

Odd Jarle Ertresvåg

# Kva skjer med lærarstudenten når ho har slutta i studiet - og vert lærar?

Ein kvalitativ studie av fire nye lærarar

Hovudfagsoppgåve i  
Pedagogikk hovudfag (praktisk pedagogikk)



Universitetet i Bergen / Høgskolen i Bergen

Det psykologiske fakultet

Våren 2002

## Forord

*Denne våren har eg parallelt med fuglane skifta sinnsstemning frå svarttrosten sin noko mollstemte og melankolske arie, raudstrupa sitt sprudlande og virtuose spel, bokfinken si aggressive, melodiske markering - til lauvsongaren si lyse og audmjuke trille. At kjøttmeisa, blåmeisa, gransongaren og ikkje minst måltrosten (talatrosten) har blanda seg inn, er ikkje meir enn rimeleg og har berre gjort miljøet endå meir "fleirstemt". Dei har gjennom kvart sitt nebb inspirert meg og følgt meg i arbeidet der humøret har svinga frå motløyse til optimisme og glede.*

*Då eg i første møtet i Prosjekt Hovudfag i pedagogikk (Praktisk pedagogikk) i januar 2000 fekk kontakt med Olga Dysthe, kom temaet i studien nærast av seg sjølv. I samtale med henne vart problemstillingane løfta opp og sett ord på - og arbeidet med prosjektplanen tok til alt første veka. Seinare har prosessen halde fram, først i inspirerande samlingar tilrettelagt av leiarane ved hovudfaget, der dyktige og interessante fagfolk frå mest alle kantar av landet (og frå nabolandet) har halde forelesningar, fulgt av diskusjonar - og der eg parallelt har fått respons i kollokviegruppe i lag med andre hovudfagsstudentar og med alltid minst ein av dei tilsette til stade. Etter at Olga Dysthe vart formell rettleiar for meg, har vi samstundes gått stadig nye refleksjonsrunder med skrivning, respons og reformulering, anten via e-post, brevpost eller i personlege møte i Stryn, Volda eller i Bergen.*

*Eg kan ikkje få takke Olga Dysthe nok for all konstruktiv støtte ho har gitt meg, der ho har lokka fram spire til ny innsikt og kunnskap - og gjennom si involverande haldning overført til meg optimisme og tru på oppgåva, slik at eg har greidd å arbeide meg gjennom utfordringane. Heilt i tråd med Utrecht-modellen (sjå side 5 i oppgåva).*

*Dei fire informantane mine har kvar på sin skole, gjennom interessant og fyldig informasjon stadfesta kor viktig det er å fokusere på kva vilkår dei er tilbodne i overgangen frå å vere student til å verte lærar. Hjarteleg takk for innsatsen!*

*Dei vaksne barna mine - Kristin, Monica og Jann Ove har anten direkte, via telefon, sms-meldingar eller e-post blitt konfrontert med avsnitt, setningar og uttale, som dei så har respondert på og som har vore ei god hjelp for meg. Sist, men ikkje minst har Marit mi heile tida stilt opp for meg og tålmodig lytta, kommentert og diskutert - og ho har vore uvurderleg god å ha med i gjennomføringa av studien. Ei spesiell takk og ein god klem til alle fire.*

*Volda mai 2002*

*Odd Jarle Ertresvåg*

## **Innholdsliste**

<b>Innholdsliste .....</b>	<b>i</b>
<b>Kapittel. 1 INNLEIING.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Kva eg vil finne ut og kvifor.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Formålet .....</b>	<b>1</b>
<b>1.3 Bakgrunnen for problemstillinga .....</b>	<b>1</b>
<b>1.4 Kva er gjort før? .....</b>	<b>3</b>
1.4.1 Erfaringar som ligg føre yrkesval .....	3
1.4.2 Erfaring i sjøve lærarutdanninga.....	4
1.4.3 Erfaring i møtet med læraren sin arbeidsplasskultur.....	5
<b>1.5 Problemstilling .....</b>	<b>6</b>
1.5.1 Hovudproblemstillinga.....	6
1.5.2 Sentrale under-problemstillingar .....	6
<b>1.6 Oppbygging av oppgåva .....</b>	<b>7</b>
1.6.1 Eg har delt oppgåva inn i seks kapittel.....	7
<b>Kapittel. 2 TEORIPERSPEKTIV .....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 Sosialisering i eit praksisfelleskap .....</b>	<b>8</b>
2.1.1 Teoritilgangen min vil eg hente frå to perspektiv.....	8
2.1.2 I skolekvardagen opptrer læraren på to hovudarenaer.....	8
<b>2.2 Sosialiseringsteori .....</b>	<b>9</b>
2.2.1 Vaksensosialisering .....	9
2.2.2 Lærarsosialisering.....	10
<b>2.3 Kodeteoriane til Arfwedson.....</b>	<b>10</b>
<b>2.4 Sosialisering frå elev via student - til lærar .....</b>	<b>11</b>
<b>2.5 Sosiokulturelt perspektiv.....</b>	<b>16</b>
2.5.1 Konstruktivismen .....	17
2.5.2 Sosialkonstruksjonismen.....	17
2.5.3 Pragmatisk og sosiohistorisk/kulturhistorisk/situert syn.....	18
<b>2.6 Sosialisering i eit situert læringsperspektiv.....</b>	<b>18</b>
2.6.1 Meisterlære.....	19
2.6.2 Læring gjennom deltaking i praksisfelleskap.....	20
2.6.3 Frå legitim perifer til fullverdig deltakar.....	22
2.6.4 Deltakarbaner via ulike handlingskontekstar.....	23
2.6.5 Handlingskontekstar.....	23
<b>Kapittel. 3 METODE.....</b>	<b>25</b>
<b>3.1 Val av metode .....</b>	<b>25</b>

<b>3.2</b>	<i>Forskingsetiske spørsmål</i> .....	26
<b>3.3</b>	<i>Rolla mi som forskar, rettleiar, kritisk venn</i> .....	28
<b>3.4</b>	<i>Val av informantar og grunngjeving for utval</i> .....	30
<b>3.5</b>	<i>Oversyn over empirisk materiale som kasusstudiane byggjer på</i> .....	31
<b>Kapittel. 4 PRESENTASJON AV DATAMATERIALET</b> .....		<b>35</b>
<b>4.1</b>	<i>Kontekstforståing</i> .....	35
<b>4.2</b>	<i>Fire nye lærarar sine erfaringar første året</i> .....	35
<b>4.3</b>	<i>Anne</i> .....	36
4.3.1	<i>Kontekst</i> .....	36
4.3.2	<i>Visjonar (kva ho ønskjer å bli som lærar)</i> .....	37
4.3.3	<i>Realitetar (korleis ho har opplevd gjennomføringa av visjonane)</i> .....	39
4.3.4	<i>Sentrale punkt i visjonsdokumentet - som Anne har problem med</i> .....	42
<b>4.4</b>	<i>Beate</i> .....	43
4.4.1	<i>Kontekst</i> .....	43
4.4.2	<i>Visjonar</i> .....	44
4.4.3	<i>Realitetar</i> .....	46
4.4.4	<i>Sentrale punkt i visjonsdokumentet - som Beate har problem med</i> .....	50
<b>4.5</b>	<i>Carla</i> .....	51
4.5.1	<i>Kontekst</i> .....	51
4.5.2	<i>Visjonar</i> .....	52
4.5.3	<i>Realitetar</i> .....	53
4.5.4	<i>Sentrale punkt i visjonsdokumentet - som Carla har problem med</i> .....	57
<b>4.6</b>	<i>Dagny</i> .....	58
4.6.1	<i>Kontekst</i> .....	58
4.6.2	<i>Visjonar</i> .....	59
4.6.3	<i>Realitetar</i> .....	60
4.6.4	<i>Sentrale punkt i visjonsdokumentet - som Dagny har problem med</i> .....	64
<b>Kapittel. 5 DRØFTING</b> .....		<b>65</b>
<b>5.1</b>	<i>Den idealistiske fasen</i> .....	66
<b>5.2</b>	<i>Møtet med praksisfellesskapet</i> .....	68
5.2.1	<i>Leing er lik kodeberar?</i> .....	68
5.2.2	<i>Ny lærar i den marginale fasen</i> .....	69
5.2.3	<i>Handlingskompetanse i klassen</i> .....	71
5.2.4	<i>Tilpassing av credo og forventning "utanfrå" - til skolekoden</i> .....	74
<b>5.3</b>	<i>"Praksissjokk" - eller situert medarbeidar</i> .....	77
5.3.1	<i>Kva fører til tidsnaud?</i> .....	81
<b>5.4</b>	<i>Alliansepartnarar</i> .....	82
5.4.1	<i>Refleksjon</i> .....	84
<b>5.5</b>	<i>Kunnskap om og hjelp til sosialisering/inkulturasjon</i> .....	87
5.5.1	<i>Kva har studien vist om veikskap/manglar i utdanninga?</i> .....	87
5.5.2	<i>Leiaransvar eller si "eiga lykkes smed"?</i> .....	88
<b>5.6</b>	<i>Fullverdig deltakar ved å tilpasse seg</i> .....	89

5.6.1	<i>Identitetsdanning</i> .....	91
<b>Kapittel. 6 AVSLUTNING</b> .....		<b>93</b>
6.1 <i>Korleis opplever nyutdanna lærarar møtet med skolen?</i> .....		93
6.1.1	<i>Dilemmaer</i> .....	93
6.2 <i>Førebuing for og hjelp inn i praksisfellesskapet</i> .....		95
6.2.1	<i>Grunnlaget for praksisen</i> .....	95
6.2.2	<i>Alliansepartnar, rettleiar eller kritisk venn</i> .....	97
6.2.3	<i>Refleksjon</i> .....	97
6.3 <i>Endringar eller justeringar i lærarutdanninga?</i> .....		98
6.4 <i>Endringar i skolane sitt tilbod til nyutdanna lærarar?</i> .....		99
6.5 <i>Kollegarettleiing og ekstern rettleiing</i> .....		99
6.6 <i>Vidare perspektiv</i> .....		100
6.6.1	<i>Endringer, tiltak som gjeld lærarutdanning og 1. året som ny lærar</i> .....	100
6.6.2	<i>Vidare forskning</i> .....	103
<b>Litteratur</b> .....		<b>104</b>
<b>Vedlegg</b> .....		<b>I</b>
<i>Vedlegg 1. Innbydingsbrev</i> .....		<i>I</i>
<i>Vedlegg 2. Visjonsdokument (døme)</i> .....		<i>IV</i>
<i>Vedlegg 3. Logg (døme)</i> .....		<i>V</i>
<i>Vedlegg 4. Intervjuguide</i> .....		<i>VI</i>
<i>Vedlegg 5. Intervju (utsnitt)</i> .....		<i>VII</i>
<i>Vedlegg 6. Transkribert intervju (med første analytiske kommentar)</i> .....		<i>VIII</i>
<i>Vedlegg 7. Framgangsmåte ved analyse av data</i> .....		<i>IX</i>

## **KAPITTEL. 1 INNLEIING**

### **1.1 Kva eg vil finne ut og kvifor**

#### **"Kva skjer med lærarstudenten når ho har slutta i studiet - og vert lærar?"**

Hovudfokus i denne studien er å finne ut kva møtet med skolen som arbeidsplass gjer med dei nyutdanna lærarane når dei nett er ferdige med utdanninga si og skal ta til med det pedagogiske arbeidet for første gong.

### **1.2 Formålet**

Formålet med studien er å synleggjere korleis nye lærarar vert sosialiserte inn i yrket den første tida. Eg vil finne ut om debutantane får høve til å påverke og endre praksisen på den skolen dei kjem til, eller om skolen formar dei nye kollegaene før desse vert innlemma i det nye fellesskapet. Utgangspunktet mitt er at studentane i lærarutdanninga har tileigna seg kunnskapar som samsvarer med intensjonane bak R94 og L97, og at utdanninga har omfatta gyldig teoretisk og praktisk kunnskap i tillegg til metakunnskapar.

Kunnskapen som kjem fram i studien vil kunne brukast til å vurdere eventuelt kva støtte dei nyutdanna lærarane treng og også kva slags endringar som eventuelt må til i lærarutdanninga for å førebu dei nye lærarane betre til møtet med skolen.

### **1.3 Bakgrunnen for problemstillinga**

Gjennom snart to mannsaldrar har eg først som elev og student, og seinare som lærar og øvingslærar både delteke i og vore vitne til to hovudretningar i synet på og utøvinga av praksisen i skolen:

- Den eine kan vi kalle den *tradisjonelle skolen* med overføring av kunnskap som ideal. Denne har vore vanleg i norsk skole sidan 1930-åra.
- Den andre og meir *elevsentrerte skolen* har læringsprosessen, med elevaktivitet i både planlegging, gjennomføring og evaluering, så vel som læringsproduktet som mål.

Trass i at informasjonen om skolen og dei pedagogiske ideane som undervisninga bygger på er lett tilgjengeleg, synest det som om omgrepet skole framleis er synonymt med

det som vert kalla den tradisjonelle, formidlingsprega skolen. Denne skolen er ein stad der læraren avgjer kva som skal arbeidast med og lærast, og der læraren stiller spørsmål og evaluerer svara ho får. Eleven er objektet som skal ta imot og som skal vurderast utifrå evna til "å tileigne seg og halde på lærdomen". Denne oppfatninga ligg der, sjølv om ein dei siste 60-70 åra har hatt fleire utskiftingar både av læreplanar<sup>1</sup> og av pedagogane i skolen.

Sjølv har eg som øvingslærer i vel 15 år møtt lærarstudentar frå mest alle kantar av landet, og dei har representert fleire hundre barne-, ungdoms- og vidaregåande skolar. I løpet av desse åra har eg enno til gode å møte nokon som har opplevd å få vere delaktig i planlegginga av eiga læring, anna enn som ledd i eit eller anna kortvarig prosjekt, styrt av læraren. Derimot har eg gong på gong opplevd at studentane er overraska når dei ser elevane organisere og arbeide i faste basisgrupper, etter planar som dei sjølve har vore med på å kreere. Studentane skjønar samanhengar mellom pedagogisk teori og praksis når dei ser elevane støttar kvarandre, er omgjengelege og naturlege, der dei er komplementære og der dei fortløpande både evaluerer seg sjølve og gruppa sitt arbeide gjennom ulike former for respons. Dei vordande lærarane ser vidare at elevane oppfattar den løpande evalueringa som utgangspunkt for forbetring til eit høgare nivå både fagleg og sosialt og tek utgangspunkt i planane som elevane til kvar tid lagar og som er i samsvar med dei overordna planane for årssteget (års-, periode-, gruppe- og individuelle planar), teken frå læreplanen (L97). Fokus på læringa i klassen er utvida frå "berre" å memorere overført faktakunnskap, til å gjelde heile skoletilværet for elevane. Det vert ei læring om livet, for livet. "Ein elev eller nokon annan er ikkje ekte interessert i å løyse eit problem, før problemet verkeleg er blitt eit problem for han!"

Trass tilbakemeldingane frå studentane om erfaringane deira med formidlingspedagogikk, veit eg at det fleire stader i landet vert gjort mange forsøk og blir gjennomført ulik undervisningspraksis som meir og meir tek utgangspunkt i elevmedverknad i planlegging og gjennomføring av eiga læring. Likevel er det mitt inntrykk at det i for stor grad vert drive med tradisjonell formidlingsundervisning, kanskje med anna "innpakning" enn tidlegare.

Utifrå utviklinga med nye læreplanar både for grunnskolen, den vidaregåande skolen og i lærarutdanninga, ønskjer eg å bidra til endring i undervisnings- og læringsprak-

---

<sup>1</sup> Eg viser her til læreplanane gjeldande frå 1939, 1954, 1957, 1974, 1986 (M85), 1987 (M87), 1994 (R94) og fram til 1996 (L97).

sisen basert på konstruktivistisk tenking innfor eit sosiokulturelt perspektiv, og til at slik tenking og praksis etter kvart ville bli assosiert med omgrepet skole.

Endring tar lang tid, men nye lærarar bringer med seg eit stort endringspotensiale til skolane. Spørsmålet mitt er om det blir utnytta og korleis det eventuelt kan bli tatt betre vare på.

## **1.4 Kva er gjort før?**

Forskinga både nasjonalt og særleg internasjonalt om lærarsosialisering har vore og er særst omfattande og har i hovudsak fokusert på tre fasar inn i yrket: *Val eller før lærar-debut, i lærarutdanninga og på arbeidsplassen* (Lortie, 1973) og (Arfwedson, 1994).

### **1.4.1 Erfaringar som ligg føre yrkesval**

Her i landet er det først og fremst Karl Øyvind Jordell (1987, 1989) som har forska på feltet yrkessosialisering av lærarar. Han har gitt ut fleire rapportar som byggjer både på teoristudier (t.d. etter eit opphald i USA) og på empiri (m.a. ein studie i Finnmark på 1970-talet) utført av han sjølv. Konklusjonane han kom med var temmeleg oppsiktsvekkjande, då dei kom. Jordell konkluderer nemleg med at lærarutdanninga ikkje er så viktig som ein ønskjer å tru, med omsyn til "forminga" av lærarane. Han stilte til dømes spørsmål om kva påverknader eller erfaringar som har hatt relativt mest å seie for korleis ein vert som lærar og kva læringsformer som har hatt mest å seie i prosessen?

Barna lærer av foreldra og andre familiemedlemmer korleis lære i kvardagen og dei lærer dermed gjennom herming korleis "ein bør lære". Denne type innlæring vert skildra som "kommunikative disposisjonar" og er moglege å finne att hos alle menneske. Men denne tidlege lærarsosialiseringa er kontekstavhengig og det er store ulikskapar i samfunnet. Nye sosiale grupper pregar samfunnet og barn av desse tek dermed med seg andre og nye erfaringar inn i yrket.

Av utanlandske studiar av lærarsosialisering kan nemnast Lortie (1975), Wright og Tuska (1967), Huberman (1989): jfr. Elbaz avhandling om "Sarah", vidare Zeichner, Tabachnick og Densmore (1987), Casey (1988), Ross (1988), Knowles (1991), Hollingsworth (1991) som på ulikt vis tek for seg teoriar om kva *påverknaden før utdanninga* frå såkalla "life history"-studiar får å seie for sosialiseringa av lærarane. Mortimer og Simmons (1978) er einige med både Jordell og Arfwedson i deira syn på kvar tyngda av sosialiseringspåverknad er størst.



### 1.4.2 Erfaring i sjøve lærarutdanninga

Jordell viser at student- og lærlingeerfaringane får mindre å seie for kva syn dei nye lærarane har på undervisning og læring, enn summen av dei påverknadane debutantane har fått gjennom oppveksten som barn og ungdom. Med omsyn til haldningar meiner forfattaren at dei vert reverserte, dersom dei i det heile vert endra.

Det vert stadig peikt på at den tradisjonelle pedagogikken motarbeider endringsforsøk og at det som oftast er den konservative lærarutdanninga i lag med sterke lærarkulturar som får skulda for dette. Jordell skriv at nye lærarar i lag med elevane vert sosialiserte i offentleg einsemd. Ordtaket "...ein lærer så lenge ein har elevar" er stadig aktuelt.

Hooper og Johnston (1973), nordmannen Strømnes (1975), Joyce og Clift (1984), australiarane Hogben og Lawson (1982, 1984), engelskmennene Mardle og Walker (1980), amerikanarane Crow (1987, 1988), Ross (1987), Knowles (1988a, 1988b), Ginsburg (1988) fokuserer på *kva påverknader sjøve lærarutdanninga hadde eller ikkje hadde* på studentane. I den samanheng peikar Ginsburg og Clift (90) på at "hidden curriculum" (den skjulte læreplanen) påverkar like mykje som sjøve kursplanen i lærarutdanninga.

Det er òg gjort studiar på om det er *tema-, pedagogikk- eller praksisundervisninga* som har hatt mest å seie i utdanninga, m.a. Bernstein (1979), Zeichner (1980, 1990), Giroux (1980). Trygve Bergem (1993) set i boka "Tjener - aldri herre" søkelyset på innhald i lærarutdanninga og i kva grad ho set studenten i stand til å møte dei ulike utfordringane i skolen. Isberg (1993) poengterer at lærarutdanninga skal gjere ein student om til ein profesjonell lærar ved at ho (lærarstudenten) tileignar seg fagkunnskapar som ho skal bli evaluert utifrå og vidare handlingskunnskapar som avgjer om ho vert profesjonell eller ikkje. Eivind Indresøvd (våren 2002) ved Høgskulen i Volda har under redigering og utskriving ein rapport som viser i kva grad fagkunnskapar tileigna i lærarutdanninga er nyttig for lærarstudenten når ho vert lærar.

For å finne ut kva læringsmodellar som eignar seg best i forskinga omkring teori og/eller praksisproblema i lærarutdanninga, har m.a. Richardson (1994, 1996), Elliot (1993), Tabachnik & Zeichner (1991) teke i bruk og utvikla ulike *aksjonsforskningsmodellar*. Det er gjennomført forskning på bruk av ulike *case-metodar* av m.a. Merseth (1996), McAnich (1995), Shulman (1992) og prøving av *samarbeid-modellar* gjennom partnerskap mellom skolar og universitet av m.a. Yinger (1997), Griffiths & Owen (1995), Goodlad (1994).

Northfield & Gunstone (1997) hevdar at sjølv om lærarutdanninga har som mål å gje lærarstudentane mest mogeleg identisk heiltidsøving, så greier ikkje utdanningsinstitusjonen å illudere ein situasjon som reflekterer den verkelege skolekvardagen godt nok.

Det næraste må vere "Malmömodellen" frå LASK (Lärarutbildning i skolan)-prosjektet (2002) som i 2000-2001 vart gjennomført i eit samarbeid mellom Linköping Universitet, Malmö Högskola og Lärarhögskolan i Stockholm, og som i desse dagar ligg føre i ein rapport. Grunnskolelærarutdanninga i Malmö er organisert i lag med såkalla partnerskolar. Utdanninga vert bygd opp omkring basisgrupper av studentar i lag med lærerlag samansett av lærarar frå utdanningsinstitusjonane og frå praksisskolane. Studentane skal kontinuerleg vere til stades og arbeide på desse skolane, som ein nødvendig del av lærarutdanninga.

Torlaug Løkensgard Hoel og Sigrun Gudmundsdottir (1999) ved NTNU gjennomførte i 1996 og 1997 ein studie dei kalla "Studentar, refleksjon og rettleiing via e-post", der dei fokuserte på refleksjon gjennom den såkalla Utrecht-modellen.<sup>2</sup>

### 1.4.3 Erfaring i møtet med læraren sin arbeidsplasskultur

Jordell viser til at det umiddelbart kan synest som at det er *debutanterfaringa* (yrkeserfaringar som både nye og erfarne lærarar har felles) som er mest markant og som difor får mest å seie for om debutanten kjenner seg vellykka.

