf (accessed 01/11/2021)
- Hannafin, Michael J; Lee, Eunbae (2016). *A Design Framework for Enhancing Engagement in Student-Centered Learning: Own It, Learn It, and Share It*, Association for Educational Communications and Technology 2016

- Hoidn & Klemenčič, (Ed.), (2021). *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*. Routledge New York
- Hoidn and Reusser (2021). Foundations of student-centered learning and teaching. In Hoidn & Klemenčič, (Ed.), (2021). *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*. Routledge New York
- Illum-Hansen, T. Den eksakt anskuende dømmekraft. I Oettingen, A. v. (2018) *Empirisk dannelsesforskning – mellem teori, empiri og praksis*. Hans Reitzels forlag.
- Iskov, T. (2020). Læreruddannelsens andenordensdidaktik. *Studier I læreruddannelse Og -Profession*, 5(1), 92–114. <https://doi.org/10.7146/lup.v5i1.116353>
- Iskov, et al. (2022). *Udvikling af ansvarlighed og selvstændighed blandt studerende. Et aktionsforskningsprojekt om studentcenteret læring og undervisning på Byggeri-uddannelserne*. <https://www.ucviden.dk/da/projects/udvikling-af-ansvarlighed-og-selvst%C3%A6ndighed-blandt-studerende-et>
- Klemenčič, M. (2017): From student engagement to Student Agency: Conceptual considerations of European Policy on Student-Centered Learning in Higher Education, *Higher Education Policy*, 2017, 30 (69-85)
- Klemenčič, M. (2019). *Successful Design of Student-Centered Learning and Instruction (SCLI) Ecosystems in the European Higher Education Area*. A keynote at the XX Anniversary of the Bologna Process. https://bolognaprocess2019.it/wp-content/uploads/2019/07/02-keynote_Klemencic.pdf
- Klemenčič, M., Pupinis, M., Kirdulytė, G. (2020). ‘Mapping and analysis of student-centred learning and teaching practices: usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education’, *NESET report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/67668.
- Krahenbuhl, K. S. (2016). Student-centered Education and Constructivism: Challenges, Concerns, and Clarity for Teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(3), 97–105. <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1191311>
- Lea, S. J., Stephenson, D., Troy, J. (2003). ‘Higher Education Students’ Attitudes to Student-centred Learning: Beyond ‘educational bulimia’?’, *Studies in Higher Education*, 28(3), pp. 321-334.
- Leuven/Louvain-la-Neuve Ministerial Communiqué, 2009. <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-Leuven-Louvain-la-Neuve-2009>. Louise Starkey (2019) Three dimensions of student-centred education: a framework

- for policy and practice, *Critical Studies in Education*, 60:3, 375-390, DOI: 10.1080/17508487.2017.1281829
- Loughran, J., & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and teacher education*, 21, 193-203. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.005>
- Lund, J.H., Hansen, S. J. og Madsen, P.H. (2016). *Implementeringsfaglighed*. I antologien ”Veje til professionel udvikling – i læreruddannelse og lærerarbejde”, Hedegaard, K. M. og Frederiksen, L. L. (red.), Klim s. 141-156.
- MacLellan, Effie (2008). The significance of motivation in student-centred learning: a reflective case study, *Teaching in Higher Education* Vol. 13, No. 4, August 2008
- Oettingen, A.v. (2001). Det pædagogiske paradoks. Klim
- Oettingen, A. v. (2018) *Empirisk dannelsesforskning – mellem teori, empiri og praksis*. Hans Reitzels forlag
- Plush, S.E. og Kehrwald, B.A., (2014). Supporting New Academics’ Use of Student Centred Strategies in Traditional University Teaching. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, [online] 11(1).
- Roodt, J.H. et al. (2022). Learner Agency: Exploring perspectives from New Zealand, Denmark & Canada. *SCOPE, work-based learning 3*: November 2022. doi.org/10.34074/scop.6003012
- Rothuizen, J. J. (2019). *Om og for praksis – pædagogik som handlingsvidenskab*. Studier i pædagogisk filosofi. Årgang 8, nr. 2, 2019, s. 20-43.
- Sin, Christina (2014). Lost in translation: the meaning of learning outcomes across national and institutional policy contexts, *Studies in higher Education*, 2014, vil. 39, no. 10
- Starkey, L. (2019). Three dimensions of Student-centred education: a framework for policy and practice, *Critical Studies in Education*, 60:3, 375-390, DOI: 10.1080/17508487.2017.1281829
- Shah, R. K. (2020): Concepts of Learner-Centred Teaching.; *Shanlax International Journal of Education*, vol. 8, no. 3, 2020, pp. 45–60. DOI: <https://doi.org/10.34293/education.v8i3.2926>
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium.
- Susnjar & Hovhannisyanyan (2021). Bridging the policy-practice gap: student-centered learning from the students’ perspective. In Hoidn & Klemenčič, (Ed.), (2021). *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*. Routledge New York

- Tange, N. (2022a). Pædagogikkens dobbelte formål som pædagogisk paradoks – et bidrag til debatten om skolens formål. Studier i pædagogisk filosofi. In press.
- Tange, N. (2022b). Den pædagogiske dobbeltbevægelse – læreres oplevelse af undervisning, der både danner og uddanner. Tidsskrift for professionsstudier. Årg. 18, nr. 34.
- Tange og Iskov, (2022). Studentercenteret læring som en udfordring til dansen. *Kognition og pædagogik*, nr. 125, dec. 2022
- Verbosh, Kyle William (2015). Examining the Disciplinary Level Relationship between the Research Context of Academic Work and the Utilization of Student-Centered Pedagogy at Research Universities
- Uljens, M. (1998). *School didactics and learning*. Taylor and Francis ltd.

Hva får lærere til å bli i skolen? Meningsbærende element i læreryrket

Åse Haraldstad, Aslaug Kristiansen & Kristin Endresen-Maharaj

Introduksjon

Det er en økende bekymring i de nordiske landene for fremtidig lærermangel. I Norge var det i 2021 ca. 11 000 årsverk i skolen som ble bemannet av ufaglærte (SSB 2021). Det er utfordringer forbundet med både å rekruttere og beholde lærerstudenter (Khrono september 2022). Andre forhold som understreker alvorret i bekymringene, er frafallet på ulike tidspunkt i yrkesutøvelsen. Tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB) viser at det i 2017 var 109 800 personer i alderen 22–61 år med skolerettet lærerutdanning i Norge. Av disse var det nær 6700 som ikke var sysselsatt og 33 100 som arbeidet utenfor skoleverket. Det betyr at en uforholdsmessig stor del av dem som har tatt utdanning, er i andre jobber. Problemstillingen er høyt på agendaen ved flere norske institusjoner, og i høst ble det også ved «Kunnskapssenter for utvikling» i Stavanger, utgitt et kunnskapsgrunnlag med internasjonalt islett (Munthe E, Huat See, 2022). Her blir strukturelle forhold som lønn, mentorskap, rekrutteringsstrategier og styring belyst og drøftet. Denne rapporten sier lite om hva lærere selv opplever som meningsfullt. Samtidig har det i høsten 2022 vært en langvarig lærerstreik i store deler av Norge, hvor læreres misnøye er høylytt. Kan dette knyttes til ulike former for tap av mening?

Mening og meningstap kan skje på mange nivåer og vil preges av den verden en lever i. I denne studien har vi valgt et «innenfra»-perspektiv. Vi ser på opplevelsen av mening og meningstap ut fra lærernes egne erfaringer. Poenget vil være å beskrive og løfte frem lærerstemmen. Denne per-

sonorienteringen innebærer at når vi spør etter mening, spør vi etter motivasjon og engasjement og «point of orientation» (McAdams, 2001).

Forskningsspørsmålet er som følger: *Vi ønsker å undersøke hvilke meningsbærende element lærere selv trekker fram, for i neste omgang å se om disse kan være truet i dagens skole.* Vi vil undersøke og tolke dette i lys av eksistensielle og narrative perspektiver, med profesjonsteoretiske overveielser som en ramme (Frankl, 1966; Aristoteles i Vinje, 2022; Freire, 2021; Molander & Terum, 2010; Molander & Smebye, 2013).

Eksistensielle perspektiver

Inspirert av blant annet Aristoteles er det mulig å trekke en linje mellom mening – hva en verdsetter og anser som betydningsfullt – og etikk, idet etikkens grunnlag er en streben etter det gode liv (Kristensson Ugglå, 2021). Aristoteles er også opptatt av livets lange linjer – slik vi straks kommer tilbake til gjennom bruken av narrativer, og ikke minst understreker han i etikken at poenget med dygdene er at vi må være dyktige i det å være menneske (Vinje, 2022). Relasjonene får her stor betydning, som Aristoteles så treffende sier: «Den som ikke er i stand til å delta i et fellesskap og klarer seg med seg selv, er enten beist eller gud» (hentet fra Vinje, 2022 s. 54). Det gode liv er å leve i samsvar med sin menneskelige natur, i relasjoner med andre og i rettferdig institusjoner (Svare, 1997, s. 122). Det innebærer at når vi spør etter mening, spør vi også etter hva de opplever som verdifullt, noe som ofte relateres til relasjoner og fellesskap. Det gode liv leves sammen med andre.

Inspirert av teorier om mening fra Frankl (1966), vil spørsmål om mening også knyttes til *kontinuitet* – at en er i stand ikke bare til å se sammenhenger bakover i livet, men også være orientert mot fremtiden. Ikke minst understreker han betydningen av å ha en tro på sin egen fremtid, som et uttrykk for livsmot. I tillegg til fremtidstro og håp er det å kunne være åpen og lyttende overfor situasjonens her-og-nå-krav, et annet aspekt ved mening hos Frankl. I stedet for, skriver han, å spørre etter livets mening må en heller rette spørsmålet til seg selv: Er en i stand til å svare på de handlinger som livet og de dagligdagse situasjonene stiller en overfor?

«Dette kravet og dermed tilværelsens mening, skrifte fra mennesker til menneske og fra øyeblikk til øyeblikk. Aldri kan spørsmålet om mening besvares generelt. Livet slik det her er tale om det, er ikke noe ubestemt, men til enhver tid noe konkret og derfor er også livets krav til oss til enhver tid helt konkret. Denne konkrethet hører med til menneskets skjebne, som for hver enkelt er egenartet og enestående. Intet menneske og ingen livsskjebne lar seg sammenlikne med en annen, og ingen situasjon gjentar seg selv. I hver situasjon kreves det noe nytt av mennesket» (Frankl, 1966, s. 78).

Denne konkrete og livsnære tilnærmingen er nær knyttet til en åpenhet, som innebærer at en lar seg overraske og kanskje mister fotfeste en liten stund. Man må handle og svare i ansvarlighet på en annen måte enn det en kanskje hadde planlagt på forhånd (Buber, 1978). Eksistensielle perspektiver inneholder en særlig oppfordring til å delta på en aktiv måte i livet (Vaags, 2021). I disse perspektivene har altså *konkrete handlinger* en særegen plass. Det forutsetter viktige faktorer som frihet, autonomi og fleksibilitet og åpner opp for muligheten til å bli «passionately involved in personal projects» (Bakewell, 2017. s. 34).

Hvordan står det til med læreres mulighet til å svare på de utfordringene som oppstår i skolens hverdag? Sølvi Mausestagen undersøkte i 2018 hvilket bilde av lærerrollen som ble presentert for lærerstudentene gjennom forskningslitteraturen. Et underliggende motiv var spørsmålet om hva slags forskning som kan støtte lærerstudenter i deres profesjonelle identitetsutvikling. Hun viste gjennom denne oversikten at lærere i relativt stor grad ble posisjonert som *iverksettere* av eksterne initiativ, og påpekte problematiske sider ved dette. Hun konkluderte med at det er viktig at lærerstudenter møter litteratur der lærere posisjoneres som *subjektive aktører*, mer enn iverksettere av ulike styringsformål og utviklingstiltak (Mausestagen, 2018). Vi mener at teoriinngangen og forskningstilnærmingen vi har valgt, kan møte den utfordringen Mausestagen peker på. Tilnærmingen kaster lys over læreres egne initiativ, oppfatninger og engasjement og kan på denne måten gi næring til lærerstudentens behov for relevant forskning.

Håpets pedagogikk

Vår tilnærming er altså rettet mot det subjektive og personlige, mot «existential commitment» (Freire, 2021, s.12). I Freires sammenheng, er

dette nær forbundet med det han kaller «det kritiske håpet». Freire selv ser på håpsdimensjonen som en ontologisk kategori, som er avgjørende for å hindre at individer blir fortvilte, kyniske og passive (Giroux i Freire, 2021). En svekket håpsdimensjon kan få flere utslag – ikke minst når det gjelder mening. Derfor vil det i denne studien også være avgjørende å undersøke læreres syn på fremtiden, for på denne måten å fange inn håpsdimensjonen.

Profesjonsteoretisk ramme

Hos Freire (2021) er håp og autonomi tett vevd sammen, og da blir nærliggende begrep som skjønn og handlingsrom viktig å se nærmere på. Skjønn som praktisk resonneringsform, er ifølge Grimen kjennetegnet av «konklusjoner om hva som bør gjøres i enkeltilfeller, hvor holdepunktene er svake» (Grimen & Molander, 2010, s. 179). Arendt (1979), i Grimen og Molander (2010 s. 179), omtaler skjønn som resonnering «without a banister». Vi kan derfor snakke om «skjønnets byrder» som blant annet gjør konsistens vanskelig. Kompliserte overordnede vurderinger, samt prioritering mellom viktige verdier uten klare kriterier, gjør dette arbeidet utfordrende (Rawls, 1993, i Grimen & Molander (2010, s. 194).

Hvor krevende dette kan være, viser Grimen i den videre diskusjonen om «det problematiske skjønnnet» – eller «skjønnets byrder» (Grimen & Molander, 2010, s. 192). Fagområdet skjønnnet utøves på, er også viktig, og (at) en av betingelsene for å lære ut fra erfaring, handler om tilgang på umiddelbar, utvetydig, konsistent og informativ tilbakemelding. Her er det stor variasjon profesjoner imellom. En meteorolog, for eksempel, har i mye større grad enn en psykolog tilgang på dette. Meteorologer vet også at det er knyttet usikkerhet til varslene deres, og at de kan ta feil (Kirkebøen, 2013, s. 40). Denne kunnskapen om egen feilbarlighet er et annet viktig moment som må være til stede for å kunne kultivere sitt eget skjønn (jf. kap. 8 i boka, hvor D.R. Hansen skriver om å «fejle bedre»). For læreres del kan både tilgangen på raske tilbakemeldinger og innsikt i egne begrensninger by på utfordringer.

I beskrivelsen av skjønn fins to ulike forståelser: Den ene ser på skjønn som *en strukturell kategori* hvor det må presiseres hvilke standarder skjønnnet defineres i forhold til, og hvilken autoritet som har delegert myndigheten til å utøve skjønn. Den andre ser på skjønn som *epistemisk kategori*,

som en resonneringsform som har det praktiske resonnementets karakteristika (Grimen & Molander, 2010 s. 181–184). Begge formene for skjønn gjør seg gjeldende i vårt materiale. I den videre analysen velger vi kategori to som utgangspunkt, hvor potensialet i den skjønnbaserte kunnskapen blir sentralt.

Forskningstilnærming

Forskningstilnærmingen er narrativ inspirert. Narrativer er en måte å skape meninger på. De gir struktur og sammenheng (Bruner, 2004). Det narrative kommer til uttrykk både ved at vi ber lærerne se tilbake på sin motivasjon til å bli lærere, vurdere fremtiden og reflektere over situasjonen her og nå. Samtidig fanger denne tilnærmingen også opp endringer som har skjedd i en mer institusjonell sammenheng, som endringer av læreplaner, økt innføring av digitale hjelpemidler, endrede arbeidsformer, endringer i elevmassen etc. – som har gitt mange utfordringer og tilpasninger, men også i noen tilfeller motstand.

Siden prosjektet vårt er rettet mot lærere, ikke bare som personer, men også som profesjonsgruppe, innebærer det at kunnskap om hva som gir mening og får dem til å fortsette i yrket, også er noe som kollektivt vil forhandles frem i et lærerkollokvium. Kunnskapen vil være sammensatt og i bevegelse på ulike nivåer og i ulike miljøer. For å fange opp nyanser og spenninger i læreres meningsfellesskap, har vi valgt å ta i bruk fokusgruppeintervju som forskningsmetodisk tilnærming.

Forskningsmetodisk tilnærming – fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju er veiledede gruppeintervjuer, egnet for å fange opp detaljrike og komplekse erfaringer, holdninger og overbevisninger i gitte miljøer (Powel & Single, 1996, s. 499). Til forskjell fra et ordinært gruppeintervju, der hensikten er å samle inn detaljerte data fra de ulike respondentene, er fokusgruppeintervjuet spesielt designet for å skape interaksjon mellom deltakerne (Bryman et al., 2021, 453). Et fokusgruppedesign skiller seg også fra individintervju, ved at det setter den enkelte lærers livsverden og personlige historie til side eller mer i bakgrunnen. Dataene som samles inn, karakteriseres av å være sosiale fortolkninger av de spørsmål og fenomen som undersøkes (Halkier, 2020). Vi er opptatt av hvordan lærerkollegiet drøfter utvalgte tema som medlemmer av en profesjons-

gruppe, mer enn som enkeltlærere. Oppmerksomheten rettes mot hvordan perspektiver og ideer forhandles i gruppa, og hvordan deltakerne responderer på og tar stilling til hverandres bidrag i samtalen (Bryman et al., 2021).

Narrativ strukturering av fokusgruppeintervjuer kan bidra til å synliggjøre meningsstrukturer og meningssammenhenger i lærernes samtaler når disse ble «lest» som kollektivt konstruerte profesjonsfortellinger (eg. narrative as multi-voiced and co-constructed, Riessmann, 2008).

Svakheten ved fokusgruppeintervjuer er at enkeltstemmer kan forstumme. For eksempel kan en oppleve at kritiske røster blir hysjet ned, eller at dersom gruppa også består av noen i lederposisjoner – at de andre deltakerne ikke våger å være uenig. En annen utfordring er at ledende «stemmer» i gruppa kan legge an en type stemning, enten av positivitet eller misnøye som de andre henger seg på. Dette er svakheter som kan veies opp ved at intervjueren stiller åpne spørsmål hvor informantene skal utforske og klargjøre egne synspunkter. I den prosessen kan de bygge på hverandres utsagn, tilføre ny kunnskap og ta samtalen i en retning de ikke hadde tenkt på i utgangspunktet.

Pilotutsagn som utgangspunkt

Utgangspunktet for spørsmålene i fokusgruppeintervjuene har vært utsagn hentet fra vår pilotstudie. Den besto av en survey som hadde samme narrative struktur som hovedstudien. Vi prøvde ut ulike spørsmål og valgte ut de som i sterkest grad bidro til å belyse hovedproblemstillingen. Hensikten var å bidra til kontinuitet mellom funn i piloten og den tematiske oppbyggingen av fokusgruppeintervjuene.

Til tross for at pilotstudien kun baserte seg på fem skriftlige lærerintervjuer, bidro lærernes svar med å gi retning og åpne opp tema egnet for videre utforskning i fokusgruppeintervju. For å skape dynamikk i samtalen mellom lærerne i intervjuet valgte vi å presentere temaene ved hjelp av ulike sett med lærerutsagn. Utsagnene ble valgt ut og sortert i seksjoner med blick på variasjon. Utsagn som sto i et spenningsforhold til hverandre, eller som var svært varierende i karakter, ble benyttet som «oppstartstriggere» under hvert tema i intervjuet. For hvert spørsmål som ble stilt gjennom intervjuet, ble to-tre utsagn presentert for deltakerne.

Narrativ organisering av intervjuene – fortid, nåtid og fremtid

I likhet med pilotstudien var fokusgruppeintervjuene organisert i en narrativ form. Det vil si at vi fulgte en tidslinje– fortid, nåtid og fremtid. Intervjuguiden ble organisert som følger:

I seksjon 1 (fortid) rettes spørsmålene mot fortiden – hvorfor de valgte å bli lærere og hva som lå bak engasjementet for læreryrket.

I seksjon 2 (nåtid) rettes spørsmålene mot nåtiden – hvordan opplever de å være lærer i dag, hvordan engasjementet utfolder seg, og hva som er grunnen til at de blir i yrket.

I seksjon 3 (fremtid) rettes blikket fremover – vi spør om de fortsatt ønsker å være i yrket, og hva de tenker om fremtiden. På denne måten «tvinger» vi informantene inn i en narrativ struktur.

Utvalg av respondenter

Vi ønsket å møte disse utfordringene ved å undersøke et strategisk utvalg av lærere. Vi ville finne ut hva *lærere med høy trivsel* anså som verdifullt ved lærergjeringen. Rektor på de aktuelle skolene gjorde dette utvalget for oss. Som forskere ønsket vi variasjon i type skoler med tanke på lokalitet (by/land), vi ønsket bredde i alder og erfaring og representanter fra begge kjønn. Informantene er hentet fra grunnskoler i Sør-Norge. Vi har til sammen gjennomført 3 fokusgruppeintervjuer med til sammen 12 deltakere. Rektorene fant fram til respondenter med god aldersspredning. Vi har lærere som var like ved å pensjonere seg, lærere som har 7–8 år i skolen, og mange midt imellom. En sjettedel av informantene var menn.

Deler av frafallet i yrkeslivet kan handle om manglende mestring (Munthe, 2022). I dette utvalget mister vi denne gruppen. Det er naturlig å tenke at våre informanter har høy mestring. For å få fram vårt poeng ble dette utvalget vurdert som nødvendig. Enkelte utsagn får også en ekstra dimensjon at når vi vet det er lærere med trivsel og mestring som uttaler dette, for eksempel bekymringen for skolens fremtid.

Funn

En tendens er særlig fremtredende i alle fokusgruppene, nemlig at selve språket de bruker, bærer bud om hvor de har sin interesse. Samtalene gir et sterkt inntrykk av en gruppe profesjonelle som arbeider med mennesker (samme tema tas opp i kap. 3 og kap. 9 i boka). Det handler om elever,

kollegaer og foreldre. Relasjonene til disse står i sentrum for interessen. Det gjelder nåværende elever, tidligere elever, elever med utfordringer, elever de husker, slitne kollegaer, unge kollegaer, eldre kollegaer, bekymrede foreldre, viktigheten av å videreutvikle seg i jobben, betydningen av gode relasjoner osv. Vi ser et svært menneskeorientert språk.

En type språk som er tydelig fraværende, er det byråkratiske språket. Vendinger preget av juss og økonomi er tilnærmet ikke-eksisterende. Dette kan være tankevekkende i en tid hvor stadig flere samfunnsområder er preget av en stigende jussifisering og den økonomiske rasjonaliteten brer om seg – også i skolen (Rugland & Garbo, 2017). Dette rimer godt med det Taraldsen (2020) skriver i sin artikkel: «Norske skolepolitikere har i dag et abstrakt og teknisk forhold til lærere og elever. Lærerne derimot vet at de arbeider med levende mennesker.»

