

Danish University Colleges

Ny i professionen de første år som lærer

Böwadt, Pia Rose; Vaaben, Nana Katrine

Publication date:
2021

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (APA):
Böwadt, P. R., & Vaaben, N. K. (2021). *Ny i professionen: de første år som lærer*. Københavns Professionshøjskole.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

KIP

NY I PROFESSIONEN

De første år som lærer

Af Pia Rose Böwadt & Nana Vaaben

Ny i professionen

De første år som lærer

Af Pia Rose Böwadt
& Nana Vaaben

Udgivet af Institut for Læreruddannelse
og Ledelse, Organisation og Forvaltning
Københavns Professionshøjskole

Februar 2021
ISBN: 978-87-93894-20-4

INDHOLD

RESUME	5
INDLEDNING	6
METODISKE OVERVEJELSER	8
Kodning af svarene	8
Hvem har svaret?	9
SPØRGSMÅL 1. HVORDAN ER DET FOR DIG AT VÆRE NY LÆRER	
FOLKESKOLEN?	10
Hårdt	10
Givende	12
Hårdt, men givende	12
Opsamling og perspektivering	13
SPØRGSMÅL 2. HVORFOR ER DU I EN FOLKESKOLE?	15
Folkeskolen som ideologi og virkelighed	15
Opsamling og perspektivering	16
SPØRGSMÅL 3. HVAD HAR VÆRET DET SVÆRESTE VED AT TRÆDE IND I	
JOBET SOM LÆRER?	17
De usynlige opgaver	18
”Relationsarbejdet”	18
Alene om ansvaret for ikke at slå til	20
Opsamling og perspektivering	22
SPØRGSMÅL 4. HVORDAN ER DU BLEVET TAGET IMOD SOM NY LÆRER – OG	
HVAD KUNNE DU HAVE ØNSKET DIG?	24
Kollegernes betydning	25
Timetal, skema og fagfordeling	25
Praktiske forhold	26
Mentorordninger	27
Opsamling og perspektivering	28
SPØRGSMÅL 5. HVILKE DELE AF LÆRERUDDANNELSEN HAR VÆRET SÆRLIGT	
BRUGBARE, OG HVAD KUNNE DU HAVE ØNSKET DIG?	29
Mere praktik og praksisnær undervisning	30
Fag, teori og redskaber	31
”Virkeligheden” og den manglende relevans	32
Opsamling og perspektivering	33

TVÆRGÅENDE SAMMENHÆNGE OG TEMAER	35
Er der grupper, som skiller sig ud?	35
De hyppigste ord og kodninger	36
De nye læreres syn på teori og praksis	36
Hvorfor har I ikke fortalt os om, hvad der ventede os?	38
Hvem skal klæde hvem på til hvad?	39
På tværs af rapporterne	39
LITTERATUR	42

RESUME

I rapporten *Ny i professionen. De første år som lærer* undersøger vi, hvordan nye lærere oplever den første tid i folkeskolen. 107 nye lærere, som har været mindre end fire år i jobbet har besvaret de åbne spørgsmål og med egne ord fortalt om deres oplevelser af både den første tid, modtagelsen på skolerne og overgangen mellem læreruddannelse og -profession.

Størstedelen af de nye lærere synes, den første tid er hård. Men nogle af dem fortæller også, at den første tid er givende, og at de er blevet taget godt imod af deres kolleger. Ikke desto mindre er det tydeligt, at nye lærere skelner mellem, hvordan de er blevet taget imod på det mellemmenneskelige plan, og hvordan de er blevet taget mod organisatorisk. Typisk skriver de, at kollegerne er søde og hjælpsomme, men at de gerne ville have haft, at der i organiseringen af arbejdet var taget højde for, at de er nye. De vil typisk gerne have nedsat tid, og de vil gerne have timer i de fag, de er uddannet til at undervise i. Det hyppigste ønske er mentorordninger, men også her er det vigtigt, at organiseringen følger med, så mentoren faktisk har tid og ved, hvad det vil sige at være mentor.

Det sværeste ved lærerarbejdet er, at hverdagen er så presset, at de altid er bagud og bliver nødt til at gå på kompromis med deres idéer om, hvad gode lærere er og gør. For nogle kan det få arbejdet til at miste mening, for det var jo netop for at være en god lærer og lave god undervisning, at de tog den uddannelse. Vi har også spurgt, hvorfor de er på en folkeskole, og det er de typisk af ideologiske grunde. De anser folkeskolen for at være en grundpille i samfundet, og mener, at mangfoldighed og plads til forskellighed er vigtigt. Ikke desto mindre oplever de også her, at det er svært at leve op til idealerne i en presset hverdag.

Det er særligt de usynlige opgaver, der kommer bag på nye lærere. De er overraskede over, hvor meget arbejde der skal udføres uden for undervisningssituationerne. Særligt relationsarbejdet synes de, er svært og tidskrævende – især den del, der handler om forældre.

Netop fordi, hverdagen er så presset, mener de, at læreruddannelsen godt kunne have ”klædt dem bedre på” til den virkelighed, de møder ude i skolen. De efterspørger bl.a. konkrete redskaber, man kan ”tage med i lommen og bruge direkte i undervisningen”. En af lærerne siger det sådan: ”Det er lidt som at blive kastet i vandet uden at kunne svømme”.

En del mener, at uddannelsen er alt for teoretisk, og de kunne have ønsket sig mere praktik, mere praksisnær undervisning, og at uddannelsen er tættere på skolevirkeligheden. Virkeligheden er ifølge de nye lærere noget, der findes på skolerne, og den er både anderledes end det de har læst om i bøgerne og de idealer, der fik dem ind på læreruddannelsen. Det er, som en ny lærer skriver, svært at ”have hjernekapacitet” til at have så mange bolde i luften, samtidig med at det hele er for første gang, og samtidig med at man må tage stilling til, om man kan leve med at gå på kompromis med sine idealer. Alt dette svære oplever de nye lærere at stå alene med.

INDLEDNING

”Jeg håber meget, at jer, der laver undersøgelsen, har respekt og forståelse for, hvordan det er at være ny lærer og undervise og stå foran klasser 26 (eller mere!) lektioner om ugen. Hvor dårligt, man er forberedt (selv når man har brugt sin fritid), og hvor meget hjernekapacitet, der bruges på at holde ro og orden og samtidig skulle levere et fagligt indhold. Det er næsten umuligt, når man ikke har erfaring med det” (Respondent 26).

Der har de senere år været meget fokus på, at de nye folkeskolelærere har det hårdt, og at en del af dem enten stopper eller overvejer at gøre det inden for de første par år (Ekspertgruppen 2018: 66; Frederiksen, Krøjgaard & Paaske 2017; Jonassen 2016). Folkeskolen har de seneste år kæmpet med generelt at fastholde lærere (KL 2016; Solgaard et al. 2015). En del stopper eller sygemeldes med stress (Andersen 018; Danmarks Lærerforening 2014). Det har resulteret i stor lærermangel og som følge heraf har knap en femtedel af underviserne i folkeskolen i dag ifølge flere medier ikke en læreruddannelse (se fx dr.dk 2019). På den baggrund vækker det forståeligt nok særlig stor bekymring, når nyuddannede lærere ser ud til at få så dårlig en start på deres arbejdsliv, at flere af dem vælger at stoppe i folkeskolen.

Overgangen mellem læreruddannelse og første ansættelse i folkeskolen har derfor forståeligt nok politisk og forskningsmæssig opmærksomhed. I forbindelse med de igangværende overvejelser om at ændre på læreruddannelsen, meldte uddannelsesministeren i efteråret 2020 ud, at lærerstuderende skal være ”klædt bedre på” til jobbet (Uddannelses og Forskningsministeriet 2020). På læreruddannelserne har der da også gennem flere år været eksperimenteret med at udvikle et ”outro-modul” for at afhjælpe problemet, ligesom man har drøftet, om praktikkerne kunne tilrettelægges anderledes, og forholdet mellem teori og praksis har som vanligt været til debat. De første år som lærer har på det seneste også haft stor opmærksomhed. Det såkaldte ”praksisshok” er et tilbagevendende tema på folkeskolen.dk, ligesom der er oprettet facebookgrupper om emnet, hvor nye lærere deler erfaringer, og flere af Danmarks Lærerforenings lokalkredse tilbyder kurser for nye lærere, hvor de kan lære at tackle konflikter og lave årsplaner for at løse problemerne (Aarhus Lærerforening 2021, Grynberg 2020, Skou-Hansen 2018).

Forskningsmæssigt har der på de seneste været stor optagethed af ”induction”, et begreb, der dækker over særlige indsatser i den første tid som lærer. Især mentorordninger har haft stor bevågenhed og er blevet undersøgt for mulige potentialer til at hjælpe nye lærere med at komme gennem den første svære tid i job (Fransson & Gustafsson 2008; Frederiksen et al. 2017, 2019). Med denne rapport ønsker vi at bidrage ved at stille skarpt på, hvordan nye lærere selv oplever overgangen fra at være studerende til at være ny i professionen. Ifølge mange lærere i vores undersøgelse er der et behov for at lette denne overgang.

Vores undersøgelse ligger i forlængelse af en række rapporter, der omhandler lærere og lærerstuderendes oplevelser af og forventninger til arbejdet. Vi har siden 2016 undersøgt forskellige aspekter af lærerarbejdet og læreruddannelsen. I første omgang undersøgte vi, hvorfor lærere valgte at stoppe i folkeskolen (Pedersen, Böwadt & Vaaben 2016). Det førte til en nysgerrighed efter, hvad der motiverer unge mennesker til at søge ind på læreruddannelsen i en tid, hvor man talte om lærerflugt (Böwadt, Pedersen & Vaaben 2017). Dernæst undersøgte vi, hvordan lærere, der stadig var i folkeskolen, egentlig havde det (Böwadt, Pedersen & Vaaben

2019). Vi undersøgte efterfølgende, hvad lærerstuderende tænker om deres kommende arbejde, når de er på sidste år af uddannelsen (Pedersen, Böwadt & Vaaben 2019). Med rapporten *Ny i professionen. De første år som lærer* sætter vi nu fokus på de nye lærere.

METODISKE OVERVEJELSER

Rapporten bygger på en kvalitativ undersøgelse. Formålet med undersøgelsen var at undersøge, hvordan nye lærere har det i folkeskolen, herunder hvordan de oplever overgangen fra læreruddannelse til lærerarbejde. Vi har stillet åbne spørgsmål, som kan besvares i fritekst frem for prædefinerede svar for at give plads til lærernes oplevelser. Undersøgelsen blev distribueret med hjælp fra folkeskolen.dk, hvor vi efterspurgte færdiguddannede lærere, som var begyndt i en folkeskole indenfor de sidste fire år. Opslaget blev siden delt på de sociale medier, bl.a. med hjælp fra Danmarks Lærerforening.

Undersøgelsen bestod af fem åbne spørgsmål:

1. Hvordan er det for dig at være ny lærer i folkeskolen?
2. Hvorfor er du i folkeskolen?
3. Oplever du, at der bliver taget hensyn til, at du er ny lærer og i så fald hvordan?
4. Hvad har været det sværeste ved at træde ind jobbet som lærer?
5. Oplever du at læreruddannelsen har klædt dig på til jobbet – hvorfor, hvorfor ikke?

Derudover spurgte vi om alder, køn, hvor de var uddannet, hvilken kommune de arbejder i, og hvor mange år de har arbejdet i folkeskolen. Undersøgelsen siger noget om, hvordan de deltagende lærere oplever og sætter ord på deres arbejde og ikke mindst på overgangen mellem uddannelse og arbejde. Den fortæller ydermere noget om, hvilke elementer fra uddannelsen og hvilke forhold i folkeskolerne de oplever som hjælpsomme i denne overgang. Den kan dog ikke bruges til at sige noget om, hvordan nye lærere i Danmark generelt har det, da undersøgelsen ikke er statistisk repræsentativ.

Kodning af svarene

De indkomne svar er blevet kodet i programmet Nvivo, som er beregnet til analyse af kvalitative data. Vi har kodet på flere måder. For det første er svarene på hvert enkelt spørgsmål blevet kodet under samme kategori, så vi har kunnet se særskilt på alle svarene på spørgsmål 1. Denne kodning kan genkendes i rapportens struktur, hvor spørgsmålene gennemgås enkeltvis. For det andet er hver enkelt respondent blevet betragtet som en case, som er blevet kodet ud fra baggrundsoplysningerne (alder, køn osv.). Dermed har vi kunnet søge særskilt på svar fra fx mænd eller svar fra en bestemt aldersgruppe. For det tredje har vi kodet tematisk efter de emner, lærerne har skrevet om. De ord, der er kodet mest for, er ”forberedelse”, ”hårdt”, ”taget godt imod” og ”forældresamarbejde”. For det fjerde har vi kodet efter emner, som vi specifikt var interesserede i. Blandt koder, der er opstået på denne måde, er ”organisering”, ”løsningsforslag” og ”teori-praksis”.

Hvem har svaret?

Vi har modtaget 107 besvarelser, der fordeler sig på følgende aldersgrupper:

20-24 år	8 svar
25-29 år	61 svar
30-34 år	19 svar
35-39 år	5 svar
40-44 år	5 svar
45-49 år	6 svar
50+ år	3 svar

Som det fremgår, kommer den største del af svarene fra unge lærere. På spørgsmålet om køn har 84 svaret kvinde, 22 har svaret mand, og en enkelt har svaret andet. Dermed er kønsfordelingen i undersøgelsen mere skæv, end den er blandt lærere generelt. I et kønsopdelt udtræk fra folkeskoleområdet fra Danmarks Lærerforenings medlemskartotek, som er det tætteste vi kommer på en opgørelse over danske folkeskolelærere, er der ca. tre gange så mange kvinder som mænd. De har den 10. februar 2021 registreret 31663 kvinder og 12702 mænd blandt de lærere, børnehaveklasseledere og skoleledere, som er ansat på en folkeskole.

På spørgsmålet om, hvilket professionshøjskole de nye lærere er uddannet fra, har nogle svaret fx KP eller UCL, men mange har valgt at skrive, hvilken specifik lokalitet deres uddannelse er foregået på (fx Jelling, Hjørring eller Mylius Erichsensvej) eller har svaret, at de er uddannet fra en læreruddannelse, som siden er blevet lagt sammen med andre til en større enhed (fx Metropol, Blaagaard eller Zahle). Hvis vi tæller de mange lokaliteter med under den professionshøjskole, som de i dag hører under, er der kommet svar fra alle seks professionshøjskoler.

Københavns Professionshøjskole	35 svar
Absalon	6 svar
UC Lillebælt	14 svar
UC Syd	10 svar
UC Nord	8 svar
VIA UC	13 svar

Svarene kommer fra lærere, som efter endt uddannelse har fået arbejde i kommuner fordelt over hele landet. Der er flere svar fra større byer som København, Aarhus, Odense og Aalborg, og der er færre eller enkelte svar fra en lang række mellemstore og mindre byer. Dog er der ikke så mange svar fra samme kommune, at det er muligt for os at sige noget om særlige kommunale forhold eller udfordringer.

SPØRGSMÅL 1. HVORDAN ER DET FOR DIG AT VÆRE NY LÆRER FOLKESKOLEN?

To tredjedele af lærerne i undersøgelsen fortæller, at det er hårdt at være ny lærer. Mange af deres svar er dog todelte, for en del af dem synes faktisk, at arbejdet er både hårdt og givende. Disse svar indeholder en lovprisning af arbejdet, men dernæst følger en opremsning af en række forhold, der gør det vanskeligt at være ny lærer. Et gennemgående træk er, at det er relationen til eleverne og kollegerne, der gør det spændende, og rammerne, der gør, at det opleves som hårdt. I det følgende kigger vi nærmere på svarene til spørgsmål 1.

