

**Bent Olsen**

*Professor i pedagogisk sosiologi ved pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet*

## Lærerarbejdet mellem konceptstyring og professionsetos - om liv og modstandsformer i skolestrukturerne

### **Resumé**

*Artiklen følger tre lærere, der alle har set sig nødsaget til at revidere den lærergerning, de havde forberedt sig til. Deres møde med lokale og centrale styringsformer af skolen har begrænset anvendelsen af deres erhvervede kundskaber i et sådant omfang, at de enten har måttet revidere deres væren i erhvervet eller helt forlade det. De tre cases bearbejdes med udgangspunkt i de spændinger mellem individ og institution som E. Goffman og P. Bourdieu har undersøgt som tilpasnings- og modstandsformer. Artiklen behandler disse to spørgsmål: Under hvilke sociale betingelser bliver den hengivne identifikation med lærerhvervet til, hvad betinger 'ildsjælens' investeringer i sit arbejde? Og hvad sker der med lærerens selvforståelse, når rummet for mulige modstandsformer svinder ind?*

*Nøgleord: Lærer; modstand; afprofessionalisering; Goffman; Bourdieu*

### **Abstract**

*The article follows three teachers, who have all felt pressured to revise the professional life they all had prepared for. Their encounters with local and central legal authorities responsible for school administration seem to have limited the exercise of their acquired skills to such an extent that they either have had to consider whether they are to remain in the profession or simply leave it. The three cases are analysed with focus on the tension involved in being an individual in an institutional setting. Contradictions of assimilation and resistance in the teachers' lives are handled using the theoretical frameworks of E. Goffman and P. Bourdieu. The article deals with two questions: What kind of social conditions promote the devoted and highly enthusiastic professional teacher? And what happens to the teachers' self-recognition when the scope of possible forms of resistance becomes restricted?*

*Keywords: Teacher; resistance; deprofessionalization; Goffman; Bourdieu*

## Indledning: Profession og passion

I en historisk berømt leksikonartikel fra 1911 noterer den franske sociolog Émile Durkheim, at der ingen mand findes, som på et givet tidspunkt kan foranstalte et skolesystem, der er anderledes end det, der forudsættes i dets samfunds struktur. Det indebærer tillige, at folkeslag der ligner hinanden, også hvad angår statsforfatningen, vil have beslægtede skolesystemer (Durkheim 1975, s. 63). I de næsten hundrede år der er gået siden, er der produceret sociologiske teorier og forskning, der helt typisk har bekræftet, hvad Durkheim hævdede dengang. Modsat sociologien, så har parlamentariske og politiske institutioner et særligt øje for den effekt, skolen kan have på elevernes og samfundets fremtid: hvordan skal skolesystemet justeres, så det forbereder eleverne til morgendagen?

Forskningslitteraturen om sammenhænge mellem samfundsøkonomi, statsformer og reproduktive systemer, som skole- og uddannelsesinstitutioner er i sig selv så omfattende, at emnets oversigtsværker ligefrem anmeldes i klynger (Fishman 2001). Nogle har i tilknytning til Storbritannien anvendt '*new managerialism*' eller '*neoliberalism*' til at karakterisere nye relationer mellem statslig styring og skolesystemerne og '*total quality management*' for USA's vedkommende, det hele udviklet under Thatcher- og Reaganårene (Davies 2003, s. 91). I USA fulgte Bush-administrationen dette op med programmet '*No Child Left Behind*' (Kantor & Lowe, 2006). Neoliberale stats- og styringsmåder af pædagogisk virksomhed hører ikke specielt den nordlige halvkugle eller det atlantiske Nordamerika og Vesteuropa til, men omfatter generelt de lande, der er aktivt deltagende i den globale kapitalistiske økonomi. Institutioner som Verdensbanken og IMF, Den Internationale Valutafond og OECD bidrager yderligere til spredningen af neoliberale økonomi- og statsstrukturer (Bansel & Davies, 2007).

Ifølge Goodson (2003) indebærer disse forandringer en modsætning mellem myndighed og lærerarbejde med gennemgribende konsekvenser for lærerprofessionen. Hvor de centralstatslige institutioner promoverer en instrumentel professionalisering, er kendetegnet ved professionalismen i lærerarbejdet *caring vocationalism* (Goodson, 2003, s. 78; s. 125-126). Det passionerede ved lærerarbejdet er i sig selv betydningsbærende, og således mere end blot et teknisk arbejdsanliggende, mere end blot belønningen ved et lønarbejderforhold.

Artiklen behandler et særtilfælde af denne modsætning mellem passion og instrumentalisme ved at følge tre lærere i to forskellige verdensdele, der har besluttet sig for at forlade den skole, der ellers havde engageret dem i deres arbejde. Som det afsløres undervejs, er de ramte livsskæbner, truffet på deres følelser i et arbejdsliv, der havde stillet dem noget i udsigt med uddannelse og erhverv som en fornuftens kontrakt, der imidlertid blev brudt, blot ikke på deres foranledning.

Deres skæbner giver anledning til at rejse to teoretisk formidlede spørgsmål. Erving Goffmans analyser af menneskers tilpasningsformer og modstand bearbejder det første af dem: Hvad sker der, når en organisation ligger hindring er i vejen for dens medlemmers refleksions- og handlemuligheder; når individer vægrer sig mod at overgive sig til organisationens definition af, hvad de bør yde og være for denne?

Det andet spørgsmål angår passionen. Hvad ligger der bag den idealiserede vision om "ildsjælen", under hvilke sociale betingelser bliver ildsjæle til? Spørgsmålet behandles med udgangspunkt i Pierre Bourdieus teoretiske rammeværk.

Med begge spørgsmål analyseres træk ved mødet mellem læreren og skolen, som kunne antyde, at skole- og uddannelsespolitikken i adskillige lande er ved at save den gren over, det har taget adskillige årtier for at vokse ud.