Håpa og ideala som dei nye lærarane hadde, blir dempa (Loughrane, 1994) meir av opplevingane deira i møtet med den verkelege skolen, enn av at dei gløymer eller "viskar ut" credoet<sup>3</sup> sitt (Zeichner & Tabachnick, 1981). Erlandsson (1996) viser at den første lærarjobben vert ei tid med forvirring og ettertanke når kunnskapen frå lærarutdanninga skal omgjeras til handlingskunnskap i skolen. Telemarkforskning er i gang med eit prosjekt fram til våren 2002: "Veiledning av nyutdanna lærere", leia av Åse Streitlien (1999), som grip fatt i nettopp dette problemet.

Århus Dag- og Aftenseminarium ved Peter Fegerslev og Martin Jørgensen (2000) har i eit prosjekt følgt sytten nyutdanna lærarar i to år, der dei har prøvd ein rettleiings-

---

<sup>2</sup> Ein teoretisk modell utvikla ved universitetet i Utrecht som skildrar refleksjon over praksis som ein spiralforma prosess (Korthagen, 1985). Første trinn skildrar sjølve hendinga. I andre trinn ser ein tilbake på hendinga. Tredje trinn identifiserer bindingar til pedagogiske prinsipp og fjerde trinn trekkjer inn alternative strategiar. På det femte trinnet går ein tilbake til eit nytt første trinn og startar ein ny syklus.

<sup>3</sup> Er latinsk og tyder: Å tru, å akseptere eller å halde noko for sanning.

modell som har basert seg på refleksjon via Internett, med møteplass i det såkalla "virtuelle rom".

Dei mange dilemma som lærarutdanninga står overfor om samsvar eller mangel på samsvar mellom innhald i utdanninga og dei utfordringane eller problema som nye lærarar møter, er elles gjort til gjenstand for omfattande undersøkingar av m.a. Calderhead & Shorrock (1997), Sikula, Buttery & Guyton (1996), Zeichner, Melnick & Gomez (1996), Wideen & Grimmitt (1995), Elliott (1993).

## **1.5 Problemstilling**

### **1.5.1 Hovudproblemstillinga**

#### **1. Korleis opplever nyutdanna lærarar møtet med skolen?**

Skolen omfattar:

- elevane, kollegaene, foreldra.
- "innhaldet", d.e. læreplanar og faginnhald.
- skolekulturen med dei eksplisitte og implisitte normene og tradisjonane for kva det er å vere lærar og å vere elev.

Dette handlar først og fremst om møtet med det Arfwedson (1984) kallar skolekoden, og eg er ute etter å finne ut både kva dei opplever som positivt og som vanskeleg og negativt.

#### **2. Kva endringar eller justeringar fører dette med seg i deira oppfatning av å vere lærar?**

#### **3. Kva følgje bør dette få for lærarutdanninga og overgangen til læraryrket?**

### **1.5.2 Sentrale under-problemstillingar**

- Kva haldning hadde dei nye lærarane før dei tok til i arbeidet?
- Kva vanskar/gleder opplever dei i forhold til elevane, kollegaene og foreldra?
- Kva har dei lykkast eller mislykkast med i forhold til læringsmiljøet, læringa, til elevane, til kollegaene eller til foreldra?
- Kva konsekvensar får møtet mellom eigen praktiske yrkesteori og skolekoden?
- I kva grad er dei medvitne i motsetning til eller samstemte med den rådande skolekoden der dei kjem?
- Kva er dei medvitne om og ser på som det viktigaste i deira eigen endringsprosess?
- Kva tyder på at Jordell har rett/urett når det gjeld lærarutviklinga?

## **1.6 Oppbygging av oppgåva**

### **1.6.1 Eg har delt oppgåva inn i seks kapittel**

- Kapittel 1: Innleiing fortel om kva eg vil finne ut og kvifor, formålet med og bakgrunnen for problemstillinga, kva forskning eg kjenner til er gjort på området og som eg meiner er relevant, og sjølve problemstillinga.
- Kapittel 2: Teoriperspektivet inneheld teoriar og forskning omkring sosialisering, ko-deteoriar, sosialisering frå elev til lærar, det sosiokulturelle perspektivet og endeleg om sosialisering i eit situert læringsperspektiv.
- Kapittel 3: Metode tek for seg val og begrunning for val av metode, forskningsetiske dilemma/spørsmål som må takast stilling til, rolla mi som forskar i forhold til rettleiar og/eller kritisk venn, val av og grunngjeving for val av informantar og vidare oversyn over materiale som kausstudiane byggjer på.
- Kapittel 4: Presentasjon av datamaterialet inneheld mi forståing av kontekst, vidare dei fire nye lærarane sine visjonar i slutten av utdanninga si og etter kvart erfaringar første året, gitt gjennom visjonsdokument, loggar og intervju.
- Kapittel 5: I Drøfting tek eg opp dei funna som har skilt seg ut i empirien og drøfta dei i forhold til teoriperspektivet.
- Kapittel 6: I Avslutning fokuserer eg på dei sentrale funna, på ulik hjelp inn i praksisfellesskapet, ønskt endring og på framlegg til vidare forskning.
- Oppgåva avsluttar med litteraturliste.

### **Vedlegg**

Sist i denne studien har eg sju vedlegg som viser døme på

- dei ulike skriva som er brukt i datainnsamlinga,
- vidare korleis eg har organisert teksta i analysen
- og til slutt ei skildring av sjølve analyseprosessen.

## **KAPITTEL. 2 TEORIPERSPEKTIV**

### **2.1 Sosialisering i eit praksisfellesskap**

Hovudfagoppgåva mi har sitt fokus på debuten til fire nyutdanna lærarar<sup>4</sup>, der eg vil sjå kva som skjer med debutanten i møtet med dei ulike kontekstane i skolen.

#### **2.1.1 Teoritilgangen min vil eg hente frå to perspektiv**

- På den eine sida vil eg ta utgangspunkt i generell sosialisering og spesielt i lærarso- sialisering med teoristudiane til K. Ø. Jordell (1987) som grunnlag. Vidare vil eg bruke G. Arfwedson (1984) sine kodeteoriar som referanse for å forstå kva som særmerkjer dei ulike kontekstane, og kva dette vil kunne få å seie for sosialiseringa til debutantane.
- På den andre sida vil eg ta utgangspunkt i læringsteoriar som legg vekt på det sosio- kulturelle perspektivet, det vil seie med fokus på deltaking innafor eit kulturelt fel- lesskap, der samhandling mellom individa i ein kontekst er i sentrum. Dette er eit læringsperspektiv som bygg på forskinga til utdanningsforskaren og professor i ant- ropologi Jean Lave (1999).

#### **2.1.2 I skolekvardagen opptre læraren på to hovudarenaer**

- Lærardebutanten opptre i klasserommet i lag med elevane, der ho frå første dag er ein nyutdanna lærar som elevane håper og ventar kan mykje nytt, og som er ung- dommeleg i sin veremåte.
- Parallelt opptre debutanten i lærarkollegiet, der ho rett nok gjennom den formelle lærarutdanninga har fått nøkkelen som gir henne tilgang til arbeidsplassen, men der ho må "spørje om lov" i byrjinga, heilt til ho har lært korleis "dei gjer det" i dette praksisfellesskapet.

Sosialiseringa er prega av at debutanten vert tilbode og finn ulike område som ho kan velje å opphalde seg i og ta lærdom frå. Dette vil verke inn på danninga av identiteten hennar, og vil skilje seg frå person til person og frå miljø til miljø.

---

<sup>4</sup> Eg bruker personleg pronomen, hokjønn og elles fleire nemningar i eintal og fleirtal på dei same; t.d. student, debutant, novise, den nye læraren, den lærande og deltakar.

## **2.2 Sosialiseringsteori**

Omgrepet sosialisering vart første gong teke i bruk på 1930-talet (Danziger, 1971). Å bli sosialisert er å tilpasse seg og å reagere på dei vanane og måtane å tenkje på, som pregar miljøet ein er blitt ein del av.

I folkeleg tale tyder sosialisering å bli ein del av og deltakar i eit samfunn og i kulturen der. Dette skjer ved at ein på den eine sida identifiserer seg med og på den andre sida blir forma (stansa ut) for å passe inn og kunne delta i dei ulike posisjonane, for så å få status. Ved gradvis innlemming gjennom deltaking tek vi opp i oss "koden" i det samfunnet vi blir ein del av (t.d. skolesamfunnet).

Arfwedson skil mellom primær- og sekundærsosialisering: der primærsosialisering er å bli teken inn i det allmennmenneskelege og inn i menneskeverda - og der sekundærsosialisering er å bli del av dei ulike institusjonane i den same verda. Det vert snakk om å høyre til t.d. som familiemedlem eller som medlem i samfunnet elles og å meistre t.d. eit handverk, eit yrke, ein hobby osv. som er delar av dagleglivet i samfunnet.

### **2.2.1 Vaksensosialisering**

Det finst ei rekkje ulike teoriar om vaksensosialisering. Eg tek her med eit utval av teoriar og teoretikarar som har forska på vaksensosialisering generelt og lærarsosialisering spesielt.

Brim (1966) hevdar at mykje, men ikkje all vaksensosialisering refererer til rolleteori. Han ser på tileigninga av roller som viktigaste aspektet ved vaksensosialiseringa. Habermas (1968) støttar oppunder dette synet, når han hevdar at sosialisering er innpassing i eksisterande rollesystem og vidare: "at normene følges, sikres gjennom sanksjoner" (Jordell, 1987, s. 36). Dette fører heller til ei tilpassing til samfunnet, enn til ei individualisering og dette understrekar han ved å tilvise til empiri og språkfilosofi: "En fullstendig tilfredsstillelse av omverdenens forventninger impliserer en selvutslettende holdning fra individets side" (ibid.).

Goslin (1969) definerer sosialisering som ein tovegs prosess gjennom a) interaksjon, der ytre sanksjonar er eitt av verkemidla som vert nytta for å gje sosialisanden haldepunkt for kva som er "legalt" eller ikkje og b) internalisering med indre sanksjonsmakt, der personen sjølv korrigerer si eiga åtferd. Brim (1968, s. 186 ff.) støttar seg til same synet når han i tillegg hevdar at læring gjennom imitasjon vil vere sentral i rolle-tilpassinga.

Jordell konkluderer med at problematisering av rolleteori møter på same utfordringar som problematisering av sosialiseringsteori, og han peikar på to sentrale tolkingar av omgrepet:

Rolle som noe gitt som individet går inn i uten å ha særlige muligheter for å endre eller påvirke, og rolle som noe individet selv delta aktivt i utformingen av. Med referanse til sosialisering av lærere, kan det således reises spørsmål om lærere sosialiseres til et gitt sett av forventninger, eller om de i betydelig grad kan fravike forventningene, og stå relativt fritt i utførelsen av sin rolle (Jordell, 1987, s. 38).

I alle yrke vil ein finne sosialiseringssprossar med meir eller mindre typiske trekk. Ut-danning er eit vanleg instrument i denne prosessen og vert som regel omtala som posi-tivt med omsyn til vekst og mognad gjennom dei nye kunnskapane, yrkesreiskapane og dei ulike perspektiva som då opner seg. Ein lærer seg måtar å tenkje på (koden) og må-tar å utøve yrkesetikken på.

### **2.2.2 Lærarsosialisering**

Sosialiseringssprossen inn i læraryrket vert tradisjonelt sett på som eit problem både frå den nye læraren sin synsvinkel og frå samfunnet.

- På den eine sida er det forventningar om at sosialiseringssprossen av dei nye læra-rane skal føre til betre skole.
- På den andre sida blir nye lærarar i blant omtala som "offer" for det etablerte miljøet når dei tek til i skolen.

Dei møter ofte ein kultur som dei opplever som ukjend og som dei strever med å tilpas-se seg til. Sosialiseringssprossen av lærarane er særst samansett og det er tradisjonelt vanskeleg å måle graden av sosialisering, spesielt hos nye lærarar. Dette er endringar som ofte/helst er skjulte og umedvitne både hjå læraren og for den som eventuelt skulle observere henne.

### **2.3 Kodeteoriane til Arfwedson**

G. Arfwedson (1986) skriv i samandraget av eit 8 års arbeid med undersøking av skolar og lærarar at lærarane tilpassar seg og vert tilpassa den arbeidsplassen ho kjem til, og at kompetansen aukar i takt med at ein vert husvarm i miljøet. Han tek vidare for seg tre sosialiseringssinnslag som trer i kraft etter utdanninga:

- *sjølvsortering* der lærarane vel ut kva type skole og skolemiljø dei vil inn i, t.d. ein skole med eit trygt miljø i rolege omgivelser, i motsetnad til t.d. eit uoversiktleg og uroleg drabantmiljø med stor gjennomtrekk både av elevar og tilsette.
- *dei generelle rammene eller den indre kontekst* med utbygging av relasjonar innafor skolesamfunnet, med alle dei ulike deltakarane som høyrer til (tenk på kva ein må gje slepp på og seinare vil måtte "byggje" opp att, når ein skiftar arbeidsplass).
- *dei lokale tilhøva* som best kan karakteriserast ved å samanlikne t.d. Bærum og Mehamn. Det er to heilt ulike kontekstar, der t.d. høgare utdanning og det å lykkast i høve marknadskreftene kanskje er det viktigaste i Bærum, medan ein meir legg vekt på det nære og på primærnæringar knytt til t.d. fiske og småbruk i bygdesamfunnet. (Samtidig er dette noko som endrar seg noko etter kvart som infrastrukturen bryt ned avstandane, t.d. via Internett.).

Som samleomgrep for måtane å tenkje, handle og reflektere på, bruker Arfwedson (1986) omgrepet skolekode. Koden blir i hovudsak forma av:

- *Systemkontekst* (d.e. lover og reglar som ligg til grunn for skolen)
- *Den ytre kontekst* (d.e. nærmiljøet med tradisjon og historie)
- *Den indre kontekst* (d.e. samansetnad av lærarkollegiet og elevgruppene med tradisjon og historie)

For å finne ut kva yrkeskunnskap og profesjonalitet læraren utviklar og kva sosialisering ho går gjennom, må ein ta omsyn til konteksten som denne utviklinga skjer i. Der meiner Goodson (1996) at det også er viktig å bli medviten om livshistoria som ligg bak kvar av dei som deltek i praksisfellesskapet og som utgjer ein vesentleg del av skolekulturen.

### **2.4 Sosialisering frå elev via student - til lærar**

#### **Elevsosialisering**

Den første yrkessosialiseringa, eller elevsosialiseringa skjer i grunnskolen og varer i 10 til 13 år. Det skjer ei metalæring i faga og i kunnskapane om faga og om timeplanen, samtidig med ei medlæring, der ein t.d. opplever kva ein tapar og/eller ein vinnar er.

Denne medlæringa gjer seg kanskje endå meir gjeldande i student- og yrkessosialiseringa, der synet på t.d. læreplanen, på makt- og likestillingsspørsmål i samfunn og skole, læraren sin status osv. vert meir aktualisert.



Vidare gjennomgår ein all læring som er knytt til livet utanfor skolen. Dette er den gradvise innlemminga i dei daglege gjeremåla ein hadde heime og i miljøet ikring. Desse opplevingane og den kunnskapen ein tileigna seg dei dagane ein hadde fri frå skolen, var viktige for ein sjølv og familien.

### **Studentsosialisering**

Studentsosialiseringa er betinga av kva yrke ein vel å satse på. Vidare er ho avhengig av profileringa av fagmiljøet (t.d. kva tal tilsette og studentar) på høgskolen, om der er eit breitt kompetansefelt eller om ein har satsa på spisskompetanse. I lærarutdanninga kan studenten i noko grad velje kva fag ho vil ta og kva fag ho eventuelt vil ta fordjuping i (t.d. i matematikk, norsk, pedagogikk osv.). Innsosialiseringa vert sterk innafor dei faga ein vel, både gjennom artikulert og uartikulert kunnskap. Kva kunnskapar den einskilde studenten tileignar seg, er kontekstavhengig, då det ikkje er same læringa som går føre seg på t.d. Høgskolen i Alta og Høgskolen i Oslo. Det er heller ikkje likegyldig kva klasse ein er i og kva lærarar ein har. Det er også avgjerande for sosialisering kva medstudentar som er i dei ulike klassane og dessutan skil innhaldet seg frå år til år, då pensum eller utval av stoff er i stadig endring.

Undersøkingar gjort av Seville (1975, s. 186), konkluderer med at det er først og fremst lærardugleiken som vert utvikla, men helst på den tradisjonelle måten. Dette vert stadfesta av m.a. Tabachnik (1979-80). Vidare kan det sjå ut som om at lærarstudentane i løpet av utdanningstida vert meir liberale eller idealistiske, utan at ein dermed kan slå fast at haldningsendringa påverkar dei når dei kjem ut i skolen som lærarar. Her meiner t.d. Shavelson og Stern (1981, s. 486) at det ikkje er særleg stor samanheng mellom dei oppfatningane dei nye lærarane har tileigna seg i utdanninga og åtferda deira når dei kjem ut i skolen. K. Ø. Jordell (1986) konkluderer med at utdanninga kanskje ikkje har direkte påverknad på korleis studentane vert som lærar når dei kjem ut i skolen.

Samanfattande ser det ut til at lærerutdanningserfaringer gir studentene visse kunnskaper, visse ferdigheter, og kanskje resultere i visse holdningsendringer. Men det ser også ut til at denne kunnskapen er av begrenset verdi for lærernes praktiske undervisning, at ferdighetene stort sett er av tradisjonell karakter, og at det ikke finner sted noen grunnleggende holdningsendringer. Studentenes forståelse av hvordan undervisning drives og hvordan skolen er, endres ikke vesentlig. Dersom målet med lærerutdanning er å utdanne "bedre" lærere - i betydningen lærere som endrer skolen - er det tvilsomt om dette målet nås (Jordell, 1986, s. 21).

Litteraturen som omhandlar studentsosialisering inn i læraryrket, syner i hovudsak at det er små sjansar til å gi varige påverknader på kunnskap, dugleik og haldningar, og at

dette har fleire årsaker. Pedagogikk lærarar og øvingslærarar er ikkje samstemte og dei har liten autoritet utover makta som kan knytast til evalueringa ("alle" veit korleis skole skal drivast). Vidare kan det sjå ut som at studentane ikkje vil, eller greier å lære noko anna enn det dei visste før dei tok til i utdanninga. Dette viser seg i øvingsopplæringa der "kameleonane" (Lauvås og Handal, 1983, s. 67-68) ofte får fritt spelrom.

H. C. Kelman (1961) viser til kva prosessar studentane er utsette for i denne fasen og skriv at "ettergivenhet" er eitt av desse: "Man har å gjøre med ettergivenhet når en person endrer atferd som følge av innflytelse fra andre, fordi man håper å oppnå en positiv reaksjon fra den/de andre" (s. 23).

### **Teorier om sosialiseringfasane**

Karl Øyvind Jordell (1987) har med utgangspunkt i ein teoristudie laga ei oversikt over dei ulike fasane som dei nye lærarane går igjennom, frå dei tek til i lærarutdanninga og til dei er internaliserte som lærarar. Dei går gjennom ei lærarsosialisering. Jordell nyttar seg av eit omgrepsapparat som den tyske forskaren Dagmar Hänsel (1975) utvikla.

*Den idealistiske fasen* (Hänsel, 1975, s. 218) er knytt til studiet og karakteriserer sosialisering i ein kollektiv læringsprosess i utdanningsinstitusjonen. Denne fasen har visse særtrekk, avhengig av kva status den spesifikke læringsinstitusjonen har. Studentane har som regel eit positivt (optimistisk) syn på dei framtidige elevane og eit heller negativt syn på dei kommande kollegaene, som dei (studentane) trur er konservative.

..det finner sted en positiv utvikling i løpet av lærerutdanningen (dvs. i retning av det mer liberale, mindre dogmatiske), men at denne utviklingen reverseres i forbindelse med lange praksisperioder eller i det første året som lærer (Jordell, 1986, s. 20).

Sjølv om lærarstudenten får tileigna seg visse kunnskapar og dugleik, og kanskje endrar haldning til læring, så ligg erfaringane deira der som ei motkraft som i første omgang kjem fram overfor lærarane i lærarutdanninga. Og ein skal ikkje sjå vekk frå at denne krafta eller overtydinga vil komme fram når studenten blir lærar i eigen klasse.

I følgje Jordell (1986, s. 21) skjer det i sjølve lærarutdanninga ikkje noko vesentleg endring i studentens oppfatning av korleis læring og undervisning skal skje, bortsett frå at somme studentar i øvingspraksisen møter rettleiarar som har noko annleis praksis enn den studenten er vant til. Dette er igjen eit døme på at når pedagogikk lærarane og øvingslærarane ikkje er samstemte, vil studentane på grunn av sine egne erfaringar som elev, støtte seg mest til dei skolebaserte øvingslærarane. Det er desse som klarast stad-

festar problemstillingar som studentane hadde frå før og som utviklar desse best, då denne kunnskapen er forståeleg og ofte operasjonell<sup>5</sup>.

*Den marginale fasen* (Hänsel, 1975, s. 219) er perioden der studenten har teke til som lærar og møter arbeidsplassen på godt og vondt. Dette er ei tid med spenning og forventning og her vert rollene fordelte, med dei krisene dette fører med seg. Kjensla av overlessing av informasjon og arbeid med løysing av problem i samband med dei ulike oppgåvene som følgjer med, fører til at debutanten både vert forvirra og trøyt. Dette vert opplevd og skildra som "praksissjokket", sjølv om Jordell skriv:

Forestillingen om at nye lærere gjennomlever praksissjokk er utbredt på folkemunne - særlig på lærermunne.. det å utsettes for opplevelsene for første gang er sjokkpreget. Som badende pleier å si etter at de først har ojet seg over hvor kaldt vannet er: Det er ikke så verst når du bare er kommet uti (Jordell og Aamodt, 1989, s. 171).

Graden av "sjokk" er avhengig av kva bakgrunn den einskilde har, og vidare gjeld det for alle å vere medvitne om at dei går frå å vere medlem av eit kollektiv (klassen) til å bli individuelt tilsett. Debutanten møter no konkrete elevar, kollegaer og foreldre og ho forstår etter kvart at desse ikkje berre er farlege, men kan vere OK òg.

Alle vaksne menneske kan endre på kunnskapar og haldning. I denne fasen vil den nye læraren kunne møte ein kultur som kan gjere med henne alt frå å støtte henne og forsterke hennar praktiske yrkesteori<sup>6</sup> (Lauvås og Handal, 1990, s. 111-117), til å nærast bryte henne ned og totalt endre hennar uttrykte credo og identitet. Det vert ofte berre eit spørsmål om kor lang tid denne prosessen tek.

