
Myter om lærermangel

Hvordan kan vi forstå krisen i lærerprofessionen?

Kari Kragh Blume Dahl og Frans Ørsted Andersen

Resumé

Lærermangel i skolen er et stigende problem både i Danmark og internationalt. Artiklen undersøger nogle vedholdende myter om lærermangel, som fremsættes i litteraturen som 'mangelfuld læreruddannelse' (myte 1), 'manglende transfer i praktikken på læreruddannelsen til praksis' (myte 2) og 'vedvarende professionalisering i det nye arbejdsliv i skolen' (myte 3). Myterne begrundes som 'mangler' i viden, pædagogik og praktikperioder i læreruddannelsen (myte 1 og 2), som tænkes imødekømt i en fortløbende professionaliseringsproces i skolens arbejdsliv (myte 3). Artiklen argumenterer gennem interviews med lærerstuderende og lærere, diskussion af litteratur samt ved at trække på situeret læringsteori, professionsorienteret litteratur og Pierre Bourdieu for at problematisere lærermangel som resultatet af en professionel identitetskrise, hvor tids-, top- og økonomistyring i uddannelse og arbejdsliv medfører gradvis afmontering af tilhørsforhold og engagement hos lærerne. Lærermangel må derfor forstås som resultatet af en de-professionalisering, hvor de professionelle idealer afmonteres i uddannelsens og skolens virkelighed.

Nøgleord

lærermangel, læreruddannelse, krisen i lærerprofessionen, myter om lærermangel, Pierre Bourdieu, situeret læringsteori.

Abstract

Teacher shortages are a growing problem in Denmark and globally. The article examines some of the enduring myths regarding teacher shortages, often portrayed as 'inadequate teacher education' (myth 1), 'lack of transfer between theory and practice during teacher training' (myth 2) and 'professionalization of work at schools' (myth 3). These myths are often explained in terms of 'shortcomings' of knowledge, pedagogy and practical teacher training (myths 1 and 2), which are sought addressed through an ongoing professionalization of working life at schools (myth 3). Rooted in the situated learning theory, literature about the professions and Pierre Bourdieu, and drawing on interviews with teachers and student teachers, the article argues that teacher shortages instead reflect a crisis of professional identity. Governance and accountability measures within teacher education and in the workplace gradually reduce teachers and student teachers' motivation and sense of professional affiliation. As such, teacher shortages are the result of de-professionalization, whereby professional ideals are dismantled by the realities of training and working as a teacher.

Keywords

teacher shortage, teacher education, crisis in the teaching profession, myths about teacher shortages, Pierre Bourdieu, situated learning theory.

Årg. 9 | nr. 2 | 2024 | 20 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i2.143279

Studier i læreruddannelse og -profession



Indledning

Lærermangel i skolen er et stigende problem både i Danmark (Andersen et al., 2021; DLF, 2018) og internationalt, fx Sverige (Boström et al., 2021) og Tyskland (Kreienbaum, 2021), hvor hele områder og skoler melder om mangel på lærere med en professionel læreruddannelse. Den danske folkeskole har de seneste år kæmpet med at både rekruttere og fastholde lærerne i skolen (KL, 2016), ligesom det er blevet svært at rekruttere kandidater til læreruddannelsen, som desuden har et stort drop ud af studerende i løbet af uddannelsen (Nordisk Ministerråd, 2010). Når de nyuddannede lærere starter i skolen, finder mange af dem forholdsvist hurtigt andre karriereveje, brænder ud med stress eller stopper på grund af andre forhold i folkeskolen: Et år efter endt uddannelse har hver tredje nyuddannede lærer fravalgt folkeskolen, og fem år efter uddannelsen arbejder kun seks ud af ti lærere i folkeskolen (AE, 2022). Mere end hver fjerde, der starter en professionsuddannelse, forventer at gennemføre en lang videregående uddannelse (EVA, 2020), dvs. læreruddannelsen bruges af disse lærerstuderende som en smutvej til mere attraktive universitetsuddannelser (Henriksen & Lind, 2007) uden nogensinde at have undervist i skolen. Lærermangel er et internationalt problem, der er karakteriseret som en 'krise' (See & Gorard, 2020, s. 436) eller 'en perfekt storm' af lærermangel (DeFeo & Tran, 2016, s. 1).

Litteraturen har peget på, at lærerprofessionen har mistet status og prestige (Dahl, 2020a), og en fjerdedel af de nyuddannede lærere er i tvivl om deres fremtid i folkeskolen (Andersen et al., 2021), som opfattes som krævende, utaknemmeligt og ensomt arbejde (Paaske et al., 2017; Dahl et al., 2022). En del nye lærere oplever, at deres arbejde er bundet op i et krydspres af omverdenens forventninger, strukturelle umuligheder og personlige drømme om at være en god lærer (Dahl et al., 2022); når lærerne stopper i skolen, så skyldes det ikke et frivilligt valg, men en oplevelse af nødvendighed fra lærerens side (Pedersen et al., 2016). Problemer omkring praktik, fagligt indhold, ansvar, status, motivation, forældre- og kollegasamarbejde, relationsarbejde, skoleledelse samt kompleksitet og mangfoldighed i opgaverne i lærerarbejdet koblet med organisatoriske udfordringer er forhold, som ifølge litteraturen har betydning for fastholdelse og rekruttering af lærere (Dahl et al., 2022; EVA, 2019; Hargreaves, 2000b; Hjort & Weber, 2004; Nygren, 2004). Noget kan derfor tyde på, at udfordringerne omkring lærermangel ikke kan reduceres til spørgsmål om fx praksischok (Nygren, 2004), mangel på transfer (Wahlgren & Aarkrog, 2012), mismatch imellem overgang fra uddannelse til arbejde (Nyström, 2009) eller mangler på afprøv-

ning af teori i praksis (Schön, 1987) m.m., som litteraturen foreslår. Artiklens ambition er at undersøge nogle fremtrædende forklaringer for lærermangel, som samlet peger i retning af, at lærere i stadigt stigende omfang fravælger lærerjobbet (KL, 2016). Igennem interviews med lærerstuderende og lærere samt ved at trække på situeret læringsteori (Lave & Wenger, 1991), teori om identitet (Wenger, 1998) og hverdagsliv (Bourdieu, 1990) undersøger artiklen nogle vedholdende myter relateret til lærermangel. Myter kan forstås som "fortællinger om guders eller overmenneskelige skikkelsers liv og bedrifter," men kan også være "en usandfærdig fortælling, som mange mennesker accepterer kritikløst, men fejlagtigt" (Bek-Pedersen, 2022, s. 7). Myter repræsenterer dermed ikke sandhedsviden, men snarere fortællinger med "tilsyneladende realistisk handling til fælles" om noget væsentligt (Bek-Pedersen, 2022, s. 8), her om problemet 'lærermangel'. Myterne er væsentlige, idet de repræsenterer dominerende narrativer (Pedersen, 2014) og dermed sociale konstruktioner af problemet lærermangel, som tilvejebringer grundlag for beslutninger om løsning af problemet. Så spørgsmålet er derfor: Hvordan kan vi forstå myter om lærermangel, herunder myter som forklaringer for rekrutterings- og fastholdelsesproblematikker i lærerprofessionen? Og hvordan bidrager myter til fastholdelse af bestemte 'blikke' på rekrutterings- og fastholdelsesproblematikker i forhold til lærermangel?