## Metode

De to spørgsmål undersøges ved brug af en komparativ anlagt case metode (Baxter & Jack, 2008). Det empiriske materiale består af beretninger om tre læreres individuelle livserfaringer høstet i skolelivet. Den ene af lærerne har sin daglige gang i den danske folkeskole, de to øvrige arbejder så langt væk som Los Angeles, USA. En skole fra et mindre skandinavisk provinsmiljø integreret i en udviklet egalitær velfærdsmodel, bliver på den måde ført sammen med skolesystemet i en amerikansk millionby, forankret i et andet samfundssystem end det skandinaviske.

Den danske case og de to amerikanske omhandler ganske vist individuelle erfaringer, høstet i mødet med et moderne skolesystem, men analyseres for deres eksemplariske værdi. Hensigten er således at forbinde subjektive og emotive erfaringer med såvel skole- som makroniveauet i eksplorative og forklarende analyser (Baxter & Jack, 2008, s. 547-548). Netop den sammenhæng skal skabes ved brug af Goffmans og Bourdieus teoretiske rammeværk.

Den danske case er bygget op over avis-kronikker skrevet af den selvsamme lærer. De to amerikanske cases er derimod sekundære, formidlet af forskere i en videnskabelig artikel. Dette materiale er så righoldigt, at man på trods af dets forskellighed kan knytte mange af de tre læreres erfaringer sammen. Denne rekonstruktion følger i næste kapitel; først går turen til Danmark, til det jyske søhøjland, og derpå noget længere vest på.

## Fra Jylland til Los Angeles

Det kan umiddelbart være lidt svært at se, hvad lærerarbejdet i en offentlig skole godt en halv snes kilometer fra Long Beach i Los Angeles ved den Californiske stillehavs-kyst har til fælles med et tilsvarende i Gjærn, der ligger i næsten samme afstand til vandet, hvilket her blot vil sige de Midtjyske Silkeborgsøer. En del

tilsyneladende. De lærere, som optræder i denne artikel, har alle besluttet sig for at forlade deres skole under indflydelse af de mange omstændigheder, der åbenbart forhindrede dem i at udfylde det lærerhverv, de havde viet dele af deres liv til.

Rob's to år på Hoover School i Bayside District og Leif Damgaard Nielsens mere end 20 år i Gjern kommunes skolevæsen er ikke den eneste forskel i dette transatlantiske scenarie. Elevsammesætningen er givet også forskellig. På Rob's skole med 580 elever er 99 % minoriteter, endskønt det som den andel betragtet vel er en majoritet, der udgøres af latinoer, afroamerikanere og børn med baggrund i Stillehavsøerne. Selvom der kan være havnet et enkelt barn af en Læssøfamilie på Leif's skole, bliver den ikke multikulturel af det.

På trods af etniske, aldersmæssige, nationale og kulturelle forskelle deler de to nu forhenværende lærere skæbne. Og mere end det; det kan se ud som om, at det er beslægtede træk ved deres arbejdsvilkår og skolesystemerne, der har skubbet dem ud af erhvervet; de har vendt sig fra det, der har vendt dem ryggen. Det samme skal vise sig at gælde for den tredje og sidste hovedperson Sue, som arbejder med Rob i det samme skoledistrikt.

Ærindet i det følgende bliver at afdække nogle spændinger mellem ambitioner og udfoldelsesbetingelser i læreres erhverv, organiseringsformen samt den politisk styring her af. Og når spændingerne endelig udløses, bliver konsekvensen, at erhvervsaktive og -engagerede lærere rystes i deres livsbanes momentum.

## Afsked

”Som en af dem, der tilhører fodfolket, og som kun varetager undervisning og i øvrigt skal udføre alle de krav og tiltag, Undervisningsministeriet konstant spytter ud, har jeg for længst sagt fra og erkendt, at det kan jeg ikke gennemføre, ikke engang med min bedste vilje”.

Sådan annoncerer Damgaard Nielsen offentligt sin stillingsopsigelse fra Gjerns kommunale skolevæsen i kronikken i dagbladet Politiken fra den 13. oktober 2006. I dette og et foregående indlæg affyres en kanonade af udfald mod de skolepolitiske midler, Undervisningsministeriet ses at have sat ind med over de aller seneste år: 'bindende mål' eller 'slutmål', karaktergivning på nettet, kanonlæsning, yderligere prøver i flere fag, tests, obligatorisk nulteklasse samt individuelle skriftlige handleplaner for hver enkelt elev indgår i listen over Damgaard Nielsens kritikpunkter. Han anker over effekten af disse tiltag, hvor han ser, sin succes som lærer alene bliver gjort til et spørgsmål om elevernes testresultater med det til følge, at undervisningen automatisk vil rette sig mod disse, alt efter devisen: ”grisen bliver altså ikke federe at af blive vejet”.

Det mangesidige angreb på især recentralisering, detailstyring af lærerhvervets arbejdsindhold og -former samt politisk overgivelse til OECD's PISA værktøjer foregår fra to bastioner. Damgaard Nielsens eget projekt er først et indædt forsvar for en kultur- og værdibærende folkeskole med dens ”frisind og demokrati”, hvor børns læring fortsat bør ske gennem ”lyst og oplivning og

ikke via trusler om test og udenadslære”. Dernæst er betingelserne for dette projekt at finde i lærerarbejdets pædagogiske råderum med dets metodefrihed og didaktiske og personlige dispositionsmuligheder i det hele taget. Kronikørens mange redegørelser munder ud i et fremtidsscenario, hvor skolerne, og dermed også deres medarbejdere, bliver til indbyrdes konkurrenter, og hvor ”hele samarbejdsånden og solidariteten går fløjten”.

Sådan kan hovedtrækkene i ræsonnementerne sammenfattes. Mellem linierne kan man fornemme et livtag af en kraftanstrengelse, der nu bruges til at komme ud af lærerhvervet frem for at være i det. Viljen til at virkeliggøre et historisk overdraget projekt i lærerarbejdet er til stede, men tiden for det er svigefuld.

