

---

# Læreruddannelsens rolle i lærerprofessionens historiske tilblivelse

Per Fibæk Laursen, professor, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, pefi@edu.au.dk

---

## Resumé

Formålet med artiklen er at foretage en tolkning af læreruddannelsens rolle i forhold til lærernes og skolens historiske tilblivelse med udgangspunkt i begrebet om didaktiske revolutioner. Første didaktiske revolution, opfindelsen af undervisning, skabte hverken lærerstand eller -uddannelse, da undervisningen blev varetaget af den gejstlige stand. Under anden didaktiske revolution omkring år 1800 spillede læreruddannelsen en central rolle i tilblivelsen af den danske lærerstand, som afløste degnene som undervisere, og som fik en social placering uden for den gejstlige stand. En selvstændig lærerstand med undervisning som hovedbeskæftigelse og med kompetencer fra en læreruddannelse blev udviklet samtidig med skabelsen af en planmæssig undervisning i strukturerede skolemæssige rammer og med regelmæssig skolegang fra elevernes side, hvilket var det centrale i anden didaktiske revolution. Under tredje didaktiske revolution fra omkring 1960 spillede læreruddannelsen en tilsvarende central rolle i lærerhvervets transformation fra stand til profession, hvilket var med til at muliggøre reformpædagogikkens modernisering af folkeskolen.

**Nøgleord:** didaktiske revolutioner, læreruddannelse, lærerprofession, lærerstand, skolehistorie

## Abstract

The primary role of teacher education for the historical creation of teachers and school is that it contributes to the development of teachers as a societal group with specific competencies and identity and with the ability to influence the development of the school. In this article, this role is analyzed using the concept of didactic revolutions. The first didactic revolution, the creation of teaching and school, did not lead to neither teachers' trade nor teacher education because teaching was done by the clergy. Around the year 1800 during the second didactic revolution, teacher education played a central role in the creation of the Danish teachers' trade, which replaced the clerks in schools, and which had a social position outside the clergy. An independent teachers' trade with teaching as their main work and with competencies from a teacher education was a prerequisite for the creation of planned teaching in structured school framework and with regular schooling on the part of the pupils. From around 1960 during the third didactic revolution, teacher education played a similar central role in the transformation of the teachers' trade into a profession, which developed the school inspired from progressive educational ideas.

**Keywords:** didactic revolutions, teacher education, teacher profession, teacher trade, school history

## Indledning

At læreruddannelsen har spillet en vigtig rolle i den historiske tilblivelse af folkeskolen og lærerprofessionen er indlysende. Et enkelt nedslag er tilstrækkeligt til at dokumentere læreruddannelsens betydning: Da Den Store Skolekommission forberedte de afgørende officielle bestemmelser for tilblivelsen af folkeskolen, nemlig 1814-anordningerne, var et af dens første initiativer at oprette en læreruddannelse, der åbnede med Blaagaard Seminarium i 1791 (Markussen, 2005). Anordningerne og læreruddannelsen var samtidig afgørende for tilblivelsen ikke blot af folkeskolen, men også af lærerstanden.

Det bliver mere kompliceret, når vi nærmere skal karakterisere og skaffe os overblik over den rolle, læreruddannelsen har spillet. Jeg vil foreslå begrebet didaktiske revolutioner som egnet til at skabe overblik over læreruddannelsens udvikling og over sammenhængen mellem uddannelsen og lærernes placering som samfundsmæssig gruppe. Jeg har lanceret begrebet didaktiske revolutioner i bestræbelse på at nå en forståelse af undervisningens historiske udvikling, som afspejler lærernes arbejde med at forbedre undervisningen og de kumulative effekter heraf (Laursen, 2020). Parallelt med det begreb om industrielle revolutioner, vi kender fra teknologiens historie, er en didaktisk revolution den forholdsvis pludselige introduktion af fundamentale ændringer af undervisningen. Betegnelsen revolution bruges, fordi der er tale om grundlæggende ændringer med store potentialer, der dog kun langsomt realiseres.

Ligesom første industrielle revolution var selve opfindelsen af industri, kan man kalde 'opfindelsen' af undervisning første didaktiske revolution. Vi ved ikke, hvornår der første gang er blevet undervist i Danmark, men det skete i hvert fald fra midt i 1100-tallet med grundlæggelsen af de første latinskoler. Undervisning for almuebørn begyndte efter Reformationen i 1536 med degnens formidling af børnelærdommen i Luthers lille Katekismus til bøndernes og håndværkernes børn. I begyndelsen af 1800-tallet skete anden didaktiske revolution med introduktion af planlagt progression i takt med udviklingen af elevernes forståelse og med de institutionelle rammer, der er blevet indbegrebet af skole: time- og fagopdeling, klasser, skoleskema m.m.

Tredje didaktiske revolution byggede på en ide, der grundlæggende brød med fortiden: Det er muligt at undervise *med* og ikke som hidtil *mod* elevernes spontanitet. Det var hovedprincippet i reformpædagogikken, som så småt kom til Danmark i 1920'erne, og som for alvor satte sit præg på folkeskolen fra omkring 1960 og 35 år frem. Den hårde disciplin og de korporlige

afstraffelser forsvandt, det samme gjorde udenadslære, og undervisningen blev mere varieret med bl.a. gruppe- og projektarbejde.

Man kan diskutere, om vi så småt er i gang med en fjerde didaktisk revolution med it-teknologi i hovedrollen, men det vil jeg lade ligge her og i stedet se på sammenhængen mellem didaktiske revolutioner, lærere og læreruddannelse. Hovedlinjerne er:

- Første didaktiske revolution skabte hverken læreruddannelse eller lærere. Undervisningen blev varetaget af degne (almueskolen) og præster (latinskolen).
- Anden didaktiske revolution skabte en læreruddannelse og en lærerstand.
- Tredje didaktiske revolution skabte en specialiseret læreruddannelse og en lærerprofession.