*Identifikasjonsfasen*, (Hänsel, 1975, s. 220) er tida der debutanten både vert kjend med praksisfellesskapet og etter kvart identifiserer seg med resten av kollegaene (gjennom sosialisering på lærarrommet). For å oppnå sosial status i miljøet, prøver debutanten å gjere dei etablerte til lags. Dette vil måtte føre til endringar i åtferda i forhold til haldningane ho hadde i den idealistiske fasen. Det er vidare viktig for båe partar at dei etablerte får auge på kva som skjer (åtferda), for å kunne kontrollere henne og for å komme med respons. Her får kollegaene tre ulike sosialiseringsfunksjonar:

---

<sup>5</sup> Operasjonell kunnskap er det same som å ha kunnskap og strategi for å kunne hanskast med dei endringane som heile tida blir elevane til del. Dette er kunnskapar om korleis omsetje teori til handling og som er tileigna på ein slik måte at han vil bli brukt, eller sagt på ein annan måte; Dette er kunnskapar som er brukbare (anvendelege).

<sup>6</sup> Same som credo (sjå side 5).

- *Antropolog-rolla*, der ein sørgjer for å innlemme den nye læraren i fellesskapet gjennom å ta kontakt med henne og vidare "ta henne med i samtalen", både for å høyre kva ho meiner og for å inkludere henne. Dette skjer både umedvite og medvite (nokon har som "oppdrag" å vere som ein fadder for nye tilsette).
- *Kontrollør-rolla*, der ein følgjer med i kva og korleis debutanten gjer ting, og der ein kan bestemme seg for å vere positiv eller negativ til ytringer som debutanten kjem med i ulike samanhengar. Kontrolløren har posisjonsmakt (er kodeberar) til å bringe vidare synspunkt på den nye kollegaen sin veremåte.
- *Sanksjonør-rolla*, der dei som debutanten verkar truande på, kan "straffe" henne med t.d. å la vere å samarbeide om tiltak, oversjå henne og gi henne såkalla viktige (men ofte dei verste!) oppgåver. Dette kan gjelde i samband med planlegging av timeplan, vaktordning, i samarbeid om turar/ekskursjonar osv.

I denne fasen går dei nye lærarane inn i det Lauvås og Handal (1983) kallar kameleonrolla, der debutanten endrar åtferd for å oppnå den posisjonen ho ønskjer seg i miljøet, og som ho kanskje ikkje er ukjend med etter røynsler frå øvingsopplæringa i utdanninga. Ho er ettergivande, men endrar likevel ikkje synet sitt utover det ho meiner er nødvendig for å bli godteken i konteksten.

*Internaliseringsfasen* (Hänsel, 1975, s. 221-222) trer inn etter nokre månader, etter at ein er blitt "kjend som" nokon og har fått ein identitet. No har dei fått eit personleg forhold til elevane, men òg til dei fleste kollegaene og til somme av foreldra. Debutanten er i ferd med å bli ein del av kulturen. Det ser ut til at yrkessosialiseringa er sterkare enn utdanningssosialiseringa, då ein i løpet av berre nokre månader (debutfasen) kan endre på oppfatningar og veremåte som ein har brukt omlag 15-18 år (utdanningsfasen) på å tileigne seg. Når det gjeld spørsmålet om kvar i skolen ein vert sosialisert, så viser eg til teorigrunnlaget mitt om dei ulike handlingskontekstane og til deltakarbanene den nye læraren vert sosialisert inn i. Likevel er det freistande å sitere forfattarane Hanson og Herrington (1976), som seier at uansett kva suksess dei nye lærarane har i dei ulike handlingskontekstane i skolesamfunnet, så må dei likevel "godkjennast" av kodeberarane:

Det er innen lærerværelsets frimureri at det som oppfattes som nødvendig blir akseptert og til sist tas for gitt. Den verdensforståelse som konstrueres i klasseværelset må erklæres gyldig av andre som bor i den same verden... (Hanson og Herrington, 1976, s. 40).

Jordell (1986, s. 16 ff.) gir eit oversyn over kva tilnærmingar ein kjenner til som er gjort i forhold til å drøfte sosialisering til læraryrket. Han viser til forfattarane Eddy (1969) og Wright & Tuska (1968) som har basert sine drøftingar, referert til tre ulike fasar i læraren si sosialisering inn i yrket: først tidleg erfaring som barn og som elev, vidare erfaring som lærarstudent og som det Jordell kallar lærling (i øvingsopplæringa), og endeleg dei erfaringane ein gjer i debuten som ny lærar.

Lüscher (1968, s. 154) ser på sosialiseringsprosessen som a) utvikling av kunnskapar, b) utvikling av dugleik og c) utvikling av haldningar, verdiar osv, medan Willower (1971, s 117-120), Kuhlman og Hoy (1974, s. 18-27), Götz (1978, s. 448-460) drøftar kva påverknader som gjer seg gjeldande overfor lærarstudentane og dei nye lærarane når dei møter kollegaer (personalet på skolen) eller konteksten som dei skal studere eller arbeide i.

Jordell (1986) viser også til at det er problematisk å hevde at påverknadsfaktorane berre er avgrensa til: a) klasserommet (med det som skjer der), b) institusjonen (høgskolen eller den einskilde skolen) eller c) samfunnet omkring, utan å ta omsyn til dei faktorene som elles spelar inn (familie, vener, aldersskilnad osv.). Han støttar seg til Clausen (1968, s. 5) og til DiRenzo (1977, s. 263 - 267), som definerer sosialisering som sosial læring.

### **2.5 Sosiokulturelt perspektiv**

Sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og læring ligg til grunn for denne studien av nye lærarar. Dette perspektivet eller retninga har det siste 10-året supplert og i noko grad avløyst dei to mest sentrale retningane innafor kunnskaps- og læringsteori: behaviorismen og kognitivismen. Då studien min fokuserer på lærarsosialisering i det som Jordell (1987) kallar den marginale fasen, vert teoriperspektivet vinkla inn mot samspelet, dialogen og dei ulike kontekstuelle faktorane som får noko å seie for informantane.

Eg vil spesielt støtte meg til Jean Lave og Etienne Wenger sine teoriar om situert læring (Lave og Wenger, 1991). Desse teoriane legg til grunn eit relasjonelt syn på kunnskap og læring, der læring primært går føre seg gjennom aktivitetane i praksisfellesskapet. Vidare tek eg utgangspunkt i teoriar om læring som endring av personleg deltaking i sosiale kontekstar (Dreier, 1999). Det vil seie at læringa er ein prosess, der debutanten går gjennom ulike deltakarbaner i fleire handlingskontekstar i praksisfellesskapet.

Innan læringsforskinga ser ein no at fleire som har sin tradisjon i den kognitive tenkinga, har flytta fokuset sitt på læring frå individet til læringsfellesskapet. Læring er ikkje forankra i individet åleine, men i det å delta i ein sosial praksis. Det vert eit praksisfellesskap der den som lærer vert sosialisert inn i og får ein identitet i eit kunnskapsfellesskap (Kvale og Nielsen, 1999).

### 2.5.1 Konstruktivismen

Konstruktivistisk læringsteori legg vekt på at læring skjer gjennom aktiv konstruksjon og ikkje gjennom overføring, og at læring gradvis går frå enkle til stadig meir komplekse modellar. Piaget meinte at læring skjer ved at den som tek imot lærdom (den lærande) aktivt engasjerte seg med faglege problem og at ein ved å reflektere over si eiga tenking, forståing og læring blir medviten om korleis ein lærer. Føresetnaden er likevel at læring er motivert utifrå ei forventning om at kunnskapen har verdi, ikkje berre for den lærande, men også for samfunnet omkring. Teorien til Piaget, der den lærande konstruerer si eiga forståing av omverda gjennom adaptasjonsprosessar, der nye impulsar og erfaring gjennom assimilasjons- eller akkomoderingsprosessar vert til ny læring og erkjenning, er eitt av grunnlaga for den sosiokulturelle tenkinga.

I følgje kognitiv læringsteori, inspirert spesielt av Piaget, er læring altså ein aktiv konstruksjonsprosess, der elevane tek imot informasjon, tolkar han og knyter han saman med det dei alt veit og reorganiserer dei mentale strukturane, dersom det er nødvendig for å passe inn ny forståing (Dysthe, 2001, s. 38).

### 2.5.2 Sosialkonstruksjonismen

I motsetning til Piaget-tradisjonen, som primært var oppteken av dei indre psykiske prosessane i individet, er sosialkonstruksjonismen konsekvent på at kunnskapskonstruksjon tek utgangspunkt i at meining og dermed ny læring i hovudsak skjer gjennom språkleg samhandling og gjennom all mellommenneskeleg handling som kan førast tilbake til utviklingar i fellesskapet (ibid. s. 61). Kunnskap vert til gjennom samhandling og i ein kontekst. Skolen med klasserom, lærarrom, gangar, uteområde og med dei som til kvar tid høyrer til der, er døme på slike kontekstar eller handlekontekstar.

Med handlekontekst forstår vi en samfunnsmessig arrangert sosiomateriell enhet på en særskilt lokalitet og for bestemte, mer eller mindre skarpt avgrensede medlemmers deltakelse i deler av samfunnslivet. De enkelte handlekontekstene er atskilt fra og forbundet med andre handlekontekster på bestemte måter i den samfunnsmessige praksisstrukturen, og den enkelte kontekst består kun hvis den blir reproduisert og utviklet i kraft av deltakernes handlinger (Dreier, 1999, s. 72).

Her gjeld det å skjøne dei implisitte og eksplisitte verdiane som gjeld og å delta i den sosiale praksisen der læringa skjer. I dette perspektivet blir ikkje kunnskap og læring sett på som individuell og uavhengig av miljøet i og omkring, men tvert i mot tett infiltrert i den sosiale konteksten.

### **2.5.3 Pragmatisk og sosiohistorisk/kulturhistorisk/situert syn**

John Dewey (1859-1952) og Georg Herbart Mead (1868-1931) har med sitt pragmatiske syn på kunnskap vore med på å danne grunnlaget for det sosiokulturelle perspektivet, der personen som lærer gjennom praktiske handlingar, er aktiv og samhandlar i eit kulturelt fellesskap. Mead har vidare bidrege med å ta utgangspunkt i språkleg samhandling eller symbolsk interaksjonisme. Syntesen av desse retningane kan først og fremst knytast opp til Lev S. Vygotsky (1886-1934) sin aktivitetsteori og Mikhail Bakhtin (1895-1975) sin teori om dialog.

Vygotsky hevdar at høgare mentale funksjonar i individet har sitt opphav i sosialt samspel, først på det intramentale planet (i samspel med andre) og deretter, når desse er internaliserte, oppstår dei på det intermentale planet (det indre planet). Dette synet bryt med tradisjonell individuell læringsteori, som ser på den ibuande utviklinga i individet som det sentrale og omgjevnadene som mindre viktige. Bakhtin har understreka at mening blir til i interaksjonen mellom den som snakkar og den som lyttar. Mening og forståing vert til i samspelet mellom ulike stemmer, ikkje først og fremst som resultat av overføring. "Den sosiokulturelle tradisjonen blir også kalla sosiohistorisk, kulturhistorisk eller situert, uttrykk som alle poengterer at kunnskap er avhengig av den kulturen den er ein del av" (Dysthe, 2001, s. 36).

## **2.6 Sosialisering i eit situert læringsperspektiv**

Lave og Wenger (1991) har i boka *Situated learning* vidareutvikla ein teori om læring som sosial praksis: "Læring er en integrert del av en fruktbar sosial praksis i den verden man lever i" (Lave og Wenger, 1991, s. 35). Situert læring går ut på at læringa skjer gjennom deltaking i ein sosial kontekst og gjennom samhandling i ulike situasjonar. Torlaug Løkensgard Hoel (1998, s. 88) skriv at: "Nokon norsk term for 'situated learning' har ikkje festa seg ennå. Alternativ er situasjonsbestemt, situasjonsavhengig, situasjonsbunden eller situasjonsrelatert læring. Imsen brukar 'situasjonsbunden kunnskap' (Imsen, 1997, s. 230)."

Lave (1999, s. 40) har i forskinga si gjennomført antropologiske studiar frå yrkesopplæringa til menneske i ulike kulturar, og grunnlaget for teoriane hennar ligg der. Dette er samfunn der menneska utviklar seg gjennom deltaking i læringsaktivitet i kulturen som dei er ein del av. Ho studerte mellom anna meisterlæringa hos vai- og gola-skreddarane i byen Monrovia i Liberia. Dette er skreddarar som sydde og framleis syklede for kundar frå ulike lag i folket, frå dei særst fattige til dei noko rikare kundane. Hovudtanken bak denne studien var å få innblikk i korleis dei tenkjer læring. Ho oppdagga at dei hadde ei vidare forståing av læring, der ein ikkje berre lærer delar av ein produksjon, men heile tilværet til meisteren. Læringa gjekk føre seg ved at dei lærande gjennom ulike deltakarbaner gjekk frå å vere perifere medlemmar som fekk enklare oppgåver, til at kvar av dei gjennom utvida ansvar og kunnskapar vart fullverdig eller meir sentralt medlem i praksisfellesskapet. Igjen viser eg til Løkensgard Hoel si tolking (1998, s. 88):

Uttrykket "legitimate peripheral participation" er skapt av Lave og Wenger (1991) om praktiske læringssituasjonar der lærlingane deltar i eit samfunn av praktikarar, til å begynne med som "framand". Meistring av kunnskapen kjem gradvis etter kvart som lærlingen deltar i fleire og fleire oppgåver. Imsen brukar uttrykket "tillatt utenfra-deltakelse" (Imsen, 1997, s. 230).

Dette førte til at lærlingane, for å forstå korleis produktet skulle utformast og vidare for å greie gjennomføre sjølve produksjonen, måtte vite kvifor produktet vart presentert slik det vart og kva som låg bak nettopp den utforminga det hadde. Difor måtte dei vite meir om den konteksten produktet skulle nyttast i og elles kva tradisjon brukarane hadde. Ein lang sosialiseringssprosess inngjekk i lærlingane si opplæring, der dei starta med å sy enkle barneklede (t.d. lue) og kle som ikkje syntest (undertøy), til dei etter om lag fem år fekk produsere klesplagg til bruk i meir prestisjefylte situasjonar (Säljö, 2001, s. 45).

### **2.6.1 Meisterlære**

Hubert og Stuart Dreyfus (1999, s. 52 ff.) skildrar meisterlære som ein kognitiv prosess, der den lærande over eit visst tidsperspektiv progressivt går frå novise via vidarekommande begynnar, kompetent utøvar, dyktig utøvar og til ekspert. Som utgangspunkt for kritikk av Lave og Wenger (det sosiokulturelle perspektivet), brukar dei modellen for tileigning av dugleik til å vise at læring kan vere kontekstuavhengig. Dei hevdar at all læring kan skje utan omsyn til konteksten: "Selv om enhvers læring selvsagt alltid finner sted i en sosial situasjon, spiller situasjonen etter vår oppfatning ikke nødvendigvis noen rolle for hva som læres" (ibid. s. 66). Og vidare understrekar dei same haldning



når dei seier: "Det er derfor galt å tro at det sosiale miljøet i betydningen praksisfellesskap er essensielt for tilegnelsen av en ferdighet eller avgjørende for forståelse av mesterlære" (ibid. s. 67).

Lave (1999) møtte både denne kritikken og kritikken som går ut på at situert mesterlære er avgrensa på grunn av sin "kontekstavhengige og umiddelbare beskaffenhet", mens teoriane innafor den tradisjonelle skolastiske dualismen skal kunne verke kontekstsuavhengig, med å utføre fleire eksperiment som skulle prøve overføringslæring mot mesterlæring i ein kontekst. Ho fann altså ut at det ikkje berre var det uformelle daglege livet som er kontekstavhengig, ho konkluderte med at all aktivitet er kontekstinnvevd og situert:

Hvis det ikke finnes andre former for aktivitet enn situert aktivitet, er det således ingen former for læring som teoretisk kan skilles ut ved sin "dekontekstualisering", slik retorikken i tilknytning til skolegang og skolepraksis så ofte hevder (Lave, 1999, s. 43).

For at kunnskapane og læringa ein tileignar seg skal bli internalisert, er det viktig at læringa har ein funksjon i konteksten. Difor må ein organisere undervisninga slik at dei kunnskapane ein lærer både vert til og har nytte i sjølve prosessen. Lave ville finne ut om produksjon av kunnskap, i vidaste forstand, kunne overførast frå situert mesterlære innafor eit handverk, til pedagogisk læring innafor den tradisjonelle skolastiske verksemda. Ho understrekar at ein ikkje kan ta sjølve læringssituasjonane ut frå konteksten og overføre dei til ein annan kontekst, men ein kan overføre ideen bak den pedagogiske tenkinga og praksisen frå kontekst til kontekst.

Verken amerikansk skolepraksis eller liberisk mesterlære kan kopieres til andre tidspunkter og steder, for de utgjør historisk, sosialt situerte praksiser som er intimt forbundet med andre praksiser utenfor sine umiddelbare rammer (ibid. s. 42).

Ho hevdar at ein kan nytte ideen for betre å forstå korleis ein i eit læringsperspektiv kan få til sosialisering inn i eit yrke. Ho ser vidare at i denne tradisjonen er det sjølve læringa som er i fokus, i motsetning til i den tradisjonelle formidlingsundervisninga, der den som underviser (læraren) er i sentrum.

### **2.6.2 Læring gjennom deltaking i praksisfellesskap**

Tilnærminga mi i studien fokuserer på det dei nyutdanna lærarane opplever og det dei lærer det første året dei arbeider. Jens Rasmussen (1999) skil mellom omgrepa undervisning, læring og sosialisering, der undervisning er ein aktivitet som har som formål å

oppnå styrt endring hos den lærande. Han peikar på at denne type aktivitet alltid fører til medlæring, som han kallar sosialisering.

Forutsetningen for sosialisering er derfor at man deltar i den kommunikasjon som foregår i den sosiale konteksten - kommunikasjon forstått i vid forstand, ikke bare som kjensgjerninger, men også som det å avlese de andres atferd og slik skaffe seg informasjon om for eksempel sosiale normer, som en så kan bruke til å bestemme hvordan en selv vil oppføre seg (Rasmussen, 1999, s. 172).

Rasmussen peikar vidare på at læring alltid er sjølv læring og i denne samanheng sjølv-sosialisering og kan vere eit resultat både av det som skjer gjennom undervisninga (den tilsikta endringa) og medlæringa (som han definerer som sosialisering). Han peikar òg på faren for at det ikkje vert stilt krav til merksemd frå den lærande, når han hevdar at: "Læring - eller sosialisering? - forstås i altoverveiende grad som etterligning, det vil si som det som 'skjer av seg selv' ved å leve med i sosiale sammenhenger" (ibid. s. 173).

Ole Dreier postulerer at å vere deltakar er det heilt sentrale, og at deltaking er meir sentralt omgrep enn aktivitet, handling, relasjon og samtale, som alle er viktige element i denne lærings- og sosialiseringsprosessen. I deltaking ligg det aktivt handlande, men også dette at den totale praksisen er meir omfattande: dei nye lærarane kan t.d. lukke døra til klasserommet sitt, men samstundes er det som skjer der i noko grad bestemt av den større praksisen, inklusive skolekoden, departementets reglar og føreskrifter osv. Dreier understrekar at ein person er deltakar i samfunnspraksis og at deltakinga peikar mot "...å forstå den enkelte persons måte å fungere og utvikle seg på ut fra det personen er en del av, og ut fra den måten personen tar del i dette på." (Dreier, 1999, s. 72).

Lave og Wenger (1991) peikar på det same når dei kallar dette "læring gjennom deltaking i praksisfellesskap". Dei bruker omgrepet for å skildre subjekta si deltaking i eit handlingssystem, der deltakarane har ei felles forståing av kva dei gjer og kva dette vil seie for livet deira og for fellesskapet. Den einskilde er ein del av praksisfellesskapet og er i mindre grad medviten rolla si i denne praksisen. Alt som ho gjer der er situert og er til kvar tid knytt til dei ulike kontekstane på ulikt vis, og ho rettar inn handlinga i håp om at det vil få positiv påverknad for livet hennar. Då ho heile tida er i ein læringssituasjon, kan ho endre og modifisere eller utvikle måtane å delta på i dei ulike kontekstane, og dermed kan ho endre dei personlege føresetnadane ho til kvar tid har for å delta i praksisfellesskapet.

Lave møter kritikken frå Jens Rasmussen med å foreslå at læring som deltaking i sosiale samanhengar skal supplerast med ideen om "trajectories", eller deltakarbaner. Wenger (1998) meiner at læring handlar om kva slag identitet vi utviklar gjennom sosial

samhandling. Han tek utgangspunkt i ein sosial læringsteori som bygg på fire føresetnader:

1. Vi er alle sosiale vesen, og dette er eit sentralt aspekt ved læring.
2. Kunnskap betyr kompetanse på ulike område som blir verdsett.
3. Kunnskap har med deltaking og aktivt engasjement å gjere.
4. Læring skal produsere meining, det vil seie evne til å oppleve verda og vårt engasjement som meningsfylt (sitert frå Dysthe, 2001, s. 63).

I lys av situert læring, opererer dei nye lærarane i ulike deltakarbaner innafor dei fire komponentane som han meiner vi må forhalde oss til: meining, praksis, fellesskap og identitet, og at føresetnaden for individuell læring er avhengig av kva engasjement ein legg i det han kallar praksisfellesskapet (Lave og Wenger, 1991). "Å lære en praksis er en vei mot medlemskap i et fellesskap og mot utvikling mot en faglig identitet" (Kvale og Nielsen, 1999, s. 203). Føresetnaden for å utvikle identiteten er å få tilgang til fellesskapet og føle at dei høyrer til. Veggen gjennom dei ulike handlingskontekstane er arenaene der denne prosessen går føre seg. Praksisfellesskap er eit sentralt fenomen innafor desse teoriane og vert karakterisert ved at deltakarane er gjensidig engasjert, har felles oppgåver og mål, og ved at dei har felles forståing for kva og korleis "ting" skal vere. Uttrykket gir om lag same meining som Arfwedsson (1984) sitt omgrep, skolekode.

### **2.6.3 Frå legitim perifer til fullverdig deltakar**

Teoriane om meisterlære er relevant for studien av studentane i overgangen til læreryrket. Den nye læraren kjem inn i ein kontekst, der ho har sjanse til å lære av meir erfarne yrkesutøvarar, som ein kan sjå på som meistrar. Debutanten går frå å vere legitim perifer deltakar, der ho manglar mykje av dei kunnskapane som trengst i yrket, også kalla operasjonalt kunnskap, til å bli meir sentral arbeidar som gradvis tek til seg og internaliserer erfaringar og rutiner som pregar dei ulike kontekstane i miljøet, og dermed nærmar seg meisternivå.

