

# LÆRERKULTURER OG LÆRERUDDANNELSE

AF JESPER ECKHARDT LARSEN

Professor i filologi og senere undervisningsminister Hartvig Frisch (1893-1950) skrev i sin indledning til firebindsværket *Europas kulturhistorie* fra 1928 under overskriften *Hvad er kultur?:* "Mange mennesker vil komme i forlegenhed, hvis de blev spurgt om hvad dette omfattende ord egentlig betyder." Hans eget korte bud blev: "*Kultur er vaner* taget i den allersimpleste forstand".<sup>1</sup> Hermed undgik han samtidens hyppige skelnen imellem kulturnationer og ikke-kulturnationer, eller kultur som højkultur over for det uciviliserede. Samtidig var genstanden for en egentlig kulturhistorie med dette greb blev meget bredere. Begrebet *kultur* gik i denne periode fra at være filologiens ophøjede genstand til langsomt at få en mere antropologisk tone. Kultur blev alt, som ikke var givet af naturen.

Med et nyere begreb fra den franske sociolog Pierre Bourdieu, som også spiller på kropslige vaner, kan man måske vælge at kalde kultur for *kollektiv habitus*, en delt *anden natur*, men netop en ny natur, som er tilegnet gennem en socialisering via en eksisterende kulturel praksis. En nyere tysk sociolog, Karin Knorr Cetina, vælger dog et endnu mere omfattende begreb i sine analyser af såvel videnskabelige som professionelle kulturer. Hun skriver:

"Culture, from the present viewpoint, includes practice, though I want to understand epistemic cultures as a nexus of lifeworlds (contexts of existence that include material objects) and lifeworld processes rather than as practice per se. The culture-as-practice approach, as I see it, takes culture out of the realm of the ideal, the spiritual and the non-material with which culture appears to be identified in many contemporary approaches."<sup>2</sup>

Hun påpeger, at en ensidig opmærksomhed mod praksis flytter den kulturelle analyse 'ned' til en verden af materielle regelmæssigheder, uden dog nødvendigvis at miste blikket for symbolske regelmæssigheder og måden, disse er forbundne med det materielle. Hendes forståelse af kultur som et fletværk (nexus) af livsverdener udgør en bevægelse væk fra den stærke forbindelse mellem kulturel praksis og det

---

<sup>1</sup> Frisch 1928: 9.

<sup>2</sup> Knorr Cetina 2007: 364.

at gøre noget, rutiner og menneskelige aktiviteter. Begrebet livsverden bidrager til en udvidelse af perspektivet til også at omfatte viden, det ideelle, det spirituelle og det immaterielle.<sup>3</sup>

Denne forståelse af kultur omfatter altså i mindst lige så høj grad det tænkte, det ideelle og det immaterielle. Aspekter, som en lidt fladere fokus på praksis alene ikke ville have med i perspektivet. Og dette er, efter min opfattelse, frugtbart også i forbindelse med analysen af lærerkulturer. Knorr Cetinas' blik for viden som kulturelt formet og forhandlet er f.eks. centralt for at forstå de kampe, der har udspillet sig imellem forskellige grupper af lærere, politikere, organisationer og forældre om hvad der skal gælde som væsentlig viden, og som de centralt tilstræbte mål for både skole og læreruddannelse.

I sammenhæng med, at en gruppe nordiske uddannelseshistorikere og jeg, som nævnt i forordet, søgte midler fra de nordiske forskningsråd til arbejdet i netværket *Nordic Teacher Cultures Compared*, valgte vi begrebet lærerkulturer for at dække et mangefold af aspekter af lærernes identitet, verden og virke:

“The objects of this study are teachers in primary and secondary education in the Nordic region. The term “teacher cultures” includes multiple dimensions of Nordic teacher identities both past and present: Teacher recruitment patterns, teacher’s education, teacher roles, teacher professionalism, teachers’ social status, teachers’ knowledge base, teachers’ values etc.”

Spørgsmål, som vi nu har brugt to år på at drøfte i dette nordiske netværk, omfatter bl.a., om der kunne findes en særlig regional fælles lærerkultur i det nordiske? Var nationale lærerkulturer til at skelne fra hinanden gennem sammenlignende studier af både læreruddannelser, institutionelle forhold og lærerorganisationernes rolle? Var der forskellige lærerkulturer inden for hvert af de nordiske lande, og hvad var forholdet imellem disse set i et bredere internationalt perspektiv? Hvilke karakteristika var typiske for de forskellige nordiske lande når, den sociale rekruttering til læreruddannelserne, feminiseringsgraden i lærerhvervet og dets status blev sammenlignet? Nogle af disse spørgsmål kan findes belyst i den kommende udgivelse på forlaget Routledge med titlen *Schoolteachers and the Nordic Model*, som også er et resultat af arbejdet i dette netværk.