## Forskningsspørgsmål

*Hvordan kan den historiske tilblivelse af læreruddannelsen og lærerne som samfundsmæssig gruppe forstås med udgangspunkt i begrebet om didaktiske revolutioner?*

## Metodiske greb

Jeg har benyttet mig af tre metodiske greb i arbejdet med at besvare forskningsspørgsmålet:

For det første forsøger jeg at skabe overblik over hele den danske læreruddannelses 230 år lange historie. Dette overordnede perspektiv har jeg kombineret med nedslag i historien på tidspunkter, hvor der sker noget betydningsfuldt i forhold til min problemstilling. Det gælder særlig tiden omkring læreruddannelsens tilblivelse fra 1790'erne, og det gælder tiden omkring den reform, der blev vedtaget med 1966-loven. Denne fremgangsmåde med overblik over de lange linjer kombineret med nedslag er almindelig brugt i analyser af læreruddannelsens historie fx i Karen Braads ph.d.-afhandling om teori-praksis-problemets historie (Braad, 2008). Denne artikel er udtryk for en tolkning af offentlig tilgængelig viden – jeg har ikke foretaget kildestudier i arkiver, selvstændige dokumentanalyser el. lign.

For det andet har jeg brugt gængse fremstillinger af industriens historiske udvikling som inspirationskilde med hensyn til at skabe en samlet

overbliksgivende forståelse (Gordon, 2016; Nielsen, 2005). Overblik og forståelsesramme er i industrihistorien konstrueret ved hjælp af begrebet om industrielle revolutioner, hvor de fleste forfattere regner med tre, enkelte dog med fire (Schwab, 2017). Med denne inspiration har jeg selv tidligere lanceret begrebet didaktiske revolutioner som forståelsesramme for skoleundervisningens historie (Laursen, 2020).

For det tredje har jeg haft særlig opmærksomhed på spørgsmålet om periodisering (Bosch, 2020). Dette fokus er dels en konsekvens af inspirationen fra industrihistorie, dels en reaktion mod uhensigtsmæssigheden i den traditionelle periodisering af læreruddannelsens historie. Traditionelt har man benyttet læreruddannelsens love til periodisering. Det resulterer for det første let i en overvurdering af lovenes betydning, og for det andet er det ikke længere overbliksgivende i betragtning af den hyppighed, hvormed love og bekendtgørelser er ændret siden begyndelsen af 1990'erne.

Det første nedslag drejer sig om læreruddannelsens rolle i forbindelse med, hvad jeg forstår som den anden didaktiske revolution omkring år 1800. Andet nedslag fokuserer på, hvad jeg opfatter som tredje didaktiske revolution, herunder ændringerne i læreruddannelsen i 1950'erne og -60'erne. Indimellem skitserer jeg kort den mellemliggende og efterfølgende historiske udvikling. Jeg slutter af med et bud på en samlet forståelse af læreruddannelsens rolle i tilblivelsen af folkeskole og lærerprofession og diskuterer til sidst den trussel, som den aktuelle mangel på uddannede lærere udgør.

## Anden didaktiske revolution og fremvæksten af læreruddannelse

Første didaktiske revolution var fremvæksten af undervisning og skole. I Danmark begyndte det for latinskolernes vedkommende midt i 1100-tallet og for almueskolens vedkommende efter Reformationen i 1536. Det er imidlertid mindre vigtigt i denne sammenhæng, fordi det ikke skabte hverken læreruddannelse eller -stand. Undervisningen blev varetaget af medlemmer af den gejstlige stand, i latinskolen præster og i almueskolen degne. Først anden didaktiske revolution omkring år 1800 skabte lærerstand og -uddannelse.

Nogle få år efter landboreformerne sidst i 1700-tallet blev både almue- og latinskolen reformeret. Hidtil havde udenadslære af stof, som eleverne knap forstod, domineret. Undervisningen manglede plan og progression, og elevernes skolegang var ustabil. Anden didaktiske revolution gik ud på



at få eleverne til at gå regelmæssigt i skole og få undervisningen til at gå gradvist og planmæssigt frem i takt med elevernes forståelse. Det krævede læreruddannelser, og latinskolens kom først med indførelse af skoleembedsksammen ved Københavns Universitet i 1788, som jeg imidlertid her lader ligge for at koncentrere mig om almue- og folkeskolens lærere. Den revolutionerende begivenhed var her åbningen af Blaagaard Seminarium i 1791 (Markussen, 2005).

Der kom efterhånden andre seminarier, og i 1818 udstedte staten et generelt reglement for en læreruddannelse. Alligevel blev der gennem første halvdel af 1800-tallet kun uddannet under 100 lærere om året (Larsen, 2005, s. 142), så læreruddannelsen satte kun meget langsomt præg på almueskolen. Trods det var oprettelsen af en læreruddannelse revolutionerende, fordi den efterhånden transformerede underviserne fra at være degne nederst i det gejstlige hierarki til at blive en selvstændig lærerstand.

## Tilblivelse af en lærerstand

Siden Reformationen havde det påhvilet degnen at give almuebørnene en elementær undervisning i kristendom. Da undervisningen langsomt blev udvidet til at omfatte også læsning, regning og skrivning, oversteg det efterhånden degnens kræfter, og man begyndte at ansætte skoleholdere, der ikke var degne.

Lærerstandens historiske tilblivelse var imidlertid konfliktfyldt, idet konservative kræfter modsatte sig udviklingen i retning af en selvstændig lærerstand. Det skete på et tidspunkt, da samfundet var opdelt i tre traditionelle stænder (adel, gejstlighed og tredje stand: bønder og håndværkere) og en fjerde fremvoksende stand (borgere). Degnene var traditionelt blevet betragtet som medlemmer af den gejstlige stand – naturligvis lavt i det gejstlige hierarki, med en klar underordnet rolle i forhold til præsterne. Hvis der udviklede sig en helt ny stand med forholdsvis mange medlemmer, ville det være udtryk for opbrud i det traditionelle standssamfund. Derfor var det ikke mærkeligt, at der var en betydelig konservativ modstand mod udsigten til en selvstændig lærerstand.