Hårdt

Ca. en tredjedel af de deltagende lærere svarer, at arbejdet er hårdt uden at pege på nogen formildende omstændigheder. Typisk peger de på, at der er alt for mange opgaver. De mangler både den fornødne tid til at udføre, hvad der forventes af dem, og de mangler erfaring. Flere nævner dog, at der er hjælp at hente fra kolleger. Af hårde opgaver nævner de fx forældresamarbejde, udadreagerende elever og de mange forskellige elektroniske platforme, man skal forholde sig til. Det, de peger på, kan i grove træk siges at være de opgaver, der "ligger ud over undervisningen", og som de synes er både vanskelige og omfattende.

Et andet gennemgående træk er en påpejning af en manglende overensstemmelse mellem den skole, de hørte om på uddannelsen, og så den "virkelige" skole, de møder, når de bliver ansat på en folkeskole. Et væsentligt tema er også, at de ikke oplever at have fået en ordentlig introduktion på skolen, og at det forventes af dem, at de indgår på lige fod med de erfarne lærere. Her er en række typiske svar på spørgsmålet om, hvordan det er at være ny lærer:

"Hårdt! Der er en kedelig tendens til, at nye lærere får de klasser, som de erfarne lærere ikke vil have, fordi de er vanskelige. Det er en tendens, som knækker nye lærere, og som i mine øjne er dybt uacceptabel!!! Derudover går man direkte ind i jobbet på lige fod med de erfarne lærere. Der er ikke noget opstart/indslusnings-periode, hvor nye lærere får mulighed for at prøve tingene med vejledning fra erfarne lærere" (Respondent 81).

"Hårdt! Jeg har de samme opgaver, undervisningstimer som mine kolleger med mange års erfaring, men uden at få ekstra forberedelse. Lige meget, hvor hurtigt jeg løber, er jeg altid bagud" (Respondent 103).

"Det er hårdt. Der er mange 'selvfølger', som man ikke kender til eller ved, hvad man skal spørge om eller vide til. Det er lidt som at blive kastet i vandet uden at kunne svømme :), men jeg får god hjælp og støtte fra mine kolleger" (Respondent 6).

"Det har været meget krævende. Jeg har brugt alt for meget fritid på at forberede mig og på forældrekontakt. Jeg har haft udadreagerende elever og blevet slået og kaldt alt muligt. Jeg har haft enormt meget brug for hjælp og sparring, og været helt fortvivlet i hvert fald hele det første år. Jeg har tit været i tvivl om, jeg var god nok, og om jeg mon havde det, der skulle til for at blive en god lærer. Der er stadig hver dag nye situationer at forholde sig til. Det er dog kun blevet bedre siden mit første år" (Respondent 26).

"Det er angstprovokerende og ensomt" (Respondent 31).

Nogle svarer, at de som en konsekvens af det hårde arbejde enten er eller har været sygemeldt med stress eller har overvejet eller bestemt sig for at stoppe.

"Det er hårdt og nedslidende. Jeg har besluttet, at jeg ikke skal være lærer alligevel" (Respondent 5).

"Det har været en turbulent tid med mange opgaver. Jeg startede med at føre til prøve i dansk efter 3 måneder og sommeren efter til to prøver. Jeg sagde selv ja til dette, men vidste egentlig ikke, hvad jeg gik ind til. Det har været svært at opbygge en række forløb, jeg har kunne bruge sidenhen, da konflikthåndtering har haft primært fokus, hvorfor forberedelsen i længe perioder har været fra dag til dag. Jeg tænker, jeg har manglet en i mit team, som bakkede mig op i mine tanker om den tilgang, jeg fandt god/relevant. Efter et års tid sendte min arbejdsgiver mig til psykolog, da presset blev for stort for mig" (Respondent 7).

"Jeg har taget uddannelsen som net-studerende og har arbejdet i vikariater på friskoler under uddannelsen. Jeg blev uddannet i sommer og startede i mit første job på en folkeskole i august. Jeg er nu sygemeldt. Det har været en rigtig skidt oplevelse - en kombination af voldsomt udadreagerende elever, dårlig ledelse, dårligt samarbejde lærerne imellem og dårligt arbejdsmiljø med stor udskiftning i lærerstaben" (Respondent 9).

"Det har været hårdt. Jeg har taget for mange opgaver på mig, og jeg blev derfor sygemeldt med stress i april 2020. Jeg blev opsagt 1.oktober og har pt. ikke mod på at vende tilbage til et job som folkeskolelærer" (Respondent 40).

"Jeg synes, det er hårdt. Jeg er p.t. stress-sygemeldt pga. arbejdspresset. Det føles, som om jeg ikke kan klare jobbet" (Respondent 48).

Som nævnt peger en række lærere eksplicit på, at det, der gør det hårdt, er, at de ikke er forberedte på, hvad der venter dem. De oplever, at de på ingen måde på fra uddannelsens side er blevet forberedt til arbejdet i skolen.

"Rigtig hårdt. Jeg forstår lige pludselig, hvorfor man taler om praksischock. Uddannelse og praksis hænger ikke sammen" (Respondent 36).

"Hårdt. Jeg følte, at der var langt fra tankerne og de gode ideer på studiet, til hvordan man løste dilemma og problematikker i virkeligheden" (Respondent 70).

"Det er hårdt og stressende. Uddannelsen lægger op til perfekte forhold - særligt med hensyn til forberedelse. Men de virkelige rammer og vilkår er noget anderledes" (Respondent 74).
"Uoverskueligt og meget langt fra den virkelighed, jeg oplevede i mine såkaldte praktikker under uddannelsen" (Respondent 77).

Som det fremgår, påpeger de nye lærere en voldsom uoverensstemmelse mellem, hvad uddannelsen lægger op til og de mange forskelligartede opgaver og udfordringer, de møder i skolehverdagen.

Givende

En lille gruppe svarer udelukkende, at de er glade for arbejdet. De fortæller, at det er givende, godt eller spændende at være lærer. Flere peger på, at de har hjælpsomme kolleger, hvilket har en stor betydning. De har kun få forbehold.

“Fint. Jeg har gode kollegaer at drøfte ting med. Jeg føler, jeg kan gøre mere, men i undervisningen er det svært at nå ud til alle” (Respondent 5).

“Det er lærerigt, udfordrende, overraskende, fedt, givende” (Respondent 9).

“Jeg er meget glad for mit arbejde som lærer i folkeskolen. Jeg har haft rigtig mange opmærksomme kollegaer, som løbende spørger mig, hvordan det går. En enkelt kollega spurgte mig også, hvordan jeg tre måneder inde i jobbet stadig kunne gå rundt og smile. Men det kan jeg nok, fordi jeg har søde kollegaer og meget søde børn” (Respondent 18).

“Det er superfint, fordi jeg har meget hjælpsomme kollegaer. Det havde været hårdt uden dem. De har hjulpet mig med årsplaner og gode forløb” (Respondent 31).

“Det er fint. Jeg synes, jeg er ved at falde godt til, men der er stadig en del ting, som jeg endnu ikke er helt sikker på” (36).

Som det fremgår, er det i overvejende grad kollegernes betydning, de nye lærerne peger på. Hvis man har hjælpsomme kolleger, kan man bedre klare udfordringerne.

Hårdt, men givende

Som nævnt i indledningen er der en stor del af deltagerne, der svarer, at arbejdet som lærer både er *hårdt* og *givende*. Der er en dobbelthed i svarene, som mange beskriver i enslydende vendinger. Dobbelttheden er det mest gennemgående svar på spørgsmålet om, hvordan det er at være ny lærer i folkeskolen. Det positive ved arbejdet beskrives gerne som givende og/eller spændende. En del af lærerne taler om at elske deres arbejde, eller at det er skønt eller fantastisk. Nogle fremhæver undervisningen som en givende faktor, andre peger, jf. afsnittet ovenfor, på kolleger som en væsentlig faktor. Kolleger kan dog også være en årsag til, at arbejdet er vanskeligt. En lærer fortæller fx, at det er hårdt, fordi vedkommende skal hjælpe erfarne kolleger, fordi de er stressede. Det, der overordnet gør arbejdet hårdt, er, at det er stressende, og at overgangen fra læreruddannelse til arbejdet i skolen er vanskelig.

“Hvis jeg skal beskrive det kort, så er det hårdt, stressende, spændende og givende. Ofte er det dog mest hårdt og stressende, fordi der sjældent er nok tid til at forberede undervisningen. Jobbet er en total modsætning til selve uddannelsen. Det er virkelig en joke. På uddannelsen brugte man lang tid på at nørde undervisningsforløb. Det er der sjældent tid til på mit arbejde. Her går tingene meget hurtigt, og tit bliver jeg nødt til at planlægge mine kommende lektier, mens jeg har undervisning. Det er meget stressende ikke at kunne være til stede. Men samtidig elsker jeg også bare, når jeg en gang i mellem har tid til at lave rigtig god og velovervejet undervisning. Det virker bare, og eleverne er på. Jeg er rigtig dygtig og kreativ, men er det meget svært at være det under pres. Det er dybt frustrerende” (Respondent 1).

“Jeg elsker det, men det er også hårdt. Ældre lærere har tit for travlt til at lære fra sig, eller er for stædige til at lytte til det nye, vi kan bidrage med” (Respondent 3).

“Det har været en rigtig spændende overgang fra studerende til lærer. Jeg synes, det er hårdt med erfarne kolleger, der har det hårdt og svært i klasserne. Så det at skulle støtte kolleger samtidig med at være ny i klasse og lærerværelse er en udfordring” (Respondent 33).

“Det er rigtig fedt endelig at få lov og komme ud, og arbejde i det rigtige 'lærerliv'. Men overgangen fra uddannelse til job har været utrolig hård” (Respondent 44).

“Rigtig spændende og dejligt og en KÆMPE udfordring og opgave. Jeg synes, det er fedt endelig at kunne komme ud og bruge alt det, jeg kan. Men jeg føler mig slet ikke fuldt ud rustet til den opgave, jeg skal løse. Jeg har primært lært, hvordan jeg planlægger, gennemfører og evaluerer undervisning og ikke særlig meget om det gode forældresamarbejde og udfordringer med konkret trivsel. Det er klart det, jeg bruger mest til på i mit nye job” (Respondent 50).

“Det er hårdt, men godt. Det er rart at mærke styrken i relationerne til eleverne. Det er dog også sindssygt, hvor meget tid man bruger på klasselærerarbejde i ens forberedelsestid” (Respondent 69).

“Meget bredt spørgsmål. Men - for mig er det både fantastisk og det stik modsatte. Jeg elsker at være lærer, og jeg elsker at komme på arbejde hver eneste dag. Det gode ved at være lærer giver sig selv, og jeg har ikke behov for at gå mere i dybden med det her, da jeg forestiller mig, at mange andre vil svare det samme som jeg. Det der er svært er, at ingen på læreruddannelsen har forberedt mig på, hvor mange kasketter det at være kører kræver. Jeg er både lærer, pædagog, socialrådgiver, sygeplejerske (især i disse tider), familierådgiver, chef, tovholder osv. osv. Så for mig er det at være ny lærer både rigtig svært men også vanvittig givende, spændende og skønt” Respondent 90).

Som citaterne viser, giver mange nye lærere på en og samme tid udtryk for, at arbejdet er hårdt og frustrerende med alt for mange opgaver, og at de elsker deres job og finder det både givende, spændende og skønt. Denne karakteristiske dobbelthed ser vi nærmere på.

Opsamling og perspektivering

Som det fremgår, er billedet ikke entydigt, når nye lærere svarer på spørgsmål om, hvordan de har det. Over halvdelen peger på, at det er hårdt, men samtidig er der en stor del, der siger, at det *også* er givende og spændende. Det, der fremhæves som positivt, er oftest eleverne, vellykket undervisning samt gode og hjælpsomme kolleger. Det, der beskrives som hårdt, er ofte travlheden og de måder arbejdet organiseres på. Denne skelnen mellem det mellem menneskelige og det organisatoriske kommer vi tilbage til og uddyber under spørgsmål 4, der handler om, hvordan nye lærere føler sig taget imod. De nye lærere skriver meget tydeligt, at der er for lidt tid til for mange opgaver, og at de mange opgaver der ligger ”uden for selve undervisningen” betyder, at de altid føler sig uforberedte og bagud.

Det kan måske undre, hvordan lærerarbejdet for en stor del af de nyuddannede på samme tid kan opleves som attraktivt givende og hårdt. Men flere undersøgelser peger på samme dobbelthed (fx Grams Davy 2014; Böwadt, Pedersen & Vaaben 2019). De viser, at det ikke er ualmindeligt, at lærere motiveres af den del af arbejdet, der har med eleverne og undervisningen

at gøre og demotiveres af ”rammer” og organisatoriske forhold. Så længe lærere kan opretholde gode relationer til eleverne, kan det kompensere for en lang række af de besværligheder, irritationsmomenter og forstyrrelser af organisatorisk eller administrativ art. Undersøgelserne viser dog også, at hvis lærerne oplever, at de ikke kan komme igennem med at udføre god undervisning og ikke kan opretholde et godt forhold til eleverne, bliver arbejdet voldsomt belastende. Vi ser de samme tendenser i denne undersøgelse, hvilket vi vender tilbage til.

SPØRGSMÅL 2. HVORFOR ER DU I EN FOLKESKOLE?

På spørgsmålet om, hvorfor de nye lærerne er i folkeskolen, svarer langt de fleste, at det er de af ideologiske grunde. De anser folkeskolen for at være en vigtig samfundsinstitution, som er central for demokratiet. Der er også nogle, der svarer, at de arbejder i folkeskolen, fordi der ikke var andre jobs at få, eller at det ikke er så vigtigt for dem, hvilken type skole de arbejder på.

Folkeskolen som ideologi og virkelighed

Når de nye lærere argumenterer for, at de har valgt en folkeskole, forklarer mange af dem, at det er der, børn fra alle samfundslag mødes. På den måde bliver skolen en slags afspejling af samfundet, hvor børnene lærer at omgås andre med empati og forståelse. Ord som mangfoldighed, fællesskab, demokrati, dannelse og samfund går igen i mange af disse svar. Her kommer nogle eksempler:

”Jeg mener, at folkeskolen er vores vigtigste samfundsinstitution. Den er med til at forme unge mennesker, så de bliver klar til at møde livet og samfundet med mod, lyst og vilje”
(Respondent 1).

”Det er der, man møder mest forskellighed i børnene. Selvom der er trælse regler, er det helt almindelige børn, i stedet for børn der bliver smidt ud af privatskolen, så snart de ikke passer ind” (Respondent 78).

”Fordi folkeskolen er en afspejling af vores samfund, og det skal vi lære børnene. Det er vores ’gave’ til børnene. Mangfoldighed og dannelse er nøgleordene for mig” (Respondent 69).

”Jeg er i en folkeskole, fordi jeg kan lide alsidigheden. Så kort kan det siges. Folkeskolen skal som udgangspunkt forsøge at rumme alle, og den tanke kan jeg godt lide – også selvom det ikke altid fungerer i praksis. Desuden går langt de fleste børn i den almindelige folkeskole, og det giver mig mulighed for at have med rigtig mange af dem at gøre. Og hvis jeg kan gøre en forskel for bare nogle af dem, så er det sliddet værd” (Respondent 41).

”Jeg har valgt en folkeskole, fordi jeg ideologisk tror på den stærke folkeskole som grundpille i velfærdssamfundet” (Respondent 104).

I en række svar fortæller de nye lærere om, at deres ideologiske begrundelser for at vælge folkeskolen, er blevet kraftigt udfordret af den virkelighed, de har mødt. Ord som mangfoldighed, forskellighed og rummelighed er på den ene side centrale nøgleord i begrundelserne for valget af folkeskolen. På den anden side er der også mange nye lærere, der nævner, at ambitionen om at rumme alle er helt urealistisk på grund af ressourcerne og vilkårene. Det får dem til at føle sig utilstrækkelige og frustrerede, og nogle begynder at se sig om efter job andre steder. Det ser man fx i disse svar:

”[på grund af] mangfoldigheden, og jeg var bange for forældres krav til en lærer i privatskoleregi. Dog kan jeg godt forestille mig at rykke til privatskole i fremtiden, men som værdi synes jeg, folkeskolen er vigtig. Dog er der for mange børn, som skal rummes i

folkeskolen, uden ekstra ressourcer og alle taber (barnet, klassekammerater, lærerne, forældrene)” (Respondent 51).