De skolepolitiske initiativer, Damgaard Nielsen og samtlige hans kolleger erfarer, stammer bl.a. fra ændringerne af den danske folkeskolelov fra 2003 med dens bindende trinmål og slutmål. En senere lovændring pålægger lærerne investeringer i en egentlig ’evalueringskultur’ med elevplaner og tests.

Damgaard Nielsen gør ikke noget nummer ud af at deklarerer lærerhvervet med en professions kendetegn, hverken i dette begrebs sociologiske eller politiske varianter. Alligevel tydeliggør han, at det er historiske træk ved lærerarbejdet, der er kommet under pres, såsom erhvervets relative kontrol over egne instrumenter i udvælgelsen af fagenes konkrete indhold og didaktik, en vigende respektabilitet over for de kapaciteter, læreren kan forløse i og omkring undervisningen i egenskab af tillært og egenlært eksepertice samt forventninger til en vis social anseelse af lærerhvervet. Ønsket om at erhvervet må få lov at eksistere i en selvberørende og reflekterende symbiose med andre af statens institutioner og med skolens omgivelser, vil ikke længere gå i opfyldelse. Damgaard Nielsen reagerer ultimativt på en sådan erfaret modsætningen mellem den måde, de centralstatslige institutioner forestår en professionalisering på og den praktiserede professionalisme i lærerarbejdet (Goodson, 2003, s. 125-126). Han repræsenterer det Goodson kalder for *caring vocationalism*; en betragtning af lærerarbejdet som passioneret og i sig selv betydningsbærende, og således mere end blot et teknisk arbejdsanliggende, mere end blot belønningen ved et lønarbejderforhold (Goodson, 2003, s. 78).

## Studier af troskabens konflikter

I en større artikel i *Harvard Educational Review* afdækker Achinstein og Ogawa to læreres skæbner, der ligner Leifs til forveksling. Også hans californiske erhvervsfæller har mærket sådanne tilsyneladende kontraproduktive konsekvenser af en skolepolitik, der detailstyrer lærerarbejdet. Achinstein og Ogawa er et skridt tættere på rationalerne omkring skolen, idet de ser på, hvordan lokale skolemyndigheder forstærker skolepolitikken ved at afkræve lærerkorpset en loyalitets- eller troskabsed gennem en teknisk og

moraliserende retorik. Et krav om loyalitet, lærerne imidlertid møder med varierende grader af accept og varierende grader af modstand.

De to lærere er Sue og Rob. I deres skoledistrikt har skolemyndighederne og skoleledelserne gjort gældende, at alle skal arbejde med et bestemt læseprogram, der er karakteriseret ved at være ”stærkt foreskrivende”. Det vil sige, at underviserne skal administrere et prækonstrueret undervisningsmateriale, gå frem i den fastlagte rækkefølge og i det foreskrevne tempo. De skal så at sige blot administrere et koncept uden at udfolde nogen egentlig læreplansaktivitet eller anden didaktisk anstrengelse. En af baggrundene anføres at ligge i staten Californiens tidligere indførelse af tests, der rangordner skolerne med indbyggede sanktioner over for de skoler, der vedblivende underpræsterer. Et sådant system snurrer som en evighedsmaskine, da der altid vil være en ‘bund’, hvor højt eller lavt dette ‘niveau’ så end måtte befinde sig. De lavest rangerende kan netop gennem flid i konkurrencekampe redde sig fri af ’nedrykning’, dvs. undgå statslig administration, hvis de kan overleve blot en enkelt sæson, et enkelt år, nederst i tabellen. Det giver disse skoler et slags evigt håb om redning i denne konkurrence, der kan minde om det, fængselsindsatte nærer, ved tanken om at der altid er en principiel mulighed for en succesfuld flugt.

## Sue

Sue blev ansat på sin praktikskole, kraftigt foranlediget af dens ledelse, altså nærmest *headhunted*. I det første år havde hun læseundervisningen i en klasse med mange ELL’er<sup>1</sup>. Det andet år fik hun en kombineret femte-sjetteklasse med flere præstationsstærke elever, som de andre lærere undslog sig, da det var forbundet med ekstraordinære udfordringer at undervise her. I skoledelens monitorering af lærerne var nøgleordet troskab over for Open Court.

Achinstein og Ogawa ser Sues udfoldelse i lærerarbejdet baseret på principper om individualitet, kreativitet og høje forventninger til eleverne. Hun siger selv, at hun altid har haft en kritisk ansats i forhold til undervisning, bl.a. den hun selv har modtaget i sin skoletid. Sue voksede op i et racemæssigt blandet middelklassemiljø og gik i en ”ret traditionel skole, der ikke var videre progressiv” (Achinstein & Ogawa, 2006, s. 36). Senere kom hun på et af de mere prestigefyldte universiteter, hvor hun specialiserede sig i sprog. Hun beskriver selv læreruddannelsen på universitetet som ”ret fri, baseret på flerkulturel forståelse og tolerance over for sociale og etniske forskelle blandt eleverne”.

Sues skoleleder var meget optaget af Open Court som måden at forbedre skolens testresultater på, specielt i lyset af de mange ELL’ere, og krævede derfor en stor loyalitet fra lærernes side.

---

<sup>1</sup> English-language learners; det er indvandrerbørn med et ikke engelsksproget modersmål, som modtager denne ekstraundervisning.

Sue vendte sig imidlertid efterhånden mod at bruge det foreskrevne læseprogram og dermed også mod skoledistriktets krav om loyalitet; en modstand baseret på de tidligere nævnte ”fagprofessionelle” principper om individualitet, kreativitet, høje forventninger til eleverne samt præferencer for gruppefællesskaber. I arbejdet med femte-sjette klassen kom Open Court til at vige for læsninger af skønlitteratur, hun selv havde udvalgt og for hendes involvering af eleverne, hvilket ikke var foreskrevet i konceptet. I interviewene med Sue fremhæver hun, at læsekonceptet ikke tilbød individuelt afstemte udfordringer til eleverne, men snarere kedsomhed. I stedet for at læse brudstykker af tekster ville hun hellere give eleverne en litterær oplevelse ved at læse hele bøger. Hun overskred skoledistriktets målsætninger dels ved at give eleverne deres egne stemmer tilbage, gennem deres egen læsning og de relaterede skriftlige arbejder og dels ved at stimulere deres poetisk skabende sider. Hun giver også udtryk for, at Open Court standardiserer og detaljerer lærerarbejdet helt ned i klasseværelsets indretning, hvor hun i modsætning hertil ønsker, at man kan se, at ”det her miljø har læreren sat sit helt eget præg på” (Achinstein & Ogawa, 2006, s. 39).

