



RAPPORT

”Først og frem- mest elsker jeg at arbejde med børn”

Om studerendes valg af lærerlivet

Af Pia Rose Böwadt, Rikke Pedersen og Nana Vaaben

WWW.UCC.DK

UCC
PROFESSIONS-
HØJSKOLEN

**”Først og fremmest elsker jeg
at arbejde med børn” – om
studerendes valg af lærerlivet**

Af Pia Rose Böwadt, Rikke
Pedersen og Nana Vaaben

Udgivet af forskningsprogram-
met Ledelse og Organisatorisk
Læring, Professionshøjskolen
UCC

Oktober 2017

Grafisk tilrettelæggelse:
Bording

ISBN: 978-87-998909-3-4

UCC
PROFESSIONS-
HØJSKOLEN

Indhold

Resumé	5
Indledning	8
Rapportens relevans	9
Metode	11
Dataindsamling	12
Kodning.....	12
Kildespecifik kodning – hvem har svaret?	12
Spørgsmålsspecifik kodning – hvad har de studerende svaret på spørgsmålene?	13
Emnespecifik kodning – hvilke emner går på tværs af spørgsmålene?	13
Delanalyse 1: Hvem er de studerende i undersøgelsen?	14
Køn og alder	15
Uddannelseskift	15
Erhvervs erfaring	16
Delanalyse 2: Hvad svarede de studerende på spørgsmålene?	17
Hvorfor vil du være lærer?	18
Hvordan blev du klar over, at du skulle være lærer?	19
Har den verserende debat omkring folkeskolen påvirket dit valg af lærergeneringen – og i så fald hvordan?	22
Delanalyse 3: De studerendes gennemgående begrundelser for at ville være lærer og overvejelser omkring lærerlivet	26
Lysten til at give.....	27
Den særlige drivkraft.....	29
At holde noget på afstand	30
Det afhænger af mig	31
Opsummering på den emnespecifikke kodning.....	32
Resultater og perspektiver	34
Grund til optimisme	35
Grund til bekymring.....	35
To forskellige logikker.....	36
Anbefalinger	36
Anbefalinger til skolerne.....	37
Anbefalinger til læreruddannelsen.....	37
Anbefalinger til politikerne.....	38
Anbefalinger til forskningen.....	38
Anbefalinger i kort form	39
Litteratur	40

Resumé

"Først og fremmest elsker jeg at arbejde med børn – om studerendes valg af lærerlivet" bygger på en spørgeskemaundersøgelse, foretaget blandt studerende på 1. semester på læreruddannelsen på Professionshøjskolen UCC i efteråret 2016 og foråret 2017.

477 studerende har besvaret undersøgelsen, der primært bestod af åbne spørgsmål om, hvorfor de studerende vil være lærere, hvordan de kom frem til den beslutning, og om debatten om folkeskolen har betydet noget for deres valg. Rapporten henvender sig til ledere, politikere og medarbejdere, som beskæftiger sig med skoleområdet og interesserer sig for, hvordan danske skoler og læreruddannelser indrettes og organiseres bedst muligt.

Undersøgelsen viser, at de lærerstuderende har valgt uddannelsen fordi de går målrettet efter at blive lærere. De begrundet primært deres valg med et stort ønske om gøre en forskel og arbejde med børn og unge. Kun meget få begrundet deres valg med en specifik interesse i et bestemt fag eller med overvejelser om løn eller karrieremuligheder.

En tredjedel af de studerende har været ude at prøve kræfter med lærerarbejdet som lærervikarer og bruger denne erfaring som begrundelse for deres valg. Derudover har en del rådført sig med familie og venner i forbindelse med studievalg. Til gengæld tilskrives professionelle rådgivere eller forskellige tests om uddannelsesvalg nærmest ingen betydning og nævnes kun i enkelte svar.

Går man dybere ind i svarene, er det meget tydeligt, at de studerende i langt højere grad begrundet deres valg med, hvad de gerne vil give, end hvad de gerne vil have. De har fået noget (fx af en vigtig lærerfigur fra deres egen barndom) og vil nu gerne give det videre eller give det tilbage – ikke nødvendigvis til de samme personer, men til næste generation eller til samfundet.

De lægger i deres beskrivelser af lærere og lærerarbejde stor vægt på relationen til børnene og er meget tydelige om, hvordan denne relation både er inspirerende og lystfyldt, men også indbefatter en forpligtelse til at "være der" for børnene over tid. På den måde ser de studerendes beskrivelser af lærerarbejde ikke ud til at være nævneværdigt præget af de seneste 30 års New Public Management på skoleområdet. I hvert fald beskriver de ikke lærerarbejde som konkrete afgrænsede opgaver, der kan specificeres, leveres eller afvikles, men som mellem menneskelige forhold, der udspiller sig over tid, og de beskriver lærere, som nogen, der "er der" for eleverne og støtter dem i deres læreprocesser.

Hvorvidt debatten om folkeskolen har fået nogle unge til at vælge et andet studie, kan vi ikke svare på, eftersom det kun er studerende, der faktisk har valgt læreruddannelsen, der indgår i undersøgelsen. På spørgsmålet om, hvorvidt debatten har påvirket deres valg, svarer de studerende overvejende nej, og dernæst følger i mange af svarene en begrundelse, der paradoksalt nok viser det modsatte: Man starter med at sige nej, men fortæller så alligevel, hvordan debatten har bestyrket ens valg af uddannelse, eller man starter med at sige nej, og fortæller så alligevel at man er kommet i tvivl. Samlet set slår de nye studerende dog fast, at det ikke er og heller ikke bør være debatter, politikker eller andre ydre forhold, der skal være bestemmende for, om de skal være lærere: Det er relationen til børnene, der betyder noget, og det skal hverken reformer, politikker, debatter eller vilkår lave om på.

Det er tydeligt, at de studerende i deres beskrivelser af deres kommende arbejdsområde forsøger at afskærme lærerarbejdet og den vigtige relation mellem lærere og børn fra ydre forhold, som de ikke mener har eller bør have betydning. *"Det er børnene, det drejer sig om, så jeg må bare*

tage hele pakken med mig, ligegyldigt hvordan den er,” som en respondent skriver. På den måde placerer de studerende ansvaret for at lykkes som lærere hos sig selv og regner med, at hvis de brænder nok for deres arbejde og har en optimistisk indstilling, så skal det nok gå.

Man kan dog stille spørgsmålstejn ved, om de studerendes optimistiske forventninger kan holde til mødet med virkeligheden, for sammenholder man denne undersøgelse med den, vi lavede sidste år, om hvorfor lærerne stopper i folkeskolen (Pedersen, Böwadt og Vaaben 2016), er der en slående lighed i besvarelsene. Både de lærerstuderende og de lærere, der havde set sig nødsaget til at stoppe i folkeskolen i perioden 2013-16, beskriver, hvordan det er ønsket om at arbejde med børn og støtte dem i deres læreprocesser, der er drivkraften for dem. Men det var også netop denne del af arbejdet, som nogle lærere syntes blev sværere og sværere at udfolde i folkeskolen, hvorfor de fik moralsk stress, ikke kunne se sig selv i øjnene og måtte stoppe som folkeskolelærere. Det er interessant at udforske, hvorfor der ikke er større forskel mellem den måde nye og 'gamle' lærere er motiveret på – specielt fordi et argument for ikke at bekymre sig om læreres fravalg af folkeskolen nogle gange har været, at der er en ny generation af lærere på vej, der tænker og motiveres helt anderledes end dem, der har forladt folkeskolen. Det ser nemlig ikke ud til at være tilfældet – i hvert fald ikke hvad angår, hvad der motiverer. Samtidigt kan man undre sig over, om vi egentlig har indrettet folkeskolen på en måde, der ”passer” til den motivation, som lærerne kommer med?

På baggrund af rapporten vil vi i kort form anbefale følgende:

- Overvej, hvor langt ind i skolerne den økonomiske tænkning skal række
- Undersøg lærervikarjobbet som mulig rekrutteringsvej for læreruddannelsen
- Fasthold og udnyt de lærerstuderendes motivation gennem det faglige arbejde med relationer
- Overvej et udslningsmodul på læreruddannelsen med fokus på den organisatoriske og politiske virkelighed i og omkring skolen
- Prioritér videre forskning i, hvad der er med til at forme og influere på både lærerstuderendes og læreres motivation.

Indledning

I denne rapport undersøger vi, hvad der motiverer unge mennesker til at vælge at blive lærere. Denne viden er vigtig af flere årsager. Dels fordi flere undersøgelser peger på, at folkeskoler i disse år mister gode lærere til andre typer af skoler (Undervisningsministeriet & Forskningsministeriet 2017). Dels fordi der skønnes at blive lærermangel inden for visse fag og geografiske områder i fremtiden (KL 2016). Dels fordi kun lidt over halvdelen af de unge mennesker, der lige nu er at finde på læreruddannelserne, regner med at skulle arbejde i en folkeskole (Jensen, Blomhøj, Aller & Xuan 2017). Dels fordi tal fra Den Koordinerede Tilmelding viser, at der i 2013 og 2014 var et stort fald i søgningen til læreruddannelserne, og at antallet af førsteprioritetsansøgere fortsat er lavere end før 2013. Dels fordi Læreruddannelsen ligesom mange andre videregående uddannelser kæmper med et frafald, som gennem de seneste mange år har ligget på over en tredjedel (KL 2016).

Disse mange forhold gør det nærliggende at interessere sig for, hvad der egentlig motiverer lærere og kommende lærere og overveje, hvordan folkeskolen og læreruddannelsen i fremtiden kan tiltrække, uddanne og fastholde gode lærere?

"Først og fremmest elsker jeg at arbejde med børn – om de studerendes valg af lærerlivet" er blevet til i forlængelse af en anden rapport *"Hvorfor stopper lærerne i folkeskolen?"* (Pedersen, Böwadt og Vaaben 2016). Begge rapporter undersøger, hvordan svarpersonerne selv beskriver deres bevæggrunde for de valg, de har truffet, og begge rapporter siger på den måde noget om, hvordan lærere – eller kommende lærere – motiveres.

Rapporten er tænkt som et bidrag til den danske debat om, hvordan vi indretter vores skoler – ikke mindst folkeskoler – således at vi sikrer, at der også i fremtiden er lærere, der både kan og vil påtage sig den vigtige opgave, det er at undervise i denne for samfundet så vigtige institution.

Rapportens relevans

Inden for de seneste år har der været mange politiske og organisatoriske ændringer på folkeskoleområdet: Folkeskolereform, lockout, ny arbejdstidslov, skolesammenlægninger, inklusion, og ikke mindst har disse ændringer været fulgt tæt af medierne, hvorfor lærernes arbejde har haft mere end almindelig opmærksomhed. Det er i lyset af disse specifikke forhold, at denne undersøgelse skal ses.

