

Professionsstrategi og -udvikling

Et sekretariatsnotat



december 2005

Indhold

FORORD	3
PROFESSIONSBEGREBET	4
HVAD SKAL DER TIL FOR, AT EN ERHVERVSGRUPPE KARAKTERISERES SOM PROFESSION?	4
PROFESSIONERNE OG DET OMGIVENDE SAMFUND	6
LÆRERPROFESSIONENS KENDETEGN OG SAMFUNDSMÆSSIGE FUNKTION	7
PROFESSIONSIDEALET	7
DALES KOMPETENCEBEGREB	8
LÆRERNES ARBEJDS- OG ANSVARFELT	9
FORENINGENS STRATEGI	11
LØNMOTAGERSTRATEGI.....	11
TO BEN OG BELASTNINGSSTRATEGI.....	11
PROFESSIONSSTRATEGI	12
PRES OG UDFORDRINGER FOR LÆRERPROFESSIONEN	15
MODERNISERING I DEN OFFENTLIGE SEKTOR	15
VÆRDIERNE OM LÆRERARBEJDET	16
AT HAVE ELLER TAGE ANSVAR	16
LÆRERSAMARBEJDET	17
YDRE PRES.....	19
UDDANNELSESKRAV OG SCHOOLEFFECTIVENESS	19
FAGPROFESSIONEL LEDELSE	20
REGELÆNDRINGER	21
LITTERATUR	22

Forord

Danmarks Lærerforening har valgt en professionsstrategi for foreningens virke. Men hvad betyder det egentlig? Hvad forstås ved begrebet profession, og hvilke udviklingstendenser er der omkring lærerfaget som profession?

Dette notat har til formål at give en kort redegørelse for begreberne og beskrive udviklingen i foreningens valg af strategi – og hermed styrke foreningens interne forståelse for betydningen af en professionsstrategi.

Notatets første afsnit om professionsbegrebet beskriver, hvad der forstås ved en profession – og hvad der skal til for, at lærerfaget bliver opfattet som en profession. I det følgende afsnit om lærerprofessionens kendetegn søges det konkretiseret, hvad der er kernen i lærerprofessionen. Kernen angiver det felt, hvor det er afgørende for lærernes anerkendelse som profession, at det omgivende samfund oplever lærerne som eksperter.

I afsnittet om foreningens strategi beskrives, hvorfor det er afgørende for professionsstrategien, at det omgivende samfund ser vores faglige krav som en forudsætning for, at lærerne kan løse en værdifuld samfundsopgave.

I det afsluttende afsnit om pres og udfordringer gives en kort opsamling på nogle af de væsentlige forhold, der vanskeliggør – men derfor også nødvendiggør en aktiv indsats for at sikre lærerfaget som profession.

Professionsbegrebet

Begrebet profession og professionernes samfundsmæssige betydning kan ikke beskrives og defineres entydigt. I professionsforskningen er kriterierne defineret ud fra den konkrete historiske periode og den samfundsudvikling, som forskerne er en del af.

En række funktioner, som tidligere har ligget i familien – opdragelse, uddannelse, social omsorg for de svageste mv, er i stigende grad blevet vigtige samfundsmæssige opgaver. Det har medført, at flere erhvervsgrupper stræber efter at opnå sammen status som de klassiske professioner fx læger og advokater.

Fra sociologien kan der udledes to hovedtilgange til analysen af den samfundsmæssige betydning af, at bestemte erhvervsgrupper defineres som professioner¹. Det drejer sig om den funktionalistiske tilgang og den neo-weberianske tilgang.

Den funktionalistiske tilgang lægger vægt på de funktioner, som en erhvervsgruppe udfylder, og som er afgørende for, at samfundets mange dele kan hænge sammen på trods af stigende arbejdsdeling og specialisering. Det er således den samfundsnyttige betydning, der er afgørende for, om et erhverv kan betragtes som en profession.

Den neo-weberianske tilgang lægger vægt på erhvervsgruppens monopolisering af såvel viden som varetagelse af opgaver med henblik på at opnå magt, penge og status. Modsat den funktionalistiske definition, hvor samfundsnytten er central, er det centrale i den neo-weberianske teori egennyttens.

Der er tale om to forskellige forskningsmæssige tilgange, der bygger på forskellige menneskesyn. Hvis en erhvervsgruppe alene definerer og forsvarer professionen ud fra et hensyn til sig selv, vil gruppen over tid sandsynligvis miste det nødvendige samfundsmæssige mandat og dermed også sin status som profession. Hvis derimod erhvervsgruppens autonomi og status defineres, så det omgivende samfund ser samfundsnytten som dominerende, er gruppens mulighed for at opnå, bevare og udvikle sin status som profession i højere grad til stede.

Det er således et karakteristisk træk, at autoriteternes og erhvervsgruppernes egen definition og afgrænsning ikke i sig selv er nok til at opnå status som profession. Det er nødvendigt, at det omgivende samfund opfatter erhvervsgruppen som en profession.

Imidlertid angiver de to hovedtilgange det spændingsfelt, hvori der foregår en kamp om definitionen af professioner og opnåelse af status som profession.

Hvad skal der til for, at en erhvervsgruppe karakteriseres som profession?

I *Man kan kun gå på to ben* karakteriserer Jesper Due og Jørgen Steen Madsen professioner som: "kategorier af job, der er organiseret omkring mestringen af, og som er betroet ansvaret for en vigtig del af samfundets kulturelle tradition."²

¹ *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemedere*. Per Fibæk Laursen (red.) Danmarks Pædagogiske Universitets forslag 2004

² *Man kan kun gå på to ben*. Jesper Due og Jørgen Steen Madsen, Danmarks Lærerforening 1990

Der er mange bud på hvilke kriterier, der skal opfyldes, for at en erhvervsgruppe kan opnå status som profession. Der er ikke enighed om, hvilke der er absolut nødvendige, men nogle af de oftest forekommende karakteristika i litteraturen er:

- Udøvelsen af en profession må indebære en færdighed, som bygger på en teoretisk viden.
- Der skal være tale om en langvarig uddannelse som forudsætning for tilegnelse af den professionelle viden.
- De professionelle kompetencer skal være sikret gennem et formelt eksaminations-system.
- Der skal være etableret et etisk kodeks til at sikre den professionelle integritet.
- Den professionelle aktivitet skal bestå i en form for service, der er til fælles bedste, dvs. præget af altruisme eller af et offentligt serviceideal.
- Professionen skal være organiseret.
- De professionelle skal have en følelse af identitet, dvs. dele fælles sociale værdier.
- Der skal inden for professionen udvikles et fælles sprog, som bruges i udøvelsen af professionen, men som kun delvist kan forstås af folk udefra.
- Der skal være kontrol over tilgangen til uddannelsen, så professionens reproduktion sikres.

Desuden opererer forskerne med nogle attitudemæssige kendetegn ved professioner. Der tales bl.a. om følgende:

- Høj grad af personligt engagement.
- Et ønske om at gøre arbejdet så godt som muligt.
- Arbejde er ikke til for "pengenes skyld".
- Der er tilknytning imellem kollegerne, og der skabes samtidig en fælles identifikation gennem formelle eller uformelle sammenslutninger.
- De professionelle har et ønske og et krav om autonomi.

I forlængelse af de attitudemæssige kendetegn er én af hjørnesteenene i en profession den såkaldte attitudemæssige konsensus. Denne opstår dels gennem den socialiseringsproces, der sker gennem den lange uddannelse, og dels gennem den tætte kontakt til kollegerne.

I foreningens arbejde med professionsstrategien må de mange bud på kriterier, karakteristika og kendetegn derfor indgå som inspiration til afklaring af definitionen af lærerprofessionen.