## NOGLE IDEALTYPEN

Lærernes samfundsmæssige position og deres fælles kulturelle træk har igennem de sidste ca. 300 år været genstand for stadige fluktuationer, som bliver belyst af de

---

<sup>3</sup> Ibid.

forskellige bidrag her i *Uddannelseshistorie 2020*. Fra den underordnede degn i begyndelsen af 1700-tallet til den stadig nøjsomme, men bedre uddannede filantropinistiske seminarist i 1790'erne, der stod som repræsentant for en spørgende og aktiv lærerrolle. Ingrid Markussen finder i sin artikel en meget moderne lærertype, der spørgende og opmuntrende fik en central rolle for den enkelte elevs faglige og personlige udvikling. Johannes Pade var hermed, skriver Markussen, en glimrende repræsentant for den ny tids lærere. Hans konflikt med forældrekredsen i 1795 af-dækker skismaet mellem gammel og ny lærerkultur og viser, at ikke alle forældre forstod eller accepterede de nye undervisningsmetoder. De stod tættere på gejst-ligheden i dens skepsis over for, at katekismen ikke mere var skolens omdrejnings-punkt.

I perioden efter filantropinismens blomstringstid blev læreren efter visses mening reduceret til mekanismens opsynsmand i forbindelse med indførelsen af den ind-byrdes undervisningsmetode fra 1820'erne og frem. Andre har påpeget det befri-ende ved, at læreren ikke blev en flaskehals, hvorigennem al information skulle fly-de. I liberalismens ånd blev alle eleverne både lærere og lærende på en gang. Om end med udgangspunkt i nøje udfærdigede undervisningstavler og skematisk fast-lagte øvelser.<sup>4</sup> Opgøret med denne metode ca. 1840 genindførte læreren som en central faglig autoritet med ånds-båren undervisning.

I slutningen af 1800-tallet fremkom et nyt ideal, hvor læreren kulturelt set var de-fineret ved vedkommendes nationale og folkelige sindelag. Læreren skulle komme fra folket for at kunne *vække* folket. Flere har beskrevet denne mere selvhævdende folkelærer, der nærmede sig præstens centrale rolle i lokalsamfundet.<sup>5</sup> Hans Henrik Hjerimitslev beskriver i sin artikel den grundtvigske indflydelse på netop denne læ-rerkultur igennem tidens mange grundtvigsk prægede seminarier. Hjerimitslev føl-ger denne dominans op i det tyvende århundrede: "Selv om grundtvigianismen ikke var enerådende i årtierne efter 1900 – de missionske seminarier og kvindesemina-rierne tiltrak også mange elever – var den i det mindste blevet mainstream, også på statsseminarierne på dette tidspunkt."

---

<sup>4</sup> Se f.eks. Larsen, Reeh & Drejer 2014.

<sup>5</sup> Grinder-Hansen 2013; Larsen 2019.



Læreren mistede efterhånden, i takt med urbanisering og industrialisering, rollen som lokalsamfundets naturlige centrum. I stedet, inspireret af den politiske udvikling i velfærdsstaten, blev kaldet som lærer udviklet, men også udfordret fra ideologisk side. Den gode enhedslærer, som skulle sørge for opdragelse til lighed, menneskeværd og lykke (jvf. Den Blå Betænkning udgivet i 1960), blev udsat for kritik i slutningen af 1960'erne, hvor enhedslæreren i stedet skulle være solidarisk og stå i øjenhøjde med andre lønarbejdere. Kaldet blev afvist som en problematisk selvforståelse. Efter de første internationale læseundersøgelser i 1990'erne blev den fagligt stærke og mere kundskabsrettede lærertype så at sige genopfundet. Og efter det for alvor gik løs med internationale sammenlignende studier fra ca. 2000, som f.eks. OECD's PISA-undersøgelser, kom der krav både fra lærerne selv og oppefra, i det politiske system, om den professionaliserede lærer.