”Jeg ved det ikke. Og jeg er det måske heller ikke så længe endnu. Men det er nok grundidéen om folkets skole. Men det er fabriksvarer, man leverer” (Respondent 21).

”Jeg valgte at søge en folkeskole for at arbejde med dannelsen af børn og unge, som havde det svært – desværre har omstændighederne betydet, at jeg for nylig har valgt at søge og har fået job i staten” (Respondent 7).

”Det ved jeg ikke. Det var hele tiden ønsket under uddannelsen, men efter snart at have været lærer i to år, ved jeg ikke, hvorfor jeg overhovedet er lærer. Nogle dage, når man lykkes med sin undervisning eller virkelig får vækket børnenes interesse, så ved jeg, at folkeskolen er det rigtige. Men når rammerne for at udføre ens arbejde er så ringe, kan jeg blive meget i tvivl, om det er det værd” (Respondent 103).

”Jeg elsker at arbejde med børn og formidling, men jeg føler mig aldrig tilstrækkelig som lærer. Alle de børn med særlige behov, der ikke får den nødvendige hjælp og støtte, får mig til at kigge andre veje. I sidste uge søgte jeg et job på en specialskole. Jeg tænker, de har flere ressourcer” (Respondent 65).

Opsamling og perspektivering

De nye lærere går ind for *ideen* om folkeskolen, men nogle af dem oplever, at virkeligheden er for langt fra idealet. I rapporten *Når verdens bedste job bliver for hårdt* ser vi samme mønster. Også de erfarne lærere går ind for folkeskolen som idé, b.la. fordi den er vigtig for sammenhængskraften i samfundet. Men de fortæller, at dagligdagen er hård og præget af travlhed, og at arbejdet mister mening, hvis man konstant må gå på kompromis med sine idealer (Böwadt, Pedersen & Vaaben 2019). Vi ser et tilsvarende mønster hos lærerstuderende, som er i sidste del af deres uddannelse. Her møder vi ligeledes en klar ideologisk tilslutning til folkeskolen, men også en opmærksomhed på den pressede ressourcesituation på landets folkeskoler. Det fremgår bl.a., at de studerende, der forestiller sig at søge arbejde på en folkeskole, kommer med ideologiske begrundelser, mens studerende, der vil søge arbejde på fri- og privatskoler, argumenterer med, at arbejdsvilkårene er bedre der (Pedersen, Böwadt & Vaaben 2019).

Overordnet ser det ud til, at kommende lærere, nye lærere og mere erfarne lærere er enige om, at folkeskolen er en vigtig samfundsinstitution, hvor de gerne vil yde en indsats. Den idé harmonerer desuden godt med deres forståelse af, hvad en god lærer er og gør. Samtidig peger de også alle sammen på, at hvis ikke ressourcerne rækker til at indfri ambitionerne, kan det betyde, at de bliver nødt til at finde arbejde udenfor folkeskolen.

SPØRGSMÅL 3. HVAD HAR VÆRET DET SVÆRESTE VED AT TRÆDE IND I JOBBET SOM LÆRER?

Stort set alle svarene på, hvad der har været det sværeste ved at træde ind i jobbet som lærer, handler om ikke at kunne følge med. De handler om ikke at have tid nok, om at være presset og konstant bagud, om alt for høje forventninger fra alle kanter, om ikke at være ordentligt klædt på til udgaverne – og om at stå alene med problemerne. Ud over, at svarene på denne måde ligner hinanden i slående grad, er det værd at hæfte sig ved, hvilke dele af arbejdet der presser dem og får dem til at føle sig utilstrækkelige, eller stå tilbage med en følelse af at bruge tiden forkert. Det ser vi på i det følgende.

I de svar, hvor fokus ligger på misforholdet mellem krav og ressourcer, er det især værd at hæfte sig ved, hvordan de nye lærere taler om *presset som noget konstant*. Der er ikke bare tale om forbigående travlhed eller tilspidsede situationer. Der er derimod tale om, at det normale er at være bagud, og en sjælden gang lykkes det så at komme nogenlunde med, men så sker der et eller andet, så man er bagud igen. Pointen om det konstante kommer tydeligt frem i dette citat:

”Det er det uophørlige arbejdspress. Det er skruen uden ende. Der er altid 1000 opgaver, der kommer ind fra højre. Jeg er konsekvent bagud. Og den manglende anerkendelse. Det er, som om man arbejder sig syg, uden at det nogensinde bliver værdsat” (Respondent 48).

Men der er også flere, som understreger, at den konstante travlhed så at sige er bygget ind i de måder, arbejdet er organiseret på. Udover, at mange peger på misforholdet mellem krav og ressourcer, er der flere, der nævner, at det er bestemte måder at organisere og administrere arbejdet på, der resulterer i oplevelsen af altid at være bagud og ”skyld”. Det ses fx i dette citat:

”Mangel på tid. Og mangel på penge og hænder. Jeg fandt hurtigt ud af, at det er et stort timeregnestykke. Hvert fag sidder og holder fast i deres timer. Skal du på tur, må du være tilbage inden dansk - ellers så skylder du. Jeg fatter ikke dette timetyranni” (Respondent 21).
”Jeg føler ikke, at jeg bliver set som et menneske. Jeg føler, at jeg bliver set som en arbejdskraft. Da jeg startede som lærer, havde jeg en ide om, at det skulle være det bedste job i hele verden, men jeg synes, de kasser, som vi bliver puttet i med arbejdstid, gør det svært. Jeg føler også ofte, at forældre ikke har respekt for os eller tror på os” (Respondent 84).

En meget stor del af de nye lærere beskriver situationen som et spørgsmål om ”mangel på forberedelsestid”, og den pointe hænger sammen med udsagnene ovenfor, der handler om timeregnestykker og arbejdskraft, der puttes i kasser. De oplever, at det, der ”tæller” i det store regnestykke, er selve fagene, men det, der tager tid, og som giver dem en fornemmelse af utilstrækkelighed, er alt det, der ligger ”udenfor” undervisningen. Men det tæller ikke med eller er ofte usynligt. Opgaverne er også usynlige på den måde, at det kommer bag på de nye lærere, at de overhovedet findes og fylder så stor en del af en lærers hverdag.

De usynlige opgaver

Mange af de nye lærere fortæller som nævnt, at det sværeste ved at begynde at arbejde i skolen, er alle de opgaver, som de ikke vidste fandtes. De er overraskede over, hvor lille en opgave selve undervisningen er i forhold til alt det andet, man skal tage sig af som lærer. Opgaver der tager tid og fylder mentalt:

"Det sværeste er helt klart, at der er så mange arbejdsopgaver, som man aldrig har hørt om før. Og derfor bliver jeg ofte stresset, fordi jeg har for mange opgaver. På seminaret troede jeg, at en dygtig lærer var en, der var god til at undervise, altså en dygtig formidler, så kom jeg ud i den danske folkeskole, hvor det element ikke har nogen betydning" (Respondent 4).

"De UTROLIGT mange opgaver, der indgår ud over undervisningen" (Respondent 107).

"Det sværeste har været mængden og udførelsen af arbejdsopgaver, som man intet lærer om på læreruddannelsen; herunder forældresamarbejde, konflikthåndtering, samt netværksarbejde om eleverne (herunder arbejdet med begyndende spiseforstyrrelser, ensomhed, angst, usunde sociale relationer osv.)" (Respondent 52).

"At der er så lidt fra uddannelsen, der kan bruges i lærerlivet. Undervisning er så lillebitte en del af det samlede lærerjob, og følelsen af magtesløshed overfor forældresamarbejde, kendskab til konkrete it-værktøjer, elevplaner, stressede kollegaer og manglende støtte er overvældende" (Respondent 77).

"Alt det man ikke lærer på uddannelsen, men som fylder i hverdagen. Svære forældresamtaler, konflikter mellem elever, kopimaskiner og it generelt, samarbejde med ledelsen, samarbejde med andre faggrupper fx pædagoger" (Respondent 36).

"At der ikke er tid til at forberede god, kvalificeret undervisning, når man arbejder fuldtid. I starten har det handlet om total overlevelse, indtil relationerne begyndte at falde på plads. De første mange måneder følte jeg mig hele tiden mange skridt bagud i forhold til planlægning" (Respondent 96).

Som det ses i citaterne, kommer det bag på mange nye lærere, hvor meget der foregår "bag scenen". Det fremgår af svarene, at det overrasker dem, at de skal bruge så meget tid på alt fra it-systemer, kopiering og udfyldelse af diverse papirer til konfliktløsning, møder med psykologer og forældresamarbejde. Noget af det som fylder en stor del af deres hverdag, er det, som man med et ikke særlig præcist ord, kan kalde "relationsarbejdet".

"Relationsarbejdet"

En af de usynlige opgaver er "relationsarbejdet". Lærerne fortæller, at det kan være svært at udføre god undervisning, men de skriver langt mere om alt det, der foregår og forventes af dem uden for selve undervisningen. Eller som foregår i undervisningssituationerne, men uden at have noget med det faglige indhold at gøre. De skriver især om inklusion og børn med særlige behov, om udadreagerende børn, om klasseledelse og ikke mindst om forældresamarbejde. Alt sammen noget, der har mere at gøre med at få nogle mennesker til at fungere sammen på ordentlige måder, og mindre at gøre med et fag-fagligt indhold, som fx at lære børn dansk eller matematik. De fortæller, at det er svært at rumme børn med særlige behov. De beskriver situationer, hvor både elever med særlige behov og de andre elever i klassen svigtes på grund af

manglende ressourcer. De skriver om, hvordan svært det er at udøve klasseledelse og om, hvordan forældresamarbejdet er meget tidskrævende. Det, der fylder og udfordrer nye lærere, er alt det arbejde, der handler om at lære nogle mennesker at kende, vinde deres tillid og få dem til at fungere sammen – inden man overhovedet kan komme i gang med at undervise. Her kommer nogle af de svar på, som viser, hvorfor det netop er den type opgaver, der er det sværeste for nye lærere.

”At lede klassen både fagligt og socialt. Hvordan får man skabt gode muligheder for at lære og være sammen? Hvordan får man plads til at kunne bruge sin hjerne og behandle en situation på stedet, når man har så mange forskellige ting i hovedet, som skal huskes. Rutinerede lærere gør nogle af tingene pr. automatik, men det gør man ikke som ny lærer. Derfor har man uendeligt lidt overskud og ingen hjernekapacitet til at agere kompetent. Derfor kan man i starten ikke bruge særlig meget af alt det, man har lært på uddannelsen. Jeg håber, der bliver mere og mere overskud til at kigge analytisk på situationer, man står i. Udadreagerende elever og uro i klassen har også været meget udfordrende” (Respondent 26).

”Misforholdet mellem hvad, der forventes, man kan lære børn, når der også skal tages hensyn til de børn med særlige behov. Derudover synes jeg konflikthåndtering og ‘umulige’ børn fylder meget. Med umulige børn mener jeg de elever, som ofte ikke er samarbejdsvillige, er grimme i deres sprog, ikke tager lærerens anvisninger alvorligt og generelt er forstyrrende både i undervisningen og i frikvarterne. Jeg synes desværre, at de få for ofte får ødelagt det for de mange” (Respondent 28).

”Alt det jeg ikke har lært. At arbejde sammen med kollegaer, der har meget mere erfaring end mig, og som jeg ikke kender. At stå i konkrete konflikter med elever. At håndtere mobning og socialsager med elever der har særlige behov. At lægge pres på ledelsen for at have en arbejdsuge, der hænger sammen. At undervise under Corona og med tekniske udfordringer. At arbejde sammen med mange forskellige fagpersoner. At etablere en god forældrekontakt (især under Corona)” (Respondent 50).

”At man på ingen måde er rustet nok, og man skal klare sig selv uden ordentlig støtte. Børn gør jo ikke, som der står i bøgerne - jeg anede simpelthen ikke, at børn havde det så dårligt. Det sværeste er dog de tiltag, vi skal lave, velvidende at en PPV [pædagogisk psykologisk vurdering] fx strander hos psykologerne i over et år. Det føles nytteløst. Få børn får lov til at ødelægge hele klasser, fordi vores system er så langsomt” (Respondent 85).

”Det sværeste har helt klart været at skulle lære en børneflokk, kollegaer og det faglige at kende på én gang. Det har været svært at overskue alt det, som jeg ikke har lært på læreruddannelsen. Og det er jo ‘bare’ at spørge, men det er svært at spørge, når man ikke ved, hvad man skal spørge om” (Respondent 102).

Som man kan læse, er selve undervisningen det mindste af nye læreres problemer – bortset fra, at det ikke er så nemt at få tid til at forberede den. Det, der fylder mest, er arbejde, der har med relationer at gøre. Hvordan håndterer man en situation, hvor nogle få børn fylder så meget i en klasse, at de andre lider under det? Hvordan håndterer man udadreagerende børn og trusler? Hvad gør man, hvis en elev udvikler angst eller spiseforstyrrelser? Hvad stiller man op, hvis man har fire forskellige klasser en enkelt time om ugen og føler sig som ugens gæst og ikke har en chance for at lære eleverne at kende? Sådanne problemstillinger fylder hos nye lærere.

Men én type af relationsarbejde fylder helt tydeligt mere end resten. Det er forældresamarbejdet.

I rigtig mange svar bliver kontakten til og fra forældre anført som det sværeste ved at begynde som lærer. Kontakten med forældre er ikke blot tidskrævende; det kan være konfliktfyldt og præget af, at nogle forældre mangler respekt og forståelse for lærerarbejdet. Nogle forældre kommenterer alt muligt, og nye lærere bliver til tider overfuset og oplever, at de skal agere "den voksne" i relationer, hvor forældre nogle gange er både ældre og har længere uddannelser, end lærerne. Det kan give en meget vanskelig "magtbalance". Her er nogle eksempler, der omhandler forældresamarbejdet.

"[det sværeste er] Aula. Der er virkelig meget forældrekontakt. I mit specifikke tilfælde er forældresamarbejdet ikke det bedste. Derfor har jeg været nødt til at bruge det meste af min forberedelsestid på at tale med forældre og svare på beskeder på Aula" (Respondent 22).

"Forældre, der kommenterer alt. Og at jeg aldrig har tid nok til at gøre mit job ordentligt. Jeg har nogle ideer, som jeg gerne vil arbejde med, men ingen tid. Det er nogle børn, jeg gerne ville følge ekstra op på, men ingen tid" (Respondent 15).

"At skulle være 'den voksne'. Både overfor elever, men især overfor forældre, der tit er en del ældre end mig" (Respondent 73).

"At føle sig utilstrækkelig og ikke værdsat af hverken ledelse eller forældre. At gøre sit bedste og mere til hver dag og stadig ikke føle, at man gør nok og altid føle sig lidt bange for forældremails, som ikke kan se, at man har 26 børn" (Respondent 95).

Som det kan ses af særligt det sidste citat, kan netop forældrenes henvendelser få de nye lærere til at blive usikre og føle sig utilstrækkelige.

Alene om ansvaret for ikke at slå til

Følelsen af utilstrækkelighed og manglende anerkendelse er noget af det, som nye lærere også peger på som det sværeste ved at begynde at arbejde som lærer. De synes, de er blevet stillet en meget omfattende og til tider umulig opgave. De kæmper for ikke at vende skylden mod sig selv, når det ikke lykkes dem at indfri de mange forventninger. At det er meget svært, fremgår af disse svar på vores spørgsmål om, hvad der er det sværeste:

"[det sværeste er] følelsen af ikke at være tilstrækkelig og ikke at kunne nå rundt til alle 28 elever. Flere børn med specialbehov skulle inkluderes, og jeg følte ikke, jeg fik den rette hjælp og stod ofte med problemerne alene. Jeg følte, at det var nødvendigt at gå og være en sur version af mig selv, for børnene kunne mærke mine grænser, og det er hårdt og nedslidende i længden" (Respondent 5).