Professionerne og det omgivende samfund

En strategisk professionstækning i et videnssamfund må i høj grad forholde sig til samfundsudviklingen og analysere mulighederne for at definere sig på en måde, der vinder genklang, og som anerkendes i omverdenen.

At en erhvervsgruppe defineres som en profession indebærer i sig selv, at andre ikke tilhører professionen. Professionen sætter som socialt system skel til omverdenen. At opnå status som profession må bygge på, at det omgivende samfund oplever de professionelle som eksperter, der på deres felt løser en afgørende og værdifuld opgave i samfundet og derved bidrager til at holde samfundet sammen.

Det kan konkluderes, at de to mest centrale kriterier for at opnå anerkendelse som profession er:

- Erhvervsgruppens arbejdsopgaver kræver specialiseret, teoretisk viden
- Erhvervsgruppen har og håndhæver professionelle normer for opgavevaretagelsen og udviklingen heraf.

Det omgivende samfund skal derfor kunne anerkende definitionen som meningsfuld – ikke kun meningsfuld i forhold til betydningen af den samfundsmæssige funktion, men også i forhold til den enkeltes borgers oplevelser af de ydelser, den pågældende profession udfører. Anerkendelsen af en profession har således mange aktører.

En forudsætning for den samfundsmæssige anerkendelse er altså, at erhvervsgruppen repræsenterer og praktiserer normer og værdier, som har stor opbakning i samfundet.

Professionens afgrænsning bygger således på definitionen af det samfundsmæssige virkefelt og på professionens udelukkelse af andre. Samtidig er de samfundsmæssige virkefelter under stadig udvikling, hvilket åbner muligheder for kamp om overtagelse og udelukkelse.

I det efterfølgende afsnit beskrives den specialiserede teoretiske viden, der er grundlaget for lærerprofessionen.

Lærerprofessionens kendetegn og samfundsmæssige funktion

Som beskrevet i afsnittet om professionsbegrebet befinder diskussionen om professionsbegrebet sig i spændingsfeltet mellem to hovedretninger, hvor henholdsvis samfundsnytten og egennytten er central.

Lærerprofessionen har gennem tiderne befundet sig i et lignende spændingsfelt, som blandt andre Lotte Bøgh Andersen har beskrevet i sin ph.d. afhandling *Folkeskolelærernes strategier*. Her opstiller hun følgende hypotese, som bekræftes i konklusionen: ”Jo højere lærernes faglige repræsentanter prioriterer at øge lærernes professionelle status, i jo mindre grad bruger de arbejdsbelastningsstrategien”³ Denne sondring mellem professionel status udmøntet gennem professionalismekontrakter og en arbejdsbelastningsstrategi er en parallel til sociologiens sondring mellem en funktionalistisk og en neoweberiansk definition af professionsbegrebet.

Foreningen har gennem de seneste år været optaget af, hvad der kendetegner lærerfaget som profession. Beslutningen om at anvende en professionsstrategi (se næste afsnit) indebærer et behov for at præcisere, hvad der karakteriserer lærerprofessionen.

Professionsidealet

Allerede på kongressen i 1997 blev diskussionen om udarbejdelsen af en mulig professionsetik påbegyndt. Efter en omfattende medlemsdebat blev foreningens professionsideal vedtaget på kongressen i 2002.

Formålet med professionsidealet var at få sat ord på, hvad der er kernen i lærerarbejdet i folkeskolen, for på den måde at skabe et fælles sprog til beskrivelse af lærerarbejdet med henblik på at igangsætte en diskussion af arbejdets indhold og udfordringer.

Professionsidealets elleve punkter beskriver den brede dannelses- og uddannelsesmæssige opgave, som lærerne står overfor. Idealet kan tematisk deles op i følgende overordnede emner:

- Elevernes dannelse og uddannelse
- Lærerens faglighed og personlighed
- Samarbejdet med forældre, kolleger, ledelse m.v.

Lærerens opgave med elevernes dannelse, uddannelse og personlige udvikling præger den første halvdel af idealet. Det handler bl.a. om at indføre eleverne i folkestyret og de danske demokratiske grundværdier, at give dem forståelse for fællesskabets værdier, at sørge for at de tilegner sig de nødvendige kundskaber og færdigheder samt at fremme den enkelte elevs udvikling som menneske.

Punkterne om lærerens faglighed og personlighed har ligeledes stor vægt i professionsidealet. Lærerens autonomi, karakteriseret ved evnen til at foretage skøn baseret på relevante kundskaber og færdigheder, står centralt i teksten. Grundlaget for at kunne foretage disse skøn er en løbende refleksion og diskussion af undervisningen. Hertil kommer lærerens personlighed og engagement, der beskrives som afgørende for at kunne varetage lærerarbejdet.

³ Lotte Bøgh Andersen: *Offentligt ansattes strategier*. Århus Universitet 2005

Temaet omkring samarbejde overlapper til dels temaet om lærerens faglighed og personlighed, men det er alligevel forsøgt adskilt, da der optræder flere forskellige samarbejdsparter i idealet. Den professionelle lærer indgår i et konstruktivt samarbejde med såvel forældregruppen som kollegaerne, ledelsen, skolen som sådan og omverdenen.

Professionsidealet er således en beskrivelse af, hvad lærerarbejdet i folkeskolen indeholder. Det beskriver de dannelses- og uddannelsesmæssige opgaver, lærere skal varetage, samt de værdier der er grundlaget i den danske folkeskole. Det beskriver også til dels hvordan, lærerne bør udføre opgaverne via beskrivelserne af læreren og dennes samarbejde med bl.a. forældre og kollegaer. Men det beskriver derimod ikke hvilke kompetencer, lærerne skal have for at kunne udføre opgaven, og derfor er det umiddelbart vanskeligt at definere lærerprofessionen og de kompetencer, som lærerne skal besidde på baggrund af professionsidealet.

Dales kompetencebegreb

I det foregående kapitel om professionernes kendetegn var et af de anførte karakteristika, at professionen bygger på teoretisk viden.

Professor i pædagogik Erling Lars Dale har gennem en årrække beskæftiget sig med pædagogisk professionalitet. I en beskrivelse af lærernes professionsgrundlag tager han udgangspunkt i fire kundskabssementer, som er betegnende for lærerprofessionens vidensgrundlag.

Læreren må for det første have kundskab i de fag, han underviser i. For det andet må læreren have kundskab i fagdidaktik, eksempelvis mål, metode og vurdering. Som det tredje kundskabsområde må læreren kunne kommunikere med kollegerne om de fag, de underviser i, og om de anvendte metoder. Det fjerde element er pædagogikken. Pædagogikkens opgave er at forbinde undervisningsteori med kundskab, dannelse og opdragelse og er dermed grundlaget for vurderingen af elevernes læreprocesser.⁴

Med udgangspunkt i disse kundskabsområder beskriver Dale den professionelle lærers kompetence som en tredelt størrelse.

Læreren skal ifølge Dale kunne:

1. Gennemføre undervisning
2. Konstruere undervisningsprogrammer
3. Kommunikere i og konstruere didaktisk teori

At ”gennemføre undervisning” skal forstås som en planlagt læringssituation med udgangspunkt i den udarbejdede læreplan – en **praksiskompetence**. Læreplanen realiseres i et samspil mellem lærer og elev.

Det andet kompetenceniveau er et metaniveau i forhold til at gennemføre undervisningen. Her er der tale om **didaktisk kompetence**. Det handler om at gøre sig overvejelser over undervisningsmål, planlægning og evaluering af undervisningen ud fra de givne rammer, og at undersøge om der er overensstemmelse mellem intentionen og selve undervisningen.