Funnene er i likhet med intervjuguiden delt inn i tre hovedkategorier: fortid, nåtid og framtid. Alle kategoriene er representert med tematiske underpunkt. Disse oppsummeres i tabellen til slutt.

Fortid

Under kategorien fortid, ba vi informantene snakke sammen om hvorfor de valgte læreryrket. Svarene kan deles inn i tre hovedtema med noen overlappende felt.

1) Flere informanter forteller umiddelbart om opplevelser preget av glede og meningsfullhet:

Bente sier: Jeg jobbet som vikar helt tilfeldig.. var 19 år gammel ... visste ingenting om hva jeg skulle bli. Så var det dødsgrøt, det var kjempespennende hvordan en knytter seg til elevene.

Elin sier: Mamma og pappa var lærere, så jeg fikk yrket hjemmefra. De snakket alltid varmt om yrket. Jeg fikk høre de positive tingene ved å jobbe med ungdom, og det å være engasjert – slik de var.

2) En annen gruppe er eksplisitte på at det avgjørende var den menneskelige faktoren, kombinert med ønsket om en viss frihet.

Silje sier: Å få lov til å være med og bety noe for de unge og fremadstormende.

Eller som Frank sier: *Jeg har alltid likt mennesker – å være i kontakt med mennesker, men det var jo også den friheten som lå i læreryrket som virket forlokkende.*

Her ser vi også den første forventningen i materialet om et yrke preget av frihet og autonomi.

3). En tredje gruppe har et sterkt «forandringsmotiv» (samme tema tas opp i kap. 9 i boka). De ønsker å gjøre det bedre enn det de selv har opplevd.

Tormod sier: *Så hadde jeg en veldig dårlig lærer på ungdomsskolen, han var fordrunken, og min far var syk, og masse ting skjedde. Jeg skulket halve tiende klasse Jeg vil jo gjerne bli en bedre lærer enn ham.. så var jo det litt motivasjonen da, at jeg kanskje skulle gjort ting litt annerledes enn han hadde gjort.*

Elin følger på: *Som tolvåring bestemte jeg meg. Jeg hadde en drittlærer på barneskolen. Det skal ikke være sånn å være lærer, var min tanke.*

Hovedtendens blant informantene er en interesse for mennesker og et tydelig ønske om å gjøre en forskjell. Dette kan være meningsbyggende. Hylland Eriksen trekker frem dette perspektivet i sin bok om mening: «Det som gir livet meningsinnhold er å ville noe» (2022, s. 35), med henvisning til både Sartre og Nietzsche.

Vi ser ulike grader av motivasjon, de forskjellige variantene er likevel i stor grad rettet mot «å være noe for andre». For noen vokser ønsket gradvis fram, hos andre har det vært der så lenge de kan huske. Inspirasjonen stammer fra ulike kilder – alt fra erfaringer fra familie og venner, sterkt og positivt forhold til egen skolegang, til mer tilfeldige erfaringer fra arbeidet med barn.

Økonomi er i liten grad nevnt, og ferien kommer et stykke nede på lista. Den svake vektleggingen av økonomi samsvarer med Munthes oppsummering av «bruk av økonomiske insentiver» for å få lærere til å bli: «Det er flere studier som indikerer at det ikke nødvendigvis er de økonomiske insentivene som har betydning for om lærerne blir i skolen, men arbeidsbetingelsene. Økt lønn kan ikke kompensere for dårlige arbeidsbetingelser, ledelse eller skolemiljø» (Munthe, 2022 s. 22). Verdiene lærerne trekker

fram, peker alle i den samme retningen, selv om kildene er ulike. Synspunktene er preget av altruisme og en dyp interesse for mennesker.

Nåtid:

Denne kategorien består av to hoveddeler med hvert sitt underpunkt: Den første legger vekt på hva som ligger bak engasjementet for lærerarbeidet i dag, den andre sier noe mer spesifikt om hva som får dem til å bli i yrket. På begge disse spørsmålene trekker informantene inn utfordringer.

Del 1: Opplevelsen av å være lærer i dag, hva ligger bak engasjementet?

Her fører utsagnene oss i retning av et begrep som sjelden blir brukt i pedagogisk sammenheng. Det første temaet har fått navnet «livsvitner». Den andre handler om gleden ved å se elever lære og utvikle seg, den tredje går enda tettere på, og handler om «å bli glad i elever» uavhengig av prestasjoner, mens det fjerde peker på lærerens egen selvutvikling, som i denne sammenheng omtales positivt.

I forbindelse med tema 1 peker informantene på gleden over å være et slags «livsvitne» som bakgrunn for engasjementet. Tone sier følgende:

Jeg tenker ofte på at vi er jo en del av den lille kretsen som egentlig kjenner disse fra de var barn ... jeg er en del av deres oppvekst. Det er ikke så mange som husker dem fra de var små, så det er spesielt.

Frank følger på:

Det er alltid kult å møte elever du har hatt før ... det (er det) samme om du møter dem på frisørsalongen eller i sportsbutikken ... de kommer og gir deg en klem fra ungdomsskolen. Det er stas. Det er jo folks liv det handler om, ja, det er det det er.

I forbindelse med neste tema (2) ser vi hvor drivende og engasjerende det er å erfare at det skjer positive ting med eleven:

Så er det de møtene der du føler du kan gjøre en forskjell – der du ser også en positiv endring ... i eleven.

Tone sier: *Når du treffer elever på noe de lærer seg eller skjønner. Når de åpner seg litt og deler noe ... og da fortsette å undersøke hva det egentlig er som skal til for at dette barnet skal trives eller få en utvikling ... møte ekte mennesker.*

I tema 3 er perspektivet utvidet, vi ser også noe annet og mer enn den betingende gleden fra forrige tema.

Turid sier: *Du møter så mange forskjellige mennesker, og du vil jo bare omfavne de. De kommer (som) sånne søte små åttendeklassinger. Så er du så heldig at du skal følge dem i 3 år (tre år), så blir du veldig glad i dem, og så kommer det faglige, og så vil du at de skal lykkes. Du syns det er så innmari gøy å få til og se den utviklingen.*

Bente fortsetter: *... spesielt de første årene som lærer – og første gang du treffer barn, så vil du ta med deg alle hjem. Du bruker all din energi på å prøve å være den viktigste i livet til disse barna.*

I siste tema (4) beskrives muligheten for selvutvikling og tilbakemeldinger i positive ordelag:

Ingrid sier: *Jeg føler at jeg videreutvikler meg. I forhold til elevsyn ... er det en positiv utvikling i skolen (når det gjelder) å se hver enkelt.*

Tormod sier: *Det er veldig gøy. Jeg har hatt et par elever som har kommet til meg og sagt: «Du fikk meg til å få lyst til å bli lærer.» Det var veldig gøy, jeg håper det var versjonen med den gode læreren.*

Rent oppsummerende sier flere informanter diskusjonen om bakgrunnen for engasjementet på følgende måte. Et eksempel her kan være Berit som sier:

Det er veldig givende og ekstremt krevende.

Hovedtendensen her er utsagn preget av nærhet til livet, personlig engasjement for elevene og gleden over egen og andres utvikling. Lærerne omtaler seg selv som noe i retning av *livsvitner*. De er både vitner til elevenes liv

over tid, samtidig som de viser til en kontinuitet i eget liv. Det personlige og eksistensielle er fremtredende, og de lange linjene fra den narrative tilnærmingen kommer tydelig fram. Det meningsbærende ved å se sammenhenger (Frankl, 1966), blir dermed fremhevet av lærerne selv.

Under dette spørsmålet glir samtalen – gradvis og nesten umerkelig – over til en beskrivelse av relativt store utfordringer ved dagens skole. Utfordringene som nevnes her, kan sees på som kilder til ulike typer meningstap. Selv om vi her rapporterer den subjektive opplevelsen, er det i stor grad strukturelle forhold kritikken retter seg mot. Frank oppsummerer på denne måten: *Det er noe med de rammene rundt oss som ikke hjelper oss på vei.*

I tema 1 – «manglende tid til arbeidet med elever», finner vi perspektiver fra lærere som har vært i skolen en stund, og kan vurdere tendenser som har utviklet seg i skolen over tid:

Inge: Det er kommet mye mer i fra vi startet og opp til nå ... dokumentasjon. Du føler jo at det er så mange ting du skal forholde deg til, som kanskje ikke har så veldig mye med elevene å gjøre og undervisningsbiten.

I tema 2 – «sviktende tillit og manglede medvirkning», finner vi en variant av autonomi – diskusjonen som legger særlig vekt på verdsetting, tillit og muligheten for å bli hørt:

Turid: Det handler også om ikke å behandle oss som en profesjon. For vi kan jobben vår; vi vet hva det er snakk om. Jeg diskuterte jo ikke med tannlegen hvilket bor han skulle bruke!

Tormod: De kommer utenfra og forteller oss hva vi skal gjøre, i stedet for å komme og spørre hva vi trenger.

Du føler at det er noen bak på ryggen, og kan de få tatt deg, så gjør de det.

Turid: Det har jo vært politikere som har snakket oss ned i årevis.

I tema 3 – «bekymring for kollegaer», dukker et nytt perspektiv opp, som er nær knyttet til læreren som menneske og trer frem med økende styrke utover i materialet:

Frank: *En eller annen gang, om ikke så lenge, så tror jeg dessverre at det kommer til å smelle litt ... at på en måte ... vi mister masse lærere fordi de blir utbrente – så slitne at de ikke orker mer.*

I tema 4 – «konkrete utfordringer i det daglige arbeidet», får vi innblikk hva dette rent praktisk handler om. Dette gjelder først og fremst elevsaker, foreldresamarbeid, digitale hjelpemidler og fornyelse generelt.

Inge: *Lærere ... opptrer på en helt annen måte og utover yrket sitt på en helt annen måte, fordi en nærmest er redd for å komme i konflikt med elever, som plutselig bare kan kaste ut 9A¹ kortet og si at jeg krenker.*

Silje: *Foreldrene krever også mer. Det er vi vant til på en måte – å være på tilbudssiden. Du har jo e-post, og du har meldinger, vi har skoletelefoner ... de finner jo det andre telefonnummeret hvis de vil ... tjuefire sju egentlig ... hvor skal en sette grensen?*

Inge: *Det er krevende å gi fra seg noe en kjenner har fungert bra – for eksempel læringsplattform.*

Berit: *Er det det beste, eller er det bare nytt?*

Silje: *Du må egentlig jobbe med den endrings og utviklingskompetansen. Du må det.*

Hovedtendensen her er en utdyping av hvordan ulike former for rammer strammes til rundt det daglige arbeidet. Det er snakk om økende kontroll og raske endringer. Dette kan oppleves som en trussel mot kjernen i lærergjerningen, og i forlengelsen av dette en trussel mot det meningsfulle ved yrket. Lærerne presses samtidig inn i en ny form for språklighet som får konsekvenser for arbeidet i klasserommet. På mange måter illustrerer dette hva som skjer når et mer økonomisk språk anvendes på skolen – når elever blir sett på som «humankapital», da «endrer skolen sin grunnleggende funksjon som sosialiseringfaktor» (Sjøberg, 2022, s. 140). Vi kan se på

1. § 9A i opplæringsloven (1993), understreker betydning av elevens rett til et godt læringsmiljø, og har et særlig fokus på elevs rettigheter i mobbesaker.

dette som en rapport fra grasrota, hvor utsagnene gir indikasjoner på hvordan den overordnede styringen skolen oppleves av lærerne, og hvilke utfordringer de står i.

Del 2: Hva får lærere til å bli i skolen?

Det er mye glede og mestring når lærerne rapporterer om hvorfor de blir værende – men også en dobbelthet. Informantene rapporterer om god trivsel selv om arbeidet kan være slitsomt: *Vi trivs veldig godt med en veldig slitsom og tung jobb.* Vi kjenner igjen mange av perspektivene fra det som fram til nå, er skrevet om både fortid og nåtid. Her er ingen direkte brudd med den opprinnelige motivasjonen eller bakgrunnen for engasjementet, men spørsmålet utløser en større bredde og flere nyanser. Vi kommer tettere på. Spørsmålet er omdreingspunkt for studien, derfor er informantens utsagn rikt representert.

I tema 1 – «kjærlighet til elever», ser vi et språk som i likhet med tidligere svar har et emosjonelt preg, med en stor nærhet til elevene.

Turid: Om elevene ... men dette er «mine». Det er liksom sånn «passe på». Du har de der hjemme som sover hjemme, og så har du «mine barn» som er her.

Tormod: Du vil ... beskytte dem mot andre.

I tema 2 – «se elever utvikle seg», finner vi utover det emosjonelle også øyeblikk av dyp mening.

Silje: Så har man jo også sånne gulløyeblikk innimellom, og de kan en faktisk leve ganske lenge på.

Jeg elsker å være med kollegaer og ungene ... det er skummelt å skulle gjøre noe annet rett og slett.

Tone: Det er liksom derfor lærere blir i jobben ... fordi det er noe, vi vil noe ... en vil at disse barna og ungdommene, de skal liksom få utvikle seg.

I tema 3 – «gleden over kollegaer», kommer et nytt element inn. Vi ser en høy verdsetting av fellesskapet på skolen.

Berit: Øverst er kollegaene, fordi vi sammen får til ganske mye. Når det har vært en sånn «situasjon», så trenger jeg kollegaene til å «steame av» og få ut noe, eller til å komme med ideer og sånn.

Tormod: Nummer en er kollegaer. Nummer to er elever selvfølgelig, nr. 3 er ferie.

I tema 4 – «opplevelse av mestring», fant vi ikke helt uventet eksempler på hvordan gode opplevelser med elever virker inn på selvbildet, trivsel, og mening.

Berit: Men så er det hvorfor en blir. De øyeblikkene man får, og man får veldig mye godt, mange sånne kjempegode tilbakemeldinger i løpet av en dag. Det er altså bare et sånn lite smil fra noen du vet at egentlig er litt sånn småsure på deg fra i går. Så smiler de når du går forbi. Da er det sånn YES – vi har fortsatt kontroll! Altså det er mange sånne ting som gjør at hverdagen er helt super.

Bent: Det tror jeg ikke du får i alle yrker. Altså får du konstant en sånn liten «du er flink, du er god, jeg liker deg» – en sånn tilbakemelding på hvordan du er. Det gjør jo noe med meg. Noen ganger kommer jeg hjem og er litt sånn «dritkul» – for jeg har fått komplementer. Så andre dager er ikke det, men de skal vi prøve å glemme og lære av.

Tormod: Jeg elsker å være med elever – det å kunne gjøre en forskjell. Jeg føler jo en trygghet i læreryrket, jeg føler mestring.

I tema 5: – «betydningen av fleksibilitet og variasjon», finner vi for tredje gang igjen forhold som peker i retning av frihet og autonomi.

Tormod: Hvis jeg skulle begynne i et annet yrke, så måtte det vært sånn som gav litt fleksibilitet på samme måte som jeg har.

Veldig mye rom for variasjon ... liker å være sammen med andre mennesker.

Frank: I dag har jeg vært to timer på tur, to timer engelsk og to timer gym. Det er ikke mange som får lov til å entre dagen sin med å gjøre dette.

Hovedtendensen her er tematisk likt med funnene fram til nå i studien, hvor behovet for autonomi har blitt trukket fram. Tidligere ble dette eksemplifisert i form av medvirkning og tillit og nevnt som meningsfulle element *de savnet*. Her i dette avsnittet blir muligheten for selvstendighet gjennom fleksibilitet og variasjon trukket fram som meningsfulle element som *holder dem* i yrket. Begge disse perspektivene peker på forhold som profesjonsteorien beskriver rom for skjønnsutøvelse og dømmekraft (Grimen & Molander, 2010). Denne problemstillingen blir også synlig i de to kommende avsnittene, som handler om utfordringer i nåtid og synet på framtid. Rent oppsummerende kan vi si at fram til nå har vi sett en kontinuitet mellom fortid og nåtid, samtidig som perspektivene utvider seg: Når de snakker om *hvorfor de blir i yrket*, ser vi en større dybde og emosjonalitet i forholdet til elevene og nye meningsbærende element i arbeidsdagen – slik som betydningen av kollegafellesskapet og gleden over egen mestring (Deci & Ryan, 2000).

Også her glir samtalen umerkelig over i utfordringer. Disse er særlig konsentrert om to hovedpoeng: bekymringen for kollegaer – om de klarer å stå i yrket – og savn av frihet og medvirkning.

I tema 1 ser vi igjen lærere som har vært lenge i skolen og merker seg tendenser i skoleutviklingen over tid. Vi ser også kritikk av bunden tid på arbeidsplassen og opplevelsen av «munnskurv». Begge deler peker nok en gang på tap av autonomi.

Frank: I tillegg så har jeg ganske stor frihet til å forme mitt yrke ... men den friheten har jo også skrumpet veldig inn i forhold til andre instanser som skal mene noe om yrket.

Frank: Da jeg begynte, var det mye mindre bunden tid i læreryrket – det har vært en snikinnføring ... det strammes til i vårt yrke, samtidig (blir det) mer fleksibelt i andre yrker.

Turid: Så har vi ikke lov å si at vi mangler ressurser.

Turid: Hele tiden altså en forskjønnelse av tilværelsen – av situasjonen. Alt-så vi skal pynte på det.

I tema 2 – «slitne kollegaer», kommer bekymringen vi så tidligere, sterkt tilbake. I tillegg til den omsorg for den menneskelige her-og-nå-situasjonen, kan vi også hos lærerne selv ane en bekymring for skolens framtid.

Ingrid: *Det jeg synes er skremmende, er særlig ... en hører en del som siers «Kan jeg klare å stå i yrket?» Det synes jeg en hører oftere nå.*

Frank: *Jeg er ikke så redd for den yngre garde som jeg er for den eldre, er mer redd for den som har vært kontaktlærere i tjue år, og så funker det ikke lenger.*

I tema 3 – «oppsummering», trekker lærerne selv trådene sammen.

Tormod: *Jeg synes for all del det er gøy å jobbe som lærer, men det er også såpass mange ting som ikke er gøy og som gjør at jeg revurderer dette kontinuerlig.*

Berit: *Det er veldig mye følelser på hele dagen ... så sliter jeg med å ikke bli forbanna, ikke på elever, men på systemet rundt og ledelsen.*

Under kategorien nåtid ser vi tydelig en kritikk som vender seg mot teksten og peker på rammene rundt skolen og mot ledelsen. Det er verdt å merke seg at til og med lærere som rapporterer om høy trivsel og mestring, tenker for alvor på å skifte jobb selv. Hva da med lærere som sliter med sin egen mestring, som er underveis i sin egen utvikling? Hva kan motivere dem til å bli? Frykten for frafall i yrket – som kan også føre til fremtidig lærermangel – er uansett svært synlig hos lærerne selv, ikke minst er dette tydelig når det gjelder bekymring for de unge.

Fremtid

Når vi ber lærere samtale om hvordan de ser på framtida, inkluderer dette et håp, men også en håpløshet. I iden narrative linjen som går mellom fortid, nåtid og framtid, vil synet på framtida representere håpet i en eller annen form (Freire, 2021; Frankl, 1966).

I materialet ser vi *et tydelig brudd i det narrative mønsteret*, når lærerne snakker om framtida. Den sammenhengen og de lange linjene vi så tidligere, er svekket. Perspektivene vi så under fortid og nåtid, hadde en indre konsistens. Verdier som lå bak valget av utdanning, var på mange måter de

samme som kom fram i engasjementet for dagens skole. Disse verdiene var også godt synlige i avsnittet om hvorfor de ble værende i jobben. Men så var det slutt. I ytringer som helt uoppfordret kom fram under spørsmål om nåtid, var det tegn som pekte fremover. Her så vi kimen til bekymringer som under samtalen om framtida, slo ut i full blomst.

I tema 1 – «stort press – lærere som slutter», vender de tilbake og gjentar utfordringen fra tidligere med stor styrke.

Elin: Jeg tror skolen blir så presset at til slutt, så må det skje en endring. Det tror jeg dessverre. Det var en veldig dyster spådom.

Frank: Jeg tror at alt det presset blir for mye til slutt, så gidder man ikke ... Samtidig så er det jo fryktelig mange flinke folk som kommer og blir lærere.

Elin: Vi har noen (unge) som allerede har sagt at de vil slutte, og de har jobbet her i to år.

I tema 2 – «vil ikke anbefale yrket til egne barn», trekker de konsekvensene av dette:

Turid: Jeg vil ikke anbefale det til mine barn, det gjør jeg ikke. De har tatt en helt annen utdanning.

Silje: Jeg tror ikke guttene mine har lyst til å bli lærere, for de ser hvor mye jeg jobber.

Berit: Jeg anbefaler heller ikke datteren min å bli lærer.

I tema 3 – «mangler makt», vender de igjen tilbake til autonomidiskusjonen.

Berit: Vi mister makt til å få lov til å bestemme.

I tema 4 – «lyspunkt», signaliserer de samtidig en sterk tro på skolens betydning.

Turid: Skolen er jo like viktig som før, men jeg tror skolen i større grad må fronte sine verdier. De siste årene har vi blitt altfor unnfallende.

Turid: (Håpet for fremtiden er) ... *hos kollegaer og elever. Der er derfor vi er her.*

Mening og håp er begrep som har nær sammenheng med hverandre. Blandingen av håp og fortvilelse finnes overalt (Giroux i Freire, 2021, s. 1). Tapes håpet, skades meningsdimensjonen. Det svake fremtidshåpet vi ser i vårt materiale, kan ikke sees på som annet enn en sterk kilde til meningstap hos våre informanter.

På dette spørsmålet representerer svarene likevel en dobbelthet. På den ene siden ser vi informanter med høy trivsel, som i likhet med forrige kappittel rapporterer om bekymring. Flere er nølende og nærmest avvisende til å anbefale yrket til sine barn, blant annet på grunn av høyt arbeidspress kombinert med manglende innflytelse. De forteller om unge kollegaer som vurderer å slutte.

På den andre siden ser det ikke ut som om informantene har mistet troen på skolens verdier eller lærernes kvaliteter. Funnene signaliserer en tro på og respekt for verdigrunnlaget i skolen og betegner lærerstanden som en gruppe bestående av «mange flinke folk».

De peker også på en type meningstap som gjelder «skolens verdier». Vi ser en selvransakelse i forhold til egen unnfalighet når det gjelder å si fra om dette, en type passivitet når det gjelder å stå opp for yrket sitt og for skolens betydning.

