

Den nye folkeskolereform og arbejdstidsaftale i et kritisk psykologisk perspektiv



Roskilde Universitet

Gruppe 15

Gruppemedlemmer:

Christoffer Granhøj Hansen 48909

Sanne Linde Kristensen 50525

Sophie Amalie Jensen 49635

Stefanie Ellise Agnelea Sommer 49642

Vejleder: Tine Jensen

Anslag: 157.290

Bachelorprojekt | Psykologi | 20. maj 2015

Abstract

Through the perspective of critical psychology this study examines how teachers relate to the new reform of the public school and the agreement of working hours and how this affects the teachers' conduct of everyday life and self-consciousness.

The study is based on an analysis of collected empirical data, which we gathered by making interviews and shadowing three different teachers on three different schools through a normal day of work. Since the implementation of the new agreement of working hours and the reform of the public school, the teachers can no longer prepare their teaching from home, as they have to spend all of their working hours on the school. The teachers experience this as an aggravation of the quality of their teaching and therefore their professional self image is compromised. This leads to the discussion of whether the new arrangements actually are a worsening of the conditions for both pupils and teachers. The study also discuss the limits of the categories of critical psychology and how some of the categories can be too binary for the understanding of human actions and interactions.

Indledning	2
Problemfelt	4
Problemformulering.....	5
Valg af teori	5
Afgrænsning.....	6
Folkeskolereformen og lov 409	6
Kritisk Psykologi – Videnskabsteoretisk baggrund.....	12
Grundbegreber i den kritiske psykologi.....	19
Daglig livsførelse.....	20
Selvforståelse og handleevne	21
Subjekt- og instrumentalrelationer	23
Emotioner og motivation	24
Metodiske overvejelser.....	26
Praksisforskning og shadowing mødes.....	28
Kvalitative interviews	33
Analyse	36
Balance mellem arbejdsliv og privatliv	36
Det fælles bedste - solidaritet og modsætninger i en praksis.....	42
Mistet indflydelse på arbejdsbetingelser	53
Diskussion	58
Kritisk psykologiske kategorier som forståelsværktøj.....	58
Standardisering af menneskelig praksis og den nye folkeskoles kerneopgave.	60
Konklusion	62
Perspektivering.....	64
Flere perspektiver på praksis.....	64
Problemstillingen fra et kritisk teoretisk perspektiv	64
Litteraturliste.....	66

Indledning

Danmark har, ifølge stifterne af den seneste folkeskolereform, et meget anerkendt uddannelsessystem og en god folkeskole. Dog peger nogle undersøgelser på, at nogle elementer i folkeskolen trænger til udvikling og forbedring (Skolereformen 2013: 1). I juni 2013 blev der fra politisk side aftalt at den danske folkeskole særligt skal sætte fokus på en forbedring af lærerens faglige kompetencer.

Folkeskolereformen tilsiger at gøre en god folkeskole endnu bedre. Nu er det godt halvandet år siden, regeringen fremlagde den nye skolereform, og reformen har været implementeret i cirka et år ude på skolerne.

Undersøgelser viser, at skoleledere og folkeskolelærere generelt synes godt om den nye folkeskolereform (Røgle & Bech Feldt 2014). Dog er lærerne stadig i høj grad utilfredse med deres nye arbejdstider, hvorfor de stadig ikke har skrevet under på lov 409, hvilket var omdrejningspunktet i lærerkonflikten, der medførte Danmarks største lockout. Ifølge Journalist Marie Joo Kim Jensen (2013) fra BT er lærerne ikke tilfredse med arbejdstidsaftalen og dennes fordeling mellem undervisningstimer og forberedelsestid.

Christine Antorini udtaler, at folkeskolereformen og lov 409 hænger sammen på et indre pædagogisk plan:

”Derfor er det også helt barokt for mig, at mange debattører og lærere, herunder Danmarks lærerforening, hele tiden i overordnet forstand har været tilhængere af skolereformen, men at man blot er imod loven om arbejdstid, altså normaliseringsloven, som om de to elementer kunne adskilles. Skolereformen og filosofien bag Ny Nordisk Skole hænger sammen med lockoutloven i sin indre filosofi. Går man ind for det ene, går man også ind for det andet, og nægter man den logik, så bliver man revet med i begrebernes strøm som et hjælpeløst får” (Rømer 2013)

Overordnet set betyder lov 409, at læreren har forpligtelse til at være på arbejdsstedet i den fulde arbejdstid, hvor de tidligere har haft mulighed for at forberede sig i hjemmet. Regeringen mener, at loven vil forhøje lærernes chance for at lave et tværfagligt samarbejde med andre faglærere idet lærerne, med reformens indføring, kommer til at arbejde i samme arbejdsmiljø. Spørgsmålet er så, hvad de centrale interesser er i hele debatten, nemlig lærerne, oplever deres nye arbejdstider og den nye reform? Det siges, at lærerne frygter at

den nye arbejdstidsaftale vil være skyld i en dårligere forberedelse til undervisningen (Faurfelt & Reymann 2014).

Før reformen blev vedtaget, kunne folkeskolelærerne gå hjem, når deres undervisning var færdig, men nu skal de blive på skolen i 37 timer og i nogle tilfælde længere (Nielsen & Christensen 2014). Lærerne skal derfor nu forberede deres undervisning på skolen. Ydermere skal mange lærere nu stemple ind og ud på deres arbejdsplads. Tidsregistrering er noget, der på de enkelte skoler skal fastsættes regler for, og derudover tilrettelægges og kontrolleres arbejdstiden på den enkelte skole.

Formand for skolelederforeningen Claus Hjortdal fortæller til DR, at de er forundrede over, at de på nogle skoler har valgt, at lærerne skal stemple ind og ud på arbejdet (Hjortdal i Nielsen & Christensen 2014). Spørgsmålet er, om denne form for kontrol og mistillid påvirker lærerne i deres dagligdag? Efter reformens indføring har mange lærere sagt deres job op. Kommunerne og regionerne forklarer, at der fra oktober 2013 til oktober 2014, er sket en stigning af lærerfrafald på hele 30 procent. Nogle er meget bekymrede over det store frafald af lærere, mens andre ikke mener, at det er så dramatisk. Borgmester i Høje-Taastrup kommune, Michael Ziegler, udtaler:

”Vi ville helst være fri for den stigning, men det er ikke dramatisk, når man tænker på hvor stor en reform af den danske folkeskole, der er i gang, og når man også sammenligner med, hvordan det har været før, fx ved kommunalreformen, hvor vi så det samme mønster” (Ziegler i Nielsen & Christensen 2014)

Den igangværende konflikt mellem Kommunernes Landsforening og Lærernes Centralorganisation er eskaleret. Der er dog, i februar 2015, kommet en ny overenskomst, som skal forsøge at sikre, at lærerne kan trives med den nye reform og arbejdstidsaftale. Overenskomstaftalen betyder blandt andet, at KL og LC vil yde mere støtte til det lokale samarbejde på den enkelte skole. Meningen med dette er, at der lokalt kan laves aftaler for at løse nogle af de udfordringer, som skolerne kan have (Ritzau 2015). Tilmed bliver lærerne og børnehaveklasselærerne hævet et løntrin med denne aftale. Den nye overenskomstaftale vil være gældende de næste tre år (Ritzau 2015).

Men lærernes allerstørste ønske, om ændring af deres arbejdstider, er stadig ikke vedtaget, fordi LC og KL ikke var enige om en ny arbejdstidsaftale. Derfor reguleres arbejdstiden fortsat efter lov 409 (Bondo Christensen i Ritzau 2015).

Vi undrer os over, hvad det gør ved lærerne, når de ikke må forberede sig derhjemme. Hvordan påvirker arbejdstiden deres privatliv? Oplever de, at det har indflydelse på kvaliteten i deres arbejde og i deres hverdag? Kan lærerne stadig give deres elever de bedste forudsætninger for læringsprocesser? Hvordan påvirker arbejdstidsaftalen lærerens daglige livsførelse og selvforståelse? Hvilke betingelser stiller den, og hvilke betydninger har den for den enkelte lærer?

Lærer og debattør Niels Christian Sauer har bidt mærke i, at det danske samfund har skarpe meninger omkring folkeskolelærerne, og han forklarer, at nogle danskere blandt andet udtaler, at lærerne er forkælede, fordi deres arbejdsdag er kort, og ferien er for lang. Tilmed kommer der udsagn som, at det ikke kræver den store forberedelsestid at skulle undervise børn. (Sauer 2013). Niels Christian Sauer skriver på sin blog, hvordan en lærer har meget mere at se til end bare at sætte sig ind i noget læsestof:

”[Det er] mere kompliceret at forklare lærernes behov for forberedelse. I modsætning til, hvad mange tror, handler det ikke så meget om at sætte sig ind i det stof, der skal undervises i. Det, der tager tid, er klasseledelse, relationsarbejde, differentiering, inklusion, evaluering (herunder rettelser), skriftlig dokumentation, planlægning, kommunikation og logistik samt faglig opdatering. Intet af dette kan genbruges” (Sauer 2013)

Problemfelt

Lov 409 og folkeskolereformen har medført en masse ændringer, og skolen er en praksis i forandring. Lærernes arbejdstid er blevet fastlagt, og de kan ikke længere forberede sig hjemme hos dem selv. Den kritiske psykologi, som er danner det teoretiske fundament i dette projekt, hævder imidlertid, at lidelse, hos mennesket, opstår, når det ikke har tilstrækkelig indflydelse på sine samfundsmæssige betingelser. Men hvordan oplever lærerne disse nye betingelser, og hvordan påvirker det deres daglige livsførelse? Ud fra tre læreres førstepersonsperspektiver vil dette projekt belyse, hvad det gør ved lærernes selvforståelse, når de pålægges strukturer og konventioner, som de ikke selv er herre over.

Problemformulering

Ovenstående indledning og problemfelt fører til følgende problemformulering:

Hvordan forholder lærerne sig til den nye folkeskolereform og arbejdstidsaftale, og hvordan påvirker det deres daglige livsførelse og selvforståelse?

Valg af teori

Vi vil i dette afsnit, argumentere for valg af teori samt begrunde, hvorfor den kritiske psykologi findes i relevant som teoretisk retning i forhold til ovenstående problemstilling. Den kritiske psykologis udspring fra marxismen og dens forståelse af subjektet og samfundet som dialektiske størrelser gør, at vi anser denne retning for værende relevant at arbejde med i dette projekt. Med dens ontologi, der udgøres af den dialektiske materialisme, hvor menneskets psyke udvikles i det materielle liv, virker det derfor oplagt, at arbejde med denne teori, når vi ønsker at undersøge en praksis, som har gennemgået så store strukturelle forandringer. For hvad gør disse ændringer ved de mennesker, som dagligt lever og arbejder i den?

Den kritiske psykologi er, af dens udviklere, blevet udnævnt som en marxistisk enkeltvidenskab, hvilket betyder, at den hævder, at kunne forklare alle psykiske fænomener hos mennesket. En begrundelse for valget af den kritiske psykologi har derfor været at arbejde med en sammenhængende teoretisk retning og ikke mindst at undersøge dens forklaringskraft. Vi vil altså løbende vurdere, om der findes områder inden for vores genstandsfelt, som ikke kan forklares med den kritiske psykologi. Dette betyder, at selvom vores projekt er en undersøgelse af, hvordan lærerne oplever den nye folkeskolereform og arbejdstidsaftale, er vi samtidigt optagede af at undersøge og diskutere den kritiske psykologi. En tredje grund til vores valg af teori er, at de kritiske psykologer, lige siden teoriens oprindelse, har været optagede af at undersøge skolemiljøet. Begrebet om daglig livsførelse blev udviklet af Klaus Holzkamp i forbindelse med hans arbejde med universitetsstuderende (Holzkamp 1998: 6). Interessen for skoleverdenen kan forklares med den kritiske psykologis bestræben på at undersøge og forstå mennesket ud fra dets daglige liv og altså ikke ud fra undersøgelser i laboratorier. I teorien ligger en interesse i subjektets hverdagsliv, hvilket også er dette projekts intention at undersøge.

Afgrænsning

Vi har, i forbindelse med udarbejdelsen af dette projekt, foretaget flere afgrænsninger, både i forhold til teori, men også i forhold til vores genstandsfelt.

Der findes mange forskellige teorier og perspektiver, der ville kunne belyse vores genstandsfelt. Vi har, som begrundet ovenfor, valgt at udarbejde vores undersøgelse ud fra et kritisk psykologisk perspektiv. Ved dette valg har vi således også foretaget en masse fravalg, og vi afgrænser os derfor fra andre teoretiske retninger, der ikke bygger på en dialektisk materialistisk forståelse af verden. Selv inden for teoretiske retninger der bygger på en sådan ontologi, har vi foretaget en afgrænsning. Vi vil derfor kun beskæftige os med den kritiske psykologi og ikke den kulturhistoriske skole eller andre teoretiske retninger med rødder i marxismen.

Folkeskolen er en stor og omfangsrig praksis. Men vi er, i denne projektgruppe, optagede af undersøge den nye folkeskolereform ud fra lærernes perspektiv, og derfor har vi afgrænset os fra andre aktører såsom skoleledere, pædagoger, elever, forældre og hvem der ellers dagligt færdes i denne praksis. Denne afgrænsning er ikke foretaget ud fra en antagelse om, at nogle perspektiver vægtes højere end andre, inden for folkeskolen, men er begrundet ud fra nærværende projekts tids- og ressourceramme. Havde vi haft længere tid til at udarbejde dette projekt, kunne det også have været interessant at arbejde med samme problemstilling ud fra skoleledelsens perspektiv og derved også belyse deres opfattelse af den nye reform og den nye arbejdstidsaftale.

Folkeskolereformen og lov 409

I det følgende afsnit vil der redegøres for, hvorfor indførelsen af reformer er en del af det danske samfund. Vi vil kort beskrive, hvad der, blandt andet, ligger til grund for den nye folkeskolereform og arbejdstidsaftale. Derudover vil vi redegøre for hovedpunkterne i folkeskolereformen og lov 409. Dette finder vi væsentligt at gøre for at kunne give læseren en bedre indsigt i de omstændigheder, der ligger bag dette projekt. Det skal her nævnes, at både folkeskolereformen og lov 409 bliver implementeret på forskellige måder i hele landet.

Konkurrencedygtighed og den danske folkeskole

Ifølge Dansk Erhvervs Konkurrenceindeks, som er skabt på baggrund af en lang række internationale opgørelser, er den danske konkurrenceevne udfordret. I 2008 var Danmark det

10. mest konkurrencedygtige land i verden og i 2013 var Danmark faldet ned på en 13. plads (Dansk Erhverv 2014). Den administrerende direktør for Dansk Erhverv udtaler blandt andet: ”Reformer er blevet en nødvendig del af den politiske hverdag. De er ikke noget midlertidigt, men en nødvendighed for at vi kan sikre et velstående Danmark til vores børn” (Dansk Erhverv 2014). Undersøgelser viser, at Danmark bruger betydeligt mange penge på uddannelsessystemet men uden, at resultaterne står i mål med det. Vi har en af de dyreste folkeskoler i verden, men studier viser, at de danske børn kun klarer sig middelmådigt (Dansk Erhverv 2014). I den nye folkeskolereform beskrives det, at danske børn og unge er kernen i systemet og det hele tiden udviklende samfund. Det er ungdommen der skal sikre fremtiden, og den danske folkeskole står, ifølge forfatterne til den nye skolereform, overfor store udfordringer:

“Det faglige niveau – særligt i læsning og matematik – er ikke tilstrækkeligt højt. Danske skoleelever ligger omkring gennemsnittet i OECD i dansk, matematik og naturfag, når de forlader folkeskolen. Samtidig udvikler vi ikke de fagligt svage eller de fagligt stærke elevers potentiale. Mellem 15 og 17 pct. af eleverne forlader i dag folkeskolen uden tilstrækkelige læse- og matematikfærdigheder, og mange elever henvises til specialundervisning. Derudover har Danmark relativt set få fagligt stærke elever. Skal elevernes faglige niveau og dermed det faglige niveau i folkeskolen forbedres, er det centralt, at alle elever får mulighed for at udfolde deres potentiale fuldt ud, så vi kan klare os i den stigende internationale konkurrence” (Skolereformen 2013: 1)

Ud fra ovenstående citat kan det udledes, at stifterne af den nye skolereform ikke mener, at eleverne bliver dygtige nok fagligt til at kunne konkurrere med de andre OECD-lande. Folkeskolereformen er derfor udviklet, som et forsøg på at forbedre de danske skoleelevers faglighed.

Folkeskolereformens hovedpunkter

Helt overordnet har folkeskolereformen fokus på at forbedre både lærere og elevers faglige niveau. Med den nye reform vil eleverne blandt andet få en markant længere skoledag, og eleverne vil få flere timer i fagene dansk, matematik og natur & teknik (Skolereformen 2013). Reformen har til hensigt at gøre elevernes undervisning mere begivenhedsrig og varieret.

Samtidigt skal der afsættes mere tid til idræt og motion, og eleverne skal være mere i bevægelse i løbet af dagen. De aktivitetstimer, der bliver sat ind i løbet af skoledagen, skal være med til at give afveksling og gøre skoledagen mere spændende. Derudover, er disse timer tænkt, som en understøttelse af skolens faglige undervisningstimer (Skolereformen 2013). Ydermere skal der være større fokus på lærerens rolle og ro i klasselokalet:

“Ro i klassen, gode kammeratskaber, en god ledelse af klasserummet og et godt skolemiljø er en forudsætning for, at eleverne har lyst og muligheder for at lære. Samtidig er det en forudsætning for, at lærerne har ro til at kunne lære fra sig. Skolelederne, lærerne og pædagogerne skal derfor klædes bedre på til at arbejde med undervisningsmiljø og trivsel, så det kan mindske den undervisningsforstyrrende uro og understøtte elevernes sociale og faglige udvikling” (Skolereformen 2013:17)

Følgelig skal lærere og pædagoger blive bedre til at arbejde med undervisningsmiljø og trivsel i klasselokalet. Det skal være obligatorisk, at de enkelte skoler skal tilbyde eleverne lektiehjælp i skoletiden, som har til hensigt at få eleverne til at fordybe sig:

“Tiden til faglig fordybelse og tilbud om lektiehjælp mv. skal have fokus på at styrke elevernes faglige niveau ved bl.a. at tilbyde eleverne faglig træning, faglige udfordringer eller turboforløb, som er tilpasset deres niveau og behov” (Skolereformen 2013: 7).

Elevernes forældre skal også inddrages mere i folkeskolen. Reformen vil have mere fokus på inklusion, så elever med særlige behov får mere opmærksomhed i den almindelige undervisning. (Skolereformen 2013: 2). For at realisere målet om at styrke den danske folkeskole, skal efteruddannelsen af lærere og pædagoger forbedres og styrkes med henblik på at dygtiggøre de enkelte lærere inden for deres kompetenceområder og samtidig styrke dem i at lære fra sig. I reformen angives det at:

“Lærerne skal have undervisningskompetence – svarende til linjefag – i de fag, de underviser i. Lærere, som har en faglig fordybelse i faget, vil sikre, at eleverne møder en

undervisning af endnu højere faglig og pædagogisk kvalitet. Målet er, at alle elever i folkeskolen i 2020 skal undervises af lærere, som enten har undervisningskompetence (tidligere linjefag) fra læreruddannelsen i de fag, de underviser i, eller har opnået en tilsvarende faglig kompetence via deres efteruddannelse mv.” (Skolereformen 2013: 19)

Reglerne inde for skoleloven skal forenkles og være mere overskuelige, så kommunerne får større frihed til at tilrettelægge selve undervisningen til folkeskolen. Forenklingerne skal ses som en hjælp til, at kommunerne og skolerne, i større omfang, kan vægte deres tid til elevernes læring (Skolereformen 2013).

I skolereformen anføres derudover, at der skal iværksættes en national arbejdsydelse for at forbedre klasseledelse:

”Indsatsen skal styrke skolernes arbejde med at etablere rutiner, normer og regler, der understøtter et godt læringsmiljø samt sikre, at der er fokus på klasseledelse i indsatsen for at udvikle undervisning og lærernes kompetencer” (Skolereform 2013:17)

Lov 409

Kommuners Landsforening og Regeringen bekendtgjorde, at fra august 2014, skal lov 409 sætte de overordnede rammer for organiseringen af lærere og børnehaveklasselederes arbejde i folkeskolen. Når der tidligere er sket bemærkelsesværdige ændringer af de betingelser, som påvirker lærere og børnehaveklasseledere, er dette:

”sket gennem aftaler mellem Danmarks Lærerforening og KL på det kommunale område, og med Danske Regioner på det regionale område. I de situationer har Danmarks Lærerforening været med under udarbejdelsen af aftalen og medvirket ved den endelige formulering af aftalens enkelte elementer. Vi har derfor haft et indgående kendskab til enkeltelementernes indhold og teksternes betydning” (Danmarks lærerforening 2013)

Danmarks lærerforening har dermed tidligere haft medansvar for aftaler vedrørende arbejdstiden, men dette er ikke gældende for lov 409. Denne lov er vedtaget af et fremtrædende flertal i Folketinget og formuleret i et samarbejde mellem Kommunernes Landsforening og Regeringen (Danmarks lærerforening 2013). Loven ophævede alle lokale arbejdstidsaftaler fra 1. august 2014. Der beskrives, at loven giver mulighed for, at der lokalt

kan indgås nye arbejdstidsaftaler mellem DLF's kredse og de enkelte kommuner eller mellem skolens ledelse og tillidsrepræsentanterne (Danmarks lærerforening 2013).

