

Når starten er god

En artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere
i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring





Innhold

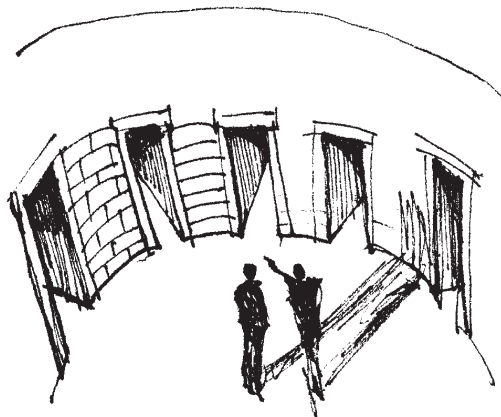
“Målrettet veiledning av nyutdannede må ses på som en kilde til å drikke av og ikke en brønn til å drukne i”



Forord	4
Innledning	6
Nye lærerar til kommunen System for rettleiing	8
<i>Av Torgunn Arvesen, Universitetet i Stavanger</i>	
Nyutdannede lærere som en ressurs i skolen?	13
<i>Av Kari Mathisen, Høgskolen i Sør-Trøndelag</i>	
Kvalifisering av lokale veiledere – et spørsmål om å lære om og å lære i?	22
<i>Av Brit Hanssen, Universitetet i Stavanger</i>	
Oppfølging av nyutdanna lærerar – kvar blir det av faget?	34
<i>Av Torlaug Løkensgård Hoel, Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet</i>	
Mangfold gir muligheter – Om mangfold som ressurs for kompetansebygging	45
<i>Av Eva Bjerkholt, Liv Torunn Eik og Elin Ødegård Høgskolen i Telemark og Høgskolen i Vestfold</i>	
Fra reflekterende student til praktiserende pedagog – Om nyutdannede læreres situasjon og utvikling	57
<i>Av Per Amundsen, Høyskolen i Nesna</i>	
Ny og fremmed på arbeidsplassen – hvilke muligheter?	67
<i>Av Rachel Jakhelln, Universitetet i Tromsø</i>	
Sammendrag av artiklene	83

"Å dra nytte av gode råd krever større visdom enn å gi dem"

*Johan Churton Collins (1848 – 1908)
Engelsk litteraturkritiker*



Kunnskapsdepartementets satsing på veiledning av nyutdannede lærere startet i 1998 som forsøk på noen høyskoler. I St. meld. nr. 16 (2001-2002) "Kvalitetsreformen – Om ny lærerutdanning – mangfoldig – krevende – relevant" ble erfaringene fra forsøkene og ulike modeller for oppfølging av de nyutdannede lærerne i skoler og barnehager drøftet og vurdert. Veiledning det første året i yrket etter endt utdanning var modellen som ble valgt for det videre arbeidet. Utdanningsdirektoratet har siden 2003 forvaltet ordningen med veiledning av nyutdannede lærere.

I år deltar alle fylker og 24 universiteter og høyskoler i tiltaket. Det er i alt 820 nyutdannede lærere som får veiledning dette skoleåret. Av St. meld. nr. 16 (2006-2007) "... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring" går det fram at en satser på å videreutvikle og styrke programmet veiledning av nyutdannede lærere, slik at så mange nye lærere som mulig skal kunne delta.

Skole- og barnehageeiere er som arbeidsgivere ansvarlige for at nyutdannede lærere får den veiledning og oppfølging de trenger. For at høyskolene og universitetene skal kunne bistå skole- og barnehageeierne i arbeidet med oppfølging av nyutdannede lærere, blir det stilt ekstra midler til rådighet for disse institusjonene. Tanken er at veiledningsansvaret skal fordeles mellom arbeidsgiveren og en lærerutdanningsinstitusjon, og at det forankres både på institusjonen og i ledelsen i kommunen/fylkeskommunen og på den enkelte skole eller barnehage. Institusjonenes oppgave er å samarbeide med kommunene og fylkeskommunene om tilrettelegging, gi opplæring til lokale veiledere og veilede nyutdannede lærere enkeltvis, i grupper og på nett. Målet med tiltaket er blant annet å bedre og utvikle samhandlingen mellom yrkesfeltet og utdan-

ningsinstitusjonene, og å bidra til kvalitetsutvikling av og relevansen i lærerutdanningene.

I 2003 ble det startet et Nettverk for veiledning av nyutdannede lærere. Hensikten var å legge til rette for informasjons- og erfaringsspredning. Institusjoner med lang erfaring fra veiledning av nyutdannede lærere skulle dele sin kompetanse med institusjoner som var i startfasen av arbeidet. Det var også en ambisjon at flest mulig universiteter og høyskoler skulle delta på nettverksmøtene. Nå deltar 28 universitet og høyskoler i nettverket. Høgskolen i Telemark koordinerer dette arbeidet.

Ordningen med veiledning av nyutdannede lærere ble evaluert av SINTEF i 2006. Evalueringsrapporten "Hjelp til praksisspranget – Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere" viser at nyutdannede lærere mener veiledningen "gir dem hjelp til den praktiske utøvelsen av yrket, til større selvtillit og til å løfte blikket". Evalueringen viste også at alle grupper lærere og skole- og barnehageledere vurderte veiledning av nyansatte som positivt og nyttig.

Hensikten med artikkelsamlingen er å gjøre erfaringene fra tiltaket "Veiledning av nyutdannede lærere" tilgjengelig og kjent. Målgruppen for artikkelsamlingen er skole- og barnehageeiere, ledere, lærerutdannere, forskere, nyutdannede og deres veiledere.

Lærerutdanningsinstitusjonene har hatt gode muligheter for å utarbeide opplegg som er tilpasset lokale forhold. De enkelte tiltakene er derfor ulike både når det gjelder form og innhold. Dette vil også gjenspeiles i artiklene. Det er den enkelte forfatter som er ansvarlig for innholdet i artiklene.

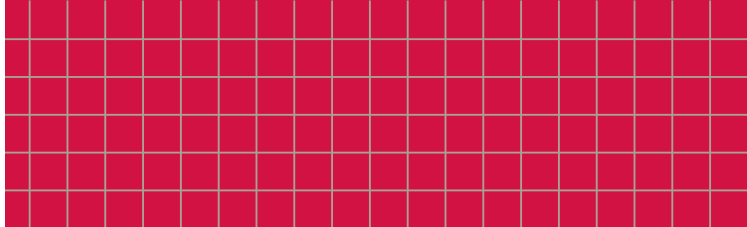
I dette heftet publiseres 7 av i alt 15 artikler. Alle artiklene kan hentes på <http://skolenettet.no/kompetanseutvikling>

*Til inspirasjon og deltakelse!
Utdanningsdirektoratet mai 2007*

“Jeg var som ny lærer heldig og fikk støtte og veiledning fra en erfaren lærer med god tid. Hun ble min “surrogatmor” det første året”



Alle artiklane i denne publikasjonen baserer seg på erfaringar som er gjorde gjennom å rettleie nyutdanna lærarar. Sjølv om forfatta- rane skriv frå ulike ståstader og gjer seg bruk av ulike teoretiske blikk på erfaringane sine, er det eitt inntrykk alle sit att med: Dei nyutdan- na lærarane er korkje hjelpetrengjande eller hjelpelause. Tvert om kan dei nyutdanna læra- rane utgjere ei viktig spore til vidareutvikling av skolen og barnehagen dersom dei får rammer som tek vare på det potensialet dei utgjer. Dei nyutdanna lærarane stiller spørsmål ved eta- blerte svar på utdanningspolitiske utfordringar, og dei ønskjer å problematisere og vidareutvikle framgangsmåtane som er etablerte på arbeidsplassane dei kjem til. Dei har den for- delen at dei kjem utanfrå med sine særlege kunnskapar og ideal, og dei møter såleis prak- sisen til den skolen eller barnehagen dei kjem til, med andre blikk enn dei menneska som har arbeidd der ei lang tid. Rett nok har for- skingslitteraturen om nyutdanna lærarar vore oppteken av å trekkje fram alt det dei nyutdan- na ikkje meistrar når dei startar yrkeskarrieren sin, og rett nok er det også erfaringane våre at dei har ein stri og arbeidskrevjande periode den første tida i yrket. Likevel har alle dei ulike delprosjekta i 'Veiledning av nyutdanna læra- rar' på eit eller anna vis trekt fram den nyt- danna læraren som ressurs. Trass i at ei rek- kje spørsmål om skolen, elevane og kva for reglar som gjeld, kan vere indikasjonar på manglar både når det gjeld oversikt og innsikt, må desse nyutdanna lærarane gå under karak- teristikken 'handlande aktørar' og passar såleis ikkje inn i biletet av lærarar som møter eit lammande praksissjokk, lærarar som berre er i stand til å sjå seg sjølve, eller lærarar som noviser i den forstand at dei berre trekkjer vekslar på reglar, modellar og forskrifter. Men så kan vi jo også stille spørsmål om i kva grad rettleiinga har påverka lærarane sin måte å tenkje omkring arbeidet sitt og deira handling- ar i det.



For at dei nyutdanna lærarane skal kunne fungere som viktige personar i skolen og barnehagen, er det nokre viktige føresetnader som må vere til stades. Skolen og barnehagen må både ha tid og rom for å ta opp i seg det dei har å kome med, og dei meir erfarne kollegaene må sjå på dei som personar med idear og tankar. Ein av dei nyutdanna lærarane vi har arbeidd med, sa for eksempel etter sitt første halve år i yrket: "Eg opplever at dei seier at eg først må lære meg å tenkje og gjere slik som dei. Når eg har lært det, kan eg få lov til å utforme læringsarbeidet slik eg sjølv meiner er best." Denne læraren er i ferd med å gi opp etter eit halvt år i yrket, ikkje fordi ho ikkje meistar læringsarbeidet med elevane, men fordi ho blir tvinga inn i nokre strukturar og handlingsmønster som skolen har nedfelt i sin praksis.

Å vere framand på arbeidsplassen, slik Rachel Jakhelln diskuterer i sin artikkel, kan både føre til nytenking og utvikling på arbeidsplassen. For at den framande skal kunne bidra, er det i alle høve ei rekkje forhold som vil spele inn, og dei ulike artiklane set søkjelyset på slike forhold. Korleis dei nyutdanna sjølv opplever seg, skriv Kari Martinsen om. Også denne artikkelen er oppteken av korleis skolen kan leggje til rette for at dei nyutdanna lærarane kan bidra i utviklingsarbeidet på skolen. Artikkelen til Per Amundsen set søkjelyset på den første tida i yrket og ser opplevingane til dei nyutdanna lærarane i samband med skoleleiinga og organiseringa av skolen, men også i kva grad rettleiinga er planmessig organisert. Rettleiinga i dette prosjektet har vore organisert på ulike måtar, og gjennom artikkelen til Eva Bjerkholt, Liv Torunn Eik og Elin Ødegård får vi innblikk i korleis dei har organisert rettleiinga i heterogene grupper. Eit anna eksempel gir Torlaug Løkensgard Hoel som har drive rettleiing i e-postgrupper, og ho argumenterer

for å trekkje inn faglege og fagdidaktiske aspekt i oppfølginga av førsteårslærarane.

Skole- og barnehageeigarar har ei viktig oppgåve for å setje rettleiing i system og gjere skole- og barnehageleiarane medvitne om og i stand til å gjennomføre rettleiing i samarbeid med lærarutdanningsinstitusjonane. I Torgunn Arvesen sin artikkel får vi innblikk i korleis ein kommune har arbeidd med slike spørsmål, og korleis dei ser for seg oppgåva si framover. Å leggje til rette for at rettleiing skal kunne gjennomførast med vellukka utfall, krev at dei lokale rettleiarane har kompetanse i rettleiing og er medvetne om si særlege oppgåve. Ansvaret for å kvalifisere dei lokale rettleiarane er såleis pålagt lærarutdanningsinstitusjonane. Dette blir gjort på ulike måtar i delprosjekta, og i Brit Hanssen sin artikkel får vi eit døme på korleis ein institusjon tenkjer omkring og gjennomfører denne kvalifiseringa.

Alle desse sju artiklane er eit resultat av ein lang skriveprosess frå utkast til resultat leia av professor Torlaug Løkensgard Hoel på NTNU. Ho har sett oss i stand til å gje kvarandre respons på utkasta og gjere dei om til resultat som vi kan publisere. Dei andre artiklane som er resultat av dette arbeidet, kan de finne på <http://skolenettet.no/kompetanseutvikling>. Heilt bak i denne publikasjonen ligg eit samandrag av alle artiklane.

Av **Torgunn Arvesen**

Hå kommune/Universitetet i Stavanger

Hå kommune vil gi nyutdanna lærarar kvalifisert rettleiing. Som ein lærande organisasjon vil ein òg dra nytte av gjensidig læring i eit praksisfellesskap. Sentralt er korleis kommunen klarar å laga eit system som skuleleiinga har eit eigarforhold til og prioriterer. Formålet med denne artikkelen er å gjera greie for faktorar som vi trur er viktige for å lukkast. Vi omtalar dei områda som vi har opplevd som mest kritiske.

Innleiing

Kommunen ønskte eit system for rettleiing av nyutdanna og har difor vore med i eit prosjekt med andre kommunar og Universitetet i Stavanger (UiS). Prosjektet var treårig (2003-2006) med følgjande tittel: "Mulighetenes veiledning for mulighetenes lærere".

Skuleetaten, skuleleiinga og kommunale rettleiarar var sentrale aktørar i tilrettelegginga. I Kunnskapsløftet (2006) vert det i Læringsplakaten teke med at den enkelte læraren sin kompetanse må stimulerast, brukast og vidareutviklast. Utfordringa vert å gjera det på ein god måte rundt om på skulane. Når prosjektet no er avslutta, må skuleetaten identifisera dei sentrale suksessfaktorane som er avgjerande for at rettleiingstilbodet til nyutdanna skal leva vidare. Prosjektet hadde tre hovudidear:

Idear

- Systematisk rettleiing
- Rettleiinga skal vera basert på den nyutdanna sine behov
- Kommunal kompetanseheving

I prosjektperioden la vi opp til at kvar ny lærar skulle vera knytt til både ein lokal og ein ekstern rettleiar der det var opplegg gjennom heile det første skuleåret. Lokal rettleiar er ein som arbeider ved same skulen som den nye læraren.

Ekstern rettleiar kjem utanfrå og arbeider ikkje ved same skulen. I prosjektperioden var dei eksterne rettleiarane oftast høgskulelektorar frå UiS. Forventningane og ansvarsområda til partane var tydeleg formulerte frå UiS. Det som gjeld partane ved skulane, den nyutdanna og rettleiaren ved skulen, har vi tilpassa og vil vidareføra.

Ansvarsområde

A) Ansvarsområde for den lokale rettleiaren:

- vera til stades for læraren som kollega
- saman med den nyutdanna laga ein "intern" møteplan for rettleiinga
- forvalta "tidsressursen" i lag med læraren
- gi støtte til og forbetra god utvikling for læraren ut frå dei behova han/ho har
- leggja til rette for eit utviklings- og læringsmiljø der læraren opplever meistring
- vera samtalepartner generelt og spesielt med tanke på at læraren skal kunne forstå og finna moglege forklaringar på kvifor ting skjer, og samtidig drøfta moglege handlingsalternativ når det gjeld dei pedagogiske oppgåvene
- setja den enkelte sitt behov inn i ein større samanheng der andre sine erfaringar, tolkingar og perspektiv medverkar til ny forståing og kunnskap
- samarbeida om planlegging, gjennomføring og vurdering av pedagogisk arbeid
- knyta individuelle behov til kollektive samhandlingsformer
- samtala om erfaringane frå tida med elevane og arbeida vidare med førestellingar i forhold til drøftingar på skulen
- bindeledd til arbeidslaget og leiargruppa

B) Ansvarsområde for den nyutdanna læraren:

- vera til stades som deltakar og kollega
- initiera tiltak som er viktige for ein sjølv
- setja premissar for rettleiinga (innhald og form)

- saman med rettleiaren laga ein "intern" møteplan for rettleiinga

Erfaringar så langt

I løpet tre år har kommunen gjennom det systematiske opplegget gjort erfaringar som partane tykkjer det er verd å ta vare på. Erfaringane er gjorde i eit tett og godt samarbeid med fagpersonar frå UiS. Ved langsiktig arbeid får vi verdifulle gevinstar. Den største utfordringa for pedagogane er å halda fokus på målet og å klara å rydda seg tid inn i ein travel kvardag. Framover må kommunenivået arbeida meir for at skulane skal eiga opplegget sjølv. Etatskontoret i kommunen er godt utbygd, og det gjorde det mogleg å delta aktivt ved å motivera, stimulera og sjå løysingar frå utsida og på tvers av skular. Rolla som koordinator og pådrivar var viktig i prosjektperioden. Årleg vart det arrangert to samlingar på tvers av skular.

Kompetanse for alle

Kvar haust starta prosjektet med eit samla informasjonsmøte i kommunen i lag med den eksterne rettleiaren frå Universitetet i Stavanger. Rektorane møtte i lag med sine: den nyutdanna læraren og den lokale rettleiaren. Her fekk alle høyra det same, og forventningane til kvar gruppe vart gjennomgått. Målet for kvart år var læring og rettleiing i eit praksisfellesskap – gjensidig læring – gjennom "gode møte". Kvar månad var det planlagde rettleiingsmøte på skulane mellom den nyutdanna læraren, den lokale rettleiaren og den eksterne rettleiaren der den nye læraren hadde stor innverknad på tema. I mellomperiodane var det drøftingar etter behov mellom den nyutdanna og den lokale rettleiaren. Det var òg mogleg å bruka e-post. Kontakten var tettast der den nye læraren og den lokale rettleiaren arbeidde på same arbeidslaget. Skulane våre er organiserte i

arbeidslag leia av ein lagleiar, som ofte var den lokale rettleiaren for den nye. Kommunen oppretta òg ein elektronisk møteplass på si elektroniske plattform (LMS). Både den nyutdanna og den lokale rettleiaren fekk avsett tretti timar (tre timar pr. månad) av årsverket. Det var viktig at tidsbruken kom til syne på arbeidsplanen til alle deltakarane og var kjend for andre kollegaer.

Årleg vart det arrangert ei fellessamling siste del av skuleåret der ein tok opp tema, spørsmål og utfordringar som det hadde vist seg var aktuelle for fleire. Her fekk alle deltakarane møte dei andre i kommunen som deltok i rettleiinga. Ulike ressurspersonar deltok i tillegg ut frå kva tema som var aktuelle.

Kommunen har mange som har formell kompetanse innan pedagogisk rettleiing generelt. I tillegg er det om lag ti pedagogar med studiepoeng i modulen "Veiledning av nyutdanna", som er ein av modulane innan studiet "Pedagogisk veiledning". Om lag tjue lærarar har delteke eit år kvar som lokale rettleiarar i lag med den eksterne rettleiaren frå UiS og fått praktisk erfaring. Målet har vore at alle skulane sjølv skulle ha kvalifiserte rettleiarar som ser verdien av gjensidig læring i "gode møte". Ved avslutta prosjekt har kommunen lokale rettleiarar med både praktisk og teoretisk bakgrunn.

Som ein del av kvalitetssystemet har kommunen satsa på mange og dyktige rettleiarar. Strategisk oppbygging av kompetanse ved skulane vil vera å syta for god rettleiarkompetanse. Styrken er faglege kunnskap og innsikt i rettleiing i tillegg til personlege eigenskapar.

Kommunen har lagt til rette for at alle i administrative stillingar skal ha formell kompetanse (vekttal/studiepoeng) i pedagogisk rettleiing

på minimum 30 studiepoeng. Det gjeld også lagleiarane. I personalgruppene er det fleire med 60 studiepoeng, 30 studiepoeng og/eller 10 studiepoeng. Kommunen si satsing passar godt inn og får eit løft gjennom sentrale føringar om kompetanse i både St.meld. nr. 30 (2003-2004) og Rundskriv F-13/04.

Fordelinga av kvalifiserte rettleiarar på skulane er ujamn. Nokre skular har fleire med formell kompetanse, medan andre har liten eller ingen kompetanse på dette området. Fleire skular har også lærarar som har vore lokale rettleiarar og fått støtte og oppfølging av eksterne rettleiarar (fagpersonar frå UiS). Nokre av desse har ikkje formell utdanning i rettleiing. I prosjektperioden arrangerte UiS studium i "Veiledningspedagogikk" på 10 studiepoeng for rettleiarane. Om lag halvparten av dei som fungerte som lokale rettleiarar, gjennomførte studiet på 10 studiepoeng.

Det eksterne blikket

Dei eksterne rettleiarane har hatt ei svært sentral rolle i prosjektperioden. Dette har vore ein solid suksessfaktor. Det er ei utfordring å finna rette balansen mellom nærleik og distanse. Ved å bruka både intern og ekstern rettleiar fekk kommunen truleg meir enn bare fagleg ekspertise. Rettleiinga tok utgangspunkt i den nyutdanna sine spørsmål, samstundes som situasjonen ikkje vart for intern. Saugstad drøftar noko av problematikken kring "nærhetsideologien" og rettleiingspedagogikken (2004). Ho peiker på faren når forholdet mellom rettleiaren og den nye læraren vert for tett og for nært. Skulane og kommunen må prøva å sikra ein god balanse mellom nærleik og distanse. Eigne nettverk for rettleiarane kan gi støtte og inspirasjon, og vi kan lage forum med møteplassar. I tillegg kan ein nytta ei elektronisk læringsplattform til kommunikasjonsplattform.

Vegen vidare

Rettleiinga av nyutdanna har gitt så gode resultat at den må halda fram. Oppsummeringane frå nyttilsette og rettleiarar er gode. Det at nyutdanna vert møtte og tekne hand om over eit heilt år, fungerer godt og må vidareførast. Metode og opplegg kan gå seg til etter kvart som rettleiinga kjem inn i faste former. Eit krav er at skulane set av ein tidsressurs for nyutdanna og rettleiarar. Sjølv om ein vel alternative organisasjonsformer, er det viktig at den nye læraren opplever at eigne spørsmål er viktige. Ved å leggja nokre av rettleiingsøktene i grupper, får vi ei god utnytting av rettleiarkompetansen.

System for rettleiing

Kommunen vil ha eit system for korleis vi tek imot nye medarbeidarar. Systemet må forankrast i gjeldande planar og vera ei hjelp til skular som får nye lærarar. Med utgangspunkt i dei erfaringane vi har så langt, må vi arbeida vidare for å få til eit godt system for rettleiing som vil gjelda både skuleeigar, skuleleiing og lagleiar/lærarar. Partane må vera kjende med forventingar og krav. Innhaldet i opplegget må òg vera kjent for den nye læraren før oppstart. System for rettleiing av nyutdanna må òg avspeгла seg i skulen sine planar. Alle tilsette må vera orienterte om opplegget. Det er viktig at kollegaer veit kva og kvifor. Gjennom året kan deltakarane gjerne referera frå rettleiinga på arbeidslaget for å skapa større forståing. Det vil vera ein styrke i ein lærande organisasjon om ein tydeleg klarer å henta fram eksempel der den nyutdanna er ein ressurs. "Den første tiden bør du suge inn atmosfæren og kulturen som sitter i veggene, men du skal for all del ikke tilpasse deg helt. Vit at du, med dine friske øyne, bør påvirke til ny tenking – til nye ideer." er Jøndahl sitt råd til nyutdanna i *Skolelederen* nr 5 (2005, s 12).

Rollar

A) *Skuleetaten* må gi støtte og utfordringar og vera på leit etter tiltak for å effektivisera, rasjonalisera og kvalitetssikra. Kommunelrådet må òg leggja til rette for og stimulera til tiltak som kan ta vare på "det eksterne blikket". Kommunen må ha ei gruppe godt kvalifiserte medarbeidarar som kan ta utfordringa med å vera eksterne rettleiarar ved skular som ønskjer det. Rettleiarar med solid utdanning og mykje erfaring kan nyttast som ressurspersonar. Ved rekruttering av nye lærarar må ein informera om at kommunen har eit opplegg som skal gjennomførast. Sidan det i løpet av dei åra som rettleiingsordninga er gjennomført, har vist seg at ein del av dei same spørsmåla og utfordringane går att, vil vi laga temasamlingar med utgangspunkt i aktuelle spørsmål. Samlingane kan til dømes vera halve dagar eit par gonger i året.

B) *Skulane* må ha eit opplegg dei har tru på og er stolte av. Dei må leggja praktisk til rette for ei god gjennomføring. Sjølv om systemet legg opp til individuelle, månadlege møte for dei nye, kan ein vurdera om nokre få av rettleiingsmøta mot slutten av året i staden kan vera i grupper. Der vil ein i tillegg til sjølve rettleiinga vera i eit fellesskap der ein får informasjon om kva andre er opptekne av.

C) *Rektor* har ansvar for å ta imot nyttilsette og syta for at dei får ein utfordrande og spanande arbeidsplass der dei trivst og kjenner at ting fungerer som det skal. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringa (2005-2008) presiserer ansvaret som ligg til kvar skule om å vera ein lærande organisasjon der personalet i grunnutdanninga skal ha kompetanse til å ta i bruk rettleiingsressursar. Skuleleiarane må vera oppdaterte på det typiske i det å vera nyutdanna og ha informasjon om korleis dei nye ser på nettopp sin arbeidsplass. For å

halda trådane samla er det viktig at rektor/ leiargruppa får jamlege tilbakemeldingar frå rettleiinga. Skuleleiinga må eiga systemet for rettleiinga som er lokalt tilpassa og kjend for alle i skulen.

Organisering

Tilrettelegging og kvalitet vil vera avgjerande for om opplegget for rettleiing vert eit attraktivt og positivt tiltak. Opplegget med rettleiing av nye lærarar må få status. Ved organisering på skulane må ein tenkja samhandling på arbeidslaget og ikkje berre kompetanse for dei som er direkte involverte. Slik kan ein leggja til rette for at det vert skulen sitt system. Organiseringa gjer at alle må dra i same retning. Sjølv om dette gjer det mogleg med samarbeid og rettleiing undervegs, trengst òg den planlagde, avtalte stunda med god tid til refleksjon. Ein skule med kvalifiserte rettleiarar på kvart arbeidslag vil kunne tilby rettleiing med naturleg tilknytning til skulekvardagen. Lokale rettleiarar som kan sjå på rettleiing som eit gode for ein "Lærande organisasjon" til gjensidig læring for arbeidslaget og skulen, er nødvendige. Dei må også vera interesserte i alle spørsmål og forslag. Nye lærarar som aktivt nyttar tilbodet, vil få ein god start på yrkeskarrieren. Systemet må vera fleksibelt slik at også nye som startar utover i skuleåret, må få delta.

I ein overgangsperiode vil vi i lag med fagpersonen frå UiS tilby samlingar ein eller to gonger i semesteret. Der ønskjer vi at rettleiarane skal kunne ta opp eigne spørsmål og få fagleg påfyll.

Oppsummering så langt

Kommunen vil ta imot alle medarbeidarane på ein betre måte enn tidlegare. Tilbakemeldingar frå skulane har vore at nye pedagogar har opplevd starten i yrket som brå og krevjande. Skulane har òg ofte opplevd at nyutdanna

pedagogar har mykje å tilføra skulen utan at dei alltid har klart å utnytta det godt nok. Kommunen er godt i gang med eit system for rettleiing av nyutdanna lærarar som vi vil arbeida vidare med og forbetra framover. Den planlagde samtalen med tid til spørsmål og rom for rikholdig refleksjon gir støtte i kvardagen til begge partar. Målet er at nye medarbeidarar skal oppleva ein utfordrande og trygg arbeidsplass i ein kommune med høg kvalitet.

Litteratur

- Aili, C. mfl. (2003): *Mentorskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Handal, G. og Lauvås, P. (1982): *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen pedagogikkbøker.
- Hanssen, B. og Østrem, S. (2004): *Livslang lærerutdanning gjennom små steg og store sprang*. Tidvise skrifter nr. 54, Universitetet i Stavanger.
- Hanssen, B. og Østrem, S. (2004): *Mulighetens veiledning for mulighetenes lærere, Rapport 1*. IAS, UiS.
- Hanssen, B. og Østrem, S. (2004): *Mulighetens veiledning for mulighetenes lærere, Rapport 2*. IAS, UiS.
- Jøndahl, (2005): *Skolelederen nr. 5*
- Saugstad, T. (2004): *Vejledning og intimitets-tyranniet*. I Krejsler, J. (red.), *Pedagogikken og kampen om individet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Skolelederen nr. 5 (2005)*
- St. melding nr. 30, (2003-2004) Utdannings- og forskningsdepartementet *Kultur for læring*.
- Kompetanse for utvikling*. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringa 2005-2008. UFD.
- Rundskriv F-13/04 *Dette er Kunnskapsløftet*. UFD.

Av Kari Mathisen
Høgskolen i Sør-Trøndelag

En nyutdannet og nytilsatt lærer er spent på møtet med elevene, og på hvordan hun blir tatt imot på arbeidsplassen. De nyutdannede ønsker å bli akseptert som profesjonelle lærere som takler både elevene og undervisningen. Samtidig er de nyutdannede en ressurs på arbeidsplassen ved at de både er nyutdannede og nytilsatte. Jeg har i denne artikkelen sett på i hvilken grad de nyutdannede selv opplever seg som en ressurs, og på hvordan skolen som arbeidsplass kan legge forholdene til rette for at de nyutdannede kan bidra mer i skolens utviklingsarbeid.

Bakgrunn

Det første året som nyutdannet lærer kan for mange være et spennende og utfordrende møte med arbeidslivet. De nyutdannede har mye kunnskap fra utdanningen som de gleder seg til å prøve ut i praksis. Samtidig er de spente på møtet med elevene og hvordan relasjonen til elevene vil bli. I tillegg til å være nyutdannet er de også nytilsatte på en arbeidsplass, og det knytter seg forventninger til hvordan de vil bli tatt imot og oppfattet av kollegene, om de vil bli akseptert som en profesjonell lærer.

Skoleåret 2003/04 fulgte jeg tre nyutdannede lærere i deres første år i yrket (Mathisen 2004). Tidlig på høsten det første året gav alle tre uttrykk for at de ble godt mottatt, de opplevde at de ble sett på som likeverdige kolleger ved at de ble tatt med i det sosiale fellesskapet. Det syntes de nyutdannede var positivt, og de opplevde det som en aksept av egen yrkesprofesjon. Men de gav uttrykk for at det ikke ble stilt noen spesielle faglige krav eller forventninger til dem fordi de var nyutdannede. Det var ingen i kollegiet som etterspurte nytt fra utdanningen, og de måtte selv stå fram hvis de ønsket å formidle noe. De gav etter hvert uttrykk for noe frustrasjon over at kolle-

gene ikke var mer interessert i hva de kunne tilføre av nyere kunnskap.

Det ble noe jeg ønsket å undersøke nærmere med flere nyutdannede lærere: I hvilken grad opplever de nyutdannede lærerne at de blir brukt som en ressurs på arbeidsplassen med sin nye og oppdaterte kunnskap og kompetanse? Jeg ønsket å se nærmere på hvordan skolen som organisasjon tar imot de nyutdannede og legger forholdene til rette for at de skal få bidra med sin kompetanse. Mitt utgangspunkt er at de nyutdannede er en ressurs i form av at de etter avsluttet profesjonsutdanning har entusiasme til å ta i bruk kunnskap og tanker de har ervervet seg under utdanningen. De er ved et nytt stadium i sitt liv, ved overgangen fra å utdanne seg til et yrke til å utføre det i praksis.

I prosjektet *Veiledning av nyutdannede lærere* i Sør-Trøndelag i skoleårene 2004/05 og 2005/06 undersøkte jeg nærmere i hvilken grad de nyutdannede opplevde at deres kompetanse ble brukt som en del av lærernes kompetansedeling blant personalet i skolens utviklingsarbeid. Det første året var ni nyutdannede med i prosjektet, og i det andre året åtte. Deltakerne var fra både barne- og ungdomstrinn og fra videregående opplæring. I slutten av hvert prosjektår deltok alle lærerne i en spørreundersøkelse. To av spørsmålene var om hvordan de nyutdannede opplevde at de var en ressurs for skolens utviklingsarbeid, og i hvilken grad de var med og påvirket dette arbeidet.

Problemstillinger

- I hvilken grad blir de nyutdannede sin kunnskap og kompetanse brukt som en del av kompetansedeling blant personalet i skolens utviklingsarbeid?
- I hvilken grad blir de nyutdannede sosialisert inn i skolens kultur eller inn i yrket?

Teoretisk del

Skolen som lærende organisasjon

Den viktigste innsatsfaktoren i arbeidslivet i dagens kunnskapssamfunn er ikke lenger kapital, bygninger eller utstyr, men menneskene selv (St. meld. nr. 30 (2003/04)). Kunnskap skiller seg ut fra de andre faktorene ved at den øker i verdi jo mer den deles og brukes. Samtidig vil kunnskapsutviklingen gi økt behov for en kontinuerlig oppdatering av kunnskap. Dette kravet skal skolen møte, og det stilles krav til skolen om økende kunnskaps- og kompetansekrav til elevene. For at elevene skal lære mer og lære oppdatert kunnskap, er det en forutsetning at også personalet er i en kontinuerlig læringsprosess. Fullan (Ogden 2004:211) mener at "lærende lærere" er nøkkelen til lærende organisasjoner. St. meld. nr. 30 (2003/04) stiller krav til skolene som lærende organisasjoner ved å sette søkelyset på personalets læring og ikke bare elevenes læring. Den fremhever tre forhold som må være til stede for at dette skal skje.

Det første er at lærere og skoleledere må ha nødvendig kompetanse. Dette innebærer at lærerne bl.a. må ha faglig kunnskap og kunnskap og ferdigheter om hvordan de skal kommunisere det faglige innholdet med elevene. Skoleledere må ha kunnskap om utviklingsledelse og ha kompetanse til å legge forholdene til rette slik at både elever og kolleger er i utvikling og lærer. Det andre er at skolen må ha kunnskap om sine sterke og svake sider, og om hvilke tiltak som kan føre til forbedring. Disse to forholdene bør gi som resultat et tredje forhold ved at skolen utvikler en kultur for læring og utvikling. Et ledd i denne kompetanseutviklingen blant lærerne kan være kunnskap og bevissthet om hvordan man kan arbeide for å oppnå kompetansedeling blant lærerne. En hemmende faktor for skoler som lærende organisasjoner kan være manglende tradisjon for refleksjon om og spredning av den

kunnskap hver enkelt medarbeider på en skole har, og hvordan denne kunnskapen kan spres og deles.

Flere av de nyutdannede lærerne i prosjektet Veiledning av nyutdannede lærere 2003/04 (Mathisen 2004) opplevde at de ble sendt på kursing med deler av eller hele personalet for å få innføring i nye tema, for eksempel læringsstrategier, læringsstiler eller noe annet, uten at noen på skolen spurte om de hadde kunnskaper om dette fra utdanningen. Det er en del trender av pedagogiske bølger som med jevne mellomrom slår innover skolene, og mange skoler melder seg på uten å vurdere om det er akkurat det de trenger, men nærmest for å være med på utviklingsbølgen. Anthony Bryk (professor ved Stanford) omtaler slike skoler som "juletreskoler". De er overdådig dekorerte skoler som skinner, men som egentlig bare har pyntet på fasaden (Lillejord 2003:34). For skoleledelsen er det viktig å etterspørre hvilken kompetanse personalet har, få den fram og legge til rette for at personalet kan dele sin kunnskap og kompetanse med hverandre, og at dette er starten på videre utviklingsarbeid.

Hva betyr det at en skole har en kultur for læring og utvikling? Peder Haug (1998) sier at et viktig ledd i skoleutvikling er at kolleger diskuterer og reflekterer sammen, slik at kunnskap både spres, deles og gis en felles forståelse. Det er gjennom diskusjon i kollegiet en kan komme til felles forståelse av begreper og hva en vil gjøre for å drive skolen framover. Ringstabekk skole har erfaring med dette. Kollegene har brukt fellesmøter til å diskutere opplegg, de har gitt hverandre tilbakemelding og stilt kritiske spørsmål. Debatten rundt dette har ført skolen videre i utvikling (Bolstad 2001). Det må da være en kultur i skolen som er preget av åpenhet og tillit slik at det også er rom for å stille kritiske spørsmål til hverandre.

Bjørn Overland (2004) vektlegger å skape samarbeidskulturer i skolen slik at lærerne kan få muligheter til å arbeide mer sammen, både mer effektivt og med evne til å ha risikovilje. Da må det være legitimt å stille kritiske spørsmål. Men den kritiske samtalen har ikke uten videre legitimitet i skolen, og vil derfor være en utfordring for kollegiet ved de fleste skoler. Dette er i overensstemmelse med Peter Senge (Roald 2006:149) som definerer lærende organisasjoner som:

Organisasjoner der deltakerne jevnlig utvikler evnen til å skape ønsket resultat, der nye og ekspansive tankesett blir framelsket, der kollektive ambisjoner får spillerom, og der menneskene kontinuerlig lærer mer om hvordan en lærer sammen.