På mange måder flugter rapportens resultater, hvilket uddybes i afslutningen, med den internationale forskningslitteratur, hvor politiske og organisatoriske forholds betydning for lærere og deres forståelser af arbejdet længe har været under lup, og hvor der har været bekymring for lærerfrafald, lærermotivation og lærertrivsel (Ball 2000; Biesta 2016; Dworkin 1987; Mintrop & Ordenes 2017; Connell 2009; With 2017). Rapportens primære sigte er dog ikke at bidrage til denne efterhånden ganske omfattende internationale forskningslitteratur om, hvordan lærere og lærerstuderende *generelt* motiveres, og/eller hvorfor dygtige lærere rundt omkring i verden forlader professionen. Hensigten er at forstå, hvordan danske lærerstuderende motiveres, og hvordan debatten om den danske folkeskole har indvirket på deres lyst til at blive lærere.

Rapporten henvender sig til ledere, politikere og medarbejdere, som beskæftiger sig med skoleområdet og interesserer sig for, hvordan danske skoler og læreruddannelser indrettes og organiseres bedst muligt. For læreruddannelsen er viden om de studerendes motivation vigtig for at forbedre både søgningen og gennemførelsesprocenten. Rapporten kan derfor give anledning til

at overveje, hvordan uddannelsen både kan værne om og tage udgangspunkt i de studerendes motivation, og samtidig bibringe de studerende en faglighed, der betyder, at denne motivation kan komme til udfoldelse på en tilstrækkeligt kvalificeret måde efter endt uddannelse.

For både folkeskoler og andre skoler er rapporten ligeledes interessant i forhold til både søgning og fastholdelse. Skolerne informeres i den forbindelse løbende af undersøgelser, der er optaget af frafald og lærermangel, fx fremstillinger af fremtidsprognoser (fx KL 2016; Uddannelses- & Forskningsministeriet 2017), beskrivelser af forskellige lærertypers karriereveje (Undervisningsministeriet & Forskningsministeriet 2017) eller undersøgelser af, hvorfor lærere stopper i folkeskolen (Pedersen, Böwadt og Vaaben 2016). Det er dog mindst ligeså væsentligt at skolerne informeres af den litteratur, der interesserer sig for, hvorfor lærere bliver.

Hvorfor vælger nogle lærere at blive i folkeskolen? Og hvorfor bliver de overhovedet lærere? Denne rapport er et forsøg på at svare på det sidste: Hvorfor vælger nogle at blive lærere? Her er det vigtigt at understrege, at det vi har spurgt de studerende om, ikke er, hvorfor de har valgt læreruddannelsen, men hvorfor de har valgt at *blive lærere*.

Metode

Rapportens empiri er indsamlet via et spørgeskema, der er distribueret til lærerstuderende på UCC. Undersøgelsen involverer besvarelser fra 477 lærerstuderende på 1. semester fra hhv. sommeroptaget 2016 og vinteroptaget 2017. På sommeroptaget var der i alt 508 tilmeldte, og heraf svarede 345 eller 68 % på spørgeskemaet. På vinteroptaget var der i alt 239 tilmeldte, og heraf svarede 132 eller 55 % på spørgeskemaet.

Når denne undersøgelse er afgrænset til studerende på 1. semester kort tid efter deres studie-start, er det ud fra en særlig interesse i at forstå, hvilke forestillinger og forståelser af lærerarbejdet nye studerende er præget af før læreruddannelsens eventuelle påvirkning. Dermed indfanges naturligvis ikke alle de bevæggrunde, studerende kan have for at vælge, ombestemme sig og komme i tvivl om, hvorvidt de vil være lærere i fremtiden. Men ved netop at vælge studerende på 1. semester som målgruppe undgås det, at undersøgelsen bliver biased i den forstand, at lærerstuderende eventuelt på studiet tilegner sig bestemte holdninger eller måder at tale om deres kommende profession på.

Spørgeskemaets svarmuligheder har med undtagelse af spørgsmål om alder og køn været åbne, sådan at de studerende med deres egne ord og i fritekst har kunnet skrive begrundelser for, hvorfor de gerne vil være lærere. Denne tilgang er valgt for at undgå at præge de studerendes svar med en vifte af på forhånd definerede svarkategorier. Formålet var at få et indblik i studerendes egne forståelser og formuleringer og ad den vej komme til en dybere forståelse for den enkelte studerendes valg af lærergerningen i en tid, hvor der har været mange forandringer af og diskussioner om folkeskolen.

Dataindsamling

For at opnå indsigt i, hvorfor de studerende gerne vil være lærere, har vi bedt alle nye lærerstuderende på Professionshøjskolen UCC om at udfylde et kort elektronisk spørgeskema.

Udover spørgsmål om køn og alder bestod spørgeskemaet af tre åbne spørgsmål, som lød:

1. Hvorfor vil du gerne være lærer?
2. Hvordan blev du klar over, at du skulle være lærer?
3. Har den verserende debat om folkeskolen påvirket dit valg – og i så fald hvordan?

Spørgeskemaet blev i første omgang distribueret af UCC's undervisere. For at højne svarprocenten og få svar fra studerende, der var fraværende fra undervisningen den dag, spørgeskemaet blev distribueret og udfyldt, blev spørgeskemaet efterfølgende også distribueret via de studerendes e-mail.

Kodning

Alle svarene er blevet behandlet i NVivo, som er et computerprogram til behandling af store mængder kvalitative data, og som muliggør forskellige former for kodning af svarene. Tre former for kodning er benyttet:

Kildespecifik kodning – hvem har svaret?

For det første har vi benyttet os af en kildespecifik kodning, hvor hver svarperson betragtes som kilde, til hvilken vi har knyttet en række faktuelle oplysninger. Nogle af disse oplysninger har

vi spurgt direkte til (køn og alder). Andre faktuelle oplysninger har vi ikke spurgt til, men de er opstået ud af spørgsmålene, særligt spørgsmålet ”Hvordan blev du klar over, at du skulle være lærer?” Under dette spørgsmål er der for en stor del af svarene givet faktuelle oplysninger, som vi har valgt at kode for (oplysninger om tidligere erhvervserfaring og karriere- eller studieskift).

Spørgsmålsspecifik kodning – hvad har de studerende svaret på spørgsmålene?

Alle svarene er også kodet under det spørgsmål, som de er svar på. Altså er svarene på spørgsmål 1 kodet under koden: ”Hvorfor vil du være lærer?”, og tilsvarende er spørgsmål 2 og 3 kodet under hver sit spørgsmål. Det har gjort det muligt at fremanalysere mønstre og typer af forklaringer på tværs af de studerendes svar, men inden for de enkelte spørgsmål.

Emnespecifik kodning – hvilke emner går på tværs af spørgsmålene?

Den emnespecifikke kodning på tværs af spørgsmålene er i første omgang baseret på de emner, som går igen på tværs af de studerendes besvarelser. På den baggrund har vi først ladet indholdet i de studerendes beskrivelser og stykker af tekst generere emnekoder. Fx hedder nogle af koderne ”at arbejde med børn og unge”, ”at gøre en forskel” og ”at lære fra sig”. Denne måde at kode på kaldes ofte for ”empirigeneret kodning” og henter inspiration fra bl.a. grounded theory, hvor man forsøger at lade analyser og teorier opstå ud fra empirien. Man kan selvfølgelig diskutere, i hvor høj grad det egentlig er muligt at lade emner og koder opstå alene på baggrund af empirien, eftersom det er en forsker, der på baggrund sine egne forforståelser og teoretiske baggrund tolker svarene og beslutter, hvilke koder et stykke tekst skal kodes under. Netop derfor præsenteres der i denne rapport ganske mange citater og eksempler på svar, så læseren selv har mulighed for at se og vurdere svarene.

**Delanalyse 1: Hvem er de
studerende i undersøgelsen?**

I denne første korte delanalyse har vi benyttet den kildespecifikke kodning. Hver svarperson er således betragtet som en kilde, som vi kan sige noget om med henblik på at kunne karakterisere gruppen af respondenter. I undersøgelsen er der specifikt spurgt om køn og alder, men derudover har nogle af de åbne spørgsmål også givet anledning til svar, som indirekte viser noget om de studerende, fx tidligere studier eller erhvervs erfaring.

Køn og alder

62 %¹ af undersøgelsens svarpersoner er kvinder, mens 38 % er mænd, hvilket er en kønsfordeling, der svarer nogenlunde til de nationale optagelsestal fra 2016, hvor 59 % var kvinder og 41 % var mænd (UVM 2016: 3).

Også de studerendes alder stemmer ganske godt overens med de nationale optagelsestal fra 2016, hvor 72 % optagne var studerende i alderen 18-24 år, 17 % 25-30 år og 11 % over 30 år (UVM 2016: 4). I denne undersøgelse er der helt tilsvarende 72 % unge studerende i alderen 18-24 år, 17 % i alderen 25-29 år, 11 % er over 30 år. Hovedparten af undersøgelsens svar stammer således fra relativt unge studerende, og der er flere kvinder end mænd. Hvad angår fordeling på køn og alder, er undersøgelsen altså repræsentativ set i forhold til nationale tal på området.

Uddannelseskift

Knap 5 % af de studerende i undersøgelsen fortæller, at de i forbindelse med deres valg af lærergerningen har skiftet kurs og valgt at læse til lærer i stedet for et andet studie, de ellers var i gang med. To af disse fortæller ikke specifikt, hvilken uddannelse de har gået på, fem har læst til pædagog, mens 13 er stoppet på en universitetsuddannelse for i stedet at læse til lærer:

”*Jeg prøvede en universitetsuddannelse, som jeg ikke kunne se mig selv arbejde med. I mellemtiden arbejdede jeg som vikar på en skole, og det føltes bare meget mere rigtigt.* (Respondent 185: 2016)

”*Jeg har taget i bachelor i IT og økonomi fra CBS og kom ud på arbejdsmarkedet i halvandet år. Her fandt jeg virkelig ud af, at jeg ikke er god til at sidde stille på kontor, og at jeg savnede mit lærervikarjob.* (Respondent 187: 2016)

”*Jeg startede på en akademisk uddannelse og blev klar over, at jeg ikke ville nørde mig så meget ned i et enkelt fag, og satte så min hjerne i blød og tænkte over, hvad jeg var god til, hvor lang en uddannelse jeg ville kunne klare, og hvor der var mulighed for vinterstart.* (Respondent 203: 2017)

Der er altså tale om en ret lille del af de studerende, som specifikt skriver, at de har skiftet fra et andet studium til lærerstudiet. Når de ovenstående citater for denne lille gruppe alligevel er taget med her, er det fordi de illustrerer en tendens, som også kan ses i besvarelsene generelt, nemlig at det ikke er interessen for et specifikt fag eller en særlig ”nørdet” optagethed af et vidensfelt, der er drivkraften for de studerende, der søger ind på læreruddannelsen. Dette svarer helt til, hvad også Trine Hyllested har fundet ud af på læreruddannelsens naturfagsområde, hvor de studerende heller ikke primært søger det fag-faglige, men gerne vil gøre en forskel og lære

¹ Alle procenter er afrundet til hele tal.

fra sig (Hyllested 2017: 29). Dette ses tydeligt senere i analysen, men afspejler sig altså også her i den kilde-specifikke delanalyse blandt de få studerende, som nævner, at de har skiftet studie.