"Nye opgaver og ansvarsområder og mange udfordringer uden så megen sparring eller tid til sparring. Voldsomme oplevelser som udadreagerende elever kan ikke bearbejdes, da vi må videre, og man kan føle sig magtesløs/'jeg må da være en dårlig lærer'" (Respondent 101).

Det er nemt at komme til at bebrejde sig selv for ikke at lykkes med de mange opgaver, og når nye lærere taler med deres kolleger, venner, ledelse eller andre om det, får de ofte at vide, at de skal sænke ambitionerne.

En del af undersøgelsens deltagere skriver, at det sværeste ved at begynde at arbejde som lærer, er, at de skal gå på kompromis med mange af de idealer og ambitioner, der i sin tid fik dem til at vælge faget. De havde håbet på et arbejdsliv, hvor de kunne gøre en forskel og lave vedkommende og engagerende undervisning, men så ramte virkeligheden. Nogle af de nye lærere beskriver, hvordan det har sat dem på en svær prøve, fordi de skal beslutte, om de kan leve med ikke at lykkes med netop det, der fik dem til at ville være lærere. Det sætter deres identitet på prøve.

”Det sværeste har helt klart været, at nærmest blive tvunget til at sænke sine ambitioner for ikke at gå ned. Jeg hører det alle steder, fra ledelsen og fra kollegaer. ‘Du bliver simpelthen nødt til at sænke dine ambitioner, ellers går du ned’. Det er rigtigt, men utrolig frustrerende, at den bedste løsning for at klare jobbet er at sænke sine ambitioner. Sammen med min studiegruppe skrev jeg bachelor om, hvordan man laver god og vedkommende undervisning i historie. Vores bachelor vandt tredjepladsen som den bedste bachelor i 2018. Efter det var jeg totalt klar på at komme ud og lave god og spændende undervisning. Men den gejst er langsomt forsvundet. Fordi der er ikke særlig meget tid til at fordybelse. Det er det sværeste for mig” (Respondent 1).

”At der simpelthen ikke er tid og ressourcer nok til at gøre mit arbejde så godt, som jeg ønsker. Skulle jeg leve op til mine egne forventninger og de krav, der stilles til skolen, ville jeg for længst have været sygemeldt. Jeg må derfor gøre nogen opgaver ringere end ønsket for ikke at slå mig selv halvt ihjel” (Respondent 75).

”[Det sværeste er] ikke at tage noget personligt. At beholde sin professionshat på. Man lægger alt i jobbet. Men man kan ikke tage noget personligt” (Respondent 80).

I nogle af svarene kan man se, at nye lærere kæmper med balancen mellem på den ene side at ønske at engagere sig fuldt og helt i deres arbejde, og på den anden side at blive nødt til at holde en distance, sænke ambitionsniveauet og undgå at tage det personligt, hvis de møder kritik eller går på kompromis. Et sidste tema handler om at stå alene med de mange svære problemstillinger. En del af lærerne understreger, at kollegerne er søde, men det er de organisatoriske forhold, der gør, at de føler sig alene. Fx har kollegerne ofte for travlt til at hjælpe:

”At man er totalt på egen hånd. Der er selvfølgelig masser af megasøde og hjælpsomme kollegaer, men realiteten er, at alle lærere er pressede, og derfor er der begrænset tid til at hjælpe hinanden. Det er megasvært at stå alene med opgaver, man ikke er rustet til gennem uddannelsen. Forældresamarbejde, skole-hjem-samtaler, årsplaner og handleplaner er bare eksempler på situationer, man kommer ud for som nyuddannet, og som man ikke har prøvet kræfter med på uddannelsen” (Respondent 81).

”De sværeste ting ved at være ny lærer er, at man aldrig kan falde tilbage til rutinen. Hvis ens forberedelse er gået med møder eller andre forpligtelser, kan man ikke bare hive noget frem. En anden ting er, at man ikke har været til stede under fagfordelingen. Jeg er derfor

endt med to fag, jeg ikke er uddannet i, og mange klasser, jeg kun har en gang om ugen. Især at undervise i klasser som 'ugens gæst' tager rigtig meget af min energi. Ofte går jeg nedtrykt fra de timer" (Respondent 57).

Som det kan ses, handler oplevelsen af at stå alene ikke om, at omgivelserne mangler vilje til at hjælpe. Det handler snarere om, at der ikke i skemalægningen, fagfordelingen og den øvrige planlægning er taget højde for, at de får en opgave, de rent faktisk kan magte, eller får tilbudt den rette hjælp til at løfte den.

Opsamling og perspektivering

Vores undersøgelse viser helt entydigt, at det, som mange nye lærere oplever som det sværeste, typisk handler om alle de usynlige og uventede opgaver. Det drejer sig primært om opgaver, der ligger uden for selve undervisningen, og som derfor ofte ikke er tænkt med i planlægningen. Ud over at denne del af lærerarbejdet altså overrasker de nye lærere, er det værd at hæfte sig ved, at det er opgaver som netop ikke er blevet planlagt og måske slet ikke kan planlægges. I planlægning tager man ikke højde for, at det kan tage rigtig lang tid at navigere rundt i it-platforme, at nettet er nede eller at kopimaskinen ikke virker. Man kan ikke planlægge, hvornår der opstår konflikter blandt elever eller forældre, at nogen skælder ud på Aula, eller at de mange uventede eller usynlige opgaver må ofte løses i mellemrummene mellem andre planlagte opgaver, som fx undervisning og møder. Det kræver selvsagt, at der overhovedet er sådanne mellemrum, hvor lærerne kan nå de uventede opgaver, der ellers kan hobe sig op og give fornemmelsen af altid at være bagud eller ikke at slå til.

De senere års "effektiviseringer" – særligt i forbindelse med folkeskolereformen i 2013-14 og lovindgrebet, der gav lærerne flere undervisningstimer – og dermed mindre tid til planlægning, forberedelse, efterbehandling og opfølgning. Det har selvsagt reduceret det antal af "huller" eller "buffer-tid", som lærerne kan råde over til uventede opgaver, ligesom de heller ikke kan være sikre på, at "hullerne" ikke inddrages til fx akut vikararbejde (se også Bøwadt, Pedersen & Vaaben 2020: 119ff). Det vil med andre ord sige, at selvom det er de uventede opgaver, der muligvis slet ikke kan planlægges, som frustrerer, så er der faktisk alligevel tale om et planlægningsproblem. Mængden af "buffertid" eller fri tid er ganske enkelt for lille til, at lærerne kan nå at håndtere alt det arbejde, som ikke kan planlægges, men som vil opstå i et eller andet omfang på enhver skole.

Med lov 409 skete der et skift i måden at udregne læreres arbejdstid på, som bl.a. betød, at der skulle være "ydre grænser for arbejdstiden", og at man skulle holde op med at regne med "normer" for, hvor mange timer en opgave talte for. Det betød, at lærere ikke længere var færdige med arbejdet, når de havde løst deres opgaver, men når de havde været på skolen i et bestemt tidsrum. Og det betød, at der i princippet ikke var noget loft over, hvor mange opgaver lærere kunne blive pålagt i dette tidsrum (Vaaben 2018, 2019a og 2019b). Ud fra et arbejdsgiversynspunkt lød det som en god løsning, fordi man på den måde i kommunerne kunne få lærerne til at undervise mere, uden at det kostede flere penge, hvilket var nødvendigt, hvis der skulle være råd til de længere skoledage, som var en del af folkeskolereformen.

For lærere betød det, at fik pålagt en lang række ekstraopgaver, som skal udføres i løbet af arbejdsdagen, og at det blev vanskeligt at planlægge tiden og især at håndtere pludseligt opståede situationer og problemer, fordi lærerne ikke længere havde det et professionelt råderum, som de var vant til (Vaaben 2019a). I rapporten fra den kommission, der blev nedsat

for at hjælpe KL og Danmarks Lærerforening med at finde sammen om en ny overenskomst, som kunne erstatte lov 409, er der opmærksomhed på problemet. En af rapportens gennemgående pointer er, at dagligdagen på folkeskolerne er præget af så mange forskelligartede og uforudsigelige forhold, at det er nødvendigt, at lærerne bruger deres professionelle dømmekraft til at vurdere, hvad der er bedst at gøre i en given situation (Lærerkommissionen 2019). Men det kræver selvsagt, at lærerne råder over en vis mængde tid, som ikke allerede er øremærket til noget andet. Det er netop det problem, vi ser de nye lærere gøre opmærksom på.

Problemet så vi allerede adresseret, da vi i 2016 undersøgte, hvorfor lærere stoppede i folkeskolen. De pointerede at de havde svært ved at nå deres arbejde og derfor gik rundt med kronisk dårlig samvittighed over det, de ikke nåede. Og de mente at problemet bundede i manglende fri tid – vel at mærke ikke manglende fritid, men manglende fri tid (Böwadt, Pedersen & Vaaben 2016). Netop planlægning og organisering - eller mangel på samme - og fraværet af tid til de uventede opgaver er også et stort emne i næste kapitel.

SPØRGSMÅL 4. HVORDAN ER DU BLEVET TAGET IMOD SOM NY LÆRER – OG HVAD KUNNE DU HAVE ØNSKET DIG?

Når nye lærere fortæller, hvordan de er blevet taget imod, da de blevet ansat i folkeskolen, træder der en interessant distinktion frem, som blev antydnet allerede i spørgsmål 1. Ofte skelner de nye lærere nemlig mellem, hvordan de er blevet taget imod på det mellemmenneskelige plan, fx om at kollegerne er søde og venlige, og hvordan de er blevet taget imod på organisatoriske plan, fx hvilke fag og timer de har fået, om de har haft en mentor og om de har fået en computer og nøgler. Det ses fx tydeligt i nedenstående svar:

”Jeg har nogle rigtig gode og søde kollegaer. De har taget rigtig godt imod mig. Jeg synes desværre ikke, at der bliver taget særlig meget højde for, at jeg stadig er ‘ny’. Der har været en del udskiftning i ledelsen, og jeg arbejder i en kommune, som ikke har en arbejdstidsaftale. Derfor ligger jeg på 26 lektioner om ugen. Oveni det har jeg to fag, som jeg ikke er uddannet i. Det kræver igen ekstra tid, som ikke er til at finde nogle steder. Alle personerne omkring mig har taget godt imod mig, men rammerne har ikke” (Respondent 1).

”Kollegaerne var rigtige søde og var klar til at hjælpe. Problematikken var måske mest, at mit skema ikke tog hensyn til, at jeg er ny i faget. Jeg skulle rundt i 5 forskellige klasser. Derudover underviste jeg i 5 forskellige fag, hvor jeg kun er uddannet i 1 af dem. Det gjorde forberedelsestiden meget presset, og jeg følte mig aldrig helt sikker i det, jeg underviste i. Jeg kunne have ønsket mig, at skemaerne tager hensyn til, at man er ny både i forhold til hvilke klasser, man skal ind i, og at man kan samle/genbruge nogle af de timer, man forbereder. Generelt i andre erhverv og jobs er der en form for oplæring og indkøring, når man er ny. I lærerjobbet bliver man kastet ind i det fra dag et, og børn kan godt mærke på én, at man er usikker, og de prøver grænser af lige med det samme. Det er ret hårdt at være i” (Respondent 5).

”Jeg er blevet taget imod med de bedste intentioner fra ledelsens side, men det har ikke kunne lade sig gøre at fastholde de strukturerer og rammer, man gerne har villet give mig - formentligt pga. økonomi” (Respondent 7).

”Egentlig rigtig fint. Det kan dog tydeligt mærkes, at alle lærere er pressede og derfor ikke flyder over med overskud til at hjælpe en ny lærer, selvom viljen uden tvivl er der hos mange. Mit største ønske er en form for mentor-ordning, hvor en erfaren lærer får afsat timer til at vejlede og hjælpe nye lærere, således at man ikke er overbebyrdet fra start af. Derudover ville det være en fordel med ekstra forberedelse som ny, så man ikke knækker nakken allerede på de første år. Jo mere erfaren man er, jo flere materialer har man liggende og des mindre krævende bliver forberedelsen. Man skal altså bygge et lager af materialer op fra bunden af som ny, og det er så godt som umuligt, med de lange skoledage og den minimale forberedelsestid” (Respondent 81).

Der er også svar, hvor lærerne kun eller primært skriver om det ene aspekt – altså enten om, de har fået gode og hjælpsomme kolleger, eller om hvordan de organisatoriske rammer har været - eller burde have været.

Kollegernes betydning

I langt de fleste svar skriver lærerne, at de er blevet taget godt imod, i den forstand at deres kolleger har været søde, venlige og hjælpsomme, men også at kollegerne ofte har travlt til at tale med dem. Nogle gange beskrives ledelsen på samme måde som imødekommende og hjælpsom, men som indimellem ikke i stand til at omsætte de gode intentioner til handling. Her er nogle eksempler:

”Jeg er blevet taget SÅ godt imod af både ledelse og kolleger. Der er masser af støtte at hente” (Respondent 87).

”Jeg synes, at jeg er blevet taget rigtig godt imod! Jeg stortrives i mine forskellige teams, og jeg føler mig ofte hørt i pauser, ved møder og lignende. Det er vigtigt for mig. Ligeledes er min ledelse enormt menneskelig, og jeg har indtrykket af, at ingen problemer er for små i deres optik” (Respondent 88).

*”Rigtig godt! Alle har været søde og hjælpsomme - også ens nærmeste leder” (Respondent 69).
”Umiddelbart godt, men meget blev ved snakken. Det er svært som ny at bede om hjælp. Jeg kunne have brugt en slags kontaktperson med skemalagte mødetider hver uge” (Respondent 22).*

Som det fremgår, har langt de fleste noget godt at sige om deres nye kolleger, men når det kommer til de organisatoriske rammer, nævner flere, at det ofte ”bliver ved snakken”, eller at de ender med at føle sig alene trods kollegers gode hensigter. I de tilfælde, hvor de nye lærere skriver noget negativt om kolleger, handler det i det fleste tilfælde om, at kollegerne ikke har tid til at tale med dem om alt det, de godt kunne tænke sig sparring, råd og vejledning om. Langt de fleste nye lærere peger på de organisatoriske forhold som årsag til, at modtagelsen ikke har været så god, som den kunne have været. De nye lærere fortæller, hvordan bedre organisatoriske rammer kunne have gjort deres start på skolerne lettere. Fælles for de forslag, de kommer med, er, at det i store træk handler om forskellige ordninger, der kan mindske kravene eller omfanget af undervisningen - eller øge muligheden for at få hjælp og sparring fra kolleger og ledere.

Timetal, skema og fagfordeling

En del af de nye lærere, der føler sig taget godt imod, nævner fx, at der i den første tid blev taget hensyn til dem gennem skemalægningen og fordelingen af fag og klasser. Andre nævner, at der netop ikke blev taget sådanne hensyn. På spørgsmålet om, hvordan de føler sig taget imod, og hvad de kunne have ønsket sig anderledes, svarer de fx:

”Rigtig godt. Har haft mentorordning, nedsat tid, tid til personlig fordybelse og generelt en rigtig god modtagelse og opstart” (Respondent 71).

”Reduktion af undervisningstid! Tilbud om observation, sparring og udviklingssamtaler. Jeg havde en mentor, men det var meget begrænset hvad dette indebar. Havde ønsket samtaler med ledelsen også. Men primært reduktion og mere tid til forberedelse og sparring med kollegaer” (Respondent 63).

"Rigtig fint. Jeg ville ønske jeg ikke havde fået en fuldtidsstilling, og at der var knyttet en mentor til lige fra dag et. At der fra alle sider er mere fokus på man som ny er i mesterlære" (Respondent 66).