Definisjonen fremhever samarbeid og ser læring som kollektive læringsprosesser der en lærer av hverandre og sammen med andre. For å kunne utvikle nye tankesett er det en forutsetning at det er rom for å prøve ut nytt og ha en forståelse og aksept for at det er lov å feile.

Skolekultur

Enhver skole og organisasjon har sin kultur. En merker den med en gang en kommer inn i gangene på skolen, og den er ikke lett å endre. Skolekultur er et omfattende begrep. Det avspeiler seg blant annet i de forskjellige rutine, symbolene og talemåtene som finnes på den enkelte skole. Det handler om uformelle regler og vaner som ofte er usynlige, bevisste eller ubevisste, men de er med og styrer arbeidsforholdene på skolen (Berg 1999). Edgar H. Schein (1987) definerer kultur som et mønster av grunnleggende antakelser som er skapt, oppdaget eller utviklet av en gruppe mennesker etter hvert som de lærer å mestre sine problemer i samspillet mellom ekstern tilpasning og intern integrasjon.

Når disse antakelsene har fungert tilstrekkelig bra, blir de betraktet som sanne og lært bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene. Dersom det ikke stadig blir stilt kritiske spørsmål ved slike antakelser, vil de til slutt bli en overordnet verdi som alle skal slutte seg til. Det kan for eksempel være bruk av prosjektarbeid, der noen skoler kan ha en formening om at det skal være lærerstyrt for å sikre kvaliteten på elevens læring, og dette kan bli en allmenn oppfatning blant lærerne uten at det er diskutert eller stilt spørsmål om hva lærerne mener prosjektarbeid skal være.

Gerhard Arfwedson (1984) bruker begrepet skolekode om det mønsteret av spilleregler som utvikles på den enkelte arbeidsplass. Ved enhver skole er det enkelte individer som er spesielle bærere av skolekoden. For en nytilsatt lærer på en skole kan det ta tid før hun blir kjent med skolekoden, og hennes muligheter til å influere på den avhenger av hennes plass i systemet og den status hun får.

Andy Hargreaves (Overland 2004:194) fremhever at kulturelle endringer kan vise seg vanskelig å få til i praksis, fordi mange lærere kan ha egeninteresse av å opprettholde strukturer og rutiner. Det er også en viss harmonitenkning som fortsatt preger virksomheten ved mange skoler, og faglig uenighet og kritikk blir derfor mer sett på som en trussel enn som en mulighet for læring og utvikling. Arfwedson (1984) omtaler lærere som utfordrer skolens praksis som reformpedagoger. De står ofte i opposisjon til den rådende skolekoden, og de ønsker å endre den. Disse lærere er ofte mindre tilfredse med tingenes tilstand, og de er mer motiverte for forandring gjennom å stille kritiske spørsmål og til å ha risikovilje.

Metode

Det var til sammen 17 deltakere i prosjektet Veiledning av nyutdannede lærere i de to årene. Av disse arbeidet seks på barnetrinnet, en på ungdomstrinnet, en på barne- og ungdomstrinnet og ni på videregående. Ti av deltakerne var kvinner og sju var menn.

Ved slutten av hvert prosjektår svarte deltakerne på en rekke spørsmål via nettet. Flere av spørsmålene var flervalgssvar, og noen var åpne. Det er to av de åpne spørsmålene jeg har sett på resultatene av. Hvordan opplever du som nyutdannet lærer at du er en ressurs for skolen? I hvilken grad påvirker du som nyutdannet lærer skolens utviklingsarbeid?

Jeg har analysert svarene fra deltakerne under hvert spørsmål. Svarene er ordnet slik at det er den samme personen som gir svarene sine i rekkefølgen av punkter, slik at jeg også kan sammenligne personens svar på de to spørsmålene. Jeg har ikke informasjon om hvilket kjønn den enkelte har, eller hvilket skoleslag den enkelte arbeidet i. Ut fra teori om skolen som lærende organisasjon og skolekultur har jeg tolket svarene og drøftet hvordan de nyutdannede selv opplever seg som en ressurs, og hvordan de opplever seg som et ledd i skolens utviklingsarbeid.

Resultater fra spørreundersøkelsen

De nyutdannede som en ressurs for skolen

På spørsmålet om hvordan de som nyutdannede opplevde at de var en ressurs for skolen, var det sju av 17 som svarte positivt på dette. De fleste av dem sa at de ble brukt på områder de har kompetanse og er sterke på. To av dem mente de hadde nye ideer og så nye løsninger ved at de hadde andre angrepsvinkler på ting. Disse to mente de også var mer fleksible til å prøve ut nye arbeidsmåter ved at de hadde kompetanse i ny og oppdatert pedagogikk. En av de sju opplevde at ingen hadde

etterspurt hennes kompetanse, ”men jeg føler at jeg har bidratt likevel”.

Sju andre av de nyutdannede svarte at de opplevde seg som en ressurs i form av at de gjorde jobben sin og var til stede i timene. De poengterte betydningen av å gjøre jobben sin så godt de kunne, men som en sa: ”Det er få som etterspør hva jeg er god til”. En annen fremhevet at hun ”bruker mye energi til forberedelsene og utformingen av opplæringen. Jeg er bestandig positiv og arbeidsvillig og føler at jeg kan inspirere elevene og kollegene”. Flere i denne gruppen gav uttrykk for at de ble brukt i samme grad som de andre lærerne, og at det ikke ble stilt noen spesielle forventninger til dem fordi de var nyutdannede. Som en sa: ”Har ingen opplevelse av at jeg blir utnyttet som ressurs på noen andre måter enn andre lærere”. To av dem poengterte at de ble respektert selv om de var nyutdannede, og opplevde at de ble likestilt med de andre lærerne. En utdypet videre hvordan hun opplevde det å bli behandlet som de andre i kollegiet: ”Utover det føler jeg at det tas for gitt at jeg skal holde samme nivå som mer rutinerne kolleger. Dette er både positivt og litt skremmende ettersom man som ny ikke alltid føler mestring, eller kan tolke resultatene av eget arbeid med like stor sikkerhet som en mer erfaren lærer”.

To av de 17 nyutdannede svarte at de i liten grad opplevde seg som en ressurs på skolen. En av dem uttrykte at hun ”ikke synes de hadde etterspurt kompetansen min”. Det virker som de gav uttrykk for at de ikke stod fram selv uten at de ble bedt om det.

De nyutdannede sin påvirkning i skolens utviklingsarbeid

På det åpne spørsmålet om i hvilken grad de som nyutdannede lærere påvirker skolens utviklingsarbeid, var det ingen som svarte at de opplevde at de påvirket i noen stor grad.

Tre svarte at de påvirket i noen grad. En av dem nevnte at hun hadde kommet med forslag til forbedringer på møter med de andre. En annen svarte at hun ”får plass og tid til å utvikle skolen etter mine ønsker, i samspill med de andre lærerne”.

Fem av de nyutdannede svarte nøytralt på i hvilken grad de bidro. Noen mente at de bidro som de andre, og en sa: ”jeg deltar på møter og har mulighet til å si min mening der”. De kan si sin mening som de andre, men de gav ikke uttrykk for at de opplevde at de hadde bidratt noe, bare at de hadde mulighet. Dette til forskjell fra de tre som mente de hadde påvirket, og uttrykte mer at de hadde kommet med forslag og vært aktive.

Det var åtte av de 17 som svarte at de i liten eller ingen grad hadde påvirket utviklingsarbeidet. De fleste nevnte for lite tid til det som mulig årsak, de nyutdannede ”har nok med å ”overleve”, som en sa. Det tar også tid å sette seg inn i nye rutiner som skjer på skolen. En gav uttrykk for dette og trodde hun ville delta mer aktivt senere når hun ble mer kjent med rutinene. ”Jeg er mest opptatt av at min undervisning skal fungere. Tror at når jeg kommer mer inn i systemet, så vil jeg kunne bidra mer”.

Tre av de åtte nevnte også at de syntes det var vanskelig å ta opp ting og komme med innspill fordi de var usikre på om det var noe ønske om det i kollegiet. En sa: ”Har ofte en følelse av at de ikke ønsker så mange nye tanker. Kanskje de har vært igjennom problemstillingene tidligere”. En annen opplevde at de andre lærerne hadde så mye erfaring at hun syntes det var vanskelig å bidra, og følte seg ydmyk i forhold til deres erfaring.

Forholdet mellom å være en ressurs og å påvirke

Blant de sju deltakerne som svarte positivt på at de opplevde seg som en ressurs, var det fire som hadde positive opplevelser av seg selv som påvirkere i utviklingsarbeidet. Alle de fire gav uttrykk for at deres meninger ble hørt og tatt i betraktning. De var aktive selv og syntes de hadde noe å bidra med.

Blant de sju nøytrale som opplevde seg som en ressurs ved at de gjorde jobben sin, var det seks som svarte at de i liten eller ingen grad var med og påvirket skolens utviklingsarbeid. En som mente hun brukte mye energi til forberedelser og så på seg selv som positiv og samarbeidsvillig, svarte at hun selv ikke opplevde at hun var med og påvirket utviklingsarbeidet. En annen som så på seg selv som en ressurs i samme grad som de andre lærerne, syntes også hun påvirket i samme grad som de andre. Men hun tilføyde: "Men av og til føles det litt vanskelig å bidra. Da det føles som de andre har et hav av erfaring å ta av. Da kan det være vanskelig å komme med noe fornuftig".

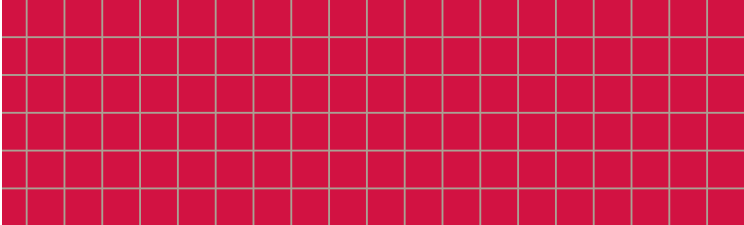
Hva kan resultatene si om de nyutdannedes situasjon?

De nyutdannede som en ressurs

De nyutdannede lærerne blir brukt som en ressurs i samme grad som de andre lærerne. De får muligheten til å bruke den kompetansen og entusiasmen de har, og de slipper til som selvstendige utøvere av læreryrket. Det blir vist dem full tillit fra første dag ved at de får fullt ansvar for sin undervisning og sine elever. Dette opplevde de fleste nyutdannede som positivt. Det er likevel en forskjell ved at de som svarte i mer positive ordelag på at de ble brukt som en ressurs, samtidig fremhevet at de ble brukt på områder de var sterke på og hadde kompetanse på. Den ene i form av at de områdene hun var sterk på kom fram, den

andre ved at hun så nye løsninger fordi hun var ny på arbeidsplassen og ikke var så forutinntatt som de andre kunne være. De gav uttrykk for at de opplevde seg som en ressurs ved at de var bevisst sine sterke sider og bidro med dem. Jeg mener det er viktig for de nyutdannede at de er seg bevisst at de har ny og oppdatert kunnskap som også kan være nyttig for mer erfarne lærere. De nyutdannede har noe eget å bidra med. For å ta vare på den nyutdannede og videreutvikle hennes kompetanse, er det av betydning at den nyutdannede får tillit til at hun har en kompetanse som har verdi og som kan brukes. Det kan gi henne visshet om at hun har en kunnskap som skal videreutvikles og ikke forkastes. Dette er også viktig for at den nyutdannede skal få tro på at den kunnskapen hun allerede har, kan anvendes i praksis, istedenfor at hun legger den vekk. For hvis de nyutdannede opplever at deres kunnskap fra utdanningen ikke blir etterspurt, kan det igjen medvirke til at de glemmer den eller ser på den som lite aktuell, og at de dermed kan miste noe av den kompetansen de har ervervet seg gjennom utdanningen. Dette kan bidra til å undergrave tilliten til seg selv som profesjonell lærer.

De nyutdannede har oppdatert kunnskap om nyere læringssyn og nye arbeidsmåter, og de kan bidra i diskusjoner om arbeidsmåter innenfor for eksempel aktivitetspedagogikk, noe som evalueringen av Reform 97 viste at en del lærere hadde vanskeligheter med (Haug 2003). Slike diskusjoner i et kollegium kan være et ledd i å utvikle skolen ved å gripe fatt i den kompetansen medlemmene har og dele den med hverandre. På Ringstabekk skole har personalet erfart at de gjennom å diskutere undervisningsopplegg med hverandre i kollegiet og stille kritiske spørsmål til det de har gjort, har bidratt til utvikling i skolen (Bolstad 2001). De nyutdannede er også nytilsatte og ser med nye øyne på den rådende kulturen, og



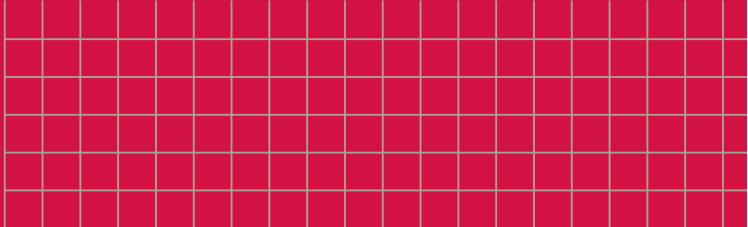
det er i seg selv en kompetanse. De kan se ting fra andre innfallsvinkler, stille spørsmål og komme med nye forslag, og dette kan være en start på diskusjoner som kan føre til utvikling. Da må det gis mulighet i kollegiet for slike diskusjoner både når det gjelder tid, rom for åpenhet og kritiske spørsmål (Overland 2004).

Sju av de nyutdannede gav uttrykk for at de ble brukt som ressurs i den grad de gjorde jobben sin ved å forberede undervisningen og å være positive. Det er derfor de er ansatt, og slik sett er det viktig for den nyutdannede at hun opplever seg som en ressurs for sine elever. Men seks av de sju svarte at de i liten eller ingen grad var med og påvirket skolens utviklingsarbeid. Kan det være at de nyutdannede selv mener at de har noe nytt å komme med, men at de ikke tør eller har overskudd til å bringe inn sine synspunkter i debatten dersom de ikke blir spesielt invitert? For nettopp det at de legger ned mye arbeid i å utføre en god jobb med elevene og undervisningen, er verdifullt både for elever, kolleger og dem selv, og det bør også komme fram i diskusjoner i kollegiet slik at det kan bli en del av den kollektive læringen. De nyutdannede sier de blir stort sett brukt som ressurs i samme grad som de andre kollegene, og stiller på lik linje med dem. Dette kan oppleves som positivt for yrkesidentiteten ved at de blir sett på som fullverdige yrkesutøvere. Sett i forhold til at svarene til de nyutdannede kan oppsummeres med at de fleste av dem mener at de er en viss ressurs, men at de opplever at de bidrar lite til skolens utviklingsarbeid, kan en spørre om forholdene skulle vært lagt bedre til rette for at de nyutdannede kunne bidra mer. Fordi tiden som nyutdannet er så krevende og tar alle deres krefter, regner de med å bidra mer senere når de har fått mer oversikt over arbeidet. Men kanskje det da kan være for sent fordi de allerede har glidd inn i et mønster og lagt bort ideer de trodde på? For å motvirke at

nyutdannede glir inn i den rådende kulturen uten å stille spørsmål, kunne ledelsen på skolen legge til rette for at de nyutdannede fikk en bedre arbeidssituasjon den første tiden i yrket ved å gi dem en veileder som kunne være tilgjengelig spesielt det første halvåret, og samtidig etterspørre den kunnskapen de nyutdannede har. Det kunne være et ledd i arbeidet for at den kompetansen de nyutdannede har, kommer fram, blir diskutert og blir et tilskudd i den kollektive læringen i et kollegium.

Yrkessosialisering eller sosialisering til en arbeidsplass?

Flere av de nyutdannede gav klart uttrykk for at de syntes det var mye å forholde seg til den første tiden, og at de hadde nok å gjøre med å få undervisningen til å fungere. De mente derimot de ville bidra mer i utviklingsarbeidet senere når de har fått mer oversikt over arbeidet. Bare ved å være ny på en arbeidsplass kan en se nye løsninger, som en nyutdannet uttrykte det. Dersom skolekoden er åpen for at det kan stilles kritiske spørsmål til hvordan ting blir gjort, vil det alltid være rom for å se nye løsninger. Men hvis det er en slags harmonimodell (Overland 2004) som rå i kulturen, der det er en allmenngyldig oppfatning i kollegiet at ting som kan bli ubehagelige, ikke blir tatt opp, vil det ikke være enkelt for den nytilsatte og nyutdannede å stille kritiske spørsmål etter ett år i arbeid. Da kan kritiske spørsmål bli oppfattet som en trussel mot den rådende kulturen istedenfor å bli sett på som en mulighet til utvikling, og det vil derfor kreve ekstra mye mot av den nyutdannede å opptre som en "kritisk venn". Konsekvensen kan bli at den nyutdannede heller inntar en passiv rolle i skolekulturen og tilpasser seg den istedenfor å være den som tar sjansen på å stille kritiske spørsmål og utfordre kulturen. Den av de nyutdannede som opplevde hun ble brukt som en ressurs på de områdene hun var sterk på, så hun fikk både plass og tid til å være med og



utvikle skolen. Ved å gi de nyutdannede rom til å stille kritiske og åpne spørsmål og tid til å se utover den daglige undervisningen, kan en bidra til at deres kunnskaper og ferdigheter blir synlige både for dem selv og andre, og hindre at de nye glir inn i et "gammelt mønster". På denne måten kan de nyutdannede bidra til å hindre at både de selv og de andre i skolen stivner i utviklingen. Dette kan en se i forhold til det Arfwedson (1984) sier om at lærere som utfordrer skolens praksis, er de lærerne som er pådrivere for å endre skolekulturen. Derfor er det viktig å lytte til de nyutdannede og nytilsatte sitt syn på skolens praksis før de glir inn i skolens rådende kultur.

Ut fra svarene de nyutdannede gav, kan det synes som de ønsker å bli oppfattet som en av de andre i kollegiet heller enn å bli vurdert som den nyutdannede. Som en sa: "Føler at jeg blir respektert selv om jeg er nyutdannet". Å bli oppfattet som et fullverdig medlem i kollegiet på linje med de andre lærerne, ser ut til å være det viktigste for de nyutdannede, mer det enn å se på seg selv som en spesiell ressurs som har ny og oppdatert kunnskap. Det virker som de ønsker å bli oppfattet som fullverdige yrkesdeltakere og sosialisert inn i yrkesrollen. En kan forstå det ut fra behovet om å bli anerkjent som profesjonell utøver på lik linje med de andre i kollegiet. Men ved å være nyutdannet og nytilsatt er de i en positiv særstilling på arbeidsplassen. De har mye nytt å bidra med, og dersom dette blir satt fokus på og verdsatt, kunne det bidra til at de nyutdannede følte de var i en positiv særstilling nettopp ved å være nyutdannet og kunne bidra med ny kunnskap.

Ledelsens ansvar

Det er ledelsen på skolen som har ansvar for å legge til rette for at de nyutdannede får en god arbeidssituasjon. Et tiltak kan være å gi

den nyutdannede en veileder som kan fungere som samtalepartner den første tiden når de er mest usikre og har mest å spørre om. Etter hvert som den nyutdannede har kommet litt inn i skolens kultur og inn i sitt eget undervisningsarbeid, bør det settes av tid i kollegiet der den nyutdannede og andre kan legge fram sine syn på aktuelle saker. Det kan være vurderingsordninger på skolen eller hvordan lærerne gjennomfører prosjektarbeid med sine elever. Ved at ledelsen setter av tid til å diskutere og reflektere, blir det et ledd i både å ta vare på den nyutdannedes kompetanse og å gi rom for nyttig erfaringsdeling i kollegiet, noe både erfarne lærere og nyutdannede vil ha utbytte av. Gjennom slike diskusjoner kan også nyutdannede få del i den erfaring andre lærere har. Ved at ledelsen tar opp slike temaer, kan det utvikle seg en kultur for at det er lov å utfordre hverandre og vise hverandre hva en er god på, noe som er et viktig grunnlag for erfaringsutveksling og kompetansedeling.

Avslutning

De nyutdannede har store forventninger til sitt første år i yrket, og det er av stor betydning både for dem selv og for skolene som arbeidsplasser at de blir tatt godt imot både sosialt og faglig. Som nyutdannet har en mye kunnskap som en har lyst å sette ut i livet. Mye av kunnskapen må prøves ut og stadig tilpasses de aktuelle forholdene. Dette krever trening og positive erfaringer med at den kunnskapen de har, kan brukes. Hvis ikke de nyutdannede får erfaring med at den kunnskapen de har kan omsettes i praksis, kan det fort skje at den blir sett på som ubrukelig og glemmes. Det vil i så fall være et stort tap både for dem selv, for arbeidsplassen og for samfunnets investering i utdanningen.

Litteratur

Arfwedson, G.: *Hvorfor er skoler forskjellige?* TANO, Oslo 1984.

Berg, G.: *Skolekultur: nøkkelen til skoleutvikling*. Ad notam Gyldendal, Oslo 1999.

Bolstad, B. (red.): *Moderne pedagogikk*. Universitetsforlaget, Oslo 2001.

Haug, P.: "Noen utfordringer i skolebasert evaluering", *Norsk Pedagogisk tidsskrift* nr. 4-5 1998, s 267-274.

Haug, P.: *Evaluering av Reform 97; slutt-rapport frå styret for Program for evaluering Av R97*. Norges forskningsråd, Oslo 2003.

Lillejord, S.: *Ledelse i en lærende skole*. Universitetsforlaget, Oslo 2003.

Mathisen, K.: *Overgangen fra student til nyutdannet lærer*. Erfaringer fra prosjektet "Veiledning av nyutdannede lærere 2003/04".

Paper på FoU konferanse i praksis 2004, 26. og 27. april 2004.

Ogden, T.: *Kvalitetsskolen*. Gyldendal Akademisk, Oslo 2004.

Overland, B.: "Den kritiske samtalen – en utfordring for kollegiet" i Arneberg, P, Kjærre, J. H. og Overland, B. (red.): *Samtalen i skolen*. N. W. Damm & Sønn, 2004, s. 191-208.

Roald, K.: "Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleiing?" i Sivesind, K. (m.fl.) (red.): *Utdanningsledelse*. Cappelen forlag, Oslo 2006 s. 148-165.

Schein, E. H.: *Organisasjonskultur og ledelse: er kulturendring mulig?* Mercuri Media Forlag A. S, 1987.

St. meld. nr. 30, (2003-2004) Utdannings- og forskningsdepartementet: *Kultur for læring*. Oslo, Utdannings- og forskningsdepartement.

"Og den entusiasmen til disse nye!"



Av **Brit Hanssen**
Universitetet i Stavanger

03

I denne artikkelen setter jeg søkelyset på kvalifiseringen av de lokale veilederne, slik vi¹ har gjennomført og erfart den gjennom prosjektet "Veiledning av nyutdannede lærere". Til sammen har 51 lokale veiledere vært tilknyttet prosjektet i Rogaland, og 43 av disse har fullført et kompetansegivende studium på 10 studiepoeng i "Veiledningsoppgaver for lokale veiledere" – en modul som er en del av et større videreutdanningstilbud i pedagogisk veiledning. Jeg vil først beskrive den kompetansebyggingen vi har gitt de lokale veilederne, og de oppgavene de lokale veilederne har deltatt i, før jeg rammer kompetansebyggingen inn i et teoretisk perspektiv. Avslutningsvis vil jeg diskutere om kompetanseoppbyggingen er blitt som den var tenkt.

Innledning

En av hensiktene med prosjektet "Veiledning av nyutdannede lærere" har vært å gi kommunene kompetanse i veiledning, slik at de på sikt skal kunne ivareta arbeidet med å veilede nyutdannede lærere på egen hånd. Institusjonene som har søkt om midler til gjennomføring av prosjektet, ble derfor bedt om å vise til en plan for en slik kompetanseoppbygging.

Veiledning ser ut til å være et relevant tema både når det gjelder læring innenfor formelle utdanninger og læring på arbeidsplassen. Dette kommer til uttrykk både i nye reformer og i planer som kommer på løpende bånd innenfor de formelle utdanningssystemene. Læring er blitt noe som ikke bare skal skje gjennom hele livet, men også overalt i livet: på arbeidsplasser, i frivillige organisasjoner, i fritid og privatliv. Læring har kanskje alltid vært et livslangt prosjekt, men med A Mem-

¹ Innholdet i artikkelen må jeg selv innestå for, mens kvalifiseringen av de lokale veilederne er gjennomført sammen med kolleger. Jeg bruker derfor noen ganger "jeg", mens jeg andre ganger snakker om "vi".

orandum on Lifelong Learning fra EU (2000) er det slått fast at livslang læring skal være et retningsgivende prinsipp i alle livets sammenhenger. I dette perspektivet blir veiledning relevant, og når det gjelder nyutdannede lærere, er veiledning et tiltak som vanligvis blir ansett som viktig i den første fasen av yrket. Dermed blir kompetanse i veiledning viktig for at kommunene skal kunne ivareta de nyutdannede lærerne på en best mulig måte.

Før jeg beskriver vår kompetanseoppbyggingsmodell og hvordan vi har forsøkt å gjennomføre den, vil jeg kort si litt om hvordan de lokale veilederne er valgt ut, og hvilke arbeidsoppgaver de er tiltenkt.

Utvalgelse av lokale veiledere og arbeidsoppgavene de er tiltenkt

De lokale veilederne i vårt prosjekt arbeider på samme skole som de nye lærerne de er veiledere for. I en av kommunene er de lokale veilederne skolens lagledere² og har allerede en koordinerende og veiledende funksjon på skolen. På de andre skolene er de lokale veilederne valgt enten fordi de ønsker det selv, eller fordi de er blitt spurrt av skolens ledelse. I utvelgelsen er det viktig for oss at alle parter vet hva som blir forventet av en lokal veileder, og da vi startet med prosjektet i 2003, definerte vi de ulike partenes ansvar og rolle i prosjektet. For de lokale veilederne ser arbeidsoppgavene slik ut:

- være til stede for den nyutdannede læreren som kollega
- gi støtte til og bedre utviklingsmulighetene for den nyutdannede læreren ut fra hans/hennes behov
- legge til rette for et utviklings- og læringsmiljø hvor den nyutdannede læreren opplever mestring

² I en av kommunene brukes 'lagleder' synonymt med trinnleder.

- være samtalepartner generelt og spesielt med tanke på at den nyutdannede læreren skal kunne forstå og få mulige forklaringer på hvorfor ting skjer, og samtidig drøfte mulige handlingsalternativer når det gjelder de pedagogiske oppgavene
- sette den nyutdannede lærerens behov inn i en større sammenheng der andres erfaringer, tolkinger og perspektiver bidrar til ny forståelse og kunnskap
- samarbeide med den nyutdannede læreren om planlegging, gjennomføring og vurdering av pedagogisk arbeid
- knytte individuelle behov til kollektive samhandlingsformer
- resonnerer i begreper og bearbeide forestillinger i forhold til lokale diskurser
- forvalte "tidsressursen" sammen med den nyutdannede læreren
- sammen med den nyutdannede læreren bestille innhold i veiledningsmøtene med den eksterne veilederen
- ta kontakt med den eksterne veilederen ved behov for her- og nå- spørsmål

Disse funksjonene blir det informert om før selve prosjektet kommer i gang. Informasjonen gir de lokale veilederne et innblikk i hva som blir forventet av dem, samtidig som de får muligheter til å trekke seg dersom oppgavene og forventningene virker for store.

Vår kompetanseoppbyggingsmodell – "å lære om" og "å lære i"

Samtidig som de lokale veilederne deltar i veiledningssamtalene, blir de også tilbudt et kompetansegivende kurs på 10 studiepoeng. Derfor er vår modell for kompetanseoppbygging todelt. Del A kan knyttes til *å lære om*, og del B kan knyttes til *å lære i*. Å lære om knytter vi til teorier om læring, om nyutdannede og veiledning. Å lære i knytter vi til gjennomføring av veiledning i praktiske situasjoner. Modellen bygger da på et syn på læring som innebærer

at vår tenkning og våre handlinger står i et dialektisk forhold til hverandre, og for å lære er begge deler gjensidig berikende.

Del A Det formaliserte studiet i pedagogisk veiledning foregår gjennom undervisning, litteraturlæsning, skriving og praktiske øvelser som søker å belyse, problematisere og diskutere del B.

Del B De lokale veilederne skal lære gjennom å delta i et praksisfellesskap, som vi har definert de månedlige veiledningsmøtene til å være. De lokale veilederne vil kunne øke sin veilederkompetanse gjennom å delta i kvalifisert veiledning med en ekstern veileder som samarbeidspartner og gradvis overta ansvaret i forhold til den individuelle veiledningen av den nyutdannede læreren.

Denne modulen inngår i et modulbasert studium i pedagogisk veiledning på totalt 30 studiepoeng. Universitetet i Stavanger har ved Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk gjennom mange år tilbudt kompetansegivende veiledningskurs for ulike målgrupper, fortrinnsvis til pedagogisk personale. I forbindelse med prosjektet "Veiledning av nyutdannede lærere" utviklet vi i 2004 en ny plan for pedagogisk veiledning der en av modulene (modul 6) er spesielt rettet mot de lokale veilederne og veiledning av nyutdannede lærere. Denne modulen er i vår fagplan framstilt på følgende måte:

Modul 6: Veiledningsoppgaver for lokale veiledere med ansvar for veiledning av nyutdannede

– mulighetenes veiledning for mulighetenes lærere?

I denne modulen tar vi opp det spesielle ved å være nyutdannet lærer og hvilke behov de måtte ha. Målene er at de lokale veilederne

som har ansvaret for veiledningen skal oppleve seg som tryggere i veiledningssituasjonene og samtidig forstå hvor komplisert og sammensatt dette bildet kan være.

For å kunne fungere som veileder for en nyutdannet, ser vi det som viktig å forstå den nyutdannedes spesielle situasjon. I modulen vil vi derfor arbeide med:

- Nyutdannedes opplevelser av sin situasjon, sine behov og læreryrkets særpreg
- Nyutdannede som deltakere eller tilskuere?
- Profesjonell utvikling – noen perspektiver

Nyutdannedes opplevelser av egen situasjon og deres profesjonelle utvikling vil sannsynligvis være avhengig av en rekke andre faktorer enn det faktum at de er nyutdannede. I modulen vil vi derfor belyse og diskutere:

- Skolen som institusjon og organisasjon
- Skolekultur og kode
- Kollegasamarbeid som støtte eller tvangstrøye?

Siden det ikke fins noen oppskrift på hva god veiledning er, vil vi gjennomføre veiledning ut fra ulike perspektiv, og der deltakerne har ulike roller. Utprøvingene vil være sentrale for videre diskusjoner og eventuelt generaliseringer om veiledning.

- Veiledning på egne vilkår
- Veiledning som tilpasning
- Veiledning som balansen mellom støtte og utfordring
- Veiledning som gode møter

Arbeidsoppgaver knyttet til modulen:

1. En tenketekst som er skrevet før oppstart av modulen og som videreutvikles i løpet av og etter modulen til en fagtekst. Teksten sendes faglærer før modulstart.
2. Utprøving av veiledning med nyutdannet (eventuelt en annen) der deltakerne er systematiske i etterveiledningen av seg selv gjennom å skrive refleksjonslogg.

3. To samlinger i basisgrupper med erfaringsutveksling der deltakerne stiller spørsmål, diskuterer og skriver referat. Respons fra faglig ansvarlig blir gitt.

Vurdering

En individuell fagtekst (3-4 sider) som bygger på den første tenketeksten og annet arbeid gjort underveis i modulen.

Modulen er basert på samlinger på universitetet, basisgruppesamlinger, skriving av ulike tekster og gjennomføring av veiledning, altså del A og B som vist til over. Innholdet på samlingene er knyttet til de tre hovedområdene som er beskrevet i fagplanen. Gjennomføringen av den kompetansegivende modulen er et tilbud som de fleste lokale veilederne benytter seg av, mens del B er noe alle de lokale veilederne deltar i.

Både del A og del B handler om å lære i et praksisfellesskap. En bærende idé i dette læringssynet er at de lærende skal gå inn i samarbeid med mer kompetente yrkesutøvere. Læringen lokaliseres til deltakingsprosessene og flytter således vekten fra den enkelte til læringsfellesskapet. Oppmerksomheten flytter seg derved bort fra dyaden lærer – student, og den retter heller blikket på posisjonene til de ulike aktørene. I del A vil aktørene være fagpersoner fra universitetet og de lokale veilederne, mens i del B er det den nyutdannede læreren, den lokale veilederen og den eksterne veilederen som er aktører. Posisjonene blir sett som komplementære i et kompetent praksisfellesskap (Engelsen, 2002). Læring blir da sett på som en prosess for utvikling av kunnskap mellom et avgrenset antall aktører, og siktemålet er å utnytte komplementære kompetanser til å utvikle og spre kunnskap. Alle aktørene blir sett på som ressurser i den kollektive kunnskapsutviklingen, noe som krever stor deltakelse av de involverte partene.

I praksisfellesskapet antar vi at deltakerne ikke bare lærer den aktuelle praksisen, men også måter å fordele arbeidet på, verdier som fellesskapet er preget av og yrkesidentitet.

Før jeg beskriver nærmere hvordan de lokale veilederne har deltatt i praksisfellesskapet og bidratt til kunnskapsutviklingen, er det nødvendig å redegjøre for vår tenkning når det gjelder veiledning av nyutdannede.

Bakgrunn og begrunnelser for "vår" veiledningstenkning

I vårt prosjekt har vi basert oss på den grunnlagstenkingen som ligger i Handal og Lauvås sin forståelse av hvordan utvikling og læring skjer og på et sosiokulturelt perspektiv på menneskers utviklingsmuligheter gjennom deltakelse i praksisfellesskap (Hanssen og Østrem, 2004, Hanssen og Østrem, 2005). Lauvås og Handal (2000), som vi mener er representanter for mulighetenes veiledning, har som utgangspunkt at hvis veiledning skal oppleves meningsfylt og utviklende, må vi starte der den enkelte er i sin utvikling og ta utgangspunkt i det som er relevant for han eller henne. Samtidig skal veiledningen være en hjelp til å overskride eksisterende grenser ved å gjøre det ukjente kjent og det kjente ukjent. For veilederne innebærer dette blant annet å finne balansen mellom støtte og utfordring.

Torlaug Løkensgard Hoel (2002) argumenterer for en veiledning som tar utgangspunkt i individuelle behov og knytter disse til kollektive samhandlingsformer. Styrken i veiledningen ligger således i gjensidigheten mellom det individuelle og kollektive. Forholdet mellom det individuelle og kollektive er sentralt i sosiokulturell teori. Løkensgard Hoels strategier for veiledning er basert på skriving og veiledning gjennom skriftlige tekster, framfor den muntlige

samtalen som Handal og Lauvås er representanter for. Dialogen, eller den maktfrie samtalen, er imidlertid idealet for dem alle. Vi ser ingen motsetninger mellom dem, men heller ulike måter å gjennomføre idealet om den maktfrie samtalen på gjennom ulike medie- og redskaper. I veiledningssammenheng vil vi understreke at samtalen må handle om noe. Samtalen må ha et innhold av felles interesse som er relevant når det gjelder yrkesutøvelsen.

Selve begrepet dialog har i pedagogisk sammenheng og i veiledningssammenheng fått et utydelig innhold. Lauvås og Handal (2000) framhever at dialogbegrepet har stått sentralt i senere tids pedagogikk, uten at det har ført til en avklaring av hva meningsinnholdet er. Dialogen har ofte blitt synonymt med "den gode samtalen" hvor det hersker ro og harmoni, og hvor vi gjennom å snakke sammen skal løse hverandres konflikter. Dialog kan bli oppfattet som en litt "tannløs" samtale hvor enighet er det primære siktemålet og ikke erkjennelse, som ligger i den maktfrie samtalen.