Funnene belyser tydelig det forholdet Giroux (i Freire, 2021, s. 2) viser til, når han påpeker sammenhengen mellom pessimisme – som vi ser konturene av i vårt materiale – og passivitet. Dette fører oss videre til forholdet mellom manglende autonomi og passivitet. Taraldsen (2021) påpeker at i takt med at lærere og elever mister sin autonomi, ødelegges grunnlaget for håp. Disse sammenhengene er påfallende i vår studie.

Oppsummering av funn

Vi har gjennom informantenes utsagn fått en god dokumentasjon på gleden over lærerarbeidet, og flere moment som viser hva lærere selv anser som verdifullt, og hva som *gir* mening i skolehverdagen. Denne gleden ser ut til å være dypt forankret i det menneskelige og relasjonelle, samt i et ønske om å gjøre en forskjell. Lønn og ferie ser ut til å komme langt ned på lista over hva som er meningsfullt.

Samtidig ser vi bekymringer for dagens skole og uro for framtiden. I siste del diskuterer vi forhold som *truer* meningsdanningen.

Her følger en kort oppsummering av funnene:

Tidslinje	Spørsmål	Meningsdanning Forhold som gir mening	Meningsstap Forhold truer meningsdanning
Fortid	Hvorfor valgte dere læreryrket?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Positive erfaringer 2. Ønske om å gjøre en forskjell 3. Forandringsmotiv <p>Stikkord: Altruisme</p>	
Nåtid 1	Hva ligger bak engasjementet?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muligheten til å følge elever over år – «livsvitner» 2. Gleden over elevenes læring og utvikling – «gulløyeblikk» 3. Gleden over elever uavhengig av prestasjoner 4. Mulighet for selvutvikling <p>Stikkord: Gleden over egen og andres utvikling</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mindre tid med elever 2. Sviktende tillit og manglende medvirkning 3. Bekymring for kollegaer 4. Konkrete utfordringer i det daglige arbeidet (s.9) <p>Stikkord: Manglende autonomi – bekymring for kollegaer</p>
Nåtid 2	Hva får dere til å bli i skolen?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kjærlighet til elever 2. Se elever utvikle seg 3. Gleden over kollegaer 4. Opplevelsen av mestring 5. Muligheten for fleksibilitet og variasjon <p>Stikkord: Gleden over lærer_ arbeidet i vid forstand</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mangel på fleksibilitet og medvirkning «munnkurv» 2. Bekymring for kollegaer som slutter <p>Stikkord: Manglende autonomi – bekymring for kollegaer</p>
Fremtid	Hva tenker dere om fremtida?	<p>Troen på skolens verdier og lærerens kvaliteter</p> <p>Stikkord: Positiv holdning til skolens prosjekt</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bekymring for lærere som slutter – stort press 2. Manglende ønske om å anbefale yrket til egne barn 3. Mangel på makt og innflytelse 4. Unnfallenhet i samsfunnsdebatten <p>Stikkord: Sviktende fremtidshåp og passivitet</p>

Diskusjon

Vi kan spørre med bakgrunn i Frankl: Har lærere nok autonomi til å kunne svare på de handlinger livet og de dagligdagse situasjonene krever? Har de nok rom til å kunne være åpne og lyttende til situasjonens her og nå? Har de tilstrekkelig frihet til å fylle rollen som subjektive aktører i skolen slik Mausethagen skriver?

Våre informanter stiller seg tvilende til dette. Ikke minst blir dette tydelig når vi undersøker håpsdimensjonen. Her er det brudd i de lange linjene som går mellom fortid, nåtid og framtid (Frankl, 1966). Hvis vi ser på håp som et grunnleggende trekk ved det å være menneske (Freire, 2021), hvilke konsekvenser kan en nølende fremtidsstro eller et svekket fremtidshåp ha for lærerstanden? Kan dette ha betydning for læreres frafall fra yrket?

Vi avslutter kapittelet med en kort drøfting. Den er knyttet til tre diskusjoner – om *relasjoner*, *autonomi* og *håp*, begrep som på hver sin måte peker på *områder hvor meningstapet er synlig*.

Relasjoner

Relasjonsdiskusjon er knyttet til en eksistensiell orientering, hvor det er avgjørende med tanke på opplevelsen av mening, å få mulighet til å forholde seg aktivt i møte med livets utfordringer (Frankl, 1966; Bakewell, 2017; Vaags, 2021). I hvilken grad er dette forenlig med skolen slik den er i dag?

I kapittelet om hvorfor lærere blir, ser vi sterke meningsbærende element i skolens daglige liv. Det illustrerer det Frankl også påpeker, at håp ikke bare knyttes til noe langt der fremme, men også til det som omgir oss her og nå, til eksistensen. For Frankl handler det ikke bare om det å leve med et mål for øye, men også om ikke å flykte fra nåtiden. Hvis man enten bare ser bakover til hva som var tidligere, eller bare fremover mot et mål i fremtiden, så kan en «... overse muligheten for selv å gripe formende inn i virkeligheten» og gripe de mulighetene som finnes der (Frankl, 1966, s. 72–73). I realiteten, i her-og-nå-situasjoner og ved å ta sin tilværelse alvorlig ser Frankl, en mulighet for å utvikle sin menneskelighet ved å kunne omforme og transformere sine mål og håp inn i hverdagssituasjonene og å være åpen for de muligheter som dette gir.

I vårt materiale ser vi lærere som prøver på dette, som ønsker dette, som etterspør muligheter, som også får det til, men likevel opplever rammene som for trange. En tolkning av lærernes utsagn i lys av Frankl kan være

følgende: Skal man utvikle sin menneskelighet i hverdagssituasjoner, kreves mer rom enn det skolen kan gi i dag.

Autonomi

Muligheten for å realisere eksistensielle perspektiver blir altså problematisert av lærerne selv. Vi kan også trekke fram betydningen av *å ville noe* – ikke bare å sette i verk det andre har bestemt, som en viktig bestanddel i opplevelsen av meningsfullhet (Hylland Eriksen, 2022). Dette er for læreres del nær forbundet med forhold omkring styring og skjønnsutøvelse – altså autonomi. Denne diskusjonen blir behandlet ut fra tre punkt: et paradoks i materialet, problematisering av autonomibegrepet og styring sett fra lærernes perspektiv.

Punkt 1: Et paradoks

Det første punktet handler om en dobbelthet i informantenes signaler – de ser positivt på muligheten for selvutvikling og endring, men ser ikke ut til å ønske at skolens organisasjon skal være involvert i dette. Rent konkret rapporterer de at de opplever ledelsens inngripen i deres utviklingstid som et angrep på autonomien.

Paradokset og tvetydigheten i hva lærere rapporterer, blir tydelig i følgende resonnement: Lærerne ønsker selvutvikling og fornyelse, men er samtidig kritisk til bunden tid på skolen. Denne individuelle tilnærmingen står i sterk kontrast til den store betydningen de tillegger kollegiet i andre deler av intervjuet, og også den store gleden de viser i beskrivelsen av sin egen selvutvikling. Vi kan tolke dette på minst to måter – enten som en misoppfatning når det gjelder profesjonsfelleskapets betydning, eller som resultat av dårlige erfaringer med bruk av fellestida på skolen. Kanskje er begge deler gjeldende.

Punkt 2: Autonomi og skjønn – en problematisering

Det andre aspektet vil være å se nærmere på tolkningen av autonomibegrepet. Vi kan anta at det ligger et ønske om «tilstrekkelig» – til forskjell fra «ubegrenset» – autonomi bak lærernes ytringer, og kan også videre anta at det er et større rom for skjønnsutøvelse de er ute etter. Men hva kan «tilstrekkelig» autonomi være, og hvilke kjennetegn må vi være oppmerksomme på når det gjelder skjønn?

Vi er nå inne på sammenhengen mellom autonomi og utøvelsen av skjønn. Det er få eller ingen holdepunkter i materialet som viser hvordan lærere forstår disse begrepene. Det er heller ikke rart. Profesjonsteorien understreker selv at begrepet «skjønn» er underbeskrevet i litteraturen – det opptrer ofte som en «uanalysert restkategori» (Grimen & Molander, 2020 s. 179). Skal vi se nærmere på hvilke kjennetegn skjønnsutøvelsen har, må vi se på flere element. Aller først og rent overordnet er det slik at autonomien en profesjon kan vise til, er avhengig av en mengde ulike variabler, og rommet for skjønn er ulikt fra profesjon til profesjon (Kirkebøen, 2013). Samtidig er det slik at vi aldri i profesjonsutøvelsen og arbeidet med mennesker kommer utenom situasjoner hvor det foreligger en type ubestemthet som *krever* utøvelse av skjønn. Det blir ikke lettere av at det er i situasjoner hvor skjønn er mest påkrevd, at det er vanskeligst å utøve (Grimen & Molander, 2010). Disse perspektivene kan være med og belyse hvor komplisert ett av hovedpunktene i informantenes ytringer er. På bakgrunn av dette vil en konklusjon kunne være at vi må se nærmere på hvordan lærere selv kan videreutvikle sitt egent skjønn, slik at de kan utfylle det rommet for autonomi de selv etterlyser. Vi har valgt å se på skjønn som epistemisk kategori. Denne forståelsen åpner opp muligheter for argumentasjonsfellesskap, hvor man for eksempel kontinuerlig drøfter «skjønnets byrder». Her har skolen som organisasjon noen muligheter. Tett på dette følger diskusjonen om hvordan skjønnsutøvelse kan ansvarliggjøres og kvalitetssikres. Med dette nærmer vi oss tema for neste avsnitt, som handler om læreres opplevelse av styring og ledelse.

Punkt 3: Styringen av skolen sett fra lærerens perspektiv

Det tredje perspektivet handler om at våre informanter – lærerne, gir signaler om hvordan det oppleves å være i skolen i dag med den styringen som nå eksisterer (se kap. 5 i boka, hvor nåværende styringsmodeller diskuteres). På hvilken måte kan dette tas på alvor?

Uavhengig av hvordan vi forstår begrepet autonomi, sitter vi med informanter som reelt sett opplever manglende handlingsrom til å arbeide *kvalitetsmessig godt nok* med mennesker, og indirekte knytter dette til meningstap. Hva vil dette gjøre med deres engasjement for skolen og ønske om å bli værende i yrket? Hvis det er slik som Sjøberg (2022) påpeker, at skolens grunnleggende funksjon som sosialiseringfaktor endres gjennom

den nåværende styringsformen, kan det ligge en kime til meningstap nettopp her. Våre informanter snakker verken om humankapital og skolens produktivitet eller noen av de andre begrepene styringsideologien er preget av, samtidig som deres arbeid blir vurdert ut fra slike hensyn. Vi kan tenke oss følgende: Innskrenkes handlingsrommet samtidig med at lærere blir målt på faktorer de ikke kjenner seg igjen i, kan dette være kilde til både manglende engasjement, et ønske om å forlate skuta og rent overordnet – tap av mening.

Professor i skaprosastudier, Anders Johansen påpeker utover dette det uheldige i at vi omtaler menneskelige forhold i et teknisk-abstrakt språk. Da skapes det stor distanse til tingene, og «det ender kanskje med at du foretar deg ting du ellers ikke ville gjort», skriver han, med henvisning til militære forhold, hvor drap blir omtalt som å «ta ut objekter» (Krono, 07.08 2020). På denne bakgrunn, kan informantenes manglede bruk av denne typen språk sees på som et hederstegn. Språket til lærerne er preget av nærhet til menneskene som omgir dem. Denne nærheten er så påfallende at det var naturlig å kode enkelte utsagn som «kjærlighet til elever» eller en «ubetinget glede» over elevmøter. Et slikt menneskeorientert og emosjonelt språk står i sterk kontrast til flere av de begrepene som kjennetegner dagens styringsideologi.

Passivitet og pessimisme kan følge i kjølvannet av et handlingsrom som oppleves trangt og et språk som oppleves fremmed. Dette kan for eksempel komme til uttrykk i manglede politisk deltakelse. Samfunnet trenger lærere som sier fra – ikke minst «in dark times», slik Freire selv uttrykker det. For ham er pedagogikken alltid politisk (Giroux i Freire, 2021, s. 1 og s. 8).

Håp, kritikk og handling

Med utgangspunkt Freires formulering «det kritiske håpet» ønsker vi å diskutere betydningen av informantenes sviktende håp. Selv om refleksjonene knyttes tett opp mot det eksistensielle, ser vi at Freires perspektiver sprenger grensen for individualismen denne retningen ofte har blitt kritisert for. Som vist i forrige avsnitt knytter han seg til det eksistensielle paradigmet, samtidig som samfunnsstrukturer og politikk i høyeste grad er nærværende i hans tekster (Giroux i Freire, 2021 s. 12).

Freire kritiserer politiske synspunkt som reduserer lærere enten til teknikere eller funksjonærer – som deltar i formalistiske ritualer, samtidig som

de er likegyldige til politiske og etiske konsekvenser (Giroux i Freire, 2021 s. 9). I håpets pedagogikk opponerer han mot dette. Han ønsker seg kritiske lærere som også opptrer som aktive borgere. Så lenge han også anser håp som en forutsetning for menneskets væren, blir det viktig at håpet ikke blir betraktet som en umulig abstraksjon, men forstått som et politisk prosjekt og som *handling*. «Agency without hope, makes despair inevitable», skriver han. Freire ønsket seg lærere som inntok rollen «public intellectuals», som både var kritiske utdannere og aktive borgere (Giroux i Freire, 2021 s. 9–12). Om Gretha Thunberg skriver Taraldsen (2021) følgende: «For å bevare meningen med livet og fremtidshåpet, måtte hun handle.» Kanskje ser vi her en parallell til informantenes situasjon? For lærere kan det bety handlinger som strekker seg langt ut over klasserommet.

Avslutning

Vi har i denne studien sett lærere som uttrykker fortvilelse, *selv om* de trives (1), som opplever et skolesystem som har et fortegnet og reduserende syn på lærerens virke (2), og som beklager sin passivitet i det offentlige rom (3).

De perspektivene som her blir synliggjort, er samtidig del av en større konflikt: Som Freire viser, kan det se ut som nyliberalismens logikk virker depolitiserende i seg selv (Giroux i Freire, 2021, s. 10). Hvis menneske, først og fremst blir sett på som narsissistiske, konsumerende individualister, altså beskrevet ut fra et svært *reduksjonistisk menneskesyn*, vil mange av de store politiske spørsmålene bli uinteressante, handlinger uteblir, og håpet krymper.

Lærernes misnøye kan dypest sett tolkes som en motstand mot dette. Det er interessant, ikke minst fordi lærernes egen motivasjon, slik den kommer fram i vår studie, i stor grad er knyttet til det genuint menneskelige. Der ligger drivkraften, og der fins arbeidsgleden. Når kilden til selve engasjementet blir truet, er det dramatisk. Derfor bør lærernes ytringer tas på alvor.

Litteratur

Bakewell, S. (2017). *At the Existentialist Café. Freedom, Being and Apricot Cocktails*. Vintage.

Bruner, J. (2004). *At fortælle historier, i juraen, i litteraturen og i livet*. Akademisk forlag.

- Bryman, A., Clark, T., Foster, L., & Sloan, L. (2021). *Social Research Methods 6E*. Oxford University Press.
- Buber, M. (1978). *Between man and Man*. Macmillan Publishing.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “what” “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological inquiry*, 11, 227-268.
- Frankl, V. (1959/2006). *Man's search for meaning*. Beacon Press.
- Frankl, V. (1966). *Kjempende livstro*. Gyldendals fakkeltbøker.
- Freire, P. (1992, 2021). *Pedagogy of Hope*. With a new introduction by Henry A. Giroux Bloomsbury Academic.
- Grimen H. & Molander A. (2010). (Kapitteloverskrift). I Molander A. & Terum L.I. (Red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Hylland Eriksen, T. (2022). *Syv meninger med livet*. Kagge forlag AS.
- Kirkebøen (2013). (Kapitteloverskrift). I Molander A. & Smebye J.C. (Red.), *Profesjonsstudier 2*. Universitetsforlaget.
- Kristensson Uggla (2021). Människans allsidiga utveckling. I Ed. J. Ahlskog *Essäer om bildningens betydelse i det tjugoförsta århundradet – en del av SFV projektet*, s 15-33. Svenska folkskolans vänner.
- Mausethagen, S. (2018) Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge*, Vol 12, nr. 1.
- McAdams, Dan P. (2013). The Psychological Self as Actor, Agent, and Author. *Perspectives on Psychological Science*. Volume 8 issue 3, page(s) 272-295. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1745691612464657>.
- Munthe, E., Huat See, B. (2022). *Å rekruttere og beholde lærere i barnehage og grunnskole- et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapssenter for utdanning. Universitetet i Stavanger.
- Powell, R. A., & Single, H. M. (1996). Focus groups. *International journal for quality in health care*, 8(5), 499-504.
- Reissman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage Publications, Inc.
- Garbo J., Rugland, V.(2017) *Den brysomme profesjonaliteten. om skjønnsutøvelse og styring*. Universitetsforlaget.
- Sjøberg S. (2022). Da skolen gikk ad PISA. I Schanning, E., Aagre, W. (Red.) *Skolens mening*. Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2021). *Ansatte i barnehage og skole. 12993: Ansatte lærere i grunnskolen, etter kjønn, stillingsprosent og kompetanse (F) 2015–2021*

- Svare, H. (2006) *Den gode samtalen: kunsten å skape dialog*. Pax Forlag.
- Taraldsen, E. (2021). Det Kritiske håpet i Freires pedagogikk <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-baerekraftig-utvikling-fagartikkel/det-kritiske-ha-pet-i-freires-pedagogikk/29880>.
- Vaags, R.H. (2021). Eksistensialismens betydning for 1968. I Dørum K., Tønneson, Ø., Vaags R.H., (Red.). *Arven etter 1968*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, H. (2022). *En svale gjør ingen sommer*: Res Publica.

At 'fejle bedre' med umulige forventninger

– refleksioner over læreres og pædagogers opdrag i folkeskolen

Dion Rüsselbæk Hansen

Indledning

Så var der den internationale dimension, fx Verdensmålene. Og så er der bæredygtighed, ligesom vi skal forholde os til 21st century skills. Jeg kunne blive ved. På min arbejdsplads, der var vi involverede i fire nye projekter. Vi skulle være i bevægelse, fordi vi skulle være en DGI-skole og have et certifikat. Jeg havde en leder, der var klar til at ofre 10.000 kroner for at få et FN-flag. Så der er mange ting, der på en eller anden måde kører hele tiden. Ja, og så skal det hele jo forenes, men det strider lidt imod hinanden.

Dette lærerudsagn eksemplificerer et udpluk af de partikulære sagsforhold, som det forventes, at skolen forholder sig til og arbejder med. I lyset af den de facto-undtagelsestilstand, som samfundet synes at befinde sig i, forventes skolen at kunne løse et utal af “political, economic, and ethical and moral problems by absorbing them into its frameworks, domains, and practices” (Fendler, 2018, s. 1169). Sådanne ‘problemer’ kan ret beset måske slet ikke løses inden for den gældende sociosymbolske orden. Dels fordi de er denne ordens konstitutive betingelser. Dels fordi de ikke kan forstås ud fra en instrumentel problem-løsnings-logik.

Skolen forventes derudover også at kunne realisere en række universelle idealer, der (ofte) står i et konflikt- og modsætningsforhold til hinanden (Rüsselbæk Hansen & Phelan, 2023). Fx skal den bistå et *socialiserings- og normaliseringsprojekt*, så eleven kan tage del i såvel samfunds- som i arbejdslivet på en (forud)bestemt måde. Ligeså skal den varetage et kvali-

fikations- og kompetencemæssigt *emanciperingsprojekt*, således at eleven kan indtage en position i samfundet og på arbejdsmarkedet, som ikke er prædetermineret af eksisterende normer samt af vedkommendes socioøkonomiske baggrund (Smeyers & Depaepe, 2008). Ej at forglemme skal den understøtte *et demokratisk dannelsesmæssigt opdrag*, så eleven kan – men også vil – deltage i politiske fællesskaber på en ansvarlig, myndig og forpligtende måde (Toft & Rüsselbæk Hansen, 2017; Rüsselbæk Hansen, 2018).

Det er som, om at politikere, politiske beslutningstagere og visse ‘eksperter’ ikke vil erkende, at der er grænser for skolens formåen. Tværtimod synes de at abonnere på en fantasi om, at hvad der forekommer umuligt i skoleregi, kan altid blive muligt, “hvis blot!”. For eksempel hvis man *blot* kan blive i stand til at kunne kontrollere det ukontrollerbare samt at kunne forsikre mod det usikre. I den forbindelse tyer man ofte til (endnu flere af de samme) reformer, der typisk forankrer sig i enten tilbageskuende ‘traditionalistiske’ eller i ‘fremadskuende’ progressive positioner (Biesta, 2022).

Trods deres forskelligheder finder begge positioner ofte belæg i bl.a. ‘ekspertafsløringer’ af fejl og mangler i skolen, der, om end de (kan) tolkes forskelligt, næsten altid kalder på politiske (vel-) og (mod)viljer, prioriteringer, særlige satsninger og ‘nødvendige’ interventioner (Smeyers & Depaepe, 2008). Sådanne afsløringer forudsætter, at der ligger noget bag, som ikke er selvindlysende. Og det er dette ‘skjulte’ bagvedliggende, som paradoksalt nok først skal produceres, før det kan bringes frem. Dem, der indtager ekspertpositionerne, skal således oplyse dem fra de uvidende positioner, fx lærere og pædagoger, om dét, de ikke selv kan se, høre og forstå (Pelletier, 2009; Rancière, 2012).

Følgelig kan lærere og pædagoger tilbydes indsigter og viden om sagsforhold, der kan kvalificere deres opdrag og opgavevaretagelse. Men pointen er, at der kan være visse tilbøjeligheder til at komplicere (og maskere) det ‘åbenlyse’ på måder, der altid kræver eksperthjælp at kunne afkode. Dette kan (re)producere videnshierarkier, inden for hvilke lærere og pædagoger rangeres nederst, hvorfor de forventes at handle på de øverstrangeredes ‘(an)befalinger’ – og ikke ud fra egne faglige og saglige vurderinger samt etiske skøn. Ifølge Pohlhaus (2017, s. 13) kan det medføre “epistemic inju-

stice”. Det vil sige, at visse former for viden samt etiske værdier undertrykkes og ikke værdsættes.

Det kan skabe en følelse af tryghed at opretholde en imaginær tro på, at meget kan gøres inden for den gældende sociosymbolske (skolemæssige) orden. Omvendt kan meningsløshed indtræffe, når man som lærer eller pædagog ikke synes i stand til at gøre det gode, rette og ordentlige, man måske havde håbet og troet på (Bøje et al., 2021). Således kan man føle ubehag og frustration samt erfare, at man er magtesløs, ukomplet og i uorden. Sådanne følelser og erfaringer kan ifølge Santoro (2020) føre til *demoralisering*.