"Jeg fik en mentor fra starten, og skolen var generelt meget imødekommende. De fleste havde god tid til at hjælpe, og til at få mig til at føle mig velkommen på skolen. Jeg ville have ønsket, jeg ikke fra starten skulle undervise max. timetal, men havde 1-2 timer færre om ugen" (Respondent 25).

"Jeg har en meget sød gruppe kollegaer, der er gode til at hjælpe med alt fra kopisider til tjek af om lønsedlen er rigtig. Skulle jeg ønske noget andet, ville det være, at min ledelse havde været mere nær. De har ikke rigtig undersøgt, om jeg trives, og når jeg selv er gået til dem, oplever jeg ikke at få forståelse. Jeg ville ønske, at man beskyttede nye bedre. Fx at man kun må undervise i fag, man er uddannet til, eller at man har færre undervisningstimer. Jeg synes det er grotesk, at man som nyuddannet ingen beskyttelse har overfor skolerne, hvis de forlanger, at man underviser i fag, man ikke er uddannet til" (Respondent 57).

Som det fremgår, presses de nye lærere af deres skema, timetal og fagfordeling. Dels kan omfanget af ugentlige undervisningstimer i sig selv være overvældende, men opgaven kan også blive for stor, hvis man bliver sat til at undervise i fag, man ikke er uddannet i, eller hvis man får mange forskellige klasser i en enkelt time om ugen.

Praktiske forhold

Nogle af de nye lærere peger på, at modtagelsen kunne have været bedre, hvad angår de praktiske forhold. De nævner, at det er vigtigt, at adgang til skolens lokaler og systemer fungerer, og at man bliver vist rundt og introduceret til, hvordan systemerne bruges. Når nye lærere efterspørger introduktion til reglerne for brugen af skolens faciliteter, er det både de skrevne og de uskrevne regler, de ønsker sig introduktion til:

"Jeg fik hverken login til computer, liste over elever, buddy eller andet, der kunne hjælpe mig. En rundvisning og et skema, og så et skrivebord, jeg selv skulle rydde fra den lærer, jeg erstattede" (Respondent 3).

"Godt. Men af og til glemmes det at man er ny. Både fagligt og lavpraktisk - hvor står printeren, hvad er skolens lektiekultur, hvor kan jeg sidde i frokoststuen (spiser der slet ikke - for jeg ved ikke, hvor jeg skal sidde)" (Respondent 47).

"27 lektioner, fuld klasselærerfunktion, ugeplaner, gårdvagter, mødet med Intra, Google, AppWriter, Meebook og meget, meget mere, som lige kræver tid at sætte sig ind i. Jeg vil ønske, at man kun havde 1/2 klasselærerfunktion til at kigge over skulderen på sin makker, færre undervisningslektioner, fritagelse af gårdvagter og at man fik et årshjul med alt det løse man skal huske" (Respondent 65).

"Jeg blev taget godt imod. Jeg ville dog ønske flere informationer om retningslinjer, for mange af tingene har jeg først fundet ud af op til 6 måneder inde" (Respondent 67).

"Rigtig godt! Jeg kunne godt have ønsket mig en "startpakke" med skolens regler (de "ikke officielle" regler som gælder i hverdagen - mobilpolitik, hvor sender man eleverne hen, hvis de ikke kan være i undervisningen, og lignende. Især her under Corona)" (Respondent 73).

Det er altså ikke kun den praktiske brug af skolens faciliteter, det er vigtigt at blive introduceret til. Det er også vigtigt at vide, hvilke regler der gælder for brugen. Og som det kan ses af nogle af svarene, kommer det praktiske hurtigt til at lappe over med skolens vedtagne politikker (fx mobilpolitik) og skolens uskrevne regler (hvem sidder hvor i frokostpausen).

Mentorordninger

Et gennemgående tema er følelsen af at stå alene, som vi også berørte under spørgsmål 3. Mange nævner, at de savner nogen at tale med. Nogle ønsker sig sparringspartnere, eller blot at kolleger eller teamet havde lidt bedre tid. Andre forklarer, at de netop føler sig godt taget imod, fordi der var nogen at tale med om alt det svære. En del nævner i den forbindelse specifikt, at de enten har haft en mentorordning, eller kunne have ønsket det. Mentorordninger nævnes i ca. en fjerdedel af svarene og er dermed det ønske, der nævnes oftest. Men som det fremgår i svarene nedenfor, er det ikke ligegyldigt, hvordan ordningen bliver organiseret. Mentoren skal have tid og overskud til den nye lærer, kemien skal være i orden, og mentoren skal være indstillet på at være tilgængelig og engagere sig i den nye lærer over længere tid.

"Jeg ville ønske man havde været ærlig. At man havde sagt, hej - vi har desværre ikke tid til at tage os af dig. Jeg har både oplevet at have en mentor, der lige var vendt tilbage fra langtidssygmelding pga. stress, eller at mentorordningen lå i teamet, hvilket på ingen måde fungerede. På et tidspunkt skulle vi lave elevplaner i Meebook, men da jeg ikke vidste hvordan, bad jeg ledelsen om hjælp. Hertil fik jeg at vide, at mit team havde været på kursus sidste år, og de derfor vidste det. Men det gjorde de ikke. Og min ledelse blev bare ved med at sige, at jeg skulle søge hjælp hos mit team" (Respondent 4).

"Jeg blev tildelt en mentor, som i praksis kun tog sig tid til samarbejde i ugen op til at eleverne kom i skole. Jeg kunne have ønsket samarbejde og sparring omkring alverdens ting - ikke blot fordi jeg var ny - men generelt for en optimering af samarbejdet omkring eleverne" (Respondent 9).

"Jeg er blevet taget glimrende i mod. Søde og omsorgsfulde kollegaer, som altid er klar på sparring og råd. Kunne dog godt have ønsket mig en mentor/vejleder-ordning efter eget valg. Mentor/vejleder-modellen er en fin tanke, men hvis de to personer måske ikke forstår sig på hinanden, står man tit som ung og nyuddannet i et dumt dilemma om at sige tingene lige ud, eller bare indordne sig" (Respondent 13).

"Jeg havde nogle søde kollegaer! Men jeg manglede en mentor, som kunne hjælpe en med forventningsafstemme, samt guide en i skolens faste opgaver og rutiner, såsom omlagte dage, tilsyn osv." (Respondent 40).

"Jeg blev tildelt en mentorordning, som jeg selv skulle iværksætte. Men da man fra start er bagud, blev det aldrig aktuelt, da min forberedelse ville gå til det. Jeg ville gerne have haft færre timer i starten, hvor mentortimer allerede var afsat til sparring, observering og supervision" (Respondent 74).

”Vi fik en mentor og en lektion mindre. Men det var en helt nyopstartet mentorordning. Den var ikke på plads” (Respondent 80).

Mentorordninger har gennem de senere år vundet udbredelse i forsøget på at lette overgangen fra uddannelse til arbejde, og det kan have betydning for, at så mange lærere nævner det. Det er dog interessant, at ingen af de nye lærere – heller ikke dem, der faktisk har fået en mentor – skriver ret meget om, hvad en mentor kan hjælpe med. Set i lyset af, at de nye lærere skriver meget om, hvordan de oplever at stå alene, virker det, som om mentorordninger er det oplagte svar. Det, man dog også tydeligt kan se, er, at det kræver noget at få ordningen til at fungere godt. Flere har oplevet at få en mentor af navn, men ikke af gavn. Ofte fordi mentoren selv havde for travlt eller ikke havde overskud til at tage sig af den nye lærer, eller fordi de forventede, at den nye lærer selv fik sat gang i ordningen.

Opsamling og perspektivering

Sammenfattende kan vi sige, at de nye lærere på det mellem menneskelige plan ofte føler sig taget godt imod af deres kolleger, i kraft af at kollegerne har været søde og venlige og med de bedste intentioner. Men mange understreger også, at de i organisatorisk forstand har følt sig mindre godt taget imod. Ofte oplever de, at ledelsen i skemalægningen og tildeling af fag ikke har taget højde for, at de er nye og hverken har rutine eller en forudgående relation til eleverne, som de kan trække på. En del nye lærere synes, de har fået for mange undervisningstimer, for mange forskellige klasser eller er blevet sat til at undervise i fag, som de ikke er uddannet i. Ydermere har mange oplevet, at de velmenende kolleger selv har haft for travlt til at hjælpe dem. På den måde har skemalægningen og fagfordelingen gjort nye læreres begyndelse særdeles vanskelig til trods for mange gode intentioner fra kolleger og ledelse.

Forskning peger på, at skolernes modtagelse har stor betydning for fastholdelse (Lunde Frederiksen et al. 2019). Desuden har det stor betydning, om en mentor er uddannet eller ej. Hos ikke-uddannede mentorer er der tendens til, at vejledning mere handler om det sociale og den personlige udvikling end om at understøtte den nyuddannedes faglige og professionelle udvikling. Det sidste har også et fremtidsperspektiv, da det, der understøttes, er en længerevarende udvikling frem for et ”her-og-nu-perspektiv” (Lunde Frederiksen et al. 2019).

En undersøgelse fra 2017 viser, at mange nye lærere, 43 %, oplever, at der er mangel på struktur, når de begynder. De lærere, der får en uddannet mentor, oplever i langt mindre grad mangel på struktur (Paaske et al. 2017: 7). Desuden får de oftere lov til at undervise i deres undervisningsfag (Paaske et al. 2017: 12). Samme undersøgelse viser, at der stort set ikke er noget samarbejde mellem læreruddannelsen og skolerne i forhold til modtagelse af de nye lærere, og at nye lærere ønsker sig dette samarbejde (Paaske et al. 2017: 11). I diskussionerne om en ny læreruddannelse er der i vinteren 2021 fokus på udvikling af de såkaldte induction-forløb. Det ville være oplagt, at et samarbejde mellem læreruddannelse og skoler bl.a. kunne handle om sådanne induction-forløb.

SPØRGSMÅL 5. HVILKE DELE AF LÆRERUDDANNELSEN HAR VÆRET SÆRLIGT BRUGBARE, OG HVAD KUNNE DU HAVE ØNSKET DIG?

Når man spørger nye lærere, hvad de kunne have ønsket sig fra uddannelsen, efterlyser mange af dem mere praktik og en mere praksisnær undervisning. Det er der ikke noget overraskende nyt i, eftersom mange før dem har efterlyst det samme. Overordnet set oplever de fleste nye lærere, at uddannelsen ikke har klædt dem ordentligt klædt på til at tackle arbejdsudfordringerne i skolen. De peger på en række meget konkrete ting, de gerne ville have lært eller hørt om på uddannelsen, så som forældresamarbejde, konflikthåndtering, indberetninger, sorghåndtering, brug af digitale systemer, brug af Aula, undervisningsplaner, karaktergivning osv. Enkelte er meget kritiske over for læreruddannelsen og mener, at den stort set ikke kan bruges til noget, fx følgende lærer, der på spørgsmålet om, hvad der har været brugbart, svarer:

"Lidt fra PL3 [Pædagogik og lærerfaglighed] og noget fra PL [Pædagogik og lærerfaglighed] og så ens bachelor. Jeg synes, læreruddannelsen er skruet helt forkert sammen. Alt i alt er det måske 10-15% af al ens undervisning i alle fag, som har været brugbart" (Respondent 12).

En stor del af de nye lærere siger, at det er i praktikperioderne, man for alvor lærer noget i forhold til lærerjobbet. De skelner gennemgående mellem den "skolevirkelighed", de nu står i, og den "skolevirkelighed", de har hørt om på læreruddannelsen. De fleste peger på, at de to virkeligheder er vidt forskellige. Nogle formulerer det som, at virkeligheden i skolen ikke stemmer overens med teorien eller bøgerne, fx at de ikke har fået at vide, hvor kaotisk lærerlivet er.

Men andre har en anden interessant skelnen. De peger nemlig også på forskellen på den "skolevirkelighed", de har mødt, når de var i praktik, og den "skolevirkelighed", de nu står i som ansatte i folkeskolen. Her er anken, at praktikken heller ikke afspejler virkeligheden, fordi man i praktikken kun har ganske få timer, masser af forberedelsestid og klassens faste lærer som hjælper. Så selvom om der er et massivt ønske om meget mere praktik, er der samtidig en kritik af praktikken, fordi den ifølge nogle nye lærer ikke kommer tæt nok på den virkelighed, de kommer ud i efter endt uddannelse. Det peger på, hvor meget forestillingen om at være meget konkret forberedt til at træde lige ud i arbejdet fylder. Nye lærere ønsker så at sige en eliminerende af enhver form for "praksischock".

Selvom ønsket om mere praktik og mere praksisnær undervisning er massivt, er billedet ikke helt entydigt. En mindre gruppe lærere efterlyser også mere "fagfaglighed", mens andre mener, at de ikke har kunnet bruge den "fagfaglige" undervisning fra læreruddannelsen til noget som helst. Nogle fremhæver, at de har været meget glade for de pædagogiske fag, andre, at der har været rigeligt med pædagogik og didaktik. Enkelte er, som nævnt, meget kritiske over for læreruddannelsen i det hele taget og mener ikke, at den kan bruges til noget som helst. Nedenfor følger et svar, der både peger på, at det, vedkommende har lært på uddannelsen, er brugbart, og på, hvad der mangler.

Svaret er interessant, fordi det stort set er det eneste, der har fokus på, at læreruddannelsen ikke kun skal rette sig mod den konkrete hverdag i skolen, men også skolen overordnet set.

”Stort set alt har været brugbart i et eller andet omfang. Noget til den konkrete skoledag, og noget til hele baggrunden for, hvorfor og hvordan vi går i skole. Sparring og feedback fra mine praktiklærere har dog været det, der har rykket allermest. Jeg ville gerne have haft meget mere special-pædagogik. Jeg ville gerne have haft meget mere praktik. Allerhelst i hvert fald en halvt år sammenhængende. Det ville være så fedt at få lov til at gå i dybden og arbejde med en af de problemstillinger, jeg ser i skolen nu, mens det desværre gav ret lidt mening på studiet. Særligt fagene om pædagogik og lærerfaglighed manglede god tilknytning til praksis. Man lærer kun at være lærer ved at stå i lokalet foran børnene og bringe sig selv i spil. Man kan ikke kun læse sig til det” (Respondent 26).

Hos mange af lærerne møder vi en forestilling om, at det man lærer på læreruddannelsen, skal kunne anvendes direkte i folkeskolen. Her skal det dog nævnes, at når vi får så mange svar om brugbarhed, skyldes noget af det formentlig den måde, vi har formuleret spørgsmålet på. Vi har direkte spurgt til, om der var elementer i uddannelsen, som var særligt brugbare. På den baggrund er det ikke underligt at svarene handler om, hvordan viden kan anvendes og bruges på en næsten instrumentel måde.

I det følgende ser vi nærmere på temaer, der går igen. Nogle af svarene er vanskelige at kategorisere, da der er flere temaer på spil på samme tid, som det fx fremgår af dette citat:

“Uddannelsen er virkelig ringe! Det er nærmest intet fag-undervisning, jeg har kunne bruge. Uddannelsen er totalt ude i en akademisk vej, som du ikke kan bruge til noget i det virkelige liv. Jeg elskede de didaktiske fag. Jeg ønsker at uddannelsen bliver brugt til at forberede til det virkelige liv - måske det sidste år skulle være et langt samarbejde med praktikskolen. Også så din afsluttende opgave har relevans for virkeligheden” (Respondent 21).

Mere praktik og praksisnær undervisning

Det mest gennemgående tema er, at nye lærere ønsker mere praktik og mere praksisnær undervisning. Nogle uddyber hvorfor og hvordan, andre nævner det uden yderligere argumenter eller eksempler. Et af kritikpunkterne er, at der er for langt mellem læreruddannelsen og den praktiske skolehverdag. I andre svar er det tydeligt, at nye lærere ville ønske, at de på uddannelsen havde stiftet bekendtskab med nogle af de mange konkrete opgaver og usynlige udfordringer, man som ny lærer ikke anede, at man skulle bruge så meget tid på. I visse tilfælde bliver ønskelisten særdeles konkret, når fx lærerne nedenfor gerne på uddannelsen ville have lært at lave opmærksomhedsskriv og underretninger eller forløb, som man kan ”tage direkte i lommen og med ud at bruge i undervisningen”.