Antal arbejdsdage

Der er ikke længere regler for, hvor mange dage om året lærerne skal være på arbejde. Nu udregnes den samlede arbejdstid for hvert år med henblik på antallet af dage gange 7,4 timer. Desuden fratrækkes feriedage samt helligdage. Det er de enkelte skolers ledelse eller kommune, der anordner de dage lærerne skal være på arbejde (Danmarks lærerforening 2013). Kommunernes Landsforening forklarer:

”Men både centralt og lokalt vil foreningen arbejde for, at I får de bedst mulige vilkår for at få en ordentlig arbejdssituation og for at levere kvalificeret undervisning. Vi vil også arbejde for, at du ikke står alene med spørgsmål og problemer, men at der arbejdes for kollektive løsninger, som tilgodeser alle lærere på skolen” (Danmarks lærerforening 2013)

Tilstedeværelse

Med loven skal lærerne nu være på arbejdsstedet i den fulde arbejdstid, hvilket betyder:

”at der skal være mulighed for at forberede sig både individuelt og i fællesskab og for at holde de teammøder, forældremøder og møder med andre, der er nødvendige for undervisningen inden for møde- og sluttidspunktet. Klargøring af den konkrete undervisning, mail-korrespondance og telefonopkald mv. fra forældre skal også ligge inden for møde- og sluttidspunktet. Hvis elevernes undervisning begynder kl. 8, må din arbejdstid således forventes at begynde før, så du har tid til at klargøre undervisningen og mulighed for at tjekke mails eller andet, der har betydning for eleverne og/eller undervisningen” (Danmarks lærerforening 2013)

Der angives, at hvis der opstår problematikker i forhold til ovenstående regler, skal lærerne gå til en faglig klub og diskutere, hvorledes man kan ændre på problemet. Dette skal tillidsrepræsentanten tage med videre til skoleledelsen. Arbejdsmiljøgruppen skal inddrages i en vurdering af balancen mellem de opgaver, ressourcer og den tid, som den enkelte lærer får tildelt af sin ledelse (Danmarks lærerforening 2013).

Folkeskolereformen er i fuld gang ude på skolerne. Der findes dog stadig nogle problemer ved denne nye reform og arbejdstidsaftalen. Trods de mange ideer i disse dokumenter, er det endnu ikke helt på plads, hvordan de bedst skal omsættes i praksis.

Kritisk Psykologi – Videnskabsteoretisk baggrund

Dette afsnit vil fungere som en præsentation af den kritiske psykologi og dens videnskabsteoretiske fundament. Denne indføring vil tage udgangspunkt i Ole Dreiers indledning til artikelsamlingen *Den kritiske psykologi* (1979), og der hvor Dreier synes at blive for implicit, vil vi supplere med *Hvad er Marxisme?*, som er en samling af marxistiske artikler skrevet af Brooks mfl. og udgivet i 2009. I dette afsnit vil andre indflydelsesrige kritiske psykologer, som Klaus Holzkamp og Frigga Haug, også blive inddraget. Derudover vil vi også inddrage nyere kritisk psykologisk teori udarbejdet af Charlotte Højholt og Vibeke Jartoft.

Den kritiske psykologi er, ifølge Dreier, en psykologi, der forsøger at sammentænke psykologi og marxisme. Denne psykologiske retning opstod ved Det Frie Universitet i Berlin i 1970'erne med psykologen Klaus Holzkamp i spidsen. Den opstod på baggrund af en kritik af den traditionelle psykologi for blandt andet dens ensidige måde at tænke forholdet mellem individ og samfund på (Dreier 1979: 7-9). Dreier skriver følgende om den kritiske psykologis fundament:

”I overensstemmelse med marxismens grundantagelser betragtes alt i sin udvikling (den historiske tilnærmelse) og det materielle som primært i forhold til det ideelle. Psykiske/ideelle processer analyseres derfor ikke som noget der udvikler sig i sig selv, løsrevet fra det praktiske materielle livs nødvendigheder, men ud fra den funktion de har i opretholdelsen og udviklingen af det materielle liv, der jo udgør det faktiske grundlag for menneskers liv.” (Dreier 1979: 10)

Ovenstående citat illustrerer, at den kritiske psykologi henter stor inspiration fra marxismen herunder den dialektiske materialisme, som i den kritiske psykologi får karakter af ontologi. Sagt med andre ord bygger den kritiske psykologis filosofi og forståelse af verden og dens beskaffenhed på den dialektiske materialisme. Alan Woods og Rob Sewell introducerer i *Hvad er Marxisme* (Brooks mfl. 2009: 390), hvordan marxister forstår dialektisk materialisme.

Filosofisk materialisme skal forstås som en modsætning til filosofisk idealisme, som *”opfatter naturen og historien som en afspejling af ideer eller ånd* (Brooks mfl. 2009: 391). Menneskers handlinger skal derfor, inden for filosofisk idealisme, begrundes ud fra abstrakte tanker og ikke ud fra materielle behov. Den filosofiske materialisme opfatter derimod

handlinger ud fra materielle behov. Som Marx skrev, er *”det den måde man lever på i samfundet, der bestemmer ens bevidsthed.”* (Brooks mfl. 2009: 391) . Det skal således forstås, at det materielle opfattes som primært i forhold til det ideelle. Tanker forstås derfor som et produkt af hjernen, der er udviklet på et tidspunkt i den menneskelige historie (Brooks mfl. 2009: 391).

Dette fører videre til dialektikken, og hvordan dette begreb skal forstås. En af marxismens hovedskikkelser Friedrich Engels skrev følgende:

”at verden ikke skal forstås som et kompleks af én gang færdiglavede ting, men som et kompleks af processer, hvor ting, der ellers ser stabile ud, konstant og uafbrudt udsættes for forandring og hele tiden opstår og forgår.” (Engels i Brooks mfl. 2009: 395).

Verden er altså, ifølge marxismen, i kontinuerlig foranderlighed, og denne forandring foregår via komplekse modsætninger, der til sidst ender ud i kvalitative spring for så at begynde forfra (Brooks mfl. 2009: 398-400). Dette ses blandt andet i den marxistiske forståelse af samfundets opstående og udvikling gennem menneskets historie. En forståelse der bygger på en historisk materialisme, som, ifølge Dreier, må suppleres med *”et naturhistorisk perspektiv på menneskets opstående som art”* (Dreier 1979: 11).

Ved at benytte denne historiske forståelse, som Marx og Engels blandt andet gjorde det i deres studier, opfattes mennesket derfor som værende både producerende og reproducerende af sine egne livsbetingelser. Opfattelsen af forholdet mellem individ og samfund får derfor indenfor kritisk psykologi en dialektisk karakter.

Ved en natur- og samfundshistorisk analyse har man opnået den erkendelse, at mennesket på et tidspunkt i menneskehedens historie blev samfundsmæssiggjort, og blev i stand til at producere samfund og kultur, blandt andet ved at udvikle værktøjer. Hermed opstod hvad Woods og Sewell kalder for primitiv kommunisme. Menneskeheden tog da et afgørende kvalitativt spring, da evolutionslovene blev sat ud af kraft. Menneskeheden har dog, ud fra en marxistisk forståelse, siden foretaget flere kvalitative spring ved overgangen til andre samfundsformer som for eksempel til overgangen til det kapitalistiske samfund, som marxister hævder vi i øjeblikket lever i (Brooks mfl. 2009: 409-410).

Pointen ved at indoptage forståelsen af et samfunds- og naturhistoriske perspektiv er, at det nu bliver muligt at bedrive kritisk psykologi, da man, ifølge Dreier, nu er i stand til at udpege hvilke menneskelige funktionsmuligheder, der er undertrykt (Dreier 1979: 12). Dreier skriver følgende:

”De udgør [den naturvidenskabelige og samfundsvidenskabelige erkendelse] så at sige den nødvendige omvej for overhovedet at kunne begribe enkelte konkrete menneskers individuelle udviklingsprocesser ud fra menneskets naturlige udviklingsmuligheder og dets objektive samfundsmæssige livsbetingelsers særlige karakter.” (Dreier 1979: 12)

Den Kritiske Psykologi er altså en psykologi, der bygger på den dialektiske materialisme, hvor psykiske processer må forstås i forhold til de omkringliggende objektive materielle betingelser. Disse processer må altid forstås, i forhold til det samfund individet lever i, men også menneskets historie og udvikling må inddrages for, at der kan bedrives kritisk psykologi. Dette opnås via den historiske materialisme, der giver mulighed for at forstå det enkelte individs livsbetingelser og dets mulighed for at opnå kontrol over disse. Ved at subjektet opnår en forståelse, får det samtidig mulighed for at forandre dem. Dette kan, ifølge Holzkamp, dog kun gøres kollektivt. Dette gør, at den kritiske psykologi bliver et emancipatorisk projekt. Her er det igen tydeligt at spore den kritiske psykologis inspiration fra marxismen. Her fra Marx’ 11. Feuerbachtese: *“Filosofferne har kun fortolket verden forskelligt, men hvad det kommer an på, er at forandre den.”* (Andersen 1996). Præmissen om at forandring af livsbetingelser kun kan forekomme ved en kollektiv indsats, bliver der, indenfor den kritiske psykologi, ikke stillet spørgsmålstegn ved. Dette bliver problematisk, når denne forståelse møder praksis, da det vil betyde, at for eksempel lærernes livsbetingelser ikke kan ændres, før alle i samfundet er enige om det. Med lockouten taget i betragtning, og det til tider kritiske syn på lærergerningen der fremstilles i medierne, virker det derfor utopisk.

Ud fra ovenstående videnskabsteoretiske fundament hævder de kritiske psykologer selv, at de kan forklare alle psykologiske processer, og den kritiske psykologi hævder derfor at være en enkeltvidenskab (Dreier 1979: 194).

Videnskabelig erkendelse indenfor den kritisk psykologi

Ud fra ovenstående fremgår det altså, at den kritiske psykologi ikke mener, at man kan undersøge menneskers livsvirksomhed løsrevet fra deres individuelle og kollektive udvikling som art, eller løsrevet fra deres samfundsmæssige indlejring. Dette udgør også en af hovedkritikkerne af den traditionelle psykologi, som den kritiske psykologi opstod på baggrund af. Første skridt er, som det også fremgår af ovenstående, at foretage en

funktionelt-historisk analyse af menneske-verdenssammenhængen (Dreier 1979: 196). Først når denne er udført, giver det mening at beskæftige sig med det konkrete individ, da det nu er muligt, at forstå på hvilken baggrund dette individ handler, samt motivationen og begrundelserne for denne livsvirksomhed. Den kritiske psykolog Frigga Haug skriver følgende om denne dynamik:

”[at bedrive kritisk psykologi] forudsætter altså et nøjagtigt kendskab til samfundets udviklingsstade, som betinger den forudgående bestemmelse af forholdet mellem på den ene side individernes objektive bestemmelse, deres determination i kraft af produktionsforholdene, og på den anden side deres subjektive bestemmelse.” (Haug i Dreier 1979: 215)

Af Haugs citatet kan det derfor udledes, at der for individerne på den ene side findes nogle objektive betingelser, mens der på den andens side foregår en subjektiv bestemmelse. Denne subjektive bestemmelse er næste skridt i den kritiske psykologi, og først her bliver det egentlig psykologisk. Ifølge Holzkamp kan denne subjektive bestemmelse kun erfares gennem det pågældende individ selv, og epistemologien i kritisk psykologi udfolder sig derfor i et førstepersonsperspektiv. Måden at erkende verden på, indenfor kritisk psykologi, er derfor ud fra et førstepersonsperspektiv, altså ud fra det individs perspektiv som man ønsker at opnå en psykologisk erkendelse af. Holzkamp skriver om forskeren og den udforskedes “opgave”:

”på basis af denne intersubjektive forståelsesramme at komme frem til en bestemt slags objektivisering af de betingelser og hindringer for udvidelse af rådigheden over ’mine’ livsbetingelser, som er givet for ’den til enhver tid værende mig.’ (Holzkamp 1983: 33)

Med udtrykket “den til enhver tid værende mig” signalerer Holzkamp, at den kritiske psykologi tilkender mennesker dets egen kvalitet til fulde. Dette kan umiddelbart lyde beslægtet med den filosofiske retning fænomenologien og retningens forståelse af førstepersonsperspektivet.

Den kritiske psykologi forstår dog de objektive betingelser som forudsætning for subjektiv erkendelse, hvor fænomenologer vil hævde, at erkendelse kan finde sted forud for disse objektive betingelser, og kan studeres i sig selv. Derudover er det ikke de samme betingelser, der altid vil gøre sig gældende, og derfor er “mig”, altså subjektet, heller ikke en fast størrelse. Det “til enhver tid værende mig” vil derfor hele tiden ændre og ændres af

omverdenen. Her giver det mening at inddrage den kritiske psykologis forståelse af menneskelige relationer. Den kritiske psykolog og forsker Charlotte Højholt udtrykker den kritiske psykologis forståelse således:

“Relationer mellem mennesker kan ligeledes karakteriseres som intersubjektive relationer, indlejret i samfundsmæssige betingelser og betydninger, - hvori subjekterne ligeledes udgør betingelser for hinanden.” (Højholt 1993: 21)

Den forståelse at subjekter udgør objektive betingelser for hinanden, og at disse betingelser udgør en forudsætning for subjektiv erkendelse, adskiller sig ligeledes fra fænomenologien, og det får samtidig betydning for, hvordan den kritiske psykologi forstår forholdet mellem forsker og den udforskede. Den kritiske psykologi arbejder ikke med forståelsen om, at forskeren kan sætte sine forforståelser i parentes, men i stedet at vedkommende altid vil påvirke det udviklede intersubjektive forhold (Holzkamp 1983: 33).

Idekompleks om samfundets indretning som udgangspunkt for en subjektvidenskab

Dette afsnit vil belyse, hvordan marxismen i den kritiske psykologi udgør fundamentet for en subjektvidenskab, da den har modtaget kritik for dette og for derved at forfalde til en ren miljøteori. Altså en teori hvor subjektet bliver defineret af objektive betingelser (Holzkamp i Dreier 1979: 140). Kritikken lyder på, at det egentlig psykologiske eller subjektive forsvinder, når subjekter udelukkende er defineret af de ydre vilkår.

Den kritiske teori er en beslægtet videnskabsteoretisk retning, da den ligeledes finder sine grundtanker i marxismen, har forsøgt at imødekomme denne kritik. Den kritiske teoris marxistiske grundtanker suppleres derfor med psykoanalysen. De marxistiske grundtanker og dens begreber benyttes til at analysere de objektive samfundsstrukturer. Samtidig med en analyse af de objektive strukturer analyseres de subjektive strukturer, men heri inddrages i stedet psykoanalysen. Den kritiske teori arbejder således med en objektiv og en subjektiv analyse ud fra hver sin teoretiske retning (Holzkamp i Dreier 1979: 133). En teoretisk retning hvor den marxistiske del af kritisk teori forstår subjektivitet, som opstået og udviklet i mødet med det materielle.

Den psykoanalytiske del i kritisk teori arbejder i stedet med en forståelse af subjektivitet, hvor barnet udvikler sig ved sociale relationer, men samtidig har nogle medfødte drifter i form af seksualitet. Disse drifter tager barnet med sig i mødet med de objektive strukturer,

mens forsvarsmekanismer hjælper barnet i dette møde (Hansen 2005). Den kritiske psykologi hævder altså, at den kritiske teoris teoretiske fundament udgøres af to modstridende retninger. Med dette udgangspunkt kritiserer Holzkamp kritisk teori for at være en eklektisk tilgang, og plæderer i stedet for en subjektvidenskab udelukkende funderet på marxismen og dens antagelser.

Den kritiske psykologi hævder, at postulatet om en miljøteori skyldes en fejlfortolkning af marxismen og at marxismen, uden inddragelse af andre teoretiske retninger, skal danne fundamentet for en subjektvidenskab. For det første hævder den kritiske psykologi, her ved Holzkamp, at det er en fejlopfattelse af marxismen, at subjektet er udleveret til de objektive betingelser. Holzkamp henviser her til den dialektiske materialisme som argument for, at mennesket er subjekt for dets samfundsmæssige livsproces (Holzkamp i Dreier 1979: 137).

Ved at anerkende mennesket som værende subjekt for egen samfundsmæssige livsproces anerkender man samtidig, at subjektet besidder noget subjektivt, og derfor ikke er udleveret til de objektive strukturer. Holzkamp kalder dette en subjektiv faktor, og denne subjektive faktor gør det muligt at udvikle en subjektvidenskab indenfor det marxistiske paradigme. En subjektvidenskab der arbejder i spændingsfeltet mellem de objektive betingelser og de subjektive bestemmelser, og hvordan den subjektive faktor hos individet, gør det i stand til at handle på, efter eller imod disse betingelser (Holzkamp i Dreier 1979: 146). Holzkamp kritiserer foruden den traditionelle psykologi for, at skabe en videnskab der reducerer mennesker til at være udelukkende reaktivt på ydre stimuli. Et sådant menneske omtaler han som *homunculus*, et væsen som ikke er egnet til overlevelse (Motzkau & Schraube 2014: 2). Det skal dog afslutningsvis nævnes, at den kritiske psykologi ikke forkaster begreber fra andre teoretiske retninger, men de skal i stedet genfortolkes ind i den kritiske psykologi (Jartoft i Højholt mfl. 1996: 194).

Praksisbegrebet i kritisk psykologi

Som det fremgår af ovenstående afsnit, arbejder den kritiske psykologi med en dialektisk forståelse af forholdet mellem subjekt-samfundsrelationen. Et forhold som psykologen Vibeke Jartoft beskriver som en indvendig forbindelse: *"Individet kan ikke eksisterer uden samfundet, ligesom der ikke kan eksistere et samfund uden individer"* (Jartoft i Højholt mfl. 1996: 183). Dette citat vil de færreste nok erklære sig helt uenige i, men alligevel får dette stor betydning for måden at bedrive kritisk psykologi på. Her skal vi igen, for en kort bemærkning, vende tilbage til kritikken af den traditionelle psykologi. Holzkamp kritiserer den traditionelle psykologi for, at *"stå med ryggen til de objektive livsbetingelser"* ved at

foretage psykologiske undersøgelser afgrænset for den virkelighed vi lever i (Holzkamp i Dreier 1979: 76). Ved for eksempel at bedrive psykologi i laboratorier tager man ikke højde for de objektive betingelsers betydning for individers livsvirksomhed. Eller sagt på anden vis: Man tager ikke højde for samfundets indflydelse på individer og deres psyke. Andre psykologiske traditioner der tager højde for dette ser dog bort fra det faktum, at mennesket samtidig har rådighed over sine livsbetingelser, og at det derfor har mulighed for at ændre dem (Mørck & Nissen 2005). Ved denne fremgangsmåde er der kun tale om samfundets påvirkning på individet, hvilket den kritiske psykologi blandt andet forsøger at eliminere ved forståelsen om en gensidig påvirkning.

Denne kritik forsøger den kritiske psykologi at overkomme ved at benytte praksisbegrebet. Ved at arbejde med et praksisbegreb hævder den kritiske psykologi både at tage højde for de subjektive bestemmelser og de objektive betingelser, når der bedrives psykologi. Dette gøres ved at foretage psykologiske undersøgelser i praksis, altså der hvor de psykologiske fænomener er opstået og dagligt udspiller sig. Det har derfor også været vores ønske at møde lærerne på skolerne i forbindelse med udarbejdelsen af denne rapport. Vi har valgt, at følge lærerne en dag på deres arbejde for at opnå en forståelse af, hvad lærergeringen indebærer og for at opnå en forståelse af, hvilke objektive betingelser der udspiller sig indenfor dette felt. Dette har vi valgt at supplere med et semistruktureret interview ud fra erkendelsen om, at psykologisk erkendelse kun kan opnås via et førstepersonsperspektiv. Disse betingelsers betydning for lærerne ønsker vi således at opnå en forståelse af ved vores interview, hvilket vil blive uddybet i metodeafsnittet.

Indenfor den kritiske psykologi arbejdes der metodisk med det Holzkamp mfl. har kaldt et praksisportræt. Det har i denne undersøgelse, af ressourcemæssige årsager, ikke været muligt at udarbejde et fuldstændigt praksisportræt, men vi har i stedet hentet inspiration derfra. Følgende afsnit vil derfor ikke gennemgå alle praksisportrættets forhold, men vil i stedet gennemgå de forhold hvor vi i dette projekt har hentet inspiration. Inspirationen er både blevet hentet i forhold til udarbejdelsen af empirien, men også i vores senere analyse har vi hentet inspiration fra dette portræt i form af en betydnings- og begrundelsesanalyse.