Modstanden blev artikuleret under slagordet om, at læreren skulle være en 'fornuftig bonde blandt bønder' (Larsen, 2018), der var de konservatives bud på lærernes placering. Det var åbenlyst, at fremvæksten af en læreruddannelse og de forandringer, der skete i skolen med forordningerne af 1814, betød, at lærerne ikke længere kunne betragtes som del af den gejstlige

stand. De konservative blandt godsejere og præster ønskede i stedet lærerne placeret et sted, hvor de bragte mindst mulig forstyrrelse i den herskende sociale orden, nemlig som en del af tredjestanden. Eller med andre ord: som en fornuftig bonde blandt bønder.

På trods af den konservative modstand blev resultatet, at der med tiden udviklede sig en selvstændig lærerstand. Men det gik langsomt. En indikator på langsommeligheden: Det var først i 1874, da Danmarks Lærerforening blev oprettet, at lærerne fik deres egen organisation. Også det skete efter konservativ modstand, der ikke fandt det passende, at degne 'holder talrige forsamlings' (Danmarks Lærerforening, 1974, s. 9). Et par andre indikatorer på langsommeligheden var, at de historiske rester af både degne- og bonderollen længe klæbede til lærerstanden: Selv om de fleste lærere for længst var blevet frigjort fra degnerollen, havde visse lærere helt op mod 2. Verdenskrig tjenstlig forpligtelse til at udføre medhjælpende arbejde i kirken (Laursen, 1976). Mange lærere fortsatte med frivilligt at påtage sig arbejde for kirken ved at bijobbe som degne eller kirkesangere.

Ikke blot de historiske rester af degnerollen, men også levn fra den konservative bestræbelse på at placere lærerne som 'en fornuftig bonde blandt bønder' levede længe (Larsen, 2018). Frem til omkring år 1900 var der til mange skoler på landet knyttet en såkaldt skolelod, et stykke jord, som læreren dyrkede. Skoleloden havde to funktioner, idet den dels bidrog til lærerens udkomme, således at lønnen kunne holdes nede, dels formodedes læreren at være et landbrugsfagligt forbillede for egnens bønder, som kunne lære af måden, skoleloden blev dyrket på. Læreren skulle nok være bonde, men dog en *fornuftig* bonde blandt bønder og en lokal foregangsmand inspireret af oplysningstidens idealer.

Den konservative bestræbelse på at holde lærerne som en del af bondestanden var, skønt den havde langtrækkende virkninger, dømt til med tiden at lide nederlag. I byerne kunne skolen ikke udstyres med skolelod, og med byernes vækst forsvandt derfor grundlaget for at opfatte læreren som en slags bonde.

Sammenfattende om udviklingen omkring år 1800: Oprettelsen af læreruddannelsen i 1791 var revolutionerende. Den bidrog til udvikling af en skole med planmæssig undervisning og regelmæssig skolegang, og den var en forudsætning for tilblivelsen af en særlig og selvbevidst lærerstand. Anvendelsen af revolutionsbegrebet må ikke føre til, at man overser, at udviklingen gik langsomt. Nok introducerer en revolution på et bestemt tidspunkt en grundlæggende forandring med store potentialer, som tilfældet var med



anden didaktiske revolution og oprettelse af en læreruddannelse i 1791. Men det tog mere end 100 år, inden de sidste rester af lærerens status som degn og bonde var forsvundet, og en selvstændig lærerstand kan siges at være fuldt etableret.

## Der skete ikke noget epokegørende med reformerne i 1894, 1899 og 1930

Læreruddannelsen blev sidst i 1800-tallet og de første årtier af 1900-tallet konsolideret, så et studium ved et seminarium blev obligatorisk som betingelse for at indstille sig til eksamen, og uddannelsen blev udvidet og moderniseret, så man stadig kunne kvalificere sig til at undervise i et hvilket som helst fag i folkeskolen. Men grundlæggende ændringer i læreruddannelsens rolle for folkeskole og lærerstand var der ikke tale om, men blot en videreførelse af det, der var blevet påbegyndt allerede omkring år 1800.

I 1894 blev et treårigt studium ved et seminarium en obligatorisk betingelse for at kunne indstille sig til lærereksamen, tidligere havde man kunnet indstille sig som privatist. Det kan betragtes som fuldstændiggørelse af det, der var påbegyndt i 1791, nemlig etableringen af en egentlig og selvstændig læreruddannelse. Et skridt i afskeden med lærerens placering som 'bonde blandt bønder' blev taget med en ændring af skoleloven i 1899, da der blev indført en standardiseret pengeløn for alle lærere. Man kunne ikke længere lønne delvist med naturalier eller skolelod.

Fra læreruddannelsens historiske begyndelse havde det været et princip, at uddannelsen skulle kvalificere til at undervise i alle fag i skolen. Ofte havde skolen kun én lærer, så det gav sig selv, at han skulle kunne undervise i det hele. Dette såkaldte enhedslærerprincip blev imidlertid udfordret, da mellemskolen som konsekvens af lov om højere almenskoler i 1903 blev en del af folkeskolen. I første omgang blev mellemskolen ganske vist opfattet primært som et anliggende for gymnasierne, men folkeskoler kunne også udvides med mellemskole. Særligt mellemskolens fremmedsprog, der var nye for folkeskolen, blev en udfordring for lærere og læreruddannelse. Først med en ny lov i 1930 blev det obligatorisk at vælge et fremmedsprog som led i uddannelsen. Uden denne ændring var mellemskolen formentlig forblevet overvejende en skole med cand.mag.er som lærere. I betragtning af at mellemskolen var blevet 'en fælles arbejdsmark', som det hed i samtiden, for gymnasium og folkeskole, var 1930-loven en videreførelse af politikken helt fra læreruddannelsens historiske begyndelse: Læreruddannelsen dækker

hele folkeskolens område og giver kompetence til at undervise i et hvilket som helst skolefag. Selv om det var oplagt, at dette ikke længere kunne indelbære, at enhver lærer kunne undervise i alle fag, var læreruddannelse og folkeskole længe om at tage endelig afsked med enhedslæreren. Almindeligvis betragter man først læreruddannelsesordningen fra 1997 som et farvel til enhedslæreren (Coninck-Smith et al., 2015, s. 83) – næsten 100 år efter, at idealet om enhedslæreren begyndte at blive illusorisk.