⁴ Erling Lars Dale: *Pædagogik og professionalitet*, KLIM 1998

Det tredje og afgørende niveau i diskussionen om professionalitet er kompetencen i at kommunikere i og konstruere didaktisk teori – **Refleksionskompetencen**. På dette niveau drøfter lærerne bl.a. undervisnings- og læreplansspørgsmål. Med konstruktion af teori forstås læreren som forsker i egen praksis, det vil sige at undersøge, analysere, debattere og udlede generelle træk ved sin egen undervisningspraksis – at kunne stille spørgsmål til sin egen praksis. Teorien er ifølge Dale selve professionsgrundlaget, og vi må derfor have et fælles sprog om teorien. Denne tredje kompetence anses for at være grundlæggende, hvis man skal kunne betegnes som værende professionel.

Seminarielektor Kirsten Krogh-Jespersen er helt på linie med Dale. I sin ph.d.-afhandling redegør hun for, at den professionelle lærers faglighed er en total sammensmeltning af pædagogikken og undervisningens indhold:

”Det er et kriterium for lærerprofessionalitet, at læreren kan handle selvstændigt på grundlag af en kundskabsbase, som kan sikre kvalificerede analyser og nogle overskridende refleksioner. Det er grundlaget for, at den professionelle lærer ikke er afhængig af kagebogsmetoder, modeluner og lægmandsmeninger om, hvad der er god undervisning”⁵.

Professor Jens Rasmussen, DPU, er også i fin overensstemmelse med Dale, når han i sit oplæg til Globaliseringsrådet⁶ slår til lyd for, at lærere er eksperter i undervisning. Jens Rasmussen pointerer, at det ikke blot er i fag, men i undervisning i fag, at lærerne skal betragtes som eksperter. Det forudsætter en nødvendig fokus på lærernes faglige viden i de fag, de underviser i, men indebærer især en styrket fokus på lærernes fagdidaktiske indsigt. Lærerne skal ifølge Jens Rasmussen beherske en bred vifte af undervisningsformer, som kan bringes i anvendelse i forhold til den enkelte fags særlige karakter, i forhold til de enkelte faser i et undervisningsforløb og i forhold til de enkelte elevers særlige behov for stimulering og støtte i deres læringsbestrebelse.

Lærernes arbejds- og ansvarsfelt

I Dales definition af den professionelle lærer står selve uddannelsesopgaven og den faglige indlæring helt centralt. Set i en dansk kontekst savnes varetagelsen af dannelsesopgaven og elevernes personlige udvikling, som har en central plads i folkeskolens formålsparagraf.

Denne prioritering afspejles bl.a. i klasselærerfunktionen, der blev indført i den danske folkeskole allerede i 1870'erne. Tidspunktet for indførelsen af klasselærerfunktionen hænger sammen med industrialiseringen i Danmark og den deraf følgende urbanisering. De forældre, som var beskæftiget i industrien, havde ikke længere samme tid til at opdrage og drage omsorg for børnene i samme grad som tidligere. Det blev derfor klasselæreren, der med sin person kom til at danne forbilledet for børnene. Omsorg og opdragelse blev en vigtig opgave i tilknytning til undervisningen. Denne udvikling har præget den danske folkeskole lige siden.

Med folkeskoleloven af 1976 blev der udarbejdet en central vejledning for klasselærere, hvorved adskillelsen mellem omsorgsfunktionen, det sociale og det faglige arbejde blev indført. Tidligere havde klasselærerarbejdet været en integreret del af undervisningsopgaven. Danske lærere har således et meget bredt arbejds- og ansvarsfelt, hvilket også fremgår af folkeskolelovens formålsparagraf, som lægger vægt på

⁵ Kirsten Krogh Jespersen: *Lærerprofessionalitet – illusion og vision!* Klim 2005

⁶ Jens Rasmussen, DPU. Oplæg om læreruddannelse ved Globaliseringsrådets møde den 18. august 2005

åndsfrihed, ligeværd, demokrati og samarbejde og en udvikling af elevernes alsidige og personlige udvikling samt udvikling af elevernes erkendelse, fantasi og lyst til at lære.

Med bogen *Den autentiske lærer*⁷ udvider Professor Per Fibæk Laursen det traditionelle begreb om professionalitet ved at fremhæve de attitudemæssige kendetegn ved lærerprofessionen. Han argumenterer for, at den professionelle lærer tillige må have en personlig intention med jobbet, udvise engagement og besidde intuition. Med henvisning til en række undersøgelser argumenterer Fibæk Laursen for, at eleverne lærer mere, hvis læreren er engageret, forstående og forstår at motivere eleverne – er en såkaldt autentisk lærer. Han går så vidt som til at hævde, at autenticiteten er selve kernen i den professionelle kompetence, og adskiller sig dermed væsentligt fra eksempelvis Dale.

Foreningens principprogram fra 2003 indeholder et afsnit om den professionelle lærer⁸. Her står der bl.a., at læreren skal fremme de undervisnings- og læreprocesser, som tilgodeser folkeskolens brede dannelses- og undervisningsbegreb. Det er desuden lærerens ansvar, at undervisningen sigter mod at opfylde de fastlagte målsætninger og rummer en faglig progression. Inden for de fastlagte mål og rammer foretager den professionelle lærer valg af indhold og metode i undervisningen. Læreren skal kunne begrunde sine valg.

I bestræbelsen på at karakterisere lærerprofessionen og med henvisning til de omtalte teorier samt foreningens principprogram har vi formuleret denne definition af lærerprofessionen.

Definition af lærerprofessionen:

Lærerprofessionen er kendetegnet ved lærere, som kan planlægge, udføre og evaluere undervisningen, udvikle deres undervisningspraksis og begrunde valg og handlinger på et pædagogisk, fagligt og didaktisk grundlag. Lærerprofessionen varetager en dannelsesproces, hvor såvel det faglige indhold som elevernes personlige og sociale udvikling tilgodeses.

Denne definition fastlægger lærerprofessionens kerne. Kun hvis det omgivende samfund opfatter lærerne som de faglige eksperter på området, vil lærerarbejdet blive betragtet som en profession.

I det følgende afsnit om foreningens strategi, søges det belyst, hvordan professionsstrategien bygger på, at vores faglige krav ses som en integreret del af vores bestræbelser på at understøtte, at vi bedst muligt kan udfylde vores professions afgørende og værdifulde opgave i samfundet.

⁷ Per Fibæk Laursen, *Den autentiske lærer*, Gyldendal 2004

⁸ Principprogram: *Danmarks Lærerforenings mål og værdier*, 2003, s. 4-5.

Foreningens strategi

Foreningen har altid haft til formål både at forbedre lærernes vilkår og fremme folkeskolens udvikling. I foreningens første vedtægter fra 1897 var formålet ”at tilvejebringe en levende samfundsånd mellem lærerne indbyrdes og en forbedring af lærernes stilling især med henblik på lønudvikling, hvor dette tiltrænges, samt tillige på anden måde arbejde for folkeskolens udvikling og fremme af folkeoplysningen i dansk, sund og kristelig retning”.

I dag formulerer vi det som ”at varetage medlemmernes pædagogiske, økonomiske og tjenstlige interesser, at styrke sammenholdet og at virke for folkeskolens udvikling”. Ordlyden er ændret, men kernen i foreningens virke er stadig både at skabe gode løn- og arbejdsforhold for medlemmerne og skabe en god skole.

Mens målene for, hvad vi vil opnå, stort set har været uforandrede gennem årene, har der været forskellige strategier for, hvordan målene nås. Midt i firserne formulerede foreningen den såkaldte dobbeltstrategi med kombination og ligestilling af det pædagogiske og det fagpolitiske område (tobensstrategien). Det skete efter, at vi som svar på de nedskæringer i folkeskolen og stagnering af lønnen, der fulgte i hælene på den økonomiske krise fra sidst i 70'erne, i en periode havde fralagt os ansvaret for folkeskolens udvikling.