Praksisportrættet bygger metodologisk på to grundlæggende analyseskridt:

- 1) *Betydningsanalyse: en analyse af betingelsernes betydning for projektet (lærerne).*
- 2) *Begrundelsesanalyse: en analyse af subjektets grunde til at handle som det gør i forhold til disse betingelser og sine egne behov og interesser (Jensen & Christensen 2005).*

Ud fra ovenstående citat kan altså udledes, at praksisportrættet ønsker at opnå en forståelse af menneskers subjektive betydninger af de objektivt givne betingelser. Her skal det påpeges, at mennesket har en relativ autonomi i forhold til disse betingelser, da det altid er op til det enkelte subjekt, hvorvidt vedkommende vil handle efter disse betingelser. Den relative autonomi vil blive uddybet i teori-afsnittet omkring handleevne, men pointen i denne sammenhæng er i stedet, at vi har valgt at udarbejde en empiri, der ikke er løsrevet fra praksis. Vores undersøgelse får samtidig et medforskerperspektiv, da et praksisportræt, og kritisk psykologi i det hele taget, kun kan udarbejdes i samarbejde med de mennesker, der dagligt lever og arbejder i disse praksisser.

Almengørelse af resultater

I kritisk psykologi arbejder man med en forståelse af, at kritisk psykologiske forskningsresultater kan almengøres ud fra et enkelttilfælde. Der lægges altså ikke vægt på, hvor udbredt resultaterne er, men i stedet skal ens forskningsresultater pege fremad og i en udvidende retning. Ifølge Torben B. Jensen bruges begrebet *mulighedstype* om de resultater, man kommer frem til i sin analyse af de konkrete tilfælde. Hvem undersøgelsens resultater kan almengøres for er ikke på forhånd bestemt, og det kan man heller ikke finde frem til i selve undersøgelsen. Dette sker først, når resultaterne bliver offentliggjort, og mennesker der står overfor lignende betingelser afprøver mulighedstyperne i deres egne praksisser (Jensen og Christensen 2005: 23).

For vores undersøgelse betyder det altså, at vi, ud fra vores samarbejde med vores tre medforskere, kan finde frem til nogle almengjorte mulighedstyper, som andre lærere kan drage handlekonsekvenser af. Om vores almengjorte mulighedstyper er anvendelige for andre lærere, kan vi derfor ikke afklare i denne undersøgelse, men dette vil vise sig når vores resultater bliver vurderet af andre lærere i deres praksisser.

Grundbegreber i den kritiske psykologi

Følgende afsnit vil indeholde en gennemgang af grundbegreber indenfor den kritiske psykologi. Disse grundbegreber er udviklet af kritiske psykologer gennem det Holzkamp kalder kategoriale analyser, der er historiske og praktiske analyser. Fælles for grundbegreberne er deres rettedhed mod praksis hvilket skal ses som et opgør med den traditionelle psykologis arbejdsmetoder og

begrebsapparater (Holzkamp 1985: 4). Som det fremgår tidligere i dette projekt, forsøger den kritiske psykologi med disse analytiske grundbegreber, at begribe menneskets subjektive faktor i spændingsfeltet mellem de objektive betingelser og de subjektive betydninger som disse betingelser tillægges.

Følgende afsnit vil indeholde en kort gennemgang af begreberne daglig livsførelse, selvforståelse, handleevne, emotioner og motivation.

Daglig livsførelse

Holzkamp er optaget af at vise, at den traditionelle psykologi kun viser et amputeret billede af individet, når praksis og forskning sker indenfor en isoleret situation. Konsekvensen bliver et realitetstab, som er til fordel for de professionelle, der formår at bevare kontrollen over situationen. Men en sådan psykologi er utilstrækkelig, fordi den ikke beskæftiger sig med de kontekstuelle omgivelser, som individet indgår i. Disse omgivelser er forskellige, og individet forholder sig forskelligt hertil, og udvikler derigennem hvad Holzkamp benævner daglig livsførelse.

Dagligdagen består af forskellige krav fra forskellige livsområder, og for at få disse til at hænge sammen må individet udvikle en "livsførelsesøkonomi" (Dreier i Holzkamp 1998: 4). Denne økonomi må bestå af kompromiser og prioriteringer for at opnå en daglig rutine. At udvikle en sådan økonomi kræver dog først og fremmest at individet udvikler en social selvforståelse, hvilket indebærer at forstå sine egne grunde til handling og livsførelse.

Den daglige livsførelse er individets aktive ydelse, og individet råder altid over nogle bestemte frihedsgrader i forhold til handling. Disse kan være stærkt begrænsede, men er altid til stede i et vis omfang. Daglig livsførelse kan være en modsigelsesfyldt proces, og der er mange krav fra flere livsområder, der skal arrangeres, hvilket Holzkamp kalder "*et arrangement af arrangementer*" (Holzkamp 1998: 9). Denne organisering er nødvendig, fordi menneskets ressourcer ikke er ubegrænsede. Ressourcer skal her både forstås som materialitet, omsorg og opmærksomhed, men også tid i den forstand at livet ikke varer evigt. Derfor skal der laves kompromisser og prioriteringer mellem de forskellige krav, der skal integreres i livsførelsesøkonomien. Livsførelsen er således ikke noget, individet kan udforme helt på egen hånd, da det er betinget af de samfundsstrukturer, der omgiver subjektet. Det skal i stedet forstås som den formidlende kategori mellem samfund og subjekt, hvilket netop er her subjektiviteten opstår (Holzkamp 1998: 10).

Holz kamp anklager den traditionelle psykologi for at være blind for den del af subjektiviteten, som gør individet til en aktiv skaber af sin egen livsførelse. Han hævder, at psykologien som videnskab er skabt ud fra et positivistisk grundlag om at kunne bestemme og forudsige menneskelig adfærd. Her kritiseres særligt den psykoanalytiske “terapeutiske setting”, som i denne tradition opfattes som værende det eneste sted, hvor psykologisk erkendelse kan opnås (Holz kamp 1998: 17). Begrebet daglig livsførelse er ikke kompatibelt med denne setting, idet settingen egentlig blot er endnu en kontekst, som individet skal integrere i sin livsførelse. Derfor udgør begrebet, ifølge Holz kamp, en trussel mod psykologiens og psykoanalysens “*grundlæggende metodologiske fordringer og må derfor aktivt udelukkes eller fortrænges*” (Holz kamp 1998: 15).

Hovedproblemet ved psykoanalysens metode er dog, ifølge Holz kamp, at terapeuten ikke får noget indblik i, hvordan subjektet fører sit liv uden for denne setting. Derfor plæderer Holz kamp i stedet for at vende fokus mod praksis. Holz kamp mener, at den eneste måde at komme dette problem til livs er ved at få forsøgspersonerne, eller subjekterne, ud af rollen som forskningsobjekter, og i stedet gjort dem til medforskere, og dermed tillægge dem autonomi og en ekspertviden over deres eget liv. Dette menes at være en hovedpræmis for at opnå videnskabelig erkendelse omkring subjektets daglige livsførelse.

Selvforståelse og handleevne

Begrebet selvforståelse indeholder, i den kritiske psykologi, individets kommen til forståelse med sig selv (Holz kamp 1998: 21). Altså som en kontinuerlig selvforståelsesproces i individets tilværelse. Dette begreb er, ligesom den kritiske psykologi generelt, inspireret af Marx, og knytter sig derfor til individets forståelse af sig selv i forhold til de omkringliggende materielle betingelser, og herunder individets livsførelse i disse. Ud fra individets handlinger, igennem den daglig livsførelse, udvikles således en forståelse af sig selv, og i hvor høj en grad subjektet oplever kontrol over egne livsbetingelser.

Individets handlinger teoretiseres indenfor den kritiske psykologi som handleevne.

Individets handlinger er ikke determineret af de materielle betingelser, men subjekterne besidder en relativ autonomi overfor disse forhold. Som det også fremgår af afsnittet om praksisportrættet, opfattes de samfundsmæssige forhold som betydninger vendt mod subjektet. Holz kamp skriver følgende om de samfundsmæssige forhold:

”Vi betragter dem nemlig som indbegrebet af de samfundsmæssigt producerede almengjorte handlemuligheder (og –begrænsninger), subjektet kan, men på ingen måde skal omsætte i handlinger i sammenhæng med sin egen livspraksis’ interesser” (Holzkamp 1998: 24)

Ud fra ovenstående citat kan det altså udledes, at mennesket bliver givet en række handlemuligheder, som efter en subjektiv bestemmelse gøres til præmisser for handling. Disse handlinger kan både have restriktiv eller udvidende karakter. Den kritiske psykologi, med dens emancipatoriske intention, arbejder med det analytiske begreb *udvidet handleevne*, som betyder, at subjektet handler overskridende i forhold til de samfundsmæssige forhold og derved udvider sine handlemuligheder og kontrollen over egne livsbetingelser. At handle udvidende vil således betyde, at subjektet handler mod et fælles bedste, idet dette foregår kollektivt. Omvendt kan subjektet handle restriktivt ved at handle i overensstemmelse med de pågældende betingelser, og som kortsigtet kan give ro og stabilitet i individets tilværelse (Holzkamp 1998: 22) (Jartoft i Højholt mfl. 1996: 196). Når et subjekt handler restriktivt, vil det ofte være fordi, det vurderer, at et forsøg på at ændre på sine betingelser medfører risici, og at det måske vil ende med at påvirke dem negativt. Restriktiv handling vil dog altid være en undertrykkende handling, fordi de objektive betingelser gives videre til de næste, som skal leve med dem. Denne handlemåde er således en måde at sikre sin egen position, fremfor at handle for fællesskabets skyld. Når et subjekt handler restriktivt, vil det dog altid modarbejde sine egne mere langsigtede interesser, hvilket Holzkamp benævner som *selvfjendtlighed* (Holzkamp 2013: 24). En fiksering på det nærliggende skal dog ikke opfattes som en fejl hos det pågældende subjekt, men det skal i stedet forstås i forlængelse af den kritiske psykologis ontologiske fundament, den dialektiske materialisme, hvor det materielle forstås som det primære i forhold til det ideelle. Et subjekt der udelukkende handler restriktivt, vil i en marxistisk optik, opfattes som et individ der er fikseret omkring en falsk bevidsthed (Hagtvet og Slagstad 1978). I den kritiske psykologi ligger en a priori erkendelse om, at individet ikke bevidst kan skade sig selv. En indskrænkelse af et subjekts kontrol over egne livsbetingelser vil derfor altid være betinget af de materielle betingelser.

Der ligger altså i subjektets selvforståelse et modsætningsforhold mellem at handle restriktivt og udvidende, og dette modsætningsforhold må forhandles livet igennem. I nyere kritisk psykologisk teori har Charlotte Højholt udvidet dette begrebsapparat med begrebet *mingelering*. Mingelering betyder at individerne, udover at kunne handle enten restriktivt eller udvidende, kan mingelere med de objektive betingelser. For eksempel kan medarbejdere

derfor godt ændre nogle af betingelserne på deres arbejdsplads uden, at de har handlet udvidende og ændret deres livsbetingelser (Højholt 2008).

Subjekt- og instrumentalrelationer

Subjektets deltagelse i forskellige sammenhænge har altid indflydelse på andre subjekters deltagelse, og derfor må nogle mål være fælles idet vi som mennesker, ikke kan modarbejde hinanden i alle handlinger. Når subjektets egne mål falder sammen med samfundsmæssige mål eller interesser, kalder Vibeke Jartoft dem for *subjektrelationer*. De fælles interesser er nødvendige for, at vi overhovedet kan leve i en fælles verden, i det vores handlinger ikke foregår i et vakuum, men har betydning for den sociale verden, vi befinder os i. Når vores handlinger falder sammen med de almene interesser, handler vi udvidende i forhold til vores egne betingelser, dette dog ikke i individualistisk forstand, men mod et fælles bedste.

Pendanten til denne kategori er *instrumentalrelationer*, som er kendetegnet ved at være bestemt af særinteresser. Relationen er indgået på baggrund af en form for tvang og parterne i den forsøger at sikre sig mod hinanden, idet de nærer mistænksomhed mod hinanden. Dette lyder voldsommere og mere fjendtligt, end det er ment, idet man blot skal forstå, at parterne i denne relation ikke har de samme mål og interesser. Hjælpende handlinger mødes i denne relation med taknemmelighed, fordi dette ikke umiddelbart forventes og derfor betragtes som en ulejlighed, for den part som udøver hjælpen. De dominerende emotioner er i disse relationer skyldfølelse, skuffelse, nærtagenhed, sårbarhed, skinsyge osv. For at instrumentelle forhold kan opretholdes, må de reguleres og dette kan gøres på forskellig vis. Eksempelvis ved at den ene part, grundet magtforholdet i relationen, er tvunget til at opgive sin egen interesse. Denne form for regulering forekommer, når den ene part ikke kan forlade forholdet, og dermed er den "svage" part.

Den anden måde at regulere forholdet på er gennem *kompromisset*. Kompromisset anvendes, når den svage part har forhandlingsmidler til sin rådighed, og begge parter forsøger at påtvinge hinanden deres egne interesser. Den tredje og sidste måde at regulere et instrumentalt forhold på er via *kompensation*. Når begge parter til enhver tid er frie til at forlade forholdet, kan det være nødvendigt at etablere et form for bytteforhold, fordi parterne her følger deres egne mål. De kompenserende handlinger består her i at give afkald på nogle interesser i en forventning om, at den anden part ligeledes giver afkald på nogle af sine interesser, og således er denne regulering en gensidig proces (Jartoft i Højholt mfl. 1996: 191-193).

Det er dog stadig vigtigt at pointere i denne sammenhæng, at instrumentelle relationer ikke skal forstås som problematiske i sig selv, men er helt naturlige og blot et udtryk for, at subjekter har forskellige positioner, og at menneskelige relationer er modsætningsfyldte.

Emotioner og motivation

Traditionelt betragtes emotioner (følelser) som en psykisk proces, der står i modsætning til menneskets fornuft (tænkning/kognition) og ses ydermere oftest som det, der kan forhindre andre psykiske aktiviteters udfoldelse og udvikling (Jartoft 1996: 198). I en kritisk psykologisk forståelse kan følelser og fornuften ikke adskilles, da de begge er væsentlige aspekter i vurderingen af subjektets handlemuligheder.

I den kritiske psykologi behandles emotioner som et vejledende hjælpemiddel i subjektets afvejning af dets handleevne og muligheder inden for dets omverden og livsbetingelser. Emotionelle processer har en erkendelsesledende funktion, der er med til at vurdere menneskets livsbetingelser og handleevne heri i en nu og her situation. Emotioner kan siges at vejlede mennesket i, hvilke specifikke forhold de kan handle under, og som er betydende for individet. Emotionerne bearbejder relevante kognitive opfattelser og samtidig vurderer, hvorvidt vi kan forandre vores centrale og umiddelbare livsbetingelser via vores handleevne (Jartoft 1996: 197-198). Ute Holzkamp-Osterkamp udtrykker emotioners funktion således: *“emotioner udgør vurderinger af de kognitivt opfattede omverdensforhold med disses subjektive betydning og de individuelle handlemuligheder overfor dem som målestok”* (Holzkamp-Osterkamp i Dreier 1979: 240). Emotioner opfattes altså i den kritiske psykologi som kognitive og erkendelsesledende for subjektet i forhold til omverdenen. Det er her vigtigt at pointere, at emotioner ikke er noget indre og individuelt, men at emotioner i stedet er en genspejling af menneskets samfundsmæssige liv (Holzkamp-Osterkamp i Dreier 1979: 242). Emotioner er klare hvis subjektets relationer til omverdenen er entydige, og hvis det nemt kan drage handlekonskvenser af sine erfaringer. Omvendt er emotioner uklare når omverdensrelationerne er modsigelsesfyldte, og emotionernes ledende funktion svækkes derfor (Holzkamp-Osterkamp i Dreier 1979: 245).

Udover emotionernes handlingsvejledende funktion spiller vores motivation også en stor rolle, når vi skal vurdere vores handlemuligheder. Da emotionerne er vurderinger af vores muligheder for at handle betyder det, at motivationen er udtryk for, at de emotionelle vurderinger bliver fremadrettede (Jartoft i Højholt mfl. 1996: 199). Motivationens funktion

hos subjektet bliver da kognitivt at "indsamle" de mulige handlemuligheder, som emotionerne kan lede hen imod.

Ovenstående udvalgte begreber fra den kritiske psykologi vil blive udfoldet yderligere i vores analyse. Det skal her nævnes, at disse begreber opfattes som analytiske kategorier, som i vores analyse skal hjælpe os med at opnå en dybere forståelse af vores problemstilling.

Metodiske overvejelser

I det følgende afsnit vil vi afdække hvilke metodiske overvejelser, vi har haft før og under udarbejdelsen af dette projekt. Tilgangen kan beskrives som en form for etnografisk praksisforskning, idet vi indledte empiriindsamling ved at følge tre forskellige lærere på tre forskellige skoler gennem en arbejdsdag. En metode der også er kendt som *shadowing*. I forlængelse af dette har vi foretaget kvalitative interviews, og på den måde har vores *shadowing* fungeret som baggrund for interviewene. *Shadowing* er relevant i forhold til at undersøge lærernes indbyrdes relationer og objektive betingelser. Ved at gå med lærerne, har vi kunnet observere de eventuelle problemer forbundet med arbejdet, og på denne måde fået en bredere indsigt i deres daglige livsførelse. Afsnittet indledes med en redegørelse for de etiske grundprincipper samt en beskrivelse hvilke udvælgelseskriterier, vi havde i forbindelse med at finde relevante medforskere, og endeligt hvilke hensyn vi har taget i forhold til anonymisering. Herefter følger en redegørelse for vores etnografiske metoder og hvordan disse kobles til praksisforskningen, samt en beskrivelse for egen position under afsnittet "Forskerposition". Herefter vil vi redegøre for interviewteknikker, transskriberinger og tematisering.

De etiske grundprincipper

Når der arbejdes med mennesker er det vigtigt, at gøre sig etiske overvejelser omkring hvordan interviewpersonernes data behandles, idet vi, som forskere, har et ansvar for, at vores undersøgelser ikke er til skade for vores informanter. Vi indhenter således interviewpersonens samtykke til, at vi må bruge interviewet i dette projekt. Vores interviewpersoner har på forhånd vidst, at vi var fire studerende fra Roskilde Universitet, som skriver bachelor i Psykologi vedrørende lærerprofessionen under den nye folkeskolereform, og hvordan det påvirker lærernes daglige livsførelse. Dette blev de allerede informeret om, da vi kontaktede dem for at høre, om de var i interesseret i at deltage. En af vores interviewpersoner sagde også, i løbet af gå-med dagen, at en af grundene til at hun valgte at deltage, var fordi vi skrev om den nye reform og netop lærerens syn på denne. Denne indhentning af informeret samtykke er nemlig et værktøj til at honorere en af de fire etiske grundprincipper ved udførelsen af forskningsinterview (Kvale & Brinkmann 2009: 86). De fire grundprincipper er således informeret samtykke, fortrolighed, konsekvenser og forskerens rolle. I forhold til fortrolighed har vi, som tidligere nævnt, valgt at omgås dette ved at anonymisere fuldstændig. Dette er gjort efter vores medforskere ønske, og til trods for at Kvale og Brinkmann skriver, at anonymisering også kan give forskeren alibi for frit at fortolke uden at blive modsagt, mener vi ikke at dette gør sig gældende her, da vores medforskere stadig vil kunne genkende og identificere sig selv i denne opgave. Anonymisering er valgt på baggrund af de *konsekvenser* det måtte have for vores medforskere at medvirke i vores undersøgelse. Vi vurderer, at når en medforsker eksempelvis udtaler sig kritisk om sin ledelse eller sit arbejde generelt, kan dette være til skade for vedkommende og på grund af disse sensitive informationer, er opgaven fuldstændig anonymiseret. Vi har dog oplevet udfordringer ved at

anonymisere, idet en af vores medforskere, i kraft af sine arbejdsopgaver, skiller sig ud. Vi har derfor efterfølgende kontaktet vedkommende og sendt de analytiske afsnit hvor denne medforsker indgår og fået accept af at offentliggøre projektet.

Det sidste etiske grundprincip omhandler forskerens rolle og indebærer at forskeren er forpligtet til at fremstille resultater, der er nøjagtige og repræsentative inden for det givne forskningsområde, samt at holde en professionel distance til sine informanter. Her er det vigtigt at eksplicitere, at den kritiske psykologi arbejder ud fra en anden videnskabsteoretisk position end Kvale og Brinkmann, som er mere fænomenologisk inspireret, hvilket i sig selv fordrer, at der ikke fortolkes på subjekternes udtalelser, men at alt hvad de siger, tages for gode varer. Det er ligeledes ikke muligt at fremstille noget repræsentativt i den forstand, da den kritiske psykologi er en subjektvidenskab og analyserne derfor vil knytte sig til den enkelte lærer og ikke til lærerprofession generelt. Som det fremgår af teoriafsnittet, arbejder den kritiske psykologi i stedet med en mulig almengørelse, og derfor vil vores resultater fremstå som mulige handlemuligheder for andre lærere.