Den bakhtinske dialogen utfordrer en slik forståelse, og dialog er hos Bakhtin brukt på tre måter. På et overordnet nivå beskriver han hele den menneskelige eksistens som en dialog. Mennesker er dialogiske av natur, og livet kan oppfattes som en kontinuerlig, uavsluttet dialog med andre stemmer. "The very being of man is a profound communication. To be means to communicate" (Igland og Dysthe 2001:109). Bakhtin bruker også dialog om språkbruk generelt, noe som i senere tid er blitt knyttet til begrepet dialogisitet. En slik forståelse dreier seg ikke bare om verbale ytringer, ansikt til ansikt-dialogen, men også om andre sosiale og kulturelle fenomen. Det er ikke bare avsenderen som "eier" ytringen. Enhver ytring er en respons på en tidligere ytring. Forstått på denne måten bærer ordet med seg stemmer fra tidligere brukere, og

selve ytringen blir et møtested for samspill og konfrontasjon mellom ulike personligheter. På denne måten knytter ytringene kontakten mellom det sosiale, det kulturelle og det individuelle planet. Dialogen må forstås som et sammensatt og motsetningsfylt spill der mange stemmer lyder. Når jeg i veiledningssammenheng understreker at dialogen handler om noe – den har et tema, blir de ulike stemmene i praksisfellesskapet bidrag i forsøkene på å forstå og finne svar på kompliserte spørsmål. Siden deltakerne blir sett på som bærere av ulik kunnskap og kompetanse, vil de også kunne bidra til både å gjøre det ukjente kjent og det kjente ukjent ved å bringe inn sine spørsmål og perspektiv. I denne sammenheng har både de nyutdannede lærerne, de lokale veilederne og de eksterne veilederne innsikt i saksforholdene, men på ulike måter. Den bakhtinske betegnelsen om flerstemmighet kan være dekkende for slike perspektiv og hører hjemme i et sosiokulturelt syn på læring.

Dysthe (2001:33) beskriver sentrale element i sosiokulturell tilnærming som
[...] læring har med relasjoner mellom menneske å gjøre, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk aspekt av eitkvart læringsmiljø, læring er langt meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjøre.

Et sosiokulturelt syn på læring er en vid forståelse av læring, og understreker at læring er avhengig av relasjoner, samspill og kontekst, sier Dysthe. I dette perspektivet blir det å kunne nært knyttet til deltakelse i praksisfellesskap og individets evne til å delta i disse. Ludvigsen og Løkensgard Hoel (2002) viser med referanse til Brown mfl. til at man kan identifisere et sett av prinsipper for hva som

kjennetegner et læringsfellesskap. Disse går ut på at det er en kopling mellom individuelt og kollektivt ansvar for å dele informasjon og kunnskap, altså et prinsipp om arbeidsdeling. Videre må læringspartnerne fungere som et læringsfellesskap, noe som vil kreve at diskusjoner og produkter som utvikles, deles i fellesskapet og er offentlige. Betydningen av at partene kan utfordre, utfylle og komplettere hverandre i læringsprosessen, er også påpekt, samt lederens betydning når det gjelder å utvikle nye ideer, følge opp, organisere de ulike aktivitetene m.m. De ulike partene i praksisfellesskapet skal altså sammen danne et læringsfellesskap og delta som likeverdige parter.

Begrepene "situert læring" og "legitim perifer deltaking" står sentralt i det sosiokulturelle perspektivet dersom vi baserer oss på den antropologiske tradisjonen, der Lave og Wenger (2003) er sentrale. "Legitim" innebærer at den lærende er tatt opp som medlem i et fellesskap, mens "legitim perifer deltaking" handler om prosessen som grunnlag for at nykommere blir en del av praksisfellesskapet. Det vil si at nykommerne mangler mye av den kunnskapen som skal til for å være fullverdige medlemmer av fellesskapet. Læring skjer i prosesser, der nykommerne først utfører aktiviteter sammen med mer kompetente personer. De er slik først i ytterkanten av aktiviteten som praksisfeltet sysler med, men etter hvert lærer de å utføre stadig flere av oppgavene som er aktuelle.

Oppsummert forstår vi at læring i et praksisfellesskap er et formalisert samarbeid mellom ulike deltakere med sine ulike stemmer som er basert på likeverd og gjensidighet. Målet er utvikling og læring til beste for alle. Et formalisert samarbeid er likevel ingen betingelse for læring i et praksisfellesskap, men i vår sammenheng foregår kompetanseoppbyggingen etter en plan der ulike parter har ulike funksjoner, og disse funksjonene er formaliserte.

Vi har basert gjennomføringen på å skape gode møter (Næss 1999). De gode møtene handler nettopp om relasjonene mellom personer og mellom personer og innhold. Betegnelsen "gode møter" er brukt i planen for modul 6, og her ligger det som en forutsetning at veiledningen må ha relevans, mening og bygge på gode relasjoner. Når vi ser balansen mellom støtte og utfordring som viktig, forutsetter det at vi har kjennskap til den nyutdannede, og hvor vedkommende er i sin læringsprosess og i sin yrkessituasjon. For å realisere de gode møtene har vi basert veiledningen på at alle parter har vært med på å bestemme innhold i og form på møtene, og alltid med utgangspunkt i hva den nyutdannede læreren melder som tema. Næss snakker om at alle gode møter må koreograferes, og at det er hensikten med de ulike møtene som bestemmer valg av blant annet arbeidsmåter, innhold og rammer.

Veiledning blir da en arbeidsprosess som består av fasene: beslutning, planlegging, gjennomføring og vurdering. Vi vil derfor legge opp til at denne prosessen i videst mulig omfang skal være en felles prosess for de nyutdannede lærerne og veilederne. Veiledningen må være tilpasset til selve veiledningssamtalen når det gjelder både form og innhold, og også når det gjelder konsekvensene av samtalene. De nyutdannede lærerne arbeider i forskjellige kommuner og skoler, med ulike klasser og fag. Innholdet i veiledningen vil derfor variere.

Prosjektet opererer med veiledning i to sammenhenger:

1. Møter mellom de nyutdannede lærerne og de lokale veilederne, som kan være planlagte, men som også finner sted spontant når behov melder seg. Dette kan være møter av kortere varighet.

2. De møtene som foregår en gang i måneden på den skolen der den nyutdannede læreren arbeider, og hvor både den lokale og den eksterne veilederen er til stede. Disse møtene er på vel en klokke time.

Når det gjelder møtene i første kategori, kan de ha ulik karakter fra å være fast avtalte og planlagte til å være mer ad-hoc møter. De tar ofte opp her- og nå- spørsmål, og er oftest rettet mot praktiske og metodiske spørsmål. Disse møtene har den lokale veilederen ansvar for alene. Når det gjelder møtene i kategori 2, er de alltid avtalte og planlagte med en koreografi som alle er kjent med i forkant, selv om de også har rom i seg til det spontane og alt som plutselig dukker opp.

Jeg skal beskrive og gi et eksempel på hvordan de lokale veilederne har bidratt i de planlagte månedlige møtene, og hvordan de etter hvert får mer ansvar for koreografien av og innholdet i dem.

Beskrivelse av et veiledningsmøte

Planlegging

De nyutdannede lærerne sender inn bestilling på hva veiledningen skal ha som tema. På bakgrunn av de nyutdannede lærernes ønsker blir det gitt respons på e-post, og forslag til struktur på møtet blir utarbeidet i samarbeid mellom den nyutdannede læreren, den lokale veilederen og den eksterne veilederen. Noen av lærerne får også et lite oppdrag i forkant som for eksempel en tekst de skal lese, en situasjon de skal observere, en tenketekst³ de skal skrive. E-postkontakten i forkant av møtene har til hensikt å ramme inn møtet

³ En tenketekst er basert på tenkeskriving som skjer i vår kreative skrivefase hvor vi ukritisk skriver til oss selv, og hvor prosessen er viktigst. Teksten er ikke formell, og den er preget av et personlig språk. (Dysthe, Hertzberg, Løkensgard Hoel, 2000: 44)

slik at alle parter skal ha en forståelse av hva temaet dreier seg om og gi dem muligheter til å være mest mulig forberedt. Med andre ord skal e-postkontakten bidra til å legge til rette for de gode møtene.

Under viser jeg ett eksempel på hvordan en slik korrespondanse i forkant av veiledningen kan foregå, og eksempelet forsøker å vise hva vi tilstreber å gjøre i forkant for å gjøre de gode møtene mulig. Det gjelder samspillet mellom de tre aktørene i veiledningen (den nyutdannede læreren, den lokale veilederen og den eksterne veilederen), hvilke forventninger vi har til hverandre i forhold til gjennomføring av det månedlige fellesmøtet, at deltakerne er med i forberedelsen av veiledningsmøtene, og at alle parter ved en tidlig møtekoreografi gis deltakerforutsetninger og forberedelsesmuligheter.

Bestilling

Hei Brit

Vi har hatt en kjempes fin juleferie, det var godt å ta en pust i bakken. Til neste møte kunne jeg tenkt meg å få snakket litt rundt hvordan jeg best kan hjelpe elever som sliter med å konsentrere seg, har et par elever som sliter masse med konsentrasjon og som ikke får gjort så mye i timene. Har vi tid kunne jeg tenkt meg å komme inn på noen tips i forhold til de "usynlige" elevene. De elevene som ikke gjør så mye av seg, synes det er så vanskelig å nå over alle når det er noen som tar så mye av oppmerksomheten. Håper dette er noe å bygge på, på torsdag.

Vi snakkes

Kari

Refleksjoner over bestilling

En slik tekstsnett gir rom for tolking. Er innledningen en høflighetsfrase eller er det mer alvor bak? Bør jeg som ekstern veileder for-

holde meg til innledningen, eller bør jeg heller gå rett på sak ved å ta opp det jeg tolker som Kari sitt tema? Hun skriver om konsentrasjonsvansker. Men hvordan kan hun komme med en slik diagnose, for det er vel ikke noe som kan sees? Handler det egentlig om dette? Et utall av spørsmål melder seg i kjølvannet av det Kari melder som behov.

Jeg velger å gå rett på sak i møtekoreografien, vel vitende om at jeg vil gi Kari litt rom til løst prat i starten av veiledningsmøtet. Ut over det starter jeg samtalen med åpne spørsmål hvor hun blir bedt om å fortelle hva hun ser og hører som gir henne grunn til å si at elevene har konsentrasjonsvansker. Hun blir bedt om å skrive ned noen tanker på forhånd, samtidig som hun skal se på hva hun allerede gjør av positive ting. Berit, som lokal veileder, får også en aktiv rolle i veiledningen, nemlig å komme med erfaringsbaserte innspill samt tanker om hvordan Kari eventuelt kan bringe "saken" videre i systemet, overfor så vel kolleger og ledelse som eventuelt foreldre.

Som ekstern veileder forsøker jeg å sette det meldte behovet inn i en større forståelsesramme ved å se behovet i sammenheng med begreper som kan være aktuelle å knytte konsentrasjon til.

*Forslag til møtekoreografi
God morgen Kari*

Godt å høre at du har hatt en fin jul og fått samlet krefter. Samtidig er det fint å "høre" at du er motivert for å ta fatt igjen. Jeg tenker at vi starter med det første temaet ditt – elever som har vansker med å konsentrere seg.

- *Fortell litt om hvorfor du tenker at noen har konsentrasjonsvansker og si litt om hvordan det kommer til uttrykk – hva er det mon tro du ser og hører som gir deg grunn til å si at elevene har konsentrasjonsvansker? Fint om du skriver ned noen stikkord før møtet.*

- *Hva gjør du allerede av gode ting for å hjelpe denne elevkategorien?*
- *Fint om du Berit (lokal veileder) kan komme med erfaringsbaserte innspill – både egne og andres?
Hva med foreldresamarbeid i slike spørsmål? Kanskje kan du også fortelle litt om hvordan Kari kan bringe tilsvarende spørsmål videre i systemet?*

For å løfte diskusjonen og for å få et felles diskusjonsgrunnlag, får vi alle tenke litt på begreper som kan knyttes til konsentrasjon: motivasjon, utholdenhet, mestring, selvbilde, interesse – alt sett i lys av didaktikken. Kanskje må litt systematisk observasjon til?

Når det gjelder de stille og mer usynlige elevene, så kan vi diskutere dette i lys av klasseledelse eller koreografibegrepet. Slik tenker jeg møtekoreografien – kom med innspill før den "settes". Håper dette kan gi mening. Så snakkes vi torsdag

Hilsen Brit

Gjennomføring

Gjennomføringen av veiledningsmøtene skjer på skolene der den nyutdannede arbeider. Tidsrammen for veiledningsmøtet er ca. 1-1,5 time og avholdes på et gruppe- eller møterom.

Det er den nyutdannede læreren som starter med å fortelle. Koreografien hjelper oss å holde struktur, og den sikrer at alle aktørene kommer inn i samtalen. Den lokale veilederen spiller inn i forhold til det hun er bedt om ifølge koreografien, men også ut fra det som kommer spontant og naturlig i prosessen.

Vurdering

Veiledningsmøtet oppsummeres med åpne spørsmål rettet til den nyutdannede læreren

med tanke på å trekke konsekvenser av hva samtalen har handlet om for henne, hva hun eventuelt vil prøve ut og hvordan. Veiledningsmøtet oppsummeres også i forhold til den lokale veilederen som kan få konkrete spørsmål og oppgaver å følge opp i forhold til den nyutdannede læreren.

Ideen om progresjon – fra legitim perifer deltakelse til full deltakelse

Etter hvert får de lokale veilederne selv gradvis større ansvar for å koreografere de månedlige møtene. De forsøker å ivareta bevegelsene i praksisfellesskapet fra legitim perifer deltakelse til full deltakelse, for å bruke Lave og Wengers (2003) begreper.

Eksempelet jeg viser under, beskriver hvordan en lokal veileder (Solweig) har koreografert et veiledningsmøte til sin nyutdannede lærer (Ellinor), hvordan hun har fordelt oppgaver til alle deltakerne (også ekstern veileder Brit), og hvordan vi alle har fått anledning til å være forberedt, slik at vi kan få et så godt møte som mulig.

Då prøver eg igjen.....

Sist gong landa vi på eit skjema som du, Ellinor, skulle fylle ut i forhold til eleven, O. Det såg slik ut:

	høg	middels	lav
manglende impuls kontroll			
konsentrasjonsvansker			
hyperaktivitet			

Som du sa, har vi ikkje hatt mange dagar med "vanleg" skule, og oppdraget er ikkje utført. Du har likevel eit bilete i hovudet om korleis det ville sett ut. Ein ting er kva vi ser og høyrer, men biletet vi ser for oss er vår tolkning av situasjonen, tenker eg, men det er eit godt utgangspunkt, særleg om eg og du tolker nokonlunde likt.

- *Korleis ser du for deg at du hadde kryssa i løpet av ei økt?*
- *Kvifor?*
- *Skildre enkelt ei økt etter mat*
- *Korleis rettleier du eleven når han uroar klassen?*
- *Korleis rettleier du når han ikkje arbeider?*
- *Har eleven større kapasitet fagleg, evt korleis veit vi det?'*
- *Korleis hjelpa han til betre læring, og dempa uro av andre elevar?*
- *Kan det gjerast noko organisatorisk for O og evt. andre elevar med ADHD eller liknande utfordringar*
- *Kva er hans sterke sider?*
- *Har O ei spesielt sterk side?*

Du seier han har spurt kva ADHD er? Veit du kvifor han lurar? Korleis kan vi hjelpe han til å forstå seg sjølv, godta seg sjølv og leve med dette best mogleg?

Spørsmålet er vel, korleis kjem vi vidare med å forstå dei og hjelpe dei/han?

Brit, dette er det eg tenker vi kan snakke om. Eg har fått i lekse av Ellinor å finne ut kva desse bokstavane (ADHD betyr på norsk. Det skal eg greie. Du veit det vel. Det ligg langt bak i ei skuff i hovudet mitt, skal leite der, om eg finn rette skuffa.

Ha ei god helg – Solveig

Her viser Solveig at hun knytter tråder tilbake til tidligere veiledning der bruken av skjemaet er foreslått. Hun aksepterer at den nyutdannede læreren ikke har hatt muligheter til å bruke skjemaet, samtidig som hun holder fast i saken ved å utfordre læreren til å tenke seg hvordan hun ville ha krysset av. Bestillingen og temaet blir tatt på alvor, og hun forsøker å imøtekomme den nyutdannede læreren på denne måten, samtidig som spørsmålene hennes kan tolkes som forsøk på å utfordre eksisterende oppfatninger hos Ellinor. Blant annet utfordrer hun læreren til å ta elevens perspektiv gjennom spørsmålene hun stiller. Den siste setningen om ADHD kan tyde på at Solveig også er opp tatt av å tilfredsstille Ellinor, for hvorfor er det hun som påtar seg oppgaven med å finne ut hva ADHD står for? Dette er en oppgave den nyutdannede kunne pålagt seg selv dersom det er viktig for henne.

Kompetanseutvikling som virker i praksis?

Både som ansvarlige for kompetanseutviklingen av de lokale veilederne og som eksterne veiledere, har vår oppgave vært å sette de lokale veilederne i stand til å fylle forventningene som lokale veiledere gjennom å gi dem

forutsetninger for å delta i ulike praksisfelleskap. På lengre sikt skal de lokale veilederne selv overta arbeidet i egen kommune, og spørsmålet er om vi har funnet en tilnæringsmåte til kompetanseoppbygging som virker i praksis. Det berører da spørsmålene om de lokale veilederne føler seg trygge nok til å stå på egne ben når de selv skal veilede nyutdannede lærere, om de kan ta hånd om koreografien, og om de føler at de finner balansen mellom støtte og utfordring?

De lokale veilederne sine stemmer

Både underveis i veiledningen og i gjennomføringen av modul 6 har vi forsøkt å lytte til de lokale veilederne sine stemmer. Det har ført til justeringer og tilpasninger under arbeidets gang. På slutten av studiet har vi bedt om skriftlige vurderinger med utgangspunkt i de enkle spørsmålene: Hva har vært bra og hvorfor? Hva kan bli bedre og hvordan?

Gjennom både skriftlige og muntlige vurderinger ser det ut for at de lokale veilederne er fornøyde og gir uttrykk for at de har lært ved å delta i de ulike praksisfelleskapene. I sin skriftlige tilbakemelding sier Dag blant annet:

Det at vi ble presset til å koreografere minst et av møtene var viktig og lærerikt, for da fikk jeg se hvor mye som ligger bak det å planlegge/koreografere et veiledningsmøte.

Å bli presset til å utføre en oppgave man i utgangspunktet ikke syns man kan, ser altså ikke ut til å skape angst eller nederlagsopplevelser, men hos Dag ser det ut til at det kan bidra til læreprosesser og en forståelse av det som ligger bak. Mens Olaug i forhold til samlingene og ny teori og nye begreper sier:

Jeg ble helt forvirret og litt irritert på alle de nye begrepene og syntes de var unødvendige i starten. Egentlig er det litt nifst at jeg nå

bruker dem helt selvfølgelig og som om de var mine egne

Teorier og nye begrep kan altså i utgangspunktet virke irriterende, for hva skal vi med alt? Men når Olaug nå bruker dem som sine egne, tyder det på at det er blitt hennes medierende redskaper⁴ som hun anvender i sin forståelse av oppgavene som lokal veileder.

Tilbakemeldingene tyder for øvrig på at samlingene på universitetet har hjulpet de lokale deltakerne til å få distanse til praksis, og at i denne distansen er begreper og teorier blitt klarere. Samtidig viser tilbakemeldingene at deltakerne mener de har lært ved å være samhandelnde, ved gradvis å overta ansvar og ved å være aktører.

Veiledningsmøtene har vært pedagogisk utfordrende for meg, jeg har lært å se sammenhenger mellom teori og praksis, sier Kåre.

At de lokale veilederne også har vært lærende ved å delta i praksisfellesskapet, er kanskje Bente et eksempel på i dette hun sier:

I starten av veiledningen var det mye rammer og det organisatoriske som var i sentrum, men så var det det med å forstå skolekoden – det er en utfordring for den nyutdannede. Men det var lærerikt for meg også. Jammen er det mange skrevne og uskrevne regler på skolen, som vi som har vært lenge på skolen ikke har vært klar over. Jeg har undret meg mange ganger over hvor mye som ”bare er slik” eller ”slik gjør vi det”.

⁴ *Reiskapar medierer læring på mange ulike vis. “Reiskapar” eller “verktøy” betyr i eit sosiokulturelt perspektiv dei intellektuelle og praktiske ressursane som vi har tilgang til, og som vi brukar for å forstå omverda og for å handle. (Dysthe, 2001: 46)*

Sluttord

I denne artikkelen har jeg forsøkt å vise hvordan vi har kvalifisert de lokale veilederne som er knyttet til vårt prosjekt gjennom en todelt modell – å lære om og å lære i. Å lære om har for oss vært forstått som at vi mennesker er i stand til å motta andres erfaringer, deriblant teori, om de fenomenene vi er opptatt av. Å lære i har vi forstått som å lære ved å delta, og at vi gjennom deltakingen får muligheten til påvirke situasjonene.

Formell utdanning er alltid planlagt læring med forhåndsbestemte mål, og til tross for at de lokale veilederne som har deltatt i modul 6 uttrykker tilfredshet med kvalifiseringen de har deltatt i, vet vi ikke om de er i stand til å stå på egne bein eller om det er god veiledning de kommer til å bidra med i framtiden. Studenttilfredshet i forhold til kompetanseoppbyggingen kan være en indikasjon på om den virker i praksis. Et annet spørsmål er om de nyutdannede vil synes at veiledningen bidrar til deres utvikling. Det har vi lite grunnlag for å uttale oss om. Hvorvidt kommunene, gjennom de lokale veilederne, nå kan ivareta veiledning av nyutdannede på en mer systematisk og bedre måte, gjenstår derfor å se.

Vi har hele tiden stilt spørsmål om vi er på rett vei både når det gjelder kvalifiseringen av de lokale veilederne gjennom vår egen veiledningstenking og vårt teoretiske rammeverk. Vi har forsøkt å justere planene våre etter hvert som vi har vunnet erfaringer. Så er det ikke bare de lokale veilederne som lærer i praksisfellesskapet, men også vi. Vi startet famlende og er fremdeles på leit, men etter hva? I forhold til hensikten mener vi den todelte kombinasjonsmodellen har fungert, og utsagn fra de lokale veilederne mener vi gir belegg for en slik oppfatning. Spørsmålet om hva slags kompetanse de trenger, står fremdeles åpent.

Vi kan aldri bli klar over det uten å være i dialog med de som skal være lokale veiledere. Når det gjelder kompetanseheving, er det nemlig all grunn til å diskutere på hvilke måter veiledning kan bidra i menneskers læreprosesser, enten det gjelder nyutdannede lærere, lokale veiledere eller oss selv som lærerutdannere.

Litteratur

Commission of the European Communities (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussel.

Dysthe, O. (2001). "Sosiokulturelle teoretisk perspektiv på kunnskap og læring". I Dysthe, O. (red.). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag, s. 33-72.

Dysthe, O., Hertzberg, F. og Hoel, T. Løkenesgard (2000). *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt forlag.

Engelsen, K.S. (2002). "Lærerutdanning og utvikling av praksisfeltet". I: Ludvigsen, S. og Hoel, T. Løkenesgard (red.). *Et utdanningssystem i endring*. Oslo: Gyldendal, s. 37-59.

Hanssen, B. og Østrem, S. (2004). Mulighetenes veiledning for mulighetenes lærere. *Rapport 1 fra prosjektet Veiledning av nyutdannede lærere*. Universitetet i Stavanger.

Hanssen, B. og Østrem, S. (2005): "Livslang lærerutdanning mellom små steg og store sprang". I Lea, M. (red.). *Vekst og utvikling. Lærerutdanningen i Stavanger 50 år*. Universitetet i Stavanger: Tidvise skrifter, nr. 54, s. 306-315.

Hoel, T. Løkenesgard (2002). "Det er fint å vere i same båt." Oppfølging av nye lærarar gjennom e-postgrupper. *Norsk pedagogisk tidskrift* 6, s. 441-459.

Igland, M. A. og Dysthe, O. (2001). "Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori". I Dysthe, O. (red.). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag, s. 107-127.

Lauvås, P. og Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

Ludvigsen, S. R. og Hoel, T. Løkenesgard (2002). "Når vilkårene for læring endres" i Ludvigsen, S. R. og Hoel, T. Løkenesgard (red.). *Et utdanningssystem i endring*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag, s. 15-34.

Næss, G. (1999). "Veiledning som møte". I: Veiledernetverket. Kristiansand: Årbok 1999, s. 62-67.

"Utvikle meg? At du jobber i team, at du får hjelp av kolleger, at du får observere kolleger, at du har noen å spørre. Det er en god måte å lære på".



Oppfølging av nyutdanna lærarar – kvar blir det av faget?

Av **Torlaug Løkensgard Hoel**
Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet

Oppfølging av nyutdanna lærarar har stort sett vore avgrensa til allmennlæruddanninga og til lærarar i grunnskole og førskole. Det inneber at lærarar med fagutdanning frå universitet og praktisk-pedagogisk utdanning har falle utanfor. Det inneber òg at det faglege innhaldet i undervisning og læring har kome i bakgrunnen eller er blitt oversett. Men lærarar underviser i fag, og arbeid og aktivitetar med grupper og enkeltelevar, frustrasjonar og gleder i arbeidet er heile tida vove saman med fag. Gjennom faget arbeider ein òg med generelle didaktiske og etiske aspekt. Tida er komen for å trekkje inn faglege og fagdidaktiske aspekt i oppfølging av førsteårslærarane.

Oppfølging av førsteårslærarar i vidaregåande opplæring – eit forsømt felt?

”Vi skal begynne med realismen. Har dere ideer å gi meg?” ”Korleis skal eg få responsgrupper til å fungere?” ”Kva skal vi leggje vekt på når vi vurderer norsk munnleg?” ”Jeg trenger tips til litteratur som passer for yrkesfaguttene mine!” Dette er døme på spørsmål som nyutdanna norsklærarar som arbeider på ungdomstrinnet og i vidaregåande opplæring, balar med.

Forslag om tiltak for å lette overgangen frå lærarstudent til lærar har vore ein gjengangar i politiske og faglege dokument hos oss dei siste åra, og eitt av tiltaka er ”Veiledning av nyutdannede lærere”. På same måte som tidlegare oppfølgingstiltak, er dette i hovudsak retta inn mot grunnskolen eller førskolen, men det har også deltakarar frå vidaregåande opplæring (sjå Smith mfl. 2007). Evalueringa av prosjektet viser at deltakarane vurderte opplæringa som svært god, men forskarane som evaluerte prosjektet, har ein kommentar:

Faglærerne er fraværende i de fleste opplegg. Det har derfor heller ikke vært noe fokus på spesielle fags utfordringer, og erfaringene fra

opplegget synes ikke å gi noen innspill til fagdidaktikken. Dette er til en viss grad et savn i videregående opplæring. Opplegget vurderes ikke like bra der som på de to andre nivåene (Dahl mfl. 2006:23).

Evalueringsrapport gir altså signal om at fagdidaktiske innslag i oppfølgingsprosjektet har vore svært få, og at særleg nyutdanna lærarar i vidaregåande opplæring har sakna eit fagdidaktisk innhald i oppfølginga. Vekta var lagt på allmenne utfordringar i samband med å vere ny i læraryrket.

Ifølgje Statistisk sentralbyrå var det 2017 studantar som fullførte allmennlærerutdanninga i 2004-2005, medan talet for dei som vart utdanna frå dei praktisk-pedagogiske utdanningane ved universiteta i same tidsrommet, var 1791. Allmennlærerutdanning og universitetsbasert lærerutdanning gir ulikt fagleg og pedagogisk grunnlag for læraryrket. Dei universitetsutdanna lærarane har forankring i fag, og det fagspesifikke innhaldet i skolefaga forsterkar seg til høgre opp ein kjem i skolesystemet. Førskole, grunnskole og vidaregåande opplæring har ulike tradisjonar og kulturar. Medan grunnskolen kan synast mangfaldig, er vidaregåande opplæring eit konglomerat av fag og organiseringsmåtar, ikkje minst gjeld dette dei yrkesretta utdanningsprogramma. Variasjonane verkar inn på t.d. innhaldet i læraren si undervisning og elevane si læring, det verkar inn på samspelet mellom elevar og lærar, både som grupper og som individ, på elevane seg imellom, og det verkar inn på den måten læraren leier læringsarbeidet.

Elevgruppeleiing, undervisning, læring og fag er integrert

Mange av problema nyutdanna lærarar – og også lærarar generelt – møter, kan knytast til det ein kan kalle elevgruppeleiing. ”Svårast för nyblivna lärare att handtera anges vara klass-

rumssituationerna, ledarskapet och disciplinen,” seier Göran Fransson i doktoravhandlingen si om nyutdanna lærarar (2005:25). Elevgruppeleiing blir ofte oppfatta som ”å halde disiplin”. Men leiing inneber og å kunne handtere mangfaldet av inntrykk og innspel i den enkelte timen, å ha blick både for enkelt-elevar og gruppa som heilskap, å kunne fange opp det spontane og uventa og likevel klare å skape samanheng og framdrift i faget, både i den enkelte timen og i eit lengre forløp. Leiinga er heile tida knytt til ein eller annan fagleg substans, i historie, matematikk, kjemi, KRL, engelsk, sosialøkonomi, norsk, sveising, frisørfag, kundebehandling osv. Elevgruppeleiing eksisterer aldri i eit fagleg vakuum. Den er knytt til det formålet at elevane skal lære og inneber derfor i høg grad å leggje til rette for læring og å organisere læringsarbeid i enkelte fag.

Norsk litteratur om elevgruppeleiing – eller klasseleiing – er stort sett av generell art i den forstand at den er lausrive frå fag (t.d. Pettersson og Postholm (red.) 2003, Imsen (red.) 2004, Halland 2005). Det kan vere fleire årsaker til dette. På lågare trinn i skolen har dei enkelte faga sjølvstilt ikkje særleg fagprofil. Tilsvarende vil lærarar på lågare trinn vanlegvis sjå på seg sjølve som allmennlærarar og ikkje som lærarar i spesifikke fag. Ein annan grunn er at mykje av forskinga på elevgruppeleiing er gjort av pedagogar, sosiologar og organisasjonsteoretikarar som ikkje har forankring i spesifikke skolefag. Ein tredje grunn er at mykje av forskinga som gjeld slik leiing, har vore retta mot elevar eller elevgrupper som av ein eller annan grunn representerer avvik og problem i skolen (t.d. Ogden 2001). I slike tilfelle vil vekta leggjast på det individual-psykologiske og det sosiale, faga i seg sjølv blir sedde på som perifere eller uinteressante. Fag kan sjølvstilt bli trekte inn som eksemplifisering og konkretisering, men det er inga syste-

matisk og direkte samankopling mellom elevgruppeteining, undervisning og læringsarbeid i dei enkelte faga.

Generelle teoriar om nyutdanna lærarar og om elevgruppeteining er til stor hjelp og kan bidra til verdfulle perspektiv og auka medvit om faktorar som er viktige. Men i vidaregåande opplæring og på ungdomstrinnet er det faglege innhaldet ein faktor ein ikkje kan oversjå, anten det gjeld elevgruppeteining eller situasjonen som ny lærar. Når ein underviser i eit fag, praktiserer ein samtidig elevgruppeteining, og slik teining skjer integrert med undervisning og læringsaktivitetar i faget.

To oppfølgingsprosjekt av nyutdanna norsk-lærarar på ungdomstrinnet og i vidaregåande opplæring

I to prosjekt har eg systematisk følgd opp to kull av mine eigne studentar gjennom deira første år som lærarar. Dei to oppfølgingsprosjekta omfatta nyutdanna norsk-lærarar som hadde tatt praktisk-pedagogisk utdanning ved Program for lærarutdanning ved NTNU i studieåra 2001-2002 og 2002-2003. Til saman omfatta dette 41 personar, og eg var læraren deira i norskdidaktikk da dei tok det praktisk-pedagogiske studiet. Oppfølginga starta da skoleåret tok til i august (2001 og 2002) og vart avslutta da skoleåret slutta i juni (2002 og 2003). Lærarane var spreidde over heile landet, frå Hammerfest til "dalstroka innanfor", frå Hamar til Sogn, frå ungdomstrinnet til avgangsklasse i vidaregåande opplæring. Oppfølginga var basert på at dei nyutdanna lærarane danna grupper på 4-6 deltakarar og skreiv e-brev til kvarandre og til meg – eg var med i alle gruppene – om erfaringar dei gjorde i skolekvardagen (Hoel 2002; 2003).

Deltakarane vart sette saman i grupper så homogene som mogeleg. Det vil seie at skoleslaget bestemte samansettinga: norsk i vidare-

gåande opplæring, norsk på ungdomstrinnet, norsk for fremmedspråklege elevar. Yrkesidentiteten blir utvikla i nær interaksjon med mellom anna omgivnadene – fag, skoleslag, ytre rammer – og den pedagogiske grunnleggjinga bak ei mest mogeleg homogen gruppesamansetting var at til meir deltakarane hadde felles, til større utbytte ville dei ha av "samtalane" i e-postgruppene.

Prosjekta var deltakarstyrte ved at det var spørsmål deltakarane sjølve stilte, problem dei møtte i eiga undervisning og som var relevante for deira eigen praksis, som vart avgjerande for kva som vart tatt opp og vidareutvikla i e-brev. Brev vart på denne måten heile tida knytte til situasjonar som var autentiske for deltakarane. Prosjektet gir såleis eineståande høve til å følgje med i korleis dei nyutdanna lærarane opplever kvardagen, ikkje minst fordi mange av breva er skrivne i stunder når dei har inntrykk frå klasserommet tett innpå seg – gode eller mindre gode. Brev viser og at anten det gjeld gode opplevingar eller frustrasjonar, er desse alltid knytte til ein konkret situasjon der faget spelar ei sentral rolle. Skolen som institusjon er samansett av fleire mindre samhandlingsarenaer som dei nye lærarane er ein del av og som representerer ulike samarbeidspartnarar: elevar, kollegaer, skoleadministrasjon, foreldre osv. Det er ikkje uventa at relasjonen elevar – lærar – fag er den samhandlingskonteksten som har størst rom i breva. Det er i dette samspelet mykje av læraridentiteten blir utvikla, det er her vi som yrkesutøvarar opplever dei tyngste nederlag og dei gylnaste stundene.

Kva tema er førsteårslærarane opptatt av?

Eit tilfeldig innhogg i brevbunken viser nokre tema som førsteårslærarane tar opp: Arbeid med lyrikk på åttande trinn, erfaringar med språkhistorie og litteraturhistorie, tips til nynorsk som sidemål, dramatisering og rolle

spel. Korleis kan ein arbeide systematisk med norsk munnleg? Kva med dei tause elevane, kva med elevar som stammar eller har andre taleproblem, korleis skal ein best rettleie og vurdere desse? Korleis kan ein best bruke IKT i norskfaget? Korleis praktisere mappevurdering? "Er det nokon som kan gi meg tips om korleis eg skal presentere norskfaget på foreldremøte?" "Korleis gjer eg det med individuell læreplan i norsk for ein elev som har store konsentrasjonsvanskar?" "Har nokon forslag til lesestoff for lesesvake elevar?" Korleis skape gode skrivesituasjonar? "Kor mykje skal vi eigentleg arbeide med rettskriving?" "Kan de gi litt tips om korleis de har arbeidd med sjanger?" "Vi skal begynne å arbeide med Naiv. Super. av Erlend Loe. Har dere noen erfaring med boka eller ideer å gi meg?" "Nå har vi sagalitteraturen foran oss. Tror dere jeg kan prøve meg på dramatisering?"

Eg har valt ut nokre tema som går igjen i breva og som vi skal stoppe opp ved.

Å handtere mangfaldet

Å få elevane til å oppleve fag og læring som relevant, vender ofte tilbake i breva. Brev viser at faglege tema og spørsmål som gjeld å handtere både grupper og enkeltelevar, er så integrerte i kvarandre at dei er umogelege å skilje. Mette har norsk og KRL på niande klassetrinnet og sender dette brevet tidleg i haustsemesteret:

Eg har ei oppleving av at det eg gjer, ikkje blir teke så godt imot. det er for mykje lekser, korfor må vi lese ting som er 1000 år gamle, og alt er så kjedeleg. Eg prøver å finne på artige ting innimellom, men skulen kan ikkje vere berre lek. Kven er det som skal lære elevane folkeskikk? (21.09.01)

Spørsmålet får sin eigen konkrete bakgrunn sett i lys av setninga som følgjer etter: "Eg har

hatt tre vikartimar i ei håplaus klasse dei siste timane på fredag." E-brevet er sendt klokka 14.26 fredag ettermiddag, altså har Mette gått direkte til PC-en for å ha nokon å dele frustrasjonane sine med ved slutten av arbeidsdagen. Alt dagen etter kom det reaksjonar frå andre i gruppa, først frå Rolf: "Jeg kjenner meg godt igjen i dine ord, Mette. Mens vi planlegger fag og har klare tanker om hva som skal læres, spør elevene: 'Hvorfor må vi ha det så kjedelig?'" Vera, som her ei gruppe vaksne elevar, peikar på at noko kan fungere bra i ei gruppe, men ikkje i andre, og at enkelte tema i faget er vanskelege å gjere artige. Ein månads tid seinare sender Mette eit e-brev der ho takkar for alle tilbakemeldingar og tankar om temaet som ho introduserte: "Det er fint å sjå at diskusjonen går slik den gjer for tida. Eg har til tider vore ganske fortvila over situasjonen her på skolen" (22.10.01). Heldigvis inneheld brevet og ei gladmelding: Ho og elevane har avslutta perioden om romantikken med rollespel, mellom anna ein diskusjon mellom Wergeland og Welhaven. Det likaste var ein "gutebande på tre elevar som til vanleg ikkje gjer så mykje anna enn å teikne skisser til grafitti og vere på røykeklassen, som improviserte rollespel. Då vart eg glad!!"