Jens Rasmussen (1999) viser eksempelvis til den tradisjonen ein hadde i det førmoderne samfunnet, der barndommen var ei einaste lang innføring i vaksenlivet, til barnet var gammalt nok til å ta på seg mindre (perifere), men nyttige og faste oppgåver i dagleglivet. Oppgåvene og kva desse hadde å seie for samfunnet, vart utvida heilt fram til at dei kunne ta over for dei vaksne. "Det motsatte av perifer deltakelse er full deltakelse" (s. 171).

Eit spørsmål her er i kva grad ein kan seie at alle dei erfarne lærarane representerer ekspertkunnskap, slik at det er ønskjeleg å ta etter og lære av dei. Det å vere erfaren er

ikkje nødvendigvis det same som å vere meister, og ikkje alle som står fram og innehar ein formell posisjon som meister, er verd å etterlikne.

Dette poenget vert både understreka og utvida av Dreyfus (1999) når dei seier at det kan vere fordummande å lære berre av ein meister. Dei viser til eit interessant eksempel om musikaren som går i lære hjå fleire meistarar som igjen representerer fleire stilar og uttrykk. Etter kvart oppstår det ein konflikt hos musikaren om kva stil han skal velje, om han skal kopiere ein av dei, litt av fleire eller om han skal skape sin eigen stil (s. 65).

### **2.6.4 Deltakarbaner via ulike handlingskontekstar**

Deltakarbaner blir definert som alle handlingskontekstane som den lærande går igjennom på veg frå perifer situert deltakar til eit meir fullverdig medlemskap i eit praksisfellesskap.

I skolesamanheng gjeld dette til dømes i klasserommet, på lærarrommet, i gangane, i uteområdet og utafor skolen. Innafor kvar deltakarbane er det mange og ulike måtar å delta på, der ein progressivt går gjennom læringsbaner frå enkel til meir komplisert deltaking som den lærande kan lære av. Her kan den lærande bruke alle ressursane som er tilgjengeleg i organiseringa av si eiga læring. Elevar, eldre og jamaldrande kollega og ulike pedagogisk hjelpemiddel er døme på slike ressursar (Kvale og Nielsen, 1999).

### **2.6.5 Handlingskontekstar**

Samfunnet er oppdelt i ulike handlingskontekstar: som heim, skole, arbeidsplassar, fritidsaktivitetar osv. Skolen er "implisert i samfunnsstrukturens reproduksjon og forandring av samfunnsmessige ulikheter med hensyn til klasse, kjønn og etnisitet" (Dreier, 1999, s. 73). Det er utenkjeleg at ein deltek i berre ein type kontekst i eit skolesamfunn, då formålet med og rollene i dei ulike kontekstane varierer. Skolen som handlingskontekst består av eit miljø, samanfletta av fleire små handlingskontekstar som dei nye lærarane er ein del av, t.d.:

- klasserommet der relasjonane til elevane er sentrale, men som peikt på tidlegare og så er influert av andre utanomliggjande faktorar som kan spele inn,
- lærar- og arbeidsrommet er sentralt, der fleire relasjonelle ting spelar inn og vil kunne få stor betydning for dei nye lærarane sitt løp mot fullverdig deltaking
- og vidare kan møtet med foreldra få mykje å seie for relasjonane både i forhold til klassen og til kollegaene.

Dei nye lærarane vil heile tida oppleve at i dei mange handlingskontekstane vil ulike ting står på spel, som gjer at dei opptrer på ulike måtar frå kontekst til kontekst. Eg tenker på det å vere i stand til å orientere seg og å finne ut kva handlingsvilkår dei har. Dei vert utfordra i å oppdage og opptre i konfliktrar, lære seg å oppdage konstallasjonar og vidare å "sense" kva spel som går føre seg. Den nye læraren har som oftast liten oversikt over kva som eigentleg skjer, og ho opererer under avgrensa innsikt og med tidspress.

### **Informasjon gjennom ulike tilnæringsmåtar**

Kunnskapane som Lave og Wenger har gitt oss, har ført til at eg i ønsket om å få utnytte dei ressursane som nyutdanna lærarar utgjer, treng å forstå mykje meir om kva samspel, interaksjonar og relasjonar mellom det etablerte miljøet og debutanten får å seie for i kva grad dei vil lykkast med debuten. I grunngevinga for perspektivet mitt i denne studien, vil eg også knytte funna mine opp til den poengteringa som Dreier kjem med:

Samtidig gjør den oppfatningen vi nå har redegjort for - at personers deltakelse i den samfunnsmessige praksis har en sammensatt, flerkontekstuell struktur og innretning - at det må stilles særskilte krav til forskningsmetodene våre. For å kunne komme fram til adekvat forståelse av personers måte å fungere og utvikle seg på, må forskningen nemlig følge deltakelsen deres i og på tvers av flere kontekster. Det holder ikke å studere personen kun i en isolert kontekst: den eksperimentelle settingen, klasserommet, terapirummet osv (Dreier, 1999, s. 76).

Difor har eg i studien min lagt vekt på å få informasjon frå dei ulike informantane mine gjennom tre ulike tilnæringsmetodar. Vidare har eg presisert at det er deira syn og deira opplevingar av dei ulike hendingane som er relevant, ikkje mi tolking av det same. Dette kjem eg tilbake til i metodekapittelet.

## **KAPITTEL. 3 METODE**

### **3.1 Val av metode**

#### **Formål**

Forskning har som mål å hente fram ny kunnskap om eit fenomen. Formålet med denne type kasusstudie har vore å innhente kunnskapar om den første tida som ny lærar, sett med læraren sine egne auge og skildra slik ho har opplevd det. Eg ville få informasjon som skildra informantane si livsverd, der fokuseringa på enkeltkasus ville gjere det mogeleg å undersøke i detalj samanhengen mellom visjonar og opplevingane dei hadde. Og for å kunne samanlikne dei forventningene informantane hadde før dei starta i arbeidet, med det som dei verkeleg opplevde, måtte eg ha desse skrive ned av dei sjølve.

#### **Grunngjeving for val av metode**

Eg hadde valet mellom ei kvantitativ tilnærming, der ei spørjeundersøking med fleire informantar kunne ha vore aktuelt, eller ei kvalitativ tilnærming, der fleire metodar var eigna til å få fram den kunnskapen eg trong for å svare på problemstillinga i studien min.

Det er sjølve problemet som har avgjort kva metode eg har nytta. Problemstillinga mi er tredelt og består av:

- 1. Korleis opplever nyutdanna lærarar møtet med skolen ?**
- 2. Kva endringar eller justeringar fører dette med seg i deira oppfatning av å vere lærar?**
- 3. Kva følgje bør dette få for lærarutdanninga og overgangen til læraryrket?**

Grunnen til at eg valde metodereiskapar som kjem innunder den kvalitative delen av metodeverda, var den nærleiken eg kunne få til informantane. "Kvalitative tilnærmingar basert på fleksible design og nært sensitivt forhold til kjeldene, gjer det ofte meir mogeleg å utvikle relevante tolkingar" (Grønmo, 1996, s. 83). Dermed ville eg få fram informasjon som var konkret og tett innpå livet og som skildra nett kva og korleis nye lærarar opplevde den første tida i yrket.

- A.** Eg ba informantane om å skrive eit *visjonsdokument* for at dei skulle kunne uttrykke synet eller visjonane dei hadde i slutten av studenttida.
- B.** Vidare skulle dei skrive meir eller mindre regelmessige *loggar* til meg, som skildra opplevingane dei hadde i løpet av dei om lag 20 første vekene i arbeid.

C. For å få både ny kunnskap om og innsikt i informantane sin situasjon, ville eg ha eit *semistrukturert intervju*<sup>7</sup> med kvar av informantane. Eit slikt intervju er dessutan veileigna til å få rette opp eventuelle mistydingar umiddelbart.

Dette vart såleis 4 kassustudiar, der eg byggjer på informasjon frå fire nye lærarar.

- *Veikskapen* med ei slik undersøking var at ho ikkje hadde breidde nok til å kunne gjerast generell, slik ei kvantitativ undersøking ville.
- *Styrken* ved undersøkinga var at ho ville bli eksemplarisk ved at opplevingane vart skildra slik informantane opplevde dei, og ved at eg fekk komme tettare inn på dei, enn t.d. gjennom ei spørjeundersøking.

Difor var det også avgjerande for kvaliteten på undersøkinga at eg sørgde for at informantane fekk komme fram med si stemme, utan påverknad eller "støy" frå andre. Vidare forvissa eg dei om at all informasjon som kom fram, ikkje på nokon måte vart misbrukt eller kunne føre til at informanten og miljøet som ho skildra vart skadelidande.

### **3.2 Forskingsetiske spørsmål**

Kvale (1997, s. 66 ff.) legg vekt på tre sentrale sider ved forskinga som må vere bevisstgjort før sjølve studien tek til:

- *det informerte samtykke*, der informanten får opplysningar både om målet med undersøkinga, om omfanget, om fridomen både til å delta og (om ønskjeleg) å trekkje seg ut om eller når ho vil. I min studie vart dette understreka både i innbydinga til å delta som informant og likeins gjenteke i svarlappen som følgde med visjonsdokumentet, og som vart sendt tilbake til meg.
- *konfidensialitet*, med absolutt krav om at informanten vert sikra anonymitet og vert verna mot å bli avslørt dersom/når rapporten vert offentleggjort. Både visjonsdokumentet, loggane og intervjuet vart lagt inn på mi eiga datamaskin. Alle data vart fullstendig anonymisert og sletta etter at studien vart avslutta.
- *konsekvensar*, der ein på førehand forvissar seg om at undersøkinga ikkje får negative følgjer for informanten eller for miljøet ho arbeider i.<sup>8</sup> Dette skjedde ved at informasjon som kunne bli personleg og at eg dermed lett kunne "trø over grensa" for personvern, ikkje vart tekne med som sitat. Slik kunnskap vart berre vist til i drøftinga, og då som eksempel på kva som kunne eller kan skje.

---

<sup>7</sup> Også kalla halvstrukturert intervju eller intervjusamtale.

<sup>8</sup> Alt datamateriale er anonymisert og språket i visjonsdokument, logg og intervju er normalisert av meg.

### **Fordommene mine**

Målet med den kvalitative tilnærminga er å få auka innsikt og forståing for det som blir undersøkt. "Enligt Gadamer är den kunskap en individ eller ett samfund har om ett visst kunskapsområde inte bara en produkt av den individen eller det samfundet utan också av historien." (Warncke, 1993, s.103). Det eg oppfattar rundt meg, er allereie forma av fordommane mine og er knytt til tradisjon som gir binding. Forforståing er ein føresetnad for i det heile å forstå.

Det at eg som forskar er medviten om at kunnskapar er forankra i fordommar, tradisjon og i heilskap, motverkar subjektivitet. "Forforståelse kan ikke relateres bare til det fenomen, de objekter og handlinger som skal forstås, men omfattar også den som fortolker disse fenomen, og den forutforståelse han eller hun har" (Fossåskaret, 1997, s. 41). Fordommar, forforståing og kva eg som forskar har gjort for ikkje å la dei styre tolkinga av det empiriske materialet, er ein del av etikken i studien. Informasjonen må analyserast og tolkast av meg med mine fordommar som grunnlag, og informantane gir meg data som allereie er fortolka av dei, i forhold til deira fordommar. I tillegg til at eg er bevisst på mi eiga forforståing, er eg merksam på at hermenutikken krev at eg tolkar dei data som eg får, i forhold til konteksten informantane er i. På grunn av arbeidet mitt som lærar og øvingslærar, har eg sterke kjensler for møtet mellom student/ny lærar og skolekulturen og erfaring med at dei nye medarbeidarane må tilpasse seg den eksisterende kulturen, for å bli aksepterte. Dette har farga synet mitt, dette er eg medviten om og dette tar eg med meg inn i forskingsstudien.

For å bli medviten om kva forforståing eg hadde, var det viktig å skrive ned synspunkta mine om det feltet som eg har valt å forske på. Dette vart noko nært mitt visjonsdokument eller kanskje heller mitt credo, men utvida til å gjelde både erfaringane mine og synet mitt på læring i skolen og vidare på øvingsopplæring i lærarutdanninga. Eg forskar på det feltet som har oppteke meg i heile yrkeslivet mitt og difor har eg sterke synspunkt på korleis ein bør leggje til rette læringsmiljøet i skolen for å kunne ivareta elevane sin rett til tilpassa læring. Eg har vidare erfaring med og eit syn på korleis øvingsopplæringa eller lærarpraksisen bør gjennomførast for at alle studentane skal få høve til å prøve ut og utvikle dei operasjonelle kunnskapane dei har, relatert til tolkinga av teoriane og dei fordommane dei bygg den praktiske yrkesteorien sin på.

Utfordringa mi har vore å vere open for det feltet eg har forska i, utan å la mi forforståing avgrense tolkingmuligheitene.



### **3.3 Rolla mi som forskar, rettleiar, kritisk venn**

Gjennom heile prosessen som forskar var det viktig for meg å skape tillit og samtidig halde distanse mellom mitt syn og informantane sitt syn og opplevingar. Det var eit absolutt krav til meg sjølv at eg ikkje måtte stille meg i ein dommarposisjon overfor informasjonen eg fekk om skolane, informantane sjølve og elles syna dei hadde på ulike pedagogiske spørsmål. Som øvingslærer inspirert av rettleiingspedagogikken til Lauvås og Handal (1983, 1990), såg eg at det var stort samsvar mellom rettleiingssamtalar eg plar ha med lærarstudentane mine og samtaleintervjua som eg hadde med informantane i studien min. I samsvar med min eigen praktiske yrkesteori har eg i praksisperiodane prøvd å få fram studentane sin refleksjon omkring deira kunnskapar og syn, og her i dei *semitrukkerte intervjua* prøvde eg overfor informantane, med same tilnæringsmåte å få fram refleksjonar og kunnskap omkring deira opplevingar og syn.

Eg hadde heile tida Søren Kierkegaard (1859) si utsegn i tankane, om korleis eg i ein intervjuoposisjon (hos han i Lærerposisjon) skulle greie å skape tryggleik og minst mogeleg assymetri mellom intervjuar (her Lærer) og informant (her den Lærende) då vi samtalte:

Thi det at være Lærer, der er ikke at sige: saadan er det, ei heller er det at give Lectie for Desl., nei, det at være Lærer er i Sandhed at være den Lærende. Underviisningen begynder med, at Du, Læren, lærer af den Lærende, setter Dig ind i hvad han har forstaaet, og hvordan han har forstaaet det, hvis Du selv ikke før har forstaaet det, eller at Du, hvis Du har forstaaet det, ligesom lader ham overheøre Dig, at han kan være sikker paa Du kan Dit: Dette er Indledningen, saa kan der begyndes i en anden Forstand (her sitert frå Lauvås og Handal, 1990, s. 46).

Det var viktig for meg å kunne sjå det som informantane såg og å få tak i meiningane som dei hadde. I møtet mellom oss hadde eg mi forforståing som utgangspunkt og måtte starte der. Dilemmaet mitt var å halde deira og mi oppfatning av livsverda frå kvarandre og vere medviten om at eg i tolkinga av empirien tok utgangspunkt i kva informanten sa og ikkje i mi forforståing av budskapet. Det vart snakk om først å synleggjere og bli medviten om fordommane mine, for så å redusere eller prøve å leggje dei til side, og så å bli kjent med informantane sine fordommar og bruke desse som utgangspunkt.

Som eit ledd i den prosessen og i prosessen med å nullstille meg var det nyttig for meg både å få visjonsdokumentet deira og å skrive ned mitt eige syn på dei same fenomen.

### **Gjennomføring av intervju**

I forskinga mi ville loggane vere ei særskild viktig kjelde til kunnskap om dei opplevingane som informantane hadde i møtet med skolen. Av den grunn ville eg at dei brukte desse verkemidla til å reflektere over og bli "klokare" på det dei heldt på med.

Eg la i intervjusamtalane (som vart tekne opp på band) vekt på at informantane fekk høve til å snakke om det som dei syntest var viktigast, sjølv om eg "heldt ei hand over" dei ved å sørge for at alle punkta i intervjuguiden vart dekt. Då dei i eit halvt år hadde reflektert over og skrive ned desse problemstillingane, var dei i utgangspunktet medvitne om kva spørsmål som var aktuelle. Eg sørge likevel for at dei tidleg i samtalen ved hjelp av smil, nikk og kommentar frå meg, fekk tilbakemelding på at eg både forsto kva dei snakka om og at eg gjerne ville høyre meir. Vidare stilte eg kontrollspørsmål som t.d.: "...meiner du at..?", for å verifisere eller falsifisere oppfatningane mine av dei skrivne tekstene eller dei uttala orda som informanten hadde komme med. Dette gjorde intervjuet rikare og eg fekk samstundes førebels fortolkingar frå informanten. "Intervjuformen er spesielt egnet når man ønsker å undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden" (Kvale, 1997, s. 61). Det var difor viktig at eg la til rette for og kunne kontrollere datafunna (frå både visjonsdokumentet, loggane og intervju) enno mens intervjusamtalen varte. All informasjon vart i etterkant sjekka av informantane og dei fekk tilsendt analysen til gjennomlesing og kommentar.

### **Moralsk/Etisk medvit**

Med omsyn til den moralsk/etiske sida ved studien har det vore viktig å vere merksam på kva konflikter som kunne oppstå. Eg har vore oppteken av å ikkje leggje mine egne erfaringar som øvingslærer og min eigen fordom inn i det informantane seier og skriv, men har vore nøye på å få fram deira eiga forståing og skildring. Vidare meiner eg at medvitet om denne problemstillinga førte til at eg greidde å halde frå kvarandre deira eventuelle ønskje om råd og vink, eller min eigen hang til å opptre som rådgjevar og berre registrerte det som skjedde. Dette har tidvis valda meg bry, men her har rettleiaren min vore til stor hjelp dei gongane eg stod i fare for å "trø over..".

Eg var elles merksam på faren for å bli for engasjert i å "hjelp" informanten, eller at informanten føler at eg utbytter henne. Her òg kunne rolla mi som rettleiar og forskar lett bli blanda. Eg understreka (både skriftleg og i samtalane med dei) at eg var glad for og hadde nytte av det arbeidet dei gjorde for meg i forskinga mi, men samstundes også at dei kunne ha eller fekk nytte av det same arbeidet.

### **3.4 Val av informantar og grunngjeving for utval**

Innbydinga til å delta i studiet vart (etter godkjenning frå leiinga v/dekanus) formidla direkte til 63 studentar ved Avdeling for lærarutdanning på Høgskulen i Volda, våren 2000. Brev som gjekk ut til dei som skulle ta til i arbeid i skolen frå hausten 2000, vart lagt i studentane sine posthyller.

Eg fekk svar frå i alt 11 studentar, der 8 kommande lærarar hadde vedlagt visjonsdokument og sa seg villig til å delta vidare i studien. For ikkje å få for mykje stoff å analysere, ville eg avgrense talet på informantar til 4. ”Hvis målet for studien er å innhente generell kunnskap, skal man fokusere på noen få, intensive kasus-studier” (Kvale, 1997, s. 59).

#### **Utvalskriteria**

- Representasjon frå både små og store skolar,
- representasjon både frå barne- og ungdomssteget og
- viktig, men ikkje avgjerande at informantane hadde tilgang til e-post (Det ville lette både kommuniseringa og sjølve handsaminga av informasjonen).

#### **Informantane**

Informantane som eg valde, representerte både fådelte og fulldelte grunnskolar, kombinerte barne- og ungdomsskolar, reine ungdomsskolar og vidaregåande skole.

- *Anne*, arbeider på firedelt barneskole, underviser i 1., 2. og 4. klasse, og har tilgang til e-post.
- *Beate*, er på ein ungdomsskole med to parallellar, underviser i 9. kl, og hadde tilgang til e-post berre i ein månad.
- *Carla*, har kome til ein kombinert barne og ungdomsskole, underviser i 2., 6., 7. og 10. klasse, og har tilgang til e-post.
- *Dagny*, er på ein vidaregåande skole m/fleire kursretningar (ho underviser i 11 klassar, hovudsakleg i grunnkurs), og har tilgang til e-post.

### 3.5 Oversyn over empirisk materiale som kasesstudiane bygger på

#### A. Visjonsdokument

##### Formål

Formålet med visjonsdokumentet var gjennom studenten si eiga stemme å få fram kvar ho stod før ho gjekk ut i arbeidslivet, og var eit vilkår for å kunne vurdere eventuelle endringar i informanten sin praktiske yrketeori og dei tankane ho hadde før ho tok til i arbeidet, i forhold til det som ho faktisk opplever og gjer.

##### Framgangsmåte

Då eg ville innhente så detaljerte framstillingar som råd om korleis og kvifor studenten ville bli den læraren som ho ønskte, bad eg alle informantane om å reflektere over følgjande:

- Kva læring (d.e. læringsmiljø) ønskjer du å skape?
- Korleis ønskjer du å bli (d.e. lærarrolla) som lærar?
- Korleis ønskjer du å samhandle/samarbeide med eleven?
- Korleis ønskjer du å samhandle/samarbeide med kollega?
- Korleis ønskjer du å samhandle/samarbeide med foreldra?

Dette er det same som å skildre det som Lauvås og Handal (1990, s. 111 ff.) kallar *den praktiske yrketeorien* eller læraren sitt "*credo*".

Kvar student skulle skrive visjonsdokumentet: "...eit brev til seg sjølv" utifrå dei kunnskapane ho hadde ved slutten av studiet, og så fordomsfritt som mogeleg, utan anna påverknad frå meg enn desse opplysningane. Det vart ikkje stilt noko krav til form og dei fekk opplyst at eg berre var interessert i deira eigne tankar om lærargjeringa.

#### B. Loggar

Dei 4 nye lærarane som eg valde som informantar, sa seg villige til å skrive loggar og å sende dei til meg om lag kvar 14. dag. Dette gjaldt skildringane som informantane kunne gje av dei ulike hendingane dei hadde, utifrå informasjonen eg hadde gitt dei.

##### Formål

Når eg ville venje informantane til å skrive logg, så var også det fordi dei skulle bli vane med å bruke seg sjølve som dialogpartnar gjennom regelmessig skriving av logg. I desse møta reflekterer og drøftar informantane dei ulike opplevingane, og legg erfaringane

dei får inn i dei vidare handlingane. Skrivninga kan med andre ord gje ei umiddelbar tilbakemelding eller svar, og hjelpe kvar av dei til å få eit perspektivisk syn på det som skjer i desse møta.