Lønmodtagerstrategi

Den formelle fralæggelse af ansvaret skete på den ekstraordinære kongres i maj 1981, hvor vi i en resolution protesterede mod regeringens manglende vilje til at bidrage til en omlægning af tjenestetiden. Sidste afsnit i resolutionen lød: ”I konsekvens af regeringens dybt beklagelige holdning må Danmarks Lærerforening for sit vedkommende fralægge sig ansvaret for udviklingen i folkeskolen, og som organisationspart fortsat kæmpe for at folkeskolen tilføjes de nødvendige ressourcer til en omlægning af lærernes tjenestetid”. Foreningen havde hermed for en periode fastlagt en traditionel lønmodtagerstrategi.

På Odense-kongressen det efterfølgende år samledes der flertal for en skærpet fagpolitisk kurs, der opfordrede medlemmer og kredse til at ”fortsætte og udbygge foreningens aktiviteter for, om nødvendigt med mærkbare reaktioner at modvirke de ensidige indgreb overfor vort aftalesystem”. Ligesom kongressen vedtog at arbejde for, ”at tjenestemænd kan opnå aktionsret”. På samme kongres var foreningen dog også allerede lidt på tilbagetog overfor de ”korslagte armes politik”. I den mundtlige beretning hedder det, at man med resolutionen ikke har ønsket at stoppe al udvikling i folkeskolen, men ”tværtimod har opfordret til debat om lærerrollen, navnlig lærerholdningen”. Som et bidrag til denne debat henvises i beretningen til udsendelsen af sekretariatsnotatet ”Pædagogiske Fragmenter”⁹.

To ben og belastningsstrategi

Mens foreningen i de kommende år havde problemer på det løn- og aftalemæssige område, lykkedes det med en satsning på projektet ”Fremtidens skole” at komme i offensiven på det pædagogiske område. På kongressen i 1983 begyndte foreningen at tale om ”at gå på to ben”¹⁰. Herefter fulgte arbejdet med *Skolens fremtid - fremtidens skole*¹¹. Foreningens arbejde med fremtidens skole var medvirkende til, at skolens indholdsmæssige udvikling igen kom i fokus. Samme år tiltrådte kongressen formelt en dobbeltstrategi med en kongresvedtagelse, der pålagde hovedstyrelsen ”at fremme diskussionen om og initiativerne om fremtidens skole” og ”inddrage spørgsmål/perspektiver vedrørende løn- og arbejdsvilkår”.

⁹ Danmarks Lærerforenings sekretariat: Pædagogiske fragmenter, DLF 1982

¹⁰ Jesper Due og Jørgen Steen Madsen: Man kan kun gå på to ben, DLF 1990

¹¹ Danmarks Lærerforening: Skolens fremtid - fremtidens skole, DLF 1984

Rationalet bag dobbeltstrategien var at kombinere de fagpolitiske og pædagogiske interesser. Men billedet på dobbeltstrategien med to ben viser, at vi ikke i strategien så en sammensmeltning af de pædagogiske og fagpolitiske interesser. Der var derimod tale om, at en fokusering på det pædagogiske arbejde skulle bruges som afsæt for forbedrede arbejds- og lønvilkår. Diskussionen i de efterfølgende år viste da også, at vi i foreningen i højere grad fokuserede på vægtningen mellem det faglige og pædagogiske arbejde end på at se områderne som integrerede i hinanden.

Vægtningen mellem benene blev kraftigt forskubbet i forbindelse med de langtrukne forhandlinger op til kommunaliseringen og den nye arbejdstidsaftale i 1993. Fokus blev i høj grad lagt på at undgå "gratisarbejde" og hensynet til lærernes arbejdsbelastning blev prioriteret højt. Lotte Bøgh Andersen¹² redegør for, hvordan foreningen reelt anlagde en "arbejdsbelastningsstrategi". I den proces havde det pædagogiske ben højst karakter af en form for støtteben. Reaktionen på aftalerne i 1993 viste et behov for, at vi ikke kun så det pædagogiske ben som afsæt for det faglige, men at overenskomsten også omvendt skabte forudsætning for det pædagogiske arbejde i skolen. Opfordring til akkorder kom ind i aftalen i 1995 og i 1999 formulerede vi for første gang med *En skole på vej* en pædagogisk reference for en aftaletekst.

Professionsstrategi

Det var dog først i den proces, der ledte frem til opstillingen af krav om en ny arbejdstidsaftale, at der skete en egentlig integrering af foreningens faglige krav og det pædagogiske arbejde i folkeskolen. Forud for kravopstillingen i 2004 havde foreningen med *Redegørelse om psykisk arbejdsmiljø*¹³ og projektet *Det gode lærerliv*¹⁴, der blev drøftet på kongressen i 2002, søgt at kortlægge de vilkår, som medlemmerne fandt var forudsætninger for at løse deres arbejdsopgaver i skolen bedst muligt. Som det konkluderes i en resolution har foreningen "klarlagt et grundlag for skolens fortsatte pædagogiske udvikling, og hermed skabt fundamentet for forhandlingerne om fornyelse af arbejdstidsaftalerne i 2004".

Kortlægningen og den efterfølgende diskussion af debatoplægget *Nye tider* udmøntedes i forbindelse med kravopstillingen i en kongresvedtagelse i 2003, hvor det fastslås, at "forhandlingerne om en ny arbejdstidsaftale er en enestående mulighed for at skabe et værdigrundlag for lærerarbejdet, som samtidig er grundlaget for en god skole, hvor kvalitet, engagement og udvikling er nøgleord".

Ved kongressen i 2004 udvides denne tænkning også til lønområdet med betegnelsen underviserlønmodel. Det vedtages, at "en ny lønaftale skal passe til lærerarbejdets organisering og udmøntes på en måde, der er i overensstemmelse med det professionelle lærerarbejde og folkeskolens kultur. Lønssystemet skal generelt medvirke til at understøtte mulighederne for et godt arbejdsklima og arbejdstilfredshed". Og samlet i en resolution fra 2004 hedder det bl.a., at "folkeskolens opgaveløsning og lærernes engagement skal understøttes af et nyt lønsystem og en ny arbejdstidsaftale, som passer til lærerprofessionen. Alle sider af lærernes arbejde understøtter hinanden og er lige værdifulde. Ligeværdigt samarbejde er en krumtap i skolens dynamik og udvikling".

Begrebet "professionsstrategi" vinder indpas i foreningens interne drøftelse om en ny arbejdstid. Forud er gået arbejdet med at formulere og få vedtaget foreningens professionsideal. Professionsidealet bliver forelagt kongressen i 2001. Her blev det vedtaget, at "kongressen forholder sig til professionsidealet i 2002 som et element i en samlet professionsstrategi". I 2002 vedtages idealet. I forelæggelsen omtales, at det "er et grundlag for diskussionen om lærerarbejdet og et led i den fælles professionsstrategi". En

¹² Lotte Bøgh Andersen: *Offentligt ansattes strategier*. Århus Universitet 2005

¹³ Danmarks Lærerforening: *Redegørelse om lærernes psykiske arbejdsmiljø*, DLF 2002

¹⁴ Mercuri Urval: *Det gode lærerliv*, DLF 2002

egentlig beskrivelse af en samlet professionsstrategi bliver imidlertid aldrig formuleret, selvom det også i den afsluttende anbefaling fra foreningens projekt *Lære*¹⁵ hedder: ”foreningen skal udarbejde og definere en klar operationel og kommunikerbar strategi”.

Ud fra de mange vedtagelser og resolutioner, der tiltrædes i 2003 og 2004 om specielt arbejdstid, må det konkluderes, at vi ved en professionsstrategi forstår, at indholdet i lærerarbejdet og de faktiske arbejdsbetingelser er et hele.