Selvom Sue på den måde gradvist vendte Open Court ryggen, fik hun gode skudsmål med sig fra ledelse som en enestående, innovativ og stærk lærer med en påskønnelse af sine færdigheder som underviser og leder, idet hun på opfordring var blevet optaget i skolens lederteam; en ”brav og modig lærer”, som skolelederen sagde. Endskønt selv samme ikke lige var, hvad Sue kunne ønske sig, for ”når han kommer ind i min klasse, hvor der foregår fyrrer enormt spændende ting, så skal han nok opdage den ene ting, jeg ikke gør eller få øje på et opslag på væggen, der vender forkert” (Achinstein & Ogawa, 2006, s. 42).

På trods af disse positive tilskyndelser fik hun fornemmelsen af at være ude af trit med skoledistriktets forventninger, der ikke vægtede den enkelte lærers virtuositet, men derimod om de holdt sig slavisk til konceptet. Oplevelserne af isolation samt mangel på støtte og bekræftelse delte hun med de andre nyansatte lærere på skolen. Når det så kom til Open Court, kunne dets *coach* ikke hjælpe hende, for programmet kunne ikke administreres i et toklassesystem, hvilke forstærkede Sues følelse af at være en venstrehåndet i en højrehandsverden.

Ved udgangen af det andet ansættelsesår udløb Sues kontrakt. Den blev ikke fornyet. Hun fik aldrig en egentlig forklaring på det, andet end at ledelsen ikke opfattede hende som en ”holdspiller”. Sue blev ganske vist karakteriseret som en enestående lærer, men en der var ude af trit med det offentlige skolevæsens fordringer til lærerarbejdet.

Uden kontrakt og uden anbefalinger fra skolen funderer Sue efterfølgende over sin opfattelse af sig selv som professionel lærer. I distriktets og skoleledelsens øjne havde hun tilsyneladende ikke de efterspurgte egenskaber. Hun er overbevist om, at hun stadig ville sætte sig til modværge mod et afprofessionaliserende skolemiljø, hvis hun skulle gøre de to år om; uanset de store personlige omkostninger. Hun syntes hun gjorde et godt job som lærer, og

den side agter hun ikke at gå på kompromis med. Hun blev ansat til at lave ”god undervisning”, og det var, hvad hun gjorde, synes hun. Men nu regner Sue ikke med at kunne få en stilling i det offentlige skolevæsen igen. Robs fremtidsudsigter tegner heller ikke lyse, men fortælles dog ikke så pessimistisk.

## **Rob**

Rob er også i tyverne. Han voksede op i en ret velhavende forstad i det sydlige Californien. I læreruddannelsen mødte Rob en bred vifte af læsepædagogiske metoder baseret på en tematisk didaktik, undervisningsdifferentiering, dialogbaseret undervisning m.m. Rob mener at finde sin egen praktiske fornemmelse af lærerarbejdet i troen på lærerens kreativitet og i betydningen af lærerens ejerskab til læseplan og undervisning.

Det skoledistrikt, Rob blev ansat i, underpræsterede og blev overvåget af staten. Man havde overtaget et af de autoriserede tekstbogssystemer til elever, der over et og to år var faldet under deres klasseniveau. Skolelederen havde megen erfaring med *reading recovery* og så, at lærergruppens fornemmelse for elevernes sprogtilegnelse ikke var særlig udviklet, og at deres kendskab til Open Court mest lå på et overfladisk teknisk plan. Denne mere reflektive tilgang til sprogpedagogikken blev imidlertid afløst med en ny leder, der insisterede på, at alle skulle følge Open Court programmet. Med konceptet og de efterfølgende krav om målbarhed og lærerkontrol så flere af de ældre lærere en tung og mørk sky af kontrol og frygt for sig: ville man blive taget? En anden del af lærerkredsen var lidt mere afslappet i deres indstilling til at ”give kejseren, hvad kejseren vil have”.

Robs følelse af ejerskabet til eget arbejdet forsvandt gradvist efterhånden som hans didaktiske råderum svandt ind: ”Jeg bryder mig ikke om, at nogen hver dag skal fortælle mig, hvad jeg skal gøre”. Korps af kontrollanter omtales i Robs lærerkreds med ganske maleriske vendinger som konceptbetjente og ”koncept-nazi’er” (Achinstein & Ogawa, 2006, s. 55). Damgaard Nielsen refererer tilsvarende til ”Her Majesty’s Controllers” (Nielsen 2006a).

Ud over at benytte Open Court begyndte Rob at tilføje læseplanen et indhold, der kunne rette hans undervisning hen mod de enkelte elever. Med 1.000 dollars fra en fond indkøbte han af egen drift, og i samarbejde med en anden nyansat lærer, et classesæt af romaner. Det første halve år herefter lå eleverne fra de to læreres klasser helt i toppen i færdighedsprøverne, både på skolen og i distriktet. Endskønt deres undervisningsstrategi stred mod Open Court, blev det alligevel dette koncept, som skolelederen krediterede dem denne succes for, og Rob blev omtalt som ”min nye lærer nummer et!”.

I løbet af hans andet år skiftede stemningen imidlertid, for nu skulle Open Court følges loyalt og slavisk. Det frustrerede Rob mere og mere, og han kom tæt på en ”næse” for ikke at følge konceptet, da skolelederen var på inspektion i klassen. Rob så, at kolleger over sommeren havde mistet deres engagement og deres aftaler om fordybelser i litteratur og havde givet efter for presset.