## Tredje didaktiske revolution: reformpædagogikken

Reformpædagogikken kom til Danmark i 1920'erne og manifesterede sig hurtigt i Vanløseforsøgene 1924-28 og satte også sit præg på pædagogisk debat og teori (Nørgaard, 1977). Indflydelsen blev styrket efter 2. Verdenskrig, da reformpædagogikken fik et tydeligt demokratisk og antiautoritært præg. Blandt de centrale programpunkter var i øvrigt vægt på kreative kunstneriske udfoldelser, mere livsnært indhold og mindre formel færdighedstræning. Man opfattede den spirende børne- og intelligenspsykologi som sin allierede: Undervisning *med* og ikke *mod* børns naturlige udvikling forudsatte kendskab til denne natur.

Reformpædagogikken var en bred og rummelig bevægelse og havde også berøringspunkter med den grundtvig-koldske tradition, bl.a. i skepsis mod udenadslæren, formel færdighedstræning, prøver og eksamener.

## Reformpædagogikken og læreruddannelsesreformerne i 1954 og 1966

Reformpædagogikken satte et markant aftryk på læreruddannelsen med loven af 1954: Der blev indført eksamensfrihed i visse fag, der blev mere vægt på den pædagogiske del af uddannelsen, bl.a. børnepsykologi, og der blev lagt op til mere selvstændige og varierede arbejdsformer. Undervisningsminister Julius Bomholt betegnede loven som et frihedsbrev til seminarierne (Christensen, 1981). Forbindelsen til reformpædagogikken kom bl.a. til udtryk deri, at to af de mest markante repræsentanter for dansk reformpædagogik i denne periode, Inger Merete Nordentoft og Georg Arvin, var medlemmer af den kommission, der forberedte reformen (Kampmann, 1991, s. 35).

1954-loven indførte en varig nydannelse i læreruddannelsen, nemlig linjefagsordningen. Man begyndte at tage konsekvensen af, hvad der længe





havde været indlysende: Skulle man opretholde princippet om, at al undervisning i folkeskolen, herunder mellemskolen, skulle kunne varetages af læreruddannede, måtte uddannelsen specialiseres.

1954-loven blev, målt på sin levetid, ikke nogen succes, og allerede i 1960 blev der nedsat en kommission til at overveje ændringer i uddannelsen, hvilket resulterede i en ny lov i 1966 (Kampmann, 1991). Baggrunden var bl.a. skolereformen af 1958, som havde indført realafdelingen til erstatning for mellemskolen, og der var utilfredshed med, at 1954-loven ikke levede op til væksten i den bogligt orienterede del af folkeskolen.

1966-loven bliver ofte set som et opgør med den kurs, der blev udstukket med 1954-reformen. Modsætningen udtrykkes ved at karakterisere 1954-ordningen som 'højskolepræget' og 1966-reformen som 'akademisk' (fx Kampmann, 1991 og Krogh-Jespersen, 2003). Grundlaget for denne modsætning er bl.a., at der med 1966-ordningen blev stillet krav om studenter- eller HF-eksamen ved optagelsen, endvidere blev der indført flere eksamener til gengæld for mødefrihed til undervisningen, og det teoretiske niveau i fagene blev søgt hævet. Men samtidig med denne udvikling fra det 'grundtvigske' til det 'akademiske' var der på andre punkter vigtige fællestræk mellem 1954- og 1966-ordningerne. Begge var udtryk for forsøg på frigørelse fra folkeskolens tradition, begge lagde øget vægt på den pædagogiske del af læreruddannelsen, særlig psykologi og didaktik/undervisningslære, og læreren blev betragtet som selvstændig professionel beslutningstager. Det kom særlig tydeligt til udtryk i 1966-ordningen: Under inspiration fra professor Carl Aage Larsen, Danmarks Lærerhøjskole, blev grundlaget for forholdet mellem læreruddannelsens forskellige dele (fag, pædagogik, praktik), at syntesedannelsen skulle ske hos de studerende. Det var en grundlæggende ændring i retning af professionalisering og selvstændiggørelse af lærerne i forhold til 54-ordningens bestemmelse om, at undervisningen på seminariet skulle være vejledende med hensyn til "stoffets praktisk-pædagogiske udformning i folkeskolen", som det hed i 1954-ordningens bekendtgørelse (Christensen, 1981, s. 72; Kampmann, 1991, s. 101), men det var samtidig en så stor udfordring til de studerende, at det kom til at udgøre uddannelsens akilleshæl (Kampmann, 1991). Det var ment som en frigørelse af de kommende lærere, men var også en fritagelse af læreruddannelsen og dens undervisere fra studerendes ønsker om en sammenhængende uddannelse.

Samlet set bidrog udviklingen i læreruddannelsen i 1950'erne og -60'erne til professionalisering gennem:

- bestræbelse på at frigøre læreren fra den pædagogiske tradition og dens mesterlære for i stedet at oplære de kommende lærere til at blive selvstændige beslutningstagere, som det især blev tydeligt med faget undervisningslære efter 1966-loven
- indførelse af friere studie- og arbejdsformer, der nærmede seminari-erne til universiteternes tradition
- at gøre en gymnasial uddannelse til forudsætning for at påbegynde læreruddannelsen og tage afsked med det gamle ideal om at være åben for 'manden fra ploven'
- at påbegynde en specialisering af lærerne ved indførelse af linjefag og pædagogiske specialer (de yngste elever, de ældste elever, special-undervisning).