Ved å sjå på fenomenet i eit metaperspektiv, ville det bli lettare for dei å vere sakleg til opplevingane og difor kunne greie å takle dei, utan å gje slepp på deira praktiske yrkesteori. Dette ville også gjere mine forskningsintervju rikare, då både intervjuar og informant vart meir medvitne om og fekk eit betre grunnlag for å samtale om dei ulike emna som vart tekne opp.

### **Framgangsmåte**

Eg ville altså ikkje ha ei teoretisk framstilling av fenomenene, men heller ei skildring av dei erfaringane informantane hadde gjort seg. Verda slik den nye læraren opplever den, er for henne den verkelege verda, og det er denne eg ønskte å få tak i gjennom loggane. "I stedet for å si 'jeg vet ikke', burde vi si: Jeg vet ikke hva jeg vet eller hvor mye jeg vet eller hvor grundig jeg vet - underforstått til jeg har fått tid til å skrive om det" (Dysthe, 1997, s. 87).

Det var elles viktig å skrive loggen umiddelbart, då langtidsmminnet har ein lei tendens til å vri på sanninga mot stereotypiar og bort frå det konkrete. Dersom dette likevel skulle skje, ville intervjuar kunne bidra til å få utdjupe spørsmål omkring desse.

### **Drøfting av logg som informasjonskjelde**

Når ein skriv ned tankane sine, må ein reformulere kunnskapar som ein har, og dermed vert ein meir medviten om kva ein tenkjer. Olga Dysthe (1995) seier at skrivaren vert klokare på seg sjølv og seg sjølv i konteksten når ho skriv: "Det å skrive genererer tankar og idear som ein ikkje har vore medviten om tidlegare" (s. 86). Dette skjer helst når ein ikkje vert bunden av formelle krav, men ved det Dysthe kallar friskrivning og som er ein måte å få tak på det som Vygotsky kallar den indre talen. Når ein skriv utan å tenkje på korleis det vert presentert, kjem tankane fram frå undermedvitet (tankar som ein kanskje ikkje visste at ein hadde). "Språket gjer tankane synlege" (ibid. s. 88).

"Janet Emig seier at å skrive er ei fysisk handling, teikna er visuelt tilgjengeleg og orda er råstoffet" (ibid. s. 88). Det munnlege ordet derimot, er borte når det er uttala og ein kan berre få fatt i det gjennom opptakar eller via eit godt minne. "Dette vert kalla skriftens permanens" (ibid. s. 86). Vidare er det eit poeng at når ein skriv logg, vert forståinga av det ein skriv meir i samsvar med det ein meiner, enn det ofte vert i ein samtale.

le. Konteksten vert mindre truande for somme, då ein sit i sitt lukka rom utan å "verte avkledd" eller utan press om t.d. formalitetar.

### **C. Semistrukturert intervju**

Som tredje og kanskje viktigaste del av den tredelte informasjonsinnhentinga mi, ønskte eg å ta eit *semistrukturert intervju* med kvar informant, for å få del i og utdjupe deira medvit om praksisen, relatert til visjonane dei hadde i slutten av utdanningstida.

#### **Grunngjeving**

Eg tok intervjuar for å få vite korleis møtet med skolen og læringsmiljøet hadde vore, korleis dei hadde opplevd å bli lærar, korleis møtet med elevane og klassen(ane) og endeleg kva og korleis møtet med kollegaene og foreldra hadde arta seg. Dette gjaldt både skrivinga, sjølv møtet med yrket så langt og elles anna innafor dei fem hovudkategori-ane i undersøkinga som både informanten og intervjuar måtte ynskje å snakke om. I intervjuet brukte eg ikkje faste spørsmål, anna enn at eg følgde intervjuguiden som inneheldt dei emna eg ville ha informasjon om.

#### **Formål**

Eg var i utgangspunktet open for all informasjon, avgrensa til temaområder innafor dei kontekstane som klassen, skolen og skolekrinsen utgjer, og som eg spesifiserte overfor informantane i innbydinga til å delta i studien. "På denne måten begrenses ikke forskningsprosessen av hva forskeren har hatt av fantasi og kunnskaper til å tenke om sitt prosjekt på forhånd" (S. Mellin Olsen, 1996, s. 23).

Dersom det vart snakk om grunnleggjande endringar i haldningane til informantane, fekk eg gjennom intervjuar høve til å få forklaringar på dette. Det kunne vere konflikter som hadde oppstått og løysingar på desse (at ein til dømes vert medgjerleg for å få fred og for å bli akseptert). Det kunne òg vere sider ved sjølv lærargjeringa som informantane såg var vellykka og som dei ville halde på (kanskje i motsetning til tidlegare oppfatningar).

Målet var å få eit anna perspektiv på tolkingane av dei ulike oppfatningane av hendingar, som vart opplevd og skildra av informantane. Dermed fungerte intervjuet som eit supplement til loggane, då det i samtalen med dei fire nye lærarane kunne komme fram kausale fortolkingar, som kunne auke forståinga til både informantane og intervjuaren.

### **Tid og stad for intervju**

Eg hadde i november/desember eitt intervju med kvar av dei 4 informantane. Dei nye lærarane fekk bestemme både når og kvar samtalan skulle haldast.

Stedet informanten og du velger for samtalen er viktig... Stedet skal selvsagt være slik at informanten kan komme til det på en enkel og praktisk måte... Stedet for en samtale legger restriksjoner på hva som blir sagt (Mellin-Olsen, 1996, s. 32).

Ein informant valde å ta samtalen etter skoletid på eit grupperom for personalet på skolen. To informantar ville ha samtalan heime hos seg sjølve, der ein av dei tok det på kveldstid midt i veka og den andre på ein laurdag. Den fjerde samtalen vart også halde ein laurdag på eit rom på ei vegkro, der vi tok eit lite måltid i forkant av samtalen.

I samråd med informantane valde eg eit miljø (for intervju) som dei helst kjende frå før, eller der dei i alle fall skulle føle seg mest mogeleg trygge.

En regel for valg av sted for en forskningssamtale blir da at forskeren må tenke gjennom hvem sitt territorium hun vil velge for samtalen, og betydningen av dette i forbindelse med samtalen tema (Mellin-Olsen, 1996, s. 33).

Tradisjonelt er det assymetri mellom intervjuar og informant. Sjølv om dette også var situasjonen i mine intervjusamtalar, prøvde eg å optimalisere relasjonane ved leggje tilhøva til rette for ein mest mogeleg open og fri dialog.

### **Drøfting**

Det er viktig å skape tillit og gode relasjonar i interaksjonen mellom partane, då dette kan vere avgjerande og særskild viktig for validiteten av undersøkinga. Her må den tryggleiken som er nødvendig for klimaet i møtet skapast, og konteksten i samtalen må vere synleggjort. Det var ein fordel for relasjonane oss imellom, at vi hadde hatt kontakt både gjennom visjonsdokumentet og loggane før vi møttest. Informantane visste kva eg visste om dei, og vi kunne berre oppsummere, før vi held fram med samtalen vi alt hadde etablert, rett nok skriftleg til då.

## **KAPITTEL. 4 PRESENTASJON AV DATAMATERIALET**

### **4.1 Kontekstforståing**

Før sjølve presentasjonen vil eg klargjere kva eg legg i omgrepet kontekst, og vidare kvifor eg tek det med i denne delen av studien.

Når eg tek utgangspunkt i tydinga av det latinske omgrepet "contextere", som tyder "å veve sammen", så tenkjer eg på miljøet i og omkring som influerer på skolekvardagen. Utifrå eit sosiokulturelt læringssyn er omgrepet eit uttrykk for vev eller nettverk, med komplekse relasjonar mellom alle delane i samfunnet. Det engelske ordet "context" vert i Cappelen si Engelsk-Norsk Ordbok oversett med "sammenheng; (øvrige) omstendigheter" og kan slik eg ser det tolkast på same måte som ovafor.

I empirien min skildrar eg og skil mellom den materielle konteksten som "er omkring" skolane og som eg kallar "samfunnet/nærmiljøet/den ytre kontekst" og sjølve skolen med den nære indre kontekst. Likevel er dette eit noko kunstig skilje, då miljøet omkring pregar kvardagen i skolen, likeså mykje som at skolen pregar miljøet omkring. Skolemiljøet grip inn i kvardagen på måtar som er vanskeleg å spore og difor kan ein seie at all kontekst samtidig er vevd inn i og omgir. Dette synet på kontekst vert understreka av Michael Cole (1996, s. 131-137).

### **4.2 Fire nye lærarar sine erfaringar første året**

I det følgjande kapitlet vil eg for kvar informant

- først *skildre* konteksten som dei både omgir seg med og oppheld seg i,
- vidare vil eg *gje ei analyse* av visjonsdokumenta,
- av informasjonen eg har fått gjennom loggane
- og endeleg av dei semistrukturerte intervjuane som eg gjennomførte med kvar av dei nye lærarane, like før jul første halvåret.



## 4.3 Anne

### 4.3.1 Kontekst

#### Samfunnet/nærmiljøet/den ytre kontekst

*Anne* arbeider på Aasen skole i Ertedal kommune og ho pendlar kvar dag frå næraste by. Kommunen har om lag 3000 innbyggjarar som livnærer seg av arbeid i havbruk, kyst- og havgåande fiskefartøy, oljerelatert aktivitet som arbeid på supplyskip og plattform, båtbygging på den eine sida - og småbruk, småindustri, servicenæring og elles anna kommunal verksemd som skolar, sjukeheim, gamleheim m.v. på den andre. Det er stor skilnad på den økonomiske evna til dei ulike innbyggjarane, der ein har eigarane av dei ulike verksemdene knytt til olje og fiske på den eine sida og dei som er knytt til det offentlege hjelpeapparat og pensjonistane på den andre. Kommunen er kjend for å ha ein relativ god økonomi og for å vere godt driven.

Samfunnet rundt skolen er retta inn mot det maritime, og det er både greitt og for mange ønskjeleg at ein interesserer seg for og tek utdanning i den retning. Ungdommen har gode kulturelle og sportslege tilbod på staden og arbeidsplassar er det nok av, spesielt for dei som vil satse maritimt, og staden ligg berre ein halv times bil/ferjetur frå næraste by. Sjølv om der er fiskarfagskole i nærleiken, er det er likevel mange som utdanner seg ut av kommunen og distriktet, gjerne på høgskole og/eller universitet i nabobyane.

Skolen skal vere staden der ein starter karrieren. Det vil seie at dei som er knytt til dømes til maritimt orientert verksemd, gjerne påverkar borna i same retning. Avhengig av foreldra sin eigen suksess i yrket, der faren til dømes er fiskar og har båt, vil sonen gjerne ta over. Skiljet går gjerne mellom i kva grad dei meiner barnet er praktisk flink, eller som dei seier, "har haud". Foreldra vil at barnet skal lære mykje, slik dei sjølve meiner dei gjorde, men vil samstundes både ha "ikkje for mykje lekse" og/eller ha "meir arbeid, då dei ikkje gjer noko". Den ytre konteksten slik informanten uttrykkjer det, er prega av deira forståing av L97, då særskilt fagdelen i planen. Foreldra som er knytt til Aasen skole, har som regel høve til å stille opp på dei ulike arrangementa. Fordi fleire av mødrene er heimearbeidande og somme fedre arbeider langskift med 2-3 veker på arbeid og 3-4 veker fri, så har dei rikeleg høve til "syslar" i og omkring familien. Foreldra er elles positivt innstilt til skolen.

### **Skolen/den indre kontekst**

Bygningane på Aasen skole er ein kombinasjon av gammalt og heilt nytt. Der er 8 tilsette pluss 2 på SFO, og dei har logoped på deling med andre skolar i kommunen. Det er ulik storleik på klassane med 10-20 elevar i kvar og skolen er firdelt med vel 70 elevar. Aasen skole er om lag 70-80 år og har siste året fått ei ny bygning i tillegg til den gamle. Han var i byrjinga ein liten grendeskole blant 5-6 andre skolar i kommunen. No er der berre tre barneskolar att, og Aasen skole er den nest største. Rektor på skolen har vore tilsett på denne arbeidsplassen berre nokre få år og er opprinneleg innflyttar.

Etter *Anne* si oppfatning er ho kommen til ein skole der ein arbeider på tradisjonelt vis med utgangspunkt i L97, og der ein gjer det som skolen (som institusjon) og foreldra/nærmiljøet er vane med. At ein bruker lærebøkene er grunna i at desse er strukturerte og lett oversiktlege både for barnet, skolen og for foreldra. Det vert på denne måten lite konfliktfylt, då alle partar arbeider vidare med den læringa dei kjenner frå før og i det miljøet som dei fleste føler seg trygge i.

### **Informanten**

*Anne* er i byrjinga av 20 åra, var sambuar då ho skreiv visjonsdokument 25.05.00 og gift då det neste visjonsdokumentet kom den 17.07.00. Ho er ein festleg og utadvendt ungdom, som det er lett å snakke med og som elles har lett for å komme med meiningene sine. Ho er rekna for å vere ein kunnskapsrik lærarstudent som har gjort det godt både gjennom studiet og til eksamen, og som har fått gode karakterar både i pedagogisk teori og praksis.

#### **4.3.2 Visjonar (kva ho ønskjer å bli som lærar)**

*Anne* har skrive to visjonsdokument som supplerer kvarandre, der ho skriv kva og korleis ho ønskjer å bli som lærar. Dei inneheld vidare ei skildring av kva læring og læringsmiljø ho ønskjer, kva forhold til elevane ho vil ha og endeleg kva samarbeid ho håper å få til med kollegaene og med foreldra.

### **Læring**

I det første visjonsdokumentet skriv *Anne* at hennar viktigaste oppgåve er å lære og oppdra den oppveksande generasjon. Ho vil prøve å byggje eit godt og ope miljø, der eventuelle problem som oppstår fort vert løyste til beste for alle.

"Eg har vore svært heldig med den jobben eg skal starte i. Det er ein liten klasse på ein liten skole, og dette gir rom for at eg kan få prøve ut ulike undervisningsopplegg" (visj.dok. 25.05.00.). Med det meiner ho at ho har fått ein lærarpost som passar til hen-

nar ønskje, med passe stor skole (ca. 60-80 elevar), klasse (11 elevar) og aldersnivå (4. klasse). Dette gir henne håp om at ho skal greie å etablere seg i lag med elevane i eiga klasse og samtidig ha oversikt over og kontroll med dei ulike utfordringane som elles ventar henne.

Ho er vidare oppteken av å skape eit positivt læringsmiljø, med vekst og utvikling for den einskilde, og der alle elevane sine ulike evner blir tatt omsyn til. Elevane må både lære seg sjølvstende og evne til samarbeid, eller som ho skriv "Eg vil skape et positivt læringsmiljø for elevane, der eg stimulerer til vekst og utvikling for den enkelte" (ibid.).

### **Forhold til elevane**

I visjonsdokumentet understrekar *Anne* verdien av gode relasjonar mellom elevane og henne, både for at trivselen og dermed læringsmiljøet skal opplevast som trygt og godt.

Forholdet til eleven må vere prega både av vennskap og av ei meir profesjonell lærarhaldning, alt etter kva som passer i dei ulike situasjonane. Det er viktig at elevane får eit godt forhold til læraren, både for å betre læringsmiljøet og elevane sin trivsel på skolen. Elevane må kunne føle at eg er ein lærar som dei kan komme og snakke med, dersom dei treng det (visj.dok. 17.07.00.).

Ho gir elles uttrykk for eit heilskaplege syn på læringa og læringsmiljøet, som skal utvikle og førebu elevane ikkje berre til skolen, men også til livet seinare. Difor framhevar ho at både den sosiale og den faglege læringa er viktig.

At *Anne* nærast set likskap mellom fagleg kunnskap og innhald i lærebøkene, synest ikkje vere noko spesielt. Ho ønskjer å leggje til rette for eit læringsmiljø som ikkje berre gir elevane "døde kunnskapar", men heller kunnskapar som er viktige for dei også seinare i livet. Ho understrekar elles at elevane må få vite at ho er ein lærar som dei kan snakke med dersom dei treng det.

### **Forhold til kollegaer**

Ho ønskjer å få til god kontakt med kollegaene og håper at ho kan bidra til at klimaet vert positivt og dermed at samarbeidet vert godt. Dersom ho ikkje kjem overeins med kollegaene, vil det kunne gå ut over både eiga og elevane si utvikling, og vil kunne bidra til å forsure læringsmiljøet. Ho ønskjer å vere open for forslag til endringar, og ta stilling til og eventuelt støtte eller avslå slike på ein positiv måte.

### **Forhold til foreldra og miljøet omkring**

*Anne* strekar under at god kontakt mellom heimen og skolen vil vere eit viktig vilkår for læringa til eleven. Eleven får mellom anna støtte i arbeidet som er lagt på han heime, og

vidare vil dette samarbeidet bidra til at foreldra ser kva eleven er i stand til både å utføre og å memorere. På denne måten føler eleven at heile nettverket rundt er med på å støtte.

### 4.3.3 Realitetar (korleis ho har opplevd gjennomføringa av visjonane)

#### Læring

Det vert tidleg klart for *Anne* at ho ikkje alltid er på høgde med dei ulike utfordringane som ho til kvar tid møter. Ho leitar etter måtar å løyse dei ulike konfliktene på. Ho oppdagar fort at det er store faglege sprik mellom elevane, og vidare at ho ikkje har gode nok operasjonelle kunnskapar om korleis planleggje arbeidet slik at ho kan gi individuell tilpassa undervisning. Dette uttrykkjer ho slik: "Store sprik i klassen - korleis skal eg takle det? Føler at eg manglar litt kunnskap, det blir ei helg med mykje lesing" (logg 18.09.00.).

Prating og bråk mellom elevane i klassen er eit stadig aukande problem og ho ser at ho ikkje greier å motivere dei. Elevane har vanskar med å samarbeide og *Anne* må stadig flytte på dei og danne nye grupper for å få til ein betre arbeidssituasjon. Dei sit to og to ilag, og sjølv om dei har fått velje partnarar, så vert det enno for mykje bråk. Ho slit generelt med at ho ikkje får "tak på elevane", då dei er så ulike. Vidare ser ho at kunnskapane hennar om kva tiltak ho treng for å få til det miljøet ho ønskjer i klassen, er nokså avgrensa. I ein av dei første loggane seier ho:

Hadde eit lite "oppgjær" med klassen i ein time i dag. Dei var fæle til å prate når eg skulle gi beskjedar, og då måtte vi ta ein liten alvorsprat. Vi vart einige om at alle måtte vere flinkare til å høyre etter når eg gav beskjed. Dei fleste vil nok greie dette, men det finst nokre som aldri høyrer etter og som alltid spør om kva som skal gjerast, lenge etter at dei andre har komme godt i gang med arbeidet. Eg har flytta dei litt i klasserommet for å få dei vekk frå andre dei prater mest med. Men sidan det berre er 11 i klassen og dei sit ved doble pultar, vert dei uansett sitjande nær kvarandre (logg 22.09.00.).

Det har etter hennar meining blitt vel mykje "...å greie seg frå dag til dag og vidare frå veke til veke, der det blir å følgje bøkene og L97 for å gjere det som ho trur er venta av henne." Ho kjenner seg ikkje berre usikker og uskikka med omsyn til innhaldet i dei ulike faga, men har i tillegg berre vage førestellingar om korleis legge til rette undervisninga i klassen, slik at elevane vert motivert for og ser nytten av å lære. Ho skriv "...eg har ikkje erfaring - må lese for å lære meg - har ingen lærebøker (t.d. i heimkunnskap) og har rett og slett ikkje peiling sjølv" (logg 18.09.00.).

Tilpassa opplæring er eit sentralt prinsipp i L97, men korleis det skal gjennomførast, er ikkje alltid like enkelt å vite for nye lærarar. Det kom fram ting som tyder på at

*Anne* ikkje hadde fått med seg kva tilpassa opplæring eigentleg handla om, for ho seier: "Eg gir dei oppgåver som dei må få gjort i timen, og så har eg ekstraoppgåver som dei kan velje mellom. Og så har eg ei bok, som eg kallar koseboka. Der kan dei som vert ferdig med alt, få teikne eller liknande" (intervju 05.11.00.). Dette føreset at alle skal greie alt for at dei skal få arbeide i koseboka, medan tanken bak tilpassa læringsmiljø er at alle elevane skal ha relativt like tilhøve for å kunne lykkast.

Presset ho føler på at ho må oppdatere seg og at ho ikkje kan nok, fører til at ho er sliten både når ho kjem på skolen og når ho er heime att. Ho føler at ho får for liten tid til å setje seg inn i lærestoffet og førebu seg på ein skikkeleg måte. Dermed opplever ho at ho ikkje er på høgde med situasjonen og at det er prosessen som styrer henne og ikkje motsett. Etter kvart gir dette seg utslag i at ho kjem med eit djupt hjartesukk: "Har eigentleg funne ut at eg ikkje brenn like mykje for yrket no som eg gjorde då eg starta på utdanninga på høgskolen." (logg 16.10.00.).

#### **Forhold til elevane**

Ho opplever at ho får god kontakt med elevane og at dei ser ut til å ville vere i lag med henne. Det er spesielt i 1. klasse at barna nærast ser på henne som ei slag storesyster og ho seier: "Eg leikar mykje med dei i friminutta og det set dei stor pris på" (intervju 05.11.00.). Dette forholdet gjer at *Anne* føler at ho lykkast og at ho likevel er i ferd med å nærme seg eit tilvære ho kan leve med, trass i at ho i eiga klasse opplever at det er slit-samt. Ho gir uttrykk for at ho føler at ho kjem godt over eins med elevane i si eiga klasse òg, eller som ho uttrykkjer det: "Elevane liker meg og eg liker dei, sjølv om eg må mase mykje på nokre av dei som ikkje gjer arbeidet sitt" (logg 18.10.00.). Dette viser at det er viktig for henne å få aksept frå elevane. Ho opplever at ho greier å få dei til å arbeide og lære, både i samhandling med andre og kvar for seg. Det er likevel frustrerande at ho ikkje greier å finne boteråd for korleis ho skal kunne motivere dei to elevane som heile tida gjer andre ting enn det dei skal.

#### **Forhold til kollegaer**

Som dei fleste nye lærarane i skolen var *Anne* spent på kva mottaking ho ville få av dei nye kollegaene. Då ho skreiv visjonsdokumentet, understreka ho sterkt at ho ville vere imøtekommande mot kollegaene og vere open for forslag om endringer og liknande frå dei. *Anne* har likevel fått inntrykk av at fleire av dei underviser på andre måtar enn henne og at somme av dei arbeider mykje med gruppearbeid, i tillegg til tradisjonell undervisning. Difor vert miljøet i dei ulike klassane ulikt, noko som kjem til uttrykk i dei uli-

ke svara ho gir meg på spørsmål om korleis oppfatninga hennar er av undervisningstradisjonen på skolen:

Nei, eg trur.. eg veit dei underviser på ulike måtar. Dei er ulike personar, og der er sikkert felles trekk eller fellesnemnar som dei har funne ut fungerer bra på skolen. Men der er ulike måtar å undervise på og det varierer etter kva klasse dei er i (intervju 05.11.00.).