Professionsstrategien adskiller sig således fundamentalt fra dobbeltstrategien (tobensstrategien), hvor pædagogik og faglige krav var adskilte størrelser – og hvor foreningens pædagogiske arbejde i forhold til kravopstillingen først og fremmest var en platform for at legitimere vores faglige krav.

Professionsstrategiens sigte er, at omgivelserne ser vores faglige krav som en integreret del af vores bestræbelser på at understøtte opgaveløsningen i skolen. Foreningens todelte vision (de tjenstlige interesser og folkeskolens udvikling) opnås med professionsstrategien ikke ved adskilte satsninger, men gennem en samlet mission, der udvikler betingelserne for lærerfaget og folkeskolen.

Hvor pædagogikken i dobbeltstrategien var afsæt for de faglige krav – forholder det sig nærmest omvendt i professionsstrategien. Selv om begreberne formelt ikke kan adskilles, bygger strategien på, at foreningens faglige krav fremstår som et nødvendigt afsæt for folkeskolens udvikling.

Som direktøren fra Kontrapunkt Christian Madsbjerg fremlagde det for hovedstyrelsen i januar 2004, så er ”professionalisme ikke et mærkat du giver dig selv – det er en beskrivelse, du håber, at andre vil bruge om dig”.

Forsimplet kan lønmodtager- og professionsstrategien sammenholdes således:

Lønmodtager/belastningsstrategi	Professionsstrategi
Hvis vi ikke får tid/løn til opgaven, så laver vi den ikke	Vi skal have rammer og vilkår, der understøtter vores arbejde
Trusler	Kvalitetssikring
Reaktiv	Proaktiv
Kontrol af arbejdets udførsel	Faglig ansvarlighed
Tryghed	Råderum og frihed
Sikkerhed	Fleksibilitet
Retfærdighed	Respekt fra omgivelserne
Arbejdet består af enkeltelementer, der udføres indenfor den tildelte tidsramme	Vi har ansvaret for at prioritere og udføre opgaven

¹⁵ e – Types: *Lærer*⁰, DLF 2002

Foreningens dobbeltstrategi byggede grundlæggende på en "noget for noget tankegang", hvor taktikken var, at vores engagement på det pædagogiske område skulle belønnes på det faglige, men de grundlæggende faglige begreber i strategiens udmøntning var i overensstemmelse med lønmodtager-strategiens.

Særligt i en tid med et stort pres og mange udfordringer på lærerprofessionen (se afsnittet Pres og udfordringer for læreren) er det afgørende, at omverdenen oplever, at vi aktivt forsvarer professionen og forholder os konstruktivt til udfordringerne. Kun hvis omverdenen oplever sammenhæng mellem vores politiske udtalelser, vores attituder som organisationens repræsentanter og medlemmernes handlinger er professionsstrategien mulig. Selv om foreningen stadig har som mål at sikre lærerne de bedst mulige vilkår, indebærer professionsstrategien et skift i, hvordan vilkårene kan sikres. Hvis vi fx mener, at selvstyreende team er fremmende for undervisningens kvalitet, kan vi så anbefale lærere, som i årevis har arbejdet på denne måde at ophøre hermed, fordi de ikke er omfattet af et løntillæg?

Et væsentligt element i en professionsstrategi er at sikre, at alle lærere føler sig forpligtet på en professionel adfærd. En professionsstrategi kan af den enkelte lærer opleves som et unødigt pres. Hvilke overvejelser, dette kan give anledning til på foreningens forskellige interesseområder, bliver beskrevet i bilaget "Problemstillinger og dilemmaer".

Som omtalt i afsnittet om professionsbegrebet er autonomi og ansvar en væsentlig forudsætning for en profession. Det er dog kendetegnende for lærerprofessionen, at den enkelte lærers autonomi og ansvar foregår inden for skolens kollektive ansvar for undervisningen og de andre opgaver. Professionsstrategien er derfor en kollektiv strategi, der skal sikre, at den enkelte lærer har de rammer og betingelser omkring sine opgaver, så hun mest optimalt kan håndtere sin del af det kollektive ansvar.

En professionsstrategi må ikke nedjustere forventningerne til ordentlige løn- og arbejdsvilkår. "Også velmotiverede, veluddannede menneskearbejdere er nødt til at have et arbejde for at leve og forsørge"¹⁶.

¹⁶ Per Fibæk Laursen m.fl.: *Professionalisering – En grundbog*. Roskilde Universitetsforslag 2005

Pres og udfordringer for lærerprofessionen

Lærerne oplever i disse år store forandringer i deres dagligdag. Forandringer der både kan opleves som pres og som udfordringer. I det følgende vil blive beskrevet hvordan lærernes individuelle ansvar er voksende samtidig med, at love og regler omkring folkeskolen bliver mere specifikke og foreskrivende og dermed overlader mindre råderum til lærerne til at forvalte deres ansvar, hvilket truer lærerprofessionen og dens grundlag. Lærerne står derfor i et paradoksalt skisma, hvor kravene til den enkelte lærers professionalisme er stigende, mens rammerne for den samlede profession undergraves.

Modernisering i den offentlige sektor

Den offentlige sektor har siden 90'erne gennemgået en kraftig modernisering – en udvikling, der ikke alene er national, men i lige så høj grad international. En væsentlig del af moderniseringen henter inspiration i begrebet New Public Management, der er en samlende betegnelse for forskelligartede initiativer og forandringer.

Især to tendenser har gjort sig gældende: Der er sket en ændring i ledelsesformen, med en styrkelse af den decentrale leder, og der er indført målstyring med fokus på resultatet (out-put).

De to tendenser er i en vis grad modsætninger. Som Carsten Greve formulerer det, så er der i den offentlige sektor en tendens til på den ene side at "svinge piskan" samtidig med, at man opfordrer til dannelsen af samarbejdsrelationer og taler om den hele medarbejder¹⁷.

Tankerne bag New Public Management er at reformere den offentlige sektor ud fra liberale principper om et frit marked. Den enkelte institution skal med opmærksomhed over for, hvad brugerne/borgerne ønsker og har behov for markedsføre sig selv med sit særkende, sit særlige værdisæt og virksomhedsplan. På folkeskoleområdet er virksomhedsplaner og lovændringen om frit skolevalg eksempler på dette. Lærerne skal ikke bare levere en faglig forsvarlig undervisning. De skal også tilgodese de specifikke krav og forventninger, som forældre og elever stiller.

Kontraktstyring er et af de spor, New Public Management har sat sig. Oprindeligt var grundlaget for denne styringsform, at man fra central side udelukkende satte overordnede mål. Det blev overladt til de decentrale led at præcisere målene og indgå aftale om, hvordan de skulle nås. Grundlaget for kontraktstyring er, at lærerteamene/skolerne kan dokumentere deres resultater til det nærmeste ledelsesniveau (skoleledelse/forvaltning), men at lærerne som fagets eksperter har en autonomi i at vurdere, hvordan resultaterne mest hensigtsmæssigt opnås.

I dag ser man imidlertid, at både mål og rammer bliver mere og mere specifikke og foreskrivende på skoleområdet. Trinmål, obligatoriske test, årlige repræsentative undersøgelser af elevers færdigheder, statslig styrelse for dokumentation af folkeskolens resultater og årlige kommunale tilsynsrapporter om det faglige niveau er de seneste centrale tiltag, som viser dette. Grundlaget for en lokal styring af skolen bliver dermed udhulet.

Moderniseringen af den offentlige sektor har også konkret vist sig ved, at de offentlige arbejdsgivere har ønsket at ændre lønsystemerne fra en anciennitetsskala med fastlåste trin med få centralt aftalte løntillæg til et system, der har flere lighedspunkter med de lønsystemer, der fungerer i den private sektor. Lønreformen er en afgørende del af decentraliseringen og markedsorienteringen af den offentlige sektor.