Erhvervs erfaring

42 % af de lærerstuderende fortæller om tidligere erhvervs erfaring. I undersøgelsen er der imidlertid ikke spurgt direkte om erhvervs erfaring, og der kan derfor sagtens være lærerstuderende, som ikke har fortalt om erhvervs erfaring i deres svar. Det interessante er, at de studerende alle nævner deres erhvervs erfaring, fordi den indgår i en fortælling om, hvorfor de er nået frem til beslutningen om at skulle være lærer.

De studerende nævner erhvervs erfaring fra flere forskellige pædagogiske eller undervisningscentrerede dele af erhvervs livet, men langt størstedelen – nærmere bestemt 33 % af de studerende – fortæller, at det specifikt er arbejdet som lærervikar på en skole, der har været afgørende for deres valg. En tredjedel af alle svarpersoner i undersøgelsen har altså ”prøvet lærerfaget af som lærervikar”, inden de har valgt at søge ind på læreruddannelsen.

Delanalyse 2: Hvad svarede de studerende på spørgsmålene?

I de følgende afsnit har den spørgsmålsspecifikke kodning været grundlag for analysen, og på den baggrund gennemgås, hvad de studerende har svaret på hvert af de tre åbne spørgsmål, som blev stillet i undersøgelsen. Der vil særligt være fokus på at illustrere de forskellige typer af svar og proportionerne i besvarelserne. Hermed menes, at det fx tydeliggøres, hvilke typer svar der er mange af, og hvilke typer besvarelser der kun er ganske få af.

Hvorfor vil du være lærer?

På spørgsmålet om, hvorfor de studerende har valgt at blive lærere, er det tydeligt, at mange af svarene kredser om det mellemmenneskelige og relationelle ved lærerarbejdet, mens det faglige, praktiske, økonomiske og karrieremæssige spiller en langt mindre rolle i de studerendes begrundelser. Eksempelvis svarer 37 %, at de gerne vil arbejde med mennesker eller mere specifikt med børn og unge, 35 % svarer, at de godt kan lide at lære fra sig eller gerne vil understøtte eller motivere til læring, 19 % svarer, at de gerne vil være rollemodeller eller selv har haft en vigtig lærerrollemodel i deres liv, 17 %, at de gerne vil gøre en forskel, og 10 %, at de ønsker at hjælpe andre. Der er således tale om ret mange besvarelser, der med forskellige ord cirkler om beskrivelser af, hvordan det er det mellemmenneskelige, der er den centrale drivkraft for at vælge at blive lærer:

” Jeg har altid vidst, at jeg skulle arbejde med mennesker, og har altid fået at vide, at jeg er god med børn. Jeg fandt først rigtig ud af, at jeg ville være lærer, efter jeg gennem halvandet år som lærervikar, og efter jeg havde undervist i Nepal i engelsk og matematik, for der fik jeg også at vide, at jeg var god til at undervise og have styr på elever og materiale omkring undervisningen.
(Respondent 175: 2017)

” Jeg vil gerne være med til at forme fremtidens børn og unge. Jeg har altid selv fundet meget inspiration gennem undervisere/lærere. Jeg brænder for at skabe den gode relation til eleverne, samtidig med at jeg kan lære fra mig fagligt.
(Respondent 28: 2016)

” Jeg interesserer mig meget for børn og unge og kan godt lide at arbejde med dem. Jeg kan godt lide at hjælpe elever videre i deres liv og give dem en lys fremtid. At kunne hjælpe med problemer og det psykiske hos børn er det der fik mig til at vælge læreruddannelsen, da jeg føler, at det er den rette uddannelse for mig, og da den interesserer mig meget.
(Respondent 32: 2017)

” Fordi jeg er passioneret omkring undervisning og børns udvikling. Jeg ønsker at inspirere børn til at lære og give dem en god oplevelse, som de kan tage med sig i livet.
(Respondent 182: 2016)

” Jeg har vidst det, siden jeg var omtrent 14 år og fandt ud af det grundet motivation og inspiration fra min lærer i udskolingen. Da jeg oplevede på egen krop, hvor meget hendes hjælp betød, gik det op for mig, at jeg også vil kunne have samme virkning på børnenes udvikling både fagligt og socialt.
(Respondent 232: 2016)

” Har haft nogle oplevelser med nogle dårlige lærere, så har en eller anden forestilling om, at jeg som færdiguddannet skal være den lærer, jeg selv ville ønsket, havde været der, dengang jeg gik i folkeskole.
(Respondent 239: 2016)

” Jeg vil gerne være med til at hjælpe og danne ungdommen og give dem en god start i skolen. Jeg kan godt lide at lære fra mig og hjælpe andre.

(Respondent 175: 2017)

” Jeg vil gerne gøre en forskel i nogle børns opvækst, både fagligt, men også personligt.

(Respondent 26: 2016)

Andre studerende begrundet ikke direkte deres valg med formuleringer om det mellemmenneskelige, men forklarer i stedet, at lærerarbejdet er verdens vigtigste job eller en vigtig samfundsfunktion (10 %), eller at de gerne vil være med til at forbedre den danske folkeskole (5 %) eller forberede næste generation til at kunne klare sig i samfundet (10 %). Også her ses en fremhævelse af, at de studerende ønsker at gøre en forskel – blot er det her formuleret som en forskel rettet mod samfundet, skolen eller næste generation, frem for mod mennesker eller mere specifikt børn og unge.

” Jeg vil gerne være lærer, fordi jeg mener, at det er en utrolig vigtig post i vores samfund. Det er lærerne, der både er med til at danne og uddanne vores kommende generationer. Jeg kan næsten ikke finde på noget, der er vigtigere end dette.

(Respondent 87: 2017)

” Jeg vil gerne være lærer, fordi jeg mener, at folkeskolen er noget af det vigtigste i vores samfund. Jeg vil gerne være med til at danne eleverne og forberede dem til en rolle i en globaliseret verden.

(Respondent 166: 2016)

” Det vil jeg gerne, fordi jeg gerne vil være med til at danne vores unge mennesker, så de er klar til at komme ud i vores konkurrencesamfund.

(Respondent 119: 2016)

Blandt de begrundelser, som optræder knap så hyppigt, er argumenter om, at de studerende regner med, at de vil egne sig godt til netop lærerarbejdet (det har 3 % givet som begrundelse), at læreruddannelsen giver gode karrieremuligheder (3 %), at der er god jobsikkerhed (1 %), at de regner med at få et godt arbejdsmiljø (6 %), eller at de har en særlig faglig interesse for fx fysik eller fransk, som de gerne vil forfølge (6 %).

Det er altså helt tydeligt, at de begrundelser, der handler om at spille en rolle, gøre en forskel eller bidrage med noget til nogen optræder langt oftere, end begrundelser, der handler om job-sikkerhed, karrieremuligheder, løn eller fagspecifikke interesser. Det bekræfter det billede, vi så i første delanalyse, hvor det viste sig, at nogle studerende havde startet med at have en akademisk interesse, som de havde forsøgt at forfølge på universitetet, men hvor deres argument for at skifte til læreruddannelsen var, at det ikke var det faglige indhold, der var drivkraften i deres motivation.

Hvordan blev du klar over, at du skulle være lærer?

Under spørgsmålet: ”Hvordan blev du klar over, at du skulle være lærer?” vidner mange besvarelser om forløb, hvor de studerende længe har kredset om eller haft en lidt løs ide om at arbejde med mennesker, unge eller børn, som senere har konkretiseret sig til en beslutning om at blive lærer. Nogle få fortæller, at de altid har været klar over og aldrig har tvivlet på, at de

skulle være lærere, hvorfor valget har været ligetil. Men for størstedelen tager ideen om at blive lærer først endelig form på baggrund af en bestemt type erfaringsforløb eller gennem venners eller families påvirkning.

42 % af de lærerstuderende fremhæver således deres tidligere erhvervserfaringer – ikke fordi der er spurgt ind til denne, men fordi denne erfaring synes at indgå i en, for de studerende, betydningsfuld fortælling om, hvordan de er nået frem til beslutningen om at skulle være lærer.

10 studerende fortæller, at de har arbejdet i forskellige pædagogiske institutioner og fremhæver det at arbejde med mennesker/børn som en indgang til deres valg af lærergerningen, 11 andre studerende fortæller, at de har fundet inspiration til valget af lærergerningen gennem deres fritidsarbejde, hvor de har fungeret som fritidsleder – fx spejderleder eller sportsinstruktør, og yderligere 10 fortæller, at de i deres valg af lærergerningen trækker på erfaringer fra den øvrige undervisningssektor. Disse mindre grupperinger har alle erhvervserfaringer med relationsarbejde og/eller vidensformidling og er derigennem blevet inspireret til at søge ind på læreruddannelsen.

Som nævnt tidligere har hele 33 % af de studerende imidlertid specifik erfaring med at arbejde som lærervikar. Ser man på, hvordan denne erfaring tilskrives betydning for valget om at blive lærer, fremstilles erfaringen fra lærervikararbejdet i nogle af besvarelsene som havende en nærmest transformerende effekt:

” *Jeg var i økonomisk dårlig stand og tog derfor imod et job på en folkeskole, og fra 1. dag vidste jeg, det var det her, jeg ville lave.*

(Respondent 264: 2016)

” *Da jeg ved et tilfælde blev lærervikar og så, hvilken stor forskel man kunne gøre for den enkelte elev.*

(Respondent 40: 2017)

” *Jeg vidste ikke, hvad jeg ville. Jeg havde derfor et sabbatår. Her arbejdede jeg som lærervikar. Det fandt jeg vildt spændende.*

(Respondent 314: 2016)

” *Jeg har aldrig rigtig vidst, hvad jeg ville. I de helt unge dage var jeg sikker på, jeg skulle være pilot, men med årene kom jeg fra den idé. Så var jeg en tur på Kongeskibet DANNEBROG, og derefter var jeg sikker på, at jeg skulle være sømand resten af livet. Alligevel endte jeg ligesom resten af min familie i sælgerbranchen. Jeg arbejdede ikke så meget, men tjente kassen. Det var hammer fedt – i en periode. Pludselig gik klappen ned, og jeg orkede det ikke mere. Så begyndte jeg som lærervikar ude på min gamle folkeskole, og fra day one var der ingen tvivl.*

(Respondent 217: 2016)

Andre studerende har i højere grad været orienteret mod det velfærdsprofessionelle arbejdsfelt på forhånd. De fortæller, hvordan de igennem længere tid eller ”altid” har vidst, at de skulle arbejde med mennesker – og nogle har helt konkret haft forestillinger om at skulle arbejde som lærer. Ikke desto mindre fremhæver denne gruppe af studerende samtidig, hvordan lærervikarjobbet har givet dem mulighed for at afprøve og få bekræftet deres implicite viden om deres karrierevej og lyst til lærergerningen og givet dem mod til at tage det endelige skridt hen imod at blive lærer. Her kan man altså snarere tale om, at erfaringerne med lærergerningen har haft en bekræftende effekt.

” Havde længe overvejet at blive lærer, men da jeg blev ansat som vikar på en skole, blev jeg sikker på, at det var det, jeg ville.