I løbet af det andet ansættelsesår søgte og fik Rob ansættelse i et andet skoledistrikt, der ikke havde nær så forskriftorienteret et undervisningsmiljø. Hans inderste fornemmelse var, at han ikke på Hoover School kunne forfølge den bane, han fornemmede som sin professionelle.

For både ham og Sue kom deres første år i skolevæsnet således til at afkræve dem store personlige og følelsesmæssige ofre.

### **Kanariefugle -?**

Med baggrund i undersøgelser over de to læreres livsbaner, uddannelsesforløb og de første par år i erhvervet interesserer Achinstein og Ogawa sig for læreres reaktioner på monitoreringen af deres adfærd i klasserummet.

Modstanden mod Open Court betragter Achinstein og Ogawa ikke som lærernes defensive og konservative undgåelser, beroende på individuelle psykiske brist. Deres modstand var principiel under håndhævelsen af visse professionelle standarder: kvalitet, optimering, undervisning tilpasset udfordringerne af elever og enkeltelever, etablering af læringsmiljøer under anvendelsen af et bredt repertoire af pædagogiske strategier samt selvkritiske kollegiale dialoger med relevant ekspertise (Achinstein & Ogawa, 2006, s. 52-53). De ville gerne arbejde som professionelle i forlængelse af disse standarder, men derimod ikke indgå i en professionalisering, der detailstyrer deres pædagogiske dispositioner gennem lokalt sanktionerede læreplanssystemer som Open Court. Et system, der dels havde en kontraproduktiv effekt ved tilnærmelsesvist at modsige sine egne mål og dels blev en lakmusprøve på styrken i de to læreres modstand. Modstanden blev udløst både af detailstyringen og af de efterfølgende kontrolinstrumenter i form af evalueringer af lærerarbejdet og af elevernes præstationer i tests. Oveni bedømte skoleledelsen Sue på nogle moralske kriterier som en dårlig ”holdspiller”; en moralsk vending i kontrollen, der ikke er baseret på oplyste forhandlinger, men på troskab og lydighed.

Sue og Rob presses således ud af erhvervet, endskønt de kunne blive kilderne til udviklingen af en plastisk og bæredygtig mangfoldiggørelse af indsatserne i skolen. Achinstein og Ogawa aner, at et repressivt og politisk pædagogisk klima underminerer ressourcerne i lærerarbejdet, således at de to læreres rolle bliver som kanariefuglene i kulminerne, der drattede af pinden som påmindelse om miljøets giftighed (Achinstein & Ogawa, 2006, s. 56; s. 68).

### **Fra Los Angeles og tilbage igen**

Selvom Damgaard Nielsen har været en snes år længere i erhvervet end Sue og Rob, og selvom de nærmest befinder sig på hver sin side af kloden, er deres strukturelle arbejdsvilkår og deres reaktionsmønstre ganske beslægtede. De udtrykker alle tre, både i gerning og i refleksion, at deres praksiskunnen inden

for deres metier rummer et langt videre potentiale til at indløse skolens målsætninger med, end de politiske og administrative interventionsformer, i egenskab af detailstyringer, evalueringskulturer og Open Court, giver rum for. Og de sætter deres livsinvesteringer på højkant i et stridende forsvar for en historisk adgang til at gøre det, der for dem er det rette. Det er individuelle stridspunkter for dem alle tre, men ikke mere end at de også er både kollektive og bliver offentligt udtrykt. Det er så principielt, at de investerer både deres fortid, deres arbejdskraft og deres person, da de på hver deres måder opgiver det, de har at byde ind med. Oveni skal de også på noget forskellig vis administrere en fremtidsrisiko, der kan dreje sig om, hvad de så skal stille op med deres arbejdspotentialer i eventuelt andet erhverv, med deres egen anseelse osv. De har aktivt ladet sig devaluere i en anden fagmoralstjeneste, men samtidig fundet det legitimt at kæmpe med og for en professionel etos.

I deres sproglige udladninger kan man ane, at det også er kroppen og følelserne, der er i spil. De repræsenterer ikke en professionsetik i egenskab af intentionelle og eksplicite principper, men derimod en også kropslig, kropsligt lagret og diskursiv etos (Bourdieu, 1997, s. 135). En etos, der reproduceres over generationer og skifter karakter, men som er med til at garantere en vis kontinuitet og sammenhæng i et erhverv. Det er imidlertid en ganske tavs historie, der også er tavs om sin egen historie. Ikke desto mindre kan det være her, man skal løse gåden om et erhvervs professionstræk. Det er måske netop visse ikke diskursive fornemmelser herfor, der får nogle – og da nogle bestemte – til at vælge læreruddannelsen og tilsvarende erhverv. Investeringspotentialet fra det, der her antydes i egenskab af en historisk, kollektiv og kropslig etos, kan da være så stærk, at de tre lærere tilsyneladende er villige til at sætte deres livsbanes momentum på spil og ligefrem også over styr.

Her kunne man spørge, om både forsvars- og modstandspotentialer er forbundet med bestemte former for kulturel arv, med en bestemt livsbane, der har forberedt en sammensmeltning af profession og person. Er det med andre ord arvede og erhvervede dispositioner fra det klassiske småborgerskab og fraktioner af det klassiske borgerskab, der fremmer modtageligheden for den professionsetos, denne artikels tre hovedpersoner giver et indblik i? Blandt andre har Callewaert (2003) antydnet sådanne sammenhænge mellem klassehabitus og profession. Det sparsomme signalement af Sues og Robs sociale oprindelse og deres kulturelle manifestationer kunne positionere dem blandt de nye relativt dominerende mellemlag med tilstrækkelige personbundne, kulturelle og sproglige ressourcer til at modgå skolemyndighedernes styringskoncepter. Deres livsbane kan således have forberedt deres pædagogiske præferencer for barne- og elevcentrering og kunstoplevelende læsepædagogik (jf. Bourdieu, 2002, s. 365-371).

– Den delgruppe af lærere, der sætter sig til modværge skal imidlertid ses i relation til en hel vifte af strategier.