Udvælgelseskriterier og anonymisering

Inden vi skulle indsamle vores empiriske data, havde vi mange overvejelser omkring hvilke kriterier, vi skulle vælge ud fra. Da privatskoler ikke er underlagt reformen og arbejdstidsaftalen på samme måde, gav det derfor sig selv, at vi skulle finde vores medforskere på folkeskoler og ikke privatskoler. Et af vores udvælgelseskriterier var, at vores medforskere skulle arbejde på tre forskellige skoler, og at disse skoler skulle være beliggende i forskellige kommuner. Dette er begrundet i, at kommunerne og de enkelte skoler har en vis form for frihed til at praktisere den nye reform og arbejdstidsaftale. Ved at vælge tre forskellige skoler, undersøger vi således ikke én specifik måde at implementere de nye tiltag. Det skal her nævnes, at dette valg ikke fordrer en større sandhedsværdi i vores rapport, idet vi ikke forsøger at opstille nogle lovmæssigheder i forhold til vores problemstilling, men derimod ønsker at belyse hvordan flere subjekter forholder sig til deres nye arbejdsbetingelser. Udover et kriterium om undersøgelse af lærere på forskellige skoler og kommuner, var det ydermere vigtigt for os, at finde nogle lærere der havde arbejdet under den gamle reform, netop fordi ændringsperspektivet i forhold til lærernes livsførelsesøkonomi er vores fokus. En nyuddannet lærer vil derfor ikke have forudsætning for at vurdere den nye reform og arbejdstidsaftale på baggrund af den gamle skolelov. Anciennitet var dog også et aspekt, som vi ønskede at tage højde for. Vi ønskede derfor både, at snakke med lærere der var forholdsvis nyuddannede, men også lærere der havde mange års anciennitet. Dette ønskede vi ud fra den opfattelse, at lærere med få års erfaring måske var mere imødekommende overfor forandringer end mere rutinerede lærere. Et sidste udvælgelseskriterium var, at vi ønskede at komme i kontakt med både mandlige og kvindelige lærere, da dette kan have indflydelse på opfattelsen af reformen. I valget af lærere, var det, i første omgang, vigtigt for os at finde nogle, vi ikke havde en relation til i forvejen. Derfor kontaktede vi Danmarks Lærerforening i

håbet om, at de kunne sætte os i kontakt med nogle lærere, som stemte overens med vores kriterier. At vi ønskede lærere, som vi ikke havde nogen tæt relation til bundede i en antagelse om, at det kunne give en indforståethed under udarbejdelsen af de empiriske data. Danmarks Lærerforening havde ikke mulighed for at hjælpe os, hvorfor vi måtte finde vores medforskere på egen hånd. Vores udvælgelse af mulige medforskere afhang da af vores private kontakter.

Vi er også opmærksomme på, at der er forskel i arbejdsbetingelserne alt efter, om man er henholdsvis indskolings- mellemtrin,- eller udskolingslærere. En udskolingslærer skal eksempelvis tage sig af afgangsprøver, hvor man kan forestille sig, at en indskolingslæreren måske har flere opgaver omkring forældresamarbejde. I forhold til dette har vi ikke haft nogle specifikke præferencer, da vi ikke er optagede af at sammenligne arbejdsbetingelser.

Det lykkedes os i midlertidig at finde to lærere, der begge har arbejdet indenfor lærerfaget i mange år, samt én lærer med mindre end to års anciennitet. De arbejder i hver deres kommune, underviser på hver deres niveau og vi har ingen tætte relationer til nogle af dem.

Det har, i dette projekt, været meget vigtigt for os at kunne skabe anonymitet omkring vores medforskere, fordi vores analyse kan bringe fortrolige og sensitive følelser i spil. Af hensyn til anonymitet har vi derfor undladt, at skrive hvilke kommuner de respektive skoler er beliggende i, ligesom navnene på skolerne er udeladt. For at beskytte vores medforskeres identitet har vi valgt, at omtale dem alle som kvinder i denne opgave, da det ellers vil være for nemt, at identificere den ene medforsker, som er mand. Alle medforskere optræder således, både i denne rapport og de dertilhørende bilag, under pseudonymer.

Yderligere præsentation af vores medforskere, hvem der er hvem, samt hvor meget anciennitet de enkelte har, vil derfor ikke fremgå i denne opgave, da vi vurderer, at dette vil være at gå på kompromis med deres anonymisering. Bilagene er, af samme årsag, ikke vedlagt i den offentlige version af denne rapport og vil således kun være tilgængelige for egen vejleder og censor.

Praksisforskning og shadowing mødes

En ny form for viden

Ligesom den kritiske psykologi udspringer af et videnskabsteoretisk opgør, gør metoderne inden for denne psykologi også. Grundpræmissen for praksisforskning, som er særdeles anvendt som forskningsmetode i den kritiske psykologi, hviler på, at man ikke kan bedrive viden om praksis, løsrevet fra praksis. Viden er noget der skabes og udvikles i fællesskab, og der eksisterer derfor ikke en objektiv sandhed, som vi, som forskere, kan studere eller få adgang til. Der eksisterer ligeledes heller ikke et objektivt perspektiv eller et “view from nowhere”, da al viden og læring er situeret. Kunsten er dermed have blik for de forskellige positioner og “ståsteder”, som vi som forskere møder i

praksis. Charlotte Højholt (2005) beskriver, hvordan viden ikke nødvendigvis betyder at være i stand til at definere noget eller besvare spørgsmål, men derimod handler om at *gøre* noget:

“Viden og forståelse udspringer på den måde af, hvad vi som mennesker gør - og gør i en sammenhæng i en kontekst. Man kan da anskue vores særlige, personlige erfaringer, fortællinger og viden som knyttet til netop vores vinkel i denne sammenhæng, knyttet til de betydninger deltagelse her har for os og knyttet til vores adgang til betingelser og forståelse” (Højholt 2005: 25)

Højholt angiver, at vi alle er en del af en fælles verden, men at det fælles kan opleves meget forskelligt. I henhold til dette projekt er det derfor også vigtigt at pointere, at vi ikke har til hensigt at gå ud og finde “sandheden” om folkeskolereformen og arbejdstidsaftalen, men netop ønsker at skabe en forståelse for hvordan vores medforskere oplever deres hverdag, og hvordan de imødekommer de muligheder og begrænsninger, som reformen og arbejdstidsaftalen har sat for dem.

Som Højholt skriver, er børneområdet en særligt sammensat praksis, hvor flere mennesker deltager på forskellige betingelser. Disse har hver deres opfattelse af praksis, som imidlertid godt kan være modstridende, men dog giver det, inden for et kritisk psykologisk/praksisforsknings perspektiv ikke mening, at diskutere hvem der har ret, eller hvem har den “rigtige” opfattelse af praksis. Folkeskolereformen og arbejdstidsaftalen ser ligeledes forskellig ud, alt efter om du er skoleleder, lærer, elev eller forælder. Men den ser også forskellig ud fra lærer til lærer, og det interessante i denne henseende er, hvordan den enkelte lærers opfattelse kan bidrage til en udvidelse af forståelsen af dennes liv samt til en ændring af livsbetingelser.

Den deltagende “skygge” i en praksis

Koblingen mellem den participatoriske praksisforskning og den lidt mere passive *shadowing* kan umiddelbart synes noget inkompatibel. Men denne består i at tage udgangspunkt i praksisforskningens erkendelser omkring hvad viden er, og hvordan viden opnås med *shadowing* som fysisk metode. Derfor er det også centralt, netop at være *deltagende* “skygger” med et særskilt fokus på lærerne som subjekter. At observere lærerne skal således ikke forstås som et positivistisk forsøg på at opstille lovmæssigheder for menneskelig handling eller som en triangulering for at opnå en validering af vores data. Derimod, skal vores metodevalg forstås, som en erkendelse af at alle menneskelige handlinger må forstås som kontekstuel indlejrede, hvorfor vi må møde mennesker i deres kontekster.

Fra informant til medforsker

I praksisforskning er det essentielt, at betragte de deltagende subjekter som eksperter i egen livsførelse, fremfor forskningsobjekter som vi kan drage universelle erkendelser ud fra. Vi udforsker deres praksis og deres betingelser i fællesskab med dem. Heri ligger en erkendelse af, at analyse af

praksis er begyndt lang tid før forskerens indtræden, da deltagerne på forhånd udforsker og forholder sig reflektivt til deres egen deltagelse. I praksis medfører dette, at tage udgangspunkt i hvad vores medforskere er optagede af i deres hverdag, fremfor at komme med fastlagte analysekategorier, som de skal forholde sig til og *passes ind i*.

Det er også ud fra denne erkendelse, at vi har struktureret vores fremgangsmåde og valgt at gå med vores deltagere i skole en hel dag. Denne gå-med-dag havde til formål at give os, som forskere, et indblik i vores medforskeres objektive betingelser i deres arbejdsdag. Dermed havde vi et bedre forståelsesgrundlag at spørge ud fra i det efterfølgende interview. Interviewet bliver samtidig også en konstruktion, som vores medforskere er aktive medskabere af, og vi får her mulighed for netop at tage udgangspunkt i den enkelte lærers oplevelse af praksis, som vi har oplevet fra vores eget ståsted.

Som Højholt skriver, er der ikke nogen fast definition på, hvordan praksisforskning udføres, men at det er centralt, at metoden følger genstanden. Nøgleordene for denne type forskning er dog både at forstå og organisere forskning som en enhed mellem vidensudvikling og praksisudvikling (Højholt 2005: 29). Dette indebærer et samarbejde med deltagerne og et fokus på, hvordan vi i fællesskab kan skabe forståelse for handlemuligheder og dermed udvide og udvikle disse. Ydermere må man, i denne type forskning, anerkende subjektet som kyndig i sin egen praksis og arbejde mod at skabe en gensidig læringsproces.

Shadowing - en etnografisk metode

Vores empiriindsamling foregik således, at vi havde aftalt med tre forskellige lærere at følge dem gennem en arbejdsdag. *Shadowing*, som der umiddelbart ikke findes nogen passende oversættelse af til dansk, er der gennem tiden lavet mange definitioner af. Men i henhold til dette projekt vil den mest passende definition være: "*ethnographic work where the focus of attention is upon the daily practice of a single individual, living and working within a complex institutional social setting*" (Gilliat-Ray i Gill m.fl. 2006: 4). *Shadowing*, som vi også omtaler som *gå-med-dage* i denne rapport, kan beskrives som en form for én-til-én etnografi, som giver mulighed for at få et indblik i vores medforskeres daglige livsførelse og den praksis, som de er en del af. Dog var vi to observatører den ene dag, fordi vi vurderede, at observationer af fire lærere ville give en meget stor mængde empiri, i forhold til den tid vi har til rådighed til at færdiggøre projektet. Samtidig ville vi gerne give os selv de bedste forudsætninger, ved at lade alle gruppens medlemmer være med til at "skygge". Derfor blev løsningen, at der på den ene gå-med-dag var to "observatører".

Til trods for det det passivt klingende navn "shadowing", skal det, i vores tilfælde, ikke forstås, som en "fluen-på-væggen" tilgang, men som en måde at opnå en forståelse for subjektets betingelser i hverdagen og som Højholt skriver, kan man kun lære om subjektets liv ved at samarbejde med subjektet selv (Højholt 2005: 33). Gennem denne metode havde vi ligeledes mulighed for, at betragte lærernes bevægelser, tidsstrukturer og rutiner i deres arbejdsdag. Den daglige livsførelse er en

administration af forskellige konteksters krav og behov, som hver især stiller forskellige betingelser, og gennem *shadowing* har vi mulighed for at få et indblik i de uformidlede betingelser og skabe et refleksivt rum sammen med vores informanter. Gennem denne metode giver vi ligeledes vores medforskere mulighed for, at forklare hvad de gør, når de gør det, hvilket giver et indblik, som et traditionelt interview ikke kan.

Denne metode er krævende både emotionelt og fysisk, fordi man som forsker bruger meget tid sammen med et andet menneske, som man, i vores tilfælde, ikke kender, hvilket kræver koordination og en konstant opmærksomhed på sine omgivelser. Det fysiske aspekt indebærer, eksempelvis, at være opmærksom på sin egen placering, og at balancere mellem ikke at gå i vejen og være til gene for ens medforsker og at kunne forfølge de faglige nysgerrigheder, man måtte have for at indsamle den relevante data (Gill m.fl. 2006: 5).

Når *shadowing* bruges som metode, er det vigtigt at være opmærksom på, at det største udbytte kommer, når man som forsker forholder sig åben og fleksibel i forhold til, hvad man møder. Det perfekte *shadowing* forløb findes ikke, og problemstillinger og risici ved denne metode, er ikke noget som kan løses på forhånd, men noget som må forhandles i en gensidig proces under selve forløbet (Gill m.fl. 2006: 6). Dette betyder dog ikke, at en *laissez-faire* tilgang er tilrådelig. Det er vigtigt, at forberede sig inden og på forhånd indsamle viden omkring det felt, som man skal agere "skygge" i, ellers vil den indsamlede empiri være meget lidt meningsfuld (McDonald 2005 i: Gill m.fl. 2006: 7). Problemfelt, teoretisk baggrund og interviewguide var således på plads inden vi indtrådte som forskere i de forskellige folkeskoler, hvor vi skulle indsamle vores empiri. Ligeledes havde vi, på forhånd, aftalt at tage noter på papir under gå-med-dagen, fordi en computer kan være hæmmende, såfremt vi, eksempelvis, skulle med til en idrætstime. Ligeledes er en notesbog mere fleksibel, når man flytter sig fra sted til sted, og ikke skal bruge tid på at tænde og slukke computeren. Samtidig kan en computer også virke som en form for skjold, der stjæler opmærksomheden fra den praksis, hvor fokus bør være.

At filme vores gå-med-dage var ikke en mulighed, i vores tilfælde, fordi dette kræver tilladelser af børnenes forældre. På grund af vores færden på hele skolen, ville dette blive meget omstændigt, og dermed kræve tilladelser fra samtlige forældre på hele skolen.

Når man udfører gå-med-etnografi, skriver Gill, Barbour og Dean, er det tilrådeligt at opmuntre til "*ongoing commentary from the shadowee, because the shadowee can provide clarification and interpretation.*" (Gill m.fl. 2006: 7). Hvis dette skal overføres til vores analyse, skal det imidlertid ikke forekomme som en udenforstående fortolkning fra forskeren, som kan bidrage til klarhed for subjektet, men derimod at forskeren og medforskeren i fællesskab kan belyse hvordan handlemulighederne i denne praksis kan forstås og udvides.

Vores gå-med-dage varierede lidt i længde men lå mellem 6 og 8 timer. Gill, Barbour og Dean skriver "*each of us at one point found our hands cramping while trying to quickly take detailed notes for extended periods of time.*" (Gill m.fl. 2006: 15). Her måtte vi erkende, at det til tider var bedre at være

til stede i rummet og løfte blikket fra papiret frem for, panisk, at forsøge at få alt ned på skrift. Ligeledes måtte vi erkende, at der ikke altid var noget, vi kunne foretage os, hvilket også kunne fremme en form for akavethed. Vi tog alle os selv i, på et eller andet tidspunkt i løbet af dagen og uafhængigt af hinanden, at prøve at se ud som om, vi lavede noget, når vi ikke lige umiddelbart havde noget at lave. Til dette skriver Gill m.fl., at det er vigtigt at bruge disse “dødvande” perioder til at restituere mentalt og ikke tolke disse perioder som et tegn på dårlig forskning. Derimod skal de udnyttes til, at bearbejde de indtryk man har fået og gøre sig klar til flere (Gill m.fl. 2006: 24). Som tidligere nævnt står disse *shadowing* dage ikke alene, og meget af vores analyse er baseret på vores kvalitative interviews. Men fundamentet for interviewene ligger i vores observationer, idet vi har fået et helt unikt billede af vores medforskeres daglige livsførelse og arbejdsbetingelser, som vi ikke havde fået gennem et interview alene.

Når der arbejdes med disse partcipatoriske metoder, findes det nødvendigt at forskerens egen position afdækkes og medtænkes som en del af det analyserende arbejde. Som tidligere nævnt, findes der ikke et “view from nowhere”, og derfor må vi, som forskere, bruge vores egen position som genstand for refleksion i forhold til, hvordan vi forstår, de fænomener vi møder. I det følgende afsnit vil vi derfor redegøre for, hvilke antagelser vi havde om folkeskolereformen forud for udarbejdelsen af dette projekt.

Forskerpositioner

Implementeringen af folkeskolereformen og lov 409 gik ikke stille for sig, og mediestormen, som fulgte lockouten i juni 2013, var svær at overse. Som flere af medforskerne i dette projekt italesætter, havde mange en holdning til lærerprofessionen i denne periode, og mediedækningen af konflikten var massiv. Dette medførte at vi, som forskere, gennem medierne og samfundsdebatten, inden dette projekts begyndelse, var blevet præsenteret for en masse problemstillinger omkring denne konflikt. Som psykologistuderende, med interesse for den kritiske psykologi, havde vi på forhånd en forståelse for, at det ændrer et menneskes livsbetingelser at blive underlagt reformer. Derfor havde vi også solidaritet med lærerne i forhold til det skift, de måtte opleve i deres hverdag og de komplikationer, dette kunne medføre. Dette medførte en faglig nysgerrighed på hvordan disse ændringer føles for lærerne og et ønske om at prøve at forstå denne konflikt fra lærernes ståsted og nuancere det stærkt kritiske billede, som blev tegnet af deres profession i medierne. Det findes altså relevant i denne sammenhæng at pointere, at vores position og motivationen for at skrive dette projekt, er påvirket af solidaritet med lærerne og dermed et ønske om at lade dem komme til orde, og gøre dem til vores medforskere for at forstå konflikten fra deres synspunkt.

Kvalitative interviews

For at opnå et grundigt kendskab til hvordan lærerne forholder sig til den nye folkeskolereform, og hvordan reformen påvirker deres daglige livsførelse, anvender vi også det semistrukturerede kvalitative interview, som en af vores undersøgelsesmetoder. Ved at benytte en kvalitativ metode søger vi det specifikke og kvalitativt unikke der præger vores case samt den kontekst, casen indgår i. Med det semistrukturerede interview har vi mulighed for at få en dybdegående beskrivelse af, forståelse for og indlevelse i det undersøgte (Kvale & Brinkmann 2009: 47). Eftersom vi arbejder inden for den kritisk psykologiske tilgang, hvor man må forstå subjekter og deres livsførelse ud fra et førstepersonsperspektiv, er det betydningsfuldt at være bevidst om at:

“de karakteristiske former for livsførelse ikke kan opfanges med en standardiseret udspørgning. Det kræver en fremgangsmåde, der indlader sig meget intensivt på de særlige træk ved livsførelsen i de enkelte tilfælde” (Holzkamp 1998: 105)

Vi mener derfor, at det semistrukturerede forskningsinterview, kombineret med den etnografiske metode, giver os mulighed for at indfange særlige træk ved lærernes daglige livsførelse. Kvalitative metoder, i modsætning til kvantitative metoder, egner sig ligeledes til at: *“undersøge menneskers forståelse af betydningen i deres livsverden, beskrive deres oplevelser og selvforståelse og afklare og uddybe deres eget perspektiv på deres livsverden”* (Kvale & Brinkmann 2009: 111). I den kritiske psykologi argumenteres der for, at menneskelige problemer altid må forstås på baggrund af de livssammenhænge, som problemerne udspiller sig i (Holzkamp 1998).

Den kvalitative interviewform giver os mulighed for at spørge ind til lærernes eget syn på betingelses- og betydningsstrukturer, forandringsmuligheder og handlemuligheder. Det semistrukturerede forskningsinterview giver samtidig mulighed for at følge op på uventede besvarelser fra lærerne, som kan være med til at gøre os opmærksomme på nye aspekter og holdninger vedrørende problemstillingen. Interviewet udføres ved hjælp af en interviewguide, der fungerer som en oversigt over genstande, der ønskes belyst i projektet. Vores interviewguide tager udgangspunkt i vores problemstilling, som er kritisk psykologisk funderet. Derfor har den kritiske psykologi dannet grundlag for vores interviewguide, og den har haft afgørende betydning for, hvad vi spurgte ind til undervejs i interviewene.

Interviewguide

Interviewguiden (se bilag 7) er formuleret ud fra tre overordnede temaer: 1) Daglig livsførelse, 2) Balance mellem arbejdsliv og privatliv og 3) Faglig identitet. Under disse overordnede temaer findes der nogle underspørgsmål, som er en hjælp til at besvare projektets problemstilling fyldestgørende.

Eftersom vi ikke er i stand til at vide, hvordan den enkelte lærer påvirkes af den nye reform og lov 409, eller hvad den helt præcis betyder for dennes daglige livsførelsen, har vi den tilgang, at problemstillingen på forhånd er os ubekendt. Af samme grund vælger vi denne metode, da den netop forsøger at forstå verden ud fra interviewspersonens tilgang og giver denne mulighed for at komme med sin mening og sin oplevelse af den nye folkeskolereform (Kvale og Brinkmann 2009: 17). Idet vi, inden interviewet, har observeret lærerne en hel dag, har vi et solidt afsæt til at spørge indtil deres arbejde. Af samme årsag kan vores interviewdata dog forekomme en smule indforstået. Vi har nemlig kunnet sige: ”Som I nok bemærkede i dag” eller “som I oplevede nede i den klasse” eller lignende. Dette ser vi dog ikke som et negativt aspekt, eller som noget der har forringet vores data. Når man interviewer, er der altid den risiko, at man ikke formår at få den interviewede til at udfolde sin mening eller til at åbenbare flere hidtil ukendte synspunkter. En af vores medforskere skrev således til os, et par timer efter interviewet, og korrigerede et par ting som hun havde udtalt i interviewet. Hun mente, at hun ikke havde lagt nok vægt på, at der stadig var gode ting ved at være lærer, og derfor ville hun nævne, at vi skulle lægge lidt positiv ting til hendes udtalelser (Bilag 5). Derfor tog vi selvfølgelig hendes efterfølgende refleksioner med i vores empiriske data på lige med resten af disse.