Eit anna brev viser den nære samanhengen mellom fag og handtering av både enkeltelevar og gruppe. Tove underviser ei gruppe med framandspråklege elevar, og to av desse får spesialundervisning. Tove rapporterer frå ein time med repetisjon av substantiv:

Jeg startet noen runder med "Mitt skip er lastet med". Alle måtte høre hva de andre sa, fordi deres ord skulle begynne på avslutningsbokstaven i forrige ord. Alle sa noe. Jeg skrev alle ordene på tavla, etterpå måtte de skjerpe hukommelsen og finne ut hva alle ordene hadde felles. Vi kom da etter hvert frem til at dette var substantiv, noen var fellesnavn, noen

var egennavn. Etter litt teori fikk elevene gå ut i 10 minutter og ha med seg minst 5 substantiver tilbake. Vi fikk et bredt spekter av ting, alt fra måkefjær og sigarettneiper til plastposer. Alle måtte si hva de hadde funnet, og alle måtte prøve å si riktig kjønn. Jeg skrev på tavla, og vi bøyde ordene i fellesskap. De fikk masse ros, og JEG FIKK MED MEG ALLE ELEVENE! Det var godt å kjenne at timen ble vellykket (Hoel 2003:234).

Vi ser korleis det faglege innhaldet – repetisjon av substantiv – skjer innanfor nøye gjennomtenkte strukturer både for individuelt og kollektivt arbeid, for aktivitetar i og utanfor undervisningsrommet. Gjennom måten Tove organiserer og leier gruppa på, arbeider ho med faget og elevane si læring. Og, som Tove framhevar med store bokstavar, til og med dei to elevane som fekk spesialundervisning, lykka i arbeidet.

Etiske, metodiske og faglege vurderingar går hand i hand. Kva tilnæringsmåtar kan vere aktuelle for denne eleven i høve til dette stoffet? Kva kan vi gjere og kva kan vi ikkje gjere? Britt har ei lita gruppe elevar i vidaregåande opplæring som alle strir tyngre med livet enn dei fleste. Elevane har skrive førsteutkast til ein tekst, og ho skal gi tilbakemelding. "Og når jeg da skal gi respons, noe som forøvrig ikke er noen enkel sak generelt sett heller, må jeg i noen tilfeller gi respons på livene deres ... Jeg er så redd for å trække over grenser" (11.09.01). Ho fortel og at skriveoppgåva "En person som har betydd meget for meg", vart for farleg for dei sårbare elevane. Men å skrive om "Noe som gjør meg glad", gikk an å få til. "Første gla'tekst kom, og gledet også meg, både fordi den kom, men enda mer pga innholdet i teksten!"

Karakterar og vurdering

Det faglege ansvaret ligg tungt på mange. Ella fortel om alle ulike tilnæringsmåtar ho har prøvd på tiande klasstrinnet, utan at ho ser særleg framgang. Ho spør seg kva feil ho gjer, og konkluderer: "Snart skal elevene gå ut av ungdomsskolen, og jeg har ansvaret for norsk-opplæringen de har fått!" (19.01.02) Ansvaret konkretiserer seg i temaet karakterar og vurdering, og dette er det temaet som rangerer høgast på statistikken i dei to oppfølgingsprosjekta. Det melde seg tidleg i skoleåret da dei første skriftlege arbeida skulle vurderast, og dukka opp igjen både i tilknytning til dei vanlege tidspunkta for karaktergiving i skolen, og elles når ein av dei nye lærarane skulle vurdere munnlege eller skriftlege prestasjonar. "Å vurdere norsk munnleg, er vanskeleg," er ei utsegn som går igjen.

Temaet vurdering og karakterar fekk ei spennande utvikling ved at også erfarne lærarar vart trekte inn i diskusjonen. På den vidaregåande skolen til Anja hadde lærarane hatt seksjonsmøte om munnleg eksamen. Ho refererte ein del av spørsmåla dei hadde drøfta: kor mange oppgåver elevane bør ha, om elevane skal velje oppgåver sjølve eller ikkje, korleis elevane kan førebuast på 'prosjekteksamen', storleiken på gruppene, kor styrt førebuingstida skal vere, korleis undervisninga skal leggjast opp i førebuingssperioden, osv. "Har de diskutert dette på andre skular, og kva har de i tilfelle kome fram til?" Slutten av brevet hennar treffer alle som har avgangselevar: "Eg er stygt redd for at eg kan få opp ei gruppe, for eg er jo ny lærar, og dei vil sikkert teste oss ferskingane"! (18.02.02.) I juni kjem erfaringar inn på skjermen frå dei som har hatt elevar oppe til eksamen: "Jeg må innrømme at jeg var meget spent, men det var en positiv opplevelse og ikke noe å grue seg til!" (13.06.02.) Året som ny lærar er slutt, når ein har hatt opp elevar til eksamen, er ein blitt "skikkeleg"

lærer! Da har ein gått gjennom prosessen frå perifer legitim deltakar til full deltakar i eit praksisfellesskap, ei utvikling som er sentral i sosiokulturell læringsteori (Ludvigsen og Hoel 2002).

Vurdering er eit sentralt tema i den praktisk-pedagogiske utdanninga. Sjølv om ein prøver gi det så brei og grundig dekning som råd er, er det mange viktige sider ein ikkje rekk å kome inn på. Dessutan er det to viktige skilnader mellom å ta opp temaet som student og som lærar. Som student har ein ikkje ansvar for elevane til ein eventuell eksamen. Det har ein som lærar. Det andre gjeld kontekst. Sjølv om ein konkretiserer temaet med kasustilfelle eller brukar autentiske elevtekstar, er det situerte aspektet fråverande, nemleg den konkrete situasjonen og det levande mennesket bak teksten. I e-brev er det situasjonar som deltakarane står midt oppe i, som er utgangspunktet. Vurdering, karakterar og eksamen får dermed eit utvida og reelt innhald og fleire nansar enn det kan få i utdanninga.

Vi skal avslutte temaet vurdering med eit fenomen mange av dei nye lærarane verkeleg opplevde som eit sjokk, nemleg "karaktersjokket". Slik formidlar Stine den dramatiske opplevinga da elevane hennar på åttande trinnet fekk karakterar i norsk for første gong:

Det var en grusom opplevelse. Forventningene er store, og selvinnsikten ikke fullt så stor. 26 par øyne formelig lyste mot meg der jeg sto med bunken. Så delte jeg ut, og så begynte ei av jentene å gråte. Hun fikk 3. Hun gråt i 45 minutter, og kunne ikke stoppe. Jeg prøvde å si at 3 ikke er noen dårlig karakter, uten nytte: '4 e bra, men 3 e dåli. Dæ e jo næst'n 2...' hulket hun. Gode forklaringer og positiv omtale av det som var bra, hjalp lite. Læreren ble fremstilt som et menneske uten følelser. Kan ikke si jeg gleder meg til neste prøverunde. (02.11.01)

I fagdidaktikken hadde vi lagt stor vekt på at elevane må vere med og diskutere vurderingskriterium, at dei må få vite om både sterke og svake sider ved prestasjonane sine, og at dei må øve opp evna til sjølvvurdering. Men dessverre er korkje elevar eller andre folk rasjonelle vesen, og det som verkar logisk i auditoriet, hjelper ofte lite i den praktiske kvardagen. Korleis ein skal handtere elevreaksjonar som denne, kan utdanninga vanskeleg førebu studentane på fordi dei er så nær knytte saman med forventningar og voner, og dermed også med vonbrot og nederlag.

Gleda ved å lykkast

I doktoravhandlinga si peikar Göran Fransson på at forskning på nyutdanna lærarar stort sett er opptatt av problema lærarane møter:

Nästan all forskning kring nyblivna lärare berör på något vis svårigheter eller dilemman som nyblivna lärare kan uppleva. [...] I detta sammanhang synes det som om det finns en rådande diskurs kring forskningen att belysa svårigheter och dilemman. Detta bidrar till att konstruera en föreställning om nyblivna lärare som några i behov av stöd, vilket i sin tur sannolikt påverkar mediadebatt och lärares självbild (Fransson 2005:25).

Det er lite å finne av glede over yrket også i den norske litteraturen om nyutdanna lærarar, ein må lese både langt og lenge for å finne døme på gode stunder og opplevingar i høve til elevar, fag og undervisning. Det er grunn til å vere merksam på denne tendensen og på det inntrykket det kan gi av nye lærarar, slik Fransson er inne på. Ikkje minst bør ein stille spørsmålet om det biletet denne litteraturen gir av læraryrket, er eigna til å lokke unge menneske til yrket.

Brevsamtalene er rike på glede og gode opplevingar. Stundom kan dette vere utslag av det vi kan kalle balansestrategi (Hoel 2000:150). Som ei motvekt til det som er problematisk, hentar deltakarane fram eksempel på noko som har fungert bra, at dei har lykkast. I breva går det faglege og det mellommenneskelege forholdet til elevane, som einskildpersonar eller kollektiv, alltid hand i hand. Ikkje sjeldan er døma på at ein har lykkast og gleda over dette, knytte til område eller situasjonar der ein tidlegare har streva eller mislykkast. Brevet frå Mette der ho fortel om "gutebanden" som engasjerte seg i rollespel om Wergeland og Welhaven, er typisk døme på dette: "Då vart eg glad!!"

Å fortelje om noko dei har meistra, som har fungert bra, stunder når dei nye lærarane føler dei har lykkast, er sterkt knytt til deira eige sjølvbiletet. Derfor er det og viktig for den mentale balansen. "Det er ekstra godt når ein har funne på noko som fungerer godt, ein blir så mykje meir inspirert i dei 'vanskelege' timane då!" Eleven sin siger er læraren sin siger! Wenche Opsum har i hovudoppgåva si (Opsum 2002:82) peika på skilnaden mellom det ho kallar personleg emosjonell relasjon og kunnskapsrelasjon. Den første relasjonen inneber gjensidig glede over å vere saman og nær kvarandre. Kunnskapsrelasjonar inneber ei utviding og dreining i forholdet mellom lærar og elev fordi vekta blir lagt på lærestoff og læreprosess. Å bygge kunnskapsrelasjonar blir sentralt i dette forholdet, og breva viser at glede over å lykkast som lærar, som regel er knytt nettopp til bygging av kunnskapsrelasjonar.

Nora, som underviser i norsk og engelsk i vidaregåande opplæring, skriv om ei jente som konsekvent nekta å snakke engelsk så medelevane hørde på:

Hun sliter med en del ting, men har brukt det som en sovepute i forhold til å ta ansvar for sin egen situasjon. da hun forrige uke ikke hadde gjort en avtalt oppgave pga atter en ny unnskyldning, fikk jeg nok. Hun fikk beskjed om at jeg ikke ville ha henne tilstede i mine timer når hun ikke gjorde det hun skulle (05.05.2001).

Dette skjedde i norsktimen, men jenta fekk vere med i engelsktimane. Som bakgrunnsopplýsning tilføyer Nora at det hadde vore mange liknande hendingar tidlegare. Jenta reagerte ved å bli "svært fornærmet, saboterte opplegget mitt og følte seg i det hele tatt urettferdig behandlet." Nora har så ein samtale med jenta om å ta ansvar for sitt eige liv trass i problem ein måtte ha, og det kom fram at jenta tykte alle lærarane var ute etter henne, ingen likte henne fordi ho hadde dårlege karakterar, ho fekk ikkje til nokon ting, osv. Så kjem neste time da elevane parvis skal leggje fram kvar sin tekst på engelsk:

Hun fikk først lese litt på norsk – bedre det enn at hun ikke sier noe – men etter litt småpratning begynner hun plutselig å lese engelsk...! Stadig vekk fikk jeg små blikk, som for å få bekræftelse på at hun var på riktig vei, mens jeg slet med klumpen i halsen. Det var en stolt lærer og en enda stoltere elev som forlot rommet etter timen!

Situasjonen som Nora fortel om, er gjenkjenneleg og relevant for alle lærarar: Kjensle av tilkortkomming har samla seg opp over lengre tid, ein lykkast ikkje å få kontakt med eleven, eleven sakkar akterut fagleg, og det er vanskeleg å vite korleis ein skal handtere situasjonen. Ein dag skjer noko som fører til at ein handlar drastisk, kanskje meir på impuls enn på grunnlag av refleksjon og gjennomtenking der og da. Hendinga markerer eit vendepunkt i forholdet mellom læraren og eleven, det kan

føre til det verre eller til det betre, her førte det til det betre. Det Nora fortel, er også eit typisk døme på korleis læraren hjelper eleven til å byggje stillas i den nærmaste utviklingssona, både fagleg og sosialt. Saman byggjer ho og jenta opp kunnskapsrelasjonar.

Som nemnt er det når lærarane – og ofte elevane – har streva mest, at gleda over å lykkast kanskje er størst. Inga fortel om Eirik som begynte som det ho kallar ”en typisk slubbert”, men som etter kvart frivillig skriv eigne dikt, ”dog mens han egentlig skulle jobbe med litteraturhistoria, men er det ikke herlig?!” Anja fortel om ein gut som ikkje hadde litterær tolking som si sterke side, men som fekk sitt gjennombrøt da han oppdaga symbolbruken i ”Lykken mellom to menn” av Agnar Mykle. Og Vera fortel om ei jente som ikkje var van med å lese, men som vart tent på *Haiene* av Jens Bjørneboe: ”Hun la den fram med en slik glød at det var en fryd! Hun har anbefalt den til venner og kjente på grunn av menneskekunnskapen den gir utrykk for og de levende skildringene og spennende beretningene. Artig!” (13.01.2002)

Mangel på tid

Alle dei nyutdanna lærarane nemner tid som mangelvare i breva sine. Mangel på tid til å førebu seg så mykje dei gjerne ville, kampen om minuttane i undervisninga, da så mykje skjer samstundes, frustrasjonar over timar som blir borte til føremål som i og for seg er gode, men som kuttar av tida ein har til rådvelde. Og norskfaget er så stort, det er mykje ein skal gjere og enda meir ein gjerne ville gjere! ”Tiden føler jeg er min verste fiende. Jeg har 30 besvarelser i norsk, 30 i engelsk og 54 norskmapper med to tekster i hver som skal ha vurdering. Jeg vet nesten ikke hvor jeg skal begynne” (14.02.2002). Denne førsteårslæraren burde eigentleg hatt oppfølging både i norsk og engelsk. Mangelen på tid kan dels bli for-

stått som innbygd i systemet, dels som resultat av at dei nye lærarane ikkje har opparbeidd seg rutinar som dei kan falle tilbake på. Riktignok kjem tida også inn og bidrar til at ein blir meir rutinert, slik som når Eli ved påsketider skriv at ”jeg er blitt mye flinkere til å ta stilene på feelingen etterhvert”. Ho er i ferd med å opparbeide seg taus kunnskap.

Tidsfaktoren er sterkt knytt opp mot forventingar til yrket og ambisjonar, ettersom den er ein av dei rammefaktorane ein merkar sterkast i kvardagen. Kvar time, kvar dag og kvar veke blir prega av å måtte inngå kompromiss mellom ideal og verkelegheit og finne vegar ut av dilemma. I det heile ser det ut til at mangel på tid er ei av dei viktigaste årsakene til at ein strevar med å handtere både enkeltelavar og gruppa. Brev understrekar behovet for redusert arbeidsplikt det første året som ny lærar, ei ordning som er innført i enkelte land og som også er tatt opp i debatten om oppfølging av nye lærarar hos oss.

Fagkunnskap som fotfeste og kapital

I ein studie av fire nyutdanna allmennlærarar peikar Odd Jarle Ertresvåg (2002) på at eit fellestrekk er at dei som er fagleg trygge, har noko å forankre tryggleiken sin i og vågar å utfordre skolekoden der dei kjem. Manglar dei dette fotfestet, er dei meir avhengige av å finne ut korleis ”dei andre” gjer det og kva dei synest. Ertresvåg meiner og at det kan vere fornuftig av nye lærarar å finne meiningsfellar i miljøet som dei kan støtte seg på dersom den praktiske yrkesteorien deira kolliderer med skolekoden. ”Utan noka form for allianse, vil det vere dumt å handle i strid med den gjeldande koden, då ein dermed ekskluderer seg sjølv frå fellesskapet”, seier han (s. 82). Alt tidleg i september er Astrid inne på slike tankar i eit brev. Ho har mange idear ho vil prøve, og ho har funne ein strategi:

Folk er veldig hyggelige mot meg, men det varierer veldig hvordan de vil gjøre ting i undervisningen. Jeg føler at jeg må trå litt forsiktig og heller alliere meg med dem som kunne tenke seg litt forandring på ting. De finnes jo også! (10.09.2001)

Førsteårslærarane i materialet til Ertesvåg seier og at dersom dei hevda meiningar som låg på sida av vanlege oppfatningar, fekk dei lett kjensla av at dei vart møtte med skepsis. "Å foreslå endringar i praksisen var indirekte å kritisere han, eller å kritisere grunnlaget for den identiteten som dei etablerte kollegaene hadde opparbeidd seg, og som dei følte seg trygge og vel med," (s. 92). Å få innpass i eit fellesskap inneber ofte ein kamp mellom verdisystem dersom ein nykomar ønskjer forandringar som vil føre til endring i identiteten både hos han/ho sjølv og hos det etablerte fellesskapet. Mari ser ut til å ha vore i den situasjonen:

Det er ikkje alltid lett for meg som nyutdanna lærar og sitje og forsvare nye metodar og nytenking når kollegaer med 20 års erfaring tviheld på sitt, blant anna med argument om at dei har lang erfaring med korleis ungdommar taklar ansvar for eiga læring osv., Er det nokon av dykk som opplever noko liknande? (10.10.2002)

Andre opplevde å bli sett på som ressurspersonar. Anja fortel at ho og ein annan "nykomling" vart spurde om å bidra på eit møte i norskseksjonen. "Det gjorde vi, og eg nytta høvet til å seie litt om dei pedagogiske utfordringane eg har møtt 'her på bruket'. Det vart ein kjempefin diskusjon, og eg trur alle følte dei hadde fått noko ut av møtet." Og så legg ho til: "Eg måtte berre dele gleda med nokon over å ha ein så flott hovudlærar og så gode kollegaer!"

Fagdidaktikk og fag i oppfølgingsåret

Oppfølgings- og forskingsprosjekt har gitt noko innsyn i situasjonen til førsteårslærarane, særleg dei som er rekrutterte frå allmennlærerutdanninga. "Veiledning av nyutdannede lærere" er eitt av desse. Meir er i vente. Noregs Forskingsråd har sett i gang det største programmet for utdanningsforskning til nå, *Program for praksisrettet FoU i grunnopplæring og lærerutdanning* (2005-2009). Her har prosjektet "Nyutdannede læreres mestring av yrket. Om kvalifisering i høgskole og grunnskole", som er lokalisert til Høgskolen i Oslo, fått tildelt midlar. Som tittelen inneber, er prosjektet retta mot grunnskolen og allmennlærerutdanninga. Det er danna eit nettverk for kompetanseutvikling blant nyutdanna lærarar som spelar ei viktig rolle for utveksling av erfaringar og kunnskap om nyutdanna lærarar. Høgskolen i Bodø har fått fem millionar kroner frå Forskingsrådet til å starte eit til oppfølgings- og forskingsprosjekt om nyutdanna lærarar der ein skal prøve ut elektronisk rettleiing, prosjektet varer til 2009. Det er såleis i ferd med å utvikle seg eit eige kunnskaps- og forskingsfelt om denne gruppa.

Det er rimeleg at ein hittil har vore mest opptatt av dei nyutdanna allmennlærarane i grunnskolen og også i førskole. Alle elevar skal gjennom grunnskolen, den er grunnleggjande for utviklinga til kvart enkelt barn, både sosialt, menneskeleg og fagleg. Men etter kvart er det blitt sterkt behov for at vidaregåande opplæring med alt sitt mangfald blir inkludert både i forskning om nyutdanna lærarar og i oppfølgingstiltak, og fag og fagdidaktikk vil måtte ha ein sjølvstøtt plass her.

NOKUT avslutta evalueringa av allmennlærerutdanninga i september 2006. Eit gjennomgåande synspunkt hos studentar og nyutdanna lærarar var at dei etterlyste ei sterkare fagdidaktisk forankring av faga – dei ønskte betre

grunnlag for å kunne undervise i dei enkelte faga. Hovudrapporten tar opp tilhøvet mellom breidde og djubde i allmennlærerutdanninga:

Allmennlærerutdanningen skal forberede studentene på å undervise fra første til tiende trinn. Det er både i evalueringen i 2002 og i dagens evaluering allmenn enighet om at dette er en stor utfordring – og nærmest en umulighet (NOKUT 2006:72).

Evalueringspanelet uttalar vidare at det ser det som gunstig at det er rom for relativt stor fagbreidde og eit visst høve til spesialisering innanfor den nåverande allmennlærerutdanninga. Men utdanninga må óg ta omsyn til at samfunnet i høg grad har behov for fagkunnskap. I talen som statsråd Øystein Djupedal heldt på NOKUT-konferansen, sa han mellom anna dette:

Jeg er enig i at det er uheldig at allmennlærere underviser i fag de ikke har utdanning i. Jeg mener derfor det er nødvendig å slå fast at den tiden er forbi da en og samme undervisning kan kvalifisere for undervisning i hele grunnskolen 10-årige løp. [...] Det er naturlig å tenke seg at kravene til fordypning i faget en underviser i, må være høyere på høyere trinn i ungdomsskolen enn på lavere (Djupedal 2006).

I framtida vil det såleis etter alt å dømmе måtte bli lagt større vekt på fagdidaktiske og faglege aspekt også i oppfølging av nyutdanna lærarar i grunnskolen.

Å fange heilskapen

I denne artikkelen har vi sett korleis dei nyutdanna norsklærarane på ungdomstrinnet og i vidaregåande opplæring kvar time og kvar dag er opptatt av enkeltelevar, gruppe, undervisning, læring, av etiske og didaktiske spørsmål som heile tida er vove saman med norskfaget.

Det som er skrive om norskfag og norsklærarar, er relevant for andre fag: biologi, historie, geografi, engelsk osv. I dei mangfaldige aktivitetane som går føre seg knytt til læring og undervisning, er fagaspekt og samhandlingsaspekt så integrerte i kvarandre at det er uråd å skilje dei. Kvart fag har sine måtar å samhandle på, sine aktivitetsstrukturar – faget og fagdidaktikken utgjer sin eigen sosiale óg kulturelle kontekst for dei som deltar i den. Gjennom faget arbeider ein og med generelle didaktiske aspekt, gjennom faget bygger ein opp arbeidskultur, læringsmiljø, strukturar, og ein praktiserer elevgruppeleing. Og, omvendt, gjennom arbeidskulturen og måten ein leier elevgruppa på, arbeider ein med faget. Det er å ønskje at framtidige oppfølgingstiltak for nyutdanna lærarar tar omsyn til denne heilskapen.

Kanskje er det også på tide å etterlyse gledene ved yrket? Eit meir balansert bilete av tilveret til førsteårslærarane er på sin plass, både av omsyn til heilskapen, til sjølvbiletet til dei nye lærarane, og av omsyn til rekruttering til yrket. Gleda over å lykkast er ein like viktig del av yrket som frustrasjonane – i det lange løp er det dei gylne stundene vi hentar kvardagsenergien frå.

Litteratur

Dahl, T.; Finne, H.; Buland, T.; Finne, H. & Havn, V. (2006). *Hjelp til praksisspranget – Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere*. Trondheim: SINTEF, Rapport april 2006.
Djupedal, Ø. (2006). Nokuts evaluering av allmennlærerutdanning. Kunnskapsminister Øystein Djupedals tale på sluttkonferansen evaluering av allmennlærerutdanning i regi av NOKUT, 27.09.06, Lillestrøm.
<http://odin.dep.no/kd/norsk/aktuelt/taler/minister/070021-430009/dok-nb.html>

Ertresvåg, O. J. (2002). Kva skjer med lærarstudenten når ho har slutta i studiet – og vert lærar? Ein kvalitativ studie av fire nye lærarar. Hovudfagsoppgåve i pedagogikk hovudfag. Universitetet i Bergen/Høgskolen i Bergen. Det psykologiske fakultetet, våren 2002. (Upublisert.)

Fransson, G. (2005). *Att se varandra i handling. En jämförande studie av kommunikativa arenor och yrkesblivande för nyblivna fänrikar och lärare.* Institutionen för undervisningsprosesser, kommunikation och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm.

Fransson, G. & Morberg, Å. (red.) (2001). *De första ljuva åren.* Lund: Studentlitteratur.

Halland, G. (2005). *Læreren som leder. Perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer.* Bergen: Fagbokforlaget.

Hoel, T. Løkensgard (2000). *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hoel, T. Løkensgard (2002). "Det er fint å vere mange i same båt." Oppfølging av nye lærarar gjennom e-postgrupper. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 6, 441-459.

Hoel, T. Løkensgard (2003). "Skoledagen har sine nedturar og sine oppturar." Glimt frå nyutdanna lærarar sin kvardag gjennom e-brev. I Pettersson, T. & Postholm, M. B. (red.): *Klasseledelse*, 220-242.

Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (red.) (2004). *Det ustyrilige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Ludvigsen, S.R. & Hoel, T. Løkensgard (2002). Når vilkårene for læring endres. I Ludvigsen, S.R. & Hoel, T. Løkensgard (red.). *Et utdanningssystem i endring*, 15-37.

Oslo: Gyldendal Akademisk.

NOKUT. *Evalueringen av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport.* Rapport fra ekstern komite. Oslo: NOKUT

Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problemløsende arbeid i skolen. Kunnskapsutviklende og problemløsende arbeid i skolen.*

Oslo: Gyldendal Akademisk.

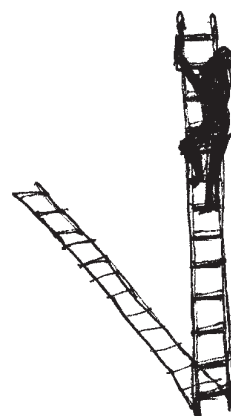
Opsum, A.W. Dybesland (2002). Lærerollen i mappevurdering. Fra mappebarn til mappevurdering. Hovedoppgave i pedagogikk ved Hovedfag i pedagogikk, Universitetet i Bergen/Høgskolen i Bergen. Våren 2002. (Upublisert.)

Pettersson, T. & Postholm, M. B. (red.) (2003). *Klasseledelse.* Oslo: Universitetsforlaget.

Smith, K.; Ulvik, M. & Helleve, I. (2007).

Nyutdannet i videregående skole. I *Utdanning* nr. 5, 2007, 56-59.

"Det er mye som skal gjøres, sier kollegene mine. La oss gjøre det da, tenker jeg".



Mangfold gir muligheter

Om mangfold som ressurs for kompetansebygging

Av Eva Bjerkholt, Liv Torunn Eik og Elin Ødegård

Høgskolen i Telemark og Høgskolen i Vestfold

Artikkelen tar utgangspunkt i erfaringer og innsamlede data fra oppfølging og veiledning av nyutdannede førskolelærere og lærere. Med bakgrunn i utsagn og tilbakemeldinger fra nyutdannede drøftes deres utbytte av gruppeveiledning i grupper som er satt sammen av nyutdannede førskolelærere som arbeider i barnehage, og nyutdannede lærere som arbeider på barne- eller ungdomstrinnet.

Det er juni og lærerutdannerne fra høyskolen er på veg til ei lita bygd i Telemark for å evaluere tiltaket veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole. Disse lærerutdannerne skal evaluere året sammen med nyutdannede, lokale veiledere, styrere og rektorer i bygda. Lærerutdannerne har forberedt seg på at de vil få negativ tilbakemelding på modellen med felles veiledningsgruppe, der nyutdannede fra barnehage og skole har hatt veiledning sammen.

På evalueringsmøtet kommer ikke kritikk, men ros av modellen. Deltakerne sier at det å få veiledning sammen med lærere fra barnehage og skole, har vært viktig. De nyutdannede lærerne og førskolelærerne gir uttrykk for at de i utgangspunktet var skeptiske, men erfaringene er at de har fått nye perspektiver i veiledningsarbeidet. "Det har fått betydning ut over det å løse praktiske problemer, det har betydd noe for hvordan vi ser på barn, oppvekst og utdanning i vår kommune," sier rektor. "Det er jo de sammen ungene vi skal møte," sier den nyutdannede fra barnehagen. Lærerutdannerne puster lettet ut og konkluderer med at det å organisere felles veiledningsgrupper kan få fram et større mangfold og berike og utvikle oppfølgingen av nyutdannede. Dette er et faglig perspektiv som kan utnyttes bedre.

Evalueringsmøtet konkluderte med at det å organisere veiledningsgrupper på tvers av bar-

nehage- og skolesektoren, kan bidra til kompetansebygging for både de nyutdannede og videreutvikling av barnehage- og skolesektoren i en kommune. Slike grupper kan sette søkelyset på ulikheter og likheter og dermed fremme kompetansebygging. Denne og lignende erfaringer ble et vendepunkt for oppfølging og veiledning av nyutdannede i vår region.

Veiledning av nyutdannede førskolelærere og lærere

Vår region består av fylkene Telemark, Buskerud, Vestfold og Østfold. I regionen samarbeider lærerutdanningene ved høyskolene med Utdanningsforbundet, KS og fylkesmannsembetene. Vi har utviklet ulike modeller for oppfølging og veiledning av de nyutdannede. Barnehage- og skoleeiere har ansvaret for å koordinere og lede arbeidet, og høyskolene deltar med sin kompetanse i veiledning, gir veiledningsopplæring og bidrar til utvikling av læringsmiljøet. Oppfølgingen og veiledningen av de nyutdannede skal være forankret i ledelsen ved den enkelte barnehage/skole, som en del av en helhetlig arbeidsgiverpolitikk. Oppfølgingen av de nyutdannede varierer fra kommune til kommune, men det overordnede målet for veiledningstiltaket er:

Å legge grunnlaget for en yrkespraksis som bygger videre på lærerutdanningene og som involverer teoretiske og praktiske refleksjoner over barnehage- og skolehverdagen (Bjerkholt og Karlsen, 2003:4).

Implisitt i målet ligger en forståelse av at veiledningen skal bidra til bevissthet om egen yrkessosialisering og refleksjon omkring egne læringsprosesser. Dette er et fellestrekk for innholdet i veiledningsarbeidet. Tiltaket er i alle fire fylkene organisert med lokale veiledere i kommunene som får opplæring og oppfølging fra veiledere fra lærerutdanningene.

Vi som lærerutdannere har samlet et omfattende datamateriale fra arbeidet. Materialet består blant annet av evalueringsskjemaer fra nyutdannede, fra lokale veiledere og fra barnehage- og skoleeiere, veiledningsgrunnlag fra nyutdannede og gruppeintervju med nyutdannede.

Materialet er først og fremst samlet inn for å evaluere og videreutvikle det operative arbeidet. Datamaterialet fyller derfor ikke de kravene som forskning stiller til systematikk ved innsamling, bearbeiding og analyser. Vi mener likevel at dette omfattende materialet, samlet inn over flere år og i fire forskjellige fylker, gir oss en forståelse av ulike sider ved oppfølgingen og veiledningen av nyutdannede. For oss har gjennomgang av materialet ført til en prosess med diskusjoner, refleksjon og utvikling.

Artikkelen starter med en fortelling som førte til nye perspektiver på sammensetningen av lokale veiledningsgrupper. Vi vil belyse våre erfaringer med veiledning av nyutdannede i det vi kaller heterogene veiledningsgrupper. Heterogene veiledningsgrupper består av nyutdannede førskolelærere og lærere som arbeider i barnehage eller skole, og lokale veiledere som også har ulik lærerbakgrunn.

Uansett hvordan veiledningsgrupper settes sammen, vil gruppene bestå av personer med ulike erfaringer, kunnskaper, verdier og perspektiver. Det som er spesielt med heterogene veiledningsgrupper, er at både de nyutdannede og deres lokale veiledere representerer ulike lærerutdanninger og ulike pedagogiske institusjoner. I slike grupper kan ulikhet i utdanningsbakgrunn, kompetanse og erfaringer bli viktige ressurser for at de nyutdannede skal utvikle sin kompetanse. I veiledningen i heterogene grupper, som ellers i gruppeveiledning, presenterer de nyutdannede utfordringer de står overfor i sitt arbeid. Gruppen hjelper til å belyse disse utfordringene, og deltakernes ulike

utdannings- og erfaringsbakgrunn kan da bidra til at utfordringene også blir belyst fra ulike profesjonsperspektiv, ut fra ulike utdannings-tradisjoner og ulike lærerroller i barnehage, på barnetrinnet og på ungdomstrinnet.

I artikkelen vil vi ta utgangspunkt i den delen av datamaterialet som representerer erfaringer fra veiledning i slike grupper med førskolelærere og lærere. For å kunne drøfte dette materialet vil vi først gjøre rede for tre begreper som er sentrale i denne sammenheng: mangfold, veiledning og kompetansebygging. Med utgangspunkt i utsagn fra nyutdannede vil vi belyse hvordan kvalifisert veiledning i disse veiledningsgruppene kan være et redskap til kompetansebygging for å gjøre de nyutdannede bedre i stand til å møte utfordringer i yrket i barnehage og skole.

Mangfold, veiledning og kompetansebygging

De nyutdannede peker på betydningen av at førskolelærere fra barnehager og førskolelærere, allmennlærere og faglærere fra barne- og ungdomstrinnet får veiledning sammen. I vårt materiale finner vi at de nyutdannede trekker fram dette med ulikhet som ressurs for egen kompetansebygging. De hevder at i slike grupper blir det mange ulike perspektiver, fordi de nyutdannede har ulike lærerroller, ulike ansvars- og arbeidsoppgaver, og fordi lærerutdanningene er ulike. Disse ulikhetene i oppfatninger, erfaringer og kunnskapsgrunnlag kan føre til at det skapes et rom for høytenkning og aksept for ulikheter og mangfold.

I veiledningene beskriver de nyutdannede situasjoner, de analyserer utfordringer, drøfter målsettinger og vurderer handlingsalternativer i et faglig fellesskap. De nyutdannede med deres bakgrunn, kunnskaper, erfaringer og tanker representerer et stort mangfold. Samtidig handler det å være lærer, enten det er i barnehage eller i skole, om å forholde seg til komp-

leksitet. Kompleksiteten består blant annet av utfordringer som er knyttet til møte med ulike situasjoner, arbeidsoppgaver og kulturer. Derfor er det nødvendig at de nyutdannede bygger allsidig kompetanse for å forholde seg bevisst og profesjonelt til det de møter i barnehage og skole.

Mangfold

Begrepet mangfold kan forstås på mange måter. Relatert til utdanningsfeltet knyttes det ofte til flerkulturell pedagogikk og dermed til kulturelt, språklig og etnisk mangfold. Gjervan, Andersen og Bleka (2006) drøfter mangfold i barnehagen og problematiserer begrepene flerkulturell og norsk. De mener at begge begrepene er uklare og kan føre til at vi utvikler stereotypier om hverandre. Begrepet mangfold knyttes til det engelske diversity. Diversity handler om forskjellighet, heterogenitet, foranderlighet og noe som er vekslende eller uensartet. Dagens barnehager er preget av stort mangfold, og mangfoldsbegrepet rommer langt mer enn det flerkulturelle. Vi velger å bruke mangfold knyttet til begrepet diversity for å beskrive betydningen av veiledning i slike heterogene veiledningsgrupper. Møter mellom nyutdannede førskolelærere og lærere i veiledningsgrupper preges, som vi har påpekt tidligere, av forskjelligheter på mange plan og områder. Dette mangfoldet kan være utfordrende både for de nyutdannede og deres lokale veiledere.

Rhedding-Jones (2005) er opptatt av at vi må problematisere vår oppfatning av forskjellighet og mangfold. Med dette mener hun at vi må se kritisk på hva som skjer i praksis i "mangfoldets navn". Forskjellighet må bli alminnelig, og normalisering må bli problematisk og ikke omvendt. Normalisering kan forstås som en prosess som forsøker å tvinge noen inn under det som oppfattes som normalt av majoriteten. Hun advarer mot å skape snevre rammer

for hva som er normalt mangfold. I stedet må det skapes aksept for at forskjelligheter er det vanlige, og at forskjelligheter kan komme til uttrykk på uendelige mange måter (Rhedding-Jones, 2005 s. 144).