”Praktik. Jeg kunne godt have ønsket mig mere praktik, gerne noget mesterlære” (Respondent 102).

”Praktikken har været mest brugbar, men der kunne sagtens have været langt mere praktik. Generelt har jeg og andre studiekammerater snakket om, at det ikke har været meget af læreruddannelsen, der har været til at bruge til noget, da man skulle lære alt det væsentlige, når man startede på arbejdet” (Respondent 40).

"Jeg vil rigtig gerne have mere/længere praktik. Derudover at man måske er tvunget alene i 3. periode og kommer til at stå med mere ansvar i sidste ende. Plus krav om, at man gennem praktikperioden kommer igennem noget forældresamarbejde, underretninger, opmærksomhedsskriv osv. ..." (Respondent 8).

"Praksisnær undervisning - forløb vi kunne tage direkte i lommen og med ud at bruge. Kunne godt have ønsket et billede af hvor kaotisk dagligdagen kan være. Undervisningen bar ofte præg at være ret utopisk. Vi brugte et år på at lave undervisning/lektionsplan. Jeg har ikke lavet en siden" (Respondent 47).

"Jeg føler, praktikken er været det mest relevante - men også det, der skulle være meget mere af. For praksis er bare noget helt andet, end hvad bøgerne siger" (Respondent 87).

"Det meste har for så vidt været brugbart. Der har været for lidt faglig undervisning i linjefagene og for lidt praksisnær uddannelse. Ikke mere af didaktisk teori, pædagogisk og psykologisk forståelse - det var passende" (Respondent 19).

Der er også nogle, der gerne ville have haft mere undervisning på læreruddannelsen. De er imidlertid ikke enige om, *hvilke fag* på læreruddannelsen der var mest brugbare. Som de ses af de sidste af citaterne ovenfor, er der nogle, der mener, at mængden af pædagogiske og didaktiske fag var passende, mens der burde have været mere undervisning i linjefagene, (eller undervisningsfagene, som det nu hedder i læreruddannelsen fra 2013). Andre mener helt modsat, at det pædagogiske og didaktiske på uddannelsen har været særdeles brugbart, og ønsker sig derfor mere pædagogik og psykologi.

"Didaktik, pædagogik og psykologi har været fantastisk. Men jeg mangler mere viden, om alle de små opgaver der ligger tilknyttet klasselærerfunktionen. Det kunne jeg godt have tænkt mig at lære noget mere om" (Respondent 4).

"Jeg kunne godt have brugt meget mere undervisning og fordybelse. Og meget mere pædagogik og psykologi" (Respondent 23).

"Jeg har været glad for mine fag og den faglige og didaktiske viden jeg fik der. Men savnede mere fokus på relationsarbejde, klasseledelse og alt det relationelle som skal på plads før man virkelig kan udfolde sin gode didaktiske og fagfaglige viden" (Respondent 73).

Fag, teori og redskaber

Som vi nævnte, er der en lille del af de nye lærere, der mener, at den "fagfaglige" undervisning er meget vigtig. Den bliver set som en vigtig del af læreruddannelsen, og de oplever at være bedre lærere i deres undervisningsfag I tråd hermed var der også flere, der i nogle af deres andre svar pointerede, at de havde haft en svær begyndelse på lærerlivet, fordi de skulle undervise i fag, de ikke var uddannet til. Der er også en række lærere, der skriver, at de er tilfredse med det, de benævner som "teorien", omend de efterlyser mere praksisnær undervisning og mere praktik.

"Teorien har været et fint afsæt for mange didaktiske valg. Jeg kunne dog godt have ønsket mig mere praktisk viden. - samt praktikker, som lignede et praksis-skema og ikke blev sammensat med udgangspunkt i valgfag alene, da dette heller ikke afspejler virkeligheden" (Respondent 16).

"De faglige fag - de fag jeg underviser i som jeg er linjeuddannet i - er de fag, jeg har det bedst og laver bedst undervisning. Der er virkelig mange forhold som læreruddannelsen ikke har kommet omkring. PPV [pædagogisk psykologisk vurdering], sorghåndtering, netværksmøder, praksisvejledning osv." (Respondent 33).

"Selvfølgelig fagene - både de fagfaglige, didaktiske og pædagogiske. Det er svært at sætte ord på. Jeg kunne have ønsket mig undervisning i de digitale systemer, der bruges på skolerne. Undervisning i afgangsprøverne i de forskellige fag. Undervisning i, hvordan man reelt kan forberede sig samt tilrettelæggelse af en årsplan" (Respondent 13).

"Undervisningen i matematik har været meget brugbar" (Respondent 10).

"Den fagfaglige del af læreruddannelsen har været nødvendig - der er ingen form for tid til fordybelse i egen faglighed i en folkeskolehverdag. Også basisviden om elevers udvikling og læring har været godt. Der mangler dog en bedre kobling med virkeligheden (praktikken)" (Respondent 52).

"Mere praktik. Men samtidig synes jeg også, der er en pointe i, at læreruddannelsen er så teoretisk, som den er. Jeg synes, jeg kan trække på rigtig mange ting fra uddannelsen!" (Respondent 66).

Som det er fremgået, er der en massiv efterspørgsel efter mere forberedelse til lærernes virkelighed i skolen. Det er også vigtigt at lægge mærke til, at nogle af de nye lærere ønsker, at de på uddannelsen havde tilegnet sig mere konkret viden om netværksmøder og konkrete it-systemer og årsplaner, som de efter endt uddannelse pludselig havde brug for. Men som man kan se i to af citaterne, er der også enkelte nye lærere, der pointerer, at det måske er nødvendigt, at uddannelsen adskiller sig fra den skolevirkelighed, man kommer ud i som lærer. Når hverdagen er travl, er der ikke tid til selv at fordybe sig fagligt, hvorfor for der i løbet af uddannelsen skal oparbejdes en basisviden eller et fagligt fundament, som lærerne kan "trække på", når der kommer ud i skolen, pointerer nogle af de nye lærere. På den måde forsvarer de til en vis grad, at der på uddannelsen skal være både teori og fagfaglighed. Disse lærere agiterer ikke nødvendigvis for at erstatte teori med praksis og "redskaber", som vi ser det i nogle svar, men savner bedre forbindelser mellem teori og praksis.

"Virkeligheden" og den manglende relevans

En del nye lærere taler om den "virkelighed", de nu står i og sætter den op mod den "virkelighed", der blev præsenteret på læreruddannelsen. Forestillingen er klart, at "virkeligheden" ude i skolen er den "rigtige" virkelighed. I den forbindelse peger nogle svar på, at praktikken er det mest brugbare fra læreruddannelsen, fordi man her kommer tættest på skolevirkeligheden. Andre peger derimod på, at også praktikken giver et misvisende billede af den virkelighed, man kommer til at stå i som lærer. Uddannelsen kritiseres i en del svar for at være for virkelighedsfjern.

"Praktikken er jo der, at man er kommet tættest på virkeligheden, og derfor der man har lært mest. Så jeg kunne godt have ønsket en længere praktik (Respondent 69).

"Mange af de områder, som jeg har fundet væsentlige på læreruddannelsen, fx forskning i skole-hjem-samarbejde, forskellige tilgange til forståelse af eleverne, teorier om alt fra

kommunikation til læringsformer, etik, psykologi osv. osv., har jeg oplevet ikke at kunne spejle overhovedet i den praksis, jeg har mødt på den pågældende folkeskole” (Respondent 9).

”Jeg synes læreruddannelsen har givet mig meget faglighed i både linjefag og i de pædagogiske fag, men den halter kraftigt på forbindelsen imellem praksis og teori. Ville ønske der havde været flere rigtige lærere ude og holde oplæg, så det var nogen, der stod med hænderne i dejen så at sige. Underviserne på læreruddannelsen er (for det meste) gode nok, men da de jo ikke er i folkeskolen til dagligt, mister de lidt den praktiske forbindelse dertil” (Respondent 90).

”Det er meget få dele af læreruddannelsen jeg har kunne bruge. Det har vi tit snakket om efterfølgende, at man slet ikke er klædt på til opgaven. Jeg vidste en del om professionelle læringsfællesskaber og alle de ting som forvaltningen gerne vil have vi arbejder med. Men selve det at være rustet til at være lærer i den danske folkeskole med alt hvad det indebærer, det vidste jeg ikke så meget om” (Respondent 103).

”Linjefagsundervisningen har været fin nok. Men den absurde mangel på virkelighedsnær kontakt og en reel praktik er en uforskammet måde at håndtere det professionsrettede i uddannelsen på! Man får på ingen måde et billede af, hvad et lærerjob indebærer!” (Respondent 77).

”Praktik er godt, det ville være bedre, hvis den mindede mere om virkeligheden” (Respondent 100).

Som det ses af de sidste to citater, er der også nye lærere, der skelner mellem praktikken og virkeligheden. Deres indvending er, at heller ikke praktikken er virkelighedsnær nok, men en lærer siger, at det mere konkrete indhold af lærerarbejdet ikke hører hjemme i læreruddannelsen, men netop skal læres i praksis. Her skelnes der også mellem de to ”virkeligheder”, men vedkommende mener netop, at det er meningsfuldt:

”I min pædagogiske praksis, har jeg taget rigtig mange ting med fra PL3 [Pædagogik og lærerfaglighed]. Det var et modul, som jeg ikke troede, jeg ville skulle bruge til så meget, men som faktisk har vist sig at være det mest brugbare af de tre PL-fag [pædagogik og lærerfaglighed]. Men jeg havde også en underviser, som var det modsatte af mig, hvilket jeg tror har betydet, at jeg bedre forstår de børn, som ikke minder om mig selv, og derfor bedre kan hjælpe dem. Jeg har ikke fået særlig meget med fra mine praktikker. Mest fordi praktiklærerne ikke fortalte mig, hvad jeg kunne gøre bedre, noget som jeg virkelig efterspørger. Det var til gengæld det, som inklusionspædagogen gjorde, og det betød, at jeg udviklede mig ret hurtigt i den sammenhæng. Jeg tror, at man sagtens ville kunne sætte sig ned og skrive en liste over ting, som man ville ønske, læreruddannelsen gav et svar på, fx ”Hvordan kommunikerer man med forældre?” eller ”Hvem skal man kontakte, hvis man har et problem?”. Man jeg tror også, det er vigtigt at erkende, at nogle ting kan man ikke lære på uddannelsen. Nogle ting skal man lære i praksissen lige dér, hvor man får behov for at lære det...” (Respondent 49).

Opsamling og perspektivering

Som fremgået er der et stort ønske om praktik og praksisnær undervisning på uddannelsen. I størstedelen af svarene fremsættes dette ønske i formuleringer om mængder. De ville gerne have

haft *mere* praksisnær undervisning og *mindre* teori. På den måde kommer teori og praksis til at fremstå som hinandens modsætninger. I nogle svar er det dog ikke mængden, men koblingen, som er det centrale. Disse nye lærere ønsker ikke nødvendigvis mindre teori, men ønsker sig, at der skabes bedre forbindelser mellem teori og praksis. På den måde fremstår teori og praksis ikke som hinandens modsætninger, og udfordringen bliver ikke, hvad der skal fylde hvor meget på skemaet. I stedet bliver teori og praksis set som komplementære størrelser, men som ikke er koblet på måder, der virker tilstrækkelig relevante og brugbare i den hverdag, lærerne møder i skolerne.

Der er der ikke enighed om, hvad begrebet "teori" dækker over, og hvilke former for teori der er relevant på læreruddannelsen. Nogle ønsker sig mere undervisning i undervisningsfagene, mens andre synes den mest brugbare undervisning har været de pædagogiske og psykologiske fag.

De lærere, der har deltaget i undersøgelsen, er enige om at efterspørge mere praktik. Det er der intet overraskende i. Det har været på dagsordenen i flere årtier. I vores egen undersøgelse fra 2019, hvor vi undersøgte de studerende på 7. semester, viste det samme billede sig (Pedersen, Böwadt & Vaaben 2019). Der er heller ikke noget overraskende i, at de nye læreres fokus er på de meget konkrete behov. De vil gerne have hjælp til den konkrete hverdag, som af nogle opleves som meget kaotisk, med alle de krav den stiller. De oplever en evig handledtvang i klasser med 25 elever med forskellige behov. For en del af de nye lærere handler det helt enkelt om dag efter dag at komme igennem alle udfordringer med skindet på næsen. De mere konkrete ønsker rejser spørgsmålet om, hvem der er ansvarlig for at sætte nye lærere ind i det, det skal i gang med. Er det læreruddannelsens ansvarsområde, hører det til på et induction-forløb på skolen, eller i et samarbejde mellem læreruddannelsen og folkeskolen med fx et outro-modul på uddannelsen, der kobles til et induction-forløb på skolen?

En del af de nye lærere, der taler om "virkeligheden", efterlyser reelt set mesterlære (for diskussion om mesterlære og læreruddannelse se Böwadt 2021). I det næste og afsluttende kapitel vender vi tilbage til, hvad det er en for en virkelighedsforståelse, der er på spil. Hos nogle få nye lærere ser vi dog også nogle formuleringer om vigtigheden af at kunne træde et skridt tilbage fra praksis, eller at uddannelsen nødvendigvis må og skal adskille sig fra virkeligheden på skolerne, fordi det netop skaber mulighed for at kunne reflektere og lære. Også det vender vi tilbage til i næste kapitel.

TVÆRGÅENDE SAMMENHÆNGE OG TEMAER

I dette kapitel går vi på tværs af svarene på de mange spørgsmål. Først ser vi på, om der ud fra baggrundsoplysningerne er grupper, som skiller sig ud, og hvilke emner der skrives mest om. Derefter kigger vi nærmere på nogle udvalgte temaer, og undervejs sætter vi undersøgelsen ind i en større kontekst og diskuterer fundene i forhold til relevant forskning.

Er der grupper, som skiller sig ud?

Er der grupper, der skiller sig ud i forhold til køn, erfaring, uddannelsessted og ansættelseskommune? Det korte svar er nej. Når vi sammenligner, kan vi i enkelte tilfælde se nuancer, fx hvor unge lærere skriver lidt mere om at være usikre end de ældre. Men det er svært at afgøre, om der er tale om en decideret tendens.

Vi har undersøgt, om der skulle være sammenhæng mellem køn og oplevelse af arbejdspress, men det ser ikke ud til at være tilfældet. Når vi krydskoder mellem køn og fx koderne "alene", "stress", "sygemeldt" og "stopper", er der ca. fire gange så mange svar fra kvinder som fra mænd, ganske som i den samlede undersøgelse. Det samme gør sig gældende, når vi har kigget på de lærere, hvis svar indikerer, at de har det godt. Også her svarer tallene til dem i den samlede undersøgelse. Køn lader altså ikke til at have nogen betydning for hverken de positive eller de negative oplevelser med at være ny i professionen.

Når det gælder alder og arbejds erfaringens betydning for de nye læreres oplevelser, ser det lidt anderledes ud. Når vi krydskoder mellem "hvad er det sværeste" og alder, kan vi se at, det i alle aldersgrupper især er "relationsarbejdet", der opleves som det sværeste. Der er dog en tendens til at yngste lærere – som ofte også er de nyeste - skriver mere om oplevelser af utilstrækkelighed og problemer med forældresamarbejde. Lærere, som er i tyverne, skriver, hvad der kunne kaldes, "indadrettet" om det; de fokuserer mest på det, de oplever som egne mangler. Kolleger, der er fem-ti år ældre og ofte med en lidt længere arbejds erfaring, beskriver det derimod på en mere "udadrettet" måde, hvor de peger på manglende tid, mange møder og forældres urealistiske forventninger til skolens og lærernes serviceniveau. Et par eksempler på svar om forældresamarbejdet kan illustrere forskellen:

"Forældresamarbejdet og ansvaret for børnenes ve og vel. Ligeledes hvordan alle valg tages for første gang, da man er i gang med at finde sin egen læreridentitet, samt skal lære eleverne noget fagligt og socialt" (Respondent 66. 25-29 år, har været lærer i mindre end 1 år).