Transskribering

Transskriberinger af interviews er på flere måder en nødvendighed. På den ene side er transskriberingerne med til at lette analysearbejdet, fordi det er mere overskueligt at analysere på baggrund af tekstligt materiale. I transskriberingerne er længere pauser markeret med to punktummer, men ellers beskriver vi ikke følelsesudtryk som suk eller betoning. Da vi ikke laver en fortolkende analyse, og dermed kun kan forholde os til, hvad der bliver sagt, findes det ikke relevant at medtage disse faktorer. Dog ved tydeligere udtryk, som eksempelvis latter, er dette markeret i parentes. Alle transskriberinger er vedlagt som bilag. Noterne fra *shadowing*-dagene er umiddelbare beskrivelser af de objektive betingelser, og nedskrevne citater fra lærerne vi har fulgt, og andre lærere som vi har mødt i løbet af disse dage. Disse noter og beskrivelser af eventuelt efterfølgende kontakt med vores medforskere er vedlagt som bilag.

Tematisering

For at skabe orden forud for vores analyse, har vi valgt at tematisere vores empiri, for efterfølgende at meningskondensere interviewpersonernes udsagn. Dette skal gøres os i stand til at besvare projektets problemstilling. Ud fra dette har vi skabt temaerne: 1) Balance mellem arbejdsliv og privatliv, 2) det

fælles bedste og 3) mistet indflydelse på arbejdsbetingelser. Disse temaer skal styre vores meningskondensering. På den måde er udtalelserne delt op i forskellige tematiseringer, som skal hjælpe os med at give overblik over relevante udtalelser i interviewet. Således er udtalelserne i de lange interviews meningskondenserede til mere præcise, og herved mere anvendelige, formuleringer (Kvale og Brinkmann 2009: 227).

Analyse

Følgende afsnit indeholder en betydnings- og begrundelsesanalyse, som blev gennemgået i teoriafsnittet. Denne er udarbejdet ud fra vores indsamlede empiri både i form af interviews, men også erfaringer fra vores gå-med-dage vil blive inddraget. Hensigten med denne analyse er at udvikle en forståelse af vores medforskeres subjektive betydninger, som de tillægger de objektive betingelser på deres arbejdsplads, da disse objektive betingelser har været under stor forandring, siden den nye reform og arbejdstidsaftale blev indført.

Vores analyse er inddelt efter tre temaer, balance mellem privatliv og arbejdsliv, det fælles bedste og manglende indflydelse på egne livsbetingelser.

Disse temaer er valgt efter den hele tiden igangværende meningskondensering både under udarbejdelsen af empiri og efterfølgende behandling af den empiriske dataindsamling. Temaerne er altså styret af empirien og valgt undervejs i denne proces.

Præsentation af udvalgte temaer

Følgende er en præsentation og uddybning af de forskellige analysetemaer.

Balance mellem arbejdsliv og privatliv: I dette tema fokuseres der på lærernes beskrivelse af en typisk hverdag. Vi er optagede af at undersøge, hvordan lærerne integrerer de forskellige krav inden for de forskellige livsbetingelser, både på arbejdet og i privatlivet og hvordan deres handlerum har ændret sig siden lov 409's indføring.

Det fælles bedste: Under dette tema ønsker vi, at undersøge hvordan lærerne udgør betingelser for hinanden i deres dagligdag på arbejdet, samt hvordan man kan forstå lærerne og ledelsens forhold som modsætningsfyldt på grund af deres forskellige krav og interesser.

Mistet indflydelse på arbejdsbetingelser: Under dette tema er vi interesserede i at undersøge, hvorledes lærerne beskriver deres objektive betingelser og indflydelse herpå inden for arbejdslivet.

Balance mellem arbejdsliv og privatliv

Ændring i daglige livsførelse

Da vi arbejder med en kritisk psykologisk tilgang, der bestræber sig på at undersøge subjektet, dets handlerum og samtidig prøver, at udpege hvilke menneskelige muligheder der kan handles indenfor, begynder vores analyse med at behandle lærernes daglige livsførelse ud fra deres beskrivelse af en typisk hverdag. Heri ligger en erkendelse af, at det er essentielt at forstå lærerne i de forskellige livsområder, som de forstår og beskriver sig selv som en del af.

Herunder de forskellige krav som de møder fra de livsområder, de interagerer i, samt hvorledes de integrerer deres privatliv og arbejdsliv i deres livsførelsesøkonomi. Ud fra deres egen forståelse af deres navigering på tværs af forskellige livsområder, ønsker vi således at opnå indsigt i deres selvforståelse.

Vi bad først de tre lærere om at beskrive, hvordan en typisk hverdag så ud. Ud fra vores interviews var det tydeligt, at de alle beskrev deres hverdag som overvejende rutineret. De fremstillede deres hverdag som struktureret, og kunne forklare meget nøje på hvilke klokkeslæt, de gjorde hvad. Dette lagde vores spørgsmål også op til, når vi bad dem beskrive en typisk hverdag. Men det var alligevel bemærkelsesværdigt, hvordan de alle kunne forklare deres hverdag ud fra eksakte klokkeslæt.

Ifølge den kritiske psykologi er rutinerne et nødvendigt onde for mennesket. Rutinerne er med til at aflaste vores hverdag og normaliserer de livsbetingelser, vi må integrere i vore daglige livsførelse. Subjektet kan ændre på denne cyklus ved at lave om på sine rutiner, men ofte vil individet falde tilbage i enten den gamle eller nye cyklus. Dette bevidner altså om, at rutinisering er en vigtig del af integreringen af de forskellige livsbetingelsers krav.

Vores deltagere har alle været vant til at arbejde under den gamle folkeskolelov. De udtaler alle tre, at de var tilfredse med den, og at de i midlertidig finder den nye arbejdstidsaftale svær at arbejde under (Bilag 3: 18) (Bilag 1: 14) (Bilag 2: 6). Ydermere er lærerne med reformen nødt til at ændre på deres gamle cyklus. Det er derfor tydeligt, at deres daglige livsførelse har ændret karakter med den nye reforms og arbejdstidsaftales indføring. Når en så stor ændring sker på deres arbejde, bliver de derfor tvunget til at udvikle nye rutiner og præmisser for handling. Med den nye arbejdstidslov beskriver vores deltagere, at de blandt andet oplever flere begrænsninger i privatlivet og på arbejdet. Charlotte forklarer eksempelvis hendes morgen således:

“Nå men jeg står op kl. 6 og så går jeg ud og går med min hund. Når jeg har gået med min hund, så går jeg i bad eller når at spise min morgenmad. Og så kører jeg afsted kl. 7.30, og så er jeg her kl. 7.45 også starter undervisningen kl. 8.00. Så går jeg til den time, jeg skal have, også skifter timerne klokken 9, derefter er der 5 minutters pause, hvor der så er transporttid fra den ene time til den anden. Også går jeg til den næste time, og så har vi så et kvarters pause fra 10.05 til 10.20” (Bilag 1: 1-2)

Hun beskriver i ovenstående, hvordan hendes hverdag er skemalagt allerede fra klokken 6 om morgenen, hvor hun står op. Endnu tydeligere er det, når hun beskriver rutinerne på arbejdet, nemlig at det kører efter præcise tidspunkter, både når hun skal undervise og når hun holder sine pauser. Deres arbejdsdag var også skemalagt under den gamle skolelov, men ikke i samme grad. Generelt beskriver alle tre lærere deres typiske hverdag ud fra meget nøjagtige tidspunkter. Dette illustrerer menneskets behov for rutiniseringer i hverdagen, men skal også forstås i forlængelse af deres erhverv som altid har været meget skemalagt, da selve undervisningen naturligvis kun kan finde sted, hvis den er planlagt således, at lærere og elever er til stede på samme tid. Det er altså en del af lærernes betingelser at deres arbejdsdag er skemalagt.

I interviewet med Lise forklarer hun ligeledes hendes hverdag som værende skemalagt og meget præget af rutiner. Lise beskriver meget detaljeret, hvordan hendes hverdag ser ud på skolen, men også hvordan hendes dag ser ud, efter hun har fået fri. Hun forklarer yderligere, at rutinerne og det at planlægge hverdagen er noget, der har ændret sig efter implementeringen af tilstedeværelsespligten (Bilag 2: 4). Hvor hendes arbejde før kun var skemalagt i forhold til undervisningen, er det nu hele hendes arbejdsdag, der er skemalagt. Nu er det også i forhold til forberedelse og forældresamarbejdet. Lise har ikke i samme omfang som tidligere friheden til selv at bestemme, hvornår hun vil sætte tid af til at klare sine opgaver, hvilket har præget hendes daglige livsførelse. Det ses eksempelvis i dette citat:

“Før arbejdstiden blev fastsat. .. Eller tilstedeværelsespligten ligesom blev indført. Så kunne jeg jo godt tage hjem fra mit job måske der ved to-tiden allerede. Og så kunne jeg få det der break og den pause som jeg har rigtig svært ved at få nu. Fordi der er kolleger alle vegne der vil tale eller børn man støder ind i på gangen. Eller. .. Så kunne jeg få det der break altså.” (Bilag 2: 4)

Citatet illustrerer, at Lise nu er tvunget til at omlægge sin livsførelsesøkonomi, hvilket går igen i hendes fortællinger. Hun kan ikke, i lige så høj grad, styre hvordan hendes dag skal inddeles i arbejde og pauser, og dermed er den daglige livsførelse ændret.

Vores anden medforsker Charlotte lægger vægt på, at hun har mere fritid nu, hvor hun kan gøre hvad hun vil og nu kan bruge tid sammen med veninder på en almindelig hverdagsaften. Dette er et positivt aspekt, forklarer Charlotte, fordi hun ikke havde samme muligheder før lovens indtræden (Bilag 1: 9). Selvom Charlotte ikke, i samme grad som Lise, oplever

problemer i forhold til en mere skemalagt arbejdsdag i kraft af den nye reform og arbejdstidsaftale, så oplever hun også udfordringer herved. Charlotte nød stor glæde af under den gamle reform selv, at kunne planlægge hvor stor en arbejdsbelastning hun ønskede fra uge til uge. For eksempel arbejdede hun i nogle uger rigtig mange timer, og fik ordnet en masse forberedelse, mens hun andre uger slappede mere af. Dette kan, med den nye arbejdstidsaftale, ikke lade sig gøre, og det oplever Charlotte som et negativt aspekt (Bilag 1: 9).

Både Charlotte og Lise forklarer altså, at der er noget i deres daglige livsførelse som har ændret sig siden lov 409's implementering. Lise strukturerer sin hverdag anderledes, da hun nu har senere fri og stadig har pligter at tage sig af, når hun kommer hjem til familien. Da Lise har børn, er hendes hverdag også skemalagt, når hun går hjem fra arbejde. Hun fortæller for eksempel, at børnene lægges i seng kl. 19. Det tager 20 minutter at lægge dem i seng og herefter ser hun nyhederne i 30 minutter. At Lise har børn gør således, at hendes aftener også er præget af rutiniseringer (Bilag 2: 3-4).

Lise beskriver, at hun har svært ved at adskille arbejdet og privatlivet helt, og at hun allerede fra morgenen af er begyndt at tænke på arbejdet. Hun forklarer, at med den nye lovs indtræden er hendes arbejdstider fra kl. 8-16. Men selvom hun har fri kl. 16, så kan hun ikke lade være med at tænke arbejdsrelateret, og det irriterer hende, fordi det netop er meningen, at hun skal holde fri, når hun tager hjem (Bilag 2: 2). Her ses det igen, hvorledes det er svært for Lise at få integreret de forskellige krav også rent mentalt, da hendes tankeprocesser ikke stemmer overens med de krav, der bliver stillet i forbindelse med lov 409. Det er altså tydeligt, at Lise oplever problemer både i forhold til omstrukturering af de fysiske rammer hun interagerer i, i hverdagen, men også mentalt, fordi hun ikke kan holde fri, selv når det er meningen. Dette rejser imidlertid spørgsmålet om, dét at være i stand til at slukke for tankerne, når man forlader sin arbejdsplads, og dermed begrænse sine arbejdsrelaterede tankeprocesser til et afgrænset tidspunkt på dagen, gør en til en god lærer efter den nye reform? Alle vores medforskere italesætter nemlig dét at adskille arbejde og fritid, som en kunst de enten har lært sig efter reformen eller stadig kæmper for at lære. Dette vil blive behandlet yderligere i diskussionsafsnittet.

Charlotte forklarer også, at lov 409 har haft indflydelse på hendes pauser på skolen med eleverne. Hun har også en større pause i løbet af dagen, som hun beskriver således:

“Derefter har vi en halv times pause, hvor jeg for det meste når, at spise min frokost og jeg prøver at holde pausen hellig. Nogle gang bliver man indkaldt til møder, fordi vi er presset på tid. ... hvis det er noget der sådan, skal være lige nu og her, så er man tit nødt til at mødes i 12-pausen. Men vi har jo også betalt pause – vi betaler ikke selv, så derfor skal vi være til rådighed” (Bilag 1: 2)

Disse eksempler fra henholdsvis Lise og Charlotte illustrerer Holzkamps teori om, at menneskets daglige livsførelse afspejles blandt andet af subjektets livsbetingelser. Vi må i denne praksis forstå lov 409 som en samfundsmæssig betingelse, der sætter nogle rammer for disse læreres handlerum. At pausen er betalt bliver således en objektiv betingelse som gør, at de skal stå til rådighed i dette tidsrum.

Anne-Mette beskriver nogenlunde de samme tendenser som både Charlotte og Lise, da vi beder hende beskrive en typisk hverdag. Hun fortæller, hvordan hendes morgen og arbejdsdag er præget af rutiner, men at hendes privatliv i mindre grad er det (Bilag 3: 2).

Anne-Mette beskriver hvordan hele hendes situation har ændret sig efter indførelsen af den nye reform og lov 409. For eksempel fortæller hun, at hun føler sig mere stresset, under den nye reform og at hun har mindre tid til, at nå de daglige gøremål såsom at handle ind.

Selvom Anne-Mette beskriver sig selv som mere presset i hverdagen, forklarer hun også, at det er dejligt at kunne gå hjem med god samvittighed, og ikke skulle tænke på arbejdet resten af dagen: *“Og det er en fantastisk ting at kunne komme hjem kl. lidt over fire og så bare ikke have noget forberedelse overhovedet”* (Bilag 3: 3). De nye betingelser er altså ikke kun begrænsende, men også mulighedsskabende for hende, idet hun også ser nogle positive ting ved den nye arbejdstid. Men samtidig forklarer hun, at det også er utroligt svært, at hun nu skal gå hjem fra arbejde på et bestemt tidspunkt, hvis hun ikke er blevet færdig med sin forberedelse til næste dag: *“Så er det faktisk rigtig hårdt at gå hjem og vide, at jeg faktisk ikke kan gøre noget, medmindre jeg skal til, at ligesom bryde den her arbejdstid”* (Bilag 3: 3). Her er det altså tydeligt, at Anne-Mette oplever problematikker i forhold til den nye arbejdstid. Lov 409 har ændret hendes arbejdsrutiner og dermed også hendes hverdag. Selvom Anne-Mette synes, at det er fantastisk at have fri kl. 16 og ikke skal tænke på forberedelse, har hun, hvis ikke hun har nået sin forberedelse, ikke mulighed for gøre noget ved det uden, at dette er et brud på hendes arbejdstid. Derfor er hendes handlerum indskrænket. Hun fortæller, at hun oplever, at hun er en af de lærere på sin skole der er allerbedst til at adskille arbejdsliv og privatliv.

Både Anne-Mette og Charlotte nævner flere gange, at de siden den nye arbejdstid oplever, at de har mere tid til sig selv i privatlivet. Under vores gå-med-dag sammen med Charlotte fortæller hun, at siden den nye reforms indføring, arbejder hun meget mindre end tidligere. Dette fordi hun under den gamle reform brugte meget mere tid på at forberede sig derhjemme. Som før nævnt beskriver hun samtidig, at hun nu kan bruge tid med venner på en almindelig hverdagsaften. Charlotte oplever altså, at hun har fået meget mere frihed til at kunne gøre ting, der ikke er arbejdsrelateret. Det bemærkelsesværdige er, at det virker til både Anne-Mette og Charlotte ikke forstår denne større fritid, som de begge italesætter, som mere frihed.

Charlotte, Lise og Anne-Mette er altså frustreret over, at de ikke længere selv i lige så høj grad kan bestemme over deres arbejdsdag. Derfor må de med arbejdstidsaftalens indføring gå mere eller mindre på kompromis med deres forståelse af deres eget virke som lærere. Til trods for at de nye objektive betingelser umiddelbart lægger op til mere fritid og privatliv hos vores medforskere, ser det altså ikke ud til at harmonere med deres egen forståelse. Tværtimod bliver det italesat, at den fritid som lov 409 har bragt med sig, i større grad føles som tvang, særligt fordi ingen af vores medforskere finder tilfredshed ved ordningen. Charlotte fortæller blandt andet: *”Det der er den store forskel for mig, før den nye arbejdstidslov var, at der var ingen der talte timer, men nu fordi man netop er blevet sat ind i det der kontrolsystem”* (Bilag 4: 6). Charlotte italesætter her en begrænsning i den tillid, hun udvises. Under gå-med-dagen giver flere kollegaer hende imidlertid ret i, at tilliden er begrænset. De to andre lærere på lærerværelset er dog ikke på samme måde som Charlotte utilfredse med arbejdstidsaftalen. Den ene forklarer, at hans problem med reformen netop er, at han føler, at han ikke længere selv kan vælge, og at implementeringen var et udtryk for, at der ikke stoles på de individuelle valg en lærer foretager (Bilag 4: 5). Samtidig siger han også:

”den nye reform fokuserer på det målbare, og at de bløde værdier ikke bliver varetaget. Fordi store dele af lærerarbejdet ligger langt over det målbare, som trivsel og tage sig af elever som klasselærer og have den kontakt til enkelte elever, der ligger ud over det almindelige, hvor i realiteten kunne finde på at have kontakt der måske ligger uden for normal skoletid, hvis der var behov” (Bilag 4: 6)

Læreren her oplever altså, at det er svært at pleje relationerne til eleverne, da dette ikke er en del af de målbare værdier, der er i fokus under den nye reform. Tidligere gik man måske ikke lige så højt op i, hvornår man gjorde hvad, og kunne derfor tage sig tid til at varetage denne type opgaver udenfor skoletiden. Men da alt nu er skemalagt, har lærerne ikke samme muligheder for, at tage sig af de uforudsigelige ting, som opstår i en praksis af mennesker.

Den nye folkeskolereform og lov 409 har altså stillet vores tre medforskere overfor nogle nye objektive betingelser som har gjort, at de har måttet omstrukturere deres daglige livsførelse og udvikle en ny livsførelsesøkonomi. Folkeskolens skemalagte dag har altid været en betingelse, men med den nye arbejdstidsaftale har denne betingelse skiftet karakter. Hvor det før kun var undervisningen der var skemalagt, er det nu alle lærernes opgaver og herunder forberedelse og forældresamarbejde. For Lise og Charlotte er deres pauser også skemalagt som enten forberedelse eller tilsynstid, og dette bliver derfor endnu en ny betingelse for lærerne. En betingelse som Charlotte og en af hendes kolleger fortæller fratager dem tiden til at udvikle de relationelle forhold med eleverne. Disse nye betingelser har vores tre medforskere haft svært ved at integrere i deres daglige livsførelse, og de har alle fundet denne implementeringsfase meget svær. Charlotte og Anne-Mette har dog også oplevet positive aspekter ved de nye betingelser, da de faktisk oplever at have fået mere fritid, og føler en frihed i at kunne gå hjem fredag eftermiddag, og ikke skulle foretage sig noget arbejdsrelateret før mandag morgen. Dermed skaber den nye arbejdstid også nogle muligheder, selvom det overordnede billede er, at de føler sig begrænsede.

Det fælles bedste - solidaritet og modsætninger i en praksis

Lærerne som betingelser for hinanden

Skoleverdenen er en praksis, hvor mange forskellige mennesker er afhængige af hinanden, og hvor alle er en del af hinandens betingelser. Alle vores medforskere italesætter på hver deres måde, hvordan de i deres arbejdsliv både forsøger at hjælpe, men også bliver forstyrret af deres kollegaer i deres egen arbejdsproces, og hvordan de er afhængige af hinanden i deres hverdag. Lise og Charlotte taler eksempelvis om "overlevelse" (Bilag 1: 6) (Bilag 2: 14), og de fortæller alle, at de er blevet pressede i forhold til, hvad de skal nå på en arbejdsdag.

I det følgende afsnit vil vi belyse, hvordan lærerne udgør betingelser for hinanden, i en praksis hvor samarbejde er essentielt, og hvordan lærerne veksler mellem at sikre deres egen position og tjene det fælles bedste. Der er samtidig tale om en praksis som er ny og derfor i et udviklingsstadium. Som noget helt nyt skal lærerne nu forberede sig på deres arbejdsplads i

fælles kontorer og ikke hjemmefra, hvilket samtidig ofte skal gøres i fællesskab med deres team. Der er således mange nye ting, som lærerne skal forholde sig til.