I en teoretisk optik kan 'myter' forstås som indlejrede selvfølgeligheder, som opfattes som naturlige og givne, på samme måde som hverdagslivets selvfølgelige orden (Bourdieu, 1977). Myter repræsenterer en slags "naturlig indstilling" (Schutz, 1975, s. 61) eller en hverdagsbevidsthed, som er det ubevidste, og hvad der tages for givet (Schutz, 1975). Bourdieus begreb om praksislogik (1977), som den ikke-reflekterede, emotionelle og intuitive indstilling, kan sætte fokus på myter som slags 'praksis-logikker', der styrer vores hverdag på en intuitiv måde. Den underliggende antagelse i artiklen er, at 'hvad der er inden i en lærer' (Korthagen, 2004) kan forklare de professionsmæssigt uhensigtsmæssige brud i forløbet fra læreruddannelse til arbejdsliv. Ifølge Bateson (2000) er de fleste læreprocesser ubevidste; situeret læringsteori (Lave & Wenger, 1991) kan hjælpe til at sætte fokus på læring og erkendelse som ikke-skolastisk. Læring ifølge Lave og Wenger (1991) er bundet til relationer, fællesskaber og praksis, så med en forståelse af læring som social (Lave & Wenger, 1991) og ubevidst, dvs. indlejret i praksislogikker (Bourdieu, 1977), kan der åbnes op for en mere kollektiv, indlejret og kontekstuel – og dermed mere nuanceret – viden om lærernes uddannelse og arbejdslivs betydning på subjektplanet.



Relateret litteratur: Lærermangel, læring og identitet i fællesskaber

Spørgsmålet om, hvordan lærermangel kan forstås, har optaget litteraturen de seneste år uden dog at finde entydige svar; lærermangel forklares ud fra bl.a. økonomiske incitament, politik (See et al., 2020), demografiske forhold, mobilitet (Fullbeck & Richards, 2015) samt udbændthed (Sandmeier et al., 2022) og alder i professionen (Lavrenteva & Orland-Barak, 2019). Selvom eksterne incitament som fx løn kan have betydning for lærerfastholdelse, er lærermangel et komplekst fænomen (See et al., 2020; See & Gorard, 2020). Når lærere forbliver i professionen, skyldes det personlig og professionel interesse (Korthagen, 2017, s. 389) samt relationer til andre (Blanco et al., 2023), fx professionelle fællesskaber. Litteraturen peger på, at 'dybere' lag som professionel identitet og oplevelser af mission måske er de vigtigste drivkræfter i læreres læring (Korthagen, 2017, s. 400). En forholdsvis stor del af litteraturen om lærerprofessionalisme har fokus på de sociale fællesskabers betydning for læreres identitetsdannelse og kompetencer; ifølge denne kan lærermangel forstås som social og situeret (Korthagen, 2010), og professionelle læringsfællesskaber (PL) forbedrer mulighederne for læreres professionalisering og fastholdelse ved at øge engagement og fastholde læring over tid (Stoll et al., 2006). Mange lærere oplever PL som forudsætningen for at vedblive med at udvikle sig som lærer (Ifanti et al., 2017), især i en omskiftelig verden (Hargreaves, 2000a; Stoll et al., 2006). Selvom der ikke er konsensus i litteraturen omkring, hvad PL er (Sleegers et al., 2013), og der findes mange definitioner i litteraturen på PL (Mitchell & Sackney, 2011), kan PL i en dansk skolekontekst ofte forstås som teamsamarbejde, kollega-samarbejde, tværprofessionelt samarbejde og 'mentoring' (Dahl et al., 2022, s. 205). Professionelt arbejde er i stigende grad blevet komplekst og kræver hjælp fra andre, heriblandt mentorer (Hargreaves & Fullan, 2000b). Selvom nye lærere ofte oplever stort behov for kontakt til andre lærere (Dahl et al., 2022), har kun ca. hver ottende grundskolelærer en mentor tilknyttet via en formaliseret mentorordning (EVA, 2019). Nyuddannede lærere har behov for støttende strukturer, fx kollegaer eller teams (Thomas et al., 2019), og mangel på støtte kan medføre mangel på motivation for lærerjobbet (Paaske et al., 2017). Men samarbejdet kan være meget forskelligt (Stoll et al., 2006); PL giver ofte mulighed for forskellige former for læring (Sleegers et al., 2013; Stoll et al., 2006) og dermed også mulighed for at udvikle professionelle narrativer (Mitchell & Sackney, 2011) og identitet (Korthagen, 2004). Professionel identitet er ofte defineret som måden at forstå sig selv på som lærer (Beijaard et al.,

2004; Korthagen, 2004). At opleve sig 'kaldet' (Korthagen, 2004) til opgaven som lærer involverer mere end blot at arbejde som lærer; det indebærer at have fundet sig selv og sin mission i livet (Bullough & Hall-Kenyon, 2011), at føle ansvar og opleve meningsfuldhed i lærerarbejdet (Korthagen, 2004), dvs. blive opmærksom på ens egen eksistens i en større sammenhæng (Bullough & Hall-Kenyon, 2011, s. 128). Professionel identitet er en anden måde at tale om, hvordan lærere forstår sig selv og læreropgaven (Korthagen, 2004). Litteraturen har fundet sammenhæng imellem en professionel identitet, læring og undervisningspraksis (Beijaard et al., 2004; Nasir & Cooks, 2009), så ved at fokusere på den professionelle identitet og professionalisering kan undersøges, hvordan lærerstuderende og lærere danner mening og identifikation med lærerprofessionen i de daglige forhandlinger med institution og praksis i skole, uddannelse og arbejdsliv.

Teoretisk afsæt: Læring, identitet og professionalisering som situeret og social

Med Lave & Wenger (1991) kan man pege på, at læring som fx professionalisering er en social proces, situeret i fællesskaber og relationer, og hvor deltagerne gennem relationsarbejde bevæger sig fra perifere til mere centrale positioner i fællesskabet. Situeret læringsteori er en måde at tale om, hvordan relationerne imellem nybegyndere (newcomers) og erfarne deltagere (oldtimers) i et socialt fællesskab er afgørende for læring (Lave & Wenger, 1991). Det 'situerede' i Lave & Wengers teori handler om, at læring og identitetsdannelse er knyttet til deltagelse i praksisfællesskaber, dvs. læring finder ikke kun sted i uddannelsesmæssige kontekster, men også uden for undervisningslokalet og er social. Når lærere og studerende udvikler professionel identitet, er det fordi der sker en "negotiated experience of self" (Wenger, 1998, s. 150), dvs. en indre forhandling af det professionelle selv, hvor læring, meningsdannelse, identitetsudvikling og tilknytning til fællesskabet i uddannelse og arbejdsliv er indbyrdes forbundne (Wenger, 1998, s. 5). Eriksons (1968) forståelse af identitet som en tosporet proces i et fortløbende samspil imellem person, andre og social omverden kan sætte fokus på professionel tilblivelse som dynamisk og kontekstuel. Identitetsbegrebet kombinerer dermed den intime og personlige verden med det kollektive rum for kulturelle former og sociale relationer (Wenger, 1998). Med Wengers og Eriksons identitetsbegreber kan lærermangel undersøges som noget, der opstår i de lærerstuderendes og lærernes oplevelser af sig selv som lærere



igennem handlinger i og forhandlinger af omverdenen som fx fællesskaber og relationer.