Mangfold er dermed et begrep som i stor grad berører våre verdier og holdninger. Bare når verdiene våre utfordres i møte med det som er annerledes og komplekst, kan de revurderes og endres. Å anerkjenne andre er en krevende prosess, som blant annet innebærer å gi rom for andres opplevelser, gi aksept og tolerere hverandre og skape subjekt-subjekt relasjoner. En anerkjennende holdning og væremåte skaper nye muligheter for erkjennelse (Løvlie Schibbye, 2002). Mangfold kan dermed gi gode muligheter for erkjennelse og ny læring.

Bateson (1979) sier at for å skape refleksjon kreves det en forskjell, som vi erkjenner er en forskjell. Dette er i tråd med det Marianne Gullestad (2002) påpeker: "For kunnskapsutvikling er mangfoldet i perspektiver en nødvendig verdi, ikke en uheldig omstendighet" (Gullestad, 2002 s. 260). Hennes utsagn viser til at mangfold bør ses på som en ressurs.

Veiledning

Handal og Lauvås (1983) sin strategi for veiledningsarbeid har dominert veiledningsfeltet i barnehager og skoler i Norge. Deres strategi blir omtalt som handlings- og refleksjonsmodellen:

Veiledning tar primært sikte på å klargjøre for den som blir veiledet vedkommendes eget valg av praksis – og grunnlaget for dette valget – etter å ha fått hjelp til å tenke igjennom hva som taler for og imot valget og holdbarheten i disse argumentene/verdistandpunktene. Deretter drives praksis ut fra den veiledetes forståelse og overbevisning (Lauvås & Handal 2000 s. 54).

Lauvås og Handal (2000) bruker praktisk yrkest teori som begrep. Den praktiske yrkesteorien består av yrkesutøverens verdier, holdninger, teorier og erfaringer. Den praktiske yrkesteorien er mer eller mindre bevisst for den nyutdannede. De nyutdannede i tiltaket deltar i veiledning som skal bidra til å bevisstgjøre sider ved deres praktiske yrkest teori og den betydning den har for deres handlinger.

De siste årene har denne handlings- og refleksjonsmodellen blitt utfordret av alternative modeller som situerte læringsmodeller (Lave og Wenger *et al.*, 2003) og konstruktivistiske modeller (Peavy, 1998). Situerte læringsmodeller bygger på læring som sosial praksis. Mesterlære som læringsform, der nyutdannede sosialiseres inn i yrket både ved deltakelse og refleksjon over deltakelsen, blir fremhevet av både Kvale og Nielsen (1999) og Skagen (2004). Mesterlæring kjenner vi best fra håndverksyrkene, men denne læringsformen har også en plass i profesjonsyrkene.

Sundli (2001) har en vid definisjon av begrepet veiledning. Hun ser på veiledning som både deltakelse og samtale. Hun tar et oppgjør med den kognitivistiske tradisjonen som vektlegger ytre, universelle sannheter som er gyldig for alle, og hevder at denne forestillingen må erstattes med et konstruktivistisk perspektiv. I en konstruktivistisk tradisjon er det som skjer i veiledning at vi lærer sammen, konstruerer kunnskap sammen, dvs. de nyutdannede og deres lokale veiledere. Veiledning med et konstruktivistisk læringssyn handler om å beskrive situasjoner, analysere maktforhold og få fram ulike perspektiver og forståelsesmåter.

I arbeidet med veiledning av nyutdannede har målsettingen vært å sette i gang prosesser som fører til refleksjon over egen yrkesrolle. Schöns (1983) arbeider er grunnlag for flere teorier om kompetansebygging, refleksjon og

veiledning. Schön skiller mellom praktikerens *bruksteori* og *uttrykt teori*. Bruksteori er kunnskap og teorier som ligger implisitt, og som kan utledes av praktiske handlinger. Yrkesutøveren er kun i noen grad bevisst egen bruksteori, men det interessante er at bruksteorien avdekkes i handlingene, slik at observasjon av handlinger eller beskrivelser av handlinger kan gi bevissthet om både bruksteori og om sammenheng mellom bruksteori og uttrykt teori.

Begrepet refleksjon er kritisert for å ha blitt for generelt og upresist (Jordell, 2003; Lindgren, 2006). Søndena (2004) bruker begrepet kraftfull refleksjon. Med dette begrepet tydeliggjør hun forskjellen på refleksjon som handler om å trekke fram tidligere kjente problemløsningsmåter, egne erfaringer (immanens) og refleksjon som nyskapende og overskridende (transcendens). Søndena hevder at veiledningen bør strebe etter å skape det hun kaller "den nødvendige pedagogiske uro", slik at man gir rom for å skape noe nytt i veiledning, nye forståelsesmåter, nye handlingsalternativer, og at denne muligheten ligger i en pendling mellom det kjente og det ukjente. Denne uroen, det å skape undring og nytenkning, kan bidra til kompetansebygging i veiledningsgruppene. I disse heterogene veiledningsgruppene er det nettopp møtet med det ukjente, fremmede, de andre forståelsesmåtene som trekkes fram som ressurs.

Dialektisk relasjonsteori (Løvlie Schibbye, 2002) viser til sentrale elementer om anerkjennelse. Anerkjennelse er både holdning og væremåte, det er å anerkjenne andre og å oppleve å bli anerkjent. Det å utøve anerkjennelse handler om å ta andres perspektiv, og om å forholde seg til andre som subjekt. Det å anerkjenne den andre krever at man verdsetter hverandre som subjekt med egne følelser, opplevelser, kunnskap og erfaringer. Aksept av den andres opplevelser og forståelsesmåter blir grunnleg-

gende for å utøve anerkjennelse. Den andre siden av å ha en anerkjennende holdning og anerkjennende væremåte er at den andre virkelig opplever å bli anerkjent som den hun er. Dette er for oss grunnleggende holdninger og væremåter i arbeidet med veiledning, som vi legger vekt på i veiledningsopplæringen.

Metodisk tilnærminger som reflekterende team (Andersen 1994), bruk av tegninger og rollespill inspirert fra gestalttradisjonen (Tveiten, 1998) og framtidsrettede spørsmål (Gjems, 1995) har preget veiledningsopplæringen i vår region.

Kompetanse

Begrepet *kompetanse* er dynamisk og handler om antakelser, forståelse, holdninger, kunnskaper og ferdigheter. Kompetanse kan defineres som det å være kvalifisert til å utføre et arbeid, men sier ingenting om kvaliteten på arbeidet som utføres (Eraut, 1994).

Ifølge *Rammeplan for allmennlærerutdanningen* (2003) skal lærere i barnehage og skole utvikle *mangfoldig yrkeskompetanse*. Rammeplanens generelle del gjelder alle lærerutdanninger og angir mål for utvikling av fem ulike kompetanser: faglig, didaktisk, sosial, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse. Rammeplanen understreker at disse kompetansene utfordres i møte med ulike yrkessituasjoner og framhever at læreren må kunne reflektere over egen kompetanse. Kompetanse er ingen målbar enhet, men noe som hele tiden er i utvikling i møte med krav, forventninger og gitte muligheter i miljøet. Det er blant annet i møte med andres kompetanser vi blir bevisst vår egen kompetanse. På den måten kan vi si at kompetanse kan bygges i fellesskapet, både for individet og for fellesskapet som helhet.

Løvlie (2001) problematiserer rammeplanens fem kompetanseområder. Han stiller spørsmål

ved om kompetanse er en egenskap hos læren eller snarere ved det miljøet læreren virker i (Løvlie, 2001 s. 130). Ifølge Løvlie er kompetanse relasjonell, og han deler begrepet inn i tre: operativ, personlig og distribuert kompetanse.

Den operative kompetansen begrenser seg til enkle operasjoner, som å følge en instruks, bruke et program eller strukturere et undervisningsopplegg. Slike ferdigheter kan læres bort ved instruksjon etter enkle regler og med små krav til overveielser og vurderinger (Løvlie, 2001 s. 6).

Den operative kompetansen som er knyttet til den konteksten den nyutdannede arbeider i, er nødvendig, men ikke tilstrekkelig. Personlig kompetanse handler om individets holdninger, kunnskaper og ferdigheter. Den er også relasjonell fordi den kommer til uttrykk i handlingene og er orientert mot andre. Distribuert kompetanse handler om at yrkesutøveren inngår i nettverk og meningsfellesskap som står i relasjon til den kulturen som preger arbeidsplassen.

Den kompetansen som lærerstudenter opparbeider seg, må ses som grunnlag for videre kompetansebygging i yrket. Nygren (2004) beskriver hvordan profesjonsutøvere utvikler sin profesjonelle handlingskompetanse.

Handlingskompetanser er mer enn å kunne utføre handlinger, handlingskompetansen er satt sammen av den allmenne potensielle handlingskompetansen og den kontekstspesifikke realiserede handlingskompetansen (Nygren, 2004 s. 156).

Den teorikunnskapen den nyutdannede har med seg fra lærerutdanningen, er knyttet til utdanningskonteksten, og kan defineres som kompetanse. Denne kompetansen vil være et

viktig grunnlag, men den må rekonstrueres slik at den blir anvendbar i barnehage eller skole.

Nygren (2004) hevder at den yrkesrelevante kompetansen er den som overlever og er synlig i praksisfellesskapet. I møtet mellom utdanningens teorikunnskap og praksis kan teorikunnskapen bli vurdert som verdiløs av praksisfeltet (Kvernbekk, 2001). Dale (2001) er opptatt av at lærere må forholde seg kritisk og reflektert til læreplaner, mål og innhold i skolen. Læreryrket er ikke bare reproduksjon og tjenesteyting, men også utvikling av strategier for å konstruere ny kunnskap. I læreryrket knyttes den profesjonelle kompetansen til ansvar for læring, som innebærer faglig kunnskap og evne til kritisk refleksjon om læringsarbeidet.

Vi bruker begrepet kompetansebygging fordi det viser at kompetanse ikke bare er resultat, men en pågående prosess. En prosess som ikke skjer av seg selv, men som er avhengig av den nyutdannedes egen aktivitet, den nyutdannedes samspill med omgivelsene og det læringsmiljøet den nyutdannede møter. Vi ser på kompetansebygging som en relasjonell prosess som er avhengig av de læringsfellesskapene den nyutdannede inngår i.

De nyutdannedes utsagn

Drøftingen bygger på de nyutdannedes utsagn om erfaringer fra heterogene veiledningsgrupper. Disse utsagnene vil bli drøftet i lys av begrepene mangfold, veiledning og kompetansebygging. Begrepene er valgt for å kunne belyse ulike sider av en helhetlig kompetansebyggingprosess. Vi stiller spørsmålet om veiledning i heterogene grupper utvider de nyutdannedes perspektiver og bygger en mangfoldig kompetanse.

Kompetansebygging hos de nyutdannede

I de heterogene veiledningsgruppene møtes nyutdannede fra barnehage og skole. De møter lokale veiledere som også har ulik lærerutdanning og ulike arbeidsoppgaver. I vårt materiale har vi mange eksempler på at de nyutdannede trekker fram betydningen av å møte ulike perspektiver, erfaringer og kunnskaper når de skal utdype hvorfor veiledningen har vært viktig for dem.

Vi har erfart at sammensetning av veiledningsgruppene blir spesielt viktig i en slik prosess. I grupper hvor deltakerne har ulik utdanning, erfaringer og synspunkter, blir det lettere å trekke inn flere perspektiver og dermed kunne problematisere og analysere de rådende "sannheter" som kan prege eget fagfelt. Sitatet under viser til slike erfaringer:

*Nyutdannet lærer på barnetrinnet:
Interessant og inspirerende å ha veiledning med førskolelærere. De stilte andre typer spørsmål og fikk meg til å bli mer oppmerksom på andre sider ved elevene.*

Her gir læreren uttrykk for at hun har erfart at førskolelærerne bidro med andre perspektiver, noe som førte til at hun utvidet oppmerksomheten sin til andre sider ved elevene. Tradisjonelt vektlegges et mer helhetlig syn på barnet i førskolelærerutdanningen, mens skolen legger mer vekt på læring og faglig utvikling (Rammeplan for allmennlærerutdanning 2003, Rammeplan for førskolelærerutdanning 2003). I 2006 ble ansvaret for barnehager flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Barnehage og skole har tradisjonelt hatt ulikt mandat, men læringsbegrepet er nå blitt tydeligere i Rammeplan for barnehager (2006), og omsorg, som har stått sentralt i barnehagen, har fått en mer sentral plass i skolen. Riksaasen (1999) viser i sin forskning at kulturen og kodene i barnehage og skole er

forskjellige, noe som også preger utdanningene. Hun sier at det kan virke som om det foregår en tilnærming i utdanningene, noe som kan få betydning for praksisfeltet.

*Nyutdannet førskolelærer:
Heterogene veiledningsgrupper kan utfordre partenes tradisjonelle oppfatninger og kan på sikt medvirke til en bedre sammenheng i utdanningsløpet fra barnehage til skole, slik Kunnskapsdepartementet nå legger opp til. Syntes først det var vanskelig å skulle være på samme gruppe som allmennlærere, men etter hvert opplevde jeg det berikende. Vi utfordret hverandre fordi vi av og til så ting forskjellig. Bl.a. fikk jeg spørsmål som gjorde at jeg ble mer bevisst på læringsmål og begrunnelser for arbeidet mitt med ungene.*

Førskolelæreren har tydeligvis blitt utfordret av forskjelligheten i veiledningsgruppa. Lærerne i skolen bidro med andre perspektiver og stilte autentiske spørsmål basert på erfaringer fra en annen pedagogisk kontekst. Deres spørsmål førte til at førskolelæreren måtte begrunne arbeidet sitt på andre måter enn det hun til daglig ble utfordret på. Dette kan tyde på at slike sammensatte veiledningsgrupper i større grad krever at de nyutdannede begrunner sider ved arbeidet som kan bli tatt for gitt i egen yrkesgruppe.

*Nyutdannet lærer på barnetrinnet:
Vi utfordrer hverandre. For eksempel sier Eva (førskolelærer) noe, så assosierer jeg. Jeg hadde ikke tenkt på den måten hvis jeg ikke hadde hatt de innspilla.*

Sitatet er et eksempel på en veiledningsgruppe som har utviklet et anerkjennende og trygt fellesskap der man kan utfordre hverandre, assosiere og bidra med sine uferdige tanker og ideer. Et slikt fellesskap vil være en forutsetning for at mangfoldet i gruppa blir en ressurs.

Et annet markant trekk i vårt materiale var fokus på likhet:

*Nyutdannet lærer på ungdomstrinnet:
Jeg opplevde at jeg hadde mer felles med førskolelærere enn jeg trodde. Det er mye likt i pedagogisk arbeid også.*

Hun gir her uttrykk for at ved å løfte fram mangfoldet, så reflekterer de nyutdannede også over likhetstrekk ved utfordringer de møter i pedagogisk arbeid, enten dette skjer i barnehage eller skole. Dermed kan veiledningen bli eksemplærisk, slik at kompetansen ikke bare er knyttet til en bestemt situasjon eller kontekst, men har overføringsverdi til andre sider ved pedagogisk arbeid (Lauvås og Handal, 1990).

I arbeidet har vi vært opptatt av at veiledningen bør sette i gang prosesser som krever mer enn å tenke etter og finne løsninger på konkrete problemer. Veiledningen bør initiere prosesser der den nyutdannede utfordres til å ta et overordnet perspektiv både på egen tenkning, bakgrunn for tenkningen, og konsekvenser for handling.

*Nyutdannet lærer på barnetrinnet:
For mitt vedkommende så er det sånn så at når jeg vet jeg skal på veiledning, så begynner noe oppe i hodet mitt, " hva skal jeg ta opp?" Da er jeg i gang.*

Den nyutdannede gir her uttrykk for at læringsprosessen igangsettes før veiledningsmøtet, en prosess som vil kunne ha betydning for hennes kompetansebygging.

*Nyutdannet lærer på barnetrinnet:
Alt som har blitt tatt opp har vært aktuelt, for flere enn den som har fått veiledning. Så det synes jeg er flott.*

De nyutdannede trekker fram det positive ved å lære av hverandre. Det gjelder både det å få kjennskap til andres utfordringer, det å møte kolleger fra andre organisasjoner og ikke minst det å møte andre yrkesgrupper. Dette kan ses som en metode for å bygge kompetanse, der den nyutdannede kan bli bevisst sin egen kompetanse ved å se den i lys av andres forståelse. Den nyutdannede peker på hvordan de utfordrer hverandres forståelse. Eraut (1994) hevder at erfaringene må bli utsatt for refleksjon og bevisste kritiske prosesser for at det skal skje kompetansebygging.

Veiledningsbehovet endrer seg i løpet av året. Veiledningsgrunnlagene fra den første tiden om høsten viser at de nyutdannede er opptatt av å mestre ulike oppgaver i hverdagen, som å skape ro til læringsarbeid og konkret konfliktløsning (Bjerkholt, 1999).

En av de nyutdannede gir uttrykk for utbyttet av veiledningsmøtene på denne måten:

Noe jeg har merket meg er at veiledningsbehovet endrer seg i løpet av året – og hvor forskjellig vi som er nyutdannede opplever at jobben er.

Etter hvert blir de nyutdannede mer opptatt av å finne sin rolle som profesjonell lærer eller førskolelærer.

*Nyutdannet lærer på barnetrinnet:
Jeg har lært å ta opp ting som ikke er bra. Jeg har fått bekreftelse på at det jeg tenker bør jeg gå videre med. Det er ikke sikkert jeg hadde tort uten veiledning først.*

Dette krever problematisering og analyse blant annet gjennom mer utfordrende spørsmål fra veilederen, samtidig som veilederen må ha evnen til å vurdere hvor store utfordringer den enkelte nyutdannede kan mestre. Sammen-

setningen av veiledningsgruppene kan utnyttes som en ressurs i en slik prosess.

Dersom veiledning av nyutdannede bare blir "førstehjelp", har vi erfart at veiledningen i liten grad bidrar til refleksjon og bevissthet om egen yrkessosialisering (Ødegård, 2005). Deres handlingskompetanse kan da ifølge Nygren (2004) i for stor grad bli basert på de yrkeskravene som er synlige i praksisfellesskapet. Dermed vil en slik veiledning kunne bidra til at den nyutdannede effektivt blir tilpasset den barnehage- og skolekulturen som eksisterer på arbeidsplassen, noe som ikke er i tråd med tiltakets målsetting om refleksjon over praksis.

Veiledningsgruppene og veilederens ansvar

Som fortellingen i starten av artikkelen viser, ble organiseringen av heterogene grupper møtt med motstand, men evalueringene tyder på at de nyutdannede og deres lokale veiledere i ettertid har opplevd at dette kan ha positive virkninger på veiledningen. Det å prøve ut ulike organiseringsformer har gitt nytt innhold i veiledningsmøtene og på den måten utfordret de nyutdannedes kompetansebygging.

Det å være forskjellig kan også i veiledningsgruppene oppleves som en utfordring. I veiledningsarbeidet har vi vært opptatt av å gi rom for forskjellighet. Grupper som skal vektlegge ulikhet og forskjellighet, må være preget av anerkjennelse (Løvlie Schibbye, 2002). Derfor vil etisk bevissthet være en fordring både for veilederne og de nyutdannede. Veilederen har ansvar for at deltakerne føler seg ivaretatt i veiledningen, noe som kan være en forutsetning for å utfordre mangfoldet og utvikle kreativitet.

Nyutdannet lærer i grunnskolen:

Gruppeveiledning er fint for da kan du sitte og lytte til andres problemer og så kan du ta lærdom av det.

Gruppeveiledning som metode utfordrer veilederens evne til å analysere, tolke og styre gruppeprosessen. En gruppeveiledning vil kreve kvalifiserte lokale veiledere som bidrar til å få fram mangfoldet og utfordrer på en slik måte at de nyutdannede opplever "pedagogisk uro" som krevende, ikke truende, men utviklende (Søndenå, 2004). De nyutdannede blir utfordret ved at egen forståelse møter en annens forståelse. Dersom det er stor avstand mellom forståelsesmåtene, kan det oppleves ubehagelig. Men dersom de ulike forståelsesmåter blir sett på som alternativer, vil det være store muligheter for å bygge ny kompetanse (Eraut, 1994). Å arbeide med denne "uroen" vil kreve faste veiledningsgrupper som møtes regelmessig og ledes av kvalifiserte veiledere.

Veilederopplæringen

Kommunene har i samarbeid med høyskolene etablert lokale veiledersteam der lærerutdannere og veiledere arbeider med kvaliteten på veiledningen. I skoleringen av veilederne blir de med bakgrunn i teori, oppfordret til å utvikle sin egen veilederstil. Dette har ført til økt bevissthet om hva som skaper refleksjon i veiledningsgruppene og dermed et mangfold av veilederroller.

I veilederopplæringen problematiseres forholdet mellom utfordring og støtte. Veiledningen bør gi deltakerne støtte, oppmuntring og faglige utfordringer. Veiledningen bør preges av anerkjennelse, dermed skal støtten gis på en faglig utfordrende måte og utfordringene bør oppleves som støttende. På denne måten kan veilederne på varierte måter legge til rette for veiledning ut fra de nyutdannedes forutsetninger, en veiledning basert på subjekt-subjekt relasjon (Løvlie Schibbye, 2002). En av de nyutdannede uttrykker det slik:

*Nyutdannet lærer på barnetrinnet:
Jeg har vært heldig som har hatt en så erfaren veileder. Hun har fått meg til å se hvor mange muligheter jeg egentlig har.*

Individuell oppfølging av de lokale veilederne blir prioritert av høyskoleteamene. Den enkelte lokale veileder bygger sin veiledningskompetanse gjennom å få erfaring med å veilede, de tilegner seg mer teoretisk kunnskap om veiledning, og de får veiledning på sin egen veiledningsutøvelse, kalt metaveiledning (Teslo, 2006). Flere ganger i året deltar veilederne fra høyskolene i den lokale veilederens veiledning av nyutdannede. Deres oppgave å være observatører og i etterkant drøfte både form, innhold og arbeidsmåter i veiledningen med den lokale veilederen.

Betydningen av en mangfoldig kompetanse i barnehage og skole

Erfaringene fra heterogene veiledningsgrupper har vist oss at det å ha et bevisst søkelys på ulike kulturer, ulik utdanning, ulike roller, ulike arbeidsoppgaver og ulike arbeidsforhold kan føre til en forståelse av det komplekse miljøet en nyutdannet må forholde seg til. Ved å ha fokus på ulikhet kommer også likheter fram. En forståelse av likhet og ulikhet kan være med på å bygge kompetanse om både egne og andres arbeidsforhold. I tillegg vil det kunne være med på å utvikle aksept for mangfold i form av ulike holdninger, verdier, teorier og erfaringer som fører til forskjellige handlingsalternativer.

Det handler i stor grad om å bygge kompetanse i forhold til det mangfoldet de nyutdannede møter i sin lærerrolle, et mangfold av ulike barn, ulike foreldre, livssituasjoner og kulturer, det *Rammeplanen for allmennlærerutdanning* (2003) kaller mangfoldig kompetanse.

Det at en veiledningsgruppe består av både førskolelærere og lærere kan også bidra til at de lokale veilederne ser egen barnehage eller skole i nytt perspektiv. De nyutdannede kan få støtte til å ta opp spørsmål de kanskje ikke ville ha våget alene. De lokale veiledernes bevissthet om betydningen av mangfoldet som ressurs kan føre til at også veilederne viderefører perspektiver fra veiledningsgruppene inn i egen institusjon, og eventuelt videre inn på kommunenivået.

Lokal veileder (førskolelærer):

Jeg har lært mye av å være veileder. Det har inspirert meg til å gå i gang med endringer på avdelingen vår. Og jeg har lyst til å ta mer veiledningsutdanning.

På denne måten ser vi at det kan skje kollektiv kompetansebygging på institusjonsnivå. De nyutdannede trenger støtte til å ta i bruk kompetansen fra utdanningen og en utfordring til å bygge videre på denne kompetansen i møte med et mangfold av krevende yrkessituasjoner.

Begrunnelsen for å legge vekt på mangfold er som nevnt våre erfaringer fra veiledning av nyutdannede. Evaluering av Reform 97 (Haug, 2004) og Pisa-undersøkelsen (OECD, 2003) har også vist at mangfold kan være et vesentlig begrep i arbeidet med nyutdannedes kompetansebygging. De to sistnevnte undersøkelsene har vakt oppsikt med sine konklusjoner om at det norske skolesystemet i stor grad opprettholder sosiale skiller.

Skulen synest vere best for dei som er vanlege og gjennomsnittlege, og for dei som høyrer til dei gruppene som har tradisjon for å fungere godt i denne skulen. Tolkning er at vi har ein skule som er lite kjenslevar overfor variasjon, heterogenitet, mangfald, avvik, fargerikdom, det som er annleis og ukjent (Haug 2004:58).

Disse evalueringsresultatene viser at vi i vårt komplekse samfunn har en utfordring med å bidra til aksept av mangfold. Vi bør i større grad bruke mangfold som ressurs både i barnehage og skole. Med utgangspunkt i forskning om betydningen av det første året i yrke (Jordell, 1986), vil kvalitetssikring av de nyutdannedes yrkesstart kunne bidra til at nyutdannede bygger nødvendig kompetanse til å forholde seg til mangfoldet i dagens barnehage og skole.

I SINTEFs evaluering av tiltaket Veiledning av nyutdannede (Dahl m.fl., 2006) påpeker forskerne:

Det at de nyutdannede har en lokal veileder og at det er et opplegg organisert av en ekstern aktør (lærerutdanningsinstitusjoner) er forhold som er med på å styrke den positive vurderingen av tiltaket. (Dahl 2006, s.:IV)

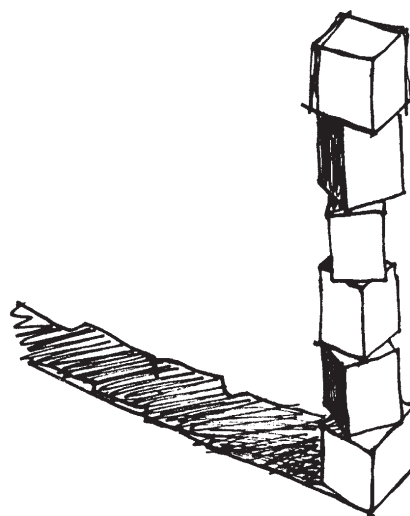
Med utgangspunkt i våre erfaringer og utsagn fra de nyutdannede ser vi at veiledning preget av mangfold på mange plan, kan være en motvekt til ukritisk tilpasning. Det er viktig at ansvaret for veiledning ikke bare er knyttet til arbeidsplassen og arbeidsplass-sosialisering, men at kompetansen også benyttes på tvers av barnehager, skoler og kommuner. Høgskolene har en viktig rolle med å utdanne kvalifiserte veiledere og kvalitetssikre veiledning av de nyutdannede. Særlig gjelder dette i forhold til å trekke inn overordnede teoretiske og etiske perspektiver. Slike perspektiver kan sette søkelyset på mangfoldet og utfordre de nyutdannede til kraftfull refleksjon over sine erfaringer slik at det kan skje kompetansebygging.

Litteratur:

- Andersen, T. (1994). *Reflekterende prosesser*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. London: Wildwood House.
- Bjerkholt, E. (1999). *Rapport for 1998-1999, delrapport 1, veiledning av nyutdanna allmennlærere*. Notodden: Høgskolen i Telemark.
- Bjerkholt, E. og Karlsen, J. (2003). *Delrapport 1-2003, Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole. Forankring i lokal arbeidsgiverpolitikk og med fokus på kvalitet*. Notodden: Høgskolen i Telemark.
- Dahl, T., Buland, T., Finne og H., Havn, V. (2006). *Hjelp til praksisspranget – evaluering av veiledning av nyutdannede lærere*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Dale, E.L. (2001). Pedagogikk og erkjennelsesinteresser. I Kvernbekk, T. *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag. s. 67-82
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjervan, M., Andersen, C.E. og Bleka, M. (2006). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Handal, G. og Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen forlag.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evaluering av reform 97*. Oslo: Norsk Forskningsråd.
- Jordell, K. Ø. (2003). *Conceptualizing teacher knowledge*. Rapport nr. 8. Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research.

- Kvale, S. og Nielsen, K. (1999). *Mesterlære: Læring om social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvernbekk, T. (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Lauvås, P. og Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen forlag.
- Lauvås, P. og Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (Rev. utg.) Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Lave, J., Wenger, E. et al. (2003). *Situert læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag
- Lindgren, U. (2006). *På väg mot en yrkesidentitet*. Umeå: Umeå Universitet.
- Løvlie, L. (2001). Læreren i våre tanker. I Kvernbekk, T. *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag. s. 129-145.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse – Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- OECD (2003). *The Pisa 2003 Assessment Framework*. Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Peavy, R. V. (1998). *Konstruktivistisk vejledning: Teori og metode*. København: Rådet for uddannelses- og Erhvervsvejledning.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Riksaasen, R. (1999). *Visible and invisible pedagogies in teacher education: A comparison of Norwegian primary and pre-school teacher education*. Trondheim: Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Institutt for sosiologi og statsvitenskap, Norges Tekniske Naturvitenskaplige Universitet.
- Schibbye, A.- L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap: Innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis: Mellom refleksjon og kontroll*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlaget.
- Teslo, A.- L. (2006) *Mangfold i veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tveiten, S. (1998). *Veiledning: Mer enn ord*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- UFD (2003) Rammeplan for allmennlærerutdanning, revidert 3. april 2003
- Ødegård, E. (2005). *Veiledning av nyutdannede førskolelærere*. Hovedfagsrapport nr. 1. Oslo: Høgskolen i Oslo.

“Jeg synes de kan mye. De kan mye, har lært mye, og de er opptatt av barna – og alt mulig”.



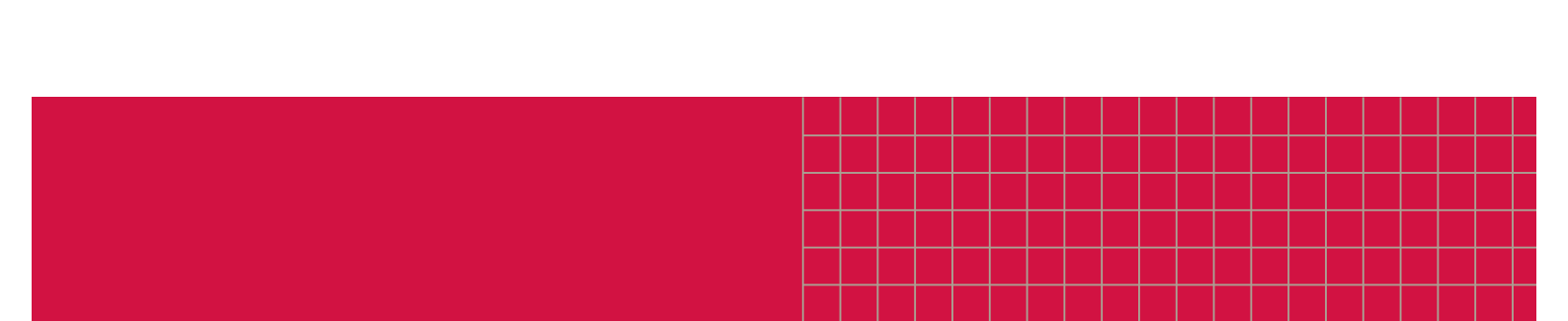
Av **Per Amundsen**
Høgskolen i Nesna

Denne artikkelen tar opp nyutdannede læreres situasjon som ny i skolen. Hvordan oppleves det å komme ut i skolen som ny lærer? Hvordan utvikler lærere sin kompetanse som profesjonelle pedagoger, og hvordan kan skolene støtte og veilede nyutdannende lærere den første tiden i yrket?

Innledning

Spørsmålene i ingressen er blitt belyst gjennom et pilotprosjekt på seks skoler (Knutsen, 2006). Prosjektet, som danner grunnlag for denne artikkelen, pågikk over ett år og omfattet seks nye lærere og deres lokale veiledere og rektorer. Artikkelen bygger også på data fra seks seminarer i ulike regioner på Helgeland våren 2006 hvor nyutdannede lærere, førskolelærere og deres rektorer/ledere deltok (Amundsen mfl., 2006). I pilotprosjektet ble deltakerne intervjuet om hvordan de opplevde å være ny lærer, hvordan de ble mottatt i ny jobb, utfordringer i arbeidet med å utvikle læringsmiljø og å organisere for læring. De ble også spurt om hvilke oppgaver de hadde opplevd som mest utfordrende, hva de savnet i lærerutdanningen, og hva slags veiledning de hadde fått. I de regionale seminarne oppsummerte de nyutdannede lærerne i gruppesamtale hva som ble opplevd som de største utfordringer i rollen som ny lærer. Rektorene oppsummerte på tilsvarende måte hva de opplevde som utfordrende med å få nyutdannede lærere inn som en del av kollegiet. For de nyutdannede lærerne var møtet med skolen og elevene spennende, men også utfordrende. De gav klart til kjenne behov for støtte og veiledning og satte stor pris på den veiledningen de fikk.

Lærerutdanningen forbereder studentene på det å være lærer, men den kan ikke forberede studentene på alle skolehverdagens utfordringer. Uansett hvor mye man innretter grunnutdanningen mot den skolevirkeligheten som



nyutdannede møter, vil arbeidet som lærer neppe kunne forberedes fullt ut. Nyutdannede lærere står på en helt annen måte enn studenter med det hele og fulle ansvaret for å bygge klassemiljø som har bærekraft for elevenes læring og utvikling over tid. Nye lærere har flere trinn å gå i trappen opp mot realisering av den gode skole. Dette er en utfordring som handler om å ivareta mange vanskelige balanseanger som både kan føre til god faglig læring og gi utfoldelse og trivsel i læringen (Løfsnæs, 2002).

Enkelte sider av yrkesutøvelsen, for eksempel mye av det som kan kalles den kontekstuelle kunnskapen, erfares og læres best i selve yrkespraksisen. Det handler om ferdigheter i å praktisere lærerarbeidet. Det er didaktiske ferdigheter som læreren utvikler i samspillet med elevene ved utprøving av pedagogiske ideer og ved evaluering og refleksjon over egen praksis. De første erfaringene som nyutdannede lærere får, og den mening som tillegges denne erfaringen, viser seg å ha stor betydning for nyutdannede læreres videre utvikling som lærere. Undersøkelser fra USA viser at en mentorordning øker muligheten for at nye lærere forblir i læreryrket (Flores, 2002). I forhold til både det å beholde lærere i skolen og til utviklingen som pedagog, blir det derfor viktig for skolen å gi nyutdannede målrettet støtte og veiledning ut fra de nye lærernes individuelle perspektiver og behov.

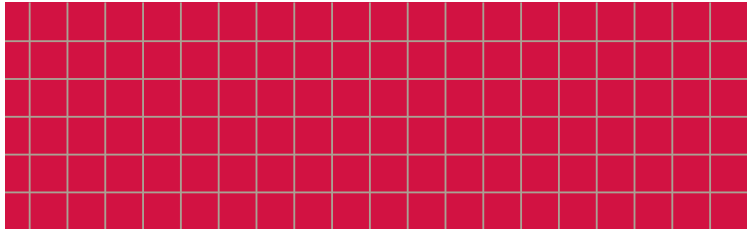
Etter det første utfordrende og ofte turbulente møtet med læreryrket vil lærere etter hvert gjerne utvikle sin personlige lærerstil. Nyutdannede trenger tid og muligheter til å reflektere over utfordringene de møter, og over hva slags lærer de ønsker å bli. Veiledning fra en erfaren kollega vil være verdifull for nyutdannede på veien til å realisere sine personlige visjoner som lærer. Veiledningen bidrar til å nyansere og sette utfordringene i perspektiv og til å gi

nyutdannede tilbakemelding på praktisk lærerarbeid. Samtidig er det viktig å oppmuntre nyutdannede til å utvikle sine personlige kvaliteter som lærer og stimulere dem til å tro på egne evner som lærer. Nye lærere har alle muligheter til å bli dyktige yrkesutøvere når de kommer til en utviklingsorientert skole med gode pedagogiske ledere som har satt seg mål for hvor de vil, og som samarbeider om å nå målene.