Med afsæt i en psykoanalytisk tilgang (Žižek 2008; Britzman, 2009; Bibby, 2011; Ruti, 2012) og begreber som begær, nydelse/lidelse, erfaringer, følelser, mangler og det ubevidste sættes i nærværende kapitel fokus på en række af de (umulige) idealer og opgaver, som lærere og pædagoger forventes at kunne realisere og varetage i skoleregi. Hvorfor nogle lærere og pædagoger kan rammes af håbløshed og demoralisering i den henseende, vil der gives bud på ved hjælp af empiriske udsagn. Dette kan bidrage til en forståelse for den meningsløshed, som knytter sig til pædagog- og lærergerningen. En meningsløshed, der kan føre til, at disse gerninger ikke vælges (rekrutteringsvanskeligheder), samt til, at de fravælges (folk skifter job).

De empiriske udsagn stammer fra to fokusgruppeinterview. Et med fire lærere og et med tre pædagoger, som blev foretaget i efteråret 2021 på Syddansk Universitet.¹ De udvalgte sagsforhold, der sættes fokus på, handler om *udviklingsprojekter*, *de nationale test* samt *inklusionsopgaven* i folkeskolen. Denne fokusering skyldes dels sagsforholdenes aktualitet, og dels at lærere og pædagoger forventes at forholde sig til og tage del i dem.

1. De lærere og pædagoger, som er blevet interviewet, startede på kandidatuddannelsen i pædagogik på Syddansk Universitet i efteråret 2021. Men eftersom informanterne, da de blev interviewet, kun havde været universitetsstuderende et par måneder, vurderedes det, at deres praksiserfaringer stadigvæk stod 'friske' i erindringerne.

Når lærer- og pædagogudsagn bruges som illustrative eksempler, er det vigtigt at nævne, at “there is always more in the example than in what it exemplifies: that is, an example always threatens to undermine what it is supposed to exemplify since it gives body to what the exemplified notion itself represses, is unable to cope with” (Žižek, 2007, s. 234). ‘Alt’ er *ikke* givet med eksemplet selv. Der er altid noget mere/andet, der kan udledes af dette. Dertil kan “an ‘epistemological’ shift in the subject’s point of view always reflects an ‘ontological’ shift in the object itself” (Žižek, 2009, s. 17). Et givent eksempel forbliver således ikke uberørt af et perspektivskifte, ligesom et sådant skifte installerer en ny synsvinkel, hvorfra man således ser noget andet og ikke det samme som før.

Kapitlet afrundes med bud på, hvorfor der kan være god ræson i at skabe forståelse for, hvad der kan forekomme nytte- og meningsløst i forhold til lærer- og pædagoggeringen. En sådan forståelse kan (måske) føre til en meningsgivende erkendelse af, at man aldrig kan lykkes til ‘perfektion’ med sin gerning, da det *uperfekte* er et ontologisk grundvilkår herved.

Dermed ikke sagt, at man så er dømt til at mislykkes. Snarere handler det om at acceptere, at man kun kan “dislykkes” med sit foretagende (Schmidt, 2002, s. 31) og kun kan blive i stand til at “fejle bedre” med det (Bibby, 2011: 152). Tingene falder nemlig aldrig helt og aldeles ud, som man havde forventet. “Åh, det var ikke lige det, jeg håbede”, “Ja, det havde jeg ikke lige set komme”, “Gad vide, hvad der skete?”. Ikke desto mindre kan tingene jo ‘falde godt nok ud’ alligevel. At kunne forlige sig med *dislykkeheden* og leve med kun at kunne *fejle bedre* kræver et opgør med forførende og forsimplede enten-eller-diskurser samt binære modstillinger, man som lærere og pædagoger kan forføres af, fx foranlediget af ‘eksperter’, og opfordres til at trække på, fx fra politisk hold.

Psykoanalyse – en teoretisk-analytisk tilgang

Det er næppe en tilsnigelse at hævde, at psykoanalysen ofte har – og har haft – trange kår i en dansk skolekontekst. Det kan handle om, at perspektivets ophav ikke umiddelbart knytter sig til uddannelse og pædagogik. Ligeså at de begreber, som perspektivet tilbyder, ofte anses som en anelse kontroversielle, idet de kan benyttes til at problematisere, hvordan meget af det, der foregår i skolen, undslipper lærernes og pædagogernes intellek-

tuelle, sanselige og emotionelle erfaringer på måder, de ikke umiddelbart er klar over og (måske) aldrig vil blive i stand til at redegøre samt tage højde for.

Erfaringer og det ubevidste

Ikke desto mindre er lærernes og pædagogernes erfaringer i og med skolepraksisser centrale for deres daglige virke. Men deres erfaringer kan ikke, som Britzman understreger, beskytte dem fra “conflicts and uncertainties since experience itself is conflictive and uncertain and requires ... speculative interpretations” (Britzmann, 2009, s. xii). Følger vi Britzman, skyldes det *meningstab*, som både lærere og pædagoger ofte giver udtryk for, ikke nødvendigvis, at deres professionsuddannelser har været for teoretiske og ikke praksisrelaterede og anvendelsesorienterede nok. Det skyldes snarere, hvilket jeg vil hævde, at de teorier og det sprog, som lærere og pædagoger trækker på, ikke (altid) er træfsikre/træfsikkert til at kunne begrebssette og skabe forståelser for de komplicerede erfaringer, de gør sig, og for de konfliktfyldte følelser, de mærker, i praksis.

Som Bøje (2021) har beskrevet det, synes der fx i pædagoguddannelsen at være en ukritisk forherligende professionsdyrkelse af noget forgangent og af pædagogprofessionens selvforståelse. Det gør, at visse komplicerede, obskure og ubekvemme sagsforhold, der knytter sig hertil, kun sjældent adresseres. Derudover er der tiltagende tilbøjeligheder i uddannelsen til at fokusere på det anvendelsesorienterede og konkrete i forhold til ‘what works’. Det kan betyde, at magtstrukturers funktioner, naive forestillinger og selvfølgelige idealiseringer af pædagoggeringen ikke problematiseres og derved overses (Rüsselbæk Hansen, 2021). Tilsvarende i læreruddannelsen er praksisforankringen og orienteringen efter, hvad der virker, toneangivende og rammesætter tingenes (måske lidt for selvfølgelige) tilstand, idet analytisk-teoretisk viden nivelleres til fordel for praksisrelevant hands-on viden (Bjerre & Dorf, 2019).

Pointen er, at visse vidensformer – især de anvendelsesorienterede, konkrete og praksisbaserede af slagsen – kan lukke mulighedsrummet for kritisk-problematiserende tænkning over de erfaringer, der gøres. Hvad betyder erfaring? Hvordan gøres noget til en erfaring? Hvad influerer herpå? Og hvad undslipper at blive gjort til en erfaring? Det er ikke uproblematisk at negligere sådanne og lignende spørgsmål, idet erfaringer ‘ikke blot ind-

træffer' og 'ikke blot taler for sig selv'. Erfaringer må også, hvis de skal kunne forstås, kommunikeres og problematiseres, jf. Britzman (2009), underlægges spekulative og teoretiske informerede analyser og fortolkninger. Ikke mindst hvis nye og anderledes intellektuelle, sanselige og emotionelle erfaringshorisonter skal åbnes.

Når man fx ser og hører noget, er det altid begrænset, hvad man kan *få øje på og lytte til*. Og eftersom de erfaringer, man gør sig, og som man forsøger at konceptualisere (sætte på begreb), altid trækker på en sociosymbolsk orden, er der *også* altid en række ubevidste forhold, der gør sig gældende. En given orden installerer en række blinde pletter, selvfølgelige logikker og historisk-aprioriske antagelser (Kapoor, 2020), som strukturerer de måder, hvorpå denne og hin erfaring kan symboliseres og på imaginær vis tilskrives mening. Men når noget/nogen symboliseres (fx begrebsættes/sprogliggøres), undlades altid noget – en 'rest' – der ikke kan formuleres. Denne 'rest' gør, at en benævnelse: "is an infinite process rather than a totalizing terror" (Ruti, 2012, s. 100). Det er bl.a. derfor, at nye og anderledes benævnelser af noget kan gøre det muligt at tænke over og tale om en sag på måder, der før syntes umuligt. Som Ruti anfører: "the process of naming is, exactly, what introduces the 'possibility of the impossible' into our world—what allows what has been absolutely inadmissible within the regime of a given situation to become admissible (Ruti, 2012, s. 97).

Dog er det ikke *lige-gyldigt*, hvilke former for symboliseringer der finder sted. Med andre ord kan visse former komme til at modarbejde det, de skulle bidrage til at understøtte, bl.a. anderledes (imaginære) meningstilknytninger (Berlant, 2011). Fx er kvantitative talopgørelser ikke træfsikre til at skabe mening i forhold til kvalitative æstetisk-politiske sagsforhold (Rüsselbæk Hansen & Phelan, 2019). Alligevel forsøger politikere og eksperter det *ad infinitum*.

Mangeltilstand, begær og fantasier

Realitetens kompleksitet risikerer således at blive nivelleret via en talmæssig fiksering af den. En sådan fiksering materialiserer fantasien om, at realiteten i dobbelt forstand kan 'regnes ud', det vil sige kan *beregnes* (genemskues) og *udregnes* (sættes på formel). Og det er på baggrund heraf, at man bl.a. fra politisk og ekspertmæssigt hold beslutter, hvilke former for praksisrelateret og anvendelsesorienteret viden samt konkrete metoder der

skal bruges. Problemet med sådanne former for viden og metoder er, at de ikke kan leve op til deres løfter. De kan ikke skabe orden i uordenen. De kan ikke tilbyde forståelse for, hvorfor man perciperer og erfarer noget som henholdsvis ordentligt og uordentligt. De kan heller ikke give indsigtfulde bud på, hvorfor det kan føles lidelsesfuldt ikke at være i stand til at leve op til de forventninger, man mødes med.

Tværtom bidrager de til at individualisere en sådan forventningsproblematik ved at se bort fra de strukturer, vilkår og betingelser, som altid spiller ind på, hvad man som lærer eller pædagog (ikke) er i stand til at gøre. Dette kan føre til selvbefrielse, herunder til, at man føler sig skyldig i ikke at have gjort nok, ikke at have gjort tingene bedre og ikke at have ydet en større indsats (Phelan & Rüsselbæk Hansen, 2018).

En forståelse for ovennævnte sagsforhold kan ikke (kun) udledes i og fra praksis. Det kræver, som allerede anført, teoretiskinformerede analyser af, hvordan noget perciperes og erfares i praksis, herunder hvilke dikotomiske distinktioner lærere og pædagoger medvirker til at (re)producere heri (Britzman, 2009, s. xii). Sidstnævnte handler bl.a. om, at lærere og pædagoger igennem et langt uddannelsesliv har gjort sig en række erfaringer med skolen. Dette influerer mere eller mindre (u)bevidst på, hvilke forestillinger de har om denne, og hvad de betragter som hhv. rigtigt eller forkert samt godt eller dårligt i denne kontekst.

Mistænksomhed over for fx de erfaringer, man ikke genkender, kan vække en form for nostalgisk længsel efter dem, man kan genkende. Genkendelse skaber nydelse og orden, hvorimod det uigenkendelige er tegn på lidelsesfyldt uorden (Britzman, 2009, s. 28).

Hvad der ikke må negligeres i samme ombæring, er, at:

schooling is a mass experience, because we humans have to have education, we are all experts at knowing what has been missed or what we should have had more of or, of what went perfectly and what we anticipate as going wrong. We become experts in lack (Britzman, 2007, s. 3).

Mange synes at være 'eksperter' i forhold til, hvad skolen, herunder lærere og pædagoger, synes at mangle. Det er konsekvensen ved at tage – og have taget – del i en sociosymbolsk skolemæssig orden. En sådan orden er altid

inkonsistent, modsætningsfyldt og kontingent, hvorfor man konstant mødes med konfliktfyldte forventninger, normer og værdier etc. Det gør, at ingen kan finde en stabil identitet heri. Men fordi man begærer en sådan (imaginær og fiktiv) identitet, rettes begæret mod noget/nogen, der kan hjælpe med at realisere dette (Ruti, 2010). Og det er i samme ombæring, at man kan fristes til at *projicere* sine frustrationer over på skolen. Set i retrospek kan man foranlediges til at korrekse skolen for, hvad den manglede, hvad den ikke kunne levere, hvad den skulle have tilbudt mere eller mindre af, og hvad den fejlede med.

Qua de symbolske positioner, lærere og pædagoger indtager og forventes at leve op til, kan sådanne ustandselige bud på korrektioner fra offentligheden, i forhold til hvad der karakteriserer den 'rette' professionelle identitet, skabe utryghed og frustration. Og sammen med de modstridende forventninger, de mødes med fra politisk hold, i forhold til hvad de (ikke) skal gøre – og (ikke) burde have gjort – kan det *forstærke* deres erfaringer med og følelsen af at være uperfekte, i uorden og ikke fuldkomne (Kapoor, 2020). Sådanne erfaringer og følelser kan (ukritisk) få dem til at række ud efter fx 'eksperter', der kan understøtte en optimistisk fantasi, der lover, at deres professionelle mangeltilstand kan overkommes – at en forløsning fra en sådan tilstand kan opnås.

Det er i den forbindelse, at fantasier er relevante at forholde sig til. Inden for den lacanianske psykoanalyse forstås de som dem, der:

bygger bro mellem den formale symbolske struktur og de håndgribelige genstande, vi støder på i virkeligheden – [de] opstiller med andre ord et 'skema' for, hvordan visse genstande i den omgivende virkelighed kan fungere som begærsobjekter og dermed udfylde de tomrum, som den formale symbolske struktur åbner (Žižek, 2019, s. 141).

Med andre ord forankrer diverse løfter om forbedring, forløsning og fuldkommenhed sig altid i denne og hin fantasi. Værd at understrege er, at inden for den lacanianske tradition står fantasier *ikke* (nødvendigvis) i et modsætningsforhold til den sociosymbolske (diskursive) orden. Derimod kan de strukturere og tilbyde (imaginær) mening i forhold til at tage del i en given skolemæssig orden. Det skyldes, at fantasier tilbyder svar på,

hvad der fx forventes af en som hhv. pædagog eller lærer. Og hvad skal man begære for at leve op til egne og andres forventninger, uden at disse entydigt kan adskilles empirisk set (Žižek, 2008).

Men fordi sådanne svar ikke kan gives definitivt, og fordi de ofte viser sig at være modsætningsfyldte, kan de bidrage til at forstærke meningsløsheden trods løfter om det modsatte. Denne meningsløshed kan intensiveres, hvis de forventninger, som lærere og pædagoger forsøger at indfri, slet *ikke* kan indfries, fx som følge af deres modstridende, dilemmafyldte og paradoksale karakter.

Derfor kan det være *meningsgivende* at blive ved med at stille spørgsmål til meningsløsheden, vel vidende at de (måske) ‘ønskværdige’ svar ikke altid lader sig formulere. Men som Ruti (2010, s. 358) understreger, “this does not lessen the value of being able to ask them. The fact that there is no stable truth of being does not prevent the subject[s] from actively and imaginatively participating in the production of meaning”.

Den reform- og udviklingsramte skole

Hvad der tilmed kan forekomme meningsløst for lærere og pædagoger, er de ikke altid lige meningsgivende reformideer og -diskurser, der ser dagens lys, og som de forventes at forholde sig til. Bl.a. OECD kommer jævnligt med konkrete anbefalinger til, hvad reformer bør indeholde, og hvordan de kan forbedre lærernes kvalitet og elevernes præstationer. At OECD er en økonomisk udviklingsorienteret tænketank, afspejles i dens neoliberale fokus på præstationer, konkurrence og sammenligninger. Et fokus, der skal føre til øget kvalitet både på det institutionelle og på det undervisningsmæssige niveau (Robertson & Sorensen, 2017; Krejsler, 2021).

Spørgsmålet er, hvorfor man på disse niveauer bliver ved med at begære forskellige typer reformoptimistiske løfter, fx inspireret af OECD. Måske det handler om at kunne få svar på, hvad der skal til, for at skolen kan realisere diverse idealer og tilgodese forskellige hensyn.

- Fx når den skal (ud)danne elever til demokratiske, engagerede og livsduelige borgere, der har blik for almenvellet, og samtidig sik-

re, at eleverne gøres uddannelsesparate og arbejdsduelige og har fokus på sig selv og deres 'menneskelige kapitaler'.

- Fx når den skal tilgodese elevernes individuelle drømme, ønsker og 'frie' valg, samtidig med at den skal sørge for, at disse korrelerer med samfundets kollektive behov.
- Fx når den skal højne elevernes trivsel, tilfredshed og tryghed og samtidig skal fremme læring, som ofte kan være utryk og til tider frustrerende og en ubehagelig affære.
- Fx når den skal undgå præstationspres, samtidig med at den skal gøre eleverne så (konkurrence)dygtige som muligt.
- Fx når den skal sikre talentpleje og reducere sammenhængen mellem socioøkonomiske baggrunde og resultater (mønsterbrud), men samtidig også skal sikre, at der er en vis sammenhæng herimellem (mønsterfastholdelse).

Trods diverse bestræbelser på at balancere sådanne modstridende hensyn synes det at være *a lost cause*. Det stopper imidlertid ikke igangsættelsen af forskellige typer politiske og skoleinitierede udviklingsprojekter. "For tænk nu hvis!" "Og kan det vitterligt passe, at det ikke kan lade sig gøre?"

At være lærer i dag, det er lidt som at være placeret på Københavns Hovedbanegård, fordi der er mange toge, man hele tiden kan vælge at stå på og så at stige af igen, for nu skal vi over på et andet tog. Og når vi bliver sat af toget, så skal vi selv sørge for at tage det hele med ind i undervisningslokalet. Og dér synes jeg nogle gange, at der mangler en kobling.

På metaforisk vis beskriver en af de interviewede lærere, hvordan man selv kan vælge, hvornår man vil "stige af" og "stå på" forskellige toge. Dog er valgfriheden begrænset, fordi man *også* bliver "sat af" et givent tog. Der er *grænser* for det 'frie valg'. Og det, man tager del i, skal bringes ind i undervisningen. Det skal altså være anvendelsesorienteret og brugbart. Og det skal man "selv sørge for". Oversat i andre termer skal der komme noget ud af det. Virkningen skal måles. Dette så man kan vurdere, hvorvidt en given indsats har ført til den ønskede virkning eller ej.

Eftersom uddannelse drives af begær for udvikling er det svært at problematisere, hvorvidt denne og hin form udvikling altid er af 'det gode'. Der

knytter sig en 'giftig' positivitet til udvikling. Udvikling ses som et gode i sig selv. Samtidig ses bort fra eller fornægtes den negativitet, der altid er en iboende del af denne og hin udvikling. For med udvikling kommer også tab og frustration, fordi noget antages ikke at være godt nok, hvorfor det skal erstattes af noget bedre.

Men tiden til at stoppe op og reflektere over, hvorfor noget ikke er godt nok, hvad det bedre vil sige, og hvem der har mandat til at afgøre dette, kan forekomme som en *umulig mulighed*: "There is no tolerance for standing still, time for reflection can be read as time wasted, moving backward is ultimately abhorrent" (Bibby, 2011, s. 149). Er det ikke det, som mange lærere og pædagoger løbende i fagblade og medier beretter om? At der ikke er tid til at reflektere over samt diskutere sådanne spørgsmål med fx kollegaer, fordi man hele tiden skal være i gang med et eller flere udviklingsprojekter, der skal forbedre noget eller nogen, uden man for så vidt ved hvorfor. Dog er det ikke nok for pædagoger og lærere i skoleregi at deltage i et eller flere udviklingsprojekter, som andre pålægger dem. De skal samtidig også selv ville deltage. Dette kan med Žižek (2017, s. 25) betegnes som "the paradoxes of forced choice, of freedom to do what is necessary".

Når det gode skal gøres bedre

Først var der læringsstile, så var det Cooperative Learning, og så skulle vi alle sammen kortlægge eleverne. Så kom skolereformen, og så var det bevægelse i undervisningen, nu skulle vi hoppe i cirkler alle sammen.

Lærerens beskrivelse eksemplificerer en række af de udviklingstiltag, der har været igangsat i skolen med henblik på at optimere elevernes læring. For det første ved at tage udgangspunkt i elevernes læringsstile, så deres forskellige måder at lære på kunne tilgodeses. For det andet, og ved hjælp af konceptet Cooperative Learning, at initiere til nye former for samarbejdsprocesser eleverne imellem med henblik på at kunne ændre deres læringsadfærd. For det tredje ved at kortlægge elevernes socioøkonomiske baggrunde og deres psykiske og fysiske sundhedstilstande.

Og fordi øget sundhed antages at kunne føre til bedre læringsresultater, skal der mere bevægelse ind i skolen og klasserummet. Som det kan læses

ud af ovennævnte citat – i hvert fald ‘mellem linjerne’ – ironiseres over “bevægelse i undervisningen”, fordi man nu skal “hoppe i cirkler alle sammen”. Ironien kan måske hænge sammen med den instrumentelle måde, hvorpå bevægelse tænkes ind i skolen. Altså som noget, der skal understøtte læring. Bevægelse har ikke værdi ‘i sig selv’, fx som værende sjovt, spændende og afvekslende. En sådan instrumentalisering kan føre til meningsløse aktiviteter i undervisningen såsom: “Nu skal alle lige hoppe i cirkler!”. “Alle laver lige 10 armbøjninger!”. “Nu er det tid til lige at løbe tre gange hen ad gangen!”.

Til trods for at folkeskolen fra politisk hold vurderes som god, skal den “udvikles, så den bliver endnu bedre” (Aftaletekst, 2013, s. 1). At skolen er god, betyder altså ikke, at den er god nok. Således knyttes udvikling til en fantasi om forbedring, fremdrift og optimering og til den selvfølgelige antagelse om: “that the school is a good (and/or necessary) institution, and the best/proper site of education for children, with negative side effects related to inequalities and exclusions that can be remediated by improvement or reform” (Ball & Collet-Sabé, 2022, s. 987).

Det springende punkt er, om det ikke er sådanne “negative sideeffekter”, der på den ene side bidrager til, at en del lærere og pædagoger udviser et vedvarende *begær efter* og en *vilje til* at blive ved med at række ud efter noget eller nogen i håb om, at man kan opnå hjælp til at kunne komme sådanne effekter til livs. På den anden side ledsages et sådant håb ofte af håbløshed, idet sådanne effekter er *konstitutive* betingelser for skolens virke. Det kan således hævdes, at:

the many so-called reforms of schooling, intended to achieve a more inclusive, just and equal education, would appear to have had little or in some cases perverse effects – producing more or different inequalities: of access, of treatment, of outcome, of resources, etc., and perpetuating forms of symbolic violence (Ball & Collet-Sabé, 2022, s. 987).