## Diversiteter på lærerværelset

Det er ganske almindeligt, at personalegrupper betragtes som homogene i politisk interventionsøjemed, når det drejer sig om lokalt udviklingsarbejde eller lignende forandringsambitioner, der gøres gældende for hele grupper. Men modtagerne, i dette tilfælde en skoles lærere, vil bearbejde budskaberne og fordringerne forskelligt. En personalegruppe kan – med inspiration fra Goodson (2003, s. 85) – helt tentativt deles i seks grupperinger:

- 1) Dem, der har mere end nok at gøre med at klare dagen og vejen, og som er mest optaget af at følge med og at overleve i lærerarbejdet.
- 2) Dem, der har en sådan styrkeposition, at de kan afværge forandringskrav overhovedet uden at risikere sanktioner for det.
- 3) Dem, der pr. refleks accepterer og taler med inden for det nye tiltags diskurs, uden en egentlig forståelse af det, men blot med en spontan fornemmelse. De henregner udviklingsambitionen til noget, der er på tale og forbliver som sådan, uden konsekvens for egen eller for nogen andres praksis.
- 4) Dem, der uden synligt engagement og uden egentlige protester tager mod den nye fordring i rækken af andre tjenestelige forlangender.
- 5) Dem, der er ovenud begejstrede, og som er det over for alle initiativer i det hele taget.
- 6) De tilpassede, der enten identificerer sig eller overidentificerer sig med det ny projekt.

Udviklingskonsulenten og skolelederen står her over for at skulle håndtere to indbyrdes modstridende positioner. Positionerne 1), 2) og 3) er ude af billedet, hvis de da ikke ligefrem modarbejder udviklingsinitiativet aktivt. Den anden position, grupperne 4), 5) og 6), er modtagelige uden eksplicite reservationer. Men når konsulenten skal til at opregne det samlede potentiale i gruppen, vil det vise sig, at det faktisk kun er omkring halvdelen af gruppe 6), der er egentlig modtagelige for budskaberne. De skal så reelt set bære ærindet igennem for resten. Og så er der slet ikke regnet med muligheden for en begrundet aktiv opposition. Scenariet lader altså formode, at alene belønningsmæssige eller sanktionsbundne tvangsformer kan få andelen af projektengagerede op på en vis volumen.

Denne sikkert yderligtgående modelbetragtning antyder betydelige vanskeligheder ved at implementere udviklingskoncepter i en personalegruppe pga. de latente modstandspotentialer.

## Den produktive modstand

I sine observationsstudier af de sociale spil på et stort hospital for psykiske syge afdækker Goffman ikke alene visse institutionelle handlemønstre, men afslører tillige nogle hemmeligheder i institutionslivet som sådan. I det tredje og næstsidste kapitel i bogen 'Anstalt og menneske' undersøger Goffman patienternes og personalets måder at omgå institutionens officielle syn på sig selv i en skelnen mellem forskellige såkaldte 'tilpasningsformer'.

Det primært tilpassede, det "normale, programmerede", medlem af en organisation bliver til medarbejder, når han villigt bidrager med en ønsket aktivitet i organisationen. Han giver og tager i den rette ånd og oplever, at man officielt ikke venter andet og mere af ham, end han er, hvad han er forberedt til at være, og at han lever i en verden, der faktisk er ham venligtsindet, som Goffman karakteriserer det. Under disse omstændigheder har individet en primær tilpasning til organisationen. Med Goffmans dynamiske tilgang til samspil mellem organisation, medlemmer og magt kan han supplere med et omvendt perspektiv, idet man lige så godt kunne sige, at organisationen har en primær tilpasning til ham (Goffman, 1967, s. 139).

En sekundær tilpasning er under opsejling i organisationen, når et medlem benytter sig af ikke-autoriserede midler eller opnår ikke-autoriserede mål – eller begge dele. Ved en sekundær tilpasning omgår den enkelte organisationens antagelser om, hvad han bør og ikke bør gøre, og hvad han bør have – og følgelig også hvad han bør være. Disse tilpasninger giver individet mulighed for at tage afstand fra den rolle og den personlighed, som institutionen søger at tillægge ham. De sekundært tilpassede opbygger en mur mellem sig selv og de dominerende fordringer, arbejdspladsen gør gældende. Sådan afviser medlemmet dem, der afviser ham. I en social organisation vil man således altid finde deltagere, som på en vis måde undslår sig for at godtage det officielle syn på, hvad de bør yde organisationen og få ud af den. Medlemmerne må igen, bag om dette, finde ud af, hvilken slags personlighed og verden de skal acceptere for sig selv.

Den samlede sum af alle en organisations sekundær tilpasninger, som medlemmerne frembringer, udgør institutionens "underverden", hvor man f.eks. kan finde rituel opsætsighed så som ironiseren over organisationens selv forståelse. I Robs kollegakreds gik de tilsynsførende med de pædagogiske programmer f.eks. under betegnelsen "koncept-nazi'er". I samme skuffe kan man også finde remsen 'led, ledere, ledelse'. Institutionen kan således have en underverden, på samme måde som en storby kan have en kriminel sådan.

### **Ildsjælen: inkarnationen af sin egen arbejdsplads**

Der er dog også en tredje tilpasningsform, hvor medlemmet overidentificerer sig så voldsomt med institutionen, at vedkommende fremstår som nærmest tilbedende overloyal. Et kan imidlertid sætte institutionens talsmænd i forlegen

hed, når nogen går for varmt ind for den. Sådanne medlemmer kan snarere være på vej ud af organisationen eller ind i den (jf. Bourdieu, 1981, s. 313-314). Al modstand er forsvundet når sådanne agents habitus indstiftes til at give institutionen alt, enten gennem en radikal omvendelse eller en bekræftelse af den. Er deres kapital uden for institutionen begrænset, vil de så meget desto nemmere bringe deres offer, idet de samtidig bliver afhængig af den kapital, den profit, de kan hente ved at overgive sig til institutionen. Sådanne hengivne 'ildsjæle' er forud disponeret til at forsvare institutionen med hele deres overbevisning og fuldkommengøre den symbolske dominans (Olsen 2014). Og man kan have den fuldeste tillid til dem, da de ikke kan andet end at fremme deres egne interesser, alt imens de samtidig forsvare institutionens (Bourdieu, 1981, s. 313-314).