### LÆRERUDDANNELSE, KULTURELLE FØLGER

Den danske læreruddannelse er vel nok den enkelte uddannelse, som historisk set har fået den største grad af politisk bevågenhed. Og der kan i den forbindelse spørges til de historiske grunde til, at Danmark nu er et af de få vestlige lande, som endnu ikke i 2020 har lagt sine læreruddannelsesinstitutioner sammen med deres forskningsinstitutioner og/eller universiteter? Hvorfor ikke? Kunne dette have kulturelle, frem for økonomiske grunde?

Signe Holm-Larsen skriver i årets oversigt for folketingsåret 2019/2020 under overskriften *Læreruddannelsen blev heller ikke femårig denne gang*: (se s.181):

”...Og ellers er positionerne velkendte, sektorens store aktører: KL og Danske Professionshøjskoler ønsker en fireårig uddannelsen, mens flere politiske partier går ind for en femårig læreruddannelse. Især RV har længe arbejdet med to forskellige modeller for en femårig læreruddannelse: 1. en treårig bachelor + en toårig kandidat, eller 2. En fireårig professionsbachelor + et par års erhvervs erfaring + en etårig kandidatuddannelse. Også SF ønsker læreruddannelsen udvidet til en femårig uddannelse, gerne med praktik + en større skriftlig projektopgave. EL har tidligere meldt ud, at partiet ønsker at fastholde en fireårig uddannelse, mens LA har peget på, at man med inspiration fra journalistuddannelsen, der både udbydes som en professionsbachelor- og en universitetsuddannelse, kan lade valget være op til den enkelte. De fine ambitioner strandede dog, og det foreløbige slutresultat blev blot en ajourføring af læreruddannelsesbekendtgørelsen uden principdebat og visioner.

Sagen gik dog ikke helt på coronapause, for juli 2020 blev der af KF fremsat følgende § 20 spørgsmål: ”Hvornår forventer ministeren at tage stilling til planerne for det videre arbejde med at udvikle læreruddannelsen og dermed opfølgningen på evalueringen ’Kvalitet og relevans af læreruddannelsen’ fra januar 2019?” – ja, netop den evalueringsrapport, som fik Tommy Ahlers til at nedsætte kommissionen. Svaret kom med Uddannelses- og forskningsministeriets pressemeddelelse d. 14. august 2020, hvor ministeren afviklede læreruddannelseskommisionen og satte et udviklingsarbejde i stedet, som skal ”trække på sektorens egne erfaringer”.

Dette er et ekko af afvisningen i 2008, hvor daværende forskningsminister Helge Sander trak i nødbremsen og kaldte forslaget om en universitetsuddannelse til lærer for *samfundsmæssig* problematisk. Dette har jeg andetsteds forsøgt at forklare ud fra det såkaldte *danske skisma*.<sup>6</sup> Det stod efter skolemand og politiker Johan Victorinus Pingels (1834-1919) mening imellem den ”tørre anskuelsesløse Madvigianisme” og ”den vaade tankefjendske Grundtvigianisme.”<sup>7</sup>

En opposition, eller endda en vedvarende animositet, imellem de akademiske og folkelige institutioner blev så at sige en del af den danske nationale selvforståelse. Da Tage Kampmann i 1980'erne skrev bind II i trebindsværket *Dansk læreruddannelse*, skriver han med største selvfølgelighed, og uden megen distance, om ”det

---

<sup>6</sup> Larsen 2016.

<sup>7</sup> Krarup 1955: 245.

kendte akademikerhovmod.”<sup>8</sup> Dette er ikke stedet at forfølge denne gensidige afgrænsningsproces i detaljer, men i forhold til flere af vores umiddelbare nabolande er der i dansk sammenhæng opstået en stærk alliance imellem folkelige, antiakademiske strømninger og den centrale politiske magt. I en videnskulturel læsning kan man høre ekkoet af det særligt kraftige skisma helt frem til dagens debatter: At afvise *forskningsbaseret* til fordel for *udviklingsbaseret* læreruddannelse, at afvise akademisering til fordel for ”sektorens egne erfaringer” og afvise en femårig læreruddannelse og akademisk tilknytning til fordel for en professionsbachelor med praksistilknytning.