I en dansk skolekontekst peger lærere og pædagoger også på, hvordan fx de nationale test samt inklusionsopgaven kan afstedkomme perverse (eksklusions)effekter og bidrage til demoralisering. Ikke mindst fordi de med deres gerninger bidrager til at opretholde en testpraksis, som de erfarer

ikke gør eleverne godt, men snarere ondt. Og eftersom både lærere og pædagoger ofte opfatter deres opdrag som værende forbundet med at skabe et berigende og omsorgsfuldt undervisningsrum, kan det være lidelsesfyldt at føle, man bidrager til det modsatte.

Nationale test

I forhold til de nationale test udtaler fx en af de interviewede lærere, at “de er noget lort!”. Alligevel skal man bidrage til at gennemføre dem. Imperativet (du skal!) får imidlertid vedkommende til at acceptere, at det er sådan, tingenes tilstand nu engang er. Men det er tilsyneladende ikke nok blot at bidrage til, at testene gennemføres. Vedkommende finder det samtidig vigtigt *også* at tale dem “op over for eleverne”. Hvorfor det hykler? Det kan måske skyldes, at det er forbundet med en slags ‘demokratisk nederlag’ og et tab af professionel autonomi at skulle efterleve noget, som man er påbudt og ikke har haft medindflydelse på. Så i stedet for åbenlyst at erkende dette nederlag og tab over for eleverne kan der være en vis narcissistisk nydelse forbundet med at maskere det. Dels ved at tale testene op og dels ved at tale om dem som et nødvendigt onde, det vil sige som en pligt, der skal udføres. Akkurat ligesom fx at lægge vasketøj sammen og tage opvasken, som vedkommende udtaler.

Man kan også, som en anden lærer gør det, understøtte hykleriet ved ligefrem at omdanne de nationale test til en begivenhed, til en slags ‘festdag’, og således møde op i fint tøj, fx med butterfly mv. Som vedkommende udtaler, kan en sådan gestus signalere troskab mod den symbolske lærerposition, man indtager. At man støtter op om de nationale test, uagtet hvad man ellers som privatperson måtte mene om dem. Spørgsmålet er, om ikke en sådan skelnen er *umulig*. For man er jo altid noget *mere* end blot den symbolske position, man har påtaget sig og fået tildelt. Altså en unik singularitet (med ‘private’ præferencer, værdier og holdninger etc.).

Etiske forpligtelser

Og er det ikke denne singularitet (ens ‘privathed’), som ofte konflikter med det, man fx som lærer og pædagog forventes at gøre? Eksempelvis kan den fortælling, man har konstrueret om sig selv, “at man vil efterleve en række etiske forpligtelser over for eleverne” og kæmpe for mere lighed og mindre

ulighed, vise sig at være modstridende. I forhold til de nationale test kan man måske erfare, at den fantasi om lighed, der knytter sig hertil, og som man tilstræber at realisere, i stedet bidrager til at producere ulighed. Med andre ord at det er umuligt at undgå, at test installerer hierarkier, samt at de bidrager til at rangordne og kategorisere på forskellig vis (Popkewitz, 2020). Det vil sige, at de udpeger, hvem der klarer sig godt, og hvem der ikke gør. Hvilke indsatser der skal tilbydes, og hvem der forventes at tage imod dem.

Det faktum, at test kommer med en række umulige (idealiserede) løfter om lighed, trods det at de konstant producerer faktisk (konkret) ulighed, kan således få lærere og pædagoger i skolen til at ty til en *fetichistisk benægtelsesformel*: “jeg er udmærket klar over... men alligevel” (Žižek, 2019, s. 75). En sådan form for benægtelse kan tilskynde dem til at handle mod bedre vidende og (op)finde etiske pseudobegrundelser for, hvorfor fx test ikke er så problematiske, som man ved, at de reelt er. Som en af de interviewede lærere udtaler: “ja, de nationale test er måske ikke perfekte, men vi kan alligevel bruge dem til at sige noget om elevernes niveau”.

Pointen er blot, at en sådan og lignende udtalelser ikke kan forskåne lærerne og pædagogerne for de etiske testkonsekvenser og dilemmaer, de kan konfronteres med i den empiriske skolerealitet. Dette kan fremmane, hvad Ruti (2018) betegner som “bad feelings”. Disse kan være forbundet med skyld, skam og selvbekræftelser, fordi man føler, man ikke gør nok. Eller fordi man gør noget, man ikke ønsker at gøre. Fx bidrager til at fremme ulighed på bekostning af lighed samt bidrager til eksklusion fremfor inklusion. Derudover kan sådanne følelser også fremkaldes af, at man (måske) slet ikke skammer sig og føler skyld over at bidrage til ulighed og eksklusion. For bør man ikke skamme sig? Og bør man ikke føle skyld for at være (med)skyldig heri?

Den umulige inklusion

At skolen fremmer ulighed og bidrager til eksklusion, står dog i kontrast til ambitionen med folkeskolereformen, der er rettet mod at sikre lighed og inklusion (Aftaletekst, 2013). En ambition, som mange kommuner forsøger at leve op til ved at operere med klare, entydige og kvantitative målsætninger.

Svendborg kommune har for mange segregerede børn, vi skal ned på tre procent, “hvad vil skolerne gøre ved det”? Altså okay, det betød så, hvordan kan vi inkludere dem bedre, så derfor kom der enormt meget fokus på: “Gør vi nok”? “Er vi nok”?

Som en af de interviewede pædagoger udtaler, er skolens opgave at reducere antallet af segregerede børn i Svendborg Kommune. Kommunens målsætning er, at man skal “ned på tre procent”. Men hvorfor lige tre procent? Skyldes det den ‘magiskhed’, der knytter sig til tallet tre, og som gør det til en enigmatisk betegner, man ubevidst finder dragende? Eller har man snarere erkendt og er bevidst om, at der altid er undtagelser, som ikke kan inkluderes, uagtet hvad man gør? Og lyder tre procent af så lidt, at det ikke skaber for meget furore eller...?

Et af midlerne til at realisere idealet om de tre procent handler bl.a. om understøttende undervisning, som især pædagogerne skal tage sig af. Det betyder, at nye former for samarbejde mellem lærere og pædagoger skal etableres. Men fordi det skal, er det ikke sikkert, at det kan. I hvert fald ikke på en meningsfuld måde. Som en pædagog udtaler:

De her pædagoger, som der er på skoleområdet, og jeg kaldte dem ‘radiatorpædagogerne’, fordi de stod bare over ved radiatoren og ventede på, at læreren sagde “Ja, så har vi den her tekst, der skal læses, og hvis du gider at gå med de her fire unger, der ikke gider opføre sig ordentligt i klassen”.

Udtalelsen eksemplificerer, hvordan understøttende undervisning kan praktiseres. Ud fra en slags taskeforcelogik skal der sættes ind med pædagogiske tiltag i undervisningen, såfremt der er noget, der gør særlige pædagogiske indsatser påkrævet. Fx hvis der sker afvigelser fra normen. Altså hvis nogen “ikke gider opføre sig ordentligt i klassen”. Og en sådan ordentlighed kan handle om, hvorvidt eleverne vil og/eller er i stand “to listen, to pay attention, to stop talking, to hold the whisper, to stay with the subject, to concentrate, to risk a mistake, to correct a mistake, to talk in front of their peers, to take a test...to be serious” (Britzman, 1998, s. 11).

Det ordentlige og uordentlige

Skulle det vise sig – hvilket det næsten altid gør – at en eller flere af eleverne i undervisningen ikke er i stand til dette eller modsætter at indordne sig

under den givne skolemæssige orden, individualiseres og psykologiseres ‘problemet’ ofte på behavioristisk vis. Det vil sige som værende ét, der kan findes en eller anden (adfærdsregulerende) løsning på. Fx som at sende dem, der ikke opfører sig ordentligt, ud af klassen, jf. citatseksemplet ovenfor. Hvad der ofte forglemmes, er, at selvom visse elever ikke kan eller vil tage del i skolens ‘normaliseringspraksisser’, kan der *ikke* altid findes en løsning herpå. Forenklet beskrevet: Når man i skolen opererer med bestemte normer for det ordentlige, giver sådanne ‘positive’ bestemmelser kun mening set i forhold til deres negationer, det vil sige de konstitutive ‘negative’ bestemmelser, det uordentlige.

En yderligere problematik, der relaterer sig hertil ifølge Ball og Collet-Sabé (2022, s. 991), er den de-socialisering og objektivisering, der finder sted som følge af diverse ordensbestræbelser. Fx når elevernes kompleksitet søges forstået ved hjælp af typificeringer, diagnoser og via test. På den måde reducerer og fikserer man eleverne til at være lig den symbolske betegnelse, som de tilskrives, og som kan afføde et behov for bestemte lærer- og pædagogindsatser. Indsatser, der er rettet mod den enkelte elev og ikke mod den skolemæssige orden, der kan være selve årsagen til, at en given elev antages at have brug for hjælp og ‘særlige’ indsatser.

Det kan føre til, at lærere og pædagoger kan opleve at stå over for to modstridende og tyranniske valg. Enten at man kan forstærke sine indsatser i håb om, at man på et eller andet tidspunkt lykkes med at reducere visse elevers udsathed, som man selv har været med til at producere. En udsathed, som eleverne kan internalisere, og som derved på paradoksal vis kan fastholde dem i de positioner, man forsøger at hjælpe dem ud af. Eller man kan opgive sine foretagender, det vil sige vælge sin lærer- eller pædagoggerning fra. At lade andre gøre ‘the dirty job’ (Bojesen & Allen, 2019).

Sammenfatning

[D]evastating experiences within the self [can] occur when education bonds with idealization, denies its own difficulties and the difficulties of others, and involves the absolute splitting of good and bad and of failure and success in terms that disregard human complexity (Britzman, 2003, s. 7).

Ovennævnte citat rammesætter på eksemplarisk vis, hvad der har været ærindet i dette kapitel. Nemlig at afdække og problematisere en række af de sagsforhold, der kan bidrage til, at lærere og pædagoger kan erfare deres opdrag som meningsløst og som et, der kan være følelsesmæssigt belastende at varetage.

For det første fordi man aldrig kan leve op til det idealiserede opdrag, som man forventes at kunne. Det kan bl.a. skyldes, at dette opdrag aldrig er entydigt, men tvetydigt, ligesom det indeholder en række iboende modsætninger.

For det andet fordi dette opdrag ofte, bl.a. af politikere, men også af professionerne selv, konfigureres og begrebsættes på instrumentelle, reduktionistiske og dikotomiske måder, der producerer en bestemt socio-symbolsk (skolemæssig) orden. En orden, der ikke tilskynder lærerne og pædagogerne til på teoretisk-analytisk vis at tænke over de erfaringer, de gør sig i forhold til det opdrag, de varetager, og de komplicerede, frustrerende og ubehagelige følelser, de kan rammes af i denne henseende. Det kan på den ene side føre til, at de har svært ved at finde mening med arbejdets komplicerede, ustyrlige og kontingente karakter.

På den anden side kan det dog også tilskynde til, at man forsøger at lave om herpå og dermed finde mening på andre måder og andre steder end tidligere. Fx ved at man selv og i fællesskab med andre (fx kollegaer) forsøger at sætte ord på de følelser, man måske ikke tidligere havde ord for, og på de erfaringer, man måske ikke tidligere var i stand til at formulere og dele. Dette kan være meningsgivende på intellektuelle, sanselige og emotionelle *horisontudvidende* måder. Og dette kan ligeså muliggøre, at man ikke partout bebrejder sig selv og andre, når man ikke kan leve op til de modstridende forventninger, som skolen mødes med, fordi den “serve[s] as a point of civic pride, a showplace for our ideals” (Labaree, 2008, s. 448).

Med andre ord kan det eksempelvis være meningsgivende at: “take a poetic approach to the world – an approach that is content to play with meaning without attempting to arrest it in unequivocal or transparent [idealistic] definitions” (Ruti, 2010, s. 359). Via en sådan (poetisk) tilgang kan det, som før forekom umuligt at tale om, måske blive muligt. Og hvad der er værd at notere i denne sammenhæng, er, at lærere og pædagoger “are not merely the passive recipients of cultural meanings, but have the power to actively reformulate these meanings (Ruti, 2012, s. 8).

Følgelig er der sagsforhold, som er umulige og ikke bliver mulige at overkomme en gang for alle, blot fordi man skifter tilgang, eller fordi man forholder sig på andre måder til sin gerning og opdrag. Men en anderledes forholden sig til sin pædagog- eller lærergerning kan måske afstedkomme, at man bliver i stand til at 'fejle bedre' hermed og forlige sig med, at man kun kan *dislykkes* med sit foretagende. Måske det også er 'godt nok'? Og selvom om man altid (i princippet) kunne have gjort noget andet, noget mere eller mindre, ja, så er det ikke sikkert, at det havde ført til noget bedre.

Men såfremt man eksempelvis ønsker, jf. kapitlets indledningsvise citat, at arbejde med bæredygtighed, vil det være *a lost cause*, hvis man vedbliver med at tage afsæt i en tilgang, der har som mål at producere elever, der opfatter "“their world’ as one of growth and progress, and see happiness as founded on material acquisition, mobility, consumption and waste” (Collet-Sabé & Ball, 2022, s. 3). At skulle arbejde med fx bæredygtighed på en meningsfuld måde vil være meningsløst og endda mislykkes, hvis den skolemæssige vækst- og produktivitets(dags)orden fastholdes.

En ændring heraf synes påkrævet. For det første ved at lærerne og pædagogerne understøtter hinanden i at sætte spørgsmålstejn ved, problematisere samt forholde sig kritisk til den sociosymbolske (skolemæssige) orden, de tager del i og medvirker til at opretholde. Dette med henblik på at afdække sprækkerne, gråzonerne og undtagelserne heri, som kan afstedkomme vigtig lærdom. For det andet ved at man fra tid til anden forsøger selv eller i fællesskab med andre at *suspendere* denne orden, så det kan blive muligt at se og høre noget på måder, der ikke før var muligt. Således kan man medvirke til at få noget (andet og nyt) til at ske, fordi det, der før var umuligt at se og høre, kan blive muligt. Dette kan føre til, at man gør noget anderledes, som kan vise sig at være noget, man ikke ville være foruden (Clarke, 2019).

Referencer

- Aftaletekst (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. www.uvm.dk
- Ball, S. J. & Collet-Sabé, J. (2022). Against school: an epistemological critique. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(6): 985-999.

- Berlant, L. (2011). *Cruel optimism*. Durham and London: Duke University Press.
- Bojesen E. & Allen, A. (2019). Bartleby is Dead: inverting common readings of melville's Bartleby, the scrivener. *Angelaki*, 24(5): 61-72.
- Bibby, T. (2011). Education – An 'impossible Profession: Psychoanalytical Explorations of Learning and Classrooms. London: Routledge
- Biesta, G. (2022). *World-Centred Education: A view for the Present*. New York: Routledge.
- Bjerre, J. & Dorf, H. (2019). Læreruddannelsens vidensgrundlag efter reformen. *Studier i læreruddannelse og -profession*. Årg. 4, nr. 1: 182-206.
- Boje, J. D. (2021). Homopædagogicus – eller hvordan man kan komme på litteraturlisten i pædagoguddannelsen. *Tidsskrift for Professionsstudier*. Årg. 14, nr. 33: 86-99.
- Boje, J. D. et al. (2021). Meningstab og meningsdannelse i lærer- og pædagogprofessionerne – Proletarisering, indskrænkelse af mening og 'ond' optimisme. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*: 10-25.
- Britzman, D. P. (1998). *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytical Inquiry of Learning*. State University of New York Press
- Britzman, D. P. (2003). *After-Education: Anna Freud, Melanie Klein, and Psychoanalytic Histories of Learning*. State University of New York Press.
- Britzman, D. P. (2007). Teacher education as uneven development: toward a psychology of uncertainty. *International Journal of Leadership in Education*, 10(1): 1-12.
- Britzman, D. P. (2009). *The Very Thought of Education: Psychoanalysis and the Impossible Professions*. State University of New York Press.
- Clarke, M. (2019). *Lacan and education policy – the other side of education*. London: Bloomsbury Publishing.
- Collet-Sabé, J & Ball, S. J. (2022). Beyond School. The challenge of co-producing and commoning a different episteme for education. *Journal of Education Policy*, <https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2157890>
- Fendler, L. (2018). Educationalization. In. P. Smeyers (ed.). *International Handbook of Philosophy of Education*, (pp 1169-1183). Springer International Handbooks of Education. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5>
- Kapoor, I. (2020). *Confronting Desire: Psychoanalysis and International Development*. Cornell University.
- Krejsler, J. B. (2021) *Skolen og den transnationale vending: Dansk uddannelsespolitik og dens europæiske og angloamerikanske forbindelser*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

- Labaree, D. F. (2008). The winning ways of losing strategy: Educationalizing social problems in the United States. *Educational Theory*, 58(4): 447-460.
- Pelletier, C. (2009). Emancipation, equality, and education: Rancière's critique of Bourdieu and the question of performativity. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 30(2): 137-150.
- Phelan, A. M. & Rüsselbæk Hansen, D. (2018). *Reclaiming Agency and Appreciating Limits in Teacher Education: Existential, Ethical and Psychoanalytical Readings*. *McGill Journal of Education*, 53(1): 128-145.
- Pohlhaus, G. (2017). Varieties of Epistemic Injustice. I: Ian James Kidd, José Medina, Gaile Pohlhaus (red.). *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*. London: Routledge.
- Popkewitz, T.S. (2020). International Assessments of Student Performance: The Paradoxes of Benchmarks and Empirical Evidence for National Policy. I: G. Fan & T. Popkewitz (red.), *Handbook of Education Policy Studies* (s. 295-310). Springer.
- Rancière, J. (2012). *The intellectual and his people*. London: Verso.
- Robertson, S. L. & Sorensen, T. (2017). Global transformations of the state, governance and teachers' labour: Putting Bernstein's conceptual grammar to work. *European Educational Research Journal*, 17(4): 470-488.
- Ruti, M. (2010). Winnicott with Lacan: Living Creatively in a Postmodern World. *American Imago*, 67(3): 353-374.
- Ruti, M (2012). *The Singularity of Being: Lacan and the Immortal Within*. Fordham University Press.
- Ruti, M. (2018). *Penis Envy and Other Bad Feelings: The Emotional Costs of Everyday Life*. New York: Columbia University.
- Rüsselbæk Hansen, D. (2018). Demokratisk (ud)dannelse – et realiserbart ideal for alle elever? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 2, 16-25.
- Rüsselbæk Hansen, D. (2021). Fordummende logik om pædagoger opretholdes. *Altinget*. <https://www.altinget.dk/hovedstaden/artikel/lektor-der-opretholdes-en-fordummende-logik-om-paedagoger>
- Rüsselbæk Hansen, D. & Phelan, A. M. (2019). Taste for democracy: A critique of the mechanical paradigm in education. *Research in Education*, 103(1): 34-48.
- Rüsselbæk Hansen, D. & Phelan, A. M. (2023). Comic absurdity and profane acts in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. <https://doi.org/10.1080/01596306.2023.2204515>

- Santoro, D. A. (2020). The problems with stories about teachers “burn out”. *Phi Delta Kappan*. <https://doi.org/10.1177%2F0031721719892971>.
- Schmidt, L.-H. (2002). Livsduelighed: I: L.-H. Schmidt et al (red). *Kristendoms-kundskab/livsoplysning*. København. Gyldendal Uddannelse, s. 13-62.
- Smeyers, P. and Depaepe, M. (2008). Introduction – Pushing Social Responsibilities: The *Educationalization* of Social Problems. I: P. Smeyers, P. and M. Depaepe (red.). *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*, (pp 1-11). Springer. DOI 10.1007/978-1-4020-9724-9
- Toft, H. & Rüsselbæk Hansen, D. (2017). *Ustyrlighedens paradoks: Demokratisk (ud)dannelse til debat*. Aarhus: Klim.
- Žižek, S. (2007). Afterword: With Defenders Like These, Who Needs Attackers? In P. Bowman and R. Stamp (eds.). *The Truth of Žižek* (pp. 197-255). London: Continuum.
- Žižek, S. (2008). *The Plague of Fantasies*. London: Verso.
- Žižek, S. (2009). *The Parallax View*. Cambridge, Massachusetts. The MIT Press.
- Žižek, S. (2017). *In Defense of Lost Causes*. London: Verso.
- Žižek S. (2019). *Ideologikritik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Videreuddannelse af lærere og pædagoger – hvad er meningen?

Jakob Ditlev Bøje og Bjørn Ribers

Indledning

Flere og flere pædagoger og lærere vælger at *videreuddanne* sig via en formel og meritgivende master-kandidatuddannelse. Især synes der at være sket en stigning blandt unge professionsudøvere, som går mere eller mindre direkte videre fra en professionsbacheloruddannelse. I et notat af tænketanken DEA (2020) fremgår det, at 3 % af pædagogernes årgang 1996 har opnået en master-kandidatuddannelse, mens det tilsvarende tal for årgang 2011, som altså har haft kortere tid til at videreuddanne sig, lyder på 11 %. Dette skal ses i sammenhæng med, at der har været et stort fald i *efteruddannelsesaktiviteten* blandt både pædagoger og lærere. Dvs. deltagelse i kortere kurser, seminarer, kompetenceudvikling og diplomuddannelse. I 2015 deltog 33 % af pædagogerne i formel efteruddannelse, mens tallet i 2019 lød på 17 % (EVA, 2020). For lærerne var tallene 15 % og 5 % i henholdsvis 2015 og 2019 (EVA, 2021).

Spørgsmålet er, hvorfor danske lærere og pædagoger i stigende grad vælger at videreuddanne sig? I dette projekt har vi som før nævnt en antagelse om, at rekrutteringsproblemerne til lærer- og pædagogprofessionerne hænger delvist sammen med meningstab. At det er blevet sværere at se meningen med dette arbejde, hvorfor søgningen til uddannelserne daler. En del tyder på, at meningstab og fravalget af lærer- og pædagogarbejdet også gælder mere erfarne professionsudøvere. For nylig offentliggjorde Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2022) en analyse, som viste, at fire ud af ti nyuddannede lærere søger væk fra folkeskolen efter bare fem år, og lærer-

stop har længe været et tema i debatten om folkeskolen (Böwadt et al., 2020). Det er således muligt, at den stigende videreuddannelsesaktivitet reflekterer et fravalg af det eksisterende arbejde lige så meget som et tilvalg af et nyt.

I dette kapitel vil vi undersøge, hvad der gør sig gældende for vores studerende på kandidatuddannelsen i pædagogik på Syddansk Universitet. Hvorfor vælger de at videreudanne sig til kandidater i pædagogik? Svaret på dette spørgsmål kan være med til at nuancere forståelsen af udfordringerne i lærer- og pædagogprofessionerne. Måske er problemet ikke først og fremmest grunduddannelsernes tiltrækningskraft, men arbejdets frastødningskraft.