Pierre Bourdieus teorikompleks af praksislogik, kapital og felt (1977) kan sætte fokus på 'spillet' og 'spillets gang' i forskellige sociale felter, samt hvordan lærere og studerende erhverver symbolsk, social og kulturel kapital fx i form af værdier og praksislogik. Praksislogik er "a feel for the game, (...) a mastery acquired by experience of the game, and one which works outside conscious control and discourse" (Bourdieu, 1990, s. 61), som derfor dækker over de sociale og ofte ubevidste handlemønstre, som inkorporeres også kropsligt gennem deltagelse i et bestemt socialt felt og konstitueres i en habitus (Bourdieu, 1977, s. 89). Med praksislogik kan opnås en forståelse for 'spillets gang' og dermed for, hvordan lærer/studerende orienterer sig og erhverver praktisk kompetence, der accepteres som en oplevelse af systemets ritualer som en "immanent necessity", dvs. en slags 'selvfølgelig nødvendighed' (Bourdieu, 1990, s. 61), som symboliserer de socialt og kulturelt anerkendte og ofte dominerende måder at erkende virkeligheden på, som fx myter kan repræsentere.

Metode

Artiklen er del af et internationalt forskningsprojekt, *'What About Teacher Shortages' (Wats' Up)*, der har til formål at undersøge lærermangel, herunder rekruttering, frafald og fastholdelse af lærere i lærerprofessionen. Projektet gennemføres som et internationalt forskningsprojekt med deltagere fra Danmark, Sverige og Tyskland og fokuserer på lærermangel som et komplekst problem i feltet imellem politiske reformer, decentralisering, lærercertificering, privatisering af skoleverdenen samt ændrede strukturelle forhold i uddannelsessektoren (Lindqvist et al., 2022), herunder tab af identitet og tilhørsforhold til professionen, udbændthed, stress m.m. (Dahl et al., 2022).

Artiklens empiriske grundlag består af 37 semistrukturerede, kvalitative interviews og gruppeinterviews med lærerstuderende og lærere fra to professionshøjskoler samt seks grundskoler i hovedstadsområdet og to provinsbyer. Skoleledere og forskellige uddannelsesledere på professionshøjskole blev også interviewet. Alle interviews blev båndoptaget og transskriberet og varede imellem 25 minutter og 2 timer og 31 minutter. Informanterne varierede i køn, alder, erhvervserfaring og karriereveje ind i professionen. Både nye og erfarne lærere, såvel som både professionsuddannede og meritlærere blev interviewet for at sikre varians i materialet. Informanterne blev spurgt

om oplevelser af tilhørsforhold til professionen, muligheder og begrænsninger i uddannelse og arbejde, og baggrunde for rekruttering og frafald. Datamaterialet blev kodet for indhold ved tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), hvilket indebar teoretisering med henblik på sociokulturel kontekst og strukturelle forhold, som havde betydning for den enkelte informant (Braun & Clarke, 2006, s. 85). Inspireret af Haavind (2000) blev hele materialet først analyseret "på langs" (Haavind, 2000, s. 172) for at finde overordnede tematikker omkring lærermangel; her dukkede temaer som mangler i læreruddannelsens indhold, transferproblematikker i praktikperioder og professionalisering i arbejdslivet op. Dernæst blev materialet analyseret "på tværs" (Haavind, 2000, s. 174) af interviews og sammenlignet med temaer fra professionslitteraturen; her fremkom en række modsætninger mellem informanternes umiddelbare og indlejrede forklaringer, som satte fokus på identitet, tilhørsforhold og fællesskaber. Inspireret af Melhuus (2002, s. 82) blev de to sæt tematikker sammenlignet, med fokus på, hvordan ligheder og kontraster kunne forklares, ikke som årsager 'i sig selv', men som udsprunget af den sociale kontekst.

Analyse og diskussion: Myter om lærermangel i uddannelse og arbejdsliv

Myte 1: "Læreruddannelsen er mangelfuld"

At læreruddannelsen er 'mangelfuld' fx i form af mangler i fag, teori, praktik m.m., er ofte diskuteret i litteraturen (Berg, 2017; Dahl, 2020b; Pedersen et al., 2021; EVA, 2020) samt et symptom på læreruddannelsens mange reformer, som ofte er iværksat før den forrige reform er tilendebragt (Rasmussen, 2022). Rasmussen (2022, s. 7) peger på, at det er "slående, at de mange – ofte ideologisk funderede – forslag til forbedring af læreruddannelsen såvel som til grundlæggende ændringer af den ofte fremsættes uden reference til forskning og evalueringer;" der mangler med andre ord ifølge Rasmussen (2022) forskningsmæssigt belæg for reformer, som ofte gennemføres med ideologiske begrundelser. Grossman (2008) peger på, at situationen kan betegnes som en krise i læreruddannelse, idet læreruddannelse helt overordnet er mangelfuld og noget, der ikke medvirker til, at lærerne lærer. Myten om 'mangler' i læreruddannelsen har ofte fokus på uddannelsens indhold og struktur som forklaring på problematikkerne. I praksis fremstår myten om 'mangler' som konstant reformering af læreruddannelsen med faglige skift og nye læseplaner (Grinder-Hansen, 2013). Når informanterne blev spurgt



om oplevelser af udfordringer i uddannelse og i arbejdsliv, blev der oftest talt om 'mangler'. 'Mangler' blev bl.a. italesat som store hold på uddannelsen, manglende teori, mangel på kompetente undervisere, manglende refleksion og manglende mål og mening. Nogle lærerstuderende betegnede fx læreruddannelsen som "en opskriftsuddannelse" og "vi bliver ikke klædt på til at være lærer," som fx forklaret af en lærerstuderende:

Jeg synes ikke, det teoretiske fundament har været godt nok. På det tidspunkt, hvor jeg startede, var der også et kæmpe fald i forhold til folk, der søgte ind på læreruddannelsen. Så det gjorde, at vi blev samlet i nogle storgrupper, hvor vi startede i en klasse på 40 (...) det der med at få en god undervisning ud af det, når man er så mange i en klasse, i stedet for færre hold og flere undervisere. (...) ud af de fire storhold, var der kun ti der blev færdige med uddannelsen. (Interview, lærerstuderende)

Som den lærerstuderende forklarer, opleves problemet 'mangler' som et gennemgående fænomen, der drejer sig om mangler i teori, undervisere, holdstørrelser m.m. Spørgsmålet om 'mangler' er på nogle måder et implicit spørgsmål om 'pædagogisk fix' – dvs. at der med den (rette) pædagogik, teknik eller viden kan skabes (de rette) resultater i form af bedre læreruddannelse. Men 'mangler' som det centrale problem kan også forstås som en slags dualismetænkning, hvor "begivenhedsuniverset" opdeles "i flere uforenelige universer" (Bertelsen, 1997, s. 15). I læreruddannelsens dualismetænkning skelnes der fx imellem fag, undervisning og viden på den ene side, og praksis og praktik, som forstås som 'den virkelige verden', på den anden side. Men praksis og teori er ikke fjerne for hinanden hverken i professionshøjskolens klasseværelser eller i skolelivets praksis: I læreruddannelsens undervisning integreres praksis vha. eksempler og cases samt ved at trække på de studerendes erfaringer, ligesom praktikperioderne på skolerne heller ikke er hverken teori- eller vidensløse.