### **Pulsen fra de sekundære tilpasninger**

Goffman peger – måske ganske overraskende – på, hvordan sekundært tilpassede medlemmer bidrager til institutionel stabilitet og forandring: de bringer varslet om mangler og ubalancer i institutionen. Den, som tilpasser sig organisationen på denne måde, vil sandsynligvis blive ved med at deltage, lige så længe organisationen – eller han selv – ønsker det. Selvom disse medlemmer kan virke "irriterende" på institutionens talsmænd og dens ledere, er de alligevel betydningsfulde budbringere om skrøbeligheder i organisationen. Sat på spidsen står og falder institutioners levedygtighed og udviklingschancer med, at deres medlemmer i udstrakt grad er illoyale. I det mindste hvad angår de samlende eller beherskede sekundære tilpasninger, der ikke kommer med krav om radikale ændringer i form af de splittende tilpasninger.

Etableringen og opretholdelsen af sekundære tilpasninger er afhængig af, hvilke positioner man kan indtage og hvilke symbolske midler, man råder over i en hierarkisk matrix. Det vil være i de klientnære og laveste lag i en institution, man hyppigst vil møde de sekundære tilpasninger; lidt færre i de aller øverste lag og færrest i mellemlagerne. Den første gruppe fornøjer sig billedligt talt på organisationens bekostning, det øverste lag på dens regning, mens mellemlagerne ikke fornøjer sig overhovedet (Goffman, 1967, s. 146-147).

Sekundære tilpasninger synes at demonstrere – i alt fald for udøveren – at man har et vist mål af personlighed og personlig kontrol, som ligger uden for organisationens rækkevidde. Dette at holde noget af sig selv tilbage fra institutionens favntag, er i flg. Goffman ikke genstridighed, forårsaget af en tilfældig forsvarsmekanisme, men snarere en væsentlig bestanddel af personligheden, idet den enkelte er tilbøjelig til med alle midler at bevare et vist albuenum mellem sig selv og det, som andre mener, man burde identificere sig med; mennesker i organisationer bliver således også til, når de er oppe imod noget: "Uden noget at høre til har vi ikke nogen stabil personlighed. Alligevel vil den fuldkomne (personlige) "gåen ind for" en hvilken som helst social enhed indbefatte en vis form for uselvskhed. Vor fornemmelse for at være "et

menneske” eller ”en person” kan hidrøre fra at blive draget ind i en videre social enhed. Vor oplevelse af en ”egen personlighed” kan vokse frem gennem de mange måder, hvorpå vi modstår det, der haler i os. Vor status er bakket op af denne verdens solide bygninger – men vor oplevelse af personlig identitet har ofte til huse i murværkets sprækker” (Goffman, 1967, s. 235).

### **Skårene i den sociale kontrakt**

Det er muligt, at både Leif, Sue og Rob har indledt deres karriere som primært tilpasset skolens organisation, at de villigt er stillet op med de ønskede aktiviteter og har givet og taget i den rette ånd i en venligtsindet skoleverden. Skulle dette være tilfældet, er der i det mindste kommet et repertoire af sekundære tilpasninger til undervejs. De har alle benyttet sig af ikke-autoriserede midler eller forfulgt ikke-autoriserede mål. Sues og Robs forløb med romanlæsninger overskred således distriktets mål og midler. Leif har for sit vedkommende imidlertid ikke kunne finde en åbning for sekundære tilpasningsmuligheder – i den anden kronik skriver han således at ”... alle de krav og tiltag, Undervisningsministeriet konstant spytter ud, har jeg for længst sagt fra og erkendt, at det kan jeg ikke gennemføre, ikke engang med min bedste vilje” (Nielsen 2006b).

Alle tre har de med store anstrengelser omgået og overgået den enkelte skoles antagelser om, hvad de bør og ikke bør gøre, og hvad de bør være. De har gradvist distanceret sig fra den rolle og den personlighed, skolen og skolesystemet tillagde dem, og opbygget en mur mellem sig selv og de fordringer, arbejdspladsen gjorde gældende - de har afvist det, der har vendt dem ryggen. Med forskellig styrke har de hver især undslået sig det officielle syn på, hvad de bør yde organisationen. De tre er søgende, eftertænksomme og analyserende og således ikke notoriske brokkehoveder, endskønt de muligvis – og også ganske konkret for Sues vedkommende – kan have været til irritation for skolens talsmænd. Deres ærinder har været at restaurere de træk ved skolen og erhvervet, der efter deres erfaring og skøn var smuldrende.

Styrkeforholdene mellem lærerpositioner og skolesystem har imidlertid maget det sådan, at deres arbejdsmiljøer ikke har – eller sikkert snarere har mistet – modtageligheden overfor disse incitamentter til forandring. Deres repertoire af sekundære tilpasninger slap op, og som sidste udvej måtte de forlade deres skole. I forlængelse af Goffman kunne man også udlægge det sådan, at skolen forlod dem. Som alle medlemmer af en organisation har de måttet finde ud af, hvilken slags personlighed og verden de kan og vil acceptere for sig selv. Undervejs i denne brydsomme og omkostningskrævende strid med og mod centralisering og kontrolformer i deres arbejdsliv, fandt de ingen anden udvej end at forlade den definition af sig selv, deres respektive skolesystemer kunne tilbyde dem. Og det gjorde de ved at søge nye og andre erhvervsmiljøer for om muligt at lade en anden selvaccept udvikle sig der.