(Respondent 283: 2016)

” Jeg har altid spekuleret over, at jeg gerne vil være underviser, men jeg var ikke helt sikker på, om det skulle være lærer i en folkeskole. Men da jeg er glad for børn og unge, blev jeg motiveret til at træffe en beslutning om, at det var det rette valg for mig. Jeg blev mere klar over det efter min erhvervs erfaring.

(Respondent 149: 2017)

” Jeg fandt ud af det, da jeg var ude og være lærervikar, ellers så tror jeg, det altid har ligget og luret, det med at undervise.

(Respondent 152: 2017)

” Jeg har altid vidst, at jeg ville arbejde med mennesker. Jeg vidste bare ikke, om det skulle være den ene eller anden gruppe. Handicappede, voksne, helt små børn eller børn med vanskeligheder.

(Respondent 30: 2017)

De studerende beskriver gennemgående deres møde med lærergerningen som særdeles positivt, og mange betoner i forlængelse heraf, at lærervikararbejdet har givet dem nogle særlige oplevelser af arbejds glæde og et meningsfuldt og motiverende lærerarbejds liv:

” Jeg har været lærervikar i 3 år, med både faste timer og vikartimer. Så det gav næsten sig selv, at det skulle være det. Det var noget, jeg så frem til om morgenen og godt kunne lide.

(Respondent 26: 2017)

” Jeg var blevet ansat som lærervikar og var på arbejde stort set hver dag. Pludselig gik det op for mig, at jeg virkelig glædede mig til at skulle på arbejde hver evig eneste dag og savnede det faktisk i weekenden. Der gik det op for mig, at jeg skulle være lærer og på den måde (forhåbentlig) glæde mig til at skulle på arbejde hver dag.

(Respondent 62: 2017)

” Fordi jeg gerne vil forme den nye generation! Jeg har arbejdet med målgruppen i 5 år og elsker arbejdet. Samtidig elsker jeg rollen som en ledertype, og derfor ser jeg det som et arbejde, jeg vil mestre.

(Respondent 110: 2017)

9 % af de studerende fortæller, hvordan deres lyst til at vælge lærergerningen har konkretiseret sig gennem familiens og/eller vennernes indflydelse. Nogle er inspireret af, at venner har valgt lærergerningen, eller at venner eller familiemedlemmer igennem samtaler har søgt at overbevise dem om, at lærergerningen var noget for dem:

” Min mor har i mange år sagt, at jeg ville egne mig godt som lærer. Men først for omkring et halvt år siden begyndte jeg at lege med tanken om det. Og nu, hvor jeg er på uddannelsen, er jeg helt sikker på, at det er lige mig.

(Respondent 323: 2016)

” Jeg snakkede med en veninde, hvor vi kom ind på, hvilke studier vi overvejede, hvor hun pludselig siger ”du skal da være lærer”. Jeg havde aldrig selv opfattet mig som ”jeg kan blive lærer”.

men derefter gik jeg ind og læste om studiet og blev bare helt opslugt og fanget – det her, det er lige mig.

(Respondent 240: 2016)

Ud af disse 9 % fortæller godt og vel halvdelen, at et familiemedlem har været lærer, hvilket har været med til at inspirere deres valg. For denne lille gruppe kan myten om et lærerfag, der går i arv, måske have sin rigtighed. Det er dog vigtigt at understrege, at det er en meget lille del af alle svarpersonerne (5 %), der fortæller, at de går i forældres eller øvrige familiemedlemmers fodspor, omend der godt kan være studerende, der ikke har fundet det relevant at nævne, at der er lærere i deres familie.

Endnu mindre indflydelse tilskrives professionelle rådgivere. Kun nogle ganske få studerende fortæller, at karrierevejledning eller særlige uddannelsestest har indvirket på deres valg af lærergerningen. Heller ikke selve uddannelsens indhold lader til at have haft afgørende betydning. Kun nogle ganske få studerende henviser specifikt til læreruddannelsens indhold og opbygning som en medvirkende årsag til at vælge lærerfaget.

Opsummerende er det relevant erhvervs erfaring og for hovedparten konkret erfaring med at arbejde i folkeskolen som lærervikar, der ser ud til at have størst indvirkning på de studerendes endelige valg af læreruddannelsen. Det er gennem sådanne erfaringsforløb, at mange af de studerende endeligt har besluttet sig for, at de skulle være lærere.

Har den verserende debat omkring folkeskolen påvirket dit valg af lærergerningen – og i så fald hvordan?

På spørgsmålet om, hvorvidt den verserende debat omkring folkeskolen har påvirket valget af lærergerningen, svarer langt størstedelen benægtende. 66 % svarer ”nej”. 17 % svarer ”ja”, 8 % svarer, at det har fået dem til at overveje deres valg af lærergerningen en ekstra gang, og 6 % svarer ”både og”, ”ja og nej” eller lignende. 3 % svarer ikke på dette spørgsmål.

Når langt størstedelen svarer nej, er det ikke så overraskende, da de studerende jo netop er at finde på læreruddannelsen, og derfor åbenlyst ikke er blevet skræmt væk af debatten. Unge mennesker, der evt. *har fravalgt* læreruddannelsen pga. den verserende debat, kan vi i sagens natur ikke udtale os om, da de ikke indgår i undersøgelsen.

Det er vigtigt at understrege, at undersøgelsen derfor heller ikke kan sige noget om, hvorvidt debatten har påvirket unge *generelt* til at vælge læreruddannelsen til eller fra. Til gengæld kan den sige noget om, hvordan debatten har påvirket de unge, som altså *har* valgt læreruddannelsen – og det kan den paradoksalt nok på trods af, at de studerende overvejende svarer nej til, at debatten skulle have påvirket dem. Dette hænger sammen med, at benægtelsen i mange af svarene faktisk følges op af en uddybende forklaring, der viser, at debatten har betydet noget.

Ud af de 66 %, der har svaret nej til, at debatten skulle have haft betydning for deres valg, er der en del, der blot svarer nej uden yderlige begrundelser. Nogle har valgt at moderere deres ”Nej” ved at svare ”Nej, ikke rigtig” eller ”Nej, egentlig ikke”, mens andre har valgt at skrive deres ”Nej” med ekstra eftertrykkelighed og har understreget, at debatten nærmest har forstærket deres ønske om at blive lærer, fordi lærerarbejdet synes vigtigere end nogensinde før. De forklarer, at hverken debatten omkring folkeskolen eller konkrete ændringer i folkeskolen har eller skal have lov til at påvirke deres valg. Det vigtige for dem er relationen til børnene, og det skal

hverken debatter, reformer eller arbejdstidsregler lave om på:

- ” *Nej, har derimod fået mere blod på tanden.*
(Respondent 235: 2016)
- ” *Nej – kun på den måde, at jeg nu ved, at der er mere brug for lærere.*
(Respondent 53: 2016)
- ” *Jeg synes, det gjorde overvejelsen sværere, men skolereform eller ej, vores børn skal have nogle til at lære dem at være menneske :).*
(Respondent 291: 2016)
- ” *Nej, på ingen måde, det er børnene, det drejer sig om, så jeg må bare tage hele pakken med mig, ligegyldig hvordan den er.*
(Respondent 154: 2016)
- ” *Overhovedet ikke. Det handler om børnene for mig, at de lærer noget og bliver dannet som menneske samt fungerer i sociale omgangskredse.*
(Respondent 144: 2016)

En anden gruppe uddyber deres nej ved at understrege, at debatten ikke har fået dem til at vakle, og at de er sikre i deres valg:

- ” *Nej, jeg har været godt klar over, hvad jeg ville og hvorfor.*
(Respondent 223: 2016)
- ” *Nej, egentlig ikke. Jeg er klar over, at der for tiden sker ændringer via forskellige reformer osv., men jeg er ganske sikker i mit valg.*
(Respondent 215: 2016)
- ” *Nej, jeg har været sikker i mit valg.*
(Respondent 24: 2016)
- ” *Jeg vil ikke sige, at debatten ikke har påvirket mig, men jeg har valgt at lade mit hjerte bestemme og se bort fra alt, hvad der måtte blive sagt om lærerfaget og folkeskolen.*
(Respondent 277: 2016)

Der er også en del studerende, der begrundet deres nej med, at det for dem handler om at brænde for jobbet, have tilstrækkeligt gå-på-mod og ikke lade sig slå ud af modgang eller omstillinger. Disse uddybende svar indeholder forskellige former for overvejelser om, hvad den studerende selv kan gøre for at tackle de forhindringer og udfordringer, der måtte komme:

- ” *Nej – [debatten] gav mig mod, håb og kærlighed!*
(Respondent 51: 2016)
- ” *Jeg har selvfølgelig overvejet, om folkeskolelærer er et for hårdt job, men er kommet frem til, at jeg stadig kan klare det rigtig godt, hvis jeg går til det med gå-på-mod og accepterer de arbejdsbetingelser, der er.*
(Respondent 8: 2016)

” Nej, hvilket job er ikke lidt udfordrende til tider?
(Respondent 35: 2017)

” Nej. Jeg er meget omstillingsparat. God til at få det bedste ud af alting.
(Respondent 305: 2016)

” Denne politiske polemik vil altid være til stede, udvikling på godt og ondt er et onde/gode for at udvikle et videnssamfund. Men nej, læring kan sagtens udfoldes ved den enkelte lærer.
(Respondent 295: 2016)

” Nej. Eller lidt, da man hører om, hvor dårligt de nuværende lærere syntes om det. Men jeg har aldrig prøvet andet, og derfor ser jeg det ikke som en forhindring.
(Respondent 290: 2016)

Et par stykker fortæller uopfordret, at debatten har medført, at de ikke ønsker at blive folkeskolelærere, men i stedet vil være fri- eller højskolelærere, men da vi ikke specifikt har bedt de studerende om at forholde sig til, hvilke former for skoler de forestiller sig at komme til at arbejde i, kan vi ikke vide, hvor mange af de studerende der satser – eller netop ikke satser – på en fremtid i folkeskolen.