## Fra stand til profession

Særligt 1966-loven kan ses som udtryk for gryende professionsidealer, selv om selve ordet profession stort set ikke blev anvendt i forarbejderne til loven (Krogh-Jespersen, 2003, s. 22), og selv om begrebet lærerstand fortsat blev brugt. Professionsideer blev imidlertid langsomt mere udbredt for at blive dominerende efter år 2000. Vigtige udtryk herfor er indførelsen af betegnelsen professionsbachelor i de officielle bestemmelser om læreruddannelsen i 2001, DLF's vedtagelse af et professionsideal i 2002 og indførelsen af betegnelsen professionshøjskoler i 2007.

Hvad er forskellen på stand og profession? Efterhånden som det formelle grundlag for standssamfundet forsvandt fra midten af 1800-tallet (ophævelse af stænderforsamlingerne, ophævelse af standsprivilegier m.m.), blev 'stand' til betegnelse for en veldefineret erhvervsgruppe, hvis medlemmer udover selve erhvervet også havde fælles samfundsmæssig placering. Dette ligger også i professionsbegrebet, men deri ligger også noget mere, nemlig at erhvervet har et teoretisk grundlag, en betydelig grad af autonomi og mere eller mindre monopol på et bestemt erhvervsområde (Laursen et al., 2005).

Professionsstatus er i dag ikke så veldefineret, som da begrebet kun blev brugt om såkaldte klassiske professioner som læger, advokater og ingeniører. Professionsstatus er noget, som mange erhvervsgrupper efterstræber, og der er ikke noget klart tegn på, om denne status er blevet opnået eller ej. Men læreruddannelsen har ydet et betydningsfuldt bidrag til lærerstandens bestræbelse på at ændre sin identitet fra stand til profession.



Der er ikke i dansk pædagogik og skolehistorie tradition for at se nogen forbindelse mellem reformpædagogikken og professionaliseringen af lærerne, og almindeligvis placerer man reformpædagogikkens storhedstid i 1960'erne og -70'erne og professionaliseringens omkring år 2000. Imidlertid er der væsentlige fællestræk mellem reformpædagogik og professionalisering, og der er grund til at betragte reformpædagogikken som en medvirkende faktor i transformationen af lærerstanden til profession. Både reformpædagogik og professionalisering havde som væsentligt programpunkt lærerens autonomi og frigørelse fra ikke blot tidligere tiders placering som præstens underordnede, men også fra de begrænsninger og loyalitetsforpligtelser, der havde ligget i statussen som tjenestemand (ophævet fra 1993). Begge strømninger arbejdede også for en videnskabeliggørelse af lærernes vidensgrundlag. Reformpædagogikken havde fra sin start argumenteret for at placere særligt børnepsykologi og skolepsykologisk arbejde centralt, hvilket medvirkede til oprettelse af Danmarks Pædagogiske Institut i 1955 og opgradering af Danmarks Lærerhøjskole til højere læreanstalt i 1963. 'Akademiseringen' af læreruddannelsen med 1966-loven var del af samme udvikling.

Det er naturligvis ikke helt forkert, når 1954-ordningen som nævnt karakteriseres som grundtvigiansk præget og 1966-ordningen som udtryk for akademisering. Men det er to karakteristika, der overser det fællespræg, som professionaliseringstendensen udgør.

## Hvor kom dynamikken fra?

Læreruddannelsen blev i 1791 oprettet på politisk initiativ. Det var de godsejere og embedsmænd, der også tog initiativ til de samtidige store landbo-reformer og til skolereformen af 1814, der satte gang i en læreruddannelse. Anderledes forholdt det sig med de nye love i 1954 og 1966. De ændringer, der senere blev hovedindholdet i 1954-loven, var allerede ni år forinden formuleret af seminarie- og skolefolk og vandt efterfølgende tilslutning blandt politikere og embedsmænd (Kampmann, 1991, s. 33). Danmarks Lærerforening spillede en aktiv rolle i forarbejderne til læreruddannelsesloven af 1966 og gik ind for en fireårig læreruddannelse med højere adgangskrav, og mange af seminariernes folk ønskede en ny lov på grund af utilfredshed med de frie rammer (og beskedne krav) under den gamle ordning (Kampmann, 1991). Hovedlinjerne i det, som endte med at blive 1966-loven, blev formuleret som Danmarks Lærerforenings politik allerede i 1958 (Christensen, 1981). Som Dan Charly Christensen formulerede det, var lærerne, seminarielæ-

terne og deres organisationer gået i spidsen, allerede inden ministeriet i 1960 nedsatte det udvalg, der havde til opgave at undersøge, om folkeskoleloven af 1958 krævede ændringer i læreruddannelsen (Christensen, s. 61).

I denne periodes begyndende transformation af lærerne fra stand til profession var lærerne ikke blot objekt for en proces styret af andre. De var i høj grad også subjekter. Dan Charly Christensen konkluderede således på sin grundige analyse af tilblivelsen af 1966-ordningen, at den styrende faktor havde været Danmarks Lærerforening og Dansk Seminarieforening (Christensen, 1981, s. 87). Og han spørger i forlængelse af denne konklusion, hvorfor den statslige politik på læreruddannelsesområdet udformes af interesseorganisationerne (Christensen, s. 89). Og han svarer selv, at forklaringen var "interesseorganisationernes udnyttelse af deres ejendommelige stilling som rådgiver i statsapparatet" (Christensen, s. 100). En stilling, der imidlertid allerede året efter, at Christensens artikel blev offentliggjort, blev afgørende ændret med Bertel Haarders overtagelse af undervisningsministerposten.