Når lærerstuderende starter på uddannelsen, oplever de at være på en bestemt 'mission' (Korthagen, 2004) og føler sig 'kaldet' til lærerprofessionen (Hansen, 1995), kort sagt, læreruddannelsen vælges med ønsket om at gøre en forskel for andre mennesker og repræsenterer for mange nystartede kandidater et drømmejob (Böwadt et al., 2017). Så spørgsmålet om 'mangler' handler måske i mindre grad om fag, teori og undervisningsplaner, og mere om professionel tilblivelse og identitet, som stedet helt overordnet medvir-

ker til. Nyere litteratur peger på, at professionshøjskolerne (Grinder-Hansen, 2013; Dahl, 2020b, 2021b) medvirker til at forme studerende på bestemte måder, hvilket også er påvist i den internationale litteratur (Nasir & Cooks, 2009; Wexler, 1992; Dahl, 2021a). Lærerprofessionen opstår i læreruddannelsesinstitutioner, der har forskellige kulturer, trossystemer, holdninger og meningsdannelser, som kan skifte over tid (Grinder-Hansen, 2013). Historisk set fandt læreruddannelsen sted på mindre lærerseminarier, der havde hver deres 'ånd' eller profil (Grinder-Hansen, 2013). I dag bibringer de forskellige typer læreruddannelsesinstitutioner de studerende forskellige måder at forholde sig til lærerprofessionen, henholdsvis 'hjemligt og kendt' (forrige tiders mindre lærerseminarier) eller 'højfagligt og uoverskueligt' (de nutidige professionshøjskoler) (Dahl, 2021b). Selvom lærerstuderende har klare forventninger om, at læreruddannelsen skal give dem den fornødne teoretiske og praktiske viden, så skuffer de nye professionshøjskoler mange studerende (Dahl, 2021b) med den upersonlige stil og anonymitet – der mangler nærhed og interaktion med andre studerende og lærere til et sted, der opfattes som 'upersonligt' (Dahl, 2021b, s. 303). Anonymitet og mangel på relationer medfører, at de studerende ikke kan udvikle og dermed finde deres egen personlige identitet i professionen, idet professionel læring og identitetsdannelse finder sted i fællesskaber (Wenger, 1998). I stedet for opbygning af professionel identitet sker en afmontering af identiteten – det er svært at finde holdepunkter i det situerede fællesskab (Lave & Wenger, 1991) imellem studerende og med underviserne. Den professionelle læring er situeret i sociale felter (Bourdieu, 1977) uden indre sammenhæng, så praksislogik og forståelsen af 'spillet gang' (Bourdieu, 1990) bliver mangelfuld, når der ikke er anknytningspunkter i den sociale praksis (Dahl, 2021b). Det er altså en anden slags 'mangelfuldhed' end mangler på fag, teori m.m., som der er behov for at styrke, nemlig fastholdelse af de lærerstuderendes positive professionelle identitetsdannelse i en organisatorisk kontekst via nærhed og kontakt, således at de studerende kan fortsætte med at drømme om at 'gøre en forskel for andre' (Böwadt et al., 2017).

Myte 2: "Praktikken på læreruddannelsen mangler 'transfer' til praksis"

En anden myte om lærermangel handler om, at praktikken på læreruddannelsen ikke forbereder de studerende (tilstrækkeligt) på praksis (Korthagen, 2017; Boas, 2017; Böwadt, 2021) og/eller, som det ofte er fremført i undersøgelser mv., at der ikke er tilstrækkelig praktik eller praktik, der er tilstrækkelig praksisnær *på læreruddannelsen* (Böwadt, 2021, s. 6). Løsningsforslagene



handler ofte om, at koblingen imellem teori og praksis fejler (Berg, 2017; Wahlgren & Aarkrog, 2012); at de studerende skal lære konkrete klasseledelses- og relationskompetencer gennem kompetente praktikvejledere (Boas, 2017); eller at der skal 'mere' og måske endda en anden form for praktik på læreruddannelsen (Pedersen et al., 2021; Böwadt, 2021) for bedre at kunne omsætte uddannelsespraksis til det efterfølgende arbejdsliv. Men rådene synes utydelige og modsatrettede, for hvad betyder 'bedre kobling' imellem praksis og teori? Og hvordan harmonerer 'bedre praktik' med 'mere praktik'? Problemet er helt tilbage til 1980 formuleret som et 'praksischok', der betegner nye læreres reaktioner på deres møde med folkeskolen (Dahl et al., 2022, s. 90) samt et fænomen problematiseret i international forskning (Nygren, 2004). Men betegnelsen praksischok kan undre (Dahl et al., 2022), idet læreruddannelsen har næsten et halvt års praktik fordelt på tre praktikker af hver seks ugers varighed (KP, 2021).

Donald Schöns (1987) læringsteori har opnået stor gennemslagskraft i litteraturen omkring professionsuddannedes læring (Berg, 2017) ved at forklare, hvordan lærerstuderende lærer at blive lærere. Læring ifølge Schön (1992, s. 125) sker igennem mødet med praksis og "conversation with the situation", hvor de lærerstuderende reflekterer over usikkerheder, tvivl og overraskelser, som giver nye indsigter. Men teorien kan ikke forklare, hvordan usynlige og mere ubevidste læringsprocesser finder sted (Dahl et al., 2022, s. 21), eller sociale (Lave & Wenger, 1991) og kulturelle (Bourdieu, 1990) forhold påvirker læring. Spørger man de nye lærere, er det ikke skolens praksis, der giver de nye lærere et 'praksischok', men derimod mængden af opgaver samt opgavernes kompleksitet (Dahl et al., 2022, s. 90). Opgaver som forældresamarbejde, kollegasamarbejde, organisationskultur m.m. er områder, som de studerende oplever udfordrende, men som uddannelse og praktik ikke giver erfaringer med (Dahl et al., 2022). Når nyuddannede lærere starter arbejdslivet i skolen, tildeles de ofte et 'skodskema' med mange forskellige klasser og mellemtimer, undervisning i fag, de ikke er uddannet i, rod i administrative rutiner, mangel på opbakning fra ledelsen samt besværlige forældre (Dahl et al., 2022). Mange af de lærerstuderende i nærværende undersøgelse afprøvede deres viden i praktikken, men de var ikke med til at planlægge undervisning i årgangsmøder og teams, og de opnåede ingen erfaringer med viden- og færdighedsmål, på trods af at professionshøjskolens Praktikmanual (KP, 2021) foreskriver praktik som en kombination af planlægning, gennemførelse og evaluering. Samarbejder med forældre og

kollegaer, fx planlægning af årsplan etc., er heller ikke noget, de studerende opnår erfaring med i praktikken.