¹⁷ Carsten Greve: *Offentlig ledelse*. København: Jurist og Økonomforbundets Forlag, 2003

De nye lønsystemer gav mulighed for at differentiere de ansattes løn i forhold til de funktioner, den enkelte medarbejder udfører, og i forhold til de kvalifikationer den enkelte besad.

Det var et ønske, at de offentligt ansatte ledere fik et politisk administrativt redskab, som skulle hjælpe til at effektivisere og modernisere den offentlige sektor.

Med overenskomsten 1997 overgik over halvdelen af de (amts)kommunalt ansatte til Ny Løn. I LC overgik kun ledergrupperne. Der blev aftalt et lønsystem, der i sin rene form, alene indeholder en grundløn for en personalegruppen. Resten af den enkeltes løndannelse skulle herefter bero på decentrale aftaler, hvor resultater, kvalifikationer og særlige lokale funktioner skulle honoreres.

Også for lærere og børnehaveklasseledere har moderniseringen af den offentlige sektor sat sig spor i løndannelsen. Ved OK99 overgik resten af LC-grupperne til ny løn. Intentionen er, at et decentralt lønsystem skal afspejle hvordan og med hvilket resultat, den ansatte opfylder de mål, der lokalt er fastlagt.

Den seneste udvikling har sat skolen i et krydspres. Fra kommunal side har man fået stigende forventninger til at kunne fastlægge skolernes udvikling og retning – ligesom forældre i stigende grad stiller krav som brugere. Dette står imidlertid i modsætning til den opstramning og regelstyring, som er iværksat fra central side.

Værdierne om lærerarbejdet

Ændringen i opfattelsen af den offentlige sektor har påvirket styringen af skolen. Samtidig er ændringen også en del af den forandring, som har betydet en ændring i de begreber, som omgivelserne ser som værdifulde for lærerarbejdet. Det har påvirket læreridentiteten. Hvor omgivelserne tidligere fremhævede tjenestemandens loyalitet, pligtopfyldelse og troskab, er det i dag værdier som udvikling, fleksibilitet og initiativlyst, der knyttes til den gode lærer.

Niels Åkerstrøm Andersen og Asmund Born har i deres bog *Kærlighed og omstilling – medarbejderes perfektionering i den offentlige sektor*¹⁸ beskrevet, hvorledes de offentligt ansatte som gruppe er blevet italesat siden 1848, hvor demokratiet blev indført i Danmark. De beskriver, hvordan identiteten for de offentligt ansatte i høj grad er beskrevet som en modsætning til andre. I de første årtier efter 1848 var det modsætningen mellem embedsmanden og politikeren, der var i fokus. Omkring 1916 begynder de offentlige forvaltninger at se sig selv som en organisation – og op til slutningen af århundredet er det modsætningen mellem tjenestemanden og den kontraktansatte i private virksomheder, som bliver hovedmodsatningen. Tjenestemandens identiteten, som ikke mindst bliver dominerende på lærerområdet, er kendetegnet ved en pligt- og rettighedstænkning, hvor man i høj grad oplever, at man varetager en samfundsinteresse i modsætning til de privatansattes fokus på fortjeneste.

At have eller tage ansvar

I slutningen af 1980'erne sker der imidlertid et afgørende brud med italesættelsen af den offentlige ansatte. Omstilling bliver et nøglebegreb, og det **at have ansvar** bliver i samfundsdebatten en modsætning til det **at tage ansvar**. Arbejdet som tjenestemand og offentligt ansat indebærer selvfølgelig også ansvar for 1987, men med nutidens ideal bliver det alene at have ansvar beskrevet som passivt og reaktivt. At tage ansvar er derimod selv at tage omstillingsidealet på sig og opfattes derfor som proaktivt.

¹⁸ Niels Åkerstrøm Andersen og Asmund Born, *Kærlighed og omstilling – medarbejderes perfektionering i den offentlige sektor*, Handelshøjskolen 2002.

Andersen og Born knytter en række værdier til begrebsparrerne, som hver især organiserer og er et udtryk for medarbejderforventningerne. Ud fra dem kan man udlede, at værdierne for den ansvarshavende lærer i forhold til den ansvarstagende kan udtrykkes i følgende modbegreber.

Ansvarshavende	«	Ansvarstagende
Loyalitet	↔	Helhedsforståelse
Pligtopfyldelse	↔	Fleksibilitet
Tryghed	↔	Omstilling
Troskab	↔	Udvikling
Solidaritet med arbejdsplads	↔	Ansvar for egne valg

Hvor tryghed i ansættelsen for den ansvarshavende tjenestemand primært ligger i selve ansættelsen, er den ansvarstagendes lærers tryghed ifølge Andersen og Born bundet i omstilling, jobskifte og opkvalificering. Et begreb som erfaring er ikke længere kun positivt, men opleves også som udtryk for træghed.

Spændingsfeltet mellem det ansvarshavende og det ansvarstagende udgør alt efter temperament et pres eller en udfordring. De fleste læreres identitet er uanset ansættelsesform sammensat af værdier på tværs af skemaet. Men vores vægtning af værdierne er forskellig. Med det ansvarshavende i fokus har vægten i lærerkollegiet i mange år ligget på det ansvarshavende med en stærk enhed byggende på solidaritet og kollektive beslutninger, der dog blev udmøntet individuelt af den enkelte lærer. Lærerens selvstændighed kom tidligere til udtryk gennem alenearbejdet i klassen.

Selvstændighed er stadig en central værdi i lærerarbejdet, men i dag vurderes den i højere grad ud fra den enkeltes evne til i at løfte sit ansvar i et forpligtende samarbejde.

Spændingsfeltet kan også aflæses i rapporten *Det gode lærerliv*¹⁹, som Mercuri Urval udarbejdede for foreningen i maj 2002. Her blev der foretaget kvalitative interview med ca. 125 lærere. Den overvejende udmelding fra lærerne var, at de vil have indflydelse på forandring og udvikling, og omdrejningspunkterne var fleksibilitet og råderum. Dette blev udtrykt i ønsker om selv at tage ansvar for at planlægge og disponere over egen arbejdstid. Lærerne ville tage ansvar for løbende at kunne justere planlægningen i forhold til de didaktiske overvejelser og den konkrete undervisning – samt i ønsker om selv at kunne tilrettelægge arbejdet i forhold til mål og kvalitet. Spændingsfeltet opstår, da lærerne samtidig har et modsatrettet ønske om tryghed og sikkerhed for lige vilkår.

Lærersamarbejdet

Lærerarbejdet er i dag betinget af mange udfordringer i form af krav om større faglighed, mere sammenhæng i elevernes undervisning, udvikling af alsidige personlige kompetencer samt en øget forventning om synlig dokumentation for opgavernes løsning. Det er vanskeligt at være alene om at opfylde alt dette. Lærersamarbejdet er derfor blevet en væsentlig forudsætning for pædagogisk og faglig sammenhæng i undervisningen både i det enkelte fag og på tværs af fagene. Det centrale i lærersamarbejdet er den enkelte lærers evne til at bidrage med erfaringer og viden til fællesskabets samlede erfarings- og vidensbase. I lærersamarbejdet søger man at udnytte hinandens kvalifikationer bedst muligt. Skolens

¹⁹ Mercuri Urval: *Det gode lærerliv*, DLF 2002

undervisningsvaretagelse kommer derfor ikke til at bestå af relativt ensartede individuelle læreropgaver, men af en mere fælles indsats, hvor den enkelte lærer bidrager med sin særlige faglige og didaktiske indsigt.