## Ændringer i læreruddannelsen siden 1966: fortsat professionalisering og specialisering

Læreruddannelsen gennemgik en mindre revision i 1991 uden principielle ændringer i forholdet mellem læreruddannelse, profession og folkeskole. Den efterfølgende udvikling gennem de sidste godt 25 år har været præget af to hovedlinjer: fortsat professionalisering og fortsat specialisering.

Den tendens til *professionalisering*, der var blevet indledt med 1966-loven, blev videreført med en række ændringer af læreruddannelsen, dens status og organisatoriske placering. Med 1997-ordningen blev der indført en obligatorisk bacheloropgave i uddannelsen, der i 2001 fik betegnelsen professionsbachelor i lighed med pædagog-, sygeplejerske- og en række andre uddannelser, og samtidig blev seminarierne integreret i Centre for Videregående Uddannelser (CVU'er). En yderligere integrations- og fusionsproces førte til dannelsen af professionshøjskolerne i 2007, hvorved seminarierne forsvandt som selvstændige institutioner.

Man kunne overveje det kritiske spørgsmål til mit ræsonnement, om ikke flere af disse foranstaltninger, fx indførelse af betegnelsen professionsbachelor, er rent kosmetiske ændringer uden større reel betydning. Men en sådan indvending ville overse, at spørgsmål om professionalisering og erhvervelse af professionsstatus i høj grad er et symbolsk og diskursivt



anliggende, nemlig et spørgsmål om samfundets anerkendelse af professionsstatus (Laursen et al., 2005). Det at et erhvervs uddannelse og erhvervets udøvere selv bruger betegnelsen profession, virker sikkert positivt i retning af, at også omverdenen anerkender erhvervets professionsstatus. Indvendingen kan dog minde os om, at professionsstatus hverken er noget absolut eller noget, der én gang for alle kan vindes. Sideløbende med at læreruddannelsen og Danmarks Lærerforenings selvforståelse er blevet stadig mere præget af professionsbegrebet, er der gennemført en række ændringer i skolen, som kan opfattes som udtryk for deprofessionalisering: Lærerrådene er blevet afskaffet, skolelederens ledelsesret på de menige læreres bekostning er blevet understreget og styrket, og lærernes forberedelsestid er blevet indskrænket.

Ud over den fortsatte professionalisering har den anden hovedlinje i de sidste 25 år været en *yderligere specialisering* af lærerne, hvor der med 1997-ordningen blev foretaget en principiel ændring af uddannelsen med konsekvenser for professionen: Læreruddannelsen blev udformet med den forudsætning, at lærere kun skal undervise i deres linjefag, der i 1997 blev fastsat til fire. Denne ændring var en politisk reaktion på den første undersøgelse af danske skoleelevers præstationer i international sammenligning:

I 1994 udkom *Den grimme ælling og svanerne? – om danske elevers læsefærdigheder* (Mejdning, 1994), der viste, at danske elever i 4. klasse var langsomme og mere usikre læsere end eleverne fra mange af de andre 27 lande, der indgik i undersøgelsen. Da en undersøgelse få år tidligere havde vist, at op mod halvdelen af matematik- og dansklærerne ikke havde linjefagsuddannelse, blev den politiske reaktion, at skolens niveau måtte forbedres gennem et løft af lærernes kompetence (Coninck-Smith et al., 2015, s. 39 og 83). Lærere skulle kun undervise i deres linjefag, eller som det mere teknisk hed: Graden af kompetencedækning skulle hæves. Med skolereformen i 2014 blev målsætningen præciseret til, at 95 procent af alle timer skulle varetages af en lærer med kompetence i faget. Oprindeligt skulle målet været nået i 2020/21, men det viste sig vanskeligt at realisere, og målsætningen er derfor blevet udskudt til 2025/26 (Undervisningsministeriet, 2019).

Lige siden mellemskolen blev en del af folkeskolen, har det været en udfordring for læreruddannelsen at finde den rigtige måde at specialisere lærere på. Linjefagene blev som nævnt indført med 1954-ordningen, men udformningen blev kritiseret, og 'linjefagsproblemet' var medvirkende til, at der allerede 12 år senere kom en ny lov (Kampmann, 1991, s. 88). Ændringerne i læreruddannelsen fra og med 1997-ordningen har i høj grad drejet sig om at tilpasse uddannelsen til målet om kompetencedækning: En

lærer, der underviser i et fag, skal have undervisningskompetence (linjefag) i faget. Målsætningen om høj grad af kompetencedækning var udtryk for et håb om, at elevernes faglige præstationer ville kunne løftes ved, at læreruddannelsen udstyrede lærerne med bedre faglige kvalifikationer. Det politiske ønske var en læreruddannelse, der løfter folkeskolen, som det hed i overskriften på en pressemeddelelse fra Uddannelsesministeriet i anledning af udspillet til det, der senere blev læreruddannelsesordningen af 2013 (Uddannelsesministeriet, 2012).

Denne intention førte i 1997 til udvidelse af antallet af linjefag til fire. Ved efterfølgende mindre revisioner af læreruddannelsen i 2001, 2007 og 2013 blev antallet af linjefag, der i 2013 blev omdøbt til undervisningsfag, og bestemmelserne om valg af dem revideret. Intentionen var, at læreruddannelsen skulle udformes, således at det blev muligt for skolerne at foretage en time-/fagfordeling, så lærerne stort set kun underviste i deres linjefag. Samtidig skulle der kunne opnås tilfredsstillende faglig fordybelse inden for en fireårig læreruddannelse, der også skulle rumme adskillige andre elementer: det pædagogiske område, KLM (kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab) og praktik. Det viste sig at være en vanskelig opgave at udforme en læreruddannelse, således at den tilgodeså begge behov, og denne vanskelighed er en væsentlig del af forklaringen på, at læreruddannelsen så hyppigt er blevet revideret i de seneste cirka 25 år. Specialiseringen af uddannelsen fik tilføjet et andet aspekt fra 2007, idet der kom aldersspecialisering i linjefagene dansk og matematik. I de to fag skulle de studerende vælge mellem at sigte mod enten indskoling-mellemtrin eller mellemtrin-udskoling.