Kapitlet belyser primært informanternes erfaringer og arbejdsliv før valget af en videreuddannelse, herunder evt. oplevelser af meningsstab, og i mindre grad den meningsdannelse, som sker på universitetet. Spørgsmålet om meningsdannelse er oplagt at adressere i denne sammenhæng, men vi har endnu ikke tilstrækkeligt empirisk belæg til at konkludere noget om det. Det kræver empiri indsamlet i slutningen af uddannelsen, med de samme informanter, hvilket vi ikke er nået til endnu. Afsluttende diskuterer vi dog mulige måder at danne mening med en universitetsuddannelse baseret på en række bevæggrunde identificeret blandt vores informanter.

Videreuddannelse af danske lærere og pædagoger – et underbelyst felt

Der findes ikke megen forskning og viden om *videreuddannelse* af danske lærere og pædagoger, forstået som formel og meritgivende uddannelse på master-kandidatniveau. Derimod findes en del litteratur om *efteruddannelse* af danske lærere og pædagoger, forstået som seminarer, kortere kurser, kompetenceudvikling og deltagelse i et eller flere moduler på diplomniveau. At der findes denne sidstnævnte viden, skyldes bl.a., at det især er denne form for uddannelse, lærere og pædagoger tilbydes efter deres grunduddannelse (Kornerup, 2011; Ahrenkiel et al., 2012). Hvis de ønsker uddannelse på master-kandidatniveau, er det i høj grad en investering, de selv må foretage. Kommuner, arbejdsgivere og fagforeninger støtter typisk ikke denne uddannelse.

Selvom den eksisterende litteratur om danske læreres og pædagogers efter- og videreuddannelse synes at koncentrere sig om førstnævnte, kan der ud af denne litteratur fremdrages temaer og diskussioner, som har relevans for dette kapitel. Det meste af den fundne litteratur omhandler pædagoger og ikke lærere, hvilket kan afspejle en tendens til, at pædagoger efteruddanner sig lidt mere end lærere.

Voksenuddannelse og -læring

Nogle af de tidligste diskussioner om “voksenuddannelse og -læring” optrådte i en række publikationer fra den daværende EVU-gruppe på Roskilde Universitetscenter (bl.a. Johansen, 1995; Ahrenkiel et al., 1999; Andersen & Jørgensen, 1998). Det særlige ved voksnes uddannelses- og læreprocesser set i forhold til børn og unge er, at de forbinder sig til en bredere erfaring. Ofte handler voksenuddannelse om omlæring, før det kan handle om ny læring. Voksne kommer kort sagt med en god del i bagagen, som typisk må vendes, drejes og kalibreres, for at ny viden kan tilegnes.

I Ahrenkiel et al. (1999) beskrives den dobbelthed eller ambivalens, som voksne typisk møder efteruddannelse med. På den ene side har de en trang til at komme videre i livet, på den anden side kan de, særligt i forbindelse med aktiveringsbestemte kurser, opleve efteruddannelse som en tvang. For uddannelserne gælder det om at ramme en balance mellem det personligt udviklende og det arbejdsmarkedsorienterede.

Uddannelsesplanlægning er også et tema, som går igen i EVU-publikationerne (særligt Andersen & Jørgensen, 1998). Hermed menes planlægning af efteruddannelse i samspil mellem arbejdsgiverinteresser, statslige interesser og interesser blandt efteruddannelsesdeltagere. Publikationerne argumenterer for langsigtet og demokratisk uddannelsesplanlægning, men der iagttages en tendens til, at efteruddannelse defineres af kortsigtede arbejdsgiverinteresser. Altså at efteruddannelse bliver mere tvangs- end transspræget. Denne iagttagelse skærpes i senere publikationer (Kornerup, 2011; Ahrenkiel et al., 2012).

Akademisering – om at uddanne sig ud af praksis

I starten af 00'erne begynder akademisering at blive et tema på tværs af velfærdsuddannelserne (Øland, 2002; Eriksen, 2004; Hjort, 2006). Dette

tema opstår i forbindelse med etableringen af først Centre for Videregående Uddannelse (2000-2006) og siden professionshøjskolerne (2007-), herunder professionsbachelortitlen fra 2002. Med disse nye institutioner installerer ifølge Øland en forventning om, at "... nogen vil uddanne sig *ud af* den oprindelige praksis" (Øland, 2002, s. 34). Professionsbachelortitlen og de nye akademiske efter- og videreuddannelsesmuligheder rummer ifølge Øland et "symbolsk mesterskab", som adskiller sig fra professionsudøvernes "praktiske mesterskab". Der findes ingen direkte overførselsmuligheder herimellem, og derfor handler akademisk uddannelse mere om social mobilitet end om kvalificering af kerneydelsen. Akademisk uddannelse er en vej ud af det ensformige, opslidende og kvindedominerede omsorgsarbejde – "væk fra klienter, syge, børn, gamle osv." (Øland, 2002, s. 44).

Nogle år senere følger Hjort (2006) op på denne hypotese. Hun beskriver såkaldt uhellige alliancer mellem OECD's diskurs om livslang læring og professionaliseringsbestræbelser blandt lærere, pædagoger, sygeplejersker mv. Ifølge Hjort ser det ud til, at velfærdsprofessionerne, ved at acceptere og endda efterspørge en individualistisk diskurs om efter- og videreuddannelse, medvirker til deres egen deprofessionalisering. I hvert fald til en stærkere hierarkisering internt i professionerne mellem dem, der forstår og ikke forstår at udnytte de muligheder, som et markedsdrevet efter- og videreuddannelsessystem tilbyder.

Tvangspræget efteruddannelse – trangspræget videreuddannelse

Netop det markedsdrevne efteruddannelsessystem er et hovedtema i Kornerups (2011) ph.d.-afhandling. Hun beskriver, hvordan diplomuddannelserne, fremfor at være styret af deltageres interesser og efteruddannelsesbehov, i stigende grad "skræddersyes" til arbejdsgiverinteresser. Det gælder fx strategiske dagsordener om inklusion, tidlig indsats, kvalitet og ledelse, som skrives direkte ind i eksisterende eller nye efteruddannestilbud (se også Weinreich, 2014). På den måde bliver efteruddannelse et effektivt middel til modernisering af den offentlige sektor. Udvælgelse af deltagere foretages oftere af arbejdsgivere og ledere end af deltagerne selv – typisk ud fra vurderinger af, hvem der synes 'egnede' til de arbejdsgiverdefinerede efteruddannestilbud. Kornerup beskriver denne udvælgelsesproces som "delegeret efteruddannelse", mens senere litteratur taler om udpegning af "faglige fyrtårne" (Jensen & Preus, 2020).

I Ahrenkiel et al. (2012) fokuseres på hindringer i forhold til at påbegynde efteruddannelse. BUPL, som har bestilt undersøgelsen, bemærker, at "... en stor del af pædagogprofessionen tilsyneladende ikke deltager i formel kompetencegivende efter- og videreuddannelse, særligt diplomuddannelser, igennem hele deres karriere" (s. 6). Ahrenkiel et al. forklarer den begrænsede efteruddannelsesaktivitet med en såkaldt efteruddannelsesæstærskel. Denne handler om, at der hersker et stort ønske blandt pædagoger om mere efteruddannelse, men de holder sig tilbage, fordi de er bekymrede for, hvem der tager sig af børnene, mens de er væk. Med andre ord mangler der ressourcer til vikardækning.

Opsummerende peger den eksisterende forskning på et stort og stigende gab mellem efter- og videreuddannelse defineret som ovenfor. Det gælder udformning af uddannelse (tvangs- eller transspræget), tilslutning (nedgang vs. fremgang for hhv. efter- og videreuddannelse) og viden og opmærksomhed på de to områder (relativ stor vs. begrænset viden om hhv. efter- og videreuddannelse). På denne baggrund forekommer det sandsynligt, at lærere og pædagoger søger videreuddannelse, fordi de *trænger* til det, og fordi de ønsker sig noget *andet* end arbejdsgiverdefineret efteruddannelse. Hvordan det mere præcist forholder sig på vores egen kandidatuddannelse i pædagogik på SDU, vil vi om lidt analysere. Først vil vi beskrive vores teori og metode.

Et professionsteoretisk blik på meningstab og meningsdannelse

Som nævnt i indledningen til denne bog, kan meningsdannelse og -tab teoretiseres på mange måder. Fra fx et eksistentielt perspektiv hen over et psykologisk til mere strukturorienterede perspektiver. I denne sammenhæng anlægger vi et professionsteoretisk blik på meningstab og meningsdannelse. Det betyder, at vi fokuserer på den meningsdannelse/-tab, som lærere og pædagoger etablerer i forhold til deres uddannelse og arbejde.

En sådan meningsdannelse er blevet forskelligt behandlet i professionslitteraturen. I professionssociologien beskrev Durkheim (1957) den professionelle etik, og Parsons (1951) fokuserede på den professionelle etos. Sidstnævnte funderes, i lyset af det moderne samfunds komplekse arbejdsde-

ling, på opretholdelsen af “samfundets bærende værdier” (Parsons, 1951, s. 434). Således skelnede Parsons den professionelle fra businessmanden, idet førstnævnte betales for sine tjenester til samfundet (den samfundsmæssige kontrakt), mens sidstnævnte “... is paid in cash for his job” (Parsons, 1951, s. 435). Denne skelnen er ikke helt rimelig. Den indgår i en ideologisk præskription og ikke bare deskription af den professionelle, men som uddifferentierede *funktioner* (business og professioner) kan analysen være retvisende.

Med nyere og mere velkendte termer er den professionelle etos blevet omtalt som fx klientens bedste, service og altruisme (fx Abbott, 1988; Friedson, 2001). Disse termer betoner ligeledes, at professionsarbejde er noget særligt, der omhandler at gøre en forskel for nogen eller noget. Inden for velfærdsprofessionerne er sådanne termer oversat til begreber om fx omsorg (Eriksen & Jørgensen, 2005; Wærness, 2000), relationsarbejde (Moos et al., 2004), menneskearbejde (Andersen & Weber, 2009) samt affektivt og livgivende arbejde (Hjort, 2012). Tilsammen udtrykker disse begreber en reproduktiv funktion, som gradvist er blevet samlet i den offentlige sektor. Nogle, typisk kvinder, ofrer sig for denne funktion, mens andre, typisk mænd, jagter penge, karriere og produktivt arbejde i den private sektor.

Som før nævnt holder denne skelnen dog kun delvist. Weber (1995; Andersen & Weber, 2009) har ofte gentaget, at omsorgs- og relationsarbejde i offentligt regi *også* er et lønarbejde. Dvs. noget andet end omsorgs- og relationsarbejde i hjemmet. Som offentligt og lønnet arbejde er der brug for distance til brugerne (det er bl.a. derfor, de kaldes brugere og elever frem for børn, unge og kammerater), samtidig med at arbejdet grundlæggende handler om at skabe nærhed. Bayer og Brinkkjær (2003) har beskrevet, hvordan lærere og pædagoger typisk bevæger sig væk fra brugerne og det direkte omsorgs- og relationsarbejde i løbet af deres karriere. Selv blandt studerende og nyuddannede sker der en bevægelse “fra prioritering af et børnecentreret personelt perspektiv til et fagligt positionelt perspektiv” (Bayer & Brinkkjær, 2003, s. 18). Samme pointe er beskrevet i klassisk lærerforskning (Lortie, 1975; Huberman, 1993), og mere generelt har Bourdieu (1997) diskuteret, om en uegennyttig handling overhovedet er mulig. Det lader han ikke til at mene, idet uegennytte eller altruisme altid indeholder “en interesse for det uegennyttige”, herunder en forventning

om at opnå (symbolsk/materiel) anerkendelse for uegennyttige handlinger. Ligesom Parsons konkluderer Bourdieu dog, at ikke snævert økonomiske handlinger er mulige, såfremt der eksisterer felter, som muliggør disse. Bourdieu taler om agenter, der deltager i et spil i kraft af deres interesse (illusio) for dette spil, og som gradvist inkorporerer spillets symbolske værdier i deres habitus: “De agenter, der kæmper om de pågældende mål, kan være besat af disse mål. De kan være parate til at dø for disse mål, og dette ganske uafhængigt af enhver form for overvejelse over hvilket specifikt udbytte målet måtte give i økonomisk eller karrieremæssig eller helt tredje forstand” (Bourdieu, 1997, s. 160).

Denne beskrivelse er meget rammende i forhold til vores informanter. Selvom de måske ikke er parate til at dø for deres klienter og kan være mindre altruistiske, end de fremstilles af deres fagforeninger (se fx DLF, 2005; BUPL, 2008), er det rimeligt at antage, at den professionelle etos er eller bliver et mål for dem. Et hjælpe- og ledemotiv, der samler, værnes om og giver mening, men også et motiv, der kan tabes, glemmes eller ignoreres.

Meningsstab kan her igen præciseres med Bourdieu, mere præcist hans begreb om hysteresis (Bourdieu, 2000). Dette skal forstås som en tilstand, der opstår, når en aktør kommer ud af takt med sit felt. Bourdieu leverede flere eksempler på en sådan tilstand, bl.a. algeriske bønder, som via det franske kolonistyre i 1950’erne blev tvunget ud af deres æresbaserede økonomi og ind i den moderne kapitalisme. I nyere tid har britisk og canadisk forskning benyttet hysteresisbegrebet til at beskrive sammenhænge mellem velfærdsstatens transformation, i retning mod mere marked, og velfærdsprofessionelles reaktioner (McDonough & Polzer, 2012; Courtney, 2016). Fx beskriver Courtney (2016) skolederen Less, der gennemgående udtrykker smerte, tab og opgivenhed i et narrativ om sit arbejdsliv. Han betegnes som en af “velfærdsstatens skoleledere”, der forsøger at holde fast i idealer om demokrati, lighed og hjælp til de svageste elever. I lyset af velfærdsstatens transformation bliver hans habitus “... de-privileged and left chronologically stranded, its dispositions out of sync with the new rules” (Courtney, 2016, s. 3). Det er her vigtigt at betone, at hysteresis ikke kun angår de rent kognitive dimensioner af menneskets beredskab over for omverdenen. Hysteresis angår også de emotionelle og værdimæssige sider

af beredskabet. Det er derfor, det kan gøre ondt, hvis man oplever, at det, man har arbejdet og kæmpet for, forsvinder.

Metode og materiale

På Syddansk Universitet har det empiriske fokus som sagt ligget på uddannelsen af vores 'egne' lærere og pædagoger på kandidatuddannelsen i pædagogik. Vi er metodisk inspireret af uddannelsesaktionsforskning (bl.a. Feldman, 2007; Gunnarsson et al., 2016), herunder afprøvning af klyngeundervisning som en metode til at inddrage og kvalificere studerendes forståelse af, hvad det vil sige at være lærer eller pædagog i nutidens samfund. Samtidig har vi gjort brug af mere traditionelle metoder til empiriindsamling, dvs. survey, enkelt- og gruppeinterview. Uddannelsesaktionsforskningens design og erfaringer med klyngeundervisning vil blive fremlagt og diskuteret i øvrige publikationer. I dette kapitel koncentrerer vi os om den mere traditionelle empiriindsamling.

Vores survey blev besvaret af to nystartede hold på henholdsvis den ordinære kandidatuddannelse i pædagogik og deltidsuddannelsen i samme.¹ Der er tale om en begrænset gruppe (n38), som ikke kan sige noget statistisk sikkert om læreres og pædagogers videreuddannelse. Ikke desto mindre kan undersøgelsen vise nogle mønstre, som, sammenholdt med vores interview og med eksisterende forskning, kan være alment gældende. Vi har i surveyen spurgt vores studerende om deres baggrunde (anciennitet, køn, profession, funktion m.m.), oplevelser af grunduddannelse og arbejde samt grunde og forventninger til at påbegynde en videreuddannelse i pædagogik. Ud over at fungere som selvstændigt datamateriale er surveyen blevet brugt til at foretage udvælgelse af informanter til interview. Med surveyen som baggrund kunne vi sikre en vis varians omkring køn, profession, anciennitet, oplevelse af arbejde m.m.

1. Den ordinære uddannelse er gratis, dagsbaseret og SU-berettiget. Deltidsuddannelsen koster 72.000 kr., foregår om aftenen og er for dem, der gerne vil beholde deres arbejde, mens de studerer. Den ordinære uddannelse optager ca. 60 studerende pr. semester, og deltidsuddannelsen optager ca. 20 studerende pr. semester.

Vi har foretaget fire enkeltinterview (to med lærere og to med pædagoger) og fire gruppeinterview (med i alt seks lærere og syv pædagoger). Enkeltinterviewene og to af gruppeinterviewene blev foretaget i uddannelsens første semester, mens de to resterende gruppeinterview blev foretaget i uddannelsens andet semester. I interviewene fra første semester spurgte vi især til de studerendes oplevelser af deres grunduddannelse og arbejde samt til beslutningen om at påbegynde en videreuddannelse. I interviewene foretaget på andet semester spurgte vi især til de studerendes foreløbige erfaringer med uddannelsen. I denne sammenhæng benytter vi surveyen og førstesemesterinterviewene.

I den kommende analyse kontrasteres surveymateriale med interviewmateriale, idet vi benytter det metodiske greb, som Greene (2007) kalder "udvidelse". Hermed menes, at flere metoder benyttes, ikke med henblik på triangulering (som ifølge Greene har et positivistisk islæt over sig), men med henblik på at opnå en gradvis større forståelse af det fænomen, som undersøgelsen beskæftiger sig med – her valget af videreuddannelse. Ligeledes benytter vi os af greb og indsigter fra narratologien (Riessman, 2017). Det gælder måden, hvorpå lærere og pædagoger, via episoder og erfaringer fra deres fortid, konstruerer mening med deres uddannelsesvalg – retrospektivt, narrativt og i lyset af universitetet som en ny kontekst. Denne meningsdannelse kan ses som en umiddelbar og sproglig konstruktion, der er afhængig, men ikke determineret af den professionelle etos som en mere varig disposition. Som sigtepunkt i forhold til empirien bruger vi den teoretisk diskuterede forbindelse mellem uegennytte og egennytte. Ikke således at empirien nødvendigvis skal passe til denne teoretiske præmis, men som et perspektiv ind i empiriens mangefacetterede og komplekse sammensætning.

Beslutningen om at læse videre – svar i et spørgeskema

Til at starte med vil vi se på vores respondenters svar i spørgeskemaundersøgelsen. Her havde vi givet dem fem svarmuligheder med hensyn til valget om at læse videre. Disse var:

- Min tidligere uddannelse var for overfladisk, hvad gælder det faglige niveau.

- Jeg har længe villet blive klogere på verden, bl.a. min egen profession, og nu skal det altså være.
- Jeg ønsker mig nye muligheder, hvad gælder job og karriere.
- Jeg tager mest uddannelsen for at komme væk fra mit aktuelle arbejde.
- Jeg kunne ikke finde noget arbejde inden for mit felt og skulle finde på noget andet at lave.

Besvarelsen fungerede således, at respondenterne skulle prioritere i disse fem svarmuligheder – sætte deres førsteprioritet som øverste bjælke, andenprioritet som næste bjælke osv. Resultatet af besvarelsen blev, i prioriteret rækkefølge:

1. Jeg ønsker mig nye muligheder, hvad gælder job og karriere (85 % som første- eller andenprioritet; 15 % som tredjeprioritet; 0 % som fjerde- og femteprioritet)
2. Jeg har længe villet blive klogere på verden, bl.a. min egen profession, og nu skal det altså være (81 % som første- eller andenprioritet; 7 % som tredjeprioritet; 12 % som fjerde- og femteprioritet)
3. Min tidligere uddannelse var for overfladisk, hvad gælder det faglige niveau (33 % som første- eller andenprioritet; 55 % som tredjeprioritet; 12 % som fjerde- og femteprioritet)
4. Jeg tager mest uddannelsen for at komme væk fra mit aktuelle arbejde (0 % som første- eller andenprioritet; 24 % som tredjeprioritet; 76 % som fjerde- og femteprioritet)
5. Jeg kunne ikke finde noget arbejde inden for mit felt og skulle finde på noget andet at lave (0 % som første- eller andenprioritet; 0 % som tredjeprioritet; 100 % som fjerde- og femteprioritet)

Baseret på lukkede svar i en spørgeskemaundersøgelse synes altså især et karrieremotiv (førsteprioritet) og noget, man kunne tolke som et dannelses- eller det førnævnte trangsmotiv (andenprioritet), at gøre sig gældende for vores respondents valg af videreuddannelse. De øvrige svarmuligheder er generelt lavt prioriterede (dog lader nogle til at mene, at deres tidligere uddannelse var for overfladisk rent fagligt). Det kan man også se af nogle af de kommentarer, det var muligt at knytte til prioriteringen af de lukkede

svarmuligheder. Her svarer flere, at kun de tre første svarmuligheder var relevante. Fx skriver en, at de to sidste svarmuligheder var “lidt misvisende”, mens en anden skriver, at “punkt 1-3 er meget ligestillede, og de sidste punkter betød ikke noget i min optik”. Denne nedprioritering af de to sidste svarmuligheder kan handle om, at meget få af vores respondenter manglede arbejde eller var trætte af deres aktuelle arbejde, men, som vi senere vil sandsynliggøre, kan det også handle om, at disse svarmuligheder var forbundet med et vist tabu; at det forekom mere legitimt at være en, der opsøger viden og har styr på karrieren, fremfor en, der har ‘ondt i arbejdslivet’.

Vi har ikke forsøgt at lave mange bivariate analyser, idet respondentgruppen er så lille (38), at en yderligere opbrydning er problematisk. Vi har dog, informeret af tidligere forskning (jf. ovenfor om EVU-gruppen), set på forskelle mellem unge og erfarne, hvad gælder de prioriterede svarmuligheder. Her er der ikke markante forskelle at spore, men vi ser en svag tendens til, at unge (nul-fem års anciennitet) prioriterer karriere over dannelse eller trang til uddannelse, mens det modsatte gør sig gældende for erfarne (seks års anciennitet og derover).² Dette er selvfølgelig en analyse lavet på baggrund af dikotome (gensidigt udelukkende) svar i et spørgeskema. Som kommentarerne hertil indikerer, og som vi i det følgende vil uddybe med analyser af interviewmateriale, er svarene og dermed motiverne for videreuddannelse ofte mere sammensatte.