Kollegaene har teke godt imot henne, har vore hjelpsamme og ho har kunna spørje dei til råds om alt ho har lurt på. Dei har komme med tips og råd, og ho synest at det kjennest godt for henne å ha fått det slik. Ho føler ikkje at ho vert sett på som annleis. Ho føler seg vel ilag med kollegaene og dei har ikkje hatt nokon konflikt.

Ho samarbeider med rektor i nokre timar med matematik i si eiga klasse, og dei to snakkar då litt om undervisninga og om problem somme elevar har: " Han kjende elevane godt på førehand, så.." (ibid.).

Likevel synest *Anne* at 2. klasse er ein vanskeleg klasse og at kollegaen der må ha det travelt. Då ho var inne der som vikar, registrerte ho at elevane sit gruppevis for å kunne samarbeide. Dette var ein situasjon som *Anne* ikkje greidde å kontrollere, og ho følte då at det vart vanskeleg å halde oversikten.

..prøvde å få dei til å jobbe i dei gruppene, og det var klin umuleg, rett og slett. Dei var heilt "ville". Dei måtte ha eit mykje strengare opplegg, fordi der var kanskje 3-4 elevar som ikkje greidde å takle oppgåvene som vart lagt på dei (ibid.).

### **Forhold til foreldre**

I begge visjonsdokumenta understreka *Anne* at det var viktig at kontaktane og relasjonane mellom skolen og heimen var god. Difor har ho prioritert samarbeidet med foreldra høgt, og vore oppsett på tidleg å komme i kontakt med dei. For å bli betre kjend med elevane og elles utvikle miljøet i klassen, tok dei tidleg ein fjelltur. Ho sende på førehand innbyding heim om at foreldra var velkomne til å ta del. Ei av mødrene vart med, og *Anne* fekk då snakke mykje med henne og vart etter kvart betre kjend med henne.

Dei har ei spesiell bok (Tenkjeboka) i klassen, der både eleven og foreldra kan skrive meldingar til *Anne*. Ho bad elevane om å sørgje for respons frå foreldra, om kva dei synest om måten hennar å arbeide på, då ho etter eiga utsegn har ein litt spesiell måte å gi lekse på:

Må-leksa er lita nok til at alle rekk å gjere den. Kan-leksa er så omfattande at alle har ei utfordring. Denne måten å arbeide på vil eg halde fram med, då dette fungerer veldig bra. Det er ikkje så mange som gjer kan-leksa. Dette er ikkje noko minus, då dei likevel får med seg det vesentlege i faget. Dei flinkaste greier av og til å gjere kan-leksa og synest at det er kjekt (ibid.).

På foreldremøtet orienterte *Anne* om målsetjinga med undervisninga i klassen, og "gav beskjed om at hovudmålsetjinga for 4. klassen var å øve dei opp til å arbeide sjølvstendig og i lag med andre.." (ibid).

#### **4.3.4 Sentrale punkt i visjonsdokumentet - som *Anne* har problem med**

- Øvingsopplæringa var tilrettelagt og hadde heile tida rammer rundt, som ho ikkje hadde noko påverknad på. Difor manglar ho kunnskap om og øving i "alt utanom" sjølve samveret med elevane.
- Kunnskapen er mangelfull i fleire fag når ho skal "formidle" fakta.
- Manglar operasjonell kunnskap om tilpassa læring.
- Ho manglar òg kunnskap om korleis differensiere læringa slik at ho "oppnår vekst for den einskilde eleven".
- Ho har ikkje reelt samarbeid med kollegaene ("den privatpraktiserande læraren").

## **4.4 Beate**

### **4.4.1 Kontekst**

#### **Samfunnet/nærmiljøet/den ytre kontekst**

*Beate* bur i Bøen i Fjære kommune, som ligg på ei øy (landfast med bru) og som er nær granne til den største byen i regionen. Ein stor del av innbyggjarane arbeider i byen og pendler dagleg til og frå (15 min med båt eller 20-30 min. med bil). Dette gjer at framtidssiktene for dei som vil slå seg til der er gode, då det elles er nokså rikt utbygd tekstil-, møbel-, fiske-, skips- og næringsmiddelindustri i Fjære kommune. Kommunen er elles kjend både lokalt og på landsplan for å ha eit omfattande og godt idretts- og kulturtilbod.

Ungdommen har gode utdanningstilbod og god tilgang til arbeid både i kommunen og distriktet omkring. Ein må likevel "ut" for å gå på høgskole- eller universitet. Kva retning ein vel, er avhengig av kva arbeidsplassar som er ledige i miljøet og elles kva arbeid medlem av familien og slekt/venner har. Det er fleire barneskolar i kommunen, men berre ein ungdomsskole der *Beate* har arbeidet sitt og som ligg i sentrum av tettstaden Fjære. Denne skolen rekrutterer elevane frå fem ulike (og ulikt store) barneskolar, der elevane har køyreavstand på maks 15 min. Likevel er det mange av elevane som ikkje kjenner kvarandre før dei tek til på ungdomsskolen.

Det er avgrensa kva høve foreldra har til å stille opp i skolesamanheng. Dessutan har ikkje skolen så "sentral" posisjon som ein elles kan oppleve på mindre stader, då han vert meir usynleg i lag med all aktiviteten utafor og då ein elles orienterer seg mot byen.

#### **Skolen/den indre kontekst**

Skolebygningane er om lag 20 år gamle og ein har mellom 250 og 300 elevar fordelt på tre og fire parallellar. Det er 5 nye lærarar i dette året. "Har vore skeptisk til [...] spesielt på Fjære U, fordi eg hadde høyrte at dei har hatt mykje problem med åtferd og motivasjon. Har sjølv gått på denne skolen og kjenner nokon av personalet på godt og vondt" (visjonsdokument 23.06.00.).



Som ungdomsskole har dei ein del tema-/prosjektarbeid (i følge L97). Likevel skildrar *Beate* kvardagen som særst tradisjonell, med "buss"<sup>9</sup> og med formidling av kunnskap.

### **Informanten**

*Beate* er i byrjinga av tjuetåra, medviten og utadvendt. Ho er født og oppvaksen i sentrum i Fjære kommune og har gått på barneskolen, på ungdomsskolen og seinare på den vidaregåande skolen der. Ho tok til på lærarutdanninga like etter vidaregåande og ho fekk gode karakterar både i pedagogisk teori og praksis.

### **4.4.2 Visjonar**

*Beate* skreiv visjonsdokumentet sitt den 23.06.00., altså etter at ho var ferdig med utdanninga og hadde teke til med ferien sin. Ho gir uttrykk for at ho er usikker på korleis det vil bli for henne å ta til på denne arbeidsplassen, og er ikkje akkurat optimistisk med omsyn til framtidsutsiktene sine: "Trur at dette året kan vil bli tøft, både på grunn av alderstrinnet og fordi det er mykje nytt å setje seg inn i, t.d. praktiske fag, arbeidsvanar osv." (visjonsdokumentet 23.06.00.). Ho understrekar kor viktig det er for henne å bli vel motteken, der både elevane og kollegaene godtek henne som ho er. "Eg er positiv innstilt, med ein liten naturleg skepsis" (ibid.).

Ho har dessverre ikkje skrive meir enn to loggar (mykje problem med dataoppkoblinga ved skolen hennar), men det oversiktlege og omfattande visjonsdokumentet gir eit godt grunnlag for å finne ut kva ho vil som lærar.

### **Læring**

*Beate* meiner at den største utfordringa hennar ligg i å få til balansen mellom å vere autoritet og kompis. Ho ønskjer å kunne stå fram som eit positivt førebilde og å bli respektert av elevane. Ho understrekar at det er viktig for henne å vere merksam på ulike sig-

---

<sup>9</sup>Deltakarstruktur der elevane sit i "buss" innbyr til ei anna form for deltaking enn om dei t.d. sit i grupper mot kvarandre. Med deltakarstruktur meiner ein dei rettar og plikter som deltakarane har med omsyn til kven som kan seie kva, når og til kven (Cazden, 1988). Kan vere regulert av formelle posisjonar og status, men også av korleis klassen er organisert og av dei gjensidige tilhøva mellom elev og lærar. Dette (buss) er altså eit uttrykk for ein pedagogikk som gir seg utslag i at læraren har kunnskapane og at elevane skal få desse overført gjennom forelesning og anna liknande innlæring. For at det ikkje skal bli for mykje støy, vert elevane plassert i rekkjer ein og ein - og med så stor avstand at dei ikkje kan "samarbeide" (fuske). Dette konkrete biletet vert difor nytta på all læringsaktivitet i ei slik tenking - og vert metaforert som uttrykket "buss".

nal, då ho som lærer elles kan trakke nokon på tærne, uten sjølv å vere klar over det. Ho vil vere rettferdig og ønskjer verken å peike ut anten gullungar eller syndebukkar. Ved å gå inn i undervisningsrolla med engasjement og energi, vil ho vise ei haldning som vil kunne ha smitteeffekt. Det er viktig for *Beate* å kunne markere seg gjennom oppbygging av eit trygt og godt læringsmiljø. Det er etter hennar syn også viktig å utnytte den sosiale samhandlinga ein legg opp til i læringa, der ein kan lære av kvarandre. "Vil ved behov og for å unngå bråk vere streng, då det er lettare å førebyggje enn å rette opp" (ibid.).

Ho skriv elles at ho vil prøve å bruke MAKVISE<sup>10</sup> som metode. Her kan ho gjere seg nytte av praktiske eksempel gjennom bruk av t.d. drama, mellom anna for å skape eit godt miljø.

#### **Forhold til elevane**

*Beate* ønskjer først og fremst å markere at ho står på elevane si side og at ho vil det beste for kvar og ein. Dette føreset eit godt samarbeid med dei og at elevane har medverknad i og får ansvar for eiga læring. *Beate* vil vere tilretteleggjar og rettleiar, og understrekar at ho i lag med elevane må dra lasset i same retning, då det etter hennar meining ikkje nyttar å stå og stange imot kvarandre. Ved problemåtferd er det ikkje eleven ho er ute etter å rette/straffe, men heller handlinga og åtferda.

#### **Forhold til kollegaer**

*Beate* ønskjer seg gode relasjonar til og godt samarbeid med kollega. Ho understrekar at ho gjerne vil ha nokon å prate med dersom ho har praktiske problem eller problem med klassen. Det kan elles vere godt å få luften "ting" og få høyre dei andre og meir erfarne kollegaene sine meiningar og råd om det same. Ho er elles glad for at skolen hennar har tatt etter modellen frå Synsdalen ungdomsskole i nabokommunen, der dei har innført faste tolærarteam i klassane.

#### **Forhold til foreldra og miljøet omkring**

*Beate* skriv at ho vil ha godt samarbeid og vere i dialog med foreldra, og ho meiner at det er viktig å informere dei om arbeidet på skolen. Det vert då lettare å kunne be om oppfølging frå heimen.

---

<sup>10</sup> MAKVISE er forkortinga av stikkorda; motivasjon, aktivitet, konkretisering, variasjon, individualisering, samarbeid og evaluering.

### 4.4.3 Realitetar

#### Læring

Ho vil ha kontroll i klassen, der elevane opplever henne som ein som har autoritet og som ikkje er så lett å "skubbe seg på."

..eg har ein fordel at eg er såpass ung og at eg er kompis med dei. Og å få til balansegangen mellom å vere autoritær og kompis har eg hatt i tankane heile lærarskoletida og fram til no. Dette er den vanskelegaste utfordringa, synest eg (intervju 09.11.00.).

Ho vil unngå å ho komme opp i situasjonar der ho ikkje er budd på kva som skjer. Vidare ønskjer ho at når ho organiserer undervisninga i lag med kollega, så køyrer den eine løpet, medan den andre står og følgjer med: "...sjå, kva elevar er det som er med her, jobbar dei, har dei problem, er det desse tinga som går igjen? To elevar kommuniserer t.d. på tvers av klasserommet og det blir slengt kommentar til andre elevar.." (ibid.).

*Beate* ser snart at somme av elevane prøver å tøyse grensene ho set, noko ho var merksam på før ho byrja. Difor har ho sett mykje inn på å markere seg både som kompis og som autoritet. Hennar strategi har gått ut på at ho prøver (i alle fall overfor dei andre klassane enn si eiga) å praktisere "don't smile before Christmas". Ho meiner det er betre å stoppe alt med ein gong, enn seinare å måtte ro seg inn att: "I friminutta er det kanskje litt verre. Der møter eg også tiandeklassingar, og der har eg større problem med å få respekt" (ibid.). Elevar som har prøvd å provosere henne, har ho møtt med ei konsekvent haldning, og ho trur at ho har lykkast:

.. eit problem, eg kjenner ikkje alle og det slit vi alle med når vi går ute og har vakt. Eg fikk namna på elevane og gjekk inn til inspektøren og rapporterte dei og det vart tatt affære. Dei må på ein måte lære at dei kan ikkje drive på slik, ..med ikkje å respektere meg (ibid.).

For å gjere elevane tryggare på seg sjølve (og dermed greiare å ha med å gjere), så har *Beate* lyst å prøve ulike aktivitetar i klassen. Dette er øvingar som førebur elevane på å takle ulike sosiale situasjonar, men som ho føler at ho ikkje har lykkast med enno.

Utifrå *Beate* si forståing av miljøet, så er elevane vane med å sitje ein og ein, eller i beste fall to og to i dei fleste klassane på skolen. Dette er den tradisjonen som kollegiet har slått seg til ro med og som fungerer best for dei. Miljøet blir dermed prega av individuell læring, utan tanke på den ressursen som ligg i samarbeidslæring. *Beate* synest at det av og til kanskje er litt gammaldags undervisning: "No les vi - og så gjer vi oppgåver. Det vert mykje pugging og skriving av t.d. eg veit - setningar". Ho meiner at det vert for lite variasjon i undervisninga:

Dei er vant til å fylgje reglar. Dei er på ein måte sosialiserte i eit klassemønster med måtar å arbeide på. Dei har ein lærar som er strukturert, med tydelege reglar og eg trur at dei har det veldig trygt der (ibid.).

Ho legg arbeidet opp litt annleis i dei timane ho er åleine som lærar, enn når ho er i lag med kollegaen, sjølv om ho meiner at det ikkje bryt med klassen sine vanar. Ho er innforstått med at ho må tilpasse seg den gjeldande kulturen i klassane, der ho er lærar i lag med andre: "Klart vi må tilpasse oss" (ibid.).

Elevane er vane med helst å arbeide einskildvis, og difor synest *Beate* at denne forma for klasseorganisering fungerer best. I tillegg til vanleg klasseundervisning, har dei ulike prosjekt på tvers av dei parallelle klassane, m.a. for at elevane skal bli betre kjende med kvarandre. Då avtalar lærarane deling av grupper osv. *Beate* meiner at dette går ikkje så bra, fordi elevane ikkje greier både å skulle styre sitt eige prosjekt og samstundes organisere eit samarbeid med nye medarbeidarar.

L97 er styrande for det faglege innhaldet, då ho snakkar om faga som om det er bøkene sitt innhald det gjeld. På spørsmål om det er karakterane som styrer undervisninga og val av stoff, svarer *Beate* bekreftande: "Ja, ..ja mykje, så er det det" (ibid.). Elevane i 9. klassane har vore ute i arbeidsveke, der dei har teke del i ulike oppgåver på arbeidsplassane. Dette har verka meir motiverande enn det vanlege skolearbeidet for somme av elevane. I den samanheng er det evna til å planleggje, gjennomføre og evaluere arbeidet som har vore i fokus.

*Beate* gir uttrykk for at ho ikkje berre føler seg usikker på (og ukjend med) innhaldet i dei ulike faga, men at ho berre har vage førestellingar om korleis leggje til rette undervisninga (læringa) i klassen.

Og då klarer ikkje eg (eg har så mange andre fag i tillegg), og då klarer eg ikkje å tenkje noko annleis. Bøkene er opplagt slik at der er mange prosjekt. Der er få oppgåver eller repetisjonsspørsmål og det er nokre få bøker som verkeleg er brukbare. Prosjekta krev så mykje ressursar (ibid.).

*Beate* ser at ho ikkje greier å setje kunnskapane sine ut i livet ved hjelp av ein gjennomført undervisningsdidaktikk, og at ho difor vert sliten. Ho føler at ho berre driv med ei "frå dag til dag" undervisning: "Eg må jobbe med å setje meg inn i stoffet, eg må lese om igjen og lære på nytt. Og no brukar eg masse tid på det" (ibid.). Ho understrekar elles at ho ikkje var godt nok budd på alle dei ulike utfordringane som venta henne då ho tok til i læraryrket.

### Forhold til elevane

*Beate* underviser hovudsakleg i to 9. klassar. I den eine klassen går det greitt, der ho har fått god kontakt med elevane og der det er ei positiv stemning. I den andre klassen har det etter kvart blitt slik at ho kan gru seg til å møte dei. Der er det mange elevar som prøver å dominere over andre, og som difor nyttar seg av alle tenkjelege påfunn.

Eg kunne kjenne det i magen når eg skulle opp i den klassen... og dei er så negative og: "Du (eleven) må ikkje finne på å engasjere deg og svare på spørsmål utan at du vert spurt. Du må ikkje dumme deg ut på nokon måte og du må ikkje vere annleis" og "Dersom du seier noko, så flirer dei av deg. Det er spesielt eit par jenter som er veldig styrande - i det skjulte, sjølv sagt" (intervju 09.11.00.).

Elles er *Beate* oppteken av å kunne motivere alle elevane, sjølv om dette ikkje alltid er så enkelt. Ho har ikkje greidd å få elevane til å delta i planlegging av eiga læring, så det har blitt meir å velge tema ein skal arbeide med og elles komme med framlegg til aktivitetar. "Når det gjeld undervisninga, så har dei ikkje så mykje dei skulle ha sagt, eller så mykje dei sei" (ibid.). Ho veit at L97 seier noko om medverknad og ansvar, og at det kan vere samanheng mellom fråvær av dette og uro i klassen.

Ho fekk elles oppleve at elevane kom tilbake frå praksisveke og var oppgira fordi dei synest at dette var motiverende, og fordi dei følte at dei der vart tekne på alvor.

Det vart lagt opp til at dei skulle levere eit samla produkt, samtidig som dei hadde individuelle mapper, der dei skreiv logg, vurderingar m.m. Gjennom denne prosessen såg vi kva dei gjorde og korleis dei vurderte seg sjølve og dei andre på gruppa (ibid.).

*Beate* ønskjer å leggje opp si eiga undervisning på same måte (t.d. i praktisk/kulturelt arbeid), men føler at ho ikkje har overskot og erfaring nok enno. Det er tidkrevjande å skulle planleggje på denne måten, så difor meiner ho at ho har ikkje sjanse til å gjennomføre undervisninga på same måte som elevane opplevde det ute i praksis. Å starte med og kanskje få til gruppearbeid i denne klassen, føler ho er å ta til i feil ende. Ho meiner at fyrst må ho få til ei haldningsendring blant elevane.

Berre det å setje dei to eller tre ilag, vert vanskeleg. Eg må "nitenkje" på kven som kan vere i lag. Dersom dei skal få sitje ilag med den dei vil, då får du t.d. desse to "sterke" jentene som driv og mobbar ilag og så får du desse to "slaskane" som ikkje gjer noko (ibid.).

*Beate* var i visjonsdokumentet oppteken av at ho ville ha eit godt forhold både til elevane og kollegaene. I friminutta har ho i byrjinga hatt nokre konfrontasjonar med somme elevar, men dei som prøvde å provosere henne då, slutta med dette etter kvart.

### Forhold til kollegaer

Før *Beate* tok til på Fjære ungdomsskole, var ho usikker på korleis ho ville bli motteken og om ho ville like seg blant kollegaene. Etter dei første vekene såg ho lysare på dette "problemet" og var utan atterhald positiv i sin karakteristikk av kollegaene.

Eg vart godt motteken og følte meg teken inni varmen med ein gong. Og alle spurde om korleis det går, om eg taklar dette her osv. Eg fekk tildelt mange fag, deriblant samfunnsfag som eg ikkje er så glad i. Då kollegane fikk vite dette, sa dei at det skulle ikkje verte noko problem, for dei kunne bytte dersom det var ynskjeleg (intervju 09.11.00.).

Dei har teke imot henne på ein open og vennleg måte. Sjølv sagt har ikkje samarbeidet vore like godt med alle kollegaene og *Beate* synest mellom anna at ho får ikkje så godt til samarbeidet med den næraste klassestyraren, då han har eit anna syn på korleis ein skal undervise. "Vi har ikkje på førehand hatt samarbeid om kva vi skal gjennomgå, så når vi skal presentere nytt stoff, må eg gjere det på grupperommet" (ibid.). Ho synest det er veldig greitt at dei ofte er to lærarar inne i klassen på same tid, spesielt i norsk og matematikk, men òg i engelsk. Undervisninga har stort sett vore i samsvar med hennar praktiske yrkesteori.

*Beate* reagerer på at somme lærarar unngår å slå ned på brot på reglementet. Ho gjekk ein gong bak ein annan lærar inn i gangen, då det stod ein elev og tukla med ein mobiltelefon, som er ulovleg å ha på skolen. Når den andre læraren då ikkje brydde seg, følte *Beate* at han medverka til at elevane ikkje får respekt for reglane på skolen: "Den andre læraren gjekk rett forbi, og eg måtte ordne opp i det. Kva seier dette om den andre læraren? Han tør ikkje å blande seg inn i slike ting..." (ibid.). Dette, i tillegg til andre liknande episodar har ført til at ho sjølv òg "overser" ting som skjer, då ho ikkje vil vere bufferten som tek på seg alle sitt problem. Ho føler heller at ho (sjølv om ho eigentleg meiner det ikkje er rett) må opptre med same bruk av reglane som fleirtalet av kollegaene.

I eine klassen har *Beate* fått ein kollega som både bryr seg om problema hennar, og som gir henne tillit og som involverer henne i dei daglege problema med retting, planlegging av undervisning osv.