Når man ser på de 8 %, der har svaret, at debatten har afstedkommet tvivl eller overvejelse, handler det typisk om, at de studerende har tænkt sig om en ekstra gang eller udskudt studiestart:

” Den fik mig i hvert fald til at overveje det en ekstra gang. Men jeg er kun mere sikker af den grund.
(Respondent 167: 2016)

” Den gjorde mig lidt tøvende i forhold til valget, men i sidste ende påvirkede det mig ikke.
(Respondent 187: 2016)

” Ja, jeg har en ekstra gang overvejet, om det virkelig er det, jeg vil med mit liv, og kom frem til, at det ville jeg. Jeg tror ikke, at det har haft anden personlig indflydelse på mig.
(Respondent 120: 2017)

6 % studerende har svaret ”Både ja og nej” eller lignende, og et typisk både-og svar lyder:

” Ja og nej – man hører ret tit, at det er en hård beskæftigelse, og de to lærere, jeg kender, siger da også, at det bestemt ikke er blevet nemmere. Men jeg synes, at debatten er med til at gøre det til et spændende erhverv med mange muligheder.
(Respondent 137: 2017)

” Både ja og nej. Ja, selvfølgelig har debatten fyldt meget, og mange udefra har spurgt, om det ikke skræmmer mig væk fra uddannelsen – men nej! Jeg synes, det er det perfekte tidspunkt at uddanne sig som lærer på, da jeg tror på, at der er behov for engagerede lærere, som ønsker det bedste for folkeskolen mere end nogensinde før.
(Respondent 137: 2017)

Blandt de 17 %, der svarer ja til, at debatten har påvirket dem, finder vi også både uddybelser, der understreger, at debatten nær havde skræmt dem væk, og uddybelser, der forklarer, at debatten har forstærket deres ønske om at blive lærer, fx:

- ” Ja da, alle de forringelser, der allerede har været der, er efter min mening slet ikke samfundsgavnlig. Ville være bedre med massive investeringer for vores børns fremtid. Synes dog, det stadig virker som et super sted at arbejde. Glæder mig til at prøve kræfter med et nyt miljø.
(Respondent 194: 2017)
- ” Ja. Jeg mener, folkeskolen er en af de bærende samfundsstrukturer, da den er med til at skabe sammenhængskraft mellem forskellige kulturelle og sociale lag i samfundet. Jo bedre folkeskole, jo større incitament er der for alle sociale lag til at bruge den – og det vil jeg gerne være med til at påvirke gennem at arbejde som folkeskolelærer.
(Respondent 77: 2016)
- ” Ja, det har den helt sikkert. I løbet af 3.g, da jeg skulle til at vælge, var jeg tæt på at vælge det fra eller tage et sabbatår, fordi alle problemerne med skolereformen osv. skræmte mig.
(Respondent 104: 2016)
- ” Jeg synes helt klart, at uddannelsen virkede mindre tillokkende efter lærerreformen.
(Respondent 328: 2016)
- ” Ja, det har den egentlig. Jeg har fået lyst til at tage sagen i egen hånd!
(Respondent 147: 2016)
- ” Hvis ja, så kun til det positive. Jeg håber at kunne komme ud i lærergerningen med en positiv attitude. Jeg ved, at der er brug for gode, kompetente lærere – og det vil jeg være en del af.
(Respondent 25: 2016)
- ” Ja, uden tvivl. Dog har jeg ikke ladet mig skræmme af den oftest negative debat af folkeskolen. Det er, hvad man gør det til, og jeg er klar på at gøre mit, for at folkeskolen bliver pissegod.
(Respondent 31: 2016)

Som fremgået svarer langt størstedelen benægtende på, om den verserende debat har påvirket dem. Det interessante er dog, at mange af de studerende, der svarer, at debatten ikke har påvirket dem, alligevel efterfølgende forklarer, hvordan eller hvorfor debatten har bestyrket dem i deres overbevisning eller gjort dem i tvivl. Det samme kan siges om ja-svarene. Her ser vi også, hvordan et ja-svar både kan følges op af kommentarer om, at de studerende nu er blevet endnu mere overbeviste om, at de skal være lærere, eller at de er kommet i tvivl. Både nej-svar og ja-svar har altså givet anledning til uddybelser, der kan handle om, at de er blevet mere sikre eller mere i tvivl.

**Delanalyse 3: De studerendes
gennemgående begrundelser for
at ville være lærer og overvejelser
omkring lærerlivet**

I det følgende vil vi se på den emnespecifikke kodning – altså den kodning, hvor vi ud fra de studerendes svar har lavet en række koder for de emner, som de studerende skriver om i deres svar. Blandt nogle af de koder, der er opstået på den måde, og som der er kodet for rigtig mange gange (over 100), kan nævnes ”at arbejde med børn og unge”, ”at lære fra sig” og ”at gøre en forskel”, og blandt de koder, som er opstået, men som der kun er kodet for meget få gange (under 10), kan nævnes ”jobsikkerhed” og ”karrieremuligheder”. Generelt kan man sige, at det mest iøjnefaldende resultat af den emnespecifikke analyse er de studerendes meget samstemmende svar. Langt de fleste studerende angiver som grund til at ville være lærer, at de ønsker at arbejde med børn og unge på en måde, der gør en positiv forskel i deres liv:

” *Jeg holder af at arbejde med mennesker, inspirere, lære fra mig og se en udvikling. Gøre en positiv forskel.*

(Respondent 70: 2016)

” *Jeg vil gerne være lærer, da jeg synes, det er spændende at have med mennesker at gøre. Jeg føler også, det er en udfordring, jeg er klar til at tage.*

(Respondent 59: 2016)

” *Derudover har jeg altid set mig selv i en praksis, hvor jeg arbejder med mennesker og giver fra mig, altså underviser. Derfor har jeg valgt at læse til lærer.*

(Respondent 87: 2017)

” *Jeg har altid vidst, jeg gerne ville arbejde med mennesker, men var i tvivl om, hvordan det skulle være. Men folkeskolelærer virkede bare som det rigtige for mig, i kraft af at det var med børn, og jeg godt kan lide at lære fra mig.*

(Respondent 2: 2017)

” *Jeg studerede til finansøkonom, før jeg valgte læreruddannelsen. Jeg blev klogere under denne uddannelse og fandt ud af, at det var alt for kedeligt. Jeg kan lide at lære fra mig fra, og derfor tænkte jeg, at jeg må have noget mere med mennesker at gøre. Derfor tænkte jeg... ”LÆRER – hvorfor ikke?”*

(Respondent 203: 2016)

Arbejdet med mennesker eller mere specifikt med børn og unge udgør den største og mest entydige begrundelse for at ville være lærer. I det følgende vil vi se på, hvordan de studerende mere konkret har formuleret sig om denne relation til eleverne, og hvad det er, de finder motiverende i den forbindelse.

Lysten til at give

Ser man lidt mere specifikt på, hvordan de studerende har formuleret ønsket om at arbejde med mennesker, er det langt lettere at få øje på, hvad de gerne vil give, end hvad de gerne vil have. Rigtig mange svar bruger formuleringer som ”at ville hjælpe andre” eller ”gøre en forskel”, og der er også mange, der forklarer, hvordan de selv i løbet af deres liv har ”fået” noget fra en vigtig lærerfigur, og at de nu gerne vil ”give det videre” eller ”give det tilbage”. Som det fremgår af de mange formuleringer, der handler om at give, hjælpe eller gøre en forskel, understreger de studerende, hvordan det at give noget til børnene, de unge, næste generation eller samfundet på samme tid er givende, meningsfuldt og livsbekræftende for dem selv. Der er i de studeren-

des formuleringer en tydelig kobling mellem det at give og så en særlig form for motivation, lyst eller forventning om et fremtidigt arbejdsliv fyldt med gejst og glæde.

” *En god lærer gør en kæmpe forskel for sine elever, og jeg håber, at jeg kan leve op til opgaven.*
(Respondent 114: 2016)

” *Fordi jeg ville gøre en forskel for børn og unge og give dem en god start på livet.*
(Respondent 283: 2016)

” *Fordi jeg har meget, jeg gerne vil give. Jeg synes, det er livsbekræftende at arbejde med børn.*
(Respondent 202: 2016)

” *Jeg vil gerne være den lærer, som får eleverne til at føle sig hjemme. Jeg vil gerne være den lærer, der giver eleverne en 'aha'-oplevelse. Jeg vil gerne være den lærer, som giver eleverne lyst til at lære mere. Jeg vil gerne være den lærer, som giver eleverne den gode start på skolelivet.*
(Respondent 50: 2016)

” *Jeg husker min skoletid som en god periode i mit liv, og jeg nød at lære. Jeg havde nogle rigtig gode lærere, som jeg ofte tænker tilbage på. De har inspireret mig til at uddanne mig som lærer, så jeg kan give den følelse videre til andre og gøre en forskel.*
(Respondent 195: 2016)

” *Det er vigtigt for mig at gøre en forskel med det, jeg laver. Samtidig vil jeg gerne yde mit i samfundet, og arbejdet som lærer gør dette muligt. Det er også vigtigt for mig, at jeg har med mennesker at gøre. Det giver mig glæde.*
(Respondent 318: 2016)

” *Fordi jeg gerne vil være med til at gøre hverdagen bedre for børnene og vil være med til at hjælpe den næste generation på vej.*
(Respondent 254: 2016)

” *Jeg vil gerne være lærer, fordi jeg som regel godt kan lide at give min viden videre til andre. Jeg ønsker at blive en lærer, som forstår og tager hensyn til elevernes behov. En lærer, som ikke "glemmer" de elever, som har det sværere end de andre elever, og giver dem den støtte, de har behov for.*
(Respondent 35: 2016)

” *Jeg har altid haft lyst til at have et arbejde, hvor jeg hjælper folk. Jeg overvejede i lang tid at blive læge eller advokat, men besluttede mig dog til sidst for at blive lærer.*
(Respondent 300: 2016)

Som det fremgår af de studerendes svar, har de ikke ret meget fokus på, hvad de evt. forventer at få til gengæld for alt det, de gerne vil give, og kun ganske få besvarelser rummer noget om løn, timer, jobsikkerhed eller arbejdsvilkår. De studerende begrundes med andre ord ikke deres valg af læreruddannelsen med, hvad de gerne vil have, men med, hvad de gerne vil give. Alligevel formulerer de sig på en måde, hvor der er en form for gensidighed i spil. De har selv fået noget, og vil gerne "give det tilbage" eller "give det videre" – ikke nødvendigvis til den samme person, som de har fået noget af (fx en vigtig lærer fra deres egen barndom) men til nogle andre, så på den måde forstår de alligevel deres kommende rolle i samfundet som en, hvor der er en vis form for balance mellem, hvad man får fra fællesskabet og giver til fællesskabet.

Den særlige drivkraft

I forlængelse af lysten til at give er det interessant, at de studerende ikke præcist angiver, hvad det er, de gerne vil give eller gøre for børnene. De skriver, at de gerne vil hjælpe, gøre en forskel og "være der" for børnene eller de unge som en stabil og pålidelig figur, som børnene kan regne med, og som ikke glemmer dem, men ser deres behov. På den måde bygger de studerendes formuleringer på nogle forståelser af læreren som en figur, der forpligter sig til at "være der" over tid, og som hjælper, støtter, giver og gør en forskel, uden at det er præcist defineret, hvad det helt konkret er, læreren skal give, eller hvilken forskel læreren skal gøre.

Dette er ganske interessant, når man tager i betragtning, at lærernes arbejde gennem tiden er gået fra at blive betragtet som et kald, der i princippet byggede på en dedikation eller en livsopgave, der var "for evigt", men uden nogen nærmere bestemt aftale om, hvad arbejdet bestod i, til i stedet at blive betragtet som nogle meget konkrete opgaver, der skal løses, mål, der skal indfries, og ydelser, der skal leveres, men som så ikke indbefatter, at man som lærer skal bære rundt på en masse undefinerede forpligtelser til at "være der" eller stå til rådighed. (Bayer 2017: 42; Staugaard 2014).