Å være nyutdannet – opplevelser og behov

De nyutdannede lærerne uttrykker at det oppleves som spennende å komme ut som lærer (Knutsen, 2006). Det kjennes godt endelig å få være lærer på ordentlig. Møtet med elevene oppleves som svært givende, men samtidig utfordrende. Summen av utfordringer kan lett oppleves som overveldende, og travelheten ved arbeidet kan komme til å overskygge mulighetene til refleksjon. Flere av de nyutdannede gir uttrykk for overraskelse over at elevene er så ulike. Det tar tid å lære hver enkelt å kjenne. Enkeltelever kan være tøffe og voldsomme mot sine medelever. Noen vil gjerne også prøve ut sin nye lærer og kan bruke et tøft språk. Noen ganger ender samspillet elevene imellom også i slåsskamp. Nyutdannede lærere vil gjerne utvikle et godt klassemiljø og organisere læringsarbeidet slik at elevene er aktive og trives. Samtidig vil de gjerne takle elevatferd på en tilpasset og fornuftig måte, men uten å kue elevene. Mange av dem opplever at arbeidet med klassemiljøet er en krevende balanseøvelse mellom tydelig ledelse og det å komme elevene i møte.

For de nye lærerne er det svært mye å sette seg inn i. Tiden til refleksjon oppleves kort. Summen av utfordringer er overveldende og kan oppleves som stressende. Dette henger sammen med lærerarbeidets kompleksitet. Planer som legges må ofte endres i forhold til utfordringer som dukker opp. Det stiller krav til



improvisasjon og raske avgjørelser. En av de lærerne som ble intervjuet i pilotprosjektet, uttrykte at det første året som nyutdannet lærer kunne ha mer preg av et turnusår på linje med det som er praksis innenfor legeryrket. Det handler om å få en reell mulighet til å være ny og uerfaren lærer samtidig som en er i utvikling til å mestre arbeidet som praktiserende pedagog (Knutsen, 2006). Nyutdannede lærere ønsker veiledning om arbeidsplassens rutiner, planarbeid, tilpasset opplæring, begynneropplæring, elev- og foreldresamtaler og hvordan foreldremøter kan organiseres. Videre ønsker de veiledning om hvordan de kan takle utfordrende elevatferd, og hvordan de kan utvikle et miljø som er bærekraftig over tid. De ønsker veiledning om elevaktive læringsmåter og det å være en tydelig leder for elevene. Noen av disse utfordringene har de nok møtt i praksisperiodene og reflektert over i lærerutdanningen, men i den praktiske gjennomføringen dukker det opp utfordringer som de vanskelig kunne forutse før de er lærere på ordentlig.

Evalueringsrapporten fra SINTEF (Dahl mfl., 2006) peker på at allmennlærerutdanningen er for lite orientert mot det å arbeide som lærer. Dette gjelder kompetanse som i ganske stor grad synes å falle sammen med det nyutdannede opplever som store utfordringer. Rektorer etterspør nyutdannede læreres kompetanse på områder som klasseledelse, skolehjem-samarbeid, foreldresamtaler, konferansetimer og foreldremøter. Studentene etterlyser metodikk, praksisorientert teori og fagdidaktikk. Det kan se ut som om teorifagene dominerer på bekostning av et didaktisk innrettet skolefag.

Allmennlærerutdanningen kjennetegnes generelt av mindre samsvar mellom utdanning og yrke sammenliknet med profesjonsutdanningene innenfor barnevern og utdanning til sosio-

nom, sykepleier, førskolelærer og fysioterapeut (Terum, 2006). Profesjonsorienteringen i allmennlærerutdanningen er mindre tydelig enn innenfor de nevnte profesjonsutdanningene. Allmennlærerutdanningen kommer også dårligst ut når det gjelder eget opplæringsprogram for nyutdannede i møtet med yrkeslivet. Denne trenden tydeliggjøres ytterligere av at allmennlærere er mindre tilfreds med utdanningen sammenliknet med førskolelærere, sykepleiere og andre profesjonsutdanningene. Allmennlærere kommer så ut i en skole som i mindre grad ser på seg selv som kvalifiseringsarena.

Å være tilknyttet et lærerteam oppleves som svært meningsfullt for nyutdannede (Amundsen mfl., 2006). De får delta i arbeidet med å legge planer og kan bidra med egne ideer. Evalueringsrapporten fra SINTEF konkluderer også med at å være tilknyttet et samarbeidsteam med lærere oppleves som svært meningsfullt for nyutdannede (Dahl mfl., 2006). Nyutdannede opplever imidlertid skolehverdagen som travel, og det er derfor ikke enkelt å søke råd og veiledning. Det er lett å føle at en legger beslag på kollegers tid. Flere nyutdannede lærere ser det som avklarende å kunne starte egen planlegging i forkant av skolens faste planleggingsdager (Amundsen mfl., 2006). Som ny lærer på skolens planleggingsdager kan en lett føle at en mangler oversikt og ikke er kommet godt nok i gang med planarbeidet. Om en kunne få informasjon litt tidligere og være kommet i gang med planleggingen med støtte fra en erfaren veileder, ville dette kunne bidra positivt for den viktige starten som ny lærer. Flere nyutdannede lærere har også forventninger om å få et "pedagogisk startgrunnlag" i form av en rutineperm med skolens planer for læringsarbeid og klassemiljøutvikling, plan for foreldremøter, organisering av elevsamtaler, "årshjul" med frister, rutiner og ansvar. Med utgangspunkt i skolens tradisjon

kan de så bearbeide opplegg ut fra egne intensjoner og legge inn egne ambisjoner etter hvert.

Nye lærere får ikke alltid tilrettelagt en arbeids-situasjon som tar hensyn til at de er nyutdan- net, og som kan gi en noe mer forsiktig start i yrket (Amundsen mfl., 2006). I noen tilfeller kan det også se ut til at nyutdannede i liten grad gis medbestemmelse når det gjelder valg av fag og klassetrinn, men får de timene som ennå ikke er disponert. Nyutdannede uttrykker i denne sammenheng et klart behov for å beskrive egen kompetanse og kunne fremme ønsker for å arbeide med fag de har god kom- petanse i og størst mulighet til å lykkes med.

Hvordan blir nyutdannede tatt imot, og hva finnes av veiledningsordninger?

Veiledningen som nyutdannede får, ser i noen grad ut til å handle om informasjon om sko- lens rutiner og virksomhet, mer enn målrettet veiledning ut fra den nyutdannedes behov (Amundsen mfl., 2006). Noen samler slik informasjon i en perm om for eksempel hva skolen står for, romforhold, rutiner, aktører, roller, ansvar, utviklingsplaner osv. Videre ser det i mange tilfeller ut til å bli lærerteamets oppgave å informere og hjelpe den nyutdanne- de videre i forhold til lærerarbeidet og skole- hverdagens mange utfordringer.

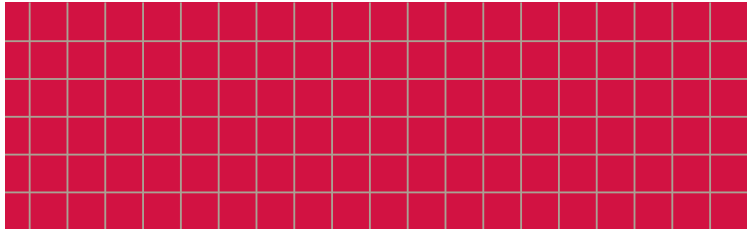
At enkeltlærere innenfor teamet har hatt sær- lig veiledningsansvar, ser vanligvis ikke ut til å ha vært organisert fra skoleledelsen. Noen ganger har likevel enkeltlærere som har følt ansvar, tatt på seg noe mer veiledning enn de øvrige. Slik veiledning har vært mer tilfeldig og sjelden timeplanfestet eller honorert. En nyut- dannet lærer uttrykte sin store glede over å ha vært så heldig å ha fått en erfaren kollega på teamet som en uformell veileder, og betegnet henne som sin "surrogatmor" (Amundsen mfl., 2006).

Det kan også være slik at noen skoler ser på nyutdannede som en inspirasjon for sin egen utviklingsprosess (Dahl mfl., 2006). Men nyut- dannede verdsettes ulikt alt etter hvilken skole de kommer til. På steder hvor arbeidet er orga- nisert i team, og hvor lærerne samarbeider i stor grad, mener de nyutdannede i større grad at kompetansen deres blir verdsatt (Amundsen mfl., 2006). Ledelsens forståelse virker inn på hvordan nyutdannedes kunnskap og erfaringer utnyttes. Skoler som tar imot og veileder nyut- dannede, gjør gjerne dette i forhold til den skolekulturen og den skolevirkeligheten som ledelse og lærere gjerne vil stå for. Dette kan være skoler som gjerne presenterer sin skole for nyutdannede og nytilsatte, så vel som for foreldre og andre. For å være opptatt av de nyutdannedes kunnskap og erfaringer i forhold til sitt eget utviklingsarbeid, trenger skolen en åpen holdning til alternative måter å tenke skole på. I så måte vil en skole som er i en målrettet skoleutviklingsprosess, kunne ha en naturlig interesse for å etterspørre den nytilsattes pedagogiske forståelse og ideer.

Lokale veiledere fremhever at det også er vik- tig å ta i bruk den nyutdannedes fagkompetan- se (Knutsen, 2006). Nyutdannede lærere har med seg holdninger, kunnskaper og ofte ung- dommelig friskhet og vilje som kan være verdi- fullt for den skolen de kommer til. Mange nye lærere kjenner for eksempel ungdomskulturen bedre enn lærere som har vært lengre i sko- len, og de kan lettere identifisere seg med ele- vene. De kan også ha erfaring med alternativ organisering av læringsarbeidet. Dette potensi- alet kan skolen nyttiggjøre seg. En systematisk og målrettet veiledningsprosess kan altså bli til nytte for alle parter i skoleorganisasjonen.

Behovet for veiledning

Nyutdannede lærere møter utfordringer i sko- len som de synes det er vanskelig å takle på



egen hånd. De understreker derfor behovet for å få en oppnevnt veileder og en systematisk og målrettet veiledningsordning med klare rammer (Knutsen 2006; Amundsen mfl., 2006). De lokale veilederne som har vært i funksjon via pilotprosjektet, mener at teamet vanligvis spiller en svært viktig rolle for å kunne gi støtte og veiledning til den nyutdannede. Men i en travel skolehverdag kan det være vanskelig å få tid til god nok veiledning. De påpeker derfor at mange nyutdannede har behov for en mer systematisk og målrettet veiledning. Spesielt er behovet stort hos nyutdannede lærere som fra før har liten eller ingen yrkeserfaring fra skolen. De understreker imidlertid at det er de nyutdannedes individuelle behov som må være utgangspunkt for veiledning og støtte.

Det er stort samsvar mellom det de lokale veilederne nevner som områder hvor de nyutdannede har behov for veiledning, så som planarbeid, klasseledelse, miljøutvikling og foreldresamarbeid, og det de nyutdannede lærerne ønsker å få veiledning i (Knutsen 2006). Det er også til dels samsvar mellom områdene som de nyutdannede lærerne i vår undersøkelse ønsker veiledning i, og veiledningsområder som nevnes i SINTEF-rapporten (Dahl mfl., 2006).

Lærerutdanningen tilfører studentene kunnskaper gjennom utdanningen og praksisperiodene. Den enkelte lærer må likevel praktisere seg fram til sin egen forståelse og praksis gjennom erfaring som lærer. Alle lærere har måttet "gå gradene" fra ny og urutinert og har måttet lære seg det praktiske lærerarbeidet. I denne sammenhengen er det å ha tid til refleksjon over praksis som kan føre til et godt læringsmiljø, avgjørende viktig. Forutsetningene for dette er at det tas hensyn til den nyutdannedes begrensede yrkeserfaring, og at han/hun er ny på arbeidsplassen.

Å utvikle seg som pedagog

Nyutdannede lærere har en utvikling i forhold til lærerrollen som påvirkes av mange forhold. Kunnskap, holdninger og ferdigheter ervervet før og under utdanningen representerer en viktig faktor. Praksisen de møter i sin første lærerjobb, vurderes som svært betydningsfull for utviklingen som lærer (Flores, 2002). Men også lærerens holdninger, motivasjon og personlige egenskaper virker inn på hvordan den enkelte utvikler seg som lærer. Lærerne skal fortrinnsvis fremtre som robuste og voksne ledere for unge lærende mennesker som også påvirkes emosjonelt og sosialt av miljøet de møter i undervisningen (Kunnskapsløftet, 2006 s. 12). Lærerne avgjør ved sin væremåte både om elevenes interesser består, og om de føler seg flinke.

For å prøve å forstå litt mer av den læringsprosessen som nye lærere gjennomgår, relateres her prosessen til Blooms (1956) "kognitive trapp" og Krathwols (1964) affektive trapp. Jeg bygger på en forståelse av at læreres utvikling som pedagog er helhetlig, og at det er en personlig og pedagogisk forståelse som utgjør lærerkompetansen. Den støtte og veiledning som den enkelte nyutdannede får i sin personlige utviklingsprosess, får dermed stor betydning for læreren som reflektert pedagog. Blooms "kognitive trapp" har seks trinn som fra nederste trinn og oppover er kunnskaper, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og vurdering. Trinnene viser til forskjellige refleksjonsnivåer som for eksempel en lærer gjennomgår. Nyutdannede lærere er i en utviklingsprosess der teoretisk og praktisk kunnskap forenes i forhold til en praktisk skolevirkelighet. Det Bloom kaller kunnskap på laveste nivå i trappen, er for nye lærere den teoretiske og memorerte kunnskapen som er innlærte, generaliserte begreper formulert av andre. På de neste trinnene videreutvikles lærerkompe-



tansen gjennom det å være lærer. Læreren utvikler seg fra en vag kopling mellom teori og praksis til bedre forståelse for hva lærerarbeid innebærer. Lærere anvender til enhver tid sin pedagogiske forståelse som kan være til dels sterkt preget av den skolevirkeligheten de er en del av. På trinnet "analyse" er nyutdannede lærere kommet dit hen i sin profesjonelle utvikling at de klarer å analysere viktige sammenhenger i læringsarbeidet for å forstå hva som fungerte, hvorfor det fungerte, eller hvorfor det ikke fungerte. For nyutdannede lærere vil analyser av planlagt eller gjennomført læringsarbeid og pedagogiske diskusjoner i et lærerteam eller med en veileder, bidra til refleksjoner på dette trinnet. På trinnet "syntese" har det skjedd en form for forening av teoretisk og praktisk forståelse. Den nyutdannede læreren har en økt evne til å overskue og forstå sammenhenger i undervisningen og reflektere kritisk. Gjennom analysen og syntesen utvikles etter hvert en personlig kunnskap som på mange måter har likhetstrekk med "common sense" (Sivertsen, 1996). Det tenkes her på en personlig eid praksisteori, der praksis kan underbygges med teori og begrunnes i kortsiktige og langsiktige målperspektiver. Det ligger en fare i at det kan utvikles en praksisteori som etter hvert tas for gitt, og at den nyutdannede sosialiseres inn i en bestemt læringskultur eller "skolekode" (Arfwedson 1985). En kan da lett bli "blind" for de muligheter for utvikling og forbedring som eksisterer. For å lykkes i å analysere og videreutvikle må det eksistere en kultur der *vurdering* står på dagsordenen. Trinnene i Blooms trapp forteller noe om hvilken type tenkning vi anvender på forskjellige bevissthetsnivåer. Vi beveger oss også noe fram og tilbake på trinnene i trappen. Det foregår hele tiden for eksempel både ny forståelse, analyse og vurdering bygd på erfaringer på de lavere trinnene. Nyutdannede lærere vil ha stor nytte av veiledning som

kan sette perspektiv på lærerarbeidet og vise ulike nivåer for analyse og refleksjon.

Som lærer framstår en med sin personlighet og gir av seg selv. For nyutdannede lærere, som for personer generelt, er den affektive siden av stor betydning for den personlige utviklingen som profesjonell yrkesutøver (Goleman, 1997). Det er viktig at arbeidet som lærer gir emosjonell trygghet, motivasjon og engasjement til å utvikle seg videre menneskelig og pedagogisk (Flores 2002). Den "affektive (følelsesmessige) trappen" (Krathwohl, m.fl., 1964) kan kaste lys over noen sider i den emosjonelle utviklingen som nyutdannede lærere gjennomgår. Relatert til denne trappen gjennomgår for eksempel lærere en utvikling fra *mottakelighet, svar, meninger og vurderinger, sammenheng mellom vurderinger til utvikling av en konsekvent livsfilosofi* . Trinnet " *mottakelighet* " henviser til i hvilken grad en er i stand til å ta imot læring. I forhold til arbeidet som lærer er mottakelighet, pågangsmot og utholdenhet ofte svært stor hos nyutdannede lærere. De er på søk etter svar som kan gjøre dem kompetente i sin yrkesutøving. En erfaren veileder kan representere et verdifullt bidrag til at den nyutdannede finner de svarene han/hun trenger for å komme videre i sin utviklingsprosess.

På trinnet " *meninger og vurderinger* " har den nyutdannede læreren etablert et fundament av meninger om hvordan praksis skal utformes. Han/hun er nå blitt mer i stand til å gjøre vurderinger som grunnlag for å videreutvikle egne meninger. Når det skjer kopling til egne holdninger og erfaringer, utvikles personlige "teorier". Det utvikles slik læring som (Herbart, 1910) allerede ved århundreskiftet betegnet som en nødvendig forutsetning for å mestre lærerrollen på en god måte. Når utfordringene en står overfor som lærer, blir så personlige og helhetlig forstått at sammenhengen mellom

vurderinger oppleves personlig riktige, beveger personen seg på vegen mot utviklingen av en konsekvent pedagogisk filosofi. Dette handler om de erfarne og reflekterte lærerne som ser sitt lærerarbeid i et helhetlig perspektiv. Per Bjørn Foros (2006) påpeker at den gode lærer er en engasjert person som har visjoner for sin aktivitet i klasserommet. Slikt engasjement smitter lett over på elevene og er ikke minst avgjørende for lærernes driv til planlegging, utprøving og kritisk evaluering.

Å ta imot nyutdannede lærere på en målrettet måte

Nedenfor vil jeg presentere noen ideer som har sitt utspring i et veiledningshefte som er utarbeidet av høyskolene i Nesna og i Bodø (Amundsen mfl., 2006). Heftet er inspirert blant annet av konkrete veiledningsordninger som er prøvd i skolen. Ideene tar mål av seg til å være et idétilfang for rektorer og andre når skolen lager sine planer for hvordan de skal ta imot nyutdannede.

Ideer for organisering av det konkrete veiledningsarbeidet

Skoler som ansetter nyutdannede, må vurdere å avsette noen timer til veiledning pr. uke det første året slik at veiledningen ikke føles som merbelastning for partene. Den personlige veiledningen skal supplere og ikke erstatte annen veiledning og støtte som ellers skjer i samarbeidet mellom lærerne. Veiledningen med en egen lokal veileder skal også gi mulighet for å støtte den personlige og emosjonelle siden av nyutdannedes profesjonelle utvikling, jf. Krathwohls affektive trapp.

Målsetting for veiledningen er å

- bidra til at den nye læreren skal bli sikrere i sin yrkesrolle, og at elevene kan møte en trygg lærer som har planer for sitt arbeid
- hjelpe den nyutdannede til å reflektere over pedagogiske valg og til å lære av praksis

- støtte den nyutdannede i å utvikle egne kvaliteter pedagogisk og personlig
- supplere og støtte den uformelle veiledningen som den nyutdannede mottar i forskjellige sammenhenger
- være personlig støttende i forhold til utfordringene som den nye læreren møter

Skolelederens oppgaver er å

- ha ansvar for at nyutdannede tas imot på best mulig måte
- ta initiativ til å finne fram til en motivert og kompetent lokal veileder
- ta initiativ til å utforme skolens plan for å ta imot og veilede nyutdannede lærere
- være veilederens formelle veileder
- gjennomføre medarbeidersamtaler med nyutdannede lærere

Veiledningen kjennetegnes av at den

- skjer på en organisert måte tilpasset den nyutdannede lærerens behov
- gis til fast tid og etter behov for veiledningssamtaler (min 1-2 t/uke)
- skjer ut fra en forståelse mellom den nyutdannede og veilederen om når og hvor veiledningen skal skje, varighet, veiledningsgrunnlag og spilleregler for øvrig
- skjer delvis på grunnlag av at veilederen har hatt mulighet til å være til stede i den nye lærerens undervisning
- endrer fokus fra "slik gjør vi det her", til refleksjon over hvilken lærer den nyutdannede er blitt og ønsker å være
- nyutdannede læreren setter ord på sine tanker og sine pedagogiske valg som grunnlag for veiledning

Veilederens oppgaver er å

- veilede en ny lærer inn i organisasjonen, normer og vurderinger, rutiner og kultur m.v.
- la lære-å-kjenne-fasen ta den tid den trenger
- være en person som den nye læreren kan henvende seg til med spørsmål og refleksjoner

- informere på vegne av skoleledelsen om forhold som skolen ønsker å informere om, så som arbeidsoppgaver, yrkesrollen, taushetsplikt og yrkesetiske spørsmål m.m.
- ta opp aktuelle hendelser og belyse forhold som fører til læring for den nye læreren
- ha perspektiver på og kunnskaper om hva godt læringsarbeid er
- gi personlig og emosjonell støtte til en ny lærer
- veilede den nyutdannede i forhold til å være en tydelig lærer, til å lære av praksis og til å utvikle egne kvaliteter

Den nyutdannede lærerens oppgaver er å

- reflektere over personlige og pedagogiske kvaliteter som lærer
- orientere seg om skolens rutiner, planarbeid, undervisningsmateriell m.v.
- orientere seg om skolens måter å utøve elevledelse på og hvordan skape gode læringsmiljø og tilpasset læring for elevene
- beskrive situasjoner, utfordringer og problemstillinger som grunnlag for veiledning
- realisere egne intensjoner og metoder som fremmer læring og utvikling hos elevene

Veiledning av nyutdannede før skolestart

Den nyutdannede har behov for å bli tatt godt imot, få en presentasjon av skoleanleggets bygninger og uteområde og få en introduksjons-samtale med rektor. Det kan være naturlig å beskrive hva skolen står for, verdigrunnlag og utfordringer, å komme inn på utviklingsplaner og områder som skolen prioriterer å arbeide med.

Videre kan en første samtale også komme inn på hvordan skolen er organisert, arbeidstidsordninger, lærersamarbeid, foreldresamarbeid, tidshjul, IKT-system, m.m. Praktiske ordninger som nøkler, arbeidsplasser, taushetserklæring og ansvarsoppgaver for den enkelte lærer er

det greit for en nyutdannet å få informasjon om. Noe av dette må nok også repeteres. Den nyutdannede trenger informasjon om viktige og forpliktende dokumenter så som skolens virksomhetsplan, beredskapsplaner, halvårsplaner, uke- og emneplaner. For den nyutdannede er det også viktig å få innføring i skolens praksis mht. planarbeid.

I et første møte med sin nye arbeidsplass er det naturlig at den nyutdannede presenterer seg selv mht. utdanning og yrkeserfaring, ressurser og interesser med tanke på at skolen kan dra nytte av disse ressursene. Den nyutdannede kan få gi uttrykk for sine forventninger både til seg selv og skolen, og også uttrykke behovet for støtte og veiledning. Det er også naturlig at skolen beskriver sine forventninger til den nyutdannede som for eksempel kan være:

- å ha et bevisst forhold til læreryrket
- å ta ansvar og være en ressurs for skolen
- å se lærerarbeidet med friske øyne
- å utgjøre en komplementær ressurs i et arbeidslag
- å sette seg inn i egne oppgaver
- å være forberedt på å justere planer
- å være forberedt på tidsklemme
- å be om hjelp og søke veiledning når spørsmål og utfordringer melder seg

Det vil være viktig å klargjøre mest mulig rundt den stillingen som den nyutdannede skal bekle, for eksempel omfang, fag og arbeidsoppgaver. Nyutdannede har behov for å gå nøye gjennom sin egen arbeidsplan. De har behov for å kunne stille spørsmål og få veiledning om hvordan skolen fremmer ledelse og organisering av gode læringsmiljø som gir læring, holdninger og ferdigheter. Før skolestart kan det også være naturlig å avklare hvordan den videre veiledningen skal skje. Oppstart av et nytt skoleår kan i seg selv være grunnlag for veiledning.

Veiledning av nyutdannede ved skolestart

På planleggingsdagene eller helst før lærerne møter til planlegging er det tid for den nye læreren til å utvikle planer for skolestarten og møtet med elevene. De første ukene er særlig utfordrende, med tilsvarende behov for støtte og veiledning. Det er naturlig å vurdere veilederen som medspiller i det praktiske planarbeidet og annet forberedelsesarbeid allerede ved eller før skolestarten. For nye og urutinerte lærere som har liten praktisk erfaring med å lede læringsarbeid og tilpasse undervisningen til elevene, er veiledning særlig viktig. Den nye læreren utøver også sitt lærerarbeid på vegne av skolen, og det er naturlig for skolen å bidra til at den nyutdannede får en god start. Det kan også vurderes hvorvidt det kan være hensiktsmessig med to lærere i klassen den første tiden.

Veiledning av nyutdannede i løpet av det første arbeidsåret

For nyutdannede vil det være verdifullt å få flere samtaler med rektor i løpet av det første året. Det er i rektors interesse å vite hvordan den nyutdannede trives og finner seg til rette med arbeidet også sett i forhold til at det første året formelt betraktes som et prøveår. I løpet av arbeidsåret kan det være naturlig og en god investering å etablere en planmessig veiledningsordning med en erfaren lærer som veileder. I denne veiledningen kan det være naturlig å gå nærmere inn på tema og spørsmål som nyutdannede opplever som særlig utfordrende, for eksempel planarbeid, elevatferd, klasseregler og klassemiljøbygging, lærerledelse, foreldresamarbeid, tilpasset opplæring, rapportskrivning m.m. Veiledningen kan være organisert til faste tider, samtidig som den tilpasses den nyutdannedes behov for veiledning og fokuserer både på forhold som angår arbeidet med elevene og den nyutdannedes opplevelser av læringsarbeidet. Fast orga-

nisert veiledning med en personlig veileder krever at det avsettes ressurser, og at premisene er nedfelt i en plan som det er enighet om.

Oppsummering

Nyutdannede har behov for å bli mottatt på en gjennomtenkt og planmessig måte. Nyutdannede lærere som har fått ulike former for veiledning, ser det som svært nyttig å kunne få tid til å reflektere over ambisjonene de har med seg fra lærerutdanningen, og den praktiske pedagogikken som de iverksetter. Både rektorer, lokale veiledere og nyutdannede ser nytten av at den nyutdannede får veiledning den første tiden i arbeid, og at dette gis av en erfaren lærer med kompetanse i å veilede.

Den enkelte skole kan se behovet for veiledning av nyutdannede lærere som ledd i en kvalitetssikring av alle deler av virksomheten, hvor også det å føre nyutdannede lærere inn i skolens virksomhet og etterspørre nyutdannedes kompetanse blir naturlig. Lærerutdanningen på sin side kan ha stor nytte av å følge med de nyutdannede ute i deres første jobb som grunnlag for refleksjon over hvorvidt de har lykkes med å gi lærere den kompetansen de trenger i dagens skole.

Lærere utvikler sin kompetanse i et tidsperspektiv som strekker seg ganske mye lenger enn til det første året. Utviklingen til profesjonell lærer kan betegnes som sirkulær hvor kunnskaper, vurdering, analyse og refleksjon knyttet til praktisk arbeid med elevene øker den faglige og personlige lærerkompetansen. Lærere trenger fortrinnsvis en personlig veileder det første året. Senere vil det være mer naturlig å utvikle sin kompetanse gjennom målrettet utviklingsarbeid knyttet til et lærerteam.

Litteratur

Amundsen, P. og Knutsen, K. (2006); *Referat og oppsummering av regionale seminar om nyutdannede på Helgeland*. Upublisert referat ved HiNe.

Amundsen P., Knutsen K., Lekang T. og Næss N-G. (2006): *Veiledning av nyutdannede lærere og førskolelærere. Idéperm om å motta og veilede nyutdannede og nytilsatte*. Høgskolene i Nesna og Bodø i samarbeid med fylkesmannen i Nordland.

Arfwedson, G. (1985): *Hvorfor skoler er forskjellige?* Tilrettelagt for norske forhold av Viken, E. Oslo: Tanum Norli.

Bloom, B. S. (1956): *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York: Longman Group.

Dahl, T., Buland, T., Finne H. og Havn, V. (2006): *Hjelp til praksisspranget. Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere*. Trondheim: SINTEF-rapport 50 A06050.

Flores, M. A. (2002): *Learning, Development and Change in Early Years of Teaching. A two year empirical study*. Nottingham.

Foros, P. B. (2006): *Skolen i klemme. Dilemmaer og spenningsforhold*.

Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Goleman, D. (1997): *Emosjonell intelligens. Å tenke med hjertet*. Oversatt til norsk av Bielenberg, T.-J. Oslo: Gyldendal.

Herbart, J. F. (1910): *The Science of Education: its general principles deduced from its aim, and The aesthetic revelation of the world*. 4th ed. Bloomsbury: Swan Sonnenschein & Co.

Knutsen, K. (2006): *Veiledning av nyutdannede lærere på Helgeland. Nyutdannede lærere – halvfabrikata eller ferdig vare?* Fredrikkeserien nr. 8, 2006. Organ for FOU-publikasjoner: Høgskolen i Nesna.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. og Masja, B. B. (1964): *Affective domain*. Dokument av serien: *Taxonomy of educational objectives: the classification and educational goals*. Bind nr. 2. New York: McKay.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006): Oslo: Midlertidig utgave. Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet.

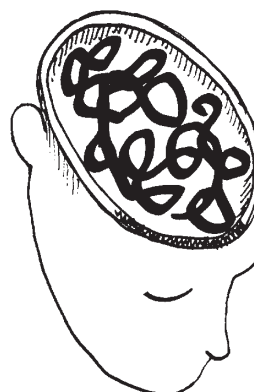
Løfsnæs, E. (2002): *Gyldighet og "takt" i samfunnskunnskapsundervisningen. Læreres tenkning og undervisningsplanlegging i samfunnskunnskap på fådeltskolens mellomtrinn*. Dr. polit.- avhandling, Pedagogisk institutt, NTNU: Trondheim.

Sivertsen, J. (1996): *Vitenskap og rasjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Stålsett U. (2006): *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Terum, L., I. (2006): *Hvordan skal fremtidens lærerutdanning se ut?* Forelesning på konferanse på Hotell Bristol Oslo, 12. desember 2006.

“Eg får påfyll og ideer”



Av Rachel Jakhelln,
Universitetet i Tromsø

Gjennom arbeidet med Veiledning av nyutdannede lærere i nord har vi erfart at det å ta imot nyutdannede lærere gir den nyutdannede og skolen utfordringer og muligheter. Artikkelen fokuserer på de mulighetene som den nyutdannede læreren representerer som ny og fremmed på arbeidsplassen. I artikkelen har jeg sett på denne situasjonen ut fra tre ulike opplevelser av å være fremmed: fremmed i relasjonene, fremmed for profesjonen og fremmed for kulturen. I den nye ligger et potensial for ny innsikt og endring. Hvordan arbeidsplassen tar imot den nye læreren, er av stor betydning for den nye lærerens utvikling og læring, og for hvordan den nye kan bidra på arbeidsplassen.

Ny og fremmed – å se mulighetene

Da vi startet opp her i høst, med meg som nyutdanna, så er det jo mange spørsmål man stiller seg, veldig mye nytt, selv om man føler seg trygg og kjent i omgivelsene og skolen, jeg kjenner rektor, jeg kjenner mange av de ansatte, jeg kjenner vaktmesteren, kjenner bygget, jeg har hatt barn på skolen, men så dukket det veldig fort opp ting som man undret seg over. Som man så at her er det virkelig ting man må dukke ned i, som man må finne tak i, du må engasjere deg og bry deg om ting, også finner du ut at det var faktisk ikke så kjent allikevel (Anders, ny lærer på 40 år, tilsatt i sin hjembygd).

Mange kan kjenne seg fremmed i møtet med skolen. Den nyutdannede læreren er i en spesiell situasjon den første tiden. Som ny i yrket har du en tilhørighet, men fordi du er ukjent med arbeidsplassen, er du også en fremmed. Er det mulig å se mulighetene i denne situasjonen og samtidig ha blick for de utfordringer som selvsagt vil være til stede? I denne teksten vil jeg ta utgangspunkt i at den nyutdannede læreren er en fremmed i skolen, i yrket og overfor lærere og elever på den nye arbeidsplassen. Jeg ønsker å se nærmere

på hva dette betyr for den nye, for yrkessosialiseringen og for arbeidsplassen som organisasjon. Den empiriske bakgrunnen for teksten vil være det regionale veiledningsprosjektet *Veiledning av nyutdannede lærere i nord* (VNL-nord) som har vært i drift i Troms og Finnmark siden høsten 2003⁵. I de årene prosjektet har vært i drift, har det deltatt om lag 50 nye lærere fra grunnskolen og videregående opplæring spredt over hele regionen.

Den nyutdannede læreren, den nye, skal inkluderes i skolens hverdag. Møtet mellom den nye og skolen handler om mulige endringer på den ene siden og videreføring av tradisjoner på den andre. Den nye kommer utenfra og kan se skolen med andre øyne enn de som har vært der lenge. "Tatt-for-gitt-saker" og ureflekterte rutiner kan ved hjelp av den fremmede og ukjentes undring løftes opp for analyse og drøfting, saker og ting kan omprøves og nye handlingsmønstre velges. Den erfarne læreren får et ansvar for å formidle hva som gjelder på arbeidsplassen og besvare mange og ulike spørsmål fra den nye. I veiledningsarbeidet tvinges både veilederen og den nytilsatte til å sette ord på hva de ser og erfarer i arbeidshverdagen. I møtet med den nyutdannede utfordres både den erfarne veilederen og det øvrige kollegiet på fortolkningen av egen hverdag. Refleksjon og veiledning med eget arbeid som utgangspunkt bidrar til at det stilles spørsmål ved det eksisterende. Det skapes en form for transparens eller gjennomskinnelighet i organisasjonen, saker som det ikke stilles spørsmål ved i det daglige, får oppmerksomhet.

⁵ Det regionale prosjektet er et samarbeid mellom Høgskolen i Finnmark, Høgskolen i Tromsø og Universitetet i Tromsø, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning.

Oftest vil den nyutdannedes fokus være på egen mestring av daglige oppgaver og på å forstå omgivelsenes forventninger (Aili, Persson og Persson, 2003). Og ofte vil en skole ta imot den nye læreren med det målet at han eller hun skal bli en del av skolens kultur og skjønne hvordan tingene gjøres fortest mulig. En annen mulighet er å velge å bruke den nyes spørsmål som grunnlag for utvikling. Det er organisasjonen som må ta ansvaret for at de nytilsattes undring, kunnskaper og perspektiver tas vare på og ses som en inspirasjon til nytenkning og endring. I møtet med den nye får skolen en anledning til "å tenk igjennå tengen en gang te", som det står i Terje Nilsen, en kjent visesanger fra Bodø, sin vise *Mjelle*.

Möten mellan olika insitutioner – dvs. mellan socialt konstruerade och institutionaliserade vanor – brukar ofte innebära "krockar" av olika slag. Genom dessa "krockar" tydliggörs även vad som kännetecknar respektive instituioner, [sic!] gör det möjligt att se de bakomliggande och de underförstådda meningsinnehållen. (Fransson, 2002:107).

Å ta imot en nyutdannet lærer gir organisasjonen en mulighet til å få del i nye kunnskaper og tilgang til andre erfaringer. Det kan handle om hvordan man arbeider ved andre skoler, som den nye har erfaring fra gjennom sin utdanningspraksis, eller om aktuell forskning som de nyutdannede har med seg som kunnskapsbase fra lærerutdanninga. En stabil organisasjon kjennetegnes av at det råder en relativt stor og uttalt enighet om virksomheten, og at det finnes en fast struktur også for hvordan man håndterer nye utfordringer og endrer gamle rutiner i tråd med nye behov. En rigid organisasjon kjennetegnes også av stabilitet, men mangler den faste strukturen rundt endringsarbeid (Aili, Persson og Persson, 2003).

Dette samsvarer med de erfaringene som er gjort i møtet med de ulike skolene i vår region. Ved noen skoler er det stor åpenhet, og den nye finner fort sin plass, ved andre skoler er utfordringene større.

For læreren er det to sentrale perspektiv på arbeidet i skolen: Det handler både om kunnskap, evne og vilje til å bidra til elevenes læring, og samtidig om en profesjonell prosess hvor en selv lærer gjennom yrkesutøvelsen. I arbeidet med *Veiledning av nyutdannede lærere* har derfor fokuset vekslet mellom elevens, den enkelte lærers, lærerkollegiets og organisasjonens læring og utvikling. Kvaliteten på lærernes læringsmiljø varierer sterkt fra skole til skole. Erfaringene fra *Veiledning av nyutdannede lærere* har vist at det er lettere å lære for både eleven og læreren på skoler hvor samhandling og kollektiv tenkning er i fokus, kontra skoler hvor kulturen preges av en mer individuell forståelse av lærerarbeidet. Dette bekreftes også av Dahl, Klewe og Skov (2004). Ved de siste skolene er det ikke så lett for en ny lærer å bli inkludert.