Analysen af interviewene viste, at når de lærerstuderende oplevede praktikperioden som 'god', hang det sammen med faglige overvejelser: En lærerstuderende fortæller fx om praktikvejledningen, "at vi [praktikvejlederen og jeg] mødtes en gang om ugen, og så havde vi en time, hvor hun gav mig feedback." Oplevelsen af praktikken som 'god' bygger her på forståelsen af, at transfer som refleksion over usikkerhed og tvivl om fagligt indhold (Schön, 1992) medfører læring. Analysen viste også, at de lærerstuderende italesatte praktikperioderne som mangelfulde, uden nærmere begrundelse af, hvad manglerne bestod af. En nyuddannet lærer fortalte fx, at "de fire år på uddannelsen og praktikken gjorde mig ikke rustet nok til at komme ud til at møde det rigtige skoleerhverv, for jeg syntes ikke det var sammenligneligt." Mange informanter havde tilsvarende negative og forholdsvist utydelige tilkendegivelser om læreruddannelsens praktik. Men når praktikperioderne blev opfattet som positive og berigende, så *hang det* sammen med helt andre forhold: En studerende nævnte fx, at "Hun [praktikvejlederen] var en rigtig dygtig lærer selv, supermotiveret og tog meget ansvar på sig i forhold til at være en god coach eller mentor." En anden studerende fortalte om praktikperioden som et tidspunkt, hvor "vi var slet ikke klare over, hvem vi selv var, når vi stod deroppe, og min makker, hun stod og rodede med sine fingerringe, og jeg stod og kikkede på kuglepennen." En tredje lærer fortalte, at praktikvejlederen var "totalt vild, en mastodont (...) dominerende, trampede hårdt i gulvet(...), og hvis vi viste nogen tegn på usikkerhed, så var hun bare sådan, 'nu-tager-I-er lige sammen, altså, hvis I vil være lærer.'" Interviewciterne viser, at når praktikperioderne har positiv effekt, så hænger det sammen med muligheden for at indgå i meningsskabende relationer til andre (Wenger, 1998), her 'vild', 'dominerende (på den gode måde)' og 'supermotiveret' praktikvejleder. Samtidig bliver personlige forhold (Hjort & Weber, 2004) som 'ikke at være klar over, hvem man er' del af et identitetsskabende projekt på læreruddannelsen (Korthagen, 2010), hvor de studerende igennem uddannelsen bliver mere klar over, 'hvem de er' (Dahl, 2020a). Når de studerende oplever praktikken som vellykket, skyldes det muligheden for at praktisere igennem relationer til andre, bl.a. praktikvejlederen og andre studerende. *Læring bliver* dermed en personlig tilblivelseshistorie i fællesskabet, med Wenger ord: "Learning becomes who we are and creates personal histories of becoming in our communities" (1998, s. 5). I vellykkede praktikperioder forhandler de lærerstuderende identitet igen-



nem deltagelse i læringsfællesskabet (Wenger, 1998, s. 149) med praktikvejledere og studerende, ved at forhandle uøvede positioner som 'newcomers' med mere erfarne, supermotiverede og mastodontiske 'oldtimers' (Wenger, 1998, s. 149). De studerende oplevede, at praktikvejledningen medførte en "mastery of the game" (Bourdieu, 1977), som handlede om sociale og kulturelle tilhørsforhold (Wenger, 1998) snarere end om mangler i transfer og praksis.

Men omvendt giver praktikperioder også muligheder for at afmontere læreridentitet; fx fortæller en lærer, hvordan drømmen om at gøre en forskel som lærer, dvs. den professionelle identitet, blev formindsket i mødet med skolen og offentlighedens indstilling til lærerjobbet som et lavstatusjob:

Jeg mistede interessen for at være lærer] i forhold til lærerlockoutet og synet på læreren. Respekten omkring lærerfaget. Og indadtil har det i høj grad også været en autonomi ... altså der er jo ikke nogen, der skal diktere mig, hvordan jeg forbereder min undervisning bedst. Jeg ved godt selv, hvordan jeg gør tingene bedst. Jeg oplevede mangel på tillid i rigtig mange henseender (...) Jeg synes, at det var barsk, det, jeg oplevede der, og der mistede jeg simpelthen alt for folkeskolen. (Interview, lærer)

Når læreren i citatet ovenfor fortæller om, hvordan de professionelle idealer blev afmonteret, i takt med at ansvar og tillid til læreren faldt bort, så handler det om lærerens identitet og "mission" (Korthagen, 2004) som lærer. Indførelsen af top-, tids- og økonomistyrede tiltag som fx New Public Management (NPM), reformer og andre storpolitiske tiltag i skolen sætter lærerne i en krydspreset virkelighed, dvs. en strukturel *double bind* (Dahl et al., 2022, s. 24), hvor lærernes handlinger i alle tilfælde medfører u hensigtsmæssige konsekvenser. Læreren må enten opgive eller gå på kompromis med sine professionelle idealer om at være lærer eller tilpasse sig den nye situation og fx bruge fritiden til at leve op til nye krav om kontrol, kontraktstyring og evaluering. I NPM tidssættes lærernes opgaver, og det bliver muligt at regulere timesatser for opgaverne, uden at opgaverne dog bliver mindre omfattende; stadigt stigende krav om kontrol (nationale tests, PISA), kontraktstyring (fx Arbejdstidsloven) og evaluering (fx Fælles Mål) (Dahl et al., 2022, s. 16) medfører en udhuling af lærernes arbejdstid, da arbejdsopgaverne opleves mere tidskrævende, end de egentlig er timesat til (Dahl et al., 2022, s. 16). Så når mange nye lærere dropper ud af skolen i de første år af

arbejdslivet, så handler det ikke om mangler i transfer og praktik, men om at arbejdslivets modsatrettede konsistens ikke gør det muligt for lærerne at leve op til de professionelle idealer, hvorfor den professionelle identitet afmonteres. Det var gennemgående nogle helt andre parametre i interviewene end et pædagogisk 'fix', der havde betydning for lærerne: anerkendelse, tillid, respekt, sammenhold og identitet, som skaber mening og oplevelser af tilhørsforhold (Wenger, 1998) til lærerprofessionen.