Enkelte af de studerende gør eksplicit opmærksom på, at de betragter det at blive lærer som en slags kald:

" I gamle dage hed det vist et kald. Jeg kan mærke 'en ekstra energi' i mig, når jeg arbejder med undervisning ift. andre jobs. Fritid og arbejde smelter sammen på en god måde. Det føles som et meningsfyldt og givende arbejde. Jeg vil gerne arbejde med fagligt svage elever. Jeg har set folk ende i kriminalitet m.m., bl.a. fordi de ikke havde en uddannelse. Så vidt muligt vil jeg gerne være med til at forebygge, at den slags sker. Jeg ser det som min måde at tage et ansvar for, at de svage i samfundet får det bedre.

(Respondent 292: 2016)

Selvom det er de færreste, der bruger ordet "kald", er der en del studerende, der forsøger at beskrive den "drivkraft" eller motivation, som de håber kommer til at kendetegne deres fremtidige virke som lærere:

" Først og fremmest, så elsker jeg at arbejde med børn! Jeg elsker den intuitive tilgang, børn har og kan have. Dertil er det befriende, når man kan se at børn rykker sig fagligt, men mest af alt også menneskeligt. Jeg vil selvfølgelig gerne berige børnene, så de bliver klogere, men mest af alt er det det menneskelige aspekt, der holder mig kørende.

(Respondent 30: 2017)

" Jeg har altid drømt om at arbejde med børn. Jeg tror, det er et spændende job med mange udfordringer, og at der sker noget nyt hver dag.

(Respondent 58: 2017)

" Jeg vil gerne have et alsidigt job, hvor jeg kan bruge mange forskellige sider af mig selv. Jeg synes, det er meget berigende at arbejde med børn – men også hårdt ;-).

(Respondent 72: 2017)

" Jeg vil gerne have en livlig hverdag med børn og unge og ønsker ikke at sidde på et kontor 37 timer om ugen.

(Respondent 147: 2016)

” Jeg (vil) helst vil have en uddannelse/job, jeg finder interessant, og ikke på baggrund af løn, arbejdstider m.m. (Respondent 40: 2016)

” Jeg synes, det at være lærer er noget, der pålægger en et ansvar og skal tages seriøst, derfor må det at være lærer være nok i sig selv, frem for økonomisk gevinst. (Respondent 325: 2016)

Som det ses, forklarer de studerende ikke alene, at de gerne vil arbejde med børn og unge, men forsøger også at sætte ord på, hvorfor dette skulle være særligt meningsfuldt og inspirerende. I den forbindelse er det værd at lægge mærke til, at de studerende ikke regner med, at deres fremtidige arbejde bliver nogen loppetjans. De forventer, at det kan blive hårdt og udfordrende – men også at det kan blive afvekslende og interessant. Netop for at understrege det afvekslende, meningsfulde og interessante i lærerarbejdet, bliver det i en del svar sat i kontrast til ”kontorarbejde” eller arbejde, som man har valgt på grund af lønnen, arbejdstiderne eller andre ”ydre forhold”.

At holde noget på afstand

Ud fra svarene er der noget, der tyder på, at de studerende faktisk forsøger at holde de organisatoriske og politiske forhold og debatten derom på afstand og insisterer på, at ydre forhold som løn, arbejdstid, organisering og politik ikke har – og heller ikke bør have – indflydelse på deres valg af lærergerningen:

” Jeg er også klar over, at mange har et bestemt syn på en folkeskolelærer, men det er ikke noget, der på NOGEN måde påvirker mig :-). (Respondent 272: 2017)

” Jeg synes, det gjorde overvejelsen sværere, men skolereform eller ej, vores børn skal have nogle til at lære dem at være menneske :). (Respondent 291: 2016)

” Nej, på ingen måder, det er børnene, det drejer sig om, så jeg må bare tage hele pakken med mig, ligegyldigt hvordan den er. (Respondent 154: 2016)

” Overhovedet ikke. Det handler om børnene for mig, at de lærer noget og bliver dannet som mennesker samt fungerer socialt. (Respondent 144: 2016)

” Nej, det har den ikke, da det ikke er vilkårene, der har givet mig lysten til at være lærer, men ønsket om at være med til at udvikle børn og unge. (Respondent 66: 2017)

I ovenstående citater betones det, at ønsket om at arbejde med børn og unge er og bør være det centrale, hvorfor vilkårene ikke spiller – og heller ikke bør spille – nogen rolle. Langt størstedelen af de studerende forholder sig ikke til den organisatoriske og politiske virkelighed, eller giver i hvert fald udtryk for, at de ikke tror, at det får nogen betydning for deres fremtidige virke som lærere. Deres valg eller store ønske om at arbejde med børn medfører, at den politiske

og organisatoriske virkelighed dels kommer i anden række og dels omtales som noget næsten urent, irrelevant eller forstyrrende, der tager fokus fra det vigtigste, nemlig arbejdet med børnene.

Afskærmningen fra den politiske og organisatoriske virkelighed kommer hos enkelte studerende til udtryk i form af en distancering til ”de gamle lærere”:

” Nej. Hvis der bliver henvist til debatten om folkeskolereformen, så har den ikke påvirket mit ønske om at blive folkeskolelærer. Jeg mener, at grunden til, det er blevet et meget omdiskuteret emne, er, fordi de lærere, der har været i faget i mange år, havde svært ved at omstille sig. Hvis vi bliver uddannet, mens den nye folkeskolereform er den eneste mulighed, vil der ikke blive en lige så stor debat. Jeg mener ikke, den nye reform er urimelig eller et problem, det kræver blot noget tilvænning.

(Respondent 197: 2017)

” Ja og nej. Andre menneskers utilfredshed er ikke andet end andre menneskers utilfredshed. Jeg har ingen erfaring med, hvordan det HAR været, udover min egen skolegang, så jeg er mere interesseret i, hvordan det KAN være. I en tid med store transitioner er der altid plads til innovation og kreativitet. Så imens de gamle elefanter i lærergerningen brokker sig og falder fra, så opstår der et vakuum, hvor nye ideer og unge talenter fylder ud og fylder op.

(Respondent 93: 2016)

Nogle af de studerende påpeger, at de ikke ønsker at blive sat i bås med ”de gamle lærere”, som de beskriver som brokkehoveder. Dette svarer helt til, hvad Cecilie Munkholm Dall har fundet ud af i sin analyse af lærerstuderende (Dall 2017: 54). Det, som er interessant at lægge mærke til, er, at de studerende har stor tiltro til, at de – modsat de gamle lærere – selv vil kunne tilpasse sig arbejdsforholdene ude på skolerne.

Det afhænger af mig

Hvad vi ydermere kan se, er, at en del af de studerende placerer ansvaret for at komme til at lykkes som lærere hos sig selv. De understreger, at hvis de blot kæmper, er tilstrækkeligt engagerede og brænder nok for det, så skal de nok lykkes med, at de organisatoriske og politiske forhold ikke får nogen betydning for dem:

” Ja og nej. Jeg tror, jeg har været klar over, at jeg skulle være lærer i mange år. Men det kom helt sikkert op til overvejelse, da man kun hørte om, hvor forfærdelig den nye reform har været for de nuværende folkeskolelærere. Men det giver mig lyst til at vise verden, at der er brug for lærere, der er engagerede, og at [omgivelserne] burde sætte større pris på det arbejde, der bliver udført. Lærergerningen er IKKE for alle. Man er nødt til at brænde for det!

(Respondent 148: 2016)

” Jeg vil ikke sige, at debatten ikke har påvirket mig, men jeg har valgt at lade mit hjerte bestemme og se bort fra alt, hvad der måtte blive sagt om lærerfaget og folkeskolen.

(Respondent 277: 2016)

” Ja, det har den – man hører om mange lærere, der har været trætte af deres arbejde, om forældre, der har været trætte af lærerne osv. Jeg tror, jeg har valgt at være lærer på trods af alle

disse rygter og fordomme, fordi jeg tror, der endnu mere er brug for gode skolelærere, når der bliver skåret i budgettet.

(Respondent 227: 2016)

” Nej, det vil jeg ikke sige. Da jeg ikke vælger uddannelse efter hverken løn eller behov. Det vigtigste for mig er, at jeg brænder for det, jeg laver, og det giver mening for MIG.

(Respondent 96: 2017)

” Nej, det er ikke noget, der har haft stor betydning for mit valg. Jeg er glad for udfordringer og tænker, at hvis man i bund og grund er glad for sit job, tager man det svære med, der måtte være.

(Respondent 54: 2017)

I ovenstående citater er det påfaldende, i hvor høj grad de lærerstuderende har tiltro til, at deres engagement er det, der skal bære dem igennem de udfordringer, der måtte komme. For andre studerende er det deres omstillingsparathed, positive livsindstilling og det faktum, at de ikke har prøvet at arbejde under de gamle forhold, de lægger vægt på, når de fremhæver, at der er grund til optimisme og til at tro på, at det hele nok skal gå:

” Nej. Jeg er meget omstillingsparat. God til at få det bedste ud af alting.

(Respondent 305: 2016)

” Nej, ikke umiddelbart. Jeg vil ikke være lærer, fordi det hele skal være ”nemt”. Jeg kan sagtens klare lidt længere arbejdsdage samt det faktum at forberede mig på skolen.

(Respondent 40: 2017)

” Nej, det har den ikke. Jeg mener, at der stadig kan nå at ske meget inden for de næste fire år, hvorefter jeg er færdiguddannet, og derudover har jeg en positiv indstilling til, at jeg får mit job til at fungere, uanset hvordan folkeskolen ser ud, når jeg er færdiguddannet.

(Respondent 150: 2016)

” Nej, jeg er sikker på, at det ikke er så slemt, som folk gør det til. Det er meget naturligt, at man ikke altid tager ændringer positivt, specielt når folkeskolen har kørt, som den har gjort i så lang tid, men ændringer skal der til for at udvikle vores folkeskole i en positiv retning, og forhåbentlig kommer det til udtryk ude på skolerne.

(Respondent 154:2017)

” Jeg har selvfølgelig tænkt meget over det. Jeg kender en del, der er lærere, nogle helt nye og nogle, der har været det i rigtig mange år. Jeg mener selv, jeg er meget omstillingsparat og klar til at arbejde med de forhold, der nu engang er. Jeg har jo aldrig prøvet andet. Jeg er til gengæld vokset op i et samfund, hvor tingene blev lavet om hele tiden, så må man indordne sig og få det bedste ud af det – hvis det altså er umuligt at lave det om.

(Respondent 8: 2016)

Opsummering på den emnespecifikke kodning

Som vist ud fra den emnespecifikke kodning er de studerende altså primært drevet af at ville gøre en forskel og arbejde med børn og er mindre optagede af, hvilke organisatoriske og politiske forhold der omgiver skoler og lærere. De mener heller ikke, at sådanne forhold skal afgøre

deres valg af profession eller vil få indflydelse på deres fremtidige arbejdsliv, og på den baggrund insisterer de på at holde den organisatoriske og politiske virkelighed på afstand af det, de mener er vigtigst, nemlig arbejdet med børnene. Også dette flugter med Dalls analyse af lærerstuderendes motivation og syn på fremtidige muligheder i folkeskolen (Dall 2017: 50). Ansvar for at lykkes med dette placerer de lærerstuderende hos sig selv, og de har tiltro til, at de med en god portion engagement og positiv livsindstilling vil kunne klare de udfordringer, der måtte komme.