Det som er så kjekt no, er at eg og klasseforstandaren i 9c er veldig like. Ho er veldig kreativ, har faste reglar og sånn.. med faste rammer. Ho er samtidig "vimsete".. eller snill og impulsiv.. og vi jobbar veldig godt ilag og har felles haldning til klassen. Eg snakkar med henne om elevar og ho snakkar med meg om kva vi skal gjere. Eg har elleve timar i klassen og er minst like mykje som ho der. Når vi sit i lag og har trinnmøte, så har vi ulike lærarar. Vi har mellom anna ein som har den

haldninga at "vi prøver, og går det til h. , så får det berre gå." Så har vi ein annan som er klasseforstandar til 9 b. Han er alltid bekymra, er still og roleg og vil ha alt perfekt, og han lurar på korleis vi skal klare det.. Vi har desse typane der., og på andre sida har eg og ho klasseforstandaren i 9c slike kreative idear. Ho har vore litt åleine før, men no sit også eg her. Difor er det lettare for henne, og ho seier "ja, ja, når ho *Beate* synest det er greitt...så". Ho kan slengje det (arbeidet/problemet) over til meg, slik at ho ikkje får alt. Og slik får vi igjennom ein del ting (ibid.).

Dette er teikn på at *Beate* er verdsett og at ho har komme "innafor". Elles har det vore forferdeleg slitsamt for henne med alt det nye ho skal forhalde seg til: "etter at eg byrja her, så har eg sagt at ein vert avvent med både å spise og å gå på do" (ibid.).

### **Forhold til foreldre**

Ho har delteke i ein klasseforeldretime. Der var det ikkje noko enkeltkontakt med foreldra, men heller ei generell orientering om kommande skoleår, om kva dei skal gjere og korleis dette skal gå føre seg osv.

#### **4.4.4 Sentrale punkt i visjonsdokumentet - som *Beate* har problem med.**

- Hennes største problem var balansegangen mellom å vere autoritet og samtidig kompis.
- Ho manglar mykje operasjonell kunnskap.
- Er usikker i faga.
- Har ikkje fått til samarbeidet med kollega i eiga klasse og går difor "på akkord med" sitt eige credo.
- Lite kontakt med foreldra.

## 4.5 Carla

### 4.5.1 Kontekst

#### Samfunnet/nærmiljøet/den ytre kontekst

*Carla* bur i Grøv kommune og arbeider på den kombinerte Dyrnes Barne og Ungdomsskole. Dette er einaste ungdomsskolen i kommunen og difor er elevane i 8., 9. og 10. klasse sett saman frå i alt fire mindre barneskolar, i tillegg til dei frå Dyrnes.

Grøv kommune har ein romsleg økonomi og ressursar både til dei yngre, til ungdommen og dei eldre, då dei i tillegg til inntektene frå den store turistmen, tener godt på salg av el-kraft. Dette gjer at folk har gode og stabile arbeidsplassar innafor desse næringane, i tillegg til servisenæringa, småindustri og jordbruk, og at der difor er nokså stabil busetnad. Kommunen har gode kommunikasjonar både til sentra i regionen og til storbyen i landsdelen. I Dyrnes er det eit tett miljø, der alle kjenner alle.

#### Skolen/den indre kontekst

Skolen har om lag 190 elevar fordelt på 10 klassar. Det er mellom 10 og 20 elevar i kvar klasse. På barnetrinnet arbeider ein både med elevtilpassa og med tradisjonell læring, medan undervisninga på ungdomstrinnet er opplagt etter L97 og med sikte på å få karakterar. Dette vert løyst ved at ein driv med overføring av kunnskap, med arbeid og prøver som slår fast "kvar ein er" i forhold til "krava". Det er likevel ikkje berre ein læringsteori som ligg til grunn for praksisen i skolen.

Rektor er ny, mens inspektøren har vore der lenge og kjenner forholda godt. Kollegaene som arbeider i same teamet som *Carla*, m.a. klassestyraren i 6. klasse, driv med BIFROST. Dette er ein metode etter ide frå ein dansk skole. På Dyrnes har alle klassene to 14-dagars periodar i året med prosjektbasert læring og som bygg på eit læringssyn med stor grad av elevmedverknad. Elevane vert lært opp til å bli meir sjølvstendige, og difor reagerer dei meir mot lærarstyring enn elevane i andre klasser. Dei kan såleis verke "utidige" på lærarar som er formidlingsorientert og som kjem inn for å vikariere eller for å ha timelærarfunksjon.

Det positive og sjeldne i våre dagar er dei har nok midlar til å drive skolen, eller som *Carla* uttrykkjer: "Elles er dette ein godt utstyrt skole, med mange PC'ar og eg får stort sett kjøpe inn det eg ber om" (logga 01.10.00.).



### **Informanten**

*Carla* er 22 år og har klare meiningar både om pedagogikk og om livet elles. Ho er lett å komme i kontakt med, veit kva ho vil og snakkar godt for seg. Ho har ein sambuar som òg er lærar i kommunen og dei bur i nabobygda der han arbeider. Inntrykket mitt er at ho har gode karakterar frå lærarutdanninga og at ho er ressurssterk på både det praktiske og det teoretiske feltet.

### **4.5.2 Visjonar**

*Carla* var den første av informantane som skreiv visjonsdokument, så tidleg som i mai, altså før ho var ferdig med eksamen. Ho har dessutan vore flink til å reflektere over dei ulike hendingane som ho har opplevd utover første hausten i jobben som lærar. Ho har fortløpande skrive ned desse erfaringane som logg og sendt dei til meg. Det er på bakgrunn av visjonsdokumentet dette underkapittelet vert skrive.

### **Læring**

*Carla* oppfattar seg sjølv som eit menneske med eit stabilt, godt humør og ho håper at kollegaene hennar og elevane vil få det same inntrykket. Ho ønskjer vidare at ho som lærar greier å følge intensjonane i læreplanen. Ho vil prøve å være kreativ og dermed kunne gi ei variert undervisning, samtidig som ho arbeider med rutinar og reglar i klassen. Her håper ho at ho greier å fange signala om klimaet i klassen, om elevane si haldning og elles om forhold til skolearbeidet og korleis elevane har det personleg. *Carla* håper at elevane vil føle at dei utviklar seg i læringa og at dei får utbytte av aktivitetane og undervisninga dei får med henne på skolen.

### **Forhold til elevane**

Vidare håper ho at ho vil bli eit positivt midtpunkt og greier å motivere alle elevane til å delta i fellesskapet, der dei kan komme med sine innspel og delta i avgjerder. *Carla* vil likeins være ein lærer som markerer seg som leiaren, men som ikkje misbruker rolla og dermed øydelegg for seg sjølv: "Å være ein lærar som kjem inn med ei overdriven og unødvendig tøff og sjefete utgåve, vil mest sende latterlege signal til elevane, ..trur eg då" (visj.dok. 10.05.00.). Ho meiner det er viktig at elevane veit kva og kven dei har å halde seg til, då stabil leiing vil ha innverknad på tryggleiken og klimaet elles i klassen.

### **Forhold til kollegaer**

*Carla* ønskjer at ho får all den hjelp ho kan frå kollegaene og sjølv vil ho strekkje seg temmeleg langt for å få samarbeidet til å fungere. Ho trur det vil vere ein fordel for hen-

ne at ho skal dele klassen med ein kollega som har vore der dei siste to åra. Ho håper vidare at ho og dei nye kollegaene har mykje av det same synet på det pedagogiske arbeidet. "Eg er ein type som er pliktoppfyllande, og som kjem til å reflektere litt over det eg gjer (Håper eg då)" (ibid.). Ho viser at ho er realistisk når ho vidare understrekar at: "..eg trur ikkje at eg greier å revolusjonere lærerværelset som nyutdanna lærar (gjennomsnittleg alder i kollegiet er 48 år), og det vil eg ikke prøve på heller" (ibid.). Men *Carla* meiner at ho har idear som ho vil prøve å setje ut i livet etter kvart som tida går.

### **Forhold til foreldra og miljøet omkring**

*Carla* meiner at foreldra kan ha stor innverknad på elevane si læring gjennom deira interesse og engasjement. Difor er det også viktig at lærar og foreldre samarbeider. Ho håper at ho vil få til ein dialog med foreldra og at det vert oppretta tillit mellom dei og henne som lærar, og vidare at dei vil ta kontakt med henne dersom dei ønskjer det. Ho meiner at det er viktig at ho informerer godt om kva planar ho har og kva dei elles arbeider med. Vidare er det også viktig for samarbeidet at ho fortel kva foreldra kan gjere for å hjelpe barna i deira læring og utvikling.

### **4.5.3 Realitetar**

#### **Læring**

*Carla* understrekar at ho i alle fall har erfart at som lærar og klassestyrar er det viktig å vite kva ho vil før ho går inn i klasserommet.

Gå ikkje inn i eit klasserom, utan på førehand å ha eit mål og ei meining med det du gjer. Har du ikkje det, merkar elevane det med ein einaste gong. Og det blir uvisse, både for meg og for elevane, og det endar med uro (logg 20.09.00.).

Ho meiner elles at ho har kontroll og at ho har lykkast med å være konsekvent og rettferdig. Ho synest at dette har fungert så langt, då ho føler at elevane ser på henne som ein leiar. Ho føler også at ho er (stort sett) godt likt.

I følgje foreldra og elevane har det tidlegare vore liten tillit og respekt mellom elev og lærar i klassen til *Carla*, spesielt dei to siste åra før ho kom og tok til i klassen. Kollegaene til *Carla* arbeider etter hennar syn meir med individuelt elevtilpassa arbeid, kanskje mindre lærarstyrt og med mindre tradisjonell formidlingsprega undervisning. Ho vert meir den rettleiande læraren, der elevane som er vande med arbeidsforma, taklar dette veldig bra. *Carla* arbeider òg etter vekeplanar, der elevane får lekser som skal

vere ferdig til visse dagar. Og i 7. klasse har ho innført rutinar med lekse frå dag til dag, men der dei etter kvart som dei er moden for eller har lyst til det, vil få vekelekser.

Eg har vore veldig heldig som har komme i ein klasse der eg har fått til å bli ein leiar på ein måte, samtidig som eg har fått eit godt forhold til og kommuniserer veldig bra med elevane mine. Dette uten at dei tøyser grensene for langt. Elevane har tidlegare vore vande med å bestemme sjølve. Difor vart det litt av ei utfordring for dei då dei møtte nokon som kunne seie nei, eller nokon som kom inn til timen og hadde ein plan og ei meining med det dei skulle gjere (intervju 09.12.00.).

Ho oppdagar fort at det ikkje har vore arbeidd medvite med miljøet, anna enn at dei skal vere greie med kvarandre osv.: "Det første eg reagerte på, var at i denne gjengen er det eit elendig samarbeid mellom jenter og gutar. Det gjekk ikkje an å sette dei saman i blanda grupper" (logg 20.09.00). Ho greier etter kvart å få slutt på artige påfunn som viskelærskyting og liknande, etter at ho har teke elevane med på råd. Dei diskuterte seg fram til kva reglar dei måtte ha for at alle skulle få det kjekt og godt, og vidare kva konsekvensane ville bli om dei braut dei. "Der kom det bl.a. ein regel om at dei ikkje skal skyte viskelær, og om det skjer tre gongar, vil foreldra bli varsla. Dette hjalp betrakteleg, og sidan den dagen er det ikkje blitt skote eit eneste viskelær" (ibid.).

For *Carla* var det i starten ei utfordring berre å skulle lage eit opplegg for kvar time og for kva eleven skulle gjere, og ho såg etter kvart at elevane trengde tid både for å få jobbe individuelt, få ta initiativ og for å kunne velje aktivitetar sjølve. Difor vart ho glad då dei på barnetrinnet innførte doble undervisningstimar utan friminutt, for å gi elevane arbeidsro. No fekk ho lage arbeidsplanar som inneheldt mange ulike aktivitetar og ofte med to fag samtidig og ho arbeidde etter ein metode der ho gav elevane arbeid frå dag til dag.

*Carla* vil etter kvart gå over til å gi vekelekser, sjølv om elevane ikkje er vane med det. Medklassestyraren til *Carla* meiner likevel at fleire av elevane alt no er i stand til å greie eit slikt ansvar, men dette er ikkje ho einig i. "Klassen har som tidligere nevnt fått bestemme litt for mykje hos andre lærarar. Det viser seg at dei alltid har ei drøss med argument på lager, og vil gjerne diskutere når ei avgjerd skal takast. Dei vil sjølvsagt ha det på sin måte" (ibid.).

Elevane sit etter kvart i meir blanda grupper. I 7. klassen underviser ho i faga norsk, engelsk, samfunnsfag, musikk og er andrelærer i forming og matematikk. Dei følgjer fagbøker med utgangspunkt i L97.

### Forhold til elevane

*Carla* opplevde snart at somme av jentene heldt i lag og "styrde" dei andre i klassen. Der var det skilnad på jentene og gutane. Ho fekk likevel ein viss kontroll over si eiga klasse, mens det var verre i 6. klasse der ho har to musikktilmar for veka. Det same gjaldt i 10. klasse, som ho underviser i tysk. Der var nivået så ujamt at ho ikkje greidde å få alle med i den vanlege undervisninga. Interesse frå elevane synest å vere laber og dei fleste hadde store problem med å forstå grammatikken.

Ho følte at det i starten berre gjaldt å ha eit opplegg, slik at dei hadde noko og nok å gjere. Etter kvart vart ho merksam på at ho måtte prøve å differensiere meir, då det er skilnad på elevane. Ho såg at somme elevar trengde andre arbeidsoppgåver enn resten, men har ikkje nok kunnskap om korleis tilretteleggje tilpassa undervisning, sjølv om ho meiner at ho lærte noko om dette i lærarutdanninga si.

Vi har snakka ein del om formidlingspedagogikk versus aktivitetspedagogikk og eg kunne teoriene ganske godt. Det var lett å bli fascinert og det høyrdes interessant ut. Men det er noko anna å komme ut og prøve det i praksis, og eg synest det er litt vanskeleg å få til (intervju 09.12.00.).

Ho slit mest med elevane i 6. klasse. Dei er vane med å arbeide i gruppe, men etter *Carla* si meining greier dei ikkje å innordne seg andre lærarar enn klassestyraren sin: "...den eine eleven har i musikktilmane køyrd løpet i altfor stor grad og det er blitt så vanskeleg synest eg. Eg har brukt altfor mykje tid på å irettesette enkeltelevar" (ibid.). Dette er elevane til dei lærarane som ho elles skildrar som driftige. *Carla* arbeider annleis enn desse, for ho meiner at ho har andre sterke sider enn dei igjen. Ho får mykje hjelp og støtte frå andre kollegaer i at dette ikkje er noko nytt problem, då nye lærarar i denne klassen uansett får vanskar, og då "alle veit" at berre dei faste lærarane får det til å fungere der.

Difor har ho etter kvart vorte nøydd til berre å drive lærarstyrt undervisning. "Eg har også strevd mykje i timane, og brukte mykje energi på å samle klassen. Eg har vanskar med å formidle eit budskap slik at alle høyrer det. Ja, eg må ofte klappe, trampe, rope og skrike for å få ro" (logg 01.10.00.).

*Carla* har også dempa på ambisjonane om å få til god tyskundervisning i 10. klasse. Dette har ho tidleg drege fram som eit problem som har oppstått på grunn av at dei tidlegare ikkje har hatt utdanna tysklærar. Undervisninga har ikkje vore god nok og elevane har difor fått for svakt grunnlag.

I 10. klasse har elevene "møtt veggen". Dei er skoleleie. Gruppa er spesiell fordi det er så mange som har tysk, samtidig som det berre er nokre få som skal på allmennfag. Det er første året dei har

ein utdanna tysklærer og no er nokre så deprimerte over alt dei ikke kan, men skulle ha lært i fjor og året før. For å få fleire til å henge med, har vi difor "berre tysk" og eg har lagt ambisjonane mine vekk. Vi jobbar lite med grammatikk og med læreverket. No har vi i staden jobba meir med autentiske tekster, dramatiseringar osv (logg 22.03.01.).

### Forhold til kollegaer

*Carla* gir uttrykk for at ho er godt motteken av kollegaene på skolen. Det er ikkje måte på kor hjelpsame dei er, og det kan sjå ut som om dei vil leggje tilhøva best mogeleg til rette for henne: "...eg har vore svært heldig med både elevar og kollegaer. Eg får god hjelp av både nære og meir perifere kollegaer, og eg føler meg velkommen" (intervju 09.12.00.).

Og *Carla* føler at ho får gjort det som ho ønskjer, uten avgrensningar på det økonomiske området. Ho har fått god kontakt med inspektøren, men har fått ein medklassestyrar som ho føler ho ikkje greier å samarbeide med. *Carla* slit verkeleg med denne kollegaen, då ho meiner at han som regel er ubudd til undervisninga, er upåliteleg og lovar meir enn han greier å halde. *Carla* gir fleire gongar uttrykk for at ho skulle ønske at ho fekk ein medlærer som kunne fungere meir som ein rettleiar for henne i debutfasen.

Eg kom ny hit og eg betrakta han meir som fadderen min som skulle hjelpe meg og rettleie meg, men eg har ikkje fått rettleiing. Eg har ikkje skjont... men no byrjar eg å sjå korleis ting skal vere.. Eg har konsentrert meg om å bli kjend med elevane og foreldra, så noko vidare tenking for å bli samkøyrd i filosofi oss imellom, har vore vanskeleg. Eg veit at vi utad må prøve å vere lojale mot kvarandre, men det er ikkje så lett (ibid.).

Ho har fått informasjon frå både elevar, foreldre og kollega om at han (medklassestyraren) har vore og er særst dårleg likt i klassen. *Carla* har avtala samarbeidstid med han, men ho har så langt berre opplevd at dette ikkje held seg oppe. Vidare har ho fått vite at foreldra ville ha kollegaen fjerna frå klassen året før, men at rektor med å setje *Carla* inn som medansvarleg håpte på å endre tilhøva i klassen, slik at alle vart tilfredse. Elevane har ikkje respekt for han og dei oppfører seg ufint mot han. Når ho er med dei, oppfører dei seg så fint, og difor har ho sagt til dei: "...eg likar dykk så godt, men når han kjem inn så forandrer de dykk. Dette vil eg ikkje vere med på, og vil ikkje sjå meir av" (ibid.).

*Carla* er opprørt over at "dei driftige damene" (i 6. klasse) ikkje synest å ta henne på alvor. Etter informanten si utsegn er det blitt eit spent forhold mellom henne og desse lærarane, som er rutinerte og som har kunnskap både om formidlingspedagogikk og om

elevtilpassa læring. Dei arbeider heile tida på same måte som i BIFROST-prosjektet: "Dei arbeider etter nokre vekeplanar, der dei gir eleven fridom under ansvar" (ibid.).

Elles meiner *Carla* at ho har halde ein lav profil i byrjinga av året. Det var først då ho fekk signal om at elevane hennar verka skremmande på yngre elevar, at ho prøvde å markere ei meining og komme med eit framlegg til løysing. Dette fall ikkje i god jord hjå desse kollegaene. "Det einaste svar eg fikk var at 'det var radikalt'. Eg vart fortvila, fordi eg hadde ikkje foreslått dette for å vere radikal, men fordi vi vart bedne om å tenkje annleis i forhold til framføringa" (ibid.).

*Carla* har fått ein tøff start, der samarbeidet med næraste kollega har valda henne mest bry. Og det er i denne samanhengen ho kjem med endå eit hjertesukk:

Det som kunne vore ideelt i tida som ny lærar, var at du fekk gå kvar dag i to - tre månadar saman med ein erfaren lærar, kanskje ein øvingslærar. Der fekk du berre gå og sjå kva ho gjorde og gradvis få komme inn og delta som ein slags andrelærar. Tenk å kunne få begynne karrieren sin på ein slik måte, før ein tok fatt på store og meir kompliserte oppgåver (ibid.).

### Forhold til foreldre

Foreldra har gitt henne gode tilbakemeldingar og dei synest at ho har greidd å motivere elevane til å arbeide meir.

Eg har også mange lærarforeldre i klassen, og når dei òg synest at ting er blitt betre, blir eg glad. Dei var lojale mot medklassestyraren min i fjor, då det var slikt opprør. Men dei gir likevel etter kvart uttrykk for at "ting" er blitt betre for borna deira no. Administrasjonen meiner at elevane er meir nøgde, harmoniske og mykje greiare å ha med å gjere (ibid.).

*Carla* er heldig og glad fordi foreldra i klassen er ei ressurssterk gruppe som gir god oppfølging. Ho er nøgd med at ho har fått så god kontakt med fleire av dei. Nokre foreldre har gitt uttrykk for at dei er misnøgde med kollegaen i klassen: "...men at dei òg er nøgde med meg. Eg får høyre på konferansetimane at elevar som tidlegare kvitte seg for å gå på skole, synest det er kjekt å gå no" (ibid.).

#### 4.5.4 Sentrale punkt i visjonsdokumentet - som *Carla* har problem med

- Greier ikkje å motivere elevane slik ho ønska, noko som har samanheng med sprik mellom hennar credo og den innarbeidde koden. Må ty til åtferdsmodifikasjon.
- Greier ikkje setje ut i livet aktivitetspedagogikken som ho lærte om i utdanninga.
- Ho manglar nokon å samarbeide med (helst ein alliansepartner) som også tek omsyn til hennar credo.
- Alliansepartnarar blant foreldre erstattar ikkje gode kollegaer.

## **4.6 Dagny**

### **4.6.1 Kontekst**

#### **Samfunnet/nærmiljøet/den ytre kontekst**

*Dagny* arbeider på Jodal skole i Bærby kommune. Bærby har utvikla seg til å bli ein attraktiv stad å bu og er i stadig vekst. Bærby er både eit regionsenter og ei stor eksporthamn for fisk og fiskeprodukt og har eit allsidig tilbod av arbeid og fritidsaktivitetar. Der er alle dei tenesteytande institusjonane ein treng, mykje industri og fleire store varehus, med stor trafikk og god kontakt med alle distrikta i regionen og vidare nasjonalt og internasjonalt. Difor er det mykje tilflytting frå fjern og nær, noko som fører til mindre stabil elevmasse i grunn- og vidaregåande skole.

#### **Skolen/den indre kontekst**

På Jodal skole har ein rekruttering frå heile regionen, men med storparten av dei frå nærmiljøet. Dette er ein tidlegare yrkesskole med om lag 400 elevar og av dei vel 50 særtilkårslevar, fordelt på 25 klassar. Bakgrunnen til elevane er mangfaldig og dei kjem frå alle samfunnslag, m.a. med eit stort innslag av innvandrarakar frå heilt andre kulturar. Dei fleste elevane kjenner ikkje kvarandre før dei kjem til skolen.

Skolen er kjend for høg fagleg standard frå då han var yrkesskole og det er mange som har teke utdanninga si der, både innafor saum-, frisør-, snikkar-, bygg-, maskin- og mekanikkfaget. Tradisjonen på denne skolen består av å lære og å utvikle handverk, og har utdanning for framtidige yrke som mål. Denne tradisjonen er med innføring av R94 møtt med ein meir teoriretta tradisjon, som delvis kjem frå tidlegare vidaregåande skole-/handelsskole- og realskole-tenking.