Myte 3: "Det nye arbejdsliv i skolen medfører en fremadskridende professionalisering"

I den righoldige litteratur om lærernes arbejdsliv reflekteres ofte et billede af, at professionaliseringsprocesser – dvs. en videre udvikling af lærernes professionalisme – finder sted på arbejdspladsen i skolen, ofte forstået som en mere eller mindre uafbrudt læring, der finder sted fx igennem samarbejde og fællesskaber med andre lærere og professionelle tilknyttet skolen (Hargreaves, 2000b; Hargreaves & Fullan, 2018). Når Hargreaves & Fullan fx skelner mellem nyuddannede og erfarne lærere, hvor den første gruppe har "minimal training and might be able to maintain order and discipline" (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 78), så fremgår det implicit, at nyuddannede lærere har færre og andre kompetencer end mere erfarne lærere, og dermed, at de igennem skole/arbejdslivet opkvalificerer deres kompetencer som lærere. I selve forståelsen af, hvad der konstituerer en profession, peges der desuden på, at "engagement til vedvarende læring og professionel opgradering" (Hargreaves & Fullan, 2018, s. 80) er et vigtigt kriterie for at være en professionel. Ifølge uddannelsesforskeren Peter Jarvis (2007, s. 1) medfører arbejdslivet en livslang læring, hvor sociale situationer er med til at transformere personen kognitivt, følelsesmæssigt og i praktisk henseende til en vedvarende forandret og mere erfaren person (Jarvis, 2007, s. 1). Jarvis understreger læring som dynamisk, vedvarende, ofte usynlig og overordnet positiv – personen bliver 'mere erfaren'. På samme måde ligger der implicit i Lave & Wenger (1991) samt Wengers (1998) arbejder en forståelse af, at læring er en positiv proces fra legitim, perifer til legitim, central deltagelse. Oversat til arbejdslivet i skolen handler denne myte om, at læreren – i takt med at arbejdslivet skrider frem – efterhånden udvikler mere og bedre lærerprofessionalisme. Implicit ligger her en antagelse om, at når den nye lærer starter i skolen, så starter en – mere eller mindre automatisk – positiv læringsproces (Jarvis, 2007; Lave & Wenger, 1991). I takt med at læreren bevæger sig fra yderkanten af fællesskabet til inderkredsen (Lave & Wenger, 1991), udvikles praksisre-



lateret erfaring fremfor abstrakt læreruddannelsesviden (Schön, 1992). Men hvis arbejdsliv og uddannelse mangler sociale strukturer at læne sig op ad, sker der ikke nødvendigvis professionalisering; af interviewene fremgår, at de nye lærere oplever, at selvom der tilsyneladende er mange muligheder for kontakt med andre lærere, og ældre og erfarne lærere melder ud, at de nye lærere 'bare skal spørge', så giver arbejdslivets puls ikke mange muligheder for kontakt:

Der var ikke rigtig et rum, hvor der var tid og overskud til at tale om sådan nogle ting [undervisningen] med kollegaer. (...) det rum, hvor man kunne tale om de ting, opstod ligesom aldrig, fordi folk havde meget travlt med alle mulige andre ting. (...) Der var meget lidt samarbejde (...). Jeg var faktisk sammen med nogle meget garvede lærere, nogle der i hvert fald havde erfaring. Det var, lidt som om de ikke havde samme behov for at udveksle, og jeg følte, det tit var mig, der skulle tage initiativ til at spørge dem, hvilket også kan være en lidt ubehagelig situation, hele tiden at være den, der kommer og beder om hjælp.
(Interview, lærer)

Som læreren fortæller, oplever mange nye lærere sig ensomme i lærerjobbet, hvilket ifølge litteraturen er én af hovedårsagerne til, at nye lærere drop- per ud af professionen (Dahl et al., 2022). Undersøgelser viser, at mange lærere underviser ud fra erfaringer fra deres egen skoletid (Lortie, 1975; Darling-Hammond & Bransford, 2007); det er med andre ord fortiden, ikke nutiden, der medfører professionalisering. Ifølge Rosholm et al. (2016) har de første to år i professionen som lærer betydning for, om de nyuddannede finder fodfæste eller ej. Når de nye lærere starter i skolen, er de fulde af visioner og entusiasme og glæder sig til at realisere deres drømme med elever, forældre og kollegaer (Rosholm et al., 2016; Böwadt et al., 2017), men i stedet er drop-ud, skole- og karriereskift virkeligheden for mange nye lærere: for mange lektioner med undervisning i linjefag, de ikke er uddannet i; fag- trængsel, tidspres og mange forberedelsesmaterialer; manglende mentorer og mangel på fordybelse; og uengagerede eller overinvolverede skoleledel- ser/forældregrupper (Dahl, 2017; Dahl et al., 2022; Rosholm et al., 2016) er med til at afmontere drømme og visioner. Som ny lærer i skolen kommer man ind i nye sociale fællesskaber, som er kendetegnede af mangel på fæl- lighed – og det betyder forandring af læreridentitet, men ikke på de opti- mistiske og fremadrettede måder, som Jarvis' begreb om fx livslang læring

antyder. Der er meget stor forskel på, om skoler tilbyder professionelle fællesskaber, og hvordan de nye lærere bruger dem (cf. Dahl et al., 2022). Ikke alle medlemmer af et fællesskab får det samme udbytte af det fælles arbejde (Dahl et al., 2022, s. 206); teamet er i konstant bevægelse mod at forfølge gruppens mål (Wenger, 1998) – for nogle skaber det fællesskabsfølelse og identifikation, for andre frustration, ligegyldighed og afmagt. Pointen er, at der er uanede muligheder for positiv professionalisering i teamsamarbejder, men også risiko for det modsatte, fx stilstand, uro og regression.

Diskussion og konklusion

Igennem diskussion af tre centrale myter om lærermangel har artiklen undersøgt lærermangel som en krise, hvor rekruttering og fastholdelse er relateret til spørgsmålet om identitetsdannelse, social læring og livsførelse i et komplekst og modsatrettet arbejdsliv. 'Lærermangel' problematiseres som et mismatch imellem dominerende, ideologiske og 'naturlige' forklaringer på fænomenet og så realistiske forklaringer, der har rod i de lærerstuderendes og lærernes aktuelle oplevelser af læring og tilblivelse i uddannelse og arbejdsliv. Ved at undersøge 'mismatch' bliver det muligt at problematisere de 'taget-for-givne' og ofte ubevidste (Bourdieu, 1977) naturlige indstillinger (Schutz, 1975) som forklaringer på lærermangel, i modsætning til ofte ideologiske funderede forklaringer (Rasmussen, 2022), som ikke har rod i virkeligheden. Det er vigtigt at understrege, at artiklens bud på myter er mulige, men ikke nødvendigvis udtømmende forklaringer for det komplekse (See et al., 2020; See & Gorard, 2020) fænomen 'lærermangel', som er undersøgt på mange måder i den internationale litteratur.