## Har de seneste 25 års udvikling været epokegørende?

I den industrihistorie, der metodisk har givet inspiration til denne artikel, er en af vanskelighederne, at det kan være svært at afgøre, om bestemte ændringer er så grundlæggende, at de fortjener betegnelsen revolution. Vanskelighederne bliver større, jo tættere man kommer på vores egen tid. Mens der er udbredt enighed om at regne med tre industrielle revolutioner i de godt 200 år frem mod årtusindskiftet (Gordon, 2016; Nielsen et al., 2005), er der stor uenighed om, hvorvidt udviklingen af kunstig intelligens, robotter m.m. de sidste cirka 25 år bør betragtes som en ny revolution. Nogle anser det for at være en fjerde revolution (fx Schwab, 2017), mens andre argumenterer for, at det blot er en del af den tredje revolution begyndende midt i



1900-tallet, der havde it-teknologi som sit centrale indhold (Gordon, 2016). En tilsvarende vanskelighed viser sig for analysen af læreruddannelsens bidrag til formning af profession og skole: Betegner udviklingen med professionalisering og specialisering siden midten af 1990'erne noget revolutionerende på linje med oprettelsen af læreruddannelsen omkring år 1800 og professionaliseringens begyndelse i 1950'erne og -60'erne?

For et *benægtende* svar på dette spørgsmål taler især, at udviklingen mod specialisering og professionalisering har stået på gennem snart 75 år. For et *bekræftende* svar på spørgsmålet taler, at læreruddannelsesordningerne af 1997 og 2007 betegner en betydelig forøgelse af specialiseringen: kun undervisning i linjefag og specialisering ikke blot i fag, men også på alderstrin. Disse ændringer er da også blevet opfattet som en principiel forandring af lærerprofessionen i form af afsked med enhedslæreren (Coninck-Smith et al., 2015, s. 83).

I et forsøg på at afveje argumenterne bag det benægtende og det bekræftende svar på spørgsmålet om de sidste 25 års udvikling, tillægger jeg argumenterne for det benægtende svar størst vægt. Der er ingen tvivl om, at tendenserne til både specialisering og professionalisering er væsentligt ældre end 25 år. Allerede med mellemskolens indtog i folkeskolen i begyndelsen af 1900-tallet blev enhedslæreren et umuligt ideal. Jeg hælder derfor til at betragte de sidste 25 år som fuldbyrdelse af en udvikling, der for specialiseringens vedkommende startede tidligt i 1900-tallet og for professionaliseringen midt i 1900-tallet. I den tilgang, jeg har anlagt i denne artikel, er der ikke noget mærkeligt i, at en revolution er længe som at fuldbyrdes. Den første industrielle revolution var omkring 100 år om det, og i folkeskolen kan det, jeg har benævnt den tredje didaktiske revolution, nemlig reformpædagogikken, først betragtes som fuldbyrdet midt i 1990'erne, selv om de første anslag i Danmark blev gjort i begyndelsen af 1920'erne (Laursen, 2020). På linje hermed mener jeg, at læreruddannelsens historie de sidste godt 75 år bør betragtes som en forholdsvis kontinuert udvikling, der har omdannet den daværende stand af enhedslærere til en profession af specialiserede lærere.

## Konklusion

Læreruddannelsen har bidraget til tilblivelse af lærerne som samfundsmæssig gruppe, først stand og senere profession, med bestemte kompetencer og identitet og med evne til at påvirke skolens udvikling. I forbindelse

med anden didaktiske revolution omkring år 1800 spillede læreruddannelsen en central rolle i tilblivelse af lærerstanden, som afløste degnene som undervisere, og som fik en social placering uden for den gejstlige stand. En selvstændig lærerstand med undervisning som hovedbeskæftigelse og med kompetencer fra en læreruddannelse var en forudsætning for den udvikling i skolen, der skete med anden didaktiske revolution: skabelsen af en planmæssig undervisning i strukturerede skolemæssige rammer og med regelmæssig skolegang fra elevernes side. I forbindelse med tredje didaktiske revolution spillede læreruddannelsen fra 1950'erne en tilsvarende central rolle i lærerhvervets transformation fra stand til profession, hvilket var med til at muliggøre reformpædagogikkens modernisering af folkeskolen. Og i de seneste 25 år har læreruddannelsen været en vigtig faktor i det endegyldige farvel til enhedslæreren til fordel for specialisering på fag og alderstrin.

Lærernes egen rolle i disse forandringer har været skiftende. Fremvæksten af en lærerstand omkring år 1800 skete primært på initiativ af godsejere i rollen som embedsmænd og politikere. Det kan måske siges at ligge i sagens natur, at lærerne ikke spillede nogen aktiv rolle som subjekt i denne proces – de eksisterede endnu ikke som nogen veldefineret endelige velorganiseret gruppe. Ved forandringerne omkring 1960 var lærerne til gengæld i en ledende rolle med afgørende indflydelse på datidens politikere. Denne rolle mistede de igen i begyndelsen af 1980'erne, og lærerne har snarere været objekter end subjekter for den udvikling, der er sket gennem de sidste cirka 25 år.

Læreruddannelsens rolle og betydning er naturligvis ikke udtømt med, at den er med til at skabe lærerne som en social gruppe med en bestemt identitet. Den har til tider spillet andre roller, fx som frontløber for fremskridt i skolens undervisning, men disse andre roller har ikke *generelt* præget læreruddannelsen gennem dens 230-årige historie.

Anvendelsen af begrebet om didaktiske revolutioner bidrager til forskningen om læreruddannelse og -profession med tre vigtige pointer: Tilblivelsen af læreruddannelsen ses som tæt forbundet med udviklingen af lærerne først til selvstændig stand senere til profession. Reformerne i 1954 og 1966, der ofte ses som modsætninger, fremtræder nu som aspekter af anden didaktiske revolution: professionalisering af lærerne og reformpædagogisk udvikling af skoleundervisningen. Endelig fremtræder udviklingen siden midt i 1990'erne som fuldbyrdelse af en næsten 75 år lang tendens til specialisering af lærerne.