"Manglende tid og urealistiske forventninger fra forældre, om hvilket serviceniveau, man kan forvente af sit barns lærer og skole. (Respondent 3. 30-34 år, har været lærer i 3 år).

Ikke overraskende er det i svarene fra de yngste og nyeste lærere, at vi især ser, hvordan læreridentiteten er på spil, og tvivlen om, hvorvidt man er god nok, kan trænge sig på. Det er ikke overraskende, men ikke desto mindre vigtigt i forhold til, hvordan problemerne kan afhjælpes.

Vi har også krydskodet spørgsmålet om læreruddannelsens brugbarhed (spørgsmål 5), med de tekststykker, vi har kodet under "teori-praksis", og med hvilken professionshøjskole, lærerne er uddannet fra. Der er ingen sammenhæng mellem hvilken professionshøjskole, lærerne kommer fra og de nye læreres kritik af uddannelsen.

De hyppigste ord og kodninger

Når vi ser på, hvilke betydningsbærende ord, der oftest anvendes, tegner der sig et billede, hvor lærerfaglige ord som "undervisning", "lærer", "fag", "kolleger" og "skole" træder tydeligt frem. Men det samme gør ord som "tid", "hårdt", "første" og "svært". Det illustrerer, hvor vanskelig overgangen fra uddannelse til arbejde er, og at det særligt skyldes, at nye lærere skal klare mange og svære opgaver på kort tid samtidig med, at det meste gøres for første gang.

Betydningen ligger dog ikke alene i de enkelte ord. Ser vi på, hvilke emner vi har kodet for flest gange uden at kigge på, hvilket spørgsmål de nye lærere i øvrigt er i gang med at svare på, tegner der sig også nogle mønstre. Vi har fx kodet for "forberedelse" 82 gange, "hårdt" 71 gange og "taget godt imod" 72 gange. På tværs af spørgsmålene tegner de nye lærere et billede af deres første tid i folkeskolen. På den ene side beskrives arbejdet som krævende og svært, i forhold til hvor meget der forventes af dem, og hvor komplekse problemer de står med, især hvad angår "relationsarbejdet", der tager tid fra "forberedelsestiden". Som det er fremgået, giver det dem oplevelsen af, at de altid er bagud og sjældent føler sig velforberedte i undervisningen. På den anden side beskrives den første tid i skolen også som præget af venlige og velmenende kolleger, der dog ikke altid har tid til at omsætte de gode intentioner til konkret sparring, råd og støtte.

I det hele taget ser vi tydeligt, at nye lærere skelner mellem det mellem menneskelige og det organisatoriske, når de beskriver deres første tid i folkeskolen. Kollegerne er imødekommende, men organiseringen halter. Et andet emne, som vi genkender på tværs af svarene, er det, som i nogle sammenhænge er blevet kaldt "praksisshok". Det vender vi tilbage til.

De nye læreres syn på teori og praksis

Det massive ønske om mere praktik og mere praksisnær undervisning har lydt gennem mange år og har været meget entydigt (fx Jacobsen 1989; Pedersen, Böwadt & Vaaben 2019). Aktuelt kommer det samme ønske nu fra Uddannelses- og Forskningsministeriet (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2020). Det rejser spørgsmålene: Hvorfor ikke give de lærerstuderende og de nye lærere, hvad de ønsker? Eller hvorfor ikke gøre læreruddannelsen til en mesterlære?

Det afgørende spørgsmål er naturligvis, om det vil gavne lærerne, lærerprofessionen og skolerne at øge omfanget af praktikken og mindske den teoretiske del af uddannelsen, sådan som mange nye lærere ønsker? Det er et kompliceret spørgsmål, der både omhandler synet på læreruddannelsen, synet på lærerprofessionen og de mange forskellige syn, der eksisterer på forholdet mellem teori og praksis (se fx Dorf 2018: 254; Nielsen 2014: 39; Jorgensen 2005; Carlsen & Oettingen 2020: 6). De senere år har der såvel i Danmark som i mange andre lande været fokus på, at læreruddannelsen både skal have praksisforankring og forskningsforankring (fx Carlsen & von Oettingen 2020; NOKUT 2020), men det er ikke altid let at forene, og det kan udmønte sig i til tider udmattende og endeløse diskussioner om vægtningen af det akademiske og det praksisnære element i læreruddannelsen (Bjørndal et al. 2020: 5; Mattsson et al. 2011: 10).

De nye læreres ønsker helt entydigt en styrkelse af praksisforankringen, forskningsforankringen har de overhovedet ikke fokus på, og det er der på nogle måder ikke noget overraskende i. Mange undersøgelser har gennem tiden peget på, at lærerstuderende og lærere er langt mere optaget af personlige evner og "værktøjskasser" end af fagkundskab og forskningsresultater (fx Bayer 2021; Hovdenak & Wiese 2017). Men hvis man vælger at give lærerstuderende og nye

lærere, hvad de ønsker, risikerer man, at forskningsforankringen ryger. Desuden risikerer man, at lærerprofessionen svækkes. Det skyldes, at en profession gerne defineres som et arbejde, der baserer sig på en bestemt specialiseret teoretisk viden (Hjort 2008: 95). Teoretisk indsigt og refleksion er derfor et helt centralt kendetegn for en professionsuddannelse (fx Hovdenak & Wiese 2017: 181).

Ovenstående rejser spørgsmålet om, hvorfor mange lærerstuderende og nye lærere har svært ved at nytte af den teori, de møder i læreruddannelsen. En forklaring kan være, at teori virker forstyrrende, fordi den har bl.a. har til opgave at vise, at "tingene ikke altid er, som de tager sig ud" (Andersen 2020: 64). Teori kan også virke forstyrrende, fordi det er lig med analytisk distance. Det kan være vanskelig for praktikerne, der står i situationer, der fordrer nærvær og empati (Andersen 2020: 63). De nye lærere efterspørger redskaber, der kan anvendes i en presset situation. Teoriene forventes af nye lærere på samme måde at kunne anvendes "her og nu", som de ikke kan, eftersom teori netop er generaliseret viden, der rækker ud over en bestemt situation. Hans Dorf understreger, at teori kan være frustrerende, men at der er tale om en "nødvendig forstyrrelse" (Dorf 2018: 255).

To undersøgelser fra Norge er interessante. Den ene peger på, at norske lærerstuderende meget ofte efterlyser en "værktøjskasse" og ikke er optaget af den kundskabsform, der understøtter kritisk og refleksiv tænkning (Hovdenak & Wiese 2017). Der er gode grunde til at efterlyse værktøjer, eftersom lærere står i situationer med handletvang, siger de to forskere (Hovdenak & Wiese 2017: 179). Men hvis de udelukkende får værktøjer, understøttes lærernes kritiske og refleksive tænkning ikke, og den har de også brug for. En anden norsk undersøgelse peger imidlertid på positive resultater i forhold til at støtte nye lærere i at anvende forskningsbaseret viden og på den måde medvirke til udvikling af skolen (Bjørndal et al. 2020). I forbindelse med udvikling af en femårig læreruddannelse arbejder man i Norge systematisk med lærerstuderendes forsknings- og udviklingskompetencer for at kunne udvikle deres lærerpraksis og styrke deres professionskundskab (Bjørndal et al. 2020: 3). Gennem forskningskompetencer skal de studerende lære at blive "undersøgende praktikere", og i undersøgelsen peger de nye lærere blandt andet på, at de både bruger forsknings- og udviklingskompetencerne i forhold til deres undervisning og klasseledelse (Bjørndal et al. 2020: 11). De positive resultater til trods er der i undersøgelsen dog også lærere, der peger på, at det på grund af tidsmangel er vanskeligt at anvende disse kompetencer. De har travlt med fx at skabe ro i klassen og samarbejde med forældrene (Bjørndal et al. 2020: 14). Et andet forhold, der modarbejder brugen af de nye læreres forsknings- og udviklingskompetencer, er skolens organisering. Mange af de nye lærere oplevede en manglende interesse og opmærksomhed fra skolen (Bjørndal et al. 2020: 16).

Spændingerne mellem teori og praksis kan formentlig ikke fjernes. De hører professionen til, for en profession opstår når, når praksis bliver så kompleks, at det bliver nødvendigt med teoretisk refleksion (von Oettingen 2007: 18). Lærerprofessionen er med andre ord en profession, der hele tiden må tage livtag med sådanne spændinger. Udfordringen er at undgå, at spændingerne bliver så store, at de bliver en barriere. Fra nye lærere kan det nogle gange lyde, som om de forestiller sig, at man kan undgå spændinger og forstyrrelser, og forskere advarer mod en for entydig vægtlægning på praksisnærhed (Fink 2019; von Oettingen 2006; Andersen 2020, Bjerre 2016; Callewaert 2017). Praktikerne arbejder intuitivt, men man har også brug for teoretisk distance for at kunne reflektere over praksis. Hvis man som lærer udelukkende socialiseres ind i praksis, får man ikke et refleksionsrum, hvor man kan stille spørgsmål til de implicitte normer, der altid ligger praksis. Hvis der skal udvikles kundskab, er det derfor nødvendigt at kunne

problematisere praksis (Andersen 2020: 62). Mesterlære handler om socialisering til praksis - en intuitiv indforståethed med praksis. Hvis den aktuelle praksis bliver foreskrivende, reducerer man antallet af handlemuligheder, så man får ikke øje på andre mulige måder at undervise eller holde skole på. Hvad nu, hvis den skole, man kommer ud på, faktisk ikke fungerer ret godt? Skal man så som ny lærer alligevel bare socialiseres ind i den eksisterende praksis? Har man derimod en generel viden, er man åben for og har kendskab til alternative handlemuligheder (Bjerre 2016: 38). Det er en vigtig pointe i forhold til skoleudvikling, for hvis nye lærere alene trænes i bestemte praksisformer, som allerede benyttes i folkeskolen, hvordan skal man så forbedre skolerne? (for en diskussion af en praksisnær læreruddannelse se også Bøwadt 2021).

I begyndelsen af dette spurgte vi, hvorfor man ikke bare skal give de nye lærere, hvad de ønsker. Mange læreres svar er, at de – forståeligt nok – gerne vil have her og nu-hjælp i deres dagligdag. Problemet er, at hvis man udelukkende honorerer det ønske, lader man nye lærere i stikken på den længere bane. En lærer skal ikke kun socialiseres ind i en gældende praksis og en bestemt forståelse af, hvad der fx lige nu opleves som god undervisning. En lærer skal kunne orientere sig i skiftende syn på undervisning og ikke mindst selv være med til at udvikle og forny undervisningen og tage livtag med de mange forskellige udfordringer, man møder i skolen. Lærere skal ikke kun lære at betjene sig af de ”her-og-nu-værktøjer”, som aktuelt benyttes i skolen, de skal også kunne tage kritisk stilling til de selvsamme værktøjer. Hvilke børnesyn og pædagogikker bygger de på? Hvad bliver konsekvenserne for elevernes udvikling og læring, når man arbejder på denne måde? Understøtter eller hæmmer de opfyldelsen af folkeskolens formål? Sådanne mere principielle, overordnede og kritiske perspektiver afspejler sig imidlertid ikke i ret mange af de ønsker og behov, vi er stødt på i undersøgelsen. Det ændrer blot ikke ved, at nye lærere også har langsigtede behov, som de skal have hjælp til. Måske skal de ikke mindst have hjælp til at forstå, at de – og skolerne – også har brug for et langsigtet perspektiv.

Hvorfor har I ikke fortalt os om, hvad der ventede os?

Som det fremgik flere steder, fortæller de nye lærere om et praksischock. Ud over det mødes de også med, hvad vi i anden sammenhæng har kaldt et organisatorisk chok (Pedersen, Bøwadt & Vaaben 2019: 59). Det organisatoriske chok viser sig især ved, at nye lærere bliver meget overraskede over, at skolens organisatoriske rammer virker hindrende for at kunne gøre det, de troede, man skulle som lærer. En del af nye lærere fortæller, at de gerne ville have vidst, hvor mange opgaver ud over selve undervisningen, der faktisk ventede dem i folkeskolen, og hvor massivt arbejdspresset er. Den efterlysning er værd at kigge nærmere på.

I vores to tidligere undersøgelser af lærerstuderendes forventninger til lærerarbejdet er det karakteristisk, at der er en form for afstandtagen eller distance til de lærere i folkeskolen, der fortæller om, hvor hårdt de synes, deres arbejde er (Pedersen, Bøwadt & Vaaben 2019; Bøwadt, Pedersen & Vaaben 2017; Bøwadt, Pedersen & Vaaben 2020). Nogle studerende giver udtryk for, at de ikke tror, at det er så slemt, som mange lærere hævder, eller som det skildres i medierne. Andre mener, at de gamle lærere er nogle brokkehoveder. Og nogle studerende mener, at det ikke giver mening at forholde sig til, hvad andre fortæller om arbejdsforholdene. Dem skal man erfare på egen krop. Flere fortæller mere eller mindre direkte, at de afskærmer sig fra de fortællinger, de hører. De vil simpelthen insistere på at ”vælge med hjertet” og ikke lade sig påvirke af forhold som økonomistyring, politik, reformer m.v. De har valgt, at de vil være lærere, og sådan er det. Og hvis man brænder nok for lærergerningen, kan man klare det meste (Bøwadt, Pedersen & Vaaben 2020: 97ff). Der er altså en modsætning mellem

studerende, der ikke vil høre om, hvad der måske venter dem, og de nyuddannede lærere, der efterlyser, at nogen havde fortalt dem om det, så de kunne have været bedre forberedt.

Hvem skal klæde hvem på til hvad?

Mange af nye lærere peger på en række forhold som uddannelsen ikke har klædt dem på til. Det rejser spørgsmålet om, i hvilken institutionel sammenhæng denne ”påklædningsopgave” egentlig hører hjemme? Som det er fremgået i gennemgangen af svarene på spørgsmål 3 og 5, mener de fleste nye lærere, at de på uddannelsen skulle have lært om alle de usynlige opgaver, der ligger uden for undervisningen, og som bl.a. indbefatter alt relationsarbejdet og involverer alle mulige administrative og it-relaterede opgaver. De ville gerne have været bedre forberedt på forældresamarbejde, konflikthåndtering, brugen af digitale systemer, karaktergivning, hvordan laver man en indberetning osv.

Kun ganske få nævner, at nogle af den slags udfordringer først kan læres i praksis, og ikke på studiet, fordi der netop er tale om meget konkrete opgaver. Når man fx taler om materialer, maskiner, indberetningsskemaer, testmaterialer, er der i første omgang nødvendigt at skelne mellem, hvordan man anvender redskaberne, og hvordan man reflekterer over eller begrunder valgene. Når nye lærer fx gerne ville have lært, hvordan man giver karakterer, handler det om viden om konkrete handlinger, men ikke så meget om, hvilken effekt karaktergivning har fx på barnet eller på samfundet. Professor emeritus i pædagogik, Staf Callewaert, siger i den forbindelse, at man ofte taler om de konkrete ting, nye lærere ikke har prøvet før, men aldrig påtaler, hvad de måtte mangle ”af videnskabeligt indblik i, hvad hele systemet med evaluering, prøver og karakterer egentlig går ud på, hvordan det fungerer og med hvilke effekter” (Callewaert 2017: 239). Ifølge Callewaert skal læreruddannelsen netop ikke være praksisnær (Callewaert 2017: 239). Det praksisnære skal læres i arbejdet som lærer. Lærerarbejde adskiller sig fra andet arbejde ved, at politikere, forvaltningschefer, skoleledere og andre regner med, at en lærer kan undervise i det øjeblik vedkommende bliver ansat på en skole. Også professor Per Fibæk Laursen har peget på denne problemstilling. Han pointerer, at læreruddannelsen i kraft af den akademisering, der er sket siden lovændringen i 1966, har mistet den tætte kobling til den praksis, den uddanner til. Derfor mener han, at det er på tide, at i forhold til professionsbacheloruddannelsen som lærer drager samme konsekvens som de akademiske uddannelser gjorde for ca. 200 år siden ved at erkende, at man *ikke* er klar til at træde direkte ind i en professionel funktion, når man står med sit eksamensbevis i hånden. Praktisk oplæring er også nødvendig (Laursen 2006).