Hvordan stiller dette *skisma* lærerne som professionelle blandt andre professioner? Er jobbet som lærer en profession – ja eller nej? Er det en semi-profession? Eller i givet fald, hvornår er det da blevet til en profession? Der er grund til at nævne, at også *Uddannelseshistorie 2017* omhandlede spørgsmål om skolelærerne som profession, så denne diskussion skal ikke tages forfra her igen. Dog er et væsentligt kendetegn ved mange professioner den selvstændige omgang med professionsvidensbaser. Altså ikke blot en oplæring i den eksisterende viden, men en evne til at holde sig opdateret om forskningsfronten – for lærerne ville dette være både den pædagogisk/uddannelsesvidenskabelige og den fag-faglige, som den er blevet kaldt. I Finland, og også de andre nordiske lande, er deltagelse i forskning en væsentlig del af både de mere pædagogiske og de mere fagorienterede læreruddannelser. Man kunne spørge: Skal en profession ikke kunne begge dele? Altså mestre teoriudvikling og forskningsprocesser såvel som at omsætte resultaterne af disse i praksis?

I sin artikel her i tidsskriftet belyser Fredrik Thue de aspekter, lærerprofessionen har lånt og lært fra præsterne, en af de tre klassiske professioner, som dog ofte overses i de nyere sociologiske diskussioner af professionerne.

”I historisk perspektiv har læreryrket imidlertid hatt lite til felles med de to nevnte klassiske profesjonene lege og advokat. Snarere har lærerne utviklet sin rolle i en vedvarende affinitet til prestene – en akademisk yrkesgruppe profesjonsteorien gjerne ignorerer, men som faktisk kan sies å utgjøre de moderne profesjonenes stamfar. Især i den lutherske tradisjonen har preste- og lærerrollen vært intimt forbundet.”

Hans analyse peger på, at den såkaldte pastorale magt i professionen bestod, også efter frigørelsen fra direkte indflydelse fra præsterne: Kirken røg ud, men hyrden bestod.

---

<sup>8</sup> Kampmann 1991: 14.

Også Turid Løyte Harboe påpeger den særlige sociale og politiske integrative rolle, som læreren fik, særligt i forbindelse med indførelsen af enhedsskolen i Norge efter anden verdenskrig. Hun skriver bl.a.:

“Enhetslærerbegrepet fikk i denne perioden en annen betydning enn det hadde hatt i lærerutdanningsdebatten på begynnelsen av det tjuende århundret, da begrepet ble relatert til lærere med landets høyeste allmenndannelse og til en lærerutdanning som skulle bygge på videregående skole og være tilknyttet universitetet. I stedet ble enhetslærerbegrepet i etterkrigstiden relatert til en sosialpolitisk og demokratisk målsetting om å utdanne klasselærere som kunne undervise og ivareta både enkeltelever og det sosiale miljøet i klassen, gjennom hele skoleløpet. Målsettingen førte blant annet til utvikling av en generisk lærerutdanningsmodell som la vekt på sosialpsykologisk og metodiske kunnskaper, og til samordning av lærerutdanningsstrukturen på lærerskolens premisser.”

Et spørsmål er da, om vi stadig finder vi denne hyrderolle også i dagens danske debat? Forfatter, debattør og lærerstuderende Geeti Amiri (f. 1989) vandt Hørups Debatpris i år. Hendes bøger og debatindlæg drejer sig om erfaringerne fra en afghansk baggrund, integrationen ind i det danske samfund og en opvågning til kvindesag ved læsning af Amalie Skrams roman *Forrådt*. De handler også om konflikterne imellem hendes bror og hendes far. Faderen har hun i øvrigt sammenlignet med Georg Brandes i sin vilje til at gøre op med normerne for, hvad hun som datter og kvinde skulle lære og gøre i en afghansk familie. Hun har senest efterlyst, at læreruddannelserne ikke bare skal handle om viden og fag, men om rollen som fremmer af integration, af kulturændringer og ligestilling. Hun er blevet spurgt af bloggen *Ladies First* om, hvilke spørgsmål hun går og søger svar på lige nu? Geeti Amiri peger på to: ”Hvordan kan folkeskolen være med til at løfte den kæmpemæssige integrationsudfordring med efterkommere af flygtninge og indvandrere, som halter fagligt og socialt? Og ikke mindst, hvordan lærergeneringen kan indtage rollen som en af de mest markante positioner i det danske samfund?”

Dette lyder som en bekræftelse af den omfattende, og krævende, rolle, som lærere er blevet tildelt. Lærere er blevet set som nøglen til både *social engineering* og national konkurrenceevne. Inden for dagsorden som inklusion, integration, bæredygtig udvikling, lighed, bekæmpelse af ekstremisme forventes det, at lærere skal være frontlinjens professionelle, der kan løse stort set alle samfundsmæssige kriser og udfordringer. Danske lærere skal altså nu (stadig) primært være hyrder, under et stadigt større pres fra opgaver som både integration og inklusion. Før læreren kommer til undervisningen, er der et bjerg af udfordringer.