I løbet af vores samarbejde med Lise henvender mange kollegaer sig til hende for at få råd omkring forskellige undervisningsrelaterede problemstillinger. Vores observation er, at hun tager sig meget god tid til at svare og snakke med sine kollegaer til trods for, at dette giver hende mindre tid til sin egen forberedelse. Hun fortæller, at de med den nye reform nu har nogle undervisningsforløb, hvor de skal strukturere og undervise i fag, som de i nogle tilfælde ikke er uddannet i, hvilket resulterer i at mange lærere kommer "på udebane". Dette tiltag skyldes ikke, at der er stillinger der ikke er besat, men begrundes med endnu en nytænkning ved den nye reform, hvor disse timer er tænkt som en særlig fordybelse i dansk, matematik og sprogfagene. I disse timer er det ligeledes meningen, at lærerne skal undervisningsdifferentiere, men dette siger Lise ikke stemmer helt overens med den forberedelsestid, de har, selvom nogle formår at få det til at fungere. Men når lærerne ikke er uddannet indenfor de fag, som de skal varetage, søger de derfor ofte råd, hos de lærere som er uddannet til at undervise i disse fag. I sin egen undervisningstid går Lise pludseligt fra klassen og er væk i fem minutter. Hun kommer tilbage og forklarer os, at hun var nede i sin egen klasse (den klasse, som hun er klasselærer for) for at se hvordan det gik. Læreren som har dem nu, er nemlig ikke uddannet i engelsk, som de skal undervises i, og derfor ville hun lige se, hvordan det gik. Hun forklarer desuden, at det var denne type undervisning, som gav anledning til de mange spørgsmål nede i forberedelseslokalet, og at hende og hendes kolleger er meget utilfredse med at skulle undervise i fag, som de ikke er uddannede i. Vi spørger hende, hvordan det kan være, at hun ikke selv underviser sin egen klasse i det forløb, og Lise svarer: "*Det er nok fordi, at jeg har været sød*" (Bilag 5: 2).

Som vi opfatter denne situation, kender den anden lærer, som har Lises klasse, disse elever lidt i forvejen, og derfor gik Lise med til, at hun kunne undervise dem. Dette så den anden lærer ikke skulle undervise elever hun ikke kendte og i et fag, som hun heller ikke er uddannet i. Lise forsøger her at handle udvidende idet, hun vurderer, at dette er til det fælles bedste. Dette resulterer i, at Lise prøver at holde et øje på sin egen klasse på samme tid, og desuden må bruge meget af sin egen forberedelsestid på at hjælpe kolleger. Dette forstår vi dog ikke som mistillid til den anden lærer, men som et forsøg på at hjælpe hvor hun kan. Men selvom dette er et forsøg på at gøre noget godt for alle, må Lise altså gå lidt på kompromis med sin opmærksomhed i klassen, og derfor er det svært i denne situation, at vurdere hvad der egentlig er til det fælles bedste. Betingelserne, som denne form for undervisning fordrer, sætter krav til lærernes samarbejde, selvom der ikke er sat tid af til det, og gør dem samtidigt

afhængige af hinanden i deres hverdag. Problematikkerne omkring disse forløb har været så store, at de har fået det afskaffet fra næste skoleår, fordi, som Lise siger: *“Vi har overbevist dem om, at det ikke giver mening”* (Bilag 5: 2). Her har lærerne i fællesskab udvidet deres handlerum og dermed fået øget indflydelse på deres egne betingelser. De har således i fællesskab ændret på deres betingelser ved at afskaffe denne form for undervisning på tværs af fag, og på den måde er lærerne stadig medskabere af deres egne betingelser.

I det ovenstående ses ligeledes at samarbejde og forsøg på at hjælpe hinanden i de handlerum, som de har fået stillet til rådighed under de givne betingelser, altså er en strategi i forhold til at få hverdagen til at fungere for Lise. Men hun fortæller, at kollegerne også nogle gange kan være en forstyrrelse:

“I og for sig er det jo også godt at få talt med nogle forskellige om noget andet. Men man kan også løbe ind i nogle, som lige pludselig synes at det, at der er noget arbejde, man lige skal diskutere ikke. Så det kan nogle gange være lidt svært at få holdt det fri, man har brug for indimellem” (Bilag 2: 3)

På arbejdspladsen er der altså karakter af solidaritet, men også frustration over at blive afbrudt i sine rutiner. Lise må derfor forsøge at balancere mellem at hjælpe sine kolleger og prioritere sine egne behov, såsom at holde pauser, når hun har brug for det.

Charlotte fortæller ligeledes om denne solidaritet i forhold til, at hun inden reformen blev indført, gjorde flere ting for at være forberedt og hjælpe sine kolleger:

“Så alt hvad jeg kunne nå at lave på forhånd [inden den nye reform], forsøgte jeg at lave på forhånd. .. Sidde og laminere ting fordi det også skulle være langtidsholdbart, fordi det skulle være noget, jeg kunne genbruge og det skal være noget jeg kan dele med mine kollegaer, og jeg bliver nødt til at tage mig af mine kollegaer og hele det der pres blev alt, alt for meget. Og så stod vi lige pludselig i virkeligheden [efter den nye reforms indføring] og der havde jeg jo så indset, at det bliver som det bliver, og så må jeg gå på kompromis med mine ambitioner, og det har jeg så gjort, men jeg vil så sige at jeg har været bagud hele året.” (Bilag 1: 6)

Det Charlotte her italesætter er et eksempel på, at det kan være svært at hjælpe sine kolleger. De objektive betingelser gør her, at Charlotte må opgive at handle langsigtet og udvidende i forhold til planlægningen af sin undervisning, og i stedet sænke sine egne krav til sig selv, og

dermed forsøge at sikre sin egen position. Det er dog ikke udelukkende i forhold til sine kolleger, at Charlotte har dette dilemma om at sikre sig versus at sætte andres behov forrest. Det kommer også til udtryk i forhold til eleverne. Charlotte forklarer, hvordan hendes opmærksomhed i undervisningen nogle gange er andetsteds end på børnene:

“Og jeg er bare nødt til at sige, at jeg er et helt andet sted, når de [børnene] kommer op med det der, og det skærer mig i hjertet når jeg går derfra og tænker, “ej kunne du ikke bare lige have lyttet til dem”. Men så sidder jeg jo og tænker nå ja, men hvornår skulle jeg så have besvaret de der 4 mails. Eller hvornår skulle jeg ellers lige have nået at booke computerne til en engelsktime. Fordi hvis du ikke gjorde det nu, så ville der være nogle andre der havde taget dem. Så det bliver meget sådan et ræs i forhold til hvad der er nødvendigt.”

(Bilag 1: 9)

At Charlotte her vælger at svare på mails, frem for at lytte til eleverne og sørge for at være den første til at booke computerne viser, at hun igen sikrer sin egen position frem for at handle udvidende. Hun må gå på kompromis med børnenes umiddelbare behov for kontakt, så hun kan sikre at nå egne mål med at svare mails og booke computere, hvilket på sin vis også er for børnenes skyld, da det omhandler deres undervisning. Men de nye arbejdsbetingelser er med til at bestemme Charlottes handlinger. Denne handlemåde står imidlertid meget i kontrast til, hvordan hun beskriver sin arbejdsproces inden reformen. Hun fortæller, hvordan hun på sine ferier i udlandet også brugte tid på at finde spændende undervisningsmateriale, som hun kunne tage med hjem. Desuden omtaler hun flere gange eleverne som *sine børn* (Bilag 1: 12) At Charlotte nu handler mere restriktivt, skal således ikke forstås som en egoistisk handling, men som et produkt af de betingelser hun nu har:

“Så jeg overholder reglerne, men jeg har ikke den samme ild, fordi så brænder jeg på, og mit håb er jo, at jeg kan få lov til at blive ved med at være lærer, og at man om nogle år finder ud af, at det her var forkert. Og at de kommer tilbage til, at man kan få lov til at være, den lærer jeg rigtig gerne vil være” (Bilag 1: 12)

Charlotte må altså gå på kompromis med den lærer, hun ønsker at være og det påvirker hendes selvforståelse. Betingelserne for at være en god lærer er således blevet sværere for Charlotte at navigere i under den nye reform.

Dilemmaet omkring at forberede sig i undervisningen er hun imidlertid ikke alene om, da Lise italesætter det samme. I en undervisningstime under gå-med-dagen fortæller hun, hvordan hun inden den nye arbejdstid blev indført, gjorde mere ud af at gå rundt i klassen og hjælpe børnene med deres opgaver, men at hun nu ofte sidder og svarer på mails, mens hun har undervisning. Lise fortæller: *“På den måde er min tilstedeværelse med de her børn blevet mindre”* (Bilag 5: 2). De objektive betingelser, herunder arbejdstidsaftalen, får Charlotte og Lise til at handle restriktivt, idet de må arrangere deres arbejde anderledes, og dermed svare på mails mens de har undervisning. At kontakten med børnene forringes oplever vi også under gå-med-dagen med Anne-Mette i en situation, hvor eleverne har en lille pause. Anne-Mette skal skynde sig til et møde, da en pige i klassen begynder at græde på grund af en konflikt med nogle klassekammerater. Anne-Mette bliver dog nødt til at gå, og læreren som skal overtage klassen er ikke kommet endnu. Hun må derfor hurtigt trøste pigen, uden at gå dybere ind i, hvad konflikten handlede om. På vej til mødet kommer en anden grædende pige hen til Anne-Mette, og hun må hurtigt finde en kollega, der kan tage sig af pigen. Hendes arbejdsskema giver hende ikke mulighed for at hjælpe børnene med deres konflikter, eller at være opmærksom på hvad de er optagede af, og på den måde får de objektive betingelser også betydning for børnene. I disse eksempler ses det også hvordan skolen er en praksis af mennesker og for mennesker, hvorfor der hele tiden vil forekomme afbrydelser og afvigelser, hvilket gør det svært for lærerne at overholde et meget stramt tidsprogram.

Således er lærerne en del af hinandens betingelser og må, i deres fælles praksis, veksle mellem at handle udvidende og hjælpende i forhold til hinanden, og mellem at sikre deres eget ståsted og sig på bedst mulig vis indordne under de betingelser, som deres arbejdstidsaftale har bragt med sig. Dog er det ikke kun i forhold til hinanden at lærerne må sikre deres eget ståsted. De gør det til tider også overfor børnene, i et forsøg på at nå alle deres andre arbejdsopgaver. I Charlottes tilfælde påvirker det hendes selvforståelse, fordi hun egentlig gerne vil lytte til børnene, og være en anden type lærer, end den hun er nu. Men de objektive betingelser sætter altså nogle begrænsninger for, hvordan hun kan være det.

De fysiske betingelser

Lærernes forberedelse, som efter lov 409, nu skal foregå på skolen har fordret nogle fysiske ændringer i, hvad skolen som praksis skal rumme. Efter lovindgrebet skal skolerne rumme kontorplads til samtlige lærere. Dette foregår, på Lises skole, i fælleslokaler hvor de sidder otte mennesker. Lokalet ligger lige op af et klasseværelse på en gang, hvor der er megen gennemgang, og på den anden side af lokalet ligger skolegården, hvor der også er meget

larm. Under gå-med-dagen sidder vi sammen med Lise i forberedelseslokalet, og oplever at der er meget trafik ud og ind af forberedelseslokalet, og at lærerne ofte henvender sig til hinanden for råd omkring undervisningsforløb:

“Og så det der med at man pludselig skulle side, i stedet for man kunne sidde i fred og ro, og har kunne ordne sine ting. Så skulle man pludselig stimles sammen i et lokale hvor der var støj. Både fra gangen og fra skolegården og fra kollegerne der gik frem og tilbage. Og vi havde ikke fået ordentligt udstyr i starten, så vi, høreværn og sådan noget. Altså hvor skulle vi gå hen når vi ville have ro? Det er mega svært“ (Bilag 2: 10)

Lise fortæller samtidig, at hun er meget modtagelig overfor støj, og mener at hun ville arbejde mere effektivt, hvis hun kunne forberede sig hjemme hos sig selv. Under interviewet fortæller hun også, at hun nogle gange finder et tomt klasseværelse eller sætter sig i sløjdlokalet og forbereder sig dér for at få noget ro. Lise må altså mingelere med de givne betingelser, for at få det til at fungere for hende selv.

Det er altså flere forskellige betingelsesniveauer der spiller sammen og som gør arbejdet, og herunder forberedelse, besværligt. Både lærerne som betingelser for hinanden, men også de fysiske betingelser får her en subjektiv betydning for Lise. Der er endnu ikke udviklet nogle praksisser for hvordan og hvornår man henvender sig til sin kollega der sidder og forbereder sig, eller hvordan man giver udtryk for, at man ikke vil forstyrres, og på den måde er handlerummet ikke forhandlet på plads endnu. Da lærerne skal forberede sig i dette rum, og ikke længere hjemmefra, skaber det derfor frustration hos Lise.

På den måde udgør lærerne gensidige betingelser for hinanden som bliver forstærket, fordi de fysiske betingelser eksempelvis fordrer, at lærerne sidder i samme lokale. Når de sidder og forbereder sig, skal de samtidig forholde sig til hinandens spørgsmål og tilstedeværelse, og på den måde er lærerne samtidig også medskabere af deres egne betingelser.

Interessekonflikt i en praksis – relation mellem lærerne og ledelsen

På en af de skoler vi har været ude på, har ledelsen valgt, at der ved sygdom, kun er vikardækning på 1. dagen. Herefter skal kollegerne, fra samme undervisningsteam, dække den sygemeldte lærers undervisning. Ledelsen gør her lærerne afhængige af hinanden, fordi lærerne dermed ikke kan melde sig syge uden, at det får konsekvenser for dem selv og deres kolleger. Anne-Mette udtrykker følgende omkring denne type vikardækning:

“Derfor skal det også siges at det .. at hvis det ikke var sådan her, så ville der også måske være endnu flere sygedage, fordi folk de presser sig selv rigtig rigtig meget. Fordi man ved godt, at det går ud over de andre, hvis jeg er syg i morgen. Hvis jeg er syg i to dage, så går det ud over alle de andre. Så derfor så bliver jeg nødt til at komme i morgen” (Bilag 3: 16)

Ansvar, for at dagligdagen fungerer på skolen, er således lagt over på lærerne, idet de selv skal varetage al undervisning og dermed bliver gjort afhængige af hinanden på en anden måde, end hvis de havde vikardækning ved samtlige sygedage. Lærerne kan altså ikke være syge, uden at dette er til belastning for deres kolleger, hvilket kan ses som en indskrænkning af deres autonomi. Desuden sker der en forringelse af undervisningen, når der bliver skåret ned i antallet af undervisere, som går ud over børnene. Konsekvensen bliver, at lærerne finder alternative metoder til at omgås disse betingelser. Vores medforsker fra denne skole fortæller således, at hvis en kollega går hjem syg fra arbejde, tæller denne dag som første sygedag, og derfor undgår de nogle gange, at informere ledelsen om det, så de kan få vikardækning dagen efter (Bilag 3: 16). Her mingelerer lærerne med deres egne betingelser for at gøre hverdagen nemmere for alle. Selvom denne handling er restriktiv i den forstand, at den ikke ændrer noget på lang sigt, kan den alligevel ses som et forsøg på en udvidende handling, fordi de prøver at ændre deres betingelser til et fælles bedste. Dette rejser imidlertid spørgsmålet om, hvor bredt fællesskabet skal være for, at en handling kan betragtes som udvidende indenfor den kritiske psykologi. Deres mingelering af disse betingelser ændrer ikke på skolens generelle politik om vikardækning, og er på den måde stadig undertrykkende i forhold til de lærere, som kommer i samme situation senere. Lærerne accepterer dog ikke bare disse betingelser, men forsøger at ændre de ting de kan uden at konfrontere deres ledelse. Forholdet mellem ledelsen og lærerne får dermed karakter af en instrumentalrelation, idet lærerne forsøger at sikre sig mod ledelsens opstillede betingelser og sikrer deres egen interesse. At ledelse og lærere har forskellige interesser, eller i hvert fald har forskellige metoder til at indfri deres interesser, er imidlertid ikke problematisk i sig selv, men blot et udtryk for at denne praksis er sammensat af forskellige subjektpositioner. En instrumentalrelation er heller ikke problematisk i sig selv, men et produkt af subjekternes forskellige betingelser og interesser. Lærerne modererer således deres betingelser, uden ledelsens involvering hvilket forstærker det instrumentelle forhold. I dette tilfælde altså ved at undgå at melde sygdom til ledelsen. Anne-Mette fortæller desuden, at hun ikke stoler på ledelsen, fordi de havde lovet hende nogle ting, som de ikke holdt:

“Men så i stedet for så, valgte de så skide hul i det, de havde sagt til mig. .. Og derfor så startede året ikke særlig fedt, fordi man sådan generelt er lidt sur på ledelsen. Den har jeg jo stadigvæk, at jeg ikke stoler på dem” (Bilag 3: 19)

Det er altså her tydeligt, at Anne-Mette og hendes ledelse har forskellige mål, og på grund af magtforholdet i denne relation, kan Anne-Mette ikke få sin interesse igennem og er tvunget til at acceptere ledelsens beslutning til trods for, at hun var blevet lovet noget andet.

Vores anden medforsker udtrykker ligeledes en frustration i forhold sin ledelse. På Lises skole har de ligeledes fuld tilstedeværelse, men de kan godt få lov til at anvende flekstid et par timer om ugen, hvis de kan argumentere for, hvorfor de gerne vil det. Lise har dog ikke benyttet sig af denne mulighed:

“Fordi jeg synes også at kunne fornemme lidt, at da der så blev givet frit for fleksen, så var det mest for arbejdsgivers skyld, og ikke så meget, følte jeg, for min skyld. Fordi der skulle være en rigtig god forklaring hvorfor osv., ikk’. Det var min følelse. Det kan godt være det ikke var ment sådan” (Bilag 2: 6-7)

Lise oplever altså, at ledelsen ikke altid tager hensyn til hende og hendes kollegers behov. Dette resulterer i en form for trods:

“Ved i hvad, hvis I vil have det på den måde, så får de det på den måde.. altså. Vi har jo hele tiden godt kunne se, at det giver dårligere kvalitet. Det er jo derfor, at vi har stået ude på gaden og råbt og skreget om, at det ikke ville blive godt, hvis den her lov kommer ikk’“ (Bilag 2: 6)

Demonstrationerne i forbindelse med lockouten, som Lise her taler om, var lærernes forsøg på at handle udvidende og ændre de betingelser, som var på vej i deres profession. Lærerne gjorde oprør mod de samfundsmæssige ændringer, med det formål at bibeholde rådigheden over deres egne arbejds- og derfor også livsbetingelser. Til trods for at der ikke her er tale om to subjekter, kan forholdet mellem stat og lærere alligevel her forstås som et forhold af instrumentel karakter, idet de to parter forsøger at sikre sig mod hinanden. Jartoft skriver at: *”særinteresserne ikke nødvendigvis er individuelle, men kan også forfølges af grupper af personer. Man kan slå sig sammen i interessefællesskaber og søge at sikre sig mod ’de*

andre” (Jartoft 1992: 192). Lærerne er i denne kontekst den “svage part”, hvorfor de måtte opgive deres egne interesser og under tvang acceptere gennemførelsen af lov 409. At denne lov blev tvunget igennem, italesætter flere af vores medforskere som et “overgreb”, hvilket også belyser polariseringen mellem de to positioner i denne konflikt. Det er dog vigtigt, at notere at der naturligvis er flere aktører i denne konflikt, herunder kommunerne, som har en vis selvbestemmelse i forhold til implementeringen af arbejdstidsaftalen. De enkelte ledelser på skolerne har ligeledes nogle frihedsgrader i forhold til, hvordan den endelige implementering bliver. Ledelsen bliver dog, i denne situation, sidste led, og dermed dem, som skal stå på mål for arbejdstidsaftalen og reformen overfor lærerne. Men alle aktører har nogle betingelser, som de er underlagt og under indflydelse af. Anne-Mette fortæller:

“Der kommer jo meget sådan oppe fra og ned - sådan her skal vores skoleprofil være, og sådan her skal vi arbejde [...] Men i vores team havde vi det sådan, at vi ville lave portfoliomapper, som evalueringsform til hele første årgang. Så spørger vi vores ledelse, så siger de "yes" det må i gerne bruge som evalueringsform [...] Så går der en måned, eller så går der tre måneder eller sådan noget og så får vi at vide oppefra: "I skal lave elevplaner", så er vi oppe og brokke os rigtig meget og de siger "niks". Og det er ikke en gang ledelsen, det er sådan helt oppe fra på kommunalt plan og sådan nedad, der siger, at nu skal I lave det her, og sådan her skal det være” (Bilag 3: 10-11)

Anne-Mette er altså bevidst om, at ledelsen også er underlagt nogle betingelser, som giver dem begrænsede handlemuligheder i forhold til, hvad de kan give lov til. Ligeledes fortæller Lise om sin ledelse: *“Jeg kan godt snakke med dem, men ledelsen er meget pressede. Altså de har også begrænsede ressourcer, så fleksibiliteten er ikke ligeså stor, som den var engang”* (Bilag 2: 12). Dog kan man sige, at selvom der er forståelse for, at ledelsen har sine begrænsninger, flytter det i sidste ende selvbestemmelsen over undervisningen endnu længere væk fra læreren, i og med at de ikke engang kan gå til sin egen ledelse, for at få ændringer igennem. Dermed er Anne-Mettes handlemuligheder indskrænket i forhold til, hvordan hun vil strukturere sin undervisning. Dette gør altså, at de objektive betingelser får en subjektiv betydning og øver indflydelse på subjektets betingelser, når Anne-Mette eksempelvis ikke kan lave portefolier som evalueringsform, eller når Lise skal argumentere for, hvorfor hun vil benytte sig af flekstid. En dybere analyse af hvordan alle elementerne og aktørerne spiller sammen i denne kontekst, afgrænser vi os dog fra i denne opgave. Vi mener dog blot, at det

er vigtigt i et kritisk psykologisk perspektiv at være opmærksomme på det dialektiske forhold der gør sig gældende i denne praksis.