Beslutningen om at læse videre – begrundelser i interview

Vi kan generelt spore denne sammensathed i alle vores informanternes beretninger om vejen til videreuddannelse, men hos nogle er det mere tydeligt end hos andre. Nogle leverer en forholdsvis kort og klar begrundelse for deres valg af en kandidatuddannelse, mens andre starter langt tilbage, kommer omkring fx deres “videbegær” eller forholdene i deres seneste arbejde og konstruerer et narrativ om valget af en videreuddannelse. Et sådant narrativ kan nemt strække sig over fem-ti siders transskription, men

2. Dette er aflæst på baggrund af svarfordelinger i tabeller og er på ingen måde statistisk signifikant. Mængden af respondenter er for lille til, at det er muligt at lave signifikans-tests.

mere kortfattet kan sammensathed i uddannelsesvalget også aflæses af pædagogen Helles svar:³

For det første har jeg simpelthen bare trængt til at få noget til mit hoved. Ja, jeg hungrer efter at lære noget, så det var sådan det første, kan man sige. Og så kunne jeg godt tænke mig at lave noget forskningsarbejde. Jeg kunne også godt tænke mig at komme ud og lave noget konsulentarbejde i et eller andet omfang, kunne egentlig også godt tænke at gå ud og undervise på pædagoguddannelsen eller social- og sundheds et-eller-andet-uddannelsen eller socialrådgiveruddannelsen.

Her fremgår det, at valget af en videreuddannelse først og fremmest skyldtes Helles trang til at "få noget til sit hoved". Mere sekundært hænger valget sammen med et karrieremotiv, der, netop fordi det er sekundært, fremstår noget uklart.

Også med trangsmotivet som det primære konstruerer pædagogen/læreren Stine et narrativ om uddannelsesvalget, der rækker tilbage til arbejdslivet og det, vi kan forstå som et menings- eller faglighedstab. Det skal her siges, at interviewereren, via sin spørgen, er medperformerende af dette narrativ (Riessman, 2017). Stine starter ganske instrumentelt med at svare, at hun valgte uddannelsen, fordi deltidsvarianten åbnede op som en mulighed. Senere i interviewet fortæller Stine, at hun valgte uddannelsen, fordi hun gerne vil ændre praksis med hensyn til tidlig skolestart. Hun synes ikke, det er forsvarligt at lade små børn starte så tidligt i SFO og skole, bare fordi det er billigere end børnehaver. Via mere spørgen siger Stine til sidst, at det var arbejdsvilkårene, der så at sige startede beslutningen om at læse videre:

Altså selvfølgelig startede skolereformen og lockouten [i 2013] en masse. Og så de arbejdsforhold, der er kommet. Men jeg tror nu også, at jeg har tænkt meget, at det ikke skal være skolereformen, der driver mig. Fordi det er surhed, ik også? Så jeg har sådan tænkt: 'Hvad kunne interessere mig, og hvad synes jeg ellers, der er af emner'? Og der var det som nævnt glidende overgang, der fyldte mest.

3. Alle informanter er anonymiserede gennem pseudonymer.

Jævnfør sammensathedens skynder Stine sig her at indskyde, at det ikke bare skal være utilfredshed med arbejdsvilkårene, der driver hende, “fordi det er surhed, ik også”. Ikke desto mindre træder surheden eller bitterheden tydeligt frem i interviewet. Stine beretter bl.a. om “spekulation”, idet visse ledere sætter lektionstallet ned til 40 minutter (fra 45), så hun og hendes kollegaer kan tage flere ugentlige lektioner; hun bruger hyppigt sproglyde til at beskrive det, som forekommer at være en arbitrær udvikling, der foregår hen over hovedet på hende – fx når hun skal beskrive skemalægning, som ikke længere tager hensyn til læreres behov for at have sammenhængende tid med elever: “De lægger jo ikke skemaer, så de er sammenhængende, nej du får en lektion her, en der og dut, dut, dut”; hun beretter om hyppige jobskift, fordi “... jeg har tænkt, at det var bedre et nyt sted. Videre til en anden skole eller institution”; og hun kalder det selv et “faglighedstab”, når hun skal beskrive, hvordan de ændrede arbejdsvilkår spiller ind på hendes hverdag:

Altså det er jo et tab af faglighed, ik. Det synes jeg, det er. Altså af det, man forventer af sig selv. Der er jo en forventning om, hvad man kan som lærer eller pædagog, og det må da være minimum, at man tror, man har kigget på barnet. Altså det er jo ikke engang et krav, at man har snakket med dem. De har hørt ens stemme, selvfølgelig, fordi man er lærer, men du ved godt, hver dag får du ikke snakket med alle børnene.

Vi nærmer os her den tilstand, vi tidligere omtalte som hysteresis, altså at en aktør kommer – eller er på vej til at komme – ud af takt med sit felt. Her forstået som en omsorgsbetonet faglighed, det er svært at realisere under de gældende rammer. Det drejer sig specifikt om Stines ambition om at se barnet – eller bare tro, at man har gjort dette. At indfri den ambition er svært, når/hvis minimumskravet er, at børn hører en lærers stemme. Derfor gør det ondt på Stine, og tabet af faglighed er både et emotionelt og kognitivt af slagsen.

Adspurgt om baggrunden for sit uddannelsesvalg kommer også Helle ind på arbejdsforholdene. Hun arbejder som pædagog i en socialforvaltning, der fokuserer på sårbare unge. Her oplever hun “mærkelige målsætninger”, hyppige skift i personale, svigt af ansvar samt ledere, der forsøger at legitimere opbrud i relationer – også for sårbare unge:

Jeg havde en leder, som sagde, at det var godt for de her unge mennesker at få et skifte. Få nogle andre øjne på dem. Og det kan der være noget om, men jeg har helt klart også en fornemmelse af, at han sagde det, fordi han var nødt til at forsvare alle de her skift. Unge skulle heller ikke blive så relationsbundne. Det var bedre, at de fik nogle skift.

Ligesom Stine er det disse vilkår, Helle søger at undslippe gennem sit valg af en videreuddannelse. Dermed er hysteresis også let at spore i Helles tilfælde. Tilstanden træder også frem i andre tilfælde, men i lidt andre varianter. I gruppeinterviewet med lærerne, som er en anelse yngre end Stine og Helle, udtrykkes ikke en generel bitterhed gennem hele interviewet, men nærmere en slags reformnarrativ. De begrundet typisk valget af en videreuddannelse med ønsket om at opnå en viden og kunnen – en uddannelseskapital – der sætter dem i stand til at forandre det, de oplever som urimelige arbejdsvilkår. Fx siger læreren Jens:

Jeg tænkte også på det der med at komme væk fra ‘gulvet’. Altså, jeg vil gerne lave gulvet om. Jeg vil gerne komme til et punkt, hvor at når jeg siger: ‘nå, men det er det her, jeg gerne vil have gjort’, så siger de ‘ok Jens, du har tilstrækkelig uddannelse til, at der er en port her i stedet for en mur, som du kan gå igennem’.

Hos læreren Lene kommer reformnarrativet til udtryk på følgende måde:

Undervisningen i klasselokalet, sammenspillet med eleverne, det er bestemt ikke det, jeg vælger fra. Jeg er snarere i tråd med dig [en anden lærer i gruppeinterviewet] i forhold til, at man ikke længere kan stå inde for skolen. I den ene klasse havde jeg 7 ordblinde elever, og jeg, ene lærer, det er jo ikke tilstrækkeligt til, at vi kan sige, vi har gjort nok for dem. I en anden klasse, jamen der sad nærmest alle pigerne med spiseforstyrrelser og angst. Og der er bare ikke det beredskab, der skal til. Jeg føler, at jeg som lærer er utilstrækkelig, fordi jeg kan ikke indfri de signaler, skolen egentlig sender. Så det er systemet, jeg tænker, at jeg vil ud at ændre.

Endelig taler læreren Kristian om at “blive ramt i hjertekulen”:

Jeg blev simpelthen så ramt i hjertekulen af det her med, at der er så mange introverte og særligt sensitive børn med nervøse lidelser og sådan. Der er

bare ingen hjælp at hente. Altså de får ikke den hjælp, de skal bruge, og jeg er simpelthen lige ved at kravle op i tapetet af det faktum. Så jeg er ved at starte egen virksomhed nu, hvor jeg vil tage børn ind, som er i skolevægning og har nervøse lidelser eller er særligt sensitive.

De yngre pædagoger ytrer et lignende reformnarrativ, og man kan tolke dette på flere måder. Som sagt kan reformnarrativet opstå på baggrund af en form for hysteresis – et måske mildt meningstab sammenlignet med mere erfarne lærere/pædagoger som Stine og Helle. Reformnarrativet kan også være udtryk for et såkaldt praksischock, der opstår, når relativt nyuddannedes idealer opnået gennem uddannelsen møder en effektiviseret arbejdspraksis, som ikke levner plads til at realisere sådanne idealer (Nielsen & Bøje, 2018). Endelig kan man forstå reformnarrativet som en form for eks- eller omkommunikation af et karrieremotiv. De pågældende lærere og pædagoger synes at have tilegnet sig fagets normer og etik i en sådan grad, at de kan bruges til at omkommunikere egne karrieremotiver til noget, som fremstår mere legitimt, dvs. altruistisk, i erfarne professionsudøveres øjne. Dette er særlig tydeligt i Kristians tilfælde, hvor “ramt i hjertekulen” bruges som begrundelse for at starte egen virksomhed.

Den ene tolkning udelukker ikke den anden. Sidstnævnte er relevant for at påpege den før diskuterede forbindelse mellem altruisme og egennytte. Denne forbindelse kan nemt overses, når aktører *er* blevet del af et felt, som er specialiseret omkring symbolske handlinger. Det er måske en *bliven* en del af et felt, vi får et glimt af, når de yngre lærere gør sig anstrengelser for at eks- eller omkommunikere egne karrieremotiver.

I visse tilfælde fremstår karrieremotivet mere klart. Det gælder bl.a. pædagogen Trine, som, igen i narrativ form, beretter, hvordan hun traf valget om at videreuddanne sig:

Den der fornemmelse af at have sit eget eller være leder, det er det, der driver mig. Det fik jeg jo lidt udlevet i Mexico [under en praktik i uddannelsen]. Der åbnede jeg en lille biks, hvor jeg ligesom fik stillet min lyst. Lige nu arbejder jeg lidt i udlejningsejendom, og jeg har en investeringsplan på 10 år i forhold til at få oprettet en portefølje og lave selskaber.

Interviewer: Men du har ikke overvejet at starte selv på det pædagogiske område eller blive leder?

Trine: Jo, det er så også derfor, jeg er her i dag. Men inden jeg valgte, det var faktisk min daværende leder på X, der sagde til mig, at 'du skal da på kandidaten'. Det syntes hun virkelig, jeg skulle, og hun havde også selv taget den, og jeg skulle jo noget mere.

En lignende karriereorientering træder frem i pædagogen Monas svar om valget af en videreuddannelse, men til forskel fra Trine lægges her mere vægt på grunduddannelsen og dens oplevede mangler: "Uddannelsen var jeg faktisk ikke sænderligt imponeret over. Vores seminarium blev kaldt for 'klappe-kage-seminariet', kan jeg huske. Det var det, som det hed i folkeskolen, og det følte jeg også lidt i de år, jeg gik der". Senere i interviewet sammenligner Mona sig med sin mor, som også er pædagog, og som, modsat Mona, er meget tilfreds med "bare at være pædagog":

Min mor er også pædagog og har elsket det alle de år, hun overhovedet har været det. Hun elsker det hver eneste dag, og jeg har altid hadet det lidt. Forleden fik vi en god snak om, hvorfor det egentlig er sådan. Når jeg har defineret mig selv, så har jeg tit sagt: 'Jeg er bare pædagog'. Det ligger jo i mig, altså det bor i mig, men min mor har altid sagt: 'Ja, jeg er pædagog, og nu skal I høre, hvor fedt det er'.

Denne karriereorientering synes at ligge tæt op ad den akademiske drift, som henholdsvis Øland (2002) og Hjort (2006) beskriver. I lyset af denne kommer det eksisterende til at optræde i et mangelperspektiv – man er 'bare' pædagog, og man har gået på 'klappe-kage-seminariet' – og det synes at være denne mangel, der skal rådes bod på med en videreuddannelse.

Mindre drevet af akademisering konstruerer pædagogen Birgitte et narrativ, der forbinder "videbegær" med manglende "udviklingsinteresse" i den kommune, hun tidligere arbejdede i:

Jeg har altid været meget videbegærlig, jeg har altid haft meget lyst til at lære mere. I en periode i XX var vi sådan en forsøgskommune i forhold til det her 'fremtidens daginstitution'. Det kørte nogle år, og det var rigtig spændende

at være en del af. Men så søgte jeg på et tidspunkt om at få lov til at læse videre, samtidig med jeg arbejdede. Jeg kunne læse en diplomuddannelse, og hvis de ville give mig fri om mandagen, så ville jeg gerne betale uddannelsen selv. Men der har jeg mødt sådan en mur af, at det var man ikke interesseret i. Vi kunne komme på et dagskursus for at blive optimeret inden for den seneste neurologi eller øh girafsprø, men sådan en decideret interesse i, at man kunne blive på sin arbejdsplads og så udvikle sig, det var der ikke. Jeg skulle levere som en arbejdsstyrke.

Her nærmer vi os et mere rendyrket dannelsesmotiv, hvor viden og kunnen opsøges for dens egen skyld og ikke for instrumentelt at løfte sig op over en opfattet mangel eller for at komme væk fra noget, der stresser, generer eller skaber meningstab.

Afrunding

I indledningen stillede vi spørgsmålet, hvorfor danske lærere og pædagoger i stigende grad vælger at videreudanne sig. Vores analyser peger på, at der er flere og sammensatte grunde til denne videreuddannelsesaktivitet, men meningstab i arbejdet synes at være en af de mere tungtvejende. Især de kvalitative analyser viser, at videreuddannelsesvalget for de fleste, men ikke for alle, reflekterer et "farvel" til meningsløse aspekter af arbejdet lige så meget som et ønske om et nyt. Et budskab kunne derfor være, at intensivering og ydrestyring af arbejdet skal lettes, og de meningsfulde aspekter skal styrkes, hvis sivningen fra professionerne via videreuddannelse skal stoppes.

Vi kan mere præcist sammenfatte vores informanternes valg af en videreuddannelse i nogle analytiske kategorier, der dels er baseret på den teoretisk antagede forbindelse mellem egennytte og altruisme, dels den empirisk iagttagede forskel mellem unge og erfarne og dels forskellen mellem dem, der har og ikke (så stærkt) har oplevet et meningstab i arbejdet før valget af en videreuddannelse. Samlet er der tale om nogle analytiske kategorier, som vi vælger at kalde for *bevæggrunde*. Man kan være mere eller mindre bevæget af noget, samtidig med at uddannelsesvalget grundlæggende anses for komplekst og sammensat.

Vi skelner mellem:

Karriere. Denne bevæggrund ser vi mest fremtræde blandt unge lærere og pædagoger, som vælger at videreuddanne sig ud fra det, man normalt forbinder med et karrieremotiv, dvs. egennyttmaksimering, og som ikke har lidt noget betydeligt meningstab.

Reformisme. Denne bevæggrund ser vi især fremtræde blandt yngre lærere og pædagoger, som har lidt et vist meningstab, og som ønsker at bruge en videreuddannelse til at reformere praksis til det bedre. Reformismen kan samtidig være en måde at eks- eller omkommunikere egne karriereønsker på vejen til at blive en legitim (altruistisk) professionsudøver.

Meningstab. Denne bevæggrund kan vi klarest identificere blandt erfarne lærere og pædagoger, som har indoptaget den professionelle etos (altruisme) i deres virke, og som har lidt et betydeligt meningstab.

Udvikling og dannelse. Denne bevæggrund synes ikke at være forbundet med alder/erfaring på nogen systematisk måde, ligesom den ikke synes at være knyttet til meningstab eller ej. Vi ser den snarere som almenmenneskelig, dvs. en trang til videreudvikling og til at 'få noget til hovedet'.

Det videre spørgsmål er, hvilken meningsdannelse der ud fra sådanne bevæggrunde kan opstå i forbindelse med en kandidatuddannelse i pædagogik? Som sagt har vi endnu ikke empiri til at sige særlig meget om det. De sporadiske og metodisk noget usikre dimittendundersøgelser, der indimellem laves (kvantitativt og med lave svarprocenter), siger mest noget om de jobs, vores kandidater (som svarer) træder ud i. I den seneste dimittendundersøgelse fra 2018 er de hyppigste jobs: undervisning på professionshøjskoler, AOF, VUC og SOSU; pædagogisk konsulent i kommune; skole- eller daginstitutionsleder; fuldmægtig i styrelse eller ministerium (Jessen, 2018, s. 3-5). Nogle skriver, at de er tilbage som lærer eller pædagog, andre at de arbejder som kok eller IKEA-medarbejder. Med andre ord tegner der sig et broget billede. Et billede, hvor det mere er individuelle kompetencer og orienteringer, der baner vejen, end institutionelle og strukturelle forbindelser mellem uddannelse og arbejde.

Med det in mente kan man forestille sig, at de ovenfor identificerede bevæggrunde, dvs. karriere, reformisme, meningstab, udvikling og dannelse, danner kimen til nogle meningsdannelsesprocesser, som bliver videreudviklet i uddannelsen. Temmelig individuelt, men selvfølgelig i sammenhæng med de ressourcer og muligheder, som opstår – fx specifikke fag, lærere og specialer. Det kan også være, nogle får mere ondt i hovedet af en videreuddannelse, bliver mere utilfredse, usikre og skuffede, hvis det fx viser sig, at de efterfølgende må tage et job som kok eller IKEA-medarbejder. Dimittendundersøgelsen fra 2018 viser mest tilfredshed, men det kan skyldes, at den er overrepræsenteret af dem, som er kommet i et lykkeligt job.

For os peger dette på et behov for et mere gennemtænkt efter- og videreuddannelsessystem. Med EVU-gruppens ord: en mere langsigtet og demokratisk uddannelsesplanlægning (Andersen & Jørgensen, 1998). Det kunne være et system, hvor de uddannelsessøgendes ønsker og trang til udvikling i højere grad var i fokus (fremfor arbejdsgiverinteresser og markeds konkurrence), og hvor master-kandidatuddannelse var tættere integreret med identificerede behov for udvikling i arbejdet (såsom påpeget af Birgitte). Et sådant system kunne også bidrage til, at valget af en videreuddannelse i mindre grad blev opfattet som en bevægelse *ud* af professionen og mere som en udviklingsfase på vej *tilbage* til professionen. Vi finder det påfaldende, at vores kandidatstuderende efter endt uddannelse typisk skifter fagforening – fra en professionsforening (DLF, BUPL eller SL) til en mere bred akademisk forening (som regel DM). Professionsforeningerne kunne udvise mere interesse for lærere og pædagoger med en videreuddannelse og arbejde på at fastholde dem, fx gennem flere funktioner, interne karriereveje, løntrin m.m.⁴ Denne ændrede uddannelses- og karrieretænkning, som internationalt går under navnet “continued professional development” (Boud & Hager, 2012; Bayer, 2017), kunne muligvis også afhjælpe nogle af problemerne med stoftrængsel i grunduddannelserne. Måske skal en læ-

4. Vi har kontaktet DLF og BUPL i forbindelse med udarbejdelsen af dette kapitel. Som udgangspunkt for at få nogle tal på mængden af lærere og pædagoger, der videreuddanner sig. DLF besvarede ikke vores henvendelse, mens BUPL henviste til ovennævnte rapport fra DEA (2020). Denne (ikke)respons kan tolkes som udtryk for, at lærere og pædagoger med videreuddannelse ikke indgår nævneværdigt i DLF's og BUPL's statistikker og interessefelt.

rer- eller pædagogstuderende ikke primært studere Foucault, Bourdieu, videnskabsteori og metode; måske skal hun eller han primært lære om brugerne, praksis og sig selv for senere i videreuddannelse at fokusere på Foucault, Bourdieu, videnskabsteori, metode og de større spørgsmål om professioner og samfundsudvikling. Vi møder denne interesse i vores kandidatuddannelse på SDU, og vi kan se, hvilken længere og bredere erfaring den udspringer af. En erfaring, som en studerende i grunduddannelse af gode grunde ikke har.

Referencer

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions*. The University of Chicago Press.
- Ahrenkiel, A., Illeris, K., Nielsen L.M. og Simonsen, B. (1999). *Voksenuddannelse mellem trang og tvang*. Roskilde Universitetscenter.
- Ahrenkiel, A., Frederiksen, J.T., Helms, S. & Krab, J. (2012). *Pædagogers delta-gelse i efteruddannelse*. BUPL og Roskilde Universitet.
- Andersen, R. og Weber, K. (2009). *Profession og praktik*. Samfundslitteratur.
- Andersen, V. & Jørgensen, C.H. (1998). *Uddannelsesplanlægning – arbejdsliv og læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2022). *Nyuddannede: Kun 6 ud af 10 lærer-uddannede arbejder i folkeskolen*. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.
- Bayer, M. (2017). *Person. Pædagogik, profession og forskning*. Hans Reitzels Forlag.
- Bayer, M. og Brinkkjær, U. (2003). *Professionslæring i praksis. Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Boud, D. & Hager, P. (2012). Re-thinking continuing professional development through changing metaphors and location in professional practices. *Studies in Continuing Education*, 34(1): 17-30.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde*. Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian Meditations*. Stanford University Press.
- BUPL (2008). *High on Love – professionsetik for en menneskekærlig profession*. BUPL.
- Böwadt, P.R., Pedersen, R. og Vaaben, N. (2020). *Lærere mellem engagement og afmagt*. Unge Pæagoger.
- Courtney, S.J. (2016). Corporatising School Leadership Through Hysteresis. *British Journal of Sociology of Education*, DOI: 10.1080/01425692.2016.1245131

- DEA (2020). *Hvor arbejder pædagogerne?* Tænk tanken DEA.
- Danmarks Lærerforening (2005). *Professionsstrategi og –udvikling. Et sekretariatsnotat*. Danmarks Lærerforening.
- Durkheim, E. (1957). *Professional Ethics and Civil Morals*. The Free Press.
- Eriksen, T.R. (2004). Professionsbacheloruddannelsen. Akademisering: Fup eller fakta? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 2: 60-73.
- Eriksen, T. & Jørgensen, A. M. (2005). *Professionsidentitet i forandring*. Akademisk Forlag.
- EVA (2020). *Pædagogisk personale i daginstitutioner og deres uddannelse*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2021). *Undervisere i folkeskolen og deres uddannelse. En registerundersøgelse af uddannelse, efteruddannelse og kompetencedækning i folkeskolen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Feldman, A. (2007). Teachers, responsibility and action research. *Educational Action Research*, 15(2): 239-252.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the Third Logic*. Polity.
- Greene, J.C. (2007). *Mixed methods in Social Inquiry*. Joesey-Bass.
- Gunnarsson, E., Hansen, H.P., Nielsen, B.S. & Sriskandarajah, N. (2016). *Action Research for Democracy: New Ideas and Perspectives from Scandinavia*. Routledge.
- Hjort, K. (2006). Diskursen om kompetenceudvikling. *Nordic Studies in Education*, 26(4): 333-345.
- Hjort, K. (2012). *Det affektive arbejde*. Samfundslitteratur.
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. Teachers College Press.
- Jensen, C.R. og Preus, M. (2020). Faglige fyrtårne – et voksende fænomen på dagtilbudsområdet. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 4(2): 80-93.
- Jessen, C.Z. (2018). *Humanioras dimittendundersøgelse 2018. Rapport for Pædagogik*. Syddansk Universitet.
- Johansen, E. (1995). Hvor blev efteruddannelsen af? *Social Kritik*, 35(6): 47-53.
- Kornerup, I. (2011). *Dagtilbud og efteruddannelse under forandring. Daginstitutionspædagogers deltagelse i politisk initieret efter- og videreuddannelse i det omkalfatrede velfærdssamfund*. Roskilde Universitet.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. The University of Chicago Press.
- McDonough, P. & Polzer, J. (2012). Habitus, Hysteresis, and Organizational Change in the Public Sector. *The Canadian Journal of Sociology*, 37(4): 357-379.