De sekundære tilpasninger kunne ikke tilbyde dem et vist mål af personlighed og personlig kontrol i skjul for organisationens krav og monitoreringer. Undervejs har de ikke søgt at holde meget af sig selv tilbage fra institutionens favntag. I stedet har de kastet sig ud i et genstridigt forsvar af sig selv og den mening, de så med at være i erhvervet. Deres forsøg på at bevare et albue rum mellem sig selv og det, andre mener man burde identificere sig med, slog fejl. Fornemmelsen af at være en fagperson beroede ganske vist på deres indvielse i og til deres ”gerning” i en videre social enhed. Men deres oplevelse af en ”egen personlighed” kunne ikke trives i deres måder at modstå det, der halede i dem. De var ganske vist bakket op af solide – skole – bygninger. Men deres oplevelser af personlig erhvervsidentitet endte med at smuldre i mangel på sprækker i murværket.

## Sammenfatning og perspektiv

Ved brug af Goffmans teoretiske rammeværk blev det således muligt at komme til en dybere forståelse af de tre læreres skæbner. Og med Bourdieus kunne der kastes mere lys over de strukturelle modsætninger, som ”ildsjælen” må manøvrere inden for, hinsides mere idealistiske ambitioner, denne passion som oftest forlenes med.

Alt dette giver anledning til at spørge, om skole- og uddannelsespolitiske styringsmedier er ved at save den gren over, det har taget adskillige årtier for at vokse ud. Om effekten er, at erhvervets entusiaster i randområderne af det mulige bringes til tavshed, og der således lukkes ned for den organisatoriske dynamik, Goffman pegede på. Vilkaørene for den her behandlede del af det pædagogiske felt har hidtil været, at man har arbejdet med lånte instrumenter, idet lærerne generelt ikke selv producerer de bøger og materialer, der undervises efter. De har heller ikke nogen egentlig kontrol med læreruddannelsen eller med tilgangen til erhvervet andet end den en fagforening kan garantere. Et vist pædagogisk og didaktisk råderum synes nu på vej til at blive erstattet af instrukser og andet foreskrevet, som andre har defineret, og som blot venter på at blive administreret i vente på accountability-regimets afsluttende evaluering. De praktiske anbefalinger og fordringer kan således eksistere uden om en fornuftens legitimitet, udelukkende baseret på politiske forhåbninger og styrken fra et bureaukratisk felt. En egentlig satsning på human- og samfundsvidenskabelig forskning, der kunne sættes ind i analyser af større systematiske eksperimenter inden for skoledidaktik og -praksis sammen med dem, der er involveret, er aldrig rigtig kommet på tale. Det erstattes derimod af forhåbninger til en evidensbaseret og en hierarkisk bevogtende og panoptisk ’evalueringskultur’, der eksaminerer lærerne i, om de nu også får det berammede til ’at virke’; forhåbninger til menneskelige handlemåder, der enten

er baseret på rational choice modeller eller helt savner handlingsteoretiske forankringer.

De tre lærere bærer vidnesbyrd om nogle hårdt ramte livsskæbner. De var gennem livet og uddannelsen stillet noget i udsigt med deres erhverv som en fornuftens kontrakt, de egentlig kunne have en vis langtidsholdbar tillid til. Damgaard Nielsen deler sikkert livsskæbne med andre af sine nu forhenværende kolleger. Med en diskret ironiseren over udviklingen mener Damgaard Nielsen, at han burde kræve en genforhandling af sin ansættelseskontrakt, når de skolevilkår, han blev ansat under, vendes på hovedet. Aktive fornemmelser for lærerarbejdet, som en virtuos omgang med et vist ejerskab til indholdet i læseplanen og til undervisningen, som Rob insisterede på, synes på vej ud af den skole- og uddannelsespolitiske dagorden. Det åbne spørgsmål her er nu, hvad de lærerstuderende stilles i udsigt?

## Referencer

- Achinstein, B. & Ogawa, R.T. (2006). (In)idelity: What the resistance of New teachers Reveals about Professional Principles and Prescriptive Educational Policies. *Harvard Educational Review*, 76(1), 30-63.
- Bansel, P. & Davies, B. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247-260.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology. *The Qualitative Report* 13(4), 544-559.
- Bourdieu, P. (1997). *Men hvem skabte skaberne?* København: Akademisk Forlag.
- Bourdieu, P. (2002). *Distinction: a Social Critique of the Judgment of Taste*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1981). *Men and Machines*. I K. Knorr-Cetina & A. V. Cicourel (Eds.) *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro- and Macro-Sociologies*. (s. 304-317). Boston and London: Routledge and Kegan Paul.
- Callewaert, S. (2003). *Profession og personlighed – to sider af samme sag?* I I. Weicher & P. F. Lauersen (Red.), *Person og profession* (s. 259-277). Værløse: Billesø og Baltzer.
- Davies, B. (2003). Death to Critique and Dissident? The policies and practices of New Managerialism and of 'Evidence-based Practice'. *Gender and Education*, 15(1), 89-101.
- Durkheim, É. (1975). *Opdragelse, uddannelse og sociologi*. København: Carit Andersen.
- Fischman, G.E. (2001). Teachers, Globalization, and Hope: Beyond the narrative of Redemption, *Comparative Education Review*, 45(3), 412-418.
- Goffman, E. (1967). *Anstalt og menneske: den totale institution socialt set*. København: Jørgen Paludan.
- Goodson, I. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives. Studies in education and change*. Maidenhead: Open University Press.
- Kantor, H. & Lowe, R. (2006). From New Deal to No Deal: No Child left Behind and the Devolution of Responsibility for Equal Opportunity. *Harvard Educational Review*, 76 (4), 474-502.
- Nielsen, L.D. (2006a). Kronik. En frustreret lærers bekendelser. *Politiken*, den 5. februar. Hentet fra <http://politiken.dk/debat/kroniken/ECE136812/en-frustreret-laerers-bekendelser/>



- Nielsen, L.D. (2006b). Kronik. En frustreret lærer siger hermed op. *Politiken*, den 13. oktober. Hentet fra <http://politiken.dk/debat/kroniken/ECE185727/en-frustreret-laerer-siger-hermed-op/>
- Olsen, B. (2014). Kunnskap og symbolsk dominans: en studie av kampen om barnehagen. *PAPIDEIA*, (7), 6-14.