Den Canadiske forsker Andy Hargreaves²⁰ fremhæver, at teamdannelse og kollegialt samarbejde ikke er vokset harmonisk frem som et nødvendigt krav fra lærerne, men mere som et krav fra ledere og forvaltninger. Hargreaves taler om teamsamarbejdet som en påtvunget kollegialitet, der mere er noget man gør, fordi det kræves end fordi lærerne umiddelbart oplever, at det beriger deres arbejde.

Hargreaves hævder, at specielt omgivelsernes krav til, at undervisningen i øget omfang tager afsæt i den enkelte elev, har forstærket forventningerne til lærernes indbyrdes samarbejde. I den traditionelle skole underviser læreren hver sin klasse, og når døren lukkes, er der ikke andre voksne, som blander sig i lærerens arbejde. Klassens elever udgør derimod et kollektivt. I den "moderne skole", hvor der skal tages større individuelle hensyn til den enkelte elev, bliver kravet om afprivatisering og kollektivisering af lærernes arbejde større. Det kan umiddelbart virke selvmodsiggende, men den stigende fokusering på den enkelte elevs læringsstil, sætter lærernes individuelle undervisningsstile under pres.

Paradoksalt nok indebærer skiftet fra enelærer til "teamorganisering" derfor en større specialisering af lærernes arbejdsområder. Fra at alle læreres opgaver var ensartet – og man derfor havde ensartet ansvar, må den enkelte lærer med sin faglige indsigt og overblik tage ansvar for sine områder – og kunne begrunde sine valg i forhold til den samlede opgaveløsning.

Lærer- og teamsamarbejdet indebærer en mulighed for at opnå og give kollegial støtte, rådgivning og vejledning. Den enkelte lærer får nogen at dele sine refleksioner med, hvilket kan medføre en oplevelse af øget kvalitet i undervisningen. Ifølge professor Erling Lars Dale er det en kerne i lærerprofessionen. Men samarbejdsforpligtigheden kan også opleves som et pres fra såvel kollegaer som fra ledelsen, hvor den enkeltes råderum bliver indskrænket – og hvor man skal stå til regnskab for sine valg.

Mange lærere stiller store krav til sig selv. Kravene til en selv afspejler sig også i kravene til de andre. Lotte Bøgh Andersen²¹ peger på, at en øget anerkendelse af lærerprofessionen i offentligheden forudsætter, at alle lever op til professionens fordringer, og at ingen dækker over kollegaer.

Som professionel har man en særlig forpligtigelse til at forholde sig sagligt og kritisk til skolens og sine kollegaers opgaveløsning.

Eller som Kirsten Krogh-Jespersen²² udtrykker det: " Et af kendetegnene for en profession er, at man har en intern kvalitets-justits. Lærere må stille krav til hinanden – og hjælpe hinanden – til at undervisningen bliver af høj kvalitet – overalt. Og de må gribe ind, der hvor det ikke sker. Man skal ikke tolerere dårlige vilkår for at udføre lærerarbejdet, men man skal heller ikke acceptere dårligt lærerarbejde".

²⁰ Andy Hargreaves: *Nye lærere, nye tider*. Klim 2000

²¹ Lotte Bøgh Andersen: *Offentligt ansattes strategier*. Århus Universitet 2005

²² Kirsten Krogh-Jespersen i interview med Thorkild Thejsten i TV-udsendelsen Skolebænken 49/2005

Selvstyrende team, som selv har ansvar for at tilrettelægge arbejdsopgaverne, øger den gensidige afhængighed og dermed også de indbyrdes krav til hinanden. I foreningens rådgivning om psykisk arbejdsmiljø drejer halvdelen af henvendelserne sig om samarbejdsproblemer. Henvendelserne er præget af, at lærerne er vant til selv at klare problemerne – og problemerne bliver derfor individualiseret. Der er ofte gået lang tid, inden de henvender sig til rådgivningen og dermed erkender, at de har brug for hjælp til at komme videre. Ofte har de ikke talt med nogen på skolen om deres problemer. I den situation er risikoen, at lærerne vender problemerne indad, tager dem på sig og står med en oplevelse af, at de ikke dur som lærere mere.

Den generelle tendens, som præger samfundsudviklingen, afspejles således i den måde som flere og flere skoler organiserer undervisningen på. Forståelsen af at solidaritet er ensbetydende med, at alle skal underlægge sig en fælles kollektiv norm, bliver gradvist afløst af en læreridentitet, hvor man bidrager til den fælles løsning med sine kvalifikationer og tager ansvar for sit arbejde og forventer, at de andre i samarbejdet tager ansvar for deres.

Ydre pres

Ovenstående ændring af undervisningens organisering er udtryk for skolernes bestræbelser på at opfylde de ændrede forventninger, der er til skolens opgaveløsning. En grundlæggende forudsætning for dette er, at den enkelte i samarbejde med sine kollegaer kan tage ansvar – til gavn for den enkelte og helheden.

Det er derfor en afgørende forudsætning for at imødekomme udfordringerne, at lærerprofessionen fastholder sit samlede ansvar for løsning af undervisningsopgaven. Hver enkelt lærer må have de faglige forudsætninger for at løse sine opgaver, have engagement til at turde prøve nyt og gøre fejl samt kunne perspektivere sin egen indsats i forhold til den samlede opgaveløsning.

Lærerprofessionen udøves i et spændingsfelt mellem autonomi og kontrol. Omverdenen har en legitim interesse i resultatet af lærernes arbejde, hvilket skolerne må kunne dokumentere udadtil, men professionen må som fagets eksperter være sikret en autonomi i at vurdere, hvordan resultaterne mest hensigtsmæssigt opnås.

I det følgende vil blive uddybet, hvordan et tilsyneladende stigende ønske om kontrol i disse år forskubber autonomien og dermed udfordrer lærerprofessionen.

Uddannelseskra v og schooleffectiveness

Som beskrevet i afsnittet om professionsbegrebet er et kendetegn ved en profession, at den har kontrol over professionens udvikling og uddannelse af nye professionelle. Lærerfaget har aldrig været underlagt en egentlig autorisation, men folkeskolelovens uddannelseskra v har haft næsten samme karakter. Meritlæreruddannelse, § 28, stk. 2, forsøgsordninger i skolestarten og den tilbagevendende diskussion om magistre som undervisere i de ældste klasser er udtryk for et pres mod professionen. Et pres, der i sin yderste konsekvens kan fjerne den fælles uddannelsesmæssige referenceramme, som lærersamarbejdet foregår indenfor.

I Storbritannien, hvor moderniseringsprocessen er mere fremskreden end i Danmark, ses tydeligt, hvilke konsekvenser processen kan have på uddannelsen. Ud fra det effektivitetsparadigme, der er grundlaget i New Public Management og dens instrumentelle forståelse af undervisningen, er læreruddannelsen stort set forsvundet. Lærerne oplæres gennem praksis på skolerne til at gennemføre "best practice". De

studerende forventes ikke at have de teoretiske forudsætninger, som Dale ser som kernen i lærernes professionalitet. Grundtanken i det engelske schooleffectiveness-program er, at man kan udlede nogle metoder og midler, som mest hensigtsmæssigt højner elevernes udbytte af undervisningen.

En nødvendig del af et programmet er derfor indførelse af standarder og måleinstrumenter, der kan måle og sammenligne de enkelte skoler og læreres effektivitet. Resultaterne bruges til at udvikle materialer og mere eller mindre entydige metoder, der giver de bedste resultater. Lærerfaget og -uddannelsen kan ifølge denne tankegang afprofessionaliseres, så det udelukkende består i træning i disse metoder.