Opplevelsen av å være en fremmed kan arte seg forskjellig og kan gi den nyutdannede læreren og organisasjonen både utfordringer og muligheter i starten av yrkeskarrieren til den nye arbeidstakeren. Jeg har valgt å dele disse i tre:

- Opplevelsen av å være fremmed i relasjonene – i møtet med kollegene, den konkrete arbeidsplassen og lokalmiljøet
- Opplevelsen av å være fremmed for profesjonen – i møtet med yrket og kravene i yrket, og overgangen fra student til yrkesutøver
- Opplevelse av å være fremmed i forhold til kulturen – i møtet med kulturell ulikhet i skolen, skolekulturen og kulturen på stedet

“Identitetsfellesskapet defineres både ved felles interne interesser og ved felles avgrensninger utad” (Hylland Eriksen, 1997:40). Som ny er du i utgangspunktet ikke definert inn i dette fellesskapet på skolen, og blir derfor en fremmed i kraft av å komme utenfra. I det den nyutdannede blir en del av kollegiet, forstyrres en balanse som bare kan gjenopprettes gjennom en prosess hvor den nye inkluderes, men det som var, vil aldri bli akkurat det samme igjen. Ifølge Schutz (1989, 1997) gjennomgår alle grupper en *syklisk prosess* når det kommer inn et nytt medlem eller det kommer nye arbeidsoppgaver til⁶. Starten på denne prosessen kjennetegnes av en *bli-kjent-fase*. Snart går denne fasen over i en *trivselsfase* og en sterk *vi-følelse* utvikles. Etter en tid oppstår en ny fase – *rollesøkningsfasen* – hvor den enkelte skal finne sin plass. Den enkeltes kompetanse og evne til ansvar og ledelse blir avgjørende for hvordan gruppen utvikler seg. Dette kan være en fase som kjennetegnes både av samarbeid og konstruktivt arbeid, men også av konfrontasjoner og utrygghet. Etter hvert som mønstret i gruppen tydeliggjøres, vil gruppen bevege seg inn i en *idyllisk fase* hvor gruppeidentiteten utvikles og forsterkes. Denne fasen avløses av en *samhørighetsfase*. I denne fasen er det både rom for uenighet og for å utfordre hverandre, og en utstrakt trygghet og tillit mellom deltakerne er rådende. Ifølge Schutz er ledelsen av stor betydning for utviklingen av de ulike fasene. Det som skjer utenfor gruppen, er av større betydning enn relasjonene i gruppen. Det å få inn en ny kollega eller å få en ny arbeidsoppgave vil kunne drive et kollegium inn i en ny syklus.

⁶ Hvorvidt en prosess med å ta inn en ny følger “en oppskrift” eller fast syklus, slik Schutz beskriver, vil variere. Men begrepene Schutz bruker, kan gi noen ideer om en mulig utvikling og være et utgangspunkt for å forstå og planlegge møtet med en nyutdannet lærer eller ny deltaker i en hvilken som helst gruppe.

På den ene siden utgjør den nye en ressurs i form av å komme inn som en fremmed med det eksterne blikket på virksomheten. Den nye er også en etterspurt arbeidstaker som fyller en plass både faglig og kollegialt. På den andre siden er nettopp denne fremmedheten i forhold til lokal kultur, skolen og kollegene og i forhold til selve yrket og kravene i yrket en utfordring både for den nye og for arbeidsplassen. Den nye kan i verste fall ses som en trussel mot kontinuitet og stabilitet i samarbeidet på skolen, og fasen med å omdefinere roller kan bli lang. På hvilke måter kan skolen og den nye bidra til at møtet mellom dem gir partene mest mulig? Jeg vil se nærmere på hva det kan innebære for den nyutdannede å kjenne seg fremmed i relasjoner, i forhold til profesjonen og kulturen. Jeg vil også vise hvordan vi, gjennom arbeidet med *Veiledning av nyutdannede lærere*, har forsøkt å initiere faglig begrunnede handlinger i feltet. Avslutningsvis vil jeg se på noen teoretiske og praktiske implikasjoner knyttet til spørsmålet reist ovenfor.

Å være fremmed i relasjonene – hvor er det rom for den nye?

Den som er nytilsatt, har vanligvis ingen relasjonell tilhørighet på arbeidsplassen. De som har arbeidet lenge i skolen, har relasjoner til kollegene, til elevene og deres foreldre og til skolen som institusjon. De er en del av den etablerte organisasjonen og kulturen. For mange nye er starten på karrieren en kamp for å skaffe seg legitimitet som lærer og for å utøve et tydelig lederskap i klasserommet. I starten handler det først og fremst om å overleve i yrket (Furlong & Maynard 1995, Fransson 2002), og fokuset er først og fremst på det som skjer knyttet til læringsarbeidet i møtet med elevene. Samtidig erfarer den nye fort at han eller hun må forholde seg til skolen, både som lokal og nasjonal institusjon, dens planer og tradisjoner. Mange opplever at det er vanskelig å få anledning til å bruke det de har lært

gjennom utdanningen, ikke bare fordi de synes de har lite å tilby, men også fordi skolene de kommer til, heller ikke synes å være klar for dette. En ung nyutdannet lærer skriver om sitt møte med skolen:

Jeg merker at det er veldig vanskelig å komme med forslag til nye arbeidsmåter, og det er enda vanskeligere å få gjennomslag for slike ideer. Jeg har endelig forstått hva de snakket om på lærerskolen, da de sa at man kan ha mange visjoner som nyutdannet lærer, men man blir tvunget inn i den eksisterende skolekulturen.

Denne skolen hadde ikke hatt uskiftninger i kollegiet på nærmere 10 år. En skulle kunne vente at en ny lærer ville være et friskt pust i en slik situasjon, men samtidig er det åpenbart vanskelig for skolen å møte det nye. Rutinene er sterke, og hverdagen kjennes trygg. Veien til endring går gjennom spørsmålene og undringen, men det kan bli lite undring igjen når en går i det samme over år. Mange nyutdannede lærere opplever at det verken er ønsker eller forventninger om at de skal bidra til utvikling og forbedring av eksisterende praksis. Dette forholdet er også observert av flere. (Se for eksempel Aili, Persson & Persson, 2003, Bayer og Brinkkjær, 2003). I møtet med den nyutdannedes spørsmål, i denne "bli-kjent-fasen" (jf. Schutz over), tvinges den erfarne læreren og veilederen til å sette ord på skolens hverdag og virkelighet. Slik kan en ny erkjennelse om skolen utvikles, ikke bare hos den nye, men også hos de erfarne lærerne.

For å få til en slik utvikling kreves det en bevissthet om viktigheten av å legge til rette for en institusjonell oppmerksomhet mot den nyutdannede. Vi har kalt den evnen til å se den nyutdannede som en ressurs for skolen. Vi har tenkt vårt arbeid som støtte til to forskjellige, men gjensidig avhengige funksjoner i

en pedagogisk institusjons uttrykk. Det er et krav til en pedagogisk institusjon om å se alle elever og lærere som likeverdige. I dette ligger fokuset på kulturell forståelse og kulturelt likeverd. Skolenes fokus på likeverd innebærer også en åpenhet mot den nyankomne og en vilje til inkludering. Nødvendigheten av at alle elever på første årstrinn blir bekreftet av skolen i begynnelsen av sitt skoleliv, er en parallell til skolens plikt til å bekrefte den nyankomne læreren ut fra det han eller hun kan bidra med. I den nyutdannede ligger det en mulighet for institusjonell vekst ved at hun kommer inn og har tilhørighet i institusjonen, men samtidig kan se ting som om hun stod utenfor. Hun kan se med en distanse fordi relasjonen til arbeidsplassen er annerledes enn hos de andre. Ved å etablere ulike støttestrukturer rundt den nyutdannede er målet at den nye blir inkludert og ivaretatt, og at den nyes ressurser etterspørres ikke bare isolert i læringsarbeidet eller i veiledningssituasjonen, men i organisasjonen som helhet.

Mye av arbeidet i *Veiledning av nyutdannede lærere* bygger på en erkjennelse av betydningen av ulike møter mellom mennesker og utviklingen av lærende relasjoner. Det vil si relasjoner som inneholder forutsetninger for læring. Eksempler på møter som kan ha et slikt potensial, er møter mellom de nyutdannede og en erfaren kollega som har tatt på seg veiledningsansvar. I disse møtene må deltakerne være seg bevisst betydningen av eget bidrag for å oppnå læring.

Det er ikke af de andre, men af mødet med de andre, at vi lærer nyt, og det kræver sine særlige vilkår [...] Det er faktisk disse størrelser, der kombinerer demokrati, medborgerskap og læring, idet det er af mødet med respekten for det annerledes, at vi lærere nyt, hvorfor demokrati ikke er en pligt, men en lyst, lysten til at lære nyt, [...] (Gleerup 2003:51).

Dette er et perspektiv som åpner for muligheter. Den som kommer som ny, skal presenteres for og inkluderes i skolens fortelling. Dette er fortellingen om skolen, forstått som den felles tenkningen om “hva vi gjør her” (Hermansen 2003).

Opdagelsesrejsen i egen praksis eller den arkæologiske undersøgelse af det, man gør kan foretages som en fortælling om det, man gør. I fortællingen opdager mange faktisk sig selv netop ved at fortælle: Ved at fortælle om sin praksis får man mulighed for at opdage, hva det er, man kunne gøre annerledes (Hermansen 2003:20).

Å fortelle om det man gjør, er utgangspunktet for erkjennelse. Denne erkjennelsen kan utvikle seg i møtet med den andres spørsmål, erfaringer og kunnskap og ved at en gjennom språket må formulere sin egen forståelse. Bare gjennom erkjennelsen kan det skapes et grunnlag for endring. Fortellingen om praksis og det man kunne gjøre, beskrives av Hermansen som “omveiens nødvendighet”. I spenningsfeltet mellom det som gjøres, og det som fortelles og formidles, finnes mulighetene for læring og utvikling. Gjennom det man forteller om virksomheten, skapes institusjonsidentiteten, den felles forståelsen av egen arbeidsplass. Slik har skolen en mulighet til å fortelle seg inn i en positiv selvbevissthet i møtet med den nye. Det er dette Hermansen kaller “den positive antropologien”. Den nyutdannede lærerens viktigste bidrag i denne prosessen er å være den som utløser fortellingen. Som mottaker av denne beretningen dras også den nye inn i skolens egen fortelling og får anledning til å bli inkludert og bygge opp relasjoner til kolleger.

Å være fremmed for profesjonen – veiledningens muligheter

Som ny i et yrke må du igjennom en sosialiseringssprosess for å bli en profesjonell aktør. Ikke alt læres gjennom utdanningen, og læreprosessene fortsetter i yrkeslivet. Samtidig som læreren skal bidra til andres læring, må læreren selv legge et grunnlag for sin egen læring av sitt nye yrke. Tradisjonelt har mye av denne læringen foregått i lærerens arbeid alene, sammen med elevene. Den første tida som lærer innebærer for de fleste nyutdannede viktige erfaringer som gir konsekvenser for resten av karrieren (Tabachnick & Zeichner 1985). Da betyr det mye for den nyes utvikling og opplevelse av inkludering å kunne få systematisert veiledning og med dette et rom for refleksjon ut over det en tradisjonelt møter i skolehverdagen.

Den nyutdannede læreren har med seg sin bakgrunn fra hjem og utdanning, og er slik en samfunnsmessig utviklet person (Bayer & Brinkkjær 2003). Møtet mellom den nyutdannede læreren og erfarne kolleger er et møte mellom kunnskap med to ulike fundament: kunnskap utviklet gjennom primært en teoretisk tilnærming til lærerens virke og kunnskap primært utviklet gjennom praksis i yrket. Nyutdannede og erfarne lærere besitter ulik kunnskap fordi deres erfaringer er ulike. Vi har erfart at der det utvikles en god relasjon mellom den nyutdannede og den erfarne læreren, vil det kunne skapes en helt ny kunnskap om arbeidet. I dette møtet kan det skapes en ny forståelse for både yrket og skolen, og begge parter kan bidra til gjensidig utvikling og læring.

At den nye læreren, i sin søken etter inkludering og mestring av arbeidet, lett glemmer teoriene, har vært tematisert av flere (for eksempel Tabachnick & Zeichner 1985, Bayer & Brinkkjær 2003). Viten om hva som er skolens

og de nye lærernes forventninger til hverandre, kan gi økt forståelse for hvilke vilkår som må foreligge for at den nye får et reflektert forhold til sin yrkesutøvelse, og kan bli en dedikert lærer i tråd med Parsloe & Wrays (2002:40) beskrivelse: "Målet är att hjälpa och stödja människor att styra sitt eget lärande, för att på så sätt kunna maximera sin potential, utveckla sina färdigheter, förbättra sina prestationer och bli den person de vil vara." (Her sitert fra Aili, Persson & Persson 2003:119.)

Kommunikasjonen mellom tre aktører er av sentral betydning for den nyutdannedes profesjonaliseringsprosess og for hvilken posisjon den nye læreren inntar på arbeidsplassen: Rektor/skolelederen som ansvarlig tilrettelegger av virksomheten, de erfarne lærerne som bærere av skolens kultur og den nyutdannede med sin bakgrunn og kunnskap. Dette gjelder om det er etablert veiledningsstrukturer ved skolen eller ikke. Det er avgjørende hvordan kommunikasjonen tilrettelegges mellom disse tre, og hvilke vilkår som er til stede for at kommunikasjonen skal bli god, preget av gjensidig anerkjennelse og føre til læring i organisasjonen. Et tilbud om veiledning fra en erfaren kollega kan være en mulighet for å få et godt grunnlag for kommunikasjon mellom den nye og skolen. Utviklingen av kvalitet i relasjonen mellom den nyutdannede og den erfarne læreren og ledelsens bidrag til gode rammer, vil være avgjørende for hva slags kraft veiledningen gir.

Nesten alle de nye lærerne som har deltatt i veiledningen i Troms og Finnmark, sier at de ble godt mottatt, men at de kunne fått en mer grundig informasjon om skolens rutiner. De mener også at de raskere kunne blitt satt inn i jobben, og hva som var forventet av dem. Dette til tross for at disse skolene allerede, ved å ta en avgjørelse om deltakelse i veiledningen, har vist at de er oppmerksomme på nye læreres særskilte utfordringer. En sier for

eksempel: “Jeg fikk en kort omvisning på skolen av rektor på eget initiativ før skolen starta. Fokus på det fysiske, lite om skolens fortelling (hvem skolen er).” En rekke nye lærere forteller at de opplevde planleggingsdagene ved skolestart lite inkluderende og beskriver dem som nærmest meningsløse for dem. Slik felles planlegging bygger normalt på utviklingsarbeid med lange tradisjoner, og i en hektisk skolestart blir det viktig å være oppmerksom på hvordan en kan inkludere en ny lærer i dette arbeidet.

Erfaringen viser at nyutdannede lærere har behov for en grundig innføring og veiledning i skolens planarbeid og begrunnelser for både det pedagogiske og fagdidaktiske arbeidet for å kunne se eget arbeid som en inkludert del av en større helhet. Det kan være en utfordring for en skole å systematisere og arkivere årsplaner og opplegg. Dette er særlig uheldig på små fådelte skoler der sammenslåtte årstrinn gjerne veksler mellom ulike årsplaner. Det er en utfordring for en nytilsatt lærer når det som er gjennomgått året før, ikke finnes lett tilgjengelig. Generelt kan det se ut som om arkivrutiner og ivaretagelse av ulike erfaringer, arbeid med elever med spesielle behov, planer for ulike aktiviteter osv. på mange skoler med fordel kan utvikles og forbedres.

I arbeidet med prosjektet har det vist seg at skolenes ikke-verbaliserte tradisjoner utgjør en av de største truslene mot inkludering av den nye læreren. “Det sitter i veggene” er en skolebeskrivelse som skaper utfordringer for den nyutdannede. “Den levande kunnskapen har alltid en “tyst” (taus) side,” sa Molander tidlig på 1990-tallet (Molander 1990:101). Et gjennomgående krav til kunnskap er at den skal gjøres eksplisitt. Molander kommenterer selv dette slik:

[...] inga formuleringar uttømmer den levande kunnskapen. Å andre sidan är ingen kunnskap tyst, ty i alla aktiviteter där kunnskap bildas och upprätthålls används spårkliga begrepp och formuleringar vilka är väsentliga för förståelse och kunskapsbildning. Uttrycket “tyst kunnskap” är därför av mindre värde, men det bidrog till att lyfta fram viktiga insikter om kunnskap i handling (Molander 1996:238).

Skal jeg tolke og videreføre Molanders resonnement, vil en på en arbeidsplass utvikle en enighet om hvordan arbeidet skal utføres som det ikke er nødvendig å snakke om. Det finnes en felles kunnskap og et språk knyttet til virksomheten, men for å forstå dette må du ha vært en del av de eksisterende handlingsmønstrene over tid. Om den tause kunnskapen ikke kommer til uttrykk slik at den kan forstås av den som kommer utenfra, kan den heller ikke korrigeres. Den virker konserverende, og slik blir det særlig viktig å få øye på og å analysere denne tause kunnskapen for den som kommer som fremmed. Hvis ikke, vil den nyutdannede aldri få sin plass innen fellesskapet. En mentorordning eller veiledningsordning vil kunne bøte på dette, mener Fransson (2006). Betydningen av veiledning for å kunne forstå hva som gjelder på den nye arbeidsplassen, bekreftes også av lærerne vi har møtt. Det tause må artikuleres for at kontakt skal kunne opprettes og dialog utvikles.

Vi ser noe annet med avstanden som redskap enn når vi står helt nært. I møtet med den nye vil selvsagt mye være kjent, men den erfarne vil også kunne oppleve et møte med noe ukjent. I en gradvis utvikling av kollegaveiledning, med tid og rom for refleksjon, vil sider som har vært skjult for den erfarne, kunne avdekkes. Nettopp i møtet mellom ulikhet ligger muligheten for å se seg selv i kontrast til andre. Det ligger et stort potensial for skolen i å nyttiggjøre seg “nytilsatt-perspektivet” for å

få øye på rutiner det kan stilles spørsmål ved og mulige endrings- og utviklingsområder. Den som kommer som ny og nyutdannet, kan få oppleve å ha noe å tilføre og kjenner seg inkludert i skolens fortelling når han eller hun får bidra til skolens handlinger.

Ofte er det ikke de store tingene det handler om, men de små hverdagshendelsene. Ved en skole langt ute i havgapet fikk ikke elevene stå på trappa. Skolen lå værutsatt til, og på trappa var det ly mot vinden. Ofte måtte lærerne vise ungene bort fra trappa. Den nye læreren stilte spørsmål ved denne regelen. Ingen kunne lenger huske hvorfor de hadde bestemt dette, og bestemmelsen ble endret. I andre tilfeller kan utfordringene ha større omfang. Ved to skoler ble veiledningen konsentrert rundt samarbeidsforholdene. De nyes spørsmål i veiledningssamtalene utløste handlinger som førte til positive endringer for flere. I en kommune, hvor det over år var store og fastkjørte konflikter knyttet til ulike syn på den samiske opplæringen i skolen, kom det tre nye lærere til skolen samtidig. De nye utgjorde, sammen med sin veileder, en kollegaveiledningsgruppe hvor det igjen ble mulig å samtale om utfordringene. Gradvis ble resten av kollegiet dratt inn i samtalene, og det ble satt ord på det som lenge var umulig å omtale. De nye lærernes spørsmål utløste en mulighet for skolen til å gjøre noen viktige grep som gav positive resultater.

I veiledningsarbeidet er det sentralt at den erfarne læreren klarer å løfte opp og sette ord på sin egen kunnskap i møtet med de nyutdannede. Det kan være en utfordring for en lærer med lang fartstid i yrket å verbalisere kjernen av egen praksiskunnskap fordi dette ofte vil være et svært komplekst kunnskapstilfang.

The craft knowledge of the practitioner is located not only 'in the head' of the practitioner, but

also in conditions of possibility shaped in and by social, discursive, moral, historical, biographical and institutional orders. They have extra-individual sources as well as an intra-individual. Some of these extra-individual sources are apprehended by the practitioner in the form of dramaturgical knowledge – knowledge of how things unfold and how they may or may not unfold under different circumstances. (Kemmis 2005:10)

Kunnskapen til den erfarne og profesjonelle læreren er ikke bare en teoretisk kunnskap hentet fra utdanningen. Den erfarnes kunnskap vil være utviklet over tid gjennom sosial og diskursiv samhandling med kollegene med bakgrunn i erfaringer. Noe av denne erfaringsbaserte kunnskapen er utviklet av lærerkorpset (lauget) i stort, av profesjonsgruppen nasjonalt og globalt, og en del av læreryrkets historiske og biografiske grunnlag. Slik vil yrkesutøvelsen ikke bare basere seg på individuelle ressurser, men hente noe av sitt fundament også fra kilder langt ut over den enkelte eller det enkelte kollegium. Yrket vil basere seg på en kunnskap utviklet over tid og utstrekning langt utover det en kan overskue. Denne kunnskapen må yrkesutøveren utnytte i sin hverdagspraksis tilpasset høyst varierende omstendigheter. Kemmis (2005) beskriver dette som en evne og en kapasitet “to muddle through”. Det er denne komplekse forståelsen av yrkesrollen vi kan se på som et ideal for lærersosialisering, og som den erfarne læreren får mulighet til å være med på å legge et grunnlag for i rollen som veileder for en ny lærer.

Å være fremmed for kulturen – en ny lærer i en flerkulturell skole

Finnmark og Troms har lang tradisjon for mange unge, nyutdannede lærere fra andre deler av landet. Det finnes mange fortellinger, basert på smertelige erfaringer over år, om

møtet mellom den unge læreren fra sør og skolen, fra en tid hvor antallet utlyste lærerjobber var langt større enn søkere med godkjent utdanning. “Blåveispedagogikk” er en metafor vi har støtt på gjennom veiledningsprosjektet. Metaforen har sin bakgrunn i den unge, nye læreren som kom sørfra og opplevelsen av fravær av vår i Finnmark. Med tilsendte pressede blåveis under kontaktpapir, pent stilt opp på kanten av tavla, kom våren også til klasserommet i nord. Kulturkollisjoner mellom skolens innhold og det lærerne brakte med seg på den ene siden, og det som lokalsamfunnet representerte på den andre, var også bakgrunnen for eksempelvis Lofotprosjektet (Høgmo, Solstad & Tiller 1981), som nettopp la vekt på at skolen tok den lokale kulturen på alvor.

Veiledning av nyutdannede lærere har imidlertid vist at den nye læreren like gjerne kan være en mer voksen person og fra stedet, som en ung innflytter. Desentralisert lærerutdanning har gitt folk i regionen nye muligheter. For den som er tvunget til eller har et ønske om å skifte yrke, gir læreryrket en mulighet for fortsatt tilhold på hjemstedet. Også denne yrkesstarten kan gi uventede utfordringer. En rekke eksempler viser dette, som uttalelsene fra Anders i sitatet som innleder denne teksten. Han er en nyutdannet, men voksen lærer i egen bygd, som erfarer at han må bli kjent med skolen og bygda si på ny fra en annen posisjon. Disse må også bli kjent med han, og slik kjenner han hva det vil si å være fremmed, tross sin tilhørighet til dette bygdesamfunnet.

Dagens skole er langt på vei blitt et flerkulturelt møtested. Bare i Tromsø har vi nå i 2006 representanter fra om lag 150 ulike nasjoner med norsk statsborgerskap. Dette gir nye utfordringer for skolen. Norsk skole må på en helt annen måte enn før forholde seg til for-

skjellighet i sin praksis. Ved enkelte skoler vil en kunne mene at disse beskrivelsene ikke er aktuelle, for skolen har ikke elever med opprinnelse fra andre land eller fremmede kulturer. Likevel er erfaringen fra *Veiledning av nyutdannede lærere* i Troms og Finnmark at det er kulturelle utfordringer ved enhver læringsinstitusjon, og at dette er spørsmål som angår alle. Vi har erfart at mange skoler ikke gir disse utfordringene den nødvendige oppmerksomheten og dermed i mindre grad har vært i stand til å bistå de nye lærerne i deres spørsmål knyttet til feltet.

Også det å ta imot en ny, enten det er elev eller lærer, handler om å forholde seg til ulikheter som også kan fortolkes i et kulturperspektiv. Det å møte ulikhet med aksept og i et mulighetsperspektiv, med en idé om likestilt forskjellighet, blir en verdi i seg selv, enten det handler om lærere eller elever. Dette er også bakgrunnen for at jeg velger å fokusere på de flerkulturelle utfordringene i skolen. Å se på skolen som en møteplass mellom ulike kulturer, har åpnet opp for nye perspektiver for deltakerne.

Norsk skole er i utgangspunktet tuftet på en monokulturell tenkning (Phil 1999, 2001). Flerkulturalitet knyttes i dag opp til det mer omfattende begrepet “diversity” (forskjellighet, mangfoldighet, uensartethet). Det dreier seg ikke kun om etniske forskjeller eller “tre-stammers-møtet” (møtet mellom den samiske, den kvenske og den norske kulturen i Nord-Norge), men om hele bredden av forskjellighet. “Det globaliserte, multikulturelle informasjonssamfunnet har en annen ramme for sosialisering og utdanning enn den monokulturelle nasjonalstaten,” skriver Stafseng (2002:349). *Veiledning av nyutdannede lærere* i nord har vært designet for å passe de regionale forholdene i Nord-Norge slik de historisk sett har kommet til uttrykk i “tre-stammers-møtet” og

fornorskningsprosessene som fant sted her under nasjonsbyggingen. Flerkulturell forståelse har på denne bakgrunnen blitt sentralt i vårt arbeid og er et viktig utgangspunkt for nye og erfarne læreres spørsmål. Veiledningens resultat er avhengig av den konteksten den forgår i. Refleksjoner over hvordan møter med folk fra andre kulturer influerer på egen yrkesutøvelse, og ikke minst over hva eget kulturelt ståsted har å si, bidrar til nye perspektiver i lærerarbeidet både for den nye og den erfarne læreren. Slik sett kan vi si at vi har forsøkt å ta et oppgjør med “blåveispedagogikken”.

Skolen i Nord-Norge har lang tradisjon som et *middel i nasjonsbyggingens tjeneste*. Jeg tenker da særlig på fornorskningsprosessen. Dette er sider ved vår landsdel som over lang tid har bidratt til konflikter og undertrykking, ikke minst for samiske barn. Store ulikheter mellom elevens erfaringsverden og det eleven møtte på skolen, gjorde skolegangen til et mareritt for mange elever (Hoëm 1978). Fortsatt skaper spørsmål som involverer etnisitet og temperatur i regionen, nylig aktualisert gjennom diskusjonene rundt Finnmarksloven. I nyere tid handler flerkulturalitet for skolens vedkommende også om møter mellom de som tradisjonelt har hatt sin tilhørighet til regionen, innflyttere fra nabolandet Russland og flyktninger og innvandrere fra andre land. I vår landsdel har vi en erfaringsbasert kunnskap relatert til møter mellom ulike kulturer som, fordi erfaringene både er smertefulle og har bidratt til stigmatisering, er blitt lite påaktet i den stadig mer globaliserte norske hverdagen. I Norge ble disse spørsmålene først aktualisert på et nasjonalt nivå med den radikale økningen av arbeidsinnvandring fra Pakistan på 1970-tallet. Den lange tradisjonen for å forholde seg til flere kulturer parallelt i Nord-Norge ble intet utgangspunkt for å møte denne situasjonen verken i landsdelen eller i landet for øvrig. Dette ble sett på som en helt ny situasjon i vårt land, og en så ikke parallel-

lene med det tradisjonelt flerkulturelle Nord-Norge (Phil 1999).

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) er møtet mellom kulturer og religioner drøftet i kap. 3. “Skolen er sannsynligvis den arenaen der det nye mangfoldet i samfunnet kommer sterkest til uttrykk,” heter det. Målet er ifølge meldingen en inkluderende skole som kan håndtere dette mangfoldet og se den ressursen det representerer.

En forutsetning for å utnytte denne ressursen på en positiv måte er at skolen evner å gi alle elever, uansett bakgrunn og forutsetninger, de samme mulighetene til å utvikle sine evner og talenter. Skolen må i større grad legge vekt på ulike elevers likeverd (St. meld. nr. 30 (2003-2004)).

Vekten på flerkulturell forståelse knyttet til opplæring har hatt sterke virkninger på deltakere i VNL-nord sin tenkning rundt eget arbeid, men også på deres fortolkning av lokalsamfunnet. Dette kan ses på som en bekreftelse av det Phil framholder. Vi har en rekke eksempler på hvor frustrert den nye kan bli i møtet med elever fra andre kulturer. Å få anledning til, sammen med andre, å sette søkelys på det som skjer i skolen med disse elevene, har vært til stor hjelp for flere av de nye. Det har også vist seg av stor betydning for de erfarne lærerne. Begge parter har fått vist at de har noe å bidra med av betydning.

Asle Høggmo (2005) skriver om hvordan han i skolen gjennom synging og lesing av “den nasjonale poesien” ble utstyrt med en *rituell erkjennelse* av å være norsk. I møtet med skolen utvikles barn og unge til nasjonale kulturbærere. I sin bok stiller han spørsmål ved om skolen må over i nye spor for å ivareta nødvendige samfunnsoppgaver i vår tid. I møtet med ulike skoler, veiledere og nye lærere har vi sett at det nasjonale sporet kan bli for dypt. Vi har

også fått erfare at den nye kan være bærer av en undring som kan føre kollegiet mot nye spor. Anders, som vi har møtt tidligere i artikkelen, en annen ny lærerkollega og deres felles lokale veileder, skolens rektor, har fungert som en kollegaveiledningsgruppe. De har sammen jobbet for bedre å ivareta en gutt med annen kulturell bakgrunn enn den norske og for å styrke samarbeidet med mor. Anders sier:

Vi ser med en spesiell type briller igjennom den tradisjonen som skolen har. Og de brillene har rektor hatt så vel som oss andre, så vi har sittet i løpet av kurset nå, og smidd oss en del nye briller, skiftet glass flere ganger, og dukket ned i den casen vi har og finner ut at det er veldig interessant å jobbe i lag med folk som har erfaring. Og lærer, ikke bare igjennom den erfaringen de har, men også den mangelen på erfaring som de har. Det de mangler. Vi mangler alle ting som vi må justere og forme underveis.

Nettopp arbeidet med å ta et annet perspektiv har gitt ny forståelse av situasjonen. Det at det kommer nyutdannede inn som ser arbeidsplassen med friske øyne, har gitt et grunnlag for å se noe som før var skjult. Som eksemplet over viser, utvikles også veiledningsforholdet over tid. Det er ikke bare den nye som utvikler seg og øker sin refleksjon. De nye og de erfarne bidrar gjensidig til hverandres læring og til økt profesjonalitet. Slik utviklet relasjonen mellom de nye og den erfarne læreren og rektoren seg mot det vi kan beskrive som et kollegaveiledningsforhold. Sammen flyttet de på seg i retning av noe de oppfattet som en bedre praksis. Det handler om vilje til å akseptere muligheten for andre og flere fortolkninger av virkelighet enn den det har vært tradisjon for.

For at skoler skal bli mer åpne for de mangfoldige ulike kulturelle uttrykk som finnes i Nord-

Norge og resten av Norge i dag, i tråd med de globale endringene og de postmoderne kunnskapsparadigmene, kreves det mange og sammensatte prosesser. Gjennom arbeidet med Veiledning av nyutdannede lærere i Troms og Finnmark har det vært viktig å støtte utviklingsprosesser som gir alle deltakerne i skolen bekreftelse på deres identitet, uansett kulturelt ståsted. Det har også vist seg at nettopp det at det kommer noen utenfra, i form av en ny arbeidstaker, har blitt en anledning til å sette spørsmålet om flerkulturell forståelse i skolen på dagsorden. Også slik har den nye kunnet blir en ressurs i kraft av å være en fremmed.

Fire nyutdannede lærere, som begynte å jobbe samtidig ved en skole i Øst-Finnmark, skrev følgende om sin læring knyttet til sin deltakelse i veiledningen:

Som lærere er vi ansvarlige for våre elevers veisøkerprosess, og da bør vi kunne ha et særlig blikk for barn fra andre kulturer enn den norske. Vi skal bidra til at deres inkludering i det norske samfunnet får være så enkel og smertefri som mulig. Samtidige er vi som nyutdannede lærere i en liknende situasjon, også vi har behov for en veileder som kan gi oss en bedre og enklere vei inn i profesjonen. I så måte er dette kurset særdeles verdifullt for nyutdannede lærere som får et økt fokus på både egen hverdag og flerkulturelle utfordringer.

Disse lærerne tillot seg gjennom året å kjenne på hva det betydde å komme utenfra. De opplevde sitt eget behov for støtte, og at de fikk slik støtte gjennom sin veileder. De fikk se at de hadde noe å bidra med i møtet med andre fordi de brukte tid på å reflektere over egne erfaringer. Det å gi støtte og samtidig gi den andre mulighet til å bidra, må vel sies å være et ideal for hvordan en bør møte den som kommer som en fremmed, enten det handler

om en elev eller lærer. Sitatet synliggjør hvordan den nye, gjennom veiledning og systematisk arbeid med refleksjon, kan få være en ressurs i kraft av å komme utenfra.

Yrkessosialisering for en ny lærergenerasjon gjennom fellesskapet

Jeg har i det foregående forsøkt å vise, med utgangspunkt i eksempler og erfaringer fra arbeidet i Troms og Finnmark, hvordan den nye, i kraft av å inneha det eksterne blikket, kan utgjøre en ressurs. Samtidig er det en utfordring å ta imot nye på en måte som bidrar til at den nye kan blomstre og bruke sin kompetanse på arbeidsplassen. Hvordan denne situasjonen utvikler seg, avhenger langt på vei av hvordan arbeidsplassen tar imot den nye læreren. Å inkludere en ny arbeidstaker er ikke gjort i løpet av en dag. Hvor lenge en ny kjenner seg som ny, er individuelt, og hvor lenge en skole kjenner den nye som en fremmed, vil også variere. Noen kjenner veldig raskt tilhørighet og trygghet, andre strever med å kjenne seg hjemme i yrket og på arbeidsplassen. Likedan vil noen alltid bli oppfattet som fremmede, selv om de har vært på stedet i mange år. Ut fra det vi har erfart, vil den nyutdannede som er i sin første jobb, ha bruk for noe ekstra oppmerksomhet en god stund. Kanskje bør en regnes som ny i minst to år. Da har en vært gjennom året to ganger, og har et sammenligningsgrunnlag når en møter situasjonene for andre gang.

I vårt arbeid har vi erfart at det finnes en god og en vond fremmedhet. Det finnes en fremmedhet som er spennende og utfordrende, og som åpner muligheter for nytenkning og utvikling. Det finnes også en annen fremmedhet, en vond og lukket fremmedhet, preget av ekskludering i stedet for inkludering. Jeg har hatt et ønske om å løfte fram den innsatsen som må til for å inkludere en som er ny. Et tilbud om kollegial veiledning i starten av yrkeskarriere

ren øker sjansen for at den nye kan høres. Den erfarne kan bistå med sin kjennskap til organisasjonen og sin erfaringsbaserte kunnskap i møtet mellom kollegiet og den nyes oppfatninger. Det er en utfordring for veilederen å bidra til at det som skjer i veiledningsrelasjonen, og som kan ha verdi for skolen som helhet, får komme fram slik at det kan bli til nytte for fellesskapet.

Tiller skriver at: “Det vesentlige er at vi har blick for relasjonen mellom subjektive/individuelle forhold og objektive/strukturelle forhold” (Tiller 1999:34). Han kobler sammen den teoretiske kunnskapen med den praktiske og framholder at ved å knytte teori til erfaringer, er det mulig å skape synergi mellom praksis og teori som gir grunnlag for utvikling på begge hold. Andy Hargreaves (2005) har tro på den nye lærergenerasjonen som en generasjon mer tolerant for endring. Dagens nye lærere har et potensial for å være med på å bidra til endring og utvikling. Dette står i motsetning til hva flere forskere tidligere har framholdt, nemlig at den nye læreren er konservativ, og at teorien fra lærerutdanningen vaskes ut i møtet med skolens praksis (Tabachnick & Zeichner 1985). Teoriene fra lærerutdanningen oppfattes lett som urealistiske i møtet med skolevirkeligheten (Jordell 1982, 1986, Fransson 2002, Bayer og Brinkkjær 2004). Nettopp møtet mellom ny og erfaren lærer er en mulig nøkkel her. Det handler om den enkelte nye lærerens erfaring og læring, hvordan den erfarne læreren støtter opp om den nye, og hvordan deres felles læring kan bidra til og inngå som organisasjonens læring. Den levende dialogen og språket er av uvurderlig betydning i denne sammenhengen!