Resultater og perspektiver

I det følgende vil vi opsummere de væsentligste resultater og diskutere, hvordan de forholder sig til anden forskning på skole- og uddannelsesområdet, og hvad det betyder for vores forståelse af lærermotivation, lærermangel, læreruddannelse og folkeskoler i Danmark.

Grund til optimisme

Rapporten viser med al tydelighed, at det er ønsket om at arbejde med børn og unge, som er den afgørende motivation for de lærerstuderende. Det er der sådan set ikke noget overraskende i, da det at arbejde med mennesker og ”gøre en forskel” motiverer stort set alle, der arbejder i den offentlige sektor (fx Andersen & Pedersen 2014). Det er også velkendt, at lærere og lærerstuderende motiveres af at gøre noget godt for børnene og samfundet og lægger stor vægt på det, de kalder relationsarbejdet (fx Dall 2017; Klinge 2016; Mintrop & Ordenes 2017; Moos 2011; Vaaben 2016).

Selvom dette resultat ikke er overraskende, er det ikke desto mindre positivt, da vi ved, at netop relationen mellem lærere og elever er af afgørende betydning for eleverne. De både trives bedre, er mere motiverede og lærer bedre, hvis lærer-elevrelationen fungerer godt, og de oplever sig taget hånd om (fx Cornelius-White 2007; Grams Davy 2017a, 2017b; Klinge 2016; Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008). Vi kan naturligvis ikke vide, om de kommende lærere i fremtiden vil blive gode lærere, der formår at varetage relationsarbejdet på måder, der er gode for eleverne, men at de i udgangspunktet har lysten til det, er godt.

Grund til bekymring

Man kan alligevel på baggrund af fundene blive bekymret over, at de lærerstuderende i så høj grad insisterer på, at ”ydre faktorer” så som organisatoriske og politiske forhold ikke må have indflydelse på deres valg af profession og ikke tilskrives betydning for deres fremtidige arbejde. Og ikke mindst kan man blive bekymret over, at de studerende i så høj grad individualiserer ansvaret for at komme til at lykkes som lærere og placerer det hos sig selv. Vi ved nemlig fra anden forskning, at de organisatoriske forhold spiller en stor rolle for, om man kan lykkes som medarbejder eller mere specifikt som lærer (Bovbjerg 2011; Connell 2009; Dworkin 1987; Moos 2011). Og vi ved også, at nogle af de organiseringer, der præger arbejdspladser i dagens Danmark, betyder, at ansvar på den ene side individualiseres og lander på medarbejderne og på den anden side bliver diffust, så medarbejderne konstant kan være i tvivl om, hvorvidt de gør det godt nok (Andersen & Knudsen 2015; Willig 2013). Sådanne forhold har bl.a. vist sig at øge risikoen for ”moralsk stress”, hvilket vil sige, at medarbejdere har oplevelsen af at vide, hvad der er rigtigt at gøre, men af forskellige (eventuelt organisatoriske) grunde føler sig forhindret i at gøre det (Epstein & Delgado 2010; Sørensen 2015).

Derfor er der grund til at være særlig opmærksom på de lærerstuderendes formodninger om, at de med engagement og positiv indstilling kan klare jobbet, uanset hvordan skolerne er organiseret. På skoleområdet taler statistikkerne desværre deres eget tydelige sprog og viser, at hver sjette nyuddannet lærer forlader folkeskolen inden for det første år (Jonassen 2016, Hellisen 2017). Derfor er det langt fra sikkert, at de studerende har ret i deres formodninger om, at alting nok skal gå, hvis blot man er engageret og positivt indstillet til sit arbejde.

Denne bekymring understreger vi især, fordi rapporten ”Hvorfor stopper lærerne i folkeskolen?” viste, at de lærere, der var stoppet, beskrev deres motivation på samme måde som de studerende i denne undersøgelse. Nogle af de ”gamle lærere” (som i øvrigt var en blanding af

ældre og unge lærere) var altså også primært drevet af lysten til at arbejde med børn og gøre en forskel, men fandt desværre, at folkeskolen umuliggjorde netop denne del af arbejdet, hvorfor de blev moralsk stressede og så sig nødsaget til at stoppe i folkeskolen (Pedersen, Böwadt og Vaaben 2016). Ser man på de to rapporter i sammenhæng, er der altså ikke noget, der tyder på, at den kommende generation af lærere er motiveret af noget væsentligt andet end de lærere, der stoppede. Derfor kan man være bekymret for, hvad der mon vil ske, når de studerende fra vores undersøgelse møder den organisatoriske og politiske virkelighed ude på folkeskolerne.

To forskellige logikker

Rapporten kan i den forbindelse give anledning til at spørge, om folkeskolerne og læreruddannelserne egentlig organiseres og styres på måder, der "passer til" den måde, lærere og lærerstuderende motiveres på? Noget tyder på, at der er to logikker, der støder sammen. Lærere og lærerstuderende er tydeligvis optagede af at gøre en forskel, give noget videre og indgå i relationer med børn og unge. Mens skoler i både Danmark og andre lande i stigende grad organiseres efter neoliberale styringsprincipper, incitamentsstrukturer og økonomimodeller – også kendt som New Public Management (Hill 2007; MacLellan 2009; Mintrop & Ordenes 2017). Når dette er relevant at fremhæve her, er det fordi New Public Management bygger på en økonomisk forståelse og antager, at mennesker motiveres og træffer beslutninger ud fra økonomiske rationaler om, hvordan man maksimerer sit udbytte, og altså motiveres af, hvad man gerne vil have. De lærerstuderende derimod formulerer sig helt anderledes om, hvad der motiverer dem, og hvorfor de vil være lærere. De motiveres af at give.

I den forbindelse er det tankevækkende, at selvom New Public Management har været udbredt i Danmark siden 1980'erne, og altså længe inden de fleste af de studerende, der indgår i undersøgelsen, blev født, er der intet spor af New Public Management i deres sprog. De studerende taler ganske enkelt ikke om hverken varer, ydelse, input, outcome, optimering, effektivitet eller andre ord, der ville være genkendelige i et New Public Management-perspektiv.

Både når de studerende beskriver de lærere, de selv har oplevet som børn, og når de forklarer om deres kommende arbejde som lærere, er det det samme sprog og det samme billede af den gode lærer, der går igen. Forestillingen om den gode lærer som en person, der gør en forskel for nogle børn og "er der" for dem over tid, lader til at være aldeles uberørt af de sidste 30 års New Public Management. Udfordringen er, at det er skolerne ikke, og det er læreruddannelserne heller ikke. New Public Management er blevet globalt udbredt på skole- og uddannelsesområdet, og netop fordi denne tænkning primært funderes på økonomiske principper og forholder sig til lærere og skoler ud fra begreber om "input" og "outcome" (se fx Kristensen, Groszyk & Bühler 2002; OECD 2005, 2013), bliver undervisning i forbifarten transformeret til en udefineret "leverance", en "ydelse" eller en "vare", mens lærere og lærerstuderende ser – og altså fortsat insisterer på at se – *relationen* mellem lærer og elev og det at være der over tid som det centrale aspekt af at være lærer. Dette mismatch mellem professionstænkning og økonomitænkning har vakt bekymring andre steder i verden (Biesta 2016; Brøgger & Staunæs 2016; Connell 2009; Hill 2007; MacLellan 2009; Mintrop & Ordenes 2017; Wright 2004), og burde måske også i Danmark få os til overveje, hvordan vi indretter vores skoler og uddannelsessystemer bedst muligt.

Anbefalinger

På baggrund af ovenstående har vi følgende anbefalinger til henholdsvis skolerne, læreruddannelse, politikerne og forskningen:

Anbefalinger til skolerne

Forfølger man tanken om, at skoler ikke handler om at få mere undervisning ud af lærerne og ind i børnene, eller om at få skolernes karakterer, løfteevne eller andre "outcomes" til at vokse, men om etablere mulighed for, at samværet mellem elever og lærere bliver lærerigt, kan man overveje, hvad det vil betyde for arbejdet med at forbedre skolerne. Set i det lys vil skoleforbedring fx kunne handle om at forbedre lærernes relationskompetence, om at sørge for, at lærerne kan komme til at "gøre en forskel", eller at sikre, at der ikke er for mange lærerskift, så elever og lærere har mulighed for at opbygge relationer over tid. Der arbejdes ude på de enkelte skoler meget med at give lærere og elever mulighed for at opbygge relationer over tid, sikre kontinuitet og undgå for mange lærerskift, men det er ikke en problemstilling, der kan løses af skolerne alene – specielt ikke i en tid, hvor meget tyder på, at lærere i stigende grad forsvinder fra folkeskolen, hvilket giver anledning til, at der må rykkes rundt på lærerne på de enkelte skoler. Derfor bliver arbejdet med at forbedre skolerne ikke noget, der kan foregå løst fra det, der foregår på læreruddannelsen, på det politiske plan eller i skoleforskningen. Arbejdet med at tiltrække, uddanne og holde på lærere, som er gode til at arbejde i og med børns relationer, kræver, at læreruddannelse, politik og forskning også har dette i fokus.

Anbefalinger til læreruddannelsen

Som nævnt flere gange har mange af de studerende fået deres interesse for lærergerningen ved at have arbejdet som lærervikar. I forbindelse med talen om lærerflugt, lærermangel og fallende optag på læreruddannelsen efter lockouten har man bl.a. diskuteret det problematiske i, at skoler ikke har uddannede lærere nok og derfor anvender ufaglærte lærere. Det kunne være interessant i den forbindelse at undersøge, i hvilket omfang lærervikarjobbet virker som en rekrutteringsvej for læreruddannelsen. Noget kunne tyde på, at problemet – brugen af ufaglærte lærere – også er en del af løsningen, hvis det viser sig, at mange lærervikarer på den baggrund ender med at søge ind på læreruddannelsen.

Rapporten viser også, at læreruddannelsen faktisk får en ganske motiveret skare af unge mennesker ind ad døren hvert år. Hvor man på læreruddannelsen tidligere har talt om, at mange studerende blot har brugt uddannelsen som et springbræt til noget andet – fx har drømt om at blive skuespillere, musikere eller professionelle sportsudøvere – peger vores undersøgelse på, at de lærerstuderende, der søger ind, rent faktisk ønsker at være lærere. Det ser heller ikke ud til, at de har valgt at blive lærere ud fra devisen "lærer kan man altid blive" – eller i hvert fald har de ikke valgt at svare sådan. For læreruddannelsen må udfordringen altså bestå i at bibeholde de studerendes motivation – men samtidig kvalificere den fagligt. Læreruddannelsen har ligesom andre professionsuddannelser haft svært ved at sætte ord på fagligheden, og lærere har i lighed med pædagoger ofte refereret til deres personlighed i stedet for deres faglighed, når de har forklaret om deres arbejde (Bayer 2017). Lysten til at være lærer er et godt udgangspunkt, men den får ikke nødvendigvis de studerende til at studere og bestå eksamener, og den får dem heller ikke nødvendigvis til at blive gode lærere. Læreruddannelsen skal altså både tage hånd om lyst til det relationelle arbejde hos de studerende, men også vække den faglige interesse for både relationer og for undervisningsfag.