En første myte fokuserer på, at læreruddannelsen har nogle 'mangler' i form af teori, fag eller didaktik (Rasmussen, 2022), som medfører frafald og lærermangel. I stedet problematiserer artiklen lærermangel som et spørgsmål om mangel på professionel identitet (Dahl, 2020a). En anden myte fokuserer på praktikperiodens mangler i form af 'transfer' mellem teori og praksis, hvilket bygger på antagelser om, at teori og praksis er adskilte fænomener, og at læreruddannelsen ikke forbereder de studerende på praksis (Wahlgren & Aarkrog, 2012), hvilket gør det svært at anvende det lærte i nye sammenhænge. Men der er meget praksis i undervisningen på professionshøjskolerne (Dahl et al., 2022), så myten om 'praksischok' (Nygren, 2004) må problematiseres. Arbejdslivets puls i skolen med tids-, top- og økonomistyring (Dahl et al., 2022) gør det svært for lærerne at leve op til egne professi-



onelle idealer, hvorfor de dropper ud af professionen (Böwadt et al., 2017). I stedet viser artiklen, at når praktikken medvirker til positiv identifikation og oplevelser af mening og tilhør i sociale praktikfællesskaber (Wenger, 1998) med praktikvejledere og andre studerende, integreres en positiv professionel identitet. En tredje myte handler om, hvordan nye arbejdsliv i skolen mere eller mindre medfører en positiv, fortløbende professionalisering (Jarvis, 2007), dvs. når lærerne starter i skolen, begynder en forholdsvist automatisk – og positiv læringsproces, når de stilles overfor virkelighedens kompleksiteter. Men mange lærere oplever lærerarbejdet som ensomt, kompliceret og tidspresset arbejde (Dahl, 2020b), hvilket medfører, at den professionelle identitet afmonteres. Nogle lærere regredierer til overlevelse fx i form af at undervise, som de selv blev undervist i deres egen tid i folkeskolen (Darling-Hammond & Bransford, 2007), imens andre dropper ud af arbejdslivet (Dahl et al., 2022). Mødet med arbejdslivet skaber derfor ikke nødvendigvis fortløbende og vedvarende professionel udvikling (Jarvis, 2007), men måske endda professionel afvikling (Hargreaves, 2000a; Rosholm et al., 2016).

Myterne om lærermangel kan forstås som vedholdende og forsimplede forklaringer på krisen i lærerprofession: 'Vedholdende', fordi de ofte bruges i litteraturen samt blandt lærere og studerende som kausale og mekanistiske dvs. forsimplede forklaringer på rekrutterings- og fastholdelsesproblematikkerne. Samlet fremstår myterne som del af et argument om, at med det rette 'pædagogiske fix' kan problemerne imødegås; det pædagogiske fix består her i at tilføre læreruddannelse og -arbejdsliv flere og/eller andre fag/viden/ressourcer. Men problemerne kan ikke løses ved at tilsætte 'mere' eller 'andet' af bestemte komponenter, når problemet handler om noget dybere-liggende personligt. Der er derfor behov for at arbejde strategisk med forventninger, relationer, fællesskaber og følelsesmæssige behov, for at lærerne kan opfylde deres professionelle mission (Korthagen, 2004) og leve 'kaldet' (Hansen, 1995) til professionen ud. Læreruddannelse og skole bør være identitetsskabende, dvs. støtte op om personlige tilhørsforhold til professionen, som mange lærere oplever i starten af deres uddannelse og arbejdsliv. Dette kan fx ske ved at understøtte rammerne i uddannelse og arbejdsliv, for at de studerende og lærerne kan arbejde personligt og professionelt med lærerrollen i sociale fællesskaber, så der udvikles identitet og tilhørsforhold til professionen. Når lærerne vælger læreruddannelsen og skolen fra, så er det ikke fordi de ikke *vil* være lærere; det er fordi de ikke *kan* være lærere (Böwadt et al., 2017) – 'spillet gang' (Bourdieu, 1990) umuliggør at omsætte egne kapitaler og værdier til en identitetsskabende praksis. Det første skridt

er – som artiklen peger på – at destabilisere myterne om lærermangel, dvs. problematisere og udfordre de dominerende og ofte vedholdende forståelser af, hvad der udgør 'problemet' om lærermangel – med henblik på at rette blikket nogle andre og mere hensigtsmæssige steder hen.

Referencer

- AE, Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2022). *Nyuddannede: Kun 6 ud af 10 læreruddannede arbejder i folkeskolen*. <https://www.ae.dk/node/3023/pdf-export>
- Andersen, F. Ø., Frederiksen, L., Sunesen, M. S. K., Thorborg, M. (2021). Lærermangel i Danmark. *Paideia*, 22, 21-32.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. (Org. 1972). The University of Chicago Press.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bek-Pedersen, K. (2022). *Myter*. Tænkepauser 103. Aarhus Universitetsforlag.
- Berg, M. (2017). Praktisk teori – eller teoretisk praksis? En undersøgelse af teori- og praksisforståelser i læreruddannelsens praktik. *Unge Pædagoger*, 3.
- Bertelsen, P. (1997). Den frie vilje – almenpsykologisk, terapeutisk og moralsk set. *Bulletin fra Forum for Antropologisk Psykologi*, 4-45.
- Blanco, A. M., Bostedt, G., Michel-Schertges, D., & Wüllner, S. (2023). Studying teacher shortages. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1), 128-141.
- Boas, B. (2017). Haves: Praktiklærere – Ønskes: Uddannede Praktiklærere. *Unge Pædagoger*, 3.
- Boström, K., Bostedt, G., & Lindqvist, M. (2021). Den allvarliga läraryrbristen i Sverige – hur kunde detta hända och vad kan vi göra? *Paideia*, 22, 6-20.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *In other words*. Polity Press & Blackwell Publishers.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Böwadt, P., Pedersen, N., & Vaaben, N. K. (2017). *Først og fremmest elsker jeg at arbejde med børn*. Professionshøjskolen UCC.
- Böwadt, P. (2021). *En mere praksisnær læreruddannelse?* Københavns Professionshøjskole.
- Bullough, R. V., & Hall-Kenyon, K. M. (2011). The Call to Teach and Teacher Hopefulness. *Teacher Development*, 15(2), 127-140.
- Dahl, K. K. B. (2017). Too much parental cooperation? Parent-teacher cooperation and how it influences professional responsibility among Danish schoolteachers. *Power and Education*, 9(3), 177-191.
- Dahl, K. K. B. (2020a). Mo(ve)ments in professional identification: achieving professional identity and becoming a teacher in Danish and Kenyan teacher education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(1), 123-140.
- Dahl, K. K. B. (2020b). Shaping 'the Good Teacher' in Danish and Kenyan teacher Education. I Wright, H. R., & Høyen, M. (red.), *Discourses We Live By* (s. 141-161). Open Book Publ.
- Dahl, K. K. B. (2021a). *Becoming somebody in teacher education*. Routledge.
- Dahl, K. K. B. (2021b). Stedets væsen: professionshøjskolen som mulighedsrum. I Dahl, K. K. B. (red.), *Professionspsykologi* (s. 281-306). Aarhus Universitetsforlag.
- Dahl, K. K. B., Laursen, P. F., & Andresen, B. (red.) (2022). *Overlevelsesguide for nye lærere*. Dafolo.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (red.). (2007). *Preparing teachers for a changing world*. Jossey-Bass.
- DeFeo, D. J., & Tran, T. C. (2019). Recruiting, Hiring, and Training Alaska's Rural Teachers. *Journal of Research in Rural Education*, 35(2), 1-17.