I forlængelse af den tidligere pointe omkring at ansvaret for den daglige produktion af læring i skolen er lagt over på lærerne, vil vi knytte et par flere eksempler på, hvordan dette også gør sig gældende for flere af vores medforskere i deres arbejdsdag.

Efter reformen er trådt i kraft er opgaven om skemalægning, på Anne-Mettes skole, udliciteret til lærerne selv. Anne-Mette fungerer som skemalægger for sit team, og har i den forbindelse en masse faktorer, som hun skal tage hensyn til. Hun fortæller, at i hendes team, har de for eksempel rådighed over nogle timer, hvor de kan sætte en ekstra lærer på, eksempelvis hvis de vurderer, at nogle børn har behov for ekstra faglig støtte. Disse timer, er det hendes job at fordele, hvilket hun, som resten af skemalægningsopgaven, ikke altid oplever som lige nemt. Dette er interessant, fordi dét, at de i teamet selv kan strukturere deres skemaer, umiddelbart ser ud som en udvidelse af deres handlemuligheder. De får selvbestemmelse over, hvornår en ekstra lærer er til gavn og hvornår de vil lægge deres timer og kan gøre dette i forhold til, hvad der er meningsfuldt for dem:

“Der var rigtig meget kaotisk stemning med mange ting, hvor de ligesom - nu går jeg igen på skemalægningen - men vi har ikke fået nogle programmer til at kunne lægge et skema på. De har ikke kunnet lave nogen ordentlig ordning. Dvs. at hver eneste team skal sidde og lægge deres skemaer stort set i hånden og så koordinere med hinanden, jamen hvem har musiklokalet hvornår, hvem har idrætssalen hvornår og det skal man gøre med op til sådan 6-7 årgange på én gang, der skal finde ud af, hvem der har hvad hvornår” (Bilag 3: 9)

Anne-Mette kritiserer her forholdene omkring skemalægningen og vurderer, at de godt kunne have haft bedre betingelser for at løse denne opgave. Selve idéen omkring mere fleksibilitet og egen planlægning, drukner, ifølge Anne-Mette, desværre i, at betingelserne og de reelle muligheder for at løse denne opgave ikke er gode nok. Derfor kan udvidede handlerum, komme til at føles som begrænsende, fordi der, fra ledelsens side, ikke stilles de betingelser til rådighed, som er nødvendige for at udnytte dette handlerum. Dette kan også ses, som et produkt af at reformen selvfølgelig stadig er meget ny, og der derfor ikke er nogen som har erfaring med dette i praksis. Anne-Mette fortæller videre, at de nu skal på kursus i et program, der netop simplificerer skemalægningen, men at hun undrer sig over, hvorfor der ikke var styr på dette, inden de skulle bruge det. Hun er samtidig i et dilemma omkring, hvad

der er det fælles bedste, når hun skal vurdere, hvor der er brug for en ekstra lærer. Her opstår der både krav fra kolleger og forældre samtidig med, at der skal tages hensyn til, hvad der er bedst for børnene.

“Men det er også rigtig svært, fordi der kom flere lærere til mig, fordi jeg var jo skemalægger, og sagde: “Men det er altså rigtig hårdt, vi kan ikke få en ekstra ressource op i a-klassen eller i b-klassen, fordi jeg kunne godt tænke mig at have noget til det” eller “der altså også en drengegruppe her som har nogle problemer”. Hvor man bare kunne sige, jamen vi kan jo så vælge mellem at tage dem derop [de ekstra ressourcer], eller have dem der hvor ham her, han bare render rundt og slår ud efter voksne” (Bilag 3: 7)

Den øgede selvbestemmelse er altså ikke altid udelukkende en god ting, fordi der opstår nogle dilemmaer i forhold til, hvad der er tilrådeligt i de enkelte situationer, når de nødvendige beføjelser ikke følger med denne opgave. Anne-Mettes rolle som skemalægger giver hende et udvidet handlerum i forhold til sine kolleger, men hun forholder sig ikke udelukkende positivt til denne rolle, fordi det netop kan være svært at vurdere, hvilken løsning der er bedst eller til mest mulig nytte for alle. Her kommer den kritiske psykologi på en måde til kort, fordi det, for det enkelte subjekt, kan være uigennemsigtigt hvilke handlinger, der er udvidende og hvilke der er restriktive. Emotioner kan ikke altid være erkendelsesledende, fordi de netop er subjektets egne umiddelbare vurderinger af handlerum, men disse er måske ikke altid tilrådelige at handle efter i arbejdssituationer. At have medbestemmelse og handlerum er således ikke nok. Dette må understøttes af at have de nødvendige betingelser og beføjelser for at løse opgaverne i disse handlerum, ellers giver dette i sidste ende kun mulighed for restriktiv handling til trods for et tilsyneladende stort handlerum.

Den nye reform og arbejdstidsaftale har altså stillet vores tre medforskere overfor nogle nye betingelser. At lærerne skal forberede sig på skolen er stadig så nyt, at der endnu ikke er udviklet en praksis for, hvordan dette gøres. Dette er både i forhold til, at de ikke forstyrrer hinanden, men også i forhold til de fysiske udfordringer der er opstået, når hele teamet skal forberede sig samme sted. Handlerummet i denne praksis er således ikke forhandlet på plads endnu.

På Lises skole er en ny betingelse, at de nu kan komme til at lave undervisningsforløb i fag, som de ikke er uddannet i. Dette har medført stor frustration hos lærerne, hvilket har gjort, at

de faktisk har udvidet deres handleevne. Lærerne har i fællesskab ændret denne betingelse, således at de kun skal undervise i de fag, som de er uddannet i næste skoleår.

Ledelsen på Anne-Mettes skole har med indføringen af den nye reform indført en vikarpolitik, således at lærerne bliver gjort afhængige af hinanden. Der er derfor kun vikar på 1. sygedag, hvorefter lærerne selv må dække ind for deres sygemeldte kollega. Dette har medført, at lærerne har forsøgt at handle udvidende ved ikke at melde til ledelsen, hvis en lærer går syg hjem, for på den måde at få vikardækning den efterfølgende dag. Anne-Mette har fået til opgave at stå for skemalægningen på hendes skole. Dette oplever hun som problematisk, da det således bliver hende, der skal beslutte hvem, der skal have de ekstra ressourcer. På Anne-Mettes skole bliver lærerne derfor givet ledelsesansvar men dog uden en leders beføjelser.

Mistet indflydelse på arbejdsbetingelser

Som det fremgår af denne analyse, har alle tre lærere oplevet udfordringer ved overgangen til den nye reform. Som en lærer udtaler, ved frokostbordet under gå-med-dagen på Anne-Mettes skole, er det mest negative ved den nye reform, at hun ikke længere selv kan bestemme, hvordan hendes arbejdsdag skal se ud, eller i hvilken retning hendes skole skal bevæge sig (Bilag 6: 3). Der var, for hende, altså en stor modsætning mellem den nye reforms krav til lærerne og hendes egen forståelse af autonomien i sit virke som lærer. Det samme har Lise oplevet, der fortæller at reformen og arbejdstidsaftalen blev indført med tvang og som en *klam hånd*, der blev lagt ned over dem (Bilag 2: 18). Hun siger ligeledes, at hun føler, at der blev lavet et overgreb fra samfundets side på lærerne i forbindelse med lockouten og indførelsen af de nye ændringer. Lise fortæller videre, at hun føler at lærernes indflydelse på deres arbejde er begrænset:

“Altså vores egen indflydelse. Ja. Den er begrænset stadigvæk tror jeg. Fordi der er nogle økonomiske rammer, som gør det rigtig svært at imødekomme vores ønsker og behov. I virkeligheden har mange af os jo lyst til at gøre noget mere, og komme tilbage til at lave nogle spændende forløb og få gnisten tilbage i øjnene ikke?” (Bilag 2: 13)

Lise oplever altså, en modsætning mellem den kontrol hun havde over sine arbejdsbetingelser under den gamle skolelov, i forhold til den kontrol hun har, under den nye reform. Hun oplever også en modsætning mellem sine egne forventninger til sig selv som lærer, og de

økonomiske rammer, som skolen er underlagt af. Dette har, ifølge Lise, gjort, at mange lærere har mistet meget af glæden ved at gå på arbejde.

Anne-Mette taler, på samme måde som Lise, om en mistet indflydelse på sin arbejdsplads. På gå-med-dagen fortæller Anne-Mette, at alle de nye tiltag medfører, at hun ikke altid når at forberede sig til sin undervisning. Hun må, i stedet, genbruge tidligere opgavesæt i sin undervisning og nogle gange undervise ud fra få stikord, som hun har skrevet forinden (Bilag 6: 3). Det samme fortæller Lise på gå-med-dagen (Bilag 5: 1). Dette påvirker, ifølge hende selv, selvfølgelig kvaliteten af undervisningen, men det påvirker samtidig hendes selvforståelse. Anne-Mette forsøger mentalt, at lade sit arbejde blive på skolen, når hun går hjem men erkender samtidig, at det er rigtig svært, og at det derfor ikke altid lykkedes. Den fulde tilstedeværelse på 37 timer om ugen gør, at hun ikke kan få lov at forberede sig derhjemme. Anne-Mette har valgt at følge reformens regler, og hun forbereder hun sig derfor ikke derhjemme. Anne-Mette handler derfor, ligesom Lise, restriktivt, da hun følger skolens regler om adskillelse af arbejde og privatliv. Adskillelsen af arbejde og privatliv mener hun selv lykkedes til dels, men at det ofte er svært at adskille helt. Den daglige livsførelse og Anne-Mettes selvforståelse på tværs af livsområder kan derfor ikke helt adskilles, til trods for at hun gør et ihærdigt forsøg. At Anne-Mette fortæller at hun har oplevet stresssymptomer og har måttet melde sig syg som følge heraf, taler i hvert fald imod denne adskillelse. Dette stemmer også overens med begrebet daglig livsførelse, og hvordan de forskellige aspekter af den daglige livsførelse påvirker subjektets selvforståelse, og ikke kan forstås isoleret, men altid må forstås i en sammenhæng. Omvendt, taler Anne-Mette også om det gode ved den nye reform. For eksempel, at hun nu kan holde weekend fra fredag eftermiddag og helt til mandag morgen, hvor hun før ofte brugte sin søndag på at forberede undervisning. Anne-Mette fortæller altså, at hun også oplever positive ting ved adskillelse af arbejdsliv og privatliv, som den nye reform lægger op til. På spørgsmålet om, hvorvidt hun kan undgå at tage det med hjem, svarer hun dog at det er: *“sindssygt hårdt og det tager på psyken og det giver sygemeldinger”* (Bilag 3: 16). At have mistet indflydelsen på sin arbejdsdag har altså blandt andet været medvirkende til, at Anne-Mette har haft stresssymptomer. Set fra et kritisk psykologisk perspektiv vil dét at miste kontrollen over egne livsbetingelser og restriktiv handling også påvirke hendes selvforståelse negativt. Anne-Mette fortæller, som ovenstående citat illustrerer, at det har påvirket hende negativt. Det skal dog her nævnes, at Anne-Mette også ser flere positive sider ved den nye reform. Anne-Mette fortæller, at det, med den nye reform, er blevet muligt at niveauopdele elevernes undervisning, hvilket ikke var muligt før.

Dette opfatter hun som værende meget positivt, og hun oplever, at dette giver nogle gode muligheder i forhold til hendes undervisning. Anne-Mette opfatter derfor også, at den nye reform på nogle områder, giver hende mere indflydelse end ved den gamle skolelov.

Vores tre medforskere fortæller samstemmende, at de oplever at have mistet indflydelse på deres arbejdsbetingelser. Charlotte fortæller, at hun tidligere næsten aldrig brugte undervisningsmateriale fra undervisningsbøger, men at hun brugte det som inspiration, og i stedet selv udarbejdede undervisningsmaterialet. Med den nye reform føler Charlotte ikke længere, at hun har tid til dette, og hun underviser nu i stedet ud fra lærebøgerne. Hun udtaler: *“det bliver ikke tilpasset klassen. Det bliver ikke tilpasset de elever jeg står overfor. Det kører efter bogen”* (Bilag 1: 4). Charlotte oplever således, at hun ikke længere kan give eleverne den samme kvalitet i undervisningen, da hun har mistet denne indflydelse. Ligesom Anne-Mette, fortæller Charlotte, at hun også har oplevet stresssymptomer, og at hun sidste år havde flere sygedage grundet stress: *“Og jeg tror at i den proces fandt jeg ud af, at for at overleve i det, så var jeg nødt til at gøre mig hård og jeg var nødt til at sænke mit ambitionsniveau”* (Bilag 1: 6). Det at have mistet indflydelse på arbejdsbetingelser har altså gjort, at Charlotte har måtte genforhandle sin opfattelse af sig selv som lærer.

Det lader altså til, at vores medforskere forbinder det af at have mistet indflydelse på deres arbejdsplads med indførelsen af den nye arbejdstidsaftale. Dette gør, at de ikke føler de kan forberede sig tilstrækkeligt, men at de heller ikke selv kan bestemme, hvornår på dagen de vil lave deres forberedelse. Dette mener de, påvirker kvaliteten af deres undervisning og også deres selvforståelse. Fælles for de tre interviewpersoner er, at alle overholder arbejdstidsaftalen, og det er kun meget sjældent, at de forbereder sig uden for deres tilstedeværelsestid på deres respektive skoler. De tre medforskere handler derfor under de givne objektive betingelser, som den nye reform stiller. Det skal her nævnes, at de tre lærere også oplever positive ting ved den nye reform. Anne-Mette, der til trods for, at hun synes, at der er kommet mange nye nødvendige arbejdsopgaver, eksempelvis udarbejdelsen af elevplaner, mener samtidig at det er rigtig godt, at man nu for eksempel kan niveaudele undervisningen (Bilag 3: 5). Samtidig fortæller Anne-Mette, at hun, med tiden, er blevet bedre til at adskille arbejde og privatliv. Det samme fortæller Lise, som siger, at hun faktisk nu kan holde weekend uden at tænke på arbejde. Charlotte forklarer også, hvordan hun synes, at folkeskolereformen har nogle fantastiske muligheder, men at det hele handler om arbejdstiden. Ydermere har hun ikke har tid til, at indføre alle de gode ideer som er i den nye reform, når hun ikke selv må bestemme, hvornår hun gør det:

“Og alt det handler om tid, at have tiden til det og det er ikke fordi at jeg siger at vi alle sammen skal have arbejde og at vi er nødt til at have 50 timers uger, men vi er nødt til at have den frihed der hedder at, når behovet opstår, når flowet er der, så må jeg bruge alt den tid jeg vil og så kan jeg gå tidligere hjem de andre dage. Det har jeg brug for at kunne udføre mit arbejde ordentlig. Det er lov 409” (Bilag 1: 14)

Så til trods for at de har mistet indflydelse på egne arbejdsbetingelser, opfattes dette ikke udelukkende negativt. Det at handle restriktivt og at miste kontrollen over egne livsbetingelser oplever vores medforskere derfor også positive aspekter ved.

Opsummering på analyse

Modsætninger i en praksis med nye betingelser

Da kritisk psykologi bygger på marxistisk teori som forstår modsætninger som en præmis for udvikling, giver det derfor mening at prøve at forstå lærernes situation ud fra de modsætninger, som de har oplevet ved den nye folkeskolereform og arbejdstidsaftale. Selve den nye folkeskolereform og arbejdstidsaftale opstod netop på grund af modsætninger mellem DLF og KL. Disse modsætninger blev dog så store, at de førte til lockouten og i sidste ende blev reformen og lov 409 tvunget igennem. Med andre ord skete der her et kvalitativt spring. Da den nye reform og lov 409 blev indført, begyndte en ny udvikling i folkeskolen. Som det fremgår af vores interviews og vores analyse, var begyndelsen meget svær for vores tre medforskere. To har, ud af vores tre medforskere, således oplevet at måtte sygemelde sig på grund af stresssymptomer. Denne hårde begyndelse og disse modsætninger virker til, at have medført at vores tre medforskere har sænket deres ambitioner for, hvad de kan nå af forberedelse til deres undervisning. Derudover har de skulle udvikle en ny praksis, for hvordan forberedelse pludselig skal foregå i teams og i storrumskontorer. Dette har betydet, at de har oplevet en stor modsætning mellem, hvad de forventer, at de skal levere som lærere, og hvad ressourcerne faktisk tillader dem.

Den største modsætning har de oplevet ved selve indføringen af reformen mellem staten, kommunerne, ledelsen, og samfundet på den ene side, og lærerne på den anden. Charlotte fortæller, hvordan hun oplevede, i tiden omkring lockouten, at alle var imod lærerne. Alle tre lærere fortæller således, hvordan de oplevede, at den nye reform og arbejdstidsaftale blev gennemført ned over hovedet på dem. Lise fortæller, at det føltes som en klam hånd, der blev ført ned over hovedet på dem. Faktisk fortæller alle tre lærere om deres oplevelse af

implementeringen og mangel på medbestemmelse i denne tid, som noget der har påvirket dem. På Anne-Mettes skole har ledelsen givet lærerne ledelsesansvar, dog uden beføjelser. Dette betyder, at Anne-Mette er ansvarlig for skemalægning, og at lærerne selv er ansvarlige for at dække hinandens undervisning, hvis en kollega er syg mere end en enkelt dag. Dette har Anne-Mette oplevet som problematisk, idet hun har oplevet modsætninger mellem hvad ledelsen forventer, og hvad hun selv og de andre lærere forventer.

Det virker dog til, at modsætningerne mellem den nye folkeskolereform og lærerne har udviklet sig, så den ikke længere er entydigt negativ, som den var ved reformens indføring og begyndelse. Vores tre medforskere ser derfor ikke længere udelukkende negativt på den nye reform, men oplever faktisk også positive aspekter ved den nye reforms forsøg på at adskille arbejdsliv og privatliv.

Diskussion

Følgende afsnit er en diskussion af vores analytiske pointer og teoretiske begreber. Afsnittet er todelt, og således er den første del en teoretisk diskussion af den kritiske psykologiske kategorier. I anden del diskuteres, hvordan vi kan forstå lærernes forhold til den nye arbejdstid, og de dertilhørende konsekvenser samt hvordan læreridealet ser ud, efter de nye implementeringer.

Kritisk psykologiske kategorier som forståelsværktøj

Vi har undervejs i dette projekt fundet den kritiske psykologi og dens analytiske kategorier, meget anvendelige. Dette har bidraget til, at vi har udviklet en dybere forståelse af den nye folkeskolereform og arbejdstidsaftale samt lærernes opfattelse af den. Vi er dog undervejs også stødt på udfordringer, ved anvendelsen af den kritiske psykologiske analytiske kategorier. Følgende afsnit vil behandle de udfordringer, vi er stødt på undervejs.

Binære kategorier om handleevne

Som det fremgår af teoriets afsnit arbejder den kritiske psykologi med begreberne restriktiv og udvidet handleevne, som definerer subjektets handling i forhold til de objektive betingelser. Ved at handle udvidende forøger subjektet kontrollen over sine livsbetingelser. Omvendt kan individet handle restriktivt, og være fikseret i det nærliggende. Denne opdeling har vi i vores undersøgelse oplevet som binær, da vores tre læreres handlinger ikke altid har kunnet forstås ud fra disse kategorier. For eksempel når Anne-Mette og hendes kolleger undlader at berette om sygdom til ledelsen, for at få en ekstra dags vikardækning. I dette tilfælde forsøger de at handle udvidende, men formår det ikke, da de ikke ændrer ved de objektive betingelser. Omvendt kan man argumentere for, at de faktisk handler udvidende, idet betingelserne ændrer sig for lærerne i deres team, fordi de har udviklet en handlestrategi for at behandle sygdom blandt kolleger således, at den kommer teamet mest til gode. Højholt har i nyere kritisk psykologisk teori suppleret handleevnekategorien med mingelering, som betyder at subjekter kan omstrukturere sine betingelser, uden at udvide kontrollen over sine livsbetingelser. Dette imødekommer til dels vores kritik af Holzkamps oprindeligt udviklede teori, om individets handleevne. Vores kritik lyder dog stadig på, at teorien om handleevne ikke altid er anvendelig som analytiske kategorier, da subjekters handlinger ikke altid kan kategoriseres og forstås, som enten det ene eller det andet.

Ingen er glade før alle er glade

Som det fremgår af vores teoretiske afsnit kan forandring af livsbetingelser kun forekomme kollektivt. Dette bliver der i den kritiske psykologi ikke stillet spørgsmålstejn ved, og dette finder vi kritisabelt. I forlængelse af ovenstående afsnit kan man derfor stille spørgsmålstejn ved, hvor stort dette kollektiv skal være, for at livsbetingelserne kan forandres? I løbet af vores samarbejde med vores tre medforskere er det tydeligt, at de er imod den nye arbejdstidsaftale, og det samme fortæller de, at deres kolleger er. Hvis en stor andel af lærerne er imod denne aftale, bør de så ikke kunne ændre den? Dette har lærerne prøvet, men der lader til at stå nogle magtprocesser i vejen for lærerne. Det samme spørgsmål kan også stilles med omvendt fortegn, for kan man ikke forestille sig et subjekt, der individuelt handler udvidende og ændrer sine livsbetingelser?