- Moos, L., Krejsler, J. og Laursen, P.F. (red.) (2004). *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Nielsen, S.B. og Bøje, J.D. (2018). *Attraktiv på papiret? Nyuddannede pædagoger mellem akademisering, evidensbaseret professionalisering og omsorgsfuld praksisudvikling*. Roskilde Universitet.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. The Free Press.
- Riessman, C.K. (2017). Narrativ analyse i samfundsvidenskaberne. I: M. Järvinen og N. Mik-Meyer: *Kvalitativ analyse. Syv traditioner*. Hans Reitzels Forlag.
- Weber, K. (1995). *Ambivalens og erfaring*. Roskilde Universitetscenter.
- Weinreich, E. (2014). *Hvilke offentlige ledere er der brug for, når velfærdstænkningen flytter sig? Er diplomuddannelsens lederprofil svaret?* Copenhagen Business School.
- Øland, T. (2002). At uddanne sig ud af praksis. *Dansk pædagogisk Tidsskrift* nr. 2: 33-44.
- Wærness, K. (2000). *Hvem er hjemme? Essays om hverdagslivets sosiologi*. Vigmostad & Bjørke.

In defense of meaning – or why pay is not enough to attract teachers and social educators

In this book, we have attempted to shed light on why it has become more difficult to recruit and retain members of the Nordic teaching professions. There is no lack of ideas and solutions to these problems in public opinion: these vary from better pay as an economic incentive to quick fixes such as import of foreign labour and more dependence on robots and technology. More recently, in the Danish case, politicians have suggested shortening humanistic and social science programs, from a two-year master's degree to a one-year degree, to boost vocational and professional programmes, for example for teachers and social educators. Basically, money is taken from academic programs and given to vocational and professional programs to make the look less attractive and the latter more attractive.

Such ideas and solutions may do something to ease the problems at hand and, after years of 'academization' and mobility towards higher (university) education, it might seem fair to take a little from the bookish programs and give it to the more practical programmes. However, such fixes will hardly solve the deeper problems explored in this book.

These are centered on meaning as an essentially human construct necessary for the education and care of future generations. We have described how meaning is reshaped in pedagogic encounters between teacher educators and student teachers, but also how meaning is increasingly fabricated or put under pressure in conditions antithetical to meaning. Furthermore, how loss of meaning can drive some professionals to leave the profession and deter new members from entering it. As such, we contribute to a growing body of research on an international care crisis unfixable through any of the means mentioned above.

The first part of the book shows how meaning is reshaped in pedagogic encounters between teacher educators and student teachers. This implies not only meaning-making between these two parties but also a pedagogic tradition, as stressed by Bodil E. Lodberg and Jan J. Rothuizen in chapters one and two. Without such tradition, exemplified in e.g. common narratives, role models, eating routines, and progression principles, there is nothing to reshape. In chapters three and four, this is restated by Karin Lager, Johanna Larsson, Jan Gustafsson-Nyckel, and Lena Sjöberg. They show how reshaping of meaning occurs in a training program expressing entrepreneurial, instructional, social, and leisure-time pedagogical discourses. Here, the students develop motives and subject positions spanning from objective to subjective meaning, from a traditional calling to more individual ideas about development of personal interests and competences.

In the second part of the book, the chapters focus on what is described as the fabrication of meaning. This implies a step towards more disruption and experimentation with meaning and existing practices. In chapter five, this is described by Kristin Endresen-Maharaj, Åse Haraldstad, and Aslaug Kristiansen who study a new attempt to co-create teacher training in collaboration between an academic institution, student teachers, and a selection of training schools. Co-creation is here a new term that numerous actors read different meaning into; but it is also an experiment as regards the organization of a teacher training programme. In chapter six, Niels B. Tange and Thomas Iskov go on to study Student Centered Learning (SCL) as another way of fabricating meaning across European and Nordic teacher training programs. As a concept, SCL borrows from classical learning theory as well as pedagogic theory (such as Piaget and Dewey), but at the same time it integrates political sentiments and goals concerning more effective and strategic learning. As such, SCL interweaves highly different traditions and positions in effect fabricating meaning.

In the third part of the book, the chapters describe pressure on meaning, in some cases loss of meaning. This implies another step on a scale towards strain and loss of meaning. Even in these cases, however, teachers and social educators maintain, develop, or seek out meaning. This is emphasized by Åse Haraldstad, Aslaug Kristiansen, and Kristin Endresen-Maharaj in chapter seven. Studying experienced teachers who stay in the profession

against the odds, they uncover the meaning bearing elements that make this possible. These are strongest as regards to students for whom ‘making a difference’ is (still) what keeps these teachers going. In chapter eight, Dion R. Hansen addresses reforms and conditions that can make teaching an even tougher job than it already is. Among these are the attempts to include more children in basic school and at the same time raise performance (measured in grades). To make sense of such paradoxical conditions, teachers must learn to embrace flaws, problems, and insecurity, it is argued. In chapter nine, Jakob D. Bøje and Bjørn Ribers find that loss of meaning in work is a strong reason for teachers and social educators to commence further education. They want to escape what causes loss of meaning and obtain what gives meaning.

Together, these states of meaning – reshaping, fabricating and pressurizing meaning – are not necessarily representative of Nordic teachers’ conception of their education and work. However, they do highlight why not only pay but also meaning is necessary to attract teachers and social educators. If this is not grasped, we might have to get used to robots and other stopgap measures in education and care.

Having summarized these points, in the remainder of this closing chapter we will discuss five themes, which pave the way for future work. These themes synthesize the empirical, theoretical, and analytical insights gained in the project.

The ambiguity of modernity: alienation and resonance

The division of labour in modern society implied an acceleration of humans’ ability to expand their reach over the world; the natural world, the social world, and the psychological world. Taming tools were developed to make the world – in the words of Hartmut Rosa – ‘*available, attainable, and accessible.*’ The stability of society became dependent on growth, which forces us into a mode of competition, optimization, and speed that creates permanent time-pressure and stress and enforces a non-resonant, instrumental, reified mode of approaching the world (Schiermer, 2020). Hartmut Rosa (2021) warns us about the possible consequences of this mode of being: the world seems to be at hand, but at the same time it is

silent, mute, and non-responsive, so subjects get alienated from the world; they are no longer in touch; they burn out.

Following Rosa's analysis of processes of resonance, being in touch with the world is marginalized when the world is approached in a silent, instrumental mode. Being in touch with the world, the experience of resonance, is a formative process for people in order to become human: '*Resonance is the very process through which we are formed as subjects and through which the world we encounter and experience is constituted*' (Schiermer, 2020: 4). For Rosa, resonance is the basic mode of being in the child's development: children are affected by the otherness of the world and develop themselves in the process of responding to a world they get in touch with. Resonant relationships to the social world, the material world, and the world as a whole, along horizontal, diagonal, and vertical axes, are constitutive of 'the good life', the life that the taming of the world aimed at but cannot bring into being itself. Resonance is constitutive for upbringing and education; it is not something that can be produced in an instrumental way, as it is not available, attainable, and accessible but dependent on 'hearing the voice of the other', establishing and experiencing a genuine contact between a 'me' and 'what is other'. This process of 'making oneself home in the world' can only be understood as self-education (Cleary & Hogan, 2001; Gadamer, 2000; Beljan & Winkler, 2019), not as the product of an educational intervention, even though educators can set more or less conducive frameworks.

Therefore, teachers' and social educators' search for meaning is connected to their pedagogical responsibility, their taking care of children's opportunities for experiencing resonant relationships and making themselves at home in the world. At the same time, they are enrolled in the paradigm of attainability, availability, and accessibility; they are expected to be productive and effective in preparing children for modern society, and their work-life is to a great extent structured and organized in order to attain that, so they can be held accountable. They are to a greater or lesser extent split between the genuine educational task they feel responsible for and the functional requirements they are subject to and must show accountability towards. Since the time of the Enlightenment, this kind of tension has been known as the pedagogical paradox, firmly stated by Immanuel Kant: '*One*

of the greatest problems of education is how to unite submission to the necessary restraint with the child's capability of exercising his free-will (Kant 1900, p 29). Navigating this tension between resonance and the requirement of acceleration is stressful. Some professionals leave the profession (cf. chapter 9), others professionals stay (chapter 7), and some may learn to embrace flaws, problems, and insecurity (chapter 8). As regards how to educate educators under those conditions, new ways are explored (chapters 5-6), and well-known ways receive a makeover (chapter 1).

The dynamics of pedagogy in modernity is also at work in the education of educators. This education must aim at moments of resonance where students relate to the teacher, their companions, and not least to upbringing and education as a human practice that entails a pedagogical responsibility, while being at the same time enrolled in the paradigm of attainability, availability, and accessibility. If Rosa is asked how to deal with this paradox, he states *'we first need to overcome alienation in order – second – to remedy the absurd distributional flaws in our world as well'* (Rosa in Schirmer, 2020: p. 5). We have – in the words of the French pedagogue, Philippe Meirieu – a duty to resist when we are involved in teacher education. We should intensify our pondering of the question how to create space for teaching content that both helps our students understand the ambivalences of modernity and, through form and content, appeals to their desire to become pedagogues and teachers who are in touch with their pupils and students. Without an understanding of the ambiguity of modernity – alienation and reaching out for resonance as two sides of the same coin – and without the experience of a pedagogical duty to resist, attempts to overcome loss of meaning risk becoming quick fixes that make the pain worse.

Education and work

The second theme concerns the relation between education and work and how these two contexts resemble and differ from each other as regards the shaping and loss of meaning. Looking across our analyses and the Nordic contexts, loss of meaning seems most pervasive in the sphere of work. The three chapters addressing loss of meaning most directly, that is chapter 7-9, all focus on teachers' and social educators' work, and they draw their examples from there. Loss of meaning occurs also in the educational pro-

grams, as emphasised by e.g. Jan J. Rothuizen in chapter two, but to a lesser extent it would seem. Why is that so?

Following the above discussion on the acceleration of people's ability to expand their reach over the world, an obvious explanation is that work is the most rationalized, technified, instrumentalized, and alienated context. Compared to the toughness of work, teachers' and social educators' training programs are still autonomous and have their own rationalities, goals, roles, and practices. We see a lot of work's rationality in these programs as well, but they still maintain a distance and reshape meaning as part of educating future generations of teachers and social educators.

This raises the question as to whether education should be tailored to work, or if work should (also) be tailored to education? More and more, the standard idea is that education should meet the demands of work, but this is not the only way to conceptualize the relation between education and work, and in the case of teachers and social educators it seems an erroneous idea. If the aim is to sustain meaning and attract and retain members of the teaching professions, other and more progressive ideas about the relation between education and work could be revived. Such ideas and goals have previously characterized the Nordic teacher training program, e.g. personal qualification, democratic education, *Bildung*, and, as described above, 'a duty to resist', and some of them still appear in object clauses. Next to the demands of work, however, they seem marginalized.

Following this, another question could be, what does it take to sustain meaning in work? Can work be changed, or is change long overdue? Rather than addressing this problem, we see a tendency for politicians to use education as a lever address all types of problems, including the problems of work. This applies not only to teacher training programs, but also, as mentioned in the beginning of this chapter, to academic programs and vocational education programs. With respect to the latter, Jørgensen (2011) has vividly described how Danish reforms go round in circles instead of addressing what is the core problem in vocational programs, namely a lack of steady internships. Apparently, it is easier to keep up reform than make demands on business. The result: a drop-out rate at 40-50%.

A measure which is often discussed in the teaching professions, and which has also been used to some extent, is the provision of clearer career paths. In 2013, the title as ‘förstelærer’ (a form of head teacher) was introduced in Sweden to attract more student teachers, particularly high performing students (as measured by grades from upper secondary school). The idea was to make teaching a ‘career profession’ comparable to e.g. medicine, law, and economics (Eriksson & Player-Koro, 2019; Erlandson & Karlsson, 2018). However, the attempt failed. The number of student teachers has not increased, least of all the number of high performing students. Why? Based on the analyses and perspectives in this project, we suggest that typical career thinking, that is career as promoting self-interest, is not compatible with the professional ethos of teachers and social educators. In fact, it might be detrimental to the often-expressed help-motiff. Therefore, career paths combining altruism and self-interest could represent a more useful measure.

Basic and further education

The third theme concerns the relation between basic and further education in Nordic teacher training programs. This relation looks a bit different in Denmark, Sweden, and Norway. It is most marked in Denmark whereas in Sweden and Norway it is less marked. In Denmark, further education is a way out of the profession. An increasing number of teachers and social educators are using it as such. It can be pursued only in universities, and it is the only way to obtain a master’s degree. In Sweden and Norway, further education is more vocationally oriented. Not many teachers and social educators are taking this route. It can be pursued at universities as well as university colleges, and in Norway basic education is with a master’s degree (see the introduction). The question is what opportunities and limitations these systems give with respect to the loss and shaping of meaning?

On the one hand, the Danish system could be seen as providing good opportunities for overcoming loss of meaning in that further education makes a clear cut to the previous profession (and to stressful work conditions) and takes the teacher or social educator into another job. On the other hand, this is not a satisfactory solution to the endemic problems of the teaching professions. It aggravates rather than solves the problem that teachers and

social educators are leaving the profession. The question is if the Swedish and Norwegian systems are better at retaining teachers and social educators in the profession and at the same time endowing them with sense, hope, and direction – or if Swedish and Norwegian teachers are retained against their will, lacking the opportunities seized by their Danish counterparts?

Further research is needed to answer this question, but one could assume the Swedish and Norwegian systems are better at striking a balance between academic and vocational objectives, both of which are requested by experienced teachers and social educators. The Danish system is distinguished also by the fact that further education is not just further education; it is divided between (A) supplementary or in-service training of maximum one year's duration and (B) academic education at master's level. Thus, Danish teachers and social educators are forced to choose between an academic programme, which implies typically an exit from the profession, or a vocational programme, which is typically defined by their employer, does not give them formal credentials, and keeps them in the profession. This seems an odd choice to make.

Internationally, 'continued professional development' is an established way of thinking and organizing further education (Boud & Hager, 2012). It attempts to integrate academic, vocational, and lifelong learning, reflecting a broad framework of goals for professional development (including goals other than meeting the demands of work). Maybe the Nordics could learn from that.

A tension between subjective and objective interests and motivations

The book clarifies a tension between subjective and objective interests and motivations for both students within teacher education programs and for teachers or early childhood educators within the profession. According to Wolf (2010), human motivation is often categorized as either selfish (self-interested) or altruistic (concern for the well-being of others). A subjective meaning implies a value for the individual, while an objective meaning is created when someone's subjective meaning coincides with

another's subjective meaning of doing good for others. Objective meaning then has a collective dimension that is about doing common good for others, together with others who want the same (Wolf, 2016).

This creates a tension that affects both individual and collective perspectives in relation to the teacher profession, and this tension has its basis in the individualisation process that is partly found in modernity (Johansson, 1996), partly in the neoliberal governance rationality (Ball, 2016).

The tension between subjective and objective motives for action is expressed in the fact that many young people and adults today choose educational pathways according to personal interests and motives (subjective interests) and less of a conviction about a personal call to make difference and contribute to the collective and common good (objective interests). Instead, a discourse of an individual career is emerging as increasingly important in society, which strongly affects future career choices and educational pathways. A clear example of this development is the teacher profession, which is perceived by many as a profession that does not offer meaningfulness in terms of career and conditions for a good life.

The tension between individual and collective interests is also pointed out by Oftedal, Mediås, and Aasen (2004) who already in the early 2000s described a development from collectivism to individualism in both Denmark, Norway, and Sweden as part of a changed Nordic welfare state. Parts of the book are also in line with the discussion of the care crisis within the welfare state and the Nordic educational model (Hansen, Dahl, and Horn, 2021).

It is interesting, however, that parallel to this development there are several students and teachers who experience their profession as meaningful with motivation to make a difference in society. Why they feel that the teaching profession offers them meaning is, however, a question for further investigations not only concentrated on those who end up in the profession. A loose hypothesis could be that both the education to become a teacher and working as a teacher take place within good institutional conditions as the feeling of experiencing meaningfulness can be linked to a high degree of involvement in the institutional practice. With reference to Weick

(2005), it can be argued that an institutional practice strongly contributes to the creation of meaningfulness, as exemplified in chapter one and two.

A new conversation about the school and the teachers

Another partial explanation for the increasing loss of meaning in the teacher profession in both Danmark, Norway, and Sweden can be linked to the public conversation that takes place in the media and in politics about the school. With inspiration from Back (2007) and what he describes as sociological listening, one can listen to what is said in the public conversation and social debate. In this conversation, the school is in crisis, and the institution has failed its mission. A contributing factor to this failure is the teachers. In the debate, the school an institution lacks the trust of society, which contributes to an ever-increasing alienation of both teachers and students.

Jeffrey and Troman (2017) develop an institutional analysis with reference to Ball (2016), who believes that society and thus the school as an institution is part of what is described as a governance turn within a neoliberal rationality. This governance turn is characterized by a changed institutional structure, economy, and form as well as an agency that can be described as governmentality and an individualisation of responsibility. Economic goals have indisputably become the focus of schools and preschools within the framework of this neoliberal rationality that emphasizes the individual's human capital and a policy that calls for competition between individuals and institutions.

In this changed situation, a clear market adaptation and competition are highlighted where schools and educational programmes are seen as part of an economic market. This is especially visible in Sweden, which has a large proportion of so-called independent schools owned by for-profit companies and economic associations. In other words, a new educational landscape has been established within the Nordic countries, which takes on both local and national expressions. Parts of this new landscape are made visible in chapter five, where Endresen-Maharaj, Haraldstad, and Kristiansen describe meaning-making as a collective process through co-creation between students in teacher education programmes and teachers in

practicum schools. Likewise, Iskov and Tange in chapter six show another example of a changed rationality by clarifying Student Centred Learning and how it can be translated into a meaningful pedagogical practice. This new landscape has implied major changes for the teacher profession and contributes strongly to the public conversation about the school, students, and teachers.

Based on the book's nine chapters, there is reason to claim that a new conversation is needed about the school and the teachers that offer trust and meaningfulness as well as the formation of a strengthened professional capital (Hargreaves & Fullan, 2012). A professional capital that is based on both subjective and objective values. Central to this professional capital, the teaching team should be the starting point for offering collective and collegial learning and a knowledge production together with the shaping of an individual human capital in combination with a collective social capital. In this professional capital, social capital should be a cornerstone that shapes and transforms the profession in this new educational landscape. Similarly, according to Hargreaves and Fullan, it is necessary to establish a strong decision-making capital that enables the teacher to analyse complex situations and make wise and meaningful decisions. In relation to the formation of a decision-making capital, the book shows examples of the importance of autonomy and creativity as part of this form of capital.

In parallel with the formation of a new conversation about the school, an institutional renovation of the school must be carried out. Such a renovation can be described as a form of working the ruins of the institution (Lather, 2001). It means an institutional restoration of both the institution and the teacher education in order to offer a room for resonance with faith in the future and meaningfulness for both teachers, student teachers, and pupils.

Future research

If we raise our eyes to the horizon, more questions arise in relation to meaning-making and the teacher profession. Paradoxically, the hasty acceleration of the field seems to correlate with an increased demand of a meaningful work life. Therefore, it is important to both continue and deepen the research on meaning-making in the teacher profession.

References

- Back, L. (2007). *The art of listening*. Oxford: Berg.
- Ball, S, J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8), p. 1046–1059
- Beljan, J., & Winkler, M. (2019). *Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand. Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz*. Beltz Verlag.
- Boud, D. & Hager, P. (2012). Re-thinking continuing professional development through changing metaphors and location in professional practices. *Studies in Continuing Education*, 34(1): 17-30.
- Cleary, J., & Hogan, P. (2001). The reciprocal character of self-education: introductory comments on Hans Georg Gadamer's address 'Education is self-education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4): 519–527.
- Eriksson, A. & Player-Koro, C. (2019). *Förstelärare i matematik: en studie av konsekvenser för undervisning och utveckling av matematikundervisning*. Uppsala: IFAU – institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering.
- Erlanson, P. & Karlsson, R.M. (2018). From trust to control – the Swedish first teacher reform. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 24 (1), p. 22–36
- Gadamer, H.-G. (2000). *Erziehung ist sich Erziehen*. Kupferdischer Verlag.
- Hansen, L.L, Dahl, H.M. & Horn, L. (2021). *Care Crisis in the Nordic Welfare States*. Policy Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Jeffrey, B., & Troman, G. (2017). The governance turn, insitutional embrace and postmodern professional. In K, Borgnakke., M, Dovemark., & S.M, da Silva., (red.) *The postmodern professional: contemporary learning practices, dilemmas and perspectives*. pp, 4-33. London: Tufnell press.
- Johansson, T. (1996). *Socialpsykologi och modernitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Jørgensen, C.H. (2011). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kant, I. (1900). *Kant on Education*. D.C. Heath & co publishers.
- Lather, P. (2001). Postbook: Working the Ruins of Feminist Ethnography. *Signs*, 27 (1), pp. 199-227
- Oftedal Telhaug, A., Mediås, O. A., & Aasen, P. (2004) From collectivism to individualism? education as nation building in a Scandinavian perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (2), p. 141-158, DOI: 10.1080/0031383042000198558

- Rosa, H. (2021). *Resonans. En sociologi om forholdet til verden*. Eksistensen.
- Schiermer, B. (2020). Acceleration and resonance: An interview with Hartmut Rosa. *Acta Sociologica*, E-Special on Four Generations of Critical Theory in Acta Sociologica. https://journals.sagepub.com/pb-assets/cmscontent/ASJ/Acceleration_and_Resonance.pdf
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, 16(4), pp. 409-421.
- Wolf, S. (2010). *Meaning in Life and Why it Matters*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Wolf, S. (2016). Meaningfulness: A Third Dimension of the Good Life. *Foundations of Science*, 21 (2), s. 253-269.