Kritikkerne af schooleffectiveness-programmet har påvist, at effektivitetsparadigmet ikke holder. Undervisningen og dens mål er langt mere komplekst, og der er en række forhold knyttet til den enkelte skole, lærer og elev, som ikke kan indfanges. Kirsten Krogh Jespersen påviser i sin ph.d.-afhandling *Lærerprofessionalitet – illusion og vision*²³, at lærernes indsigter og handlemuligheder i forhold til at analysere den komplekse pædagogiske kontekst er drivkraften i udviklingen af skolen – og hun konkluderer, at det forekommer mere ”effektivt” at satse forsknings- og læreruddannelsesressurser på at professionalisere lærerne.

I Danmark har tankegangen kun i begrænset omfang påvirket drøftelserne om læreruddannelsen. Derimod ses klare elementer af schooleffectiveness-tankegangen i debatten om fx sammenligning af PISA-resultater og i forslaget om offentliggørelse af karakterer, der er søgt rensset for ”sociale faktorer”. Lige som tankegangen i et vist omfang kan genfindes i diskussionen om, hvordan skolerne løser deres opgave med at bryde den negative sociale arv.²⁴

Kirsten Krogh-Jespersen pointerer, at det er alt for forenklet fra politisk side at kræve ”mere faglighed”. Mere faglighed kræver mere pædagogik. Læreren skal i den konkrete situation med den bestemte elev i netop den elevflokk på det sted gennemføre en undervisning, som er baseret på en enhed af fag-faglig og pædagogisk-psykologiske kundskaber. Læreren skal hele tiden foretage intuitive, vidensbaserede skøn. Derfor handler læreruddannelse om, at læreren skal blive i stand til at begribe og handle i læringens, undervisningens og opdragelsens paradokser. Ved at stå fast på det fundamentale i skolens virksomhed skal lærere være i stand til at sortere i, hvad der er modestrømninger, tekniske fif og reel støtte til den fortsatte udvikling som lærer.

Fagprofessionel ledelse

Et kendetegn ved en profession er, at den har såvel formel som uformel kontrol over professionens udvikling. En væsentlig del af denne kontrol har traditionelt været, at professionens udøvere blev ledet af en fra egne rækker. Sygehusdirektøren var læge og skoledirektøren var lærer. I dag er sygehusdirektøren ofte økonom og skoledirektøren erstattet af en børn- og ungechef, som eksempelvis er jurist. Og ændrede ledelsesstrukturer, samdrift mellem daginstitution og skole samt det omtalte fokus på målstyring giver nu også anledning til, at der bliver stillet spørgsmål ved nødvendigheden af, at skolens leder er læreruddannet.

Der argumenteres for, at lederne ikke nødvendigvis bør have en baggrund i faget, men at de nye ledelsesopgaver inden for fx administrativ ledelse, strategisk ledelse og personaleledelse gør, at ledelse i stadig højere grad udgør en selvstændig profession. Ledelse bliver gjort til et fag uafhængig af fagprofessionel viden og indsigt.

²³ Kirsten Krogh Jespersen: *Lærerprofessionalitet – illusion og vision!* Klim 2005

²⁴ Jill Mehlbye og Charlotte Ringsmose: *Elementer i god skolepraksis – ”De gode eksempler”* AKF 2004

Faglig ledelse opfattes ikke længere som synonymt med skoleledelse, men er blot et blandt flere elementer i kravene til den moderne leder på skoleområdet. I bedste fald bliver de faglige ledere en form for hybrid, hvor de ifølge Karina Sehested²⁵ accepterer deres ledelsesansvar og fungerer som oversættere og formidlere mellem professionsverdenen og den generelle ledelsesverden i kommunen. Karina Sehested peger på, at denne udvikling kan have som konsekvens, at det lokale demokrati bliver skubbet i en elitær retning, hvor bl.a. de fagprofessionelle medarbejdere mister indflydelse på styringen af den enkelte institution.

Regelændringer

Det er ikke alene samarbejdet omkring undervisningen, der har undergået en forandring. Der er, som beskrevet i afsnittet om modernisering af den offentlige sektor sket ændringer omkring hele skolen, som har medvirket til en kulturforandring for hele skolen. Med lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne er der kommet krav om, at alle skoler skal udarbejde en hjemmeside, der gør det muligt for den enkelte borger hurtigt og enkelt at vurdere kvaliteten på den enkelte undervisningsinstitution. Hjemmesiden skal indeholde oplysninger om skolens udbud af fag, værdigrundlag, karaktergivning, evaluering af undervisningen og andet der belyser undervisningens kvalitet. På lokalt plan udmøntes denne kvalitetskontrol gennem udarbejdelse af virksomhedsplaner og gennem målrettet udvikling af skolens virksomhed. Det øgede ønske om dokumentation af skolens resultater har i stigende omfang givet anledning til tiltag, hvor lokale skolemyndigheder søger at indskrænke rammerne for undervisningen og dermed lærernes ansvar.

Centralt er lovgivningen om folkeskolen blevet ændret, så der nu både er slutmål og trinmål for undervisningen. Tiltag, der ligesom litteraturkanonen måske mere formelt end reelt begrænser det lokale ansvar for elevernes undervisning. Men med de obligatoriske nationale test af undervisningen i bestemte fag og på bestemte klassetrin sker der en mere reel indgriben i den enkelte skoles ansvar for undervisningen.

Tiltagene fra politisk side undergraver lærernes professionelle autoritet. Det er således symptomatisk, at undervisningsminister Bertel Haarder i august 2005 nedsatte et ekspertpanel, som skulle komme med anbefaling til læseundervisningen uden, at en eneste praktiserende lærer, læsekonsulent eller repræsentant for disse var inviteret med. Denne reelle undergravning står i skærende kontrast til anbefalingerne fra OECD's review af grundskolen fra maj 2004, hvor lærernes professionelle faglighed fremhæves som helt afgørende. Det samme går igen i anbefalingerne fra Lissabonprocessen, hvor behovet for partnerskab mellem skoler, uddannelsesinstitutioner og forskning fremhæves. Herhjemme er dette partnerskab ikke særligt fremherskende. Der ses tværtimod en stigende tendens til, at løsningsforslag på folkeskolens udfordringer søges uden for skolens egen praksis.

²⁵ Karina Sehested: *Kommunale ledere mellem profession og management* i Sørensen og Jæger: *Politikere og administratorer mellem hierarki og netværk* DJØF 2003

Litteratur

Andersen, Niels Åkestrøm og Born, Asmund: *Kærlighed og omstilling – medarbejderes perfektionering i den offentlige sektor*, Handelshøjskolen 2002.

Bøgh Andersen, Lotte: *Offentligt ansattes strategier*. Politicas ph.d.-serie. Institut for Statskundskab, Århus Universitet 2005

Cederstrøm, John m.fl. (red.): *Lærerprofessionalisme*. Unge Pædagoger 1993.

Dale, Erling Lars: *Pædagogik og professionalitet*. Klim 1998.

Due, Jesper og Madsen, Jørgen Steen: *Man kan kun gå på to ben*, DLF 1990

Greve, Carsten: *Offentlig ledelse*. København: Jurist og Økonomforbundets Forlag 2003

Hargreaves, Andy: *Nye lærere, nye tider*. KLIM 2000

Jespersen, Kirsten Krogh: *Læreruddannelse – en professionsrettet uddannelse*. Århus Dag- og Aftenseminarium 2003

Jespersen, Kirsten Krogh: *Lærerprofessionalitet – illusion og vision!* KLIM 2005

Laursen, Per Fibæk: "Den autentiske lærer", i: *Unge Pædagoger*, nr. 5, 2003, s. 2-15.

Laursen, Per Fibæk: *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. Gyldendals lærerbibliotek 2004.

Laursen, Per Fibæk (red.): *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforslag 2004

Laursen, Per Fibæk m.fl.: *Professionalisering – En grundbog*. Roskilde Universitetsforlag 2005

Mercuri Urval: *Det gode lærerliv*, Danmarks Lærerforening 2002