Å sosialiseres inn i yrket, i en profesjonskultur, er en komplisert prosess. Begrepet profesjonskultur kan ses som forståelsen av realiteter, verdier og normer som dominerer profesjonen,

og evne til refleksjon knyttet til denne kunnskapen. Det handler i denne sammenhengen også om å se seg selv som del av en profesjonsgruppe, i første omgang knyttet til egen arbeidsplass. Like mye handler det om forståelsen av seg selv som del av denne profesjonsgruppen nasjonalt og i stort, globalt. I kunnskapssamfunnet (Hargreaves 2004) er det vanskelig å forstå/tolke de realiteter, verdier og normer som dominerer lærerprofesjonen. De er blitt utydelige, og derfor blir det vanskelig å snakke om overføring av en profesjonskultur. Hargreaves sier at "Lærernes virksomhet ser i urovekkende grad ut til å mangle grunnlag" (2000:13). Særlig mangelen på et felles språk som muliggjør samtaler om læring, bidrar til denne situasjonen.

Lærerens profesjonalitet ligger ikke bare i en teoretisk kunnskap. En lærer snakket til meg om betydningen av "fingerspitzgefühl" utviklet gjennom de daglige utfordringene i arbeidet. I artikkelen "*Knowing Practice: Searching for Saliences*" drøfter Stephen Kemmis (2005) hvordan en kan forstå profesjonell praksiskunnskap. Han fokuserer på forholdet mellom teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap, og på hvordan praksiskunnskap har vært teoretisert. Han sier at det er sider ved praksis som ikke kan forstås fra et kunnskapsperspektiv – av det som sitter i hodet hos den enkelte. Praksis er ikke utviklet av praktikeren alene, men baserer seg også på forventninger, intensjoner og verdier i omgivelsene. Dette er praksis som er utviklet i et samspill, gjennom diskurser over tid. Kemmis' bruk av begrepet *craft knowledge* "involves understandings of doing – it is dynamic" (2005:10). Denne håndverkskunnskapen utvikles både i den enkelte praktiker og mellom praktikere. Han bruker begrepet *embodied* og forstår det som praktiske og nærmest kroppsliggjorte ferdigheter i handling determinert "in the lived social history of relationships in which the practitioner

participates". For Kemmis er relasjonene og det kollektive av uvurderlig betydning i utviklingen av profesjonalitet.

Betydningen av den kollektive dimensjonen støttes av Aili, Persson og Persson (2003), som ser oppbyggingen av et mentorsystem⁷ som en struktur for organisert sosialisering av nye generasjoner med lærere. Den organiserte sosialiseringen medfører at skolens kultur synliggjøres, og at den dermed er mulig å diskutere, bedømme og endre. Det skapes arenaer for å språksette egen erfaring og kunnskap, og dermed for felles kunnskapsutvikling i skolen. Lærerne "behöver begrepp och perspektiv för att peka ut sitt personliga, gruppens och skolans handlingsutrymme". Dette for å kunne analysere og forstå de vilkårene de arbeider under og bygge kunnskap ut av egne erfaringer. Slik utvikler også læreren sine muligheter for handling.

Ett väl utvecklade yrkesspråk kan vara nyckeln som öppnar upp många lås till skol- och undervisningsproblemet. När alla nyanställda får tillgång till mentorernas erfarenheter och när nya och erfarna tillsammans analyserar och reflekterar över vad som sker utvecklas lärarprofessionens yrkesspråk och kunskaper. När vi kan beskriva vad som sker, varför det sker och vad det leder till, med ett språk som har gemensamma referansramar, kan lärare agera mera samfällt. Vi tror att mentorsystem i den form vi beskriver kan stimulera yrkesspråkets utveckling och arbetet med att synliggöra lärararbetet (Aili, Persson och Persson 2003:100).

⁷ I Sverige har nyutdanna som ønsker en mentor rett til det. "I läraryrketets avtal med kommunerna har det sedan 2000 gällt att nyanställda skall ha en egen mentor" (Aili/Persson og Persson 2003:7). Disse mentorene fungerer ikke ulikt våre veiledere.

Flere forskere har satt opp ulike dikotomier, eller ytterpunkter, for å kunne beskrive ulike skolekulturer. Jeg har latt meg inspirere av disse og ser de valgte dikotomiene nedenfor som ytterpunkter hvor en skolekultur vil plassere seg et sted mellom disse.

Stabilitet <—————> **Forandring**

Individuell <—————> **Kollektiv**

Rigid <—————> **Fleksibel**

Det vil sannsynligvis være både umulig og uinteressant å sette seg som mål å plassere en skole i ett bestemt punkt. Oftest vil det være enkelte sider ved skolen som vil kunne plasseres langt mot høyre, mens andre sider vil falle langt mot venstre i en dikotomi. For eksempel kan et kollegium ved en skole samarbeide godt om uteskole og stor kollektiv forståelse av dette tiltaket, samtidig som den samme skolen kan ha en utydelig og individuelt basert kommunikasjon med foreldrene. Men en skole som er åpen for forandring, som er fleksibel og preges av kollegialt samarbeid og kollektiv tenkning vil, ut fra det jeg har vist tidligere i artikkelen, ofte være en enklere skole å komme til for en ny lærer sammenlignet med en skole som preges av det motsatte. Ved en slik skole er sannsynligheten for at den nye skal bli hørt, sett og inkludert mindre.

Innledningsvis stilte jeg spørsmål om hvordan skolen og den nye kan bidra til at møtet mellom dem gir partene mest mulig. I arbeidet med denne artikkelen har jeg sett at det vil være en stor fordel for den nye om kvalitetene som ligger til høyre i disse dikotomiene, ivaretas og utvikles. Andy Hargreaves skriver om læreres emosjoner i forhold til yrket knyttet til

ulike stadier i karrieren. Han skriver om de unge lærerne:

Younger teachers, in other words, tend to underestimate the change wisdom of their more senior colleagues. In an emerging system where, demographically, youth will prevail over experience, there is at risk that weak upward empathy will lead to widespread mis-attributions about experienced teachers' orientations to change that will marginalize the wisdom and expertise of this group even further... Without the three m's of sustainable educational change – mixture (of teachers age groups), mentoring (across the generations) and memory (conscious collective learning from wisdom and experience); – the likelihood is that after the short term "rush" of demographic turnover, passionate but precarious change efforts will prove unsustainable and become little more than a set of future nostalgias waiting to happen.

En slik utvikling som Hargreaves beskriver, kan minne om kenguruskolen som Tom Tiller (1990) har skrevet om. Dette er skolen som ureflektert hopper fra skoletrend til skoletrend, eller fra guru til guru, uten å klare å forankre et eget ståsted. Slik jeg tolker Hargreaves, har vi en historisk sjanse, det er et spørsmål hva vi gjør nå! Arbeidet som har vært gjort gjennom VNL så langt, kan ses som et tilsvarende på de utfordringene Hargreaves mener å se foran oss. Nettopp det å etablere arenaer for møter mellom nye og erfarne lærere skulle være et godt utgangspunkt for å ivareta de tre m'ene, mixture (møter og sammensetting av kjønn og ulike aldrer blant lærerne), mentoring (veiledning eller mentorvirksomhet mellom generasjoner av lærere) og memory (den kollektive læringen knyttet til erfaring og virksomhetens historie). Et strukturert veiledningssamarbeid mellom lærere med lang fartstid og den nye

gruppen med lærere som kommer inn nå, kan legge et grunnlag for å bygge broer mellom disse ulike posisjonene for lærerarbeidet. Nettopp for å bygge opp en profesjonskultur kan utviklingen av kollegabaserte veiledningsstrukturer, som kan utvides til å omfatte flere enn de nye lærerne, gi muligheter for å utvikle en mer robust lærerkultur. Basisen i en slik kultur vil være kunnskap som er parat i kollegiet til bruk for å forstå og sortere når endringene blir mange. I ei tid hvor endringene i skolen skjer hurtig, vil utvikling og vedlikehold av en sterk og reflektert profesjonskultur være av stor betydning.

Referanser

- Aili, C., H. Persson & K. Persson: *Mentorskap: Att organisera skolans möte med nya lärare*, Lund: Studentlitteratur 2003.
- Bayer, M. og Brinkkjær, U.: *Professionslæring i praksis. Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag 2003.
- Dahl, T., Klewe L., Skov P.: *Norsk skole i utvikling, men i ujevn takt. Noen momenter fra evalueringen av kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000-2003*. Danmarks Pædagogiske Universitet og SINTEF, Norge 2004.
- Eriksen, T. Hylland: "Identitet", i: Eriksen, T. Hylland: *Flerkulturell forståelse*, Universitetsforlaget, 2. utg. 1997, s. 35-52.
- Fransson, G.: "Om institutionella förväntningar på lärare", i: Arfwedson, G. (red.): *Mellan praktik och teori. Tio didaktiska berättelser om undervisning*. HLS Förlag, Stockholm 2002, s. 100-112.
- Fransson, G.: *Att se varandra i handling: En jämförande studie av kommunikativa arenor och yrkesblivande för nyblivna fänrikar och lärare*. Doktorgradsavhandling, Lärarhögskolan, Stockholms universitet 2006.
- Furlong J. & Maynard, T.: *Mentoring student teachers*. Routledge, London 1995.
- Gleerup, J.: "Den lærende skole "lærer for sjov", i: *Skolen som lærende organisation – I teori og praksis*. Klim, Århus 2003, s. 33-53.
- Hargreaves, A.: *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Ad Notam, Gyldendal, Oslo 2000.
- Hargreaves, A.: *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Abstrakt forlag, Oslo 2004.
- Hargreaves, A.: Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. I *Teaching and Teacher Education*, 2005:21, s. 967-983.
www.elsevier.com/locate/tate
- Hermansen, M.: "Udviklingsarbejdets muligheder og vildveje", i: *Skolen som lærende organisation – I teori og praksis*. Klim, Århus 2003, s. 19-31.
- Hoëm, A.: *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling. Del 1. Kap 1-5*. Universitetsforlaget, Oslo 1978.
- Høgmo, A., Solstad, K. J., Tiller, T.: *Skolen og den lokale utfordring: en sluttrapport fra Lofotprosjektet*. Universitetet i Tromsø 1981.
- Høgmo, A.: *Er en flerkulturell skole mulig?* Gyldendal akademisk, Oslo 2005.
- Jakhelln, R.: *Underveistrapport: Veiledning av nyutdanna lærere i nord, en del av prosjektet Veiledning av nyutdannede lærere*, (Upublisert) 2005.
- Jordell, K. Ø.: *Rapport nr. 3 fra prosjektet "Det første året som lærer"*, Avdeling for praktisk pedagogikk, Universitetet i Tromsø 1982.
- Jordell, K. Ø.: *Fra pult til kateter. Om sosialisering til læreryrket – en teoretisk studie*. Rapport nr. 1, Avdeling for praktisk-pedagogisk utdanning, Universitetet i Tromsø 1986.
- Kemmis, S.: "Knowing Practice: Searching for Saliences", i: *Pedagogy, Culture & Society*. Vol 13. No 3, 2005, s. 1-27.

Molander, B.: "Kunskapers tysta och tystade sidor – ett försök till översikt", i: *Nordisk Pedagogik*, nr. 3, 1990, s. 99-114.

Molander, B.: *Kunskap i handling*. Bokförlaget Daidalos AB, Göteborg 1996.

OECD: *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD, Paris 2005.

Parsloe, E., Wray, M.: *Coaching & mentorskap*. Brain Books, Finland 2002.

Phil, J.: "Enhetsskolen i det flerkulturelle samfunnet", i: Bredal, D. (red.): *Frihetens kår*, Liberalt Forskningsinstitut 1999, s. 128-143.

Phil, J.: "Pedagogisk forskning og de flerkulturelle utfordringene", i: Beck, C. W., Hoëm, A. (red.): *Samfunnsrettet pedagogikk – nå*. Opplandske Bokforlag, Vallset 2001, s. 186-208.

Schutz W.: *FIRO: A Three Dimensional Theory of Interpersonal Behaviour*. WSA, 3. opplag, Mill Valley, California 1989.

Schutz, W.: *Den goda organisationen*. Natur och kultur, 1. utgave, 4. opptrykk, Falun 1997.

Stafseng, O.: "Pedagogikkens ungdomsproblem – ungdommens pedagogikkproblem", i: *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 4, 2002, s. 339-354.

St. meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.

Tabachnick, B. R., Zeichner, K. M.: The Development of teachers perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teachers*. Vol 11.1 1985.

Tiller, T.: *Kenguruskolen: det store spranget: vurdering basert på tillit*. Gyldendal 1990.

Tiller, T.: *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen*. Høgskoleforlaget, Kristiansand 1999.

I dette heftet publiseres i alt 7 av 15 artikler. Alle artiklene kan hentes på <http://skolenettet.no/kompetanseutvikling> Under følger et sammendrag av samtlige artikler.

Anne-Harriet Berger

Høgskolen i Tromsø

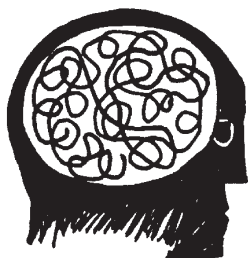
Det første møtets sødme?

Om betydningen av hvordan den nyutdannede og nytilsatte læreren blir møtt og inkludert på den nye arbeidsplassen drøftet opp mot skolens organisering og organisasjonskultur.

Det landsomfattende prosjektet heter Veiledning av nyutdannede lærere. I dette navnet ligger det at en vellykket innføring i læreryrket avgjøres av hvorvidt de nyutdannede får oppnevnt en veileder. Våre funn i delprosjektet Ny i Nord viser at tildeling av en veileder er nødvendig, men ikke tilstrekkelig.

Artikkelen tar for seg sammenhengen mellom skolens kultur og organisering og inkludering av nyutdannede lærere. Ut fra våre egne erfaringer fra Troms- og Finnmarksregionen har vi identifisert to ytterpunkter av skolekulturer: en tilpasningskultur og en inkluderings- og utviklingskultur. De to kulturene sammenligner jeg med to typer yrkessosialisering hos de nye lærerne, en type som ender opp med en ekspertrolle og en annen som fører til en mer profesjonell og utviklingsorientert lærerrolle. Allerede ved det første møtet med sin nye skole, vil den nyutdannede læreren få en fornemmelse av hvilken av de to kulturtypene hennes eller hans skole nærmer seg. Forskjellen på de to kulturene og betydningen disse har for en god og utviklende yrkessosialisering, drøftes i siste del av artikkelen. Allerede fra første dag er det viktig at den nyutdannede læreren får nødvendig informasjon, trygt kan spørre om råd og gå inn i dialoger med andre lærere og skolens ledelse om

“Hva er det som rører seg i kollegers hoder – hva er det som er utfordringer? Ta tak i det og reflektere – det synes jeg er utviklende og en har godt av det. Nytilsette pleier jo å ha en annen vri – jeg tror det er godt å kjenne på, å bli litt mer empatisk”



pedagogiske spørsmål. Førsteintrykket skaper forventninger som sitter i lenge. Skoler med en reflektert kultur er seg bevisst denne mekanismen og planlegger mottakelsen av den nyutdannede læreren ut fra denne erkjennelsen.

Ann Sofi Larsen

Høgskolen i Østfold

Hvem er jeg oppi alt dette?

Da Oda skulle fortelle hvordan hennes første halve år som lærer hadde vært, stilte hun dette spørsmålet til seg selv: "Hvem er jeg oppi alt dette?" For meg var det også hennes spørsmål som utløste denne artikkelen. Med stort engasjement og oppriktighet stiller Oda seg et grunnleggende spørsmål om sin identitet som lærer. Spørsmålet kommer etter at hun har vært i yrkestradisjonen en stund og opplevd å stå i et "trykk" bestående av krav, forventninger, egen motivasjon og pågangsmot. Det er kanskje først nå, i hennes "virkelighet", spørsmålet blir spesielt viktig for henne. Spørsmålet Oda stiller, viser også hennes evne til å lytte til sin egen stemme. Hun er i ferd med å ta opp i seg noe av den nye organisasjonskulturen hun er i, hun stiller egne krav, og hun merker de ytre krav. Dette får henne til å se seg selv i en kulturtradisjon. I denne prosessen opplever Oda å være i spenningen mellom sin egen kreativitet og opplevelsen av både å møte motstand og å yte motstand. Hennes evne til refleksjon vil være avgjørende for hvordan hun møter disse kreftene.

Gjennom fire år har jeg på ulike måter hatt mulighet til å være i kontakt med nyutdannede lærere i barnehage og skole. Disse møtene har gitt meg et innblikk i noe av det lærerne bringer med seg av temaer til refleksjon i veiledningen det første året som profesjonsutøvere. Veiledningen handler ikke bare om bevisstgjøring over mulige handlingsalternativer. Den handler også i stor grad om at den

nye læreren arbeider med sin autentisitet og utvikling av sin læreridentitet. Over tid har tiltaket "veiledning av nyutdannede" gitt de nyutdannede lærerne mulighet til å forholde seg refleksivt og analytisk til sin yrkesutøvelse. Veiledningen har hjulpet dem til refleksjoner utover en praktisk og teknisk resonnering, til refleksjon som i større grad rettes mot forståelse av praksis og forståelse av seg selv som lærer.

I artikkelen vil jeg være opptatt av å få fram det de nyutdannede beskriver som et "trykk" og belyse hvordan veiledning kan gi dem mulighet til å forstå og forholde seg refleksivt til dette. Jeg bruker begrepet sterke vurderinger (Taylor 1994, 1998) som en teoretisk forståelse og belyser hvordan veiledningen gir mulighet for refleksjon og vurdering som er av betydning for lærerens autentisitet og identitet

De nyutdannede lærerne beskriver en krevende hverdag, men de viser samtidig at de har kompetanse til å håndtere den, og de har stor evne og villighet til å reflektere over sentrale problemstillinger i veiledningen. I møtet med kyndige og kompetente veiledere foretar de etiske refleksjoner som er av betydning for deres autentisitet og læreridentitet. Dette lover godt for framtidens skoler og barnehager og gir god grunn til å belyse noe annet enn å beskrive lærernes første år i yrket som en sjokkartet opplevelse.

Brit Hanssen, førstelektor i pedagogikk

Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet,

Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk.

Kvalifisering av lokale veiledere – et spørsmål om å lære om og å lære i?

I denne artikkelen settes søkelyset på kvalifiseringen av de lokale veilederne, slik den er gjennomført og erfart gjennom prosjektet "Veiledning av nyutdannede lærere" ved Universitetet i Stavanger. Til sammen har 35 lokale veiledere vært tilknyttet prosjektet i Rogaland,

og 29 av disse har fullført et kompetansegivende studium på 10 studiepoeng i "Veiledningsoppgaver for lokale veiledere" – en modul som er en del av et større videreutdanningstilbud i pedagogisk veiledning. Først beskrives den kompetansebygging som er gitt til de lokale veilederne, og de oppgavene de lokale veilederne har deltatt i, før kompetansebyggingen rammes inn i et teoretisk perspektiv. Avslutningsvis diskuteres det om kompetanseoppbyggingen er blitt som den var tenkt.

Gerd Grimsæth

Høgskolen i Bergen

Nyutdannet lærer – utvikling av lærerprofesjonalitet og utvikling av skolen

Artikkelen bygger på en undersøkelse der både nyutdannede lærere og deres lokale veiledere gir sine synspunkter på betingelser for utvikling av lærerprofesjonalitet de første årene i yrket. En hovedkonklusjon er at en helhetlig deltakelse i skolesystemet, informasjon og veiledning gir grobunn for utvikling av lærerprofesjonalitet.

Det er av stor betydningen at nye lærere får et stillingsinnhold bygd på egen spesialisering og færrest mulig grupper å forholde seg til. Det gjelder både for dem som gjør sine første erfaringer som lærere i ulike vikaroppdrag, og de som får et fastere og mer langvarig engasjement. Gjennom å tilpasse arbeidsforhold til den nyutdannede læreren, vil vi samtidig heve kvaliteten i skolen.

Veiledning av nyutdannede lærere er et grep som sikrer deres profesjonsutvikling ved at de bedre forstår den sosiokulturelle konteksten som praksisfeltet er. Veiledningen gir mulighet til dialog og fremmer bevissthet om egen rolle i samspill med de ulike aktørene i skolen. En annen implikasjon er veilederens egenutvikling ved at de reflekterer over og utvikler sin egen lærerrolle.

Det er viktig å fremheve den lærdom det ligger i å få nyutdannede som er entusiastiske og ikke minst innovative. Det kan være med på å gi skolene oppdatert og forskningsbasert kunnskap som er et viktig grunnlag for en god skole. I tillegg kan det fremme fornying for etablerte kolleger. Forutsetningen er at nye lærere integreres i alle skolens samarbeids-, utviklings- og informasjonsmøter. Når nyutdannede, deres kolleger og veiledere får kunnskap av hverandre og gjennom samspill utvikler sin lærerrolle, kan det resultere i en utviklingsgevinst for skolen som system.

Gunnar Engvik

Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet

Nye lærere i videregående opplæring – hvilke utfordringer?

Artikkelen retter oppmerksomheten på hva som karakteriserer sosialiseringen i læreryrket, de nyutdannedes erfaringer fra det første yrkesåret i videregående opplæring og deres behov for veiledning.

Sosialiseringen i læreryrket skjer i møtet med andre mennesker i skolesamfunnet, så som kolleger, skoleledere, elever og foreldre. Skolekulturen, og i første rekke samarbeidet med kolleger, er en meget vesentlig faktor for utfallet av de nyutdannedes møte med arbeidsplassen. Når det gjelder sosialisering i læreryrket, er den preget av ulike faser, men uavhengig av disse faseinndelingene er det grunnlag for å hevde at nyutdannede lærere gjennomgår en omfattende sosialiseringssprosess det første året i yrket.

Nyutdannede lærere i videregående opplæring etterlyser et system for en suksessiv introduksjon og støtte i det første året (årene) i yrket. Den samme lærergruppen uttrykker et særlig behov for veiledning og støtte når de underviser elever i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. De etterlyser også større oppmerksom-

het på lærerrollen i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i lærerutdanningene. I tillegg ønsker nyutdannede lærere i videregående opplæring at lærerutdanningene legger større vekt på fagdidaktikk, kunnskap om eleven og innsikt i skolen som organisasjon.

Utdanningsreformer fører til endringer i kravet til hva lærere skal mestre. Det er godt dokumentert at samarbeid og samtaler med kolleger i teamet, i avdelingen eller i seksjonen er viktige kanaler for de nyutdannede i videregående opplæring. Her blir deres ressurser benyttet til å fremme skoleutvikling, og de mottar støtte og veiledning. Artikkelen konkluderer med at veiledning av nyutdannede lærere og styrking av deres rolle og funksjon, kan gi positive ringvirkninger for skolen som lærende organisasjon.

Halvor Hoveid

Høgskolen i Finnmark

Sosialisering til å drive utdanning?

Argumenter i forhold til en mangel på rasjonalitet i norsk utdanning

Denne utdanningsfilosofiske teksten er et forsøk på å utvikle en forståelse av noen av de dype vanskelighetene som er knyttet til utdanning, skole og læring i vårt samfunn, og som jeg har blitt stadig mer oppmerksom på gjennom mitt arbeid i lærerutdanningen. Når jeg har kalt dette studiet argumenter i forhold til en mangel på rasjonalitet i norsk utdanning, er det knyttet til at jeg i dette studiet i særlig grad har forsøkt å forstå institusjonen skole. Jeg vil på forskjellige måter tematisere sider ved denne sentrale institusjonen i utdanning for å forstå noen av dens manglende funksjoner. At det er institusjonen skole som er blitt gjenstand for dette kritiske studiet, er utelukkende en følge av at jeg har arbeidet med nyutdannede lærere. Det er ingen holdepunkt for at det er noen vesentlige skiller mellom

skoler og høyskoler når det gjelder de forhold jeg fokuserer på.

Jeg skal i dette studiet ta for meg de praktiske sidene ved feltet utdanning slik jeg tolker dem inn i den praksis som vi kunne kalle læreres yrkessosialisering, og som utgjøres av den overføring av yrkeskunnskap som skjer fra den bestående til den kommende yrkesaktive generasjon. Jeg vil drøfte muligheten for en rasjonalitet i lærernes institusjonalisering gjennom de nye lærernes språklige mediering av sin praktiske læring i skolen. Jeg drøfter de konkrete betingelser skolen setter for denne læring så langt jeg er i stand til å teoretisere over disse prosessene. Det vil si i den grad jeg selv er i stand til å opprette distanse til disse læringsprosessene.

Kari Mathisen

Høgskolen i Sør-Trøndelag

Hvordan kan den nyutdannede og nytilsatte lærer oppleves som en ressurs både i egne øyne og for skolen?

En nyutdannet og nytilsatt lærer er spent på møtet med elevene, og på hvordan hun blir tatt imot på arbeidsplassen. De nyutdannede ønsker å bli akseptert som profesjonelle lærere som takler både elevene og undervisningen. Samtidig er de nyutdannede en ressurs på arbeidsplassen ved at de både er nyutdannede og nytilsatte. Jeg har i denne artikkelen sett på i hvilken grad de nyutdannede selv opplever seg som en ressurs, og hvordan skolen som arbeidsplass kan legge forholdene til rette for at de nyutdannede kan bidra mer i skolens utviklingsarbeid.

Per Amundsen

Høgskolen i Nesna

Fra reflekterende student til praktiserende pedagog

Om nyutdannede læreres situasjon og utvikling i den første jobben

Hvordan oppleves det å komme ut i skolen som ny lærer? Hvordan utvikler lærere sin kompetanse som profesjonelle pedagoger? Hvordan kan skolene støtte og veilede nyutdannende lærere den første tiden i yrket? Hvor viktig er de første erfaringene en lærer får for den videre utvikling som pedagog?

Disse problemstillingene knyttet til det å være ny lærer belyses gjennom et pilotprosjekt ved 6 skoler på Helgeland og data fra nyutdannede samlet til regionale seminar. De nyutdannede lærerne som ble intervjuet, uttrykte at de opplevde møtet med skolen og elevene som spennende og samtidig svært utfordrende, og de uttrykte et tydelig behov for støtte og veiledning. De var svært fornøyde med den veiledning og støtte som de fikk av kollegaer, men denne veiledningen kan ikke erstatte det å ha en egen veileder og tid avsatt til veiledningen.

Lærerutdanningen forbereder studentene på det å være lærer, men den kan ikke forberede studentene på alle skolehverdagens utfordringer. Uansett hvor mye man innretter grunnutdanningen mot den virkeligheten som nyutdannede møter, vil arbeidet som lærer neppe kunne forberedes fullt ut. Nye lærere har flere utviklingstrinn å gå på vei mot forståelse og realisering av den gode skole. Det handler om å realisere en god skole for alle og om å ivareta de mange vanskelige balansegeringer som både kan føre til god faglig læring og gi utfoldelse og trivsel i læringen. Enkelte sider av yrkesutøvelsen, for eksempel mye av det vi kan kalle den kontekstuelle kunnskapen, erfares og læres best i selve yrkespraksisen.

Veiledning bidrar til å perspektivsette og nyanse utfordringene, og til å løfte blikket og reflektere over praktiske tiltak som iverksettes. Samtidig er det viktig å oppmuntre nyutdannede til å utvikle sine personlige kvaliteter som lærere og stimulere dem til å tro på seg selv som pedagoger.

Rachel Jakhelln

Universitet i Tromsø

Ny og fremmed på arbeidsplassen – hvilke muligheter?

Gjennom arbeidet med Veiledning av nyutdannede lærere i nord har vi erfart at det å ta imot en ny og nyutdannet lærer, gir den nye og skolen både utfordringer og muligheter. Artikkelen fokuserer på de mulighetene som den nyutdannede læreren representerer, som ny og fremmed på arbeidsplassen. I artikkelen har jeg sett på denne situasjonen ut fra tre ulike typer fremmedhet: relasjonell fremmedhet, profesjonell fremmedhet og kulturell fremmedhet. I den nye ligger et potensial for ny innsikt og endring. Hvordan arbeidsplassen tar imot den nye læreren, er av stor betydning for hvordan situasjonen utvikler seg, hvilke muligheter som lar seg realisere, og hva slags lærer den nye kan bli.

Ranveig Lorentzen

Høgskolen Dronning Mauds Minne

Kunnskap i førskolelærerutdanningen – hvilke kunnskapsbehov tilkjenner nyutdannede førskolelærere, og hvilken betydning kan det ha for førskolelærerutdanningen

I samarbeidsprosjektet "Veiledning av nyutdannede lærere og førskolelærere" mellom NTNU/PLU, HIST og DMMH har det vært gjennomført spørreundersøkelser blant nyutdannede lærere og førskolelærere fra prosjektet startet i 2002. På bakgrunn av spørreundersøkelsene i perioden 2002-2004 blant nyutdannede førskolelærere, er to åpne spørsmålene tatt fram som grunnlag for denne artikkelen. I det ene spør-

målet gir de nyutdannede førskolelærerne en kort beskrivelse av hva de har opplevd som mest positivt og nyttig i førskolelærerutdanningen. I det andre spørsmålet gir de nyutdannede førskolelærerne en kort beskrivelse av hva de savner eller har fått for lite av i utdanningen. Beskrivelsene er kategorisert i tre områder. Det første området beskriver ulike sider ved den teoretiske siden i studiet. Det andre området beskriver praksis som ferdigheter, handlinger og metoder. Det tredje området beskriver praksis som mellommenneskelige forhold. Kategoriseringen bygger på en teoretisk forståelse av ulike kunnskapsformer som forholder seg til ulike virksomhetsområder. Med utgangspunkt i den teoretiske referanserammen blir de ulike kategoriene beskrevet, analysert og drøftet. Artikkelen avsluttes med noen korte resonnementer om hvilken betydning de nyutdannedes beskrivelser av sine kunnskapsbehov kan ha for førskolelærerutdanningen.

Sissel Østrem

Universitetet i Stavanger

Det levende arbeidet – og det døde Hva er det som gjør at lærere velger lærer- yrket, og at de fortsetter i yrket og finner mening i arbeidet sitt?

Artikkelen belyser spørsmålet ved å vise til forskningslitteraturen som beskriver arbeidet som konfliktfylt og utsatt for en stadig større intensivering. Det blir også påstått at lærere ikke lenger kan være autonome når læreplaner med detaljerte mål og direktiver ovenifra styrer arbeidet. Dermed kan betegnelsen 'det døde arbeidet' være en måte å beskrive situasjonen til lærere på. Gjennom veiledning av nye lærere viser det seg at lærerne sjøl opplever at de har innflytelse på arbeidet sitt, og at det gir mening. Dermed er det snakk om et levende arbeid som inspirerer til å ta i bruk kreative krefter i utforming av det. Artikkelen baserer seg på veiledningssamtaler og e-postkorrespondanse

med nyutdannede lærere over en treårsperiode. Lærerne blir beskrevet som handlende aktører i et levende arbeid, der drivkraften etter å forstå og forbedre er gjennomgående.

Eva Bjerkholt, Liv Torunn Eik og Elin Ødegård

Høgskolen i Telemark og Høgskolen i Vestfold

Mangfold gir muligheter. Om mangfold som ressurs i heterogene veiledningsgrupper

Vi arbeider alle som høyskolelektorer i faget pedagogikk. Bjerkholt er leder av det nasjonale kompetansenettverket for veiledning av nyutdannede lærere, og hun koordinerer tiltaket "Veiledningen av nyutdannede lærere i barnehage og skole" i Telemark, Vestfold, Buskerud og Østfold. Eik og Ødegård er teamledere og ansvarlige for det operative arbeidet med veiledning av nyutdannede i henholdsvis Vestfold og Telemark.

Artikkelen handler om nyutdannede lærere i barnehage og skole og deres erfaringer fra ulike veiledningsgrupper. De nyutdannedes utsagn fra fokusintervjuer og evalueringsskjemaer vil bli drøftet i lys av teori om mangfold, veiledning og kompetansebygging. Utsagnene er hentet fra nyutdannede i vår region.

Søkelyset settes på erfaringer med heterogene veiledningsgrupper, det vil si grupper der nyutdannede lærere i barnehage og skole møtes i et veiledningsfellesskap. Vi drøfter hvilke muligheter for kompetansebygging som kan oppstå når nyutdannede med ulik utdanningsbakgrunn og arbeidssituasjon møter hverandre i kvalifisert veiledning. Kan mangfoldet i slike veiledningsgrupper være en ressurs for de nyutdannede?

Thorbjørn J. Karlsen

Høgskolen i Østfold

Opplevelsen av å bli sett i veiledningen

Gjennom ulike samtaler og generelle erfaringer med nyutdannede lærere har jeg ofte blitt slått

av den positive innstillingen de viser til rollen som lærer. Deres fortelling handler ofte om at de opplever at de lykkes i lærerrollen. Men mange faktorer spiller inn. Det er relasjonen til elever og kolleger og til hvordan de mestrer sine fag og arbeidet i klasserommet

I artikkelen vil jeg belyse to aspekter ved veiledningssamtalen som kan ha betydning for den nyutdannedes innstilling til å lykkes i yrkesrollen. Det ene aspektet er knyttet til den nyutdannede som aktør eller bisitter i veiledningssamtalen. Det andre aspektet er knyttet til nyanser i den åpne spørsmålsstillingen og mulige effekter for den nyutdannedes selverkjennelse. Dataene jeg baserer meg på, er gruppefokusintervjuer av nyutdannede lærere, refleksjonslogger fra veiledere, deltakende observasjoner under veiledningssamtaler og generelle erfaringer. Både veiledningsteori og relasjonsforståelse danner et sentralt grunnlag i min tolkning av utsagn og i analysen av hvordan veiledningssamtalen kan arte seg. Når det gjelder å forstå hans/hennes opplevelser av sin yrkesrolle, er relasjonsforståelsen min viktigste teoretiske inspirasjonskilde. Min konklusjon er at nyutdannede opplever kvalifisert veiledning som et nødvendig og viktig grunnlag for å oppleve at de lykkes i yrkesrollen.

Torgunn Arvesen

Universitetet i Stavanger

Nye lærerlar til kommunen

System for rettleiing

Hå kommune vil gi nyutdanna lærerlar kvalifisert rettleiing. Som ein lærande organisasjon vil vi òg dra nytte av gjensidig læring i eit praksisfellesskap. Sentralt er korleis kommunen klarar å laga eit system som skuleleiinga har eit eigarforhold til og prioriterer. Formålet med denne artikkelen er å gjera greie for faktorar som vi trur er viktige for å lukkast. Vi omtalar dei områda som vi har opplevd som mest kritiske.

Torlaug Løkensgard Hoel

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet

Oppfølging av nyutdanna lærerlar – kvar blir det av faget?

Oppfølging av nyutdanna lærerlar har stort sett vore avgrensa til allmennlærerutdanninga og til lærerlar i grunnskole og førskole. Det inneber at lærerlar med utdanning frå universitet og praktisk-pedagogisk utdanning har falle utanfor. I 2004-2005 vart det utdanna 2017 allmennlærerlar, medan talet for dei nyutdanna med praktisk-pedagogisk utdanning i same tidsrommet var 1791. Konsentrasjonen om allmennlærerlane inneber òg at det faglege innhaldet i undervisning og læring har kome i bakgrunnen. For lærerlar som underviser på dei lågare trinna i skolen, er ikkje det fagspesifike innhaldet sentralt, men til høgge opp ein kjem i skolesystemet, til meir plass får det. Generelle pedagogiske idear og praksis er verdi-full ballast, men handtering av grupper og enkeltelevar, frustrasjonar og gleder i skolekvardagen er heile tida vove saman med fag. Gjennom faget arbeider ein òg med generelle didaktiske og etiske aspekt. Dette er noko av det eg viser i artikkelen, og empirien er henta frå to kull med eigne studentar som eg følgde opp det første året dei var lærerlar. Konklusjonen er at tida er komen for å trekkje inn faglege og fagdidaktiske aspekt i oppfølging av førsteårslærerlane som underviser på høgge trinn i grunnskolen og i vidaregåande opplæring.

*“Uten denne veiledningen
ville det nok blitt flere søvnløse
netter”*

*“De nytdannede er med på å få disse
litt eldre til å blomstre opp”*





Kolstadgata 1
Postboks 2924 Tøyen
0608 OSLO
Telefon 23 30 12 00
Telefaks 23 30 12 99
www.utdanningsdirektoratet.no