- DLF, Danmarks Lærerforening (2018). *Folkeskolens rekrutteringsproblemer*.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut (2019). *TALIS 2018 – 1. Rapport: Lærernes undervisning, kompetenceudvikling og start i professionen*. https://www.eva.dk/sites/eva/files/2019-11/TALIS%202018_011019.pdf
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut (2020). *Unge ser professionsuddannelser som springbræt til en lang videregående uddannelse*. <https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/unge-ser-professionsuddannelser-springbraet-lang-videregaaende-uddannelse>.
- Fulbeck, E. S., & Richards, M. P. (2015). The impact of school-based financial incentives on teachers' strategic moves: A descriptive analysis. *Teachers College Record*, 117, 1-36.
- Grinder-Hansen, K. (2013). *Den gode, den onde og den engagerede*. Muusmann Forlag.
- Grossman, P. (2008). Responding to our critics: from crisis to opportunity in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 59(1), 10-23.
- Haavind, H. (2000). Analytiske retningslinjer ved empiriske studier av kjønnede betydninger. I Haavind, H. (red.) *Kjønn og Fortolkende Metode* (s. 155-219). Gyldendal.
- Hansen, O. H. (1995). *The call to teach*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2000a). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. (2000b). *Nye lærere, nye tider: Lærersamarbejde og lærerkultur i en postmoderne tid*. Klim.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2018). Mentoring in the New Millenium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56.
- Henriksen, L., & Lind, E. (2007). Flere bruger læreruddannelsen som genvej. *Kristeligt Dagblad*, 04.08.2007. <https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/flere-bruger-l%C3%A6reruddannelsensom-genvej>
- Hjort, K., & Weber, K. (2004). Hvad er værd at vide om professioner? I Hjort, K., & Weber, K. (red.), *De professionelle* (s. 7-20). Samfundslitteratur.
- Ifanti, A. A., Fotopoulou, V. S., & Gaziel, H. H. (2017). Comparative perspectives on professionalism and professional development. *Research in Comparative and International Education*, 12(4), 486-496.
- Jarvis, P. (2007). Lifelong learning in the social context. I Jarvis, P. (red.), *Globalisation, lifelong learning and the learning society*. Routledge.
- KL, Kommunernes Landsforening (2016). *Rekrutteringssituationen på lærerområdet*. https://www.dlf.org/media/10164486/kl_rekrutteringssituationen-paa-laeromraadet.pdf
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98-106.
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient thruths about teacher learning. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.
- KP, Københavns Professionshøjskole (2021). *Praktikmanual*. Praktiksekretariatet. <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2021/08/praktik-manual-skoler.pdf?x25574>
- Kreienbaum, M. A. (2021). Den aktuelle mangel på lærere i Tyskland. *Paideia*, 22, 33-44.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lavrenteva, E., & Orland-Barak, L. (2019). Drop-outs, transformed professionals or change makers: Prospective teachers' beliefs acting as filters, frames and guides in pre-service education. *Research Papers in Education*, 34(6), 649-679.

- Lindqvist, M., Boström, L., & Gidlund, U. (2022). Teacher shortage in Sweden. *Education in the North*, 29(2), 48-67.
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological inquiry*. University of Chicago Press.
- Melhuus, M. (2002). Issues of relevance. Anthropology and the challenges of cross-cultural comparison. I Gingrich, A., & Fox, R. G. (red.), *Anthropology, by Comparison* (s.70–91). Routledge.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound Improvement: Building Learning-Community Capacity on Living-System Principles*. Routledge.
- Nasir, N. S., & Cooks, J. (2009). Becoming a Hurdler: How Learning Settings Afford Identities. *Anthropology & Education Quarterly*, 40(1), 41-61.
- Nordisk Ministerråd (2010). *Rekrutteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser*. <https://www.norden.org/en/publications>
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: Om profesjonelle personer*. Gyldendal Akademisk.
- Nyström, S. (2009). *Becoming a professional. A longitudinal study of graduates' professional trajectories from higher education to working life*. Linköping Studies in Behavioral Science No. 140. Linköping University.
- Paaske, K. A., Frederiksen, L. A. L., & Krøjgaard, F. (2017). *Lærerstart og fodfæste i et livslangt karriereforløb*. VIA University College.
- Pedersen, A. R. (2014). Narrativ organisationsteori. I Vikkelsøe, S., & Kjær, P. (red.), *Klassisk og moderne organisationsteori*. Hans Reitzel.
- Pedersen, R., Böwadt, P. R., & Vaaben, N. (2016). *Hvorfor stopper lærerne i folkeskolen?* UCC Professionshøjskolen.
- Pedersen, R., Böwadt, P. R., & Vaaben, N. (2021). Nye lærere vil have mere praksis i uddannelsen – forskere advarer. *Folkeskolen*. 24.02.2021. <https://www.folkeskolen.dk/1866315/nye-laerere-vil-have-mere-praksis-i-uddannelsen---men-forsker-advarer>
- Rosholm, K., Frederiksen, L. A. L., & Jensen, R. (2016). Bliver nyuddannede lærere deprofessionaliserede i mødet med folkeskolen? *Folkeskolen*. 14.12.2016.
- Rasmussen, J. (2022). *Viden om læreruddannelsen*. Aarhus Universitetsforlag.
- Sandmeier, A., Baeriswyl, S., Krause, A., & Muehlhausen, J. (2022). Work until you drop: Effects of work overload, prolonging working hours, and autonomy need satisfaction on exhaustion in teachers. *Teaching and Teacher Education*, 118, 1-10.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1992). The Theory of Inquiry. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119-139.
- Schutz, A. (1975). *Hverdagslivets sociologi*. Hans Reitzel.
- See, B. H., & Gorard, S. (2020). Why don't we have enough teachers? *Research Papers in Education*, 35(4), 416-442.
- See, B. H., Morris, R., Gorard, S., & El Soufi, N. (2020). What works in attracting teachers in challenging schools and areas? *Oxford Review of Education*, 46(6), 678-697.
- Slegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *Elementary School Journal*, 114(1), 118-137.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. M. (2006). Professional learning communities. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Thomas, L., Tuytens, M., Moolenaar, N., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Teachers' first year in the profession: The power of high-quality support. *Teachers and Teaching*, 25(2), 160-188.
- Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2012). *Transfer*. Aarhus Universitetsforlag.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge University Press.
- Wexler, P. (1992). *Becoming Somebody: Toward a Social Psychology of School*. Falmer Press.



Kari Kragh Blume Dahl
ph.d., lektor
School of Education, Aarhus Universitet
karidahl@edu.au.dk

Frans Ørsted Andersen
ph.d., lektor
School of Education, Aarhus Universitet
frans@edu.au.dk