I forbindelse med udformningen af den nye læreruddannelse har man da også netop fokus på outro-moduler og induction-forløb. Måske kunne man afdække mulighederne for et mere systematisk samarbejde mellem læreruddannelse og kommune/folkeskoler, eftersom vi jo netop har vist, at skolernes måder at tilrettelægge nye læreres første tid på, ser ud til at have meget stor betydning for deres oplevelse af de første år i professionen.

På tværs af rapporterne

I det følgende ser vi nærmere på, hvordan undersøgelsen af de nye lærere ser ud i forhold til vores tidligere undersøgelser af forskellige hjørner af lærerprofessionen i Danmark.

I rapporten, *Når verdens bedste job bliver for hårdt* påviste vi en række interessante mønstre angående nye lærere. Undersøgelsen byggede på svar fra mere end 1200 folkeskolelærere, så der var tilstrækkeligt mange til, at vi kunne se særskilt på nyeste lærere. Der var særligt påfaldende, at de nye lærere havde den samme fortælling om ”den gode

lærer” og “den gode skole” som lærere, der havde undervist i mange år. Nogle fortalte om, at den skolevirkelighed, de var kommet ud i, var ”blevet forkert”. De var frustrerede over, at de var kommet ud på en skole, hvor der ikke var opmærksomhed på lærernes relation til eleverne, sådan som de havde hørt om på studiet, havde drømt om og ønsket sig. I stedet var de havnet på en skole, der var organiseret, så man ikke kunne være den lærer, man gerne ville være. Det var meget tydeligt, at billedet af “den gode lærer” stemte helt overens med det billede, deres mere erfarne kolleger havde.

Vi så samme billede af ”den gode lærer” i undersøgelsen, *Hvorfor stopper lærerne i folkeskolen?* fra 2016. Her stødte vi primært på billedet som led i en fortælling om, at hvis det blev for umuligt at være den lærer, man gerne ville være, så blev man nødt til at stoppe i folkeskolen. Vi har faktisk kunnet spore billedet af ”den gode lærer” på tværs af alle vores undersøgelser (Böwadt, Pedersen & Vaaben 2020: 111ff). Både forhenværende, nuværende og kommende lærere, og altså også både nyuddannede og mere erfarne lærere, er tilsyneladende ret enige om, hvordan en god lærer er, og de er ret motiverede for at blive eller være netop sådan en lærer. Den gode lærer er ifølge alle disse lærere en person, der er mere end sin funktion, og som ser børnene, er der for dem, og gør en vigtig forskel i deres liv ved både at hjælpe dem fagligt og socialt. Et citat, der illustrerer dette billede af ”den gode lærer”, lyder:

”Jeg vil gerne være lærer, fordi jeg havde en lærer i folkeskolen, og hun var bare meget mere end en lærer. Hun var som en rollemodel, og en person man altid kunne komme til. Derfor kunne jeg godt tænke mig at være lærer, jeg kunne godt tænke mig at være den person, der skal hjælpe andre unge videre, ikke kun uddannelsesmæssigt, men også personligt, og være med til at forme dem. Jeg blev klar over det, dengang jeg gik i folkeskole. Jeg kan godt lide at have med mennesker at gøre, og da min lærer var sådan over for mig, gik det op for mig, at sådan en person ville jeg gerne være. En person, der var nogle, der så op til”
(Lærerstuderende, første semester 2017).

Som det kan ses, er billede af en god lærer forbundet mere med en bestemt slags personer og relationer, end med et bestemt fagligt indhold. Billedet af den gode lærer er så motiverende, at de studerende lukker ørerne for beretninger om besværligheder, der måtte stille sig i vejen for at blive sådan en lærer, og de pålægger sig selv ansvaret for at kunne lykkes som lærere, uanset, hvordan skolerne er indrettet. Men undersøgelsen viser, at når nyuddannede lærere kommer ud på skolerne, kan de ikke længere ”beskytte” drømmen om den lærer, de gerne vil være, ved at lukke ørerne og insistere på at vælge med hjertet. Det er hårdt at skulle give afkald på drømmen. Faktisk så hårdt, at nogle beslutter sig for, at de alligevel ikke vil være lærere. Og her ligner de nye lærere faktisk igen deres ældre og erfarne kolleger.

Billedet af den gode lærer er så vigtigt og motiverende et ideal, at selv erfarne folkeskolelærere kan se sig nødsaget til at kvitte jobbet, hvis det viser sig umuligt at leve op til det. Derfor var en af vores konklusioner i undersøgelsen om, hvorfor lærere stopper i folkeskolen, at det gør det *ikke* for at stoppe med at være lærere, men for at blive ved med at være lærere – blot i en anden sammenhæng (Böwadt, Pedersen & Vaaben 2016:41). Noget tyder altså på, at forestillingen om den gode lærer på én gang er en særdeles motiverende og en særdeles hårdfør forestilling, der ikke uden videre lader sig ændre. Og det giver udfordringer både i læreruddannelsen og på skolerne, som de senere år har undergået adskillige reformer og forandringer.

Idealet om folkeskolen, hvor alle samfundslag mødes, går også igen i alle vores undersøgelser: både forhenværende, nuværende, kommende og nye lærere er enige om og stærkt motiverede af idéen om folkeskolen som en bærende samfundsinstitution, der er vigtig for vores demokrati. Imidlertid forholder det sig her ligesom med idealet om den gode lærer, at man kan komme i en situation, hvor man kan blive nødt til at give op. Og det indebærer både sorg og meningstab. Særligt i rapporten om, hvorfor lærere stopper i folkeskolen, er der mange eksempler på, hvordan lærere beskriver sig selv som Folkeskolelærere med stort F. De giver udtryk for, at de ikke havde forestillet sig, at de skulle arbejde på privatskole. Også blandt studerende på 7. semester ser vi, hvordan de, der vil arbejde på en folkeskole, argumenterer ud fra ideologi, mens de, der vil vælge en privatskole, argumenterer med, at de tror de får bedre vilkår der (Böwadt, Pedersen & Vaaben 2019:22ff). Noget lignende ses i den aktuelle undersøgelse, hvor nye lærere fortæller, at har valgt at arbejde på en folkeskole, fordi folkeskolen er en vigtig samfundsinstitution, der skal rumme alle børn. I næste åndedrag forklarer de så, hvor svært det er i praksis.

LITTERATUR

Aarhus Lærerforening (2021). Fundament til dit lærerliv. <https://aalf.dk/arbejdsliv/mit-job/fundament-til-dit-laererliv>. Tilgået 5. februar 2021.

Andersen, Peter Østergaard (2020). Forestillinger om anvendelse inden for professionsfeltet – og om mulige metodologiske konsekvenser. *Tidsskrift for professionsstudier* nr. 30. 1/2020, pp. 62-71.

Bayer, Martin (2021). Person, profession og forskning. I: Dahl, Kari Kragh Blume (red.): *Professionspsykologi*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag

Bjerre, Jørn (2016). Refleksiv praksislæring mellem mesterlære og formel uddannelse. *Cepra-Striben* pp. 36-41.

Bjørndal, Kristin Emilie W.; Antonsen, Yngve; Jakhelln, Rachel (2020). FoU-kompetansen til nyuddannede grunnskolelærere – grundlag for skoleudvikling? *Acta Didactica Norden*, Vol. 14 nr. 2. DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7917>.

Böwadt, Pia Rose (2021). *En mere praksisnær læreruddannelse? Udkast til en forskningsoversigt*. København: Københavns Professionshøjskole.
<https://www.ucviden.dk/da/publications/en-mere-praksisn%C3%A6r-l%C3%A6reruddannelse-udkast-til-en-forskningsoversi>

Böwadt, Pia Rose; Pedersen, Rikke & Vaaben, Nana (2021). At blive til som person mellem professionsidealer og selvansvarliggørelse. I: Dahl, Kari Kragh Blume (red.): *Professionspsykologi – i teori og praksis*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Böwadt, Pia Rose; Pedersen, Rikke & Vaaben, Nana (2020). *Lærere mellem engagement og afmagt*. København: Unge Pædagogers Forlag.

Böwadt, Pia Rose; Pedersen, Rikke & Vaaben, Nana (2019a). *Når verdens bedste job bliver for hårdt*. København: Københavns Professionshøjskole.
<https://www.ucviden.dk/da/publications/n%C3%A5r-verdens-bedste-job-bliver-for-h%C3%A5rdt-en-unders%C3%B8gelse-af-hvorda>

Böwadt, Pia Rose; Pedersen, Rikke & Vaaben, Nana (2017). *Først om fremmest elsker jeg at arbejde med børn*. København: Professionshøjskolen UCC.
<https://www.ucviden.dk/da/publications/f%C3%B8rst-og-fremmest-elsker-jeg-at-arbejde-med-b%C3%B8rn-om-studerendes-v>

Böwadt, Pia Rose & Vaaben, Nana (2021). Hvad skal vi med læreruddannelsen? *Studier i læreruddannelse- og profession* (Under udarbejdelse).

Callewaert, Staf (2017). Pædagogik – videnskab eller professionsviden? I: Peter Østergaard Andersen & Tomas Ellegaard (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag.

Dorf, Hans (2018). *Skolepolitik og uddannelseskvalitet i Danmark*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Fink, Hans (2019). Om teori og praksis, nærhed og fjernhed. *Tidsskrift for professionsstudier* 29/2019 pp. 6-13.

Dr.dk (2019). Hver femte underviser i folkeskolen er uuddannet vikar. 10. august 2019. <https://www.dr.dk/nyheder/indland/hver-femte-underviser-i-folkeskolen-er-uuddannet-vikar>

Fransson, Göran & Gustafsson, Christina (red.) (2008). *Newly Qualified Teachers in Northern Europe: Comparative Perspective on Promoting Professional Development*, Teacher Education, Research Publication 4, University of Gävle.

Frederiksen, L. L., Hasle, E., Rosholm, K., Paaske, K. A. & Krøjgaard, F. (2019). *Transition fra studerende til lærer*. Aarhus: VIA- University College.

Frederiksen, L. L., Krøjgaard, F., & Paaske, K. A. (2017). *Lærerstart og fodfæste i et livslangt karriereforløb*. VIA University College. Retrieved from https://www.ucviden.dk/portal/files/44628052/L_rerstart_og_fodf_ste_m_bilag_1_6.pdf.

Grams Davy, Sarah Lisa (2014). *Zufriedene Lehrer - zufriedene Lerner? Der Zusammenhang zwischen berufsbezogenen Lehrerwohlbefinden und der Lehrer-Schuler-Beziehung im Unterrichtsalltag*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Grynberg, Stine (2020): Sådan kan du passe på de nye lærere, Folkeskolen.dk, 11. august 2020.

Hjort, Kathrin (2008). *Professionaliseringen i den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Hovdenak, Sylvi Stenersen & Wiese, Eline (2017). Fronesis: vejen til profesjonell lærerutdanning. *Uniped* 40 (2), pp. 170-184. DOI: 10.18261/ISSN.1893-8981-2017-02-06.

Jacobsen, Bo (1989). *Fungerer læreruddannelsen?* Undervisningsministeriet.

Jorgensen, Estelle R. (2005). Four Philosophical Models of the Relationship Between Theory and Practice. *Philosophy of Music Education Review* 13:1 pp. 21-36.

Jonassen, A. (2016). Hver sjette nyuddannet lærer dropper folkeskolen inden for det første år. *Politiken*. <https://politiken.dk/indland/uddannelse/art5632312/Hver-sjette-nyuddannet-lærer-dropper-folkeskolen-inden-for-det-første-år>.

KL (2016). *Rekrutteringssituationen på lærerområdet*.

Laursen, Per Fibæk (2006). Support af nye lærere. MONA: Matematik- og Naturfagsdidaktik, *Tidsskrift for undervisere forskere og formidlere*, 2006, 1.

Mattsson, Matts; Eilertsen, Tor Vidar & Rorrison, Doreen (2011). What is practice in teacher education? I: Mattsson et al. (red.): *A practical turn in teacher education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Mølgaard, Dorthe Busk (2018): Praksischok eller start på en livslang lærerkarriere. I: *Folkeskolen* nr. 17, 2018.

Lindhart, Lars (2007). *Hvor lærer en lærer at være lærer? Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge*. Books on Demand GmbH.

Lunde Frederiksen, Lisbeth; Halse, Elisabeth; Rosholm, Kirsten; Paaske, Karen Annette; Krøjgaard, Frede (2019). *Transition fra studerende til lærer*.

Nielsen, Trine Kløvager (2014). *Teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne. Et systematisk review*. Ph.d.-afhandling Aarhus Universitet.

NOKUT (2020). *Transforming Norwegian Teacher education. The Final Report of the International Advisory Panel for Primary and Lower Secondary Teacher Education*. Norge.

Olsen, Evy (pseudonym for en gruppe lærere) (1980): *Praksischok: Den nye lærers møde med folkeskolen*. København: Forlaget Unge Pædagoger.

Pedersen, Rikke; Böwadt, Pia Rose & Vaaben, Nana (2019). *På tærsklen til at blive lærer: Studerendes overvejelser over deres kommende arbejdsliv*. København: København Professionshøjskole. (<https://www.ucviden.dk/da/publications/p%C3%A5-t%C3%A6rsklen-til-at-blive-l%C3%A6rer-studerendes-overvejelser-om-deres->

Pedersen, Rikke; Böwadt, Pia Rose & Vaaben, Nana (2016). *Hvorfor stopper lærerne i folkeskolen?* København: Professionshøjskolen UCC. <https://www.ucviden.dk/da/publications/hvorfor-stopper-l%C3%A6rerne-i-folkeskolen>

Paaske, Karen Annette; Lunde Frederiksen, Lisbeth Angela; Krøjgaard, Frede (2017). *Lærerstart og fodfæste i et livs - langt karriereforløb*. Danske Professionshøjskoler.

Skou-Hansen, Peter Svit (2018). Praksischok rammer nyuddannede: Det er et kæmpestort problem. TV2-Østjylland, 5. sept 2018. <https://www.tv2ostjylland.dk/ostjylland/praksischok-rammer-nyuddannede-det-er-et-kaempestort-problem>.

Solgaard, A., Aisinger, P., & Trier, M. B. (2015). Se danmarkskortet: Her flytter lærerne. Folkeskolen.Dk.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (27. nov. 2020). Nytænkning af Læreruddannelsen – et ambitiøst udviklingsarbejde. Ref.nr 2020 – 4912.

Vaaben, Nana (2019a). At blive betalt *med* tid eller *for* tid. *Lærerkommissionens forskerpublikation*, pp. 158-165.

Vaaben, Nana (2019b). Konflikten om folkeskolelærernes arbejdstid: To forskellige forståelser at tid som ressource. I: Vaaben, Nana og Plotnikof, Mie (red.): *Tid til Velfærd? Tidsorganisering i velfærdsprofessionerne*. København: Hans Reitzels Forlag.

Vaaben, Nana (2018). Reforming time in Danish Schools: Unintended performative effects of working hours legislation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol 31, issue 5, Pp. 422-435.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518398.2018.1449979?journalCode=tqse20>

von Oettingen, Alexander (2006). *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier: perspektivering af K. Grue Sørensens filosofiske pædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim.

von Oettingen, Alexander (2007). Pædagogiske handlingsteorier i differencen mellem teori og praksis. I: von Oettingen, Alexander & Weidemann, Finn. *Mellem teori og praksis: aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.