Spørgsmålet er da, om læreres identitet i dag retter sig mod disse "udfordringer" og ser dem som centrale opgaver og mål for professionen? Eller om de netop bliver anskuet som forhindringer i forhold til at udføre undervisning? Er der et krydspres mellem læreren som én, der skal arbejde mod social sammenhængskraft, og læreren, som skal arbejde for den nationale konkurrenceevne? Eller kan den nordiske model og de nordiske lærere begge dele på en gang? Af og til fremstilles den nordiske samfundsmodel som forbilledlig ved på en gang at kunne omfatte en særlig børnevenlig kultur, et særligt stærkt demokrati, stor lighed, et fleksibelt arbejdsmarked og høj konkurrenceevne. Måske er denne myte under pres netop i disse år?

Et andet krydspres er de paradoksale forventninger til lærere som professionelle. På den ene side er der eksterne krav og også ofte interne ønsker om professionalisering gennem mere specialiserede uddannelser og en forhøjet status som vidensbaseret profession. På den anden side er der siden arbejdskonflikten i 2013 tale om en "normalisering" af arbejdsvilkårene, hvor den enkelte lærer oplever en højere grad af tidlig detailstyring fra den umiddelbare ledelse og pålagt anvendelse af denne eller hin læringsteori fra skolebestyrelsernes side. Det er måske sigende, at "autoritet" og ikke også "autonomi" var en af de 10 ambitioner for læreruddannelserne i 2018-oplægget fra Danske Professionshøjskoler.<sup>9</sup> Aske Stigemo peger i sin artikel på en ny arbejdsorientering, der opstod som reaktion på reformerne i 2013/14. Særligt det nye tidsmiljø giver, i Stigemoes analyse, anledning til (endnu engang) at overveje om lærerjobbet kan udøves som 'kald', eller om det blot er et arbejde.



**Jesper Eckhardt Larsen** (f. 1967) er ph.d. fra Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) og post.doc. ved Universitet i Oslo, bl.a. med et større projekt om nordiske lærerkulturer. Han har forsket i universitetshistorie, i uddannelseshistoriens rolle i et samfundsperspektiv, i kolonial dansk skolehistorie og i læreruddannelserne i Norge og Danmark. Forfatter til bøger om den danske dannelsestradition, om humanioras situation og om uddannelseshistorie fra et videnspolitisk synspunkt.

---

<sup>9</sup> <https://danskeprofessionshøjskoler.dk/10-ambitioner-skal-skabe-en-bedre-laereruddannelse/>



## LITTERATUR

- Frisch, Hartvig (1961(1928)) *Europas Kulturhistorie* bd. I, København: Politikens Forlag.
- Grønder-Hansen, K. (2013) *Den gode, den onde og den engagerede. 1000 år med den danske lærer.* København: Musmann' forlag.
- Kampmann, Tage (1991) *'Kun spiren frisk og grøn...'* Læreruddannelse 1945-1991. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Knorr Cetina, Karin (2007) Culture in global knowledge societies: knowledge cultures and epistemic cultures. In: *Interdisciplinary Science Reviews* 32(2007), N°4, 361-375.
- Krarup, Per (1955) "Forholdet til Skolen" i *Johan Nicolai Madvig. Et Mindeskrift* bd.I, København.
- Larsen, Jesper E., Niels Reeh & Claus Munch Drejer (2014) Indførelsen af den indbyrdes undervisningsmetode i Danmark, dens konkrete udformning som disciplinær teknik i klasselokalet og dens internationale variationer. *Uddannelseshistorie* (48), s. 135-159
- Larsen, Jesper E. (2016) Academisation of Teacher Education: Sites, Knowledge Cultures and Changing Premises for Educational Knowledge in Norway and Denmark. In: *Pedagogy and Educational Knowledge: Ambitions and Imaginations in Teacher Education.* Verlag Julius Klinkhardt, s. 210-228.
- Larsen, Jesper E. (2019) Skolelærernes historiske u-samtidigheder – lærerne som bondestandens organiske intellektuelle i mødet med uddannelseseksplosionen. Danmark og Norge i nordisk og europæisk perspektiv. *Uddannelseshistorie* (53), s. 46-72.