## Afsluttende diskussion

En profession står stærkest og med den mest afklarede profil, hvis professionsuddannelsen uddanner netop det antal dimittender, der er brug for at ansætte inden for professionens kerneområde. I tilspidset form for læreruddannelsens vedkommende: Hvis folkeskolerne i august ansætter alle de dimittender, der udgik fra læreruddannelsen i juni, og ingen andre, er der harmoni mellem uddannelse og arbejdsmarked, og professionens identitet er stærk og entydig. Sådan har situationen naturligvis næppe nogensinde været gennem læreruddannelsens historie, og når disharmonien har været stærk, har den udgjort en trussel mod læreruddannelsen og professionen.

Gennem de senere år har udfordringen især været mangel på lærere på grund af beskeden søgning til uddannelsen. Manglen er blevet søgt imødegået bl.a. ved at udvikle andre typer af læreruddannelser end den ordinære og derved tiltrække andre og flere til professionen. De mest iøjnefaldende eksempler er meritlæreruddannelsen fra 2002 og Teach First fra 2013, og særligt den sidste er af nogle blevet opfattet som en trussel mod det enhedspræg, der traditionelt har været over lærerprofessionen. En endnu større trussel er naturligvis tendensen til at ansætte folk helt uden læreruddannelse, i 2019 var det således næsten hver femte lærer i skolen, der ikke havde nogen læreruddannelse (Søndergaard et al., 2019). Hvis denne udvikling fortsætter, vil det formodentlig mindske skarpheden i den profil, lærerprofessionen har udviklet gennem 230 år.

## Referencer

- Bosch, R. (2020). *Historisk materialisme. Materialistisk historieteori under postmodernismens hegemoni*. Frydenlund.
- Braad, K. (2008). *Er teori praktisk? En historisk undersøgelse af teori, praksis og praktik i læreruddannelsen, med særlige nedslag i læreruddannelserne fra 1894 og 1966*. Ph.d.-afhandling. DPU.
- Christensen, D. C. (1981). Lærerinteresser og læreruddannelse – en analyse af læreruddannelsesloven af 1966. *Uddannelseshistorie 1981* (s. 51-103).
- Coninck-Smith, N. de, Rasmussen, L. Rosén, & Vyff, I. (2015) *Da skolen blev alles. Tiden efter 1975*. Dansk Skolehistorie, bd. 5. Aarhus Universitetsforlag.
- Danmarks Lærerforening (1974). *Lærerne og folkeskolen gennem 100 år, DLF 1874-1974*.
- Gordon, R. J. (2016). *The Rise and Fall of American Growth: The U.S. standard of living since the Civil War*. Princeton University Press.
- Kampmann, T. (1991). *Kun spiren frisk og grøn. Læreruddannelse 1945-1991*. Odense Universitetsforlag.
- Krogh-Jespersen, K. (2003). *Læreruddannelse – en professionsrettet uddannelse*. Århus Dag- og Aftenseminarium.

- Krogh-Jespersen, K. (2017). Lærerarbejdets deprofessionalisering – i en uheldig alliance mellem læreruddannelsesreformen af 2012 og folkeskolereformen af 2013. [www.folkeskolen.dk/620976](http://www.folkeskolen.dk/620976).
- Larsen, C. (2005). Nedlæggelser og stilstand – læreruddannelsen ca. 1820 til 1860. I: Braad, K. B., Larsen, C., Markussen, I., Nørr, E., & Skovgaard-Petersen, V., – *for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder* (s. 133-178). Syddansk Universitetsforlag.
- Larsen, C. (2018). Læreren som landmand. *Skoleloddens historie 1780-1900. Erhvervshistorisk Årbog*, 67(2),1-47.
- Laursen, P. Fibæk (1976). *Læreren fra degn til lønarbejder. Læreruddannelse og didaktik*. Roskilde Universitetsforlag.
- Laursen, P. Fibæk, Weber, K., Moos, L., & Olesen, H. S. (2005) *Professionalisering. En grundbog*. Samfundslitteratur.
- Laursen, P. Fibæk (2020). *Didaktiske revolutioner. Undervisningens historie*. Hans Reitzels Forlag.
- Markussen, I. (2005). Læreruddannelsens første tid – 1791 til ca. 1830. I: Braad, K. B., Larsen, C., Markussen, I., Nørr, E., & Skovgaard-Petersen, V., - *for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder*. Syddansk Universitetsforlag.
- Mejding, J. (1994). *Den grimme ælling og svanerne? Om danske elevers læsefærdigheder*. Aarhus Universitetsforlag.
- Nielsen, K., Nielsen, H., & Jensen, H. Siggaard (2005). *Skruen uden ende: den vestlige teknologiske historie*. Erhvervsskolernes Forlag.
- Nørgaard, E. (1977). *Lille barn – hvis er du? En skolehistorisk undersøgelse over reformbestræbelserne inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden*. Gyldendal.
- Schwab, K. (2017). *Den fjerde industrielle revolution*. Gyldendal.
- Søndergaard, J., Andersen, M. B., Bonde, K., & Egelund-Müller, A. (2019). *Lærerkvalitet og folkeskolen*. Deloitte og Kraka.
- Uddannelsesministeriet (2012). *En læreruddannelse der løfter folkeskolen*. [www.ufm.dk/pressemeddelelser/2012/en-laereruddannelse-der-lofter-folkeskolen](http://www.ufm.dk/pressemeddelelser/2012/en-laereruddannelse-der-lofter-folkeskolen)
- Undervisningsministeriet (2019). *Kompetencedækningen i folkeskolen 2018/19 er steget med 0,9 procentpoint*. [www.uvm.dk/191011](http://www.uvm.dk/191011).