Positive aspekter ved mistet kontrol?

Som det fremgår af vores analyse har vores tre medforskere oplevet mange udfordringer ved den nye arbejdstidsaftale, og de oplever at have mistet indflydelsen på deres arbejdsbetingelser. Dette oplevede de hårdest i den første tid efter implementeringen. Dog oplever de i dag også positive ting, ved den nye arbejdstidsaftale som for eksempel at have fri i weekenderne, og Charlotte udtaler blandt andet, at hun nu har tid til at se hendes veninder på hverdagsaftener. Til trods for, at de har mistet indflydelse på egne arbejdsbetingelser, oplever de altså også positive ting ved den nye arbejdstid. Denne analytiske pointe stemmer altså ikke overens med den kritiske psykologis antagelser om, at udvidet kontrol over egne livsbetingelser, medfører forøget livskvalitet. Det overordnede billede er dog stadig, at alle lærere vi har talt med under udarbejdelsen af dette projekt, oplever en forringelse af den danske folkeskole. To af vores medforskere har haft stresslignende symptomer, og de har alle tre svært ved at finde sig tilrette i deres nye arbejdsbetingelser. Den nye arbejdstid fordrer, at lærerne er absolut fritaget for alle arbejdsopgaver, når de forlader skolen, hvilket på sin vis også kan forstås, som en udvidelse af deres handlerum. Deres tid efter arbejde er således helt deres egen at råde over, og flere af dem siger også, at de har fået mere fritid. Dog er det interessante i dette henseende, at lærerne ikke opfatter den øgede fritid, som ensbetydende med mere *frihed*. Det handler altså ikke om at have mere fritid, men om selv at kunne bestemme, hvornår man har den, også selvom dette betyder, at man arbejder mere.

Standardisering af menneskelig praksis og den nye folkeskoles kerneopgave

Vores analyse af det behandlede empiriske materiale, beskriver forskellige aspekter af vores medforskeres oplevelser, af den nye folkeskolereform og arbejdstidsaftale. Som analysen viser, er der mange forskellige faktorer, der spiller ind. Et spørgsmål der imidlertid står tilbage efter denne analyse er, hvordan man er en god lærer under den nye reform og arbejdstidsaftale?

Alle tre medforskere fortæller, hvordan de forsøger at adskille arbejde og privatliv nu, fordi de er nødt til det på grund af arbejdstidsaftalen. Men er man en god lærer, fordi man kan afgrænse sine arbejdsrelaterede tankeprocesser til et bestemt tidsinterval på dagen? De italesætter det alle tre, som noget de enten *øver sig på*, eller *er gode til*. For vores tre medforskere er det altså en form for mål, som de forsøger at leve op til. Det nye lærerideal er således præget af evnen til at effektivisere og afgrænse sig, til *kun* at være lærer på skolen. Det er imidlertid vores forståelse, at det ideal ikke er stillet med lærernes egen gode vilje, men mere et produkt af, hvordan de finder det nødvendigt at gebærde sig under de nye arbejdstider. Til trods for, at folkeskolereformen og arbejdstidsaftalen er tænkt som afhængige størrelser, der ikke kan adskilles, er det dog, i høj grad arbejdstiden, der af lærerne, italesættes som det problematiske. Der er således mange positive aspekter ved reformen, som der imidlertid er svære betingelser for at realisere. I den forstand, spænder arbejdstiden på sin vis ben for, at alle de gode tiltag ved reformen, kan udføres meningsfuldt i praksis. Spørgsmålet er så samtidig, om en arbejdstid på 37 timer, vil være nok for lærerne til at udføre alle deres arbejdsopgaver efter hvad der forventes? Vores tre medforskere fortæller i hvert fald, at de har for lidt tid til at nå alle deres arbejdsopgaver.

Skolen er en praksis i udvikling, og så store ændringer tager lang tid at implementere. Mange af de betingelser, som lærerne italesætter som besværlige, er de også selv medskabere af. Her forstås, eksempelvis, at der endnu ikke er udviklet en praksis for, hvordan man opfører sig på disse storrumskontorer. Hvor lærerne måske tidligere har været vant til, altid at kunne spørge hinanden til råds i arbejdstiden, uden at dette var forstyrrende, er det nu potentielt et forstyrrende element. Der er således endnu ikke udviklet et normsæt for, hvordan man signalerer, at man ikke vil forstyrres eller en kutyme for hvornår, man kan afbryde hinanden på gangene. Lærerne skal altså finde en ny måde at indfinde sig og dermed, på sin vis, genopfinde skolen som praksis. Men dette kan i mellemtiden give anledning til store frustrationer, fordi mennesket netop har brug for rutiner i sin hverdag. Rutiner er dog ikke det

samme som standardiseringer, og arbejdstidsaftalen kan i høj grad ses som et forsøg på at lave standardiseringer for en menneskelig praksis. I nogle tilfælde er pauserne en del af forberedelsen, gårdvagterne er en del af forberedelsen og selv den tid lærerne skal bruge på at komme fra A til B indenfor skolens fire vægge, regnes som enten forberedelses- eller tilsynstid. Men kan man tænke lærerne, som maskiner, der på de to minutter det tager at gå fra 3.a og til lærerværelset, blot kan tænde for en knap og tænke forberedelse, i en praksis af mennesker, hvor der konstant er afvigelser, interaktioner. Det vil være fejlagtigt at tro, at lærerne kan bevæge sig uforstyrret rundt i deres egne tankeprocesser i en institution for børn og tilmed slukke for alt arbejdsrelateret, når de forlader skolen.

Den skemalagte og standardiserede færden på skolen tager også opmærksomhed fra børnene. Det relationelle forhold mellem lærer og elev er kommet mindre i fokus nu og erstattes i stedet af et fagligt fokus. Men hvad gør det, når lærerne ikke har tid til at stoppe op og trøste eleverne på gangen, eller tid til at være nærværende i undervisningen? Man kan forestille sig at elevernes faglige udbytte samtidig bliver forringet, når deres lærere underviser i fag de ikke er uddannede i, ikke har samme opmærksomhed i timerne, fordi de skal svare på mails og ikke kan stoppe op og trøste børn på gangen, der er kede af det. Dette fører altså til diskussionen om hvad skolens kerneopgave er. Er det at gøre eleverne fagligt klar til at tage en høj uddannelse, således at de kan forøge Danmarks konkurrence? Eller er det dannelse af unge mennesker, der skal være i centrum således, at eleverne bliver uddannet til at være solidariske og demokratiske mennesker? Kan disse to kerneopgaver sammentænkes? Som vores tre medforskere oplever det, virker det ikke til, at begge dele kan lade sig gøre i øjeblikket, hvor de oplever, at den faglige uddannelse af eleverne får al opmærksomheden. Spørgsmålet er derfor om den nye folkeskolereform er ved at spænde ben for sig selv i et forsøg på at standardisere en menneskelig praksis?

Konklusion

Følgende vil indeholde en opsummering af vores analyse. Det er vigtigt at understrege, at vores analysepointer ikke skal betragtes som et forsøg på at generalisere vores tre medforskeres opfattelser til at gælde for alle lærere. I stedet skal vores resultater læses som mulighedstyper, der principielt kan gælde for alle lærere. Den følgende opsummering er derfor et forsøg på at almengøre vores analysepointer, således at andre lærere forhåbentlig kan drage nytte af vores medforskeres oplevelser i deres eget liv.

Lærerne beskriver alle deres daglige livsførelse som stærkt rutineret, og de kan sætte mere eller mindre eksakte klokkeslæt på, hvornår de gør hvad i løbet af deres dag. Dette skal dog ses i relation til hvordan deres arbejde altid, også inden den nye folkeskolereform, har været skemalagt og dermed også præget af rutiner. Det vores tre medforskere italesætter, som udfordringen ved den nye reform og arbejdstidsaftale er at nå alt deres forberedelse i den afsatte tid, og at der ikke er så meget fleksibilitet i deres arbejde, som der var engang. Selve folkeskolereformen ser de flere gode ting i, da det giver nogle muligheder, som ikke var stillet før. For eksempel er det nu muligt at niveauinddele undervisningen. Betingelserne for at implementere de nye tiltag er dog svære at navigere i. Her bliver lov 409 italesat, som værende den betingelse der besværliggøre deres virke som lærer. De tre lærere italesætter, at de blandt andet har fået mindre medbestemmelse i forhold til, hvordan de vil undervise, hvornår de vil planlægge deres undervisning og den mistede indflydelse påvirker på flere måder deres selvforståelse. Under den gamle reform var det kun selve undervisningen og møder der var skemalagt, hvor det under den nye reform er hele deres arbejdsuge. Forældresamarbejde, elevkontakt og forberedelse er nu også blevet skemalagt. Deres arbejdsdag er nu så stramt planlagt, og de har svært ved at nå alle de ting, de skal i løbet af en dag. Dette betyder imidlertid, at de må forsøge at løse deres opgaver på andre måder, eksempelvis ved at svare på mails mens de skal varetage undervisning, hvilket tager opmærksomheden fra børnene. Der bliver således mindre tid til det relationelle aspekt, lærer og elev imellem, hvilket påvirker, hvordan lærerne opfatter sig selv. De fortæller, at de ofte forlader deres arbejdsplads med en dårlig samvittighed, og de føler altså ikke, at de har mulighed for at udføre deres arbejde, som de mener det skal udføres. Dette på grund af den nye reform og arbejdstidsaftales betingelser som forsøger at standardisere en menneskelig praksis.

Den nye arbejdstidsaftale gør, at lærerne skal være tilstede 37 timer om ugen på deres skole. Dette betyder altså, at alt forberedelse skal udarbejdes på deres arbejdsplads. Dette er en stor

forandring for lærerne, og de har derfor oplevet udfordringer med at forberede sig i storrumskontorer og i fællesskab med kolleger. Vores tre medforskere forsøger at sikre det fælles bedste ved at hjælpe deres kolleger, men må konstant veksle mellem at tænke på dem selv, og handle i forhold til, hvad der er til gavn for alle. Den nye arbejdstidsaftales implementering er der derfor ikke udviklet en praksis for endnu ude på skolerne.

Det nye lærerideal er præget af evnen til, at kunne adskille arbejde og privatliv, og ikke tænke arbejdsrelateret, når de forlader skolen. Dette har lærerne haft meget svært ved. De udtaler dog, at de med tiden er blevet bedre til at adskille arbejde og privatliv. Dette ideal virker det dog til, at de forsøger at opretholde mere som en nødvendighed end som en erkendelse af, at dette skulle være det bedste for lærerne, eleverne og folkeskolen i det hele taget.

Perspektivering

Følgende afsnit vil indeholde to perspektiveringer. Første perspektivering vil omhandle, hvordan et videre arbejde med denne problemstilling kunne se ud ved at inddrage flere perspektiver på den nye folkeskolereform og arbejdstidsaftale, ligeledes indenfor et kritisk psykologisk perspektiv. Anden perspektivering vil kort belyse, hvordan vores problemstilling kunne have været belyst fra et andet teoretisk perspektiv.

Flere perspektiver på praksis

Vi har fra begyndelsen af dette projekt ønsket at undersøge, hvordan *lærerne* oplever den nye reform og arbejdstidsaftale. Som vi tidligere har beskrevet, er vi inspireret af den kritiske psykologis praksisportræt. Havde tids- og ressourcerammen inden for dette projekt været større, havde det derfor været oplagt også at arbejde med denne problemstilling ud fra ledelsen på de forskellige skolers perspektiv. Med den store forandring der er sket på folkeskoleområdet, må deres arbejdsbetingelser også have ændret sig. De tre medforskere omtaler alle deres ledelse og dens håndtering af de nye betingelser. Som nogle af medforskerne forklarer er forholdet mellem lærerne og ledelsen præget af modsætninger. Ved at inddrage ledelsens perspektiv, ville det derfor give os mulighed for at belyse begge parter handlemuligheder og begrænsninger. Dette ville give os en større forståelse af praksis, men det ville samtidig give mulighed for at udvikle praksis i et større omfang, da det ville bidrage til, at lærerne og ledelsen kunne udvikle en forståelse for hinandens objektive betingelser og hvilken subjektiv betydning disse betingelser tilskrives.

Problemstillingen fra et kritisk teoretisk perspektiv

Fra begyndelsen af dette projekt har vi valgt at beskæftige os med den kritiske psykologi, hvilket har haft stor betydning for projektets udformning. Havde vi, i stedet for et kritisk psykologisk perspektiv, valgt et andet teoretisk perspektiv, havde det været afgørende for vores valg af teori, metode og ikke mindst subjektbegreb. Dette ville have bidraget med andre forståelser af lærernes opfattelse af den nye folkeskolereform og arbejdstidsaftale.

Den kritiske teori, som kort bliver præsenteret i det videnskabsteoretiske afsnit, kunne være et bud på et andet perspektiv til at belyse dette projekts problemstilling fra. Den kritiske teori, også kaldt Frankfurterskolen, er en samfundsteori der tilsigter at sammentænke resultaterne fra filosofi, sociologi, økonomi og psykologi, og her finder den blandt andet inspiration fra

marxismen og psykoanalysen (Slagstad 2003). Et projekt med dette teoretiske perspektiv kunne ligeledes, have fokuseret på at belyse de objektive betingelser og den subjektive betydning af disse betingelser for subjektet. Processen hvorved de objektive betingelser bliver til subjektive betydninger ville derimod være blevet behandlet på en anden måde. Den kritiske teori har med sit rod fæste i både marxismen og psykoanalysen en anden forståelse af subjektet end den kritiske psykologi.

Havde vi arbejdet med afsæt i den kritiske teori, ville den subjektive betydningstilskrivelse altså være blevet behandlet ud fra en psykoanalytisk subjektforståelse, hvor subjektet blandt andet forstås som havende medfødte drifter, som det tager med sig i mødet med de objektive betingelser. Opfattelsen og bearbejdningen af de nye betingelser, som den nye folkeskolereform og arbejdstidsaftale stiller, ville derfor være blevet forstået på en anderledes måde, idet man indenfor denne retning anerkender, at mennesket har en indre dynamik, som det tager med sig i mødet med samfundet.

I en sådan undersøgelse kunne vi for eksempel have forsøgt at forstå lærernes oplevelse af den nye folkeskolereform og arbejdstidsaftale ud fra Kirsten Webers teori om forandringserfaring og arbejdsidentitet. Hverdagsbevidsthed er, ifølge Weber, et begreb for den måde mennesker psykisk manøvrerer i og mestrer en foranderlig hverdag, og derudover argumenterer hun for arbejdslivets indflydelse på menneskets identitet (Weber i: Andersen & Sommer 2003: 105-123). Havde vi valgt et kritisk teoretisk udgangspunkt, havde vi således haft mulighed for at undersøge vores medforskeres evne til at håndtere forandring på deres arbejdsplads ud fra deres personlige kapacitet, og ikke ud fra de mulige handlerum blandt de objektive betingelser.

Litteraturliste

Bøger og Artikler

- Brooks, M. (2009): *Hvad er Marxisme*. 1. udgave. Socialistisk Standpunkt
- Dreier, O mfl. (1979): *Den kritiske Psykologi*. København. Bibliotek Rhodos.
- Gill, R. & Barbour, J, Dean, M. (2014): *Shadowing in/as work: ten recommendations for shadowing fieldwork practice*. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, Vol. 9 Iss: 1.
- Holzkamp, K (1983): *Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik*.
<http://www.gaderummet.dk/Karl%20Marx/1983%20Klaus%20Holzkamp.%20Mennesket%20som%20subjekt%20for%20videnskabelig%20metodik.pdf>
- Holzkamp, K (1998): (oversat af Ole Dreier 1998): *Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept*. Odense. Nordiske Udkast nr. 2. Syddansk Universitetsforlag.
- Holzkamp, K (2013): *Basic concepts of Critical Psychology*. I E. Schraube & U. Osterkamp (Eds), *Psychology from the standpoint of the subject: Selected*
- Højholt, C (1993): *Brugerperspektiver: forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. Dansk Psykologisk Forlag
- Højholt, C. & Witt, G. (1996): *Skolelivets Socialpsykologi*. (red.) København
- Højholt, C. (2005): Præsentation af praksisforskning I: *Forældresamarbejde - forskning i fællesskab*, Dansk psykologisk forlag
- Jensen, T. B. & Christensen, G. (2005): *Psykologiske og pædagogiske metoder: kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Interview – Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag, København, 2. udgave

- Markard, M. & Holzkamp, K. & Dreier, O. (2004): *Praksisportræt - En guide til analyse af psykologpraksis*. Nordiske Udkast, 32, 2, 5-22.
- Motzkau J. & Schraube, E. (2015): *Kritische Psychologie: Psychology from the standpoint of the subject*. Routledge.
- Mørck, L. & Nissen, M. (2005): ”Praksisforskning. Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden”, I: Torben Bechmann Jensen og Gerd Christensen (red.): *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde Universitetsforlag.
- Weber, K. (2003): Forandringserfaring og arbejdsidentitet. I: Andersen, A.S. og F. M. Sommer. (red.) *Uddannelsesreformer og levende mennesker. Uddannelsernes erhvervsretning i livshistorisk perspektiv*. Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.

Oplæg

- Højholt, C. (2008): Oplæg ved: Sundhed, Menneske & Kulturs 2. Nordiske Konference i Humanistisk Sundhedsvidenskab, Aarhus Universitet, 4. og 5. december 2008

Internetkilder

- Andersen, J. (1996): På Marxisme.dk.
Lokaliseret 16.5.15 på: <http://www.marxisme.dk/arkiv/marx-eng/1845/tesfeuer.htm>
- Astrup, T. R. (2014): Bøger, artikler, debatindlæg om pædagogik og uddannelse. Blog indlæg d. 7.11.14
Lokaliseret på: <http://www.thomasaastruproemer.dk/antorini-i-samraad-om-laerings-forberedelse.html>
- Danmarks Lærerforening (2013): Lov 409 – udvalgte regler.

Lokaliseret 8.3.15 på: www.dlf.org/media/962619/dlf_Lov409-pdf.pdf

- Faurfelt, R, & Reymann, C. (2014): *Skolereformen dræber lærernes motivation*. DR 6.4.14 kl. 14.45

Lokaliseret 8.3.15 på: www.dr.dk/Nyheder/Indland/2014/04/03/130123.htm

- Hagtvet, B. & Slagstad, R (1978): leksikon.org – Lokaliseret 1.4.15
- Hansen, G, K. (2005) *Psykoanalyse*. Lokaliseret den 15.5.15 på:
www.leksikon.org/art.php?n=2101
- Jensen, M. K. J., (2013): ”*Forstå lærer-lockout på et øjeblik*”. TV nyheder 22.3.13 kl. 13.43

Lokaliseret 10.5.15 på: [www.nyhederne.tv2.dk/article.php/id-](http://www.nyhederne.tv2.dk/article.php/id-66185760:forst%C3%A5-l%C3%A6rerlockout-p%C3%A5-et-%C3%B8jeblik.html)

[66185760:forst%C3%A5-l%C3%A6rerlockout-p%C3%A5-et-%C3%B8jeblik.html](http://www.nyhederne.tv2.dk/article.php/id-66185760:forst%C3%A5-l%C3%A6rerlockout-p%C3%A5-et-%C3%B8jeblik.html)

- Klarskov, J. (2014): *Undersøgelse fra Dansk Erhverv: ”Den danske konkurrenceevne bløder trods reformer”*. Dansk erhverv 23.3.14

Lokaliseret 23.3.15 på: www.danskerhverv.dk/Nyheder/Sider/den-danske-konkurrenceevne-bloeder.aspx

- Nielsen, K. Ø & Christensen, E. (2014) *Skoleledere: Det fjerner tilliden, at lærerne skal stemple ind og ud*. DR 4.8.14 kl. 13.30

Lokaliseret 8.03.15 på: www.dr.dk/Nyheder/Indland/2014/08/04/113406.htm

- Ritzau (2015): *Ny overenskomst skaber bedre forberedelse for lærerne*. DR 15.2.15 kl. 23:35.

Lokaliseret 8.03.15 på: www.dr.dk/Nyheder/Indland/2015/02/15/232747.htm

- Røjle, H. & Felt, B.B., 2014, *Skoleledere: Lærernes nye arbejdstider modvirker skolereformen*. Midt og vest 6.10.14 kl. 08:23.

Lokaliseret 10.3.15 på:

www.dr.dk/Nyheder/Regionale/MidtVest/2014/10/06/072331.htm

- Sauer, N. C., (2013): *Lærernes behov for forberedelse*. Blog indlæg 4.1.13 kl. 00.30

Lokaliseret på: www.folkeskolen.dk/520887/laerernes-behov-for-forberedelse

- Skolereformen 2013. (2013). Lokaliseret 10.03.15 på

uvm.dk//media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/130607%20Aftaleteksten.ashx

- Slagstad, R. (2003): Om Frankfurterskolen. leksikon.org

Lokaliseret d. 10.04.15 på: www.leksikon.org/art.php?n=889