Vejen til at komme til at arbejde som lærer, nemlig læreruddannelsen, udgør dog ikke en motivationsfaktor, som ret mange af de studerende i undersøgelsen har fundet relevant at nævne i deres svar, og som nævnt i indledningen kæmper de danske læreruddannelser med et forholdsvis stort frafald på over en tredjedel. Det er ikke utænkeligt, at en uddannelse, der i højere grad centrerer sig om det, som lærerstuderende finder allervigtigst og motiverende, nemlig relatio-

nen til børnene, kunne være med til at forbedre gennemførelsesprocenten. I den forbindelse er det relevant, at Louise Klinges forskning tyder på, at relationen mellem lærer og elev faktisk er noget, der kan læres (Klinge 2016). Hun beskriver, hvordan læreres ”relationskompetence” består af en række forskellige elementer, man som lærer skal kunne beherske, og det ville jo ligge lige for at undersøge, om relationsarbejdet fylder tilstrækkeligt på læreruddannelsen, når det er det, de studerende er optaget af, og når det samtidig har vist sig at være så afgørende vigtigt for eleverne ude på skolerne.

Samtidig peger både Louise Klinge og andre dog på, at det ikke alene er lærernes kompetencer eller faglige dygtighed, der er afgørende for, om de til syvende og sidst kommer til at optræde relationskompetent i mødet med eleverne ude på skolerne. Her betyder de organisatoriske omgivelser nemlig en del for, hvordan læreren i praksis kommer til at udfolde forholdet til eleverne inde i klassen. Derfor er læreruddannelsen naturligvis også nødt til at forholde sig til og forberede de studerende på den virkelighed, der møder dem efter endt uddannelse – også selvom de studerende ikke selv forestiller sig, at de organisatoriske og politiske rammer vil have nogen nævneværdig betydning for deres kommende virke som lærere. En mulighed kunne være et udslusningsmodul på sidste semester med fokus på den organisatoriske og politiske virkelighed i og omkring skolen.

Anbefalinger til politikerne

I forlængelse af ovenstående vil vi opfordre til, at man også på det politiske plan bestræber sig på ikke at lade den økonomiske tænkning fylde for meget eller fylde ”for langt ind i skolerne”. Naturligvis kan det ikke lade sig gøre at holde økonomiske rationaler helt ude af skolerne, og det ville sikkert heller ikke være hensigtsmæssigt. Men måske ville det både være muligt og hensigtsmæssigt at styre og organisere folkeskolerne med lærer-elev-relationerne i fokus frem for med fokus på at producere mest muligt outcome i form af undervisning.

Det ville kræve, at man på politisk plan prioriterede at gøre skoler til steder med de bedst mulige vilkår for, at relationer mellem lærer og elever kunne til udfoldelse på lærerige måder – både i og uden for selve undervisningssituationen. Det kunne fx indbefatte at prioritere, at lærere er grundigt uddannede til at varetage netop denne relation på en fagligt kompetent måde, og sikre, at de organisatoriske rammer ikke trækker lærerne væk fra det relationelle arbejde, som er både deres primære motivation og af stor betydning for eleverne. I forhold til de organisatoriske rammer vil det fx kræve, at politikerne er varsomme med at oversætte ambitioner om øget produktivitet til krav om mere undervisning, fordi dette netop lægger op til at betragte undervisning som en vare, der skal produceres mere af, hvorved alt det vigtige relationelle lærerarbejde, der ligger uden for selve undervisningssituationen, bliver usynligt.

Anbefalinger til forskningen

Skal det lykkes at flytte fokus fra undervisning som en leverance til et lærerigt forhold mellem relationskompetente lærere og elever, kræver det både at vi ved, hvordan lærere motiveres, så vi forstår, hvordan folkeskolen kan tiltrække dem; at vi ved, hvordan de bliver kompetente, så de ikke bare har lysten men også evnerne til at spille en central rolle i folkeskolen; og at vi ved, hvordan folkeskolen kan holde på lærerne og undgå at trække deres opmærksomhed væk fra det, de er der for, så vi ikke mister dem til fri- og privatskoler, hvor de p.t ser ud til at søge hen.

Ikke mindst er det vigtigt, at vi forsker i, hvordan lærernes motivation spiller sammen med skolernes organisering og styring. På den baggrund er det ikke tilstrækkeligt at lave prognoser

og analyser, der antager, at lærere vælger folkeskolerne til og fra, som de plejer, når vi netop har set, at søgningen til folkeskolen gennem de seneste år ikke har været, som den plejer.

Vi har brug for forskning i sammenhængen mellem styring og organisering på den ene side og læreres til og fravalg, trivsel og mistrivsel i folkeskolen på den anden, og vi har ikke mindst brug for forskning i dette for at kunne indrette folkeskolen på en måde, der "passer" til læreres og elevers måder at være motiverede på, så eleverne til syvende og sidst får en god og lærerig skolegang.

Anbefalinger i kort form

- Overvej, hvor langt ind i skolerne den økonomiske tænkning skal række
- Undersøg lærervikarjobbet som mulig rekrutteringsvej for læreruddannelsen
- Fasthold og udnyt de lærerstuderendes motivation gennem det faglige arbejde med relationer
- Overvej et udslusningsmodul med fokus på den organisatoriske og politiske virkelighed i og omkring skolen
- Prioritér videre forskning i, hvad der er med til at forme og influere på både lærerstuderendes og læreres motivation.

Litteratur

- Andersen, L. B., & Pedersen, L. H. (2014). *Styring og Motivation i den Offentlige Sektor*. København: Djøf Forlag.
- Andersen, N. Å., & Knudsen, H. (2015). Heterophony and Hyper-responsibility. In M. Knudsen & W. Vogd (eds.), *Systems theory and the sociology of health and illness: observing healthcare* (81–100). Routledge.
- Ball, S. (2000). Performativities and Fabrications in the Education Economy. *Australian Educational Researcher*, 27(2), 1–23.
- Bayer, M. (2017). *Person - Pædagogik, profession og forskning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, G. (2016). Good education and the Teacher: Reclaiming Educational Professionalism. In J. Evers & R. Kneyber (eds.), *Flip The System* (79–90). London and New York: Routledge.
- Bovbjerg, K. M. (2011). *Motivation og Mismod*. (K. M. Bovbjerg, ed.). Aarhus Universitetsforlag.
- Brøgger, K., & Staunæs, D. (2016). Standards and (self)implosion. How the circulation of affects accelerates the spread of standards and intensifies the embodiment of colliding, temporal ontologies. *Theory and Psychology*, 26(2), 223–242.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213–229.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Dall, C. M. (2017). *Mellem Styring og Profession: en kvalitativ undersøgelse af lærerstuderendes motivation og muligheder i deres fremtidige arbejdsliv*. Københavns Universitet.
- Dworkin, A. G. (1987). *Teacher Burnout in Public Schools*. State University of New York.
- Epstein, E. G., & Delgado, S. (2010). Understanding and Addressing Moral Distress. *The Online Journal of Issues in Nursing*, 15(3), manuscript one.
- Grams Davy, S. (2017a). Classroom Emotions and Student Creativity: Why Teacher Well-Being and Relationships Matter in Teaching for Creativity. In T. Chemi, S. Grams Davy & B. Lund (eds.), *Innovative Pedagogy : A Recognition of Emotions and Creativity in Education* (27–44). Rotterdam: Sense Publishers.
- Grams Davy, S. (2017b). *Zufriedene Lehrer machen Schule: Über die wichtigste Ressource zeitgemäßer Schulentwicklung*. Waxmann Verlag.
- Hellisen, H. (2017). Mange nyansatte lærere forsvinder inden for det første år. Folkeskolen.dk, september.
- Hill, D. (2007). Critical Teacher Education, New Labour, and the Global Project of Neoliberal Capital. *Policy Futures in Education*, 5(2).

Hyllested, T. E. (2017). *Lærerstuderendes valg af undervisningsfag med fokus på valg af "natur/teknik", "biologi", "geografi" og "fysik/kemi."* København.

Jensen, M. B., Blomhøj, K. E., Aller, S. H., & Xuan, W. S. (2017). *Hvem er fremtidens lærere og pædagoger?*

Jonassen, A. (2016, August 13). Hver sjette nyuddannet lærer dropper folkeskolen inden for det første år. *Politiken*.

Kistensen, J. K., Groszyk, W. S., & Bühler, B. (2002). *Outcome-focused management and budgeting*. Paris.

KL. (2016). *Rekrutteringssituationen på lærerområdet*.

Klinge, L. (2016). *Lærerens relationskompetence*. Univeristy of Copenhagen.

Krogh-Jespersen, K. (2005). *Lærerprofessionalitet - Illusion og vision!* Århus: Klim.

MacLellan, D. (2009). Neoliberalism and Ontario Teachers' Unions: A "Not-so" Common Sense Revolution. *Socialist Studies*, (1), 51–74.

Mintrop, R., & Ordenes, M. (2017). Teacher Work Motivation in the Era of Extrinsic Incentives: Performance Goals and Pro-social Commitments in the Service of Equity. *Education Policy Analysis Archives*, 25(44).

Moos, L. (2011). Engagement og afmagt i lærer- og skolelederarbejdet. In K. M. Bovbjerg (ed.), *Motivation og mismod: Effektivisering og stress på offentlige arbejdspladser (183–209)*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk Review udført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*.

OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*.

OECD. (2013). *New Sources of Growth: Knowledge-Based Capital*.

Pedersen, R., Böwadt, P. R., & Vaaben, N. (2016). *Hvorfor stopper lærerne i folkeskolen?* UCC, København.

Staugaard, H. J. (2014). Kaldet til Orden. In G. S. Harrits, M. B. Johansen, J. E. Kristensen, L. T. Larsen, & S. G. Olesen (eds.), *Professioner under pres: Status, Viden, Styring (271–285)*. Aarhus: ViaSysteme.

Sørensen, P. K. (2015). *Moralsk stress : En arbejdslivsanalyse af psykisk arbejdsmiljø, deltagelse og retfærdiggørelsesprocesser blandt højtuddannede vidensarbejdere i Danmark*. Roskilde Universitet.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2017). *Udbud af og efterspørgsel på fagkompetencer i folkeskolen*. København.

Undervisningsministeriet, & Forskningsministeriet, U. (2017). *Læreruddannedes mobilitet på arbejdsmarkedet - Analyse af læreruddannedes rejse gennem arbejdslivet.*

Vaaben, N. (2016). Styr på Læringen - jagten på tegn på produktivitet. In K. Gylling & A. S. Pors (red.), *Borgernær Ledelse*. København: Akademisk Forlag.

Willig, R. (2013). *Kritikkens U-vending*. Hans Reitzels forlag.

With, M. L. (2017). Are Teachers Increasingly Leaving the Profession? *Professions and Professionalism*, 7(2).

Wright, S. (2004). Markets, corporations, consumers? New landscapes of higher education. *Learning and Teaching in the Social Sciences*, 1(2), 71-93.

Professionshøjskolen UCC
Humletorvet 3
1799 København V
www.ucc.dk

UCC
PROFESSIONS-
HØJSKOLEN