#### **Informanten**

*Dagny* er midt i tjuetåra. Ho er direkte i sin måte å vere på og er ikkje redd for å hevde meiningane sine. Ho er ærleg og ho er sterkt oppteken av at hennar innsats skal medverke til at læringa skal verte meningsfull, både for elevane og for henne. *Dagny* er ein ressurssterk person med allsidig bakgrunn frå idretts- og arbeidsliv og har eit utanlandsk språkstudieopphald bak seg. Karakterane hennar er over gjennomsnittet, spesielt i pedagogisk teori og praksis.

### 4.6.2 Visjonar

*Dagny* skreiv visjonsdokumentet sitt 02.07.00, altså i sommarferien. Ho grunnjev dette med at ho ville ha eksamen litt på avstand. Ho har altså teke til i den vidaregåande skolen, med ein heilt annan kontekst enn kva ho hadde i tankane då ho skreiv dokumentet.

#### Læring

*Dagny* er interessert i å samarbeide med elevane og ho vil at dei både skal lære faktakunnskapar og kunnskapar om kvifor og korleis lære. Ho seier at i øvingsopplæringa i lærarutdanninga har ho hatt stor nytte av å lære om metakognitiv læring som ho vil bruke som lærar. Elles er ho oppteken av å prøve å få til gode mellommenneskelege relasjonar og gjennom si pedagogiske tenking gjere seg fortent til å få respekt frå elevane.

Ho understrekar at ho ønskjer å få til eit læringsmiljø med elevdeltaking i planlegging, gjennomføring og evaluering av eige arbeid. Dette håper ho skal skje ved at elevane arbeider og løyser både felles- og individuelle oppgåver, og der dei via samhandling vert trygge på kvarandre. Denne forma for ansvars læring vil gjere arbeidstilhøva gode også for henne.

Eg ønskjer å skape eit læringsmiljø der elevane er aktive, kritiske, undrande og tenkjande under læreprossessen. Eg ønskjer at dei lærer av å lytte på kva andre seier og skriv, og av det dei sjølve produserer. Eg vil nok la dei prøve ut ulike måtar å sitje saman på: til dømes åleine og i gruppe.. Fekk sjølv ikkje oppleve dette før i vaksen alder, så eg trur at medvit om seg sjølv og læringa er ein klar fordel. Eg ønskjer at elevane skal få ta ansvar og bestemme både emne og måten stoffet skal lærast på (visjonsdokument 02.07.00.).

Ho er uviss på korleis ho skal gå fram for å greie dette og ho er redd for at ho ikkje greier å formidle intensjonane sine overfor elevane. Resultatet vert kanskje at den tilliten og respekten som ho ønskjer, ikkje vert oppretta: "Utfordringa mi blir å greie å setje rammer og grenser for arbeidet og å halde struktur og vere målmedviten" (ibid.).

#### Forhold til elevane

Då *Dagny* er målretta og veit at ho med sitt utadvendte vesen, kan stå i fare for å "køyre over elevane", vil ho prøve å vere medviten om dette og frå første stund åpne for elevaktivitet, så langt råd er.

Eg vil prøve å gi elevane ansvar og tillit, samstundes som eg veit at eg alt for lett tek ansvaret sjølv. Elevane og eg må samtale på lik linje og det er viktig at eg lyttar til det som blir sagt og ikkje trur at det eg seier er viktigast (ibid.).



### **Forhold til kollegaer**

Ho uttrykkjer stor vilje til og ønskje om at ho skal få eit godt tilhøve til kollegaene. Ho meiner dette blir avgjerande for om ho skal lykkast og trivast i yrket sitt. Det er viktig å sjå korleis dei tenkjer og handlar og ikkje bryte med tradisjonane som pregar kollegiet frå før, men heller ligge litt lavt i terrenget i byrjinga.

Tilhøvet til kollegaene blir viktig og eg vil prøve å få til eit samarbeid mellom språkfaga, som eg kjenner best til. Eg trur tysk, engelsk og norsk kan lærast ved at ein til dømes lærer verb samstundes på alle linjene, men dette må eg arbeide ut litt på førehand og foreslå for lærarane når eg tek til i jobb. Eg vil elles spørre om råd, men vere sjølvstendig i mi eiga avgjerd. Eg ønskjer å bli likt av dei fleste, men veit frå livet elles at eg er ikkje på bølglengde med alle. Trur ikkje dette er eit mål i seg sjølv, men eg vil vere open for nye idear og forslag til endringar (ibid.).

### **Forhold til foreldra og miljøet omkring**

Ho er interessert i å få til gode relasjonar til foreldra, både for sin eigen del og for elevane. Det er viktig at eleven opplever at lærar og foreldre er samstemte i sitt syn på korleis og kva ein skal lære, for at eleven skal lykkast.

Eg vil byggje opp arbeidet mitt slik at eg får tillit frå foreldra og slik at dei stoler på det eg gjer i arbeidet mitt. Dei må bli høyrd og må få seie det dei meiner, sjølv om eg skal ta ansvaret til slutt. Det blir viktig at foreldra føler at dei har noko dei skulle ha sagt. Då tek dei meir ansvar for oppsedinga av ungane sine og dei blir meir engasjerte (ibid.).

## **4.6.3 Realitetar**

### **Læring**

Ho har prøvd å få med seg elevane i arbeidet med å velje ut kva tema som skal inn i, og vidare skrive årsplanane. Ho har lagt opp til elevmedverknad i planlegging, gjennomføring og evaluering av deira eiga læring, men ser at ho ikkje greier å forhalde seg til alle dei problema som oppstår. Ho opplever at der er mange uventa og uoversiktlege utfordringar, både med dei normale elevane og med særvilkårselevane (som ho har i alle dei 11 klassane ho underviser i).

Dei støttelærarane som har komme inn no, har ikkje noko ekstra utdanning. Eg opplever at dei lærarane som har spes.ped.utdanning ikkje har peiling, i alle fall kjem dei ikkje inn og hjelper oss. Og eg føler at det er kaotisk. Så skal eg skrive individuelle opplæringsplanar (IOP) på alle særvilkårselevane mine, mens resten av kollegaene er imot desse planane. Eg veit ikkje korleis eg skal gå fram. Det er berre å skrive noko, har dei sagt. Så har eg skrive noko, men fått kritikk på innhaldet. Elevane skal ha eige opplegg, men med same læreplan som resten. Eg veit ikkje korleis eg skal vurdere dei (intervju 10.11.00.).

*Dagny* meiner at læringsmiljøet er grunnleggjande dårleg, då ho opplever at det ikkje er råd å få til elevsamarbeid på det planet som ho hadde tenkt seg. Ho synest at elevane er for ukonsentrerte, der nokre få av dei i for stor grad pregar miljøet i klassane: "Dei er så tøffe når dei er mange. Men det er kun i ei klasse det er slik, for resten av klassane er eigentleg OK" (ibid.). Ho ønskjer å få til eit læringsmiljø der elevane tek meir ansvar for eiga læring, med elevaktivitet relatert til kvar einskild elev sitt nivå: "Der var ein klasse som var heilt umuleg. Den klassen måtte ha meir aktivitet og aller helst med ein gong" (ibid.).

*Dagny* underviser i klassar med 10-12 elevar i kvar. Dei fleste er vane med å sitje ein og ein og mange reagerer negativt på hennar forsøk på å få til gruppearbeid. Ho har likevel fått elevane i nokre av klassane til å arbeide i grupper med årsplanane, og dette har fungert bra. Sjølv om det for det meste vert undervist på tradisjonelt vis i dei fleste klassane. Noko variasjon er der, avhengig av kva fag ein har: "Alle klassane er så ulike og det går ikkje an å køyre same opplegget over det heile" (ibid.). Dessutan er mange av elevane både er teoretisk og praktisk svake. Særtilkårslevane skal ha undervisning etter individuelle opplæringsplanar (IOP) og helst med hjelp av ein ein ekstra lærar. "Der er om lag 50 slike elevar på skolen, med 1 til 2 elevar i kvar klasse. Nokre er hyperaktive, dei har psykiske problem og dei 'øydelegg' meg. Vidare er der nye utanlandske elevar som ikkje forstår og nokre som ikkje kan lese og/eller skrive" (ibid.). Dei største vanskane hennar er relatert til det å skulle bli kjend med og forhalde seg til det store antall elevar som ho skal undervise. Dei har eigne lærebøker i alle fag og *Dagny* slit med å planleggje og gjennomføre det didaktiske arbeidet, då ho har lita eller inga erfaring med dette skoleslaget.

Vidare er det ei utfordring å forhalde seg til alt det ukjende med omsyn til vanar ein har på denne skolen, og elles unngå kollisjonane dette har utløyst i møtet med hennar eigen praktisk yrkesteori.

### **Forhold til elevane**

Elevdeltaking i planlegging (årsplanane) har vore eit overordna mål for *Dagny*, og ho synest at ho har fått det godt til i dei fleste klassane, trass i at nokon av elevane første halvåret var særst utagerande og frekke overfor henne og elles kallar henne. Det er spesielt i ein klasse der t.d. ein elev motseier henne for å få merksemd og der andre sit og ser ut gjennom vindauga og følgjer med på det som skjer utanfor huset, at *Dagny* føler at dei gjer dette berre for å erte henne. Ho hadde i byrjinga særst store problem med des-

se, men føler likevel at ho har greidd å hanskast med dei etter kvart: "Jau, dei mest bråkete er eit veldig stort problem. Dei kjem for seint og går for tidleg, og dei har ikkje med bøker. Dei får aldri gjort lekser..." (intervju 10.11.01). *Dagny* spurde elevane om kva dei meinte som måtte til for at dei skulle få eit godt læringsmiljø: "Alle svara skriftleg at dei måtte vere stille! Det var ikkje akkurat det eg ville fram til" (ibid.). Dei meiner at lærarane skal gå rundt og hjelpe den einskilde, men då føler *Dagny* at det vert for lita tid til å nå over alle. Dermed greier dei (lærarane) ikkje å gi elevane den hjelpa som trengst: "...vi har ein plan, der vi kanskje etter kvart kan prøve å få integrert dei svakare elevane litt betre, sjølv om dei ikkje vil ha hjelp" (ibid.).

Ho fekk eit par klassar til å arbeide med og planleggje årsplan for norskfaget, og etterpå skrive han ut på PC. Det var meininga at alle elevane i desse klassane skulle følgje desse planane. *Dagny* såg at arbeidet der vart lettare, då elevane visste både kva og kvifor dei skulle gjere det dei gjorde. Dette var ein bra start og det er tilfredsstillande for *Dagny* å sjå at elevane greidde å gjennomføre planlegginga av eigen læring og at dei har lausrive seg noko frå "mottakar-rolla".

På grunn av at eg ikkje orka, droppa eg elevsamtalar også med verstingane. Eg torde ikkje sleppe taket, følte at det eigentleg gjekk betre og så ville eg ikkje bruke tida på dette (fordi eg var pysete og hadde ei litt gi f. haldning! Dette er flaut å innrømme, men slik var det). Men, eg fekk verstingane på glid når dei fekk jobbe meir på eiga hand med konkrete arbeidsoppgåver. Eg stod ikkje framme ved tavla og formidla eit pensum, men overlot til dei å finne fram i stoffet sjølve. Dette gjorde dei mest hyperaktive aktive i skrivearbeidet, sjølv om det ikkje høvde for alle (ibid.).

"Samtidig som eg synest at dei oftast er OK å ha med å gjere, føler eg at dei også synest at eg er kjekk. Dei er i alle fall blitt mindre hissige ute i pausene og roper ikkje lenger 'Berta' etter meg" (ibid.). Dei meiner likevel at *Dagny* ofte er for streng og at ho krev for mykje av dei. Dessutan meiner dei at ho ikkje eig humoristisk sans og at ho verker som ein "slavedrivar" på dei.

*Dagny* viste den kjende filmen *Carpe Diem* (eller *Dead Poets Society*) i klassen, i eit forsøk på å motivere og engasjere elevane til diskusjon, og som utgangspunkt for eit skriftleg arbeid.

Eg har prøvd å la elevane få bestemme meir, gi dei meir ansvar og vere mindre pensumorientert. På grunnkurs fekk dei vere med på å lage sine egne prøver og eg er stort sett nøgd med resultatet. Gjennomsnittskarakteren var bra, og det viste seg at dei som tok ansvar, fekk løn for arbeidet. Vi jobba med skjønnlitteratur i fleire veker og etter å ha sett *Carpe Diem* i eine klassen, såg eg at eg er ein håplaus litterturlærer i forhold til Mr. Keating. Men eg hadde eit forsøk på gang som eg ville gjennomføre, og eg klarte det på eit vis (vårlogg 01.05.01.).

Med tida er *Dagny* blitt betre kjend med elevane, har fått betre kunnskap om dei og har fått større innsikt i dei ulike problema dei har. "Dei meinte det var altfor militært, mellom anna fordi dei måtte rekke opp handa når dei skulle seie noko. Og så meinte dei at eg skulle vere meir på lag med dei" (ibid.). Dette har teke mest heile skoleåret, då desse signala først kjem til *Dagny* når det berre er nokre få månadar att av året. Likevel ser ho at ved å ta tida til hjelp, ved å reflektere over dei feila ho har gjort og ved at ho har fått ein rettleiar å drøfte problema sine med, så får ho betre oversikt og etter kvart kontroll.

### **Forhold til kollegaer**

Eit par av kollegaene til *Dagny* har oppført seg sårande mot henne og ho føler at dei nærast har sett på henne som ei plage. Dei som underviser i norsk, berre overser henne. Dei konsentrerer seg om faga sine og meiner at det ikkje er aktuelt å drive med integrering med andre fag, då dei tydelegvis er nøgde med sin eigen situasjonen.

*Dagny* hadde i byrjinga ikkje nokon lærar i lag med seg, før ho etter kvart fekk ein assistent som kom i tillegg til hjelpelærarane. Dei igjen er opptekne med særvilkårselevane i dei ulike klassane *Dagny* er inne i: "Så no må vi prøve å finne ut korleis vi kan bruke dei i eit to-lærarsystem. Der er kun 10-12 elevar i kvar klasse, så slik sett er det greitt" (intervju 10.11.01). *Dagny* og assistenten er dei einaste i kollegiet som har opna for å delta i differensieringsprosjektet "Korleis kan ein bruke støttelærarane betre?"

Eit av *Dagny* sine første ønskje var å få til samarbeid med kollegaene om elevmedverknad i planlegging av årsplanane. Differensieringsprosjektet (som kom som tilbod frå Statens Utdanningskontor i fylket) var etter *Dagny* si meining eit godt høve til å få utvikle kompetanse på ein undervisningsmetode som meir samsvarte med intensjonane i læreplanen: "Alle vidaregåande skolar skal ha differensieringsprosjekt, men på vår skole er det einaste eg og assistenten min som har sett i gang noko" (ibid.). Då dette tilbodet vart presentert, var det dessverre kollegaer som viste si forakt for dette nye, med å demonstrativt kaste orienteringsskrivet på gulvet. Ho rekna med at denne utviklinga ville verke interessant for kollegaene på teamet, men ho vart ikkje høyrd då ho foreslo dette. Det var difor dristig gjort av henne å åleine setje i verk dette arbeidet ilag med elevane sine. Dette solospelet var nok sterkt medverkande til at *Dagny* fekk eit "fjernare" forhold til kollegaene, enn om ho hadde vore meir medgjerleg og følgd dei andre.

*Dagny* slit med samarbeid på teamet "...og dei andre synest at eg er 'radikal' når eg kjem med framlegg, så eg får køyre mitt eige løp" (logg 14.09.00.). Ho har etter kvart komme i direkte konflikt med eit par av dei andre kollegaene. Den eine er frekk og iro-

nisk og den andre opptrer uvennleg overfor *Dagny* og andre nye lærarar, som dei trur er svake. Då den eine av desse lærarane (engelsklæraren) kritiserte ein av assistentane i alle sitt påhøyr, provoserte det *Dagny* slik at ho sa ifrå kva ho meinte om dette til vedkommande og elles klaga det til administrasjonen.

Eg har ingen problem med å takle engelsklæraren, for der er det likevel ikkje noko samarbeid. Som regel når eg kjem inn på lærarrommet, ser ho avmålt og rart på meg. Av og til så er ho så fin og seier t.d. at: "...det er kjekt at her er unge lærarar", mens andre gonger overser ho meg. Ho oppfører seg som om ho er "sjefen" på lærarrommet (ibid.).

Når *Dagny* har samtala med kollegaene om korleis dei arbeider, har tilbakemeldingane gitt henne inntrykk av at dei er strukturerte og kompromisslause. På spørsmål om kva ho skal gjere med dei mest utagerande elevane, har råda helst vore at: "...det er berre å kaste ut.." Når ho har prøvd denne metoden, har ho komme på kant med elevane. Ho meiner elles at ho er blitt narra til å gi mykje (for mykje?) lekse og til å vere strengare enn kva ho normalt ville, då ho trudde at det var vanleg blant dei andre lærarane på skolen.

Etter tre - fire møte i dag, har eg fått inntrykk av at ingen av lærarane gir elevane lekser. Då er det logisk at eg er upopulær. Og den eine klassestyraren ville ha møte med meg p.g.a. alle merknadene eg skriv ut. Han meinte at eg burde sjå litt mellom linjene og ta det litt meir roleg (ibid.).

Difor er det ikkje så rart at *Dagny* føler seg lurt og opplever seg sjølv som unødig upopulær blant somme av elevane. Ho er m.a. av denne grunn misnøgd med dei kollegiale tilhøva ved skolen, i tillegg til at ho ikkje har fått læringsmiljøet for særvilkårselevane sine så godt til som ho skulle ønskje.

### **Forhold til foreldre**

Til då intervjuet med henne var halde, hadde *Dagny* kun hatt kontakt med ein far som ville ha hjelp til guten sin, som faren meinte vart mobba.

#### **4.6.4 Sentrale punkt i visjonsdokumentet - som *Dagny* har problem med**

- Ho har fått ei heilt håplaus timeplan (11 klassar à 2 timar pr. veke). Leiinga ser ikkje problema, men gir henne ressursar og fridom - og så må ho inkulturere seg sjølv.
- Ho manglar handlingskunnskap om mest alle gjeremål som følgjer med stillinga (t.d. særvilkårselevar som treng IOP).
- Kollegaene har anna kode, samarbeider ikkje på hennar premissar - og *Dagny* må difor greie seg sjølv.

## ***KAPITTEL. 5 DRØFTING***

I dette kapitlet vil eg løfte opp og drøfte nokre av dei mest sentrale funna i empirien, i forhold til teori om lærarsosialisering.

Karl Øyvind Jordell følgde i 1975 ei gruppe lærarstudentar frå siste året i lærarutdanninga og inn i yrket som lærar første året. I analysen av kva som skjedde, nytta han teoriane om fasar i lærarsosialiseringa, utvikla av den tyske forskaren Dagmar Hänsel (1975). I teorikapitlet drøfta eg denne faseinndelinga, der den idealistiske fasen blei brukt om slutten av studenttida.

- **Den idealistiske fasen** er knytt til lærarutdanninga. Studentane har i denne tida som regel eit positivt (optimistisk) syn på dei framtidige elevane og eit heller negativt syn på dei kommande kollegaene, som dei (studentane) trur er konservative. Idèane nybegynnarane har, og som er bygd både på pedagogisk teori og på øvingsopplæringa, er gjerne sterkast når dei er i ferd med å avslutte lærarutdanninga.

Utgangspunktet er kva syn på læring debutantane har i slutten av lærarutdanninga og vidare kva som skjer i sjølv møtet i mellom dette synet og tradisjonen på den nye arbeidsplassen hennar.

- **Den marginale fasen** er den første tida etter at studentane er blitt lærarar og møter arbeidsplassen på godt og vondt. Empirien min er henta i hovudsak frå denne fasen. Dette er ei tid med spenning og forventning der rollene vert fordelte, med dei krisene dette kan føre med seg. I denne fasen oppstår det som nokon kallar praksissjokket, men som er avhengig av kva bakgrunn den einkilde har. Ei av endringane frå den første fasen er, at den enkelte går frå å vere medlem av eit kollektiv (klassen) til å bli individuelt tilsett, utan den støtta som ligg i å vere innlemma i eit nytt kollektiv av kollegaer.

Fokus i denne studien ligg på den marginale fasen, som omfattar sjølv steget inn i skolen med elevane, lærarkollegiet og foreldra, der dei nye lærarane skal sameine identiteten sin med kulturen i skolen og sosialisering i det som Lave og Wenger (1991) kallar eit praksisfellesskap med utgangspunkt i teoriar bygd på sosiokulturelt perspektiv.

I følgje Lave og Wenger får skreddarlærlingane lite eller ingen direkte undervisning. Dei lærer ved å vere situerte deltakarar i eit arbeids- eller fagmiljø, eller i det som forskarane kallar deltakarbanene inn mot ein ønskt posisjon som fullverdig deltakar. Eg vil sette lyset på dei dilemma lærardebutantane møter når dei som skreddarlærlingane i

Liberia skal delta i eit praksisfellesskap, der kvar av dei på eine sida får tildelt oppgåva som "meister" i klasserommet, samstundes som dei berre er perifere deltakarar når dei elles handlar i det fellesskapet som lærarkollegiet utgjer.

Eg vil sjå på og drøfte om meisterlæreperspektivet er nyttig også for å forstå lærar-sosialisering.

### **5.1 Den idealistiske fasen**

Når dei nyutdanna lærarane står på terskelen inn i yrkeslivet, har dei forventningar som tek utgangspunkt i deira praktisk yrkesteori.

#### **Den praktiske yrkesteori**

Det grunnleggjande synet som læraren har i sitt arbeide kan karakteriserast som ståstad, grunnsyn, ideologi, filosofi, pedagogisk plattform, praksisteori - og vert skildra som læraren si grunnhaldning, beliefs, credo eller praktiske yrkesteori. Følgjande moment er tilsaman med på å bestemme den enkeltes praktiske yrkesteori, i følgje Lauvås og Handal (1990, s. 111 ff.):

- på den eine sida dei erfaringane dei nye lærarane har tileigna seg som elevar i førskolealderen, grunnskolen og den vidaregåande skolen, og dei erfaringane som har blitt dei til del frå livet utafør skolen i same periode
- og på den andre sida dei ulike opplevingane dei har hatt som student i øvingsopplæringa, vidare av dei ulike påverknadene i teoriundervisninga i pedagogikk og endelig den medlæringa dei har tileigna seg i studietida.

Dei ulikskapar som ein kan sjå komme til uttrykk mellom t.d. ein lærar som først og fremst er fagsentrert eller ein som er meir elevsentrert, kjem som følgje av ulik praktisk yrkesteori hjå dei involverte (Fullan og Hargreaves, 1995, s. 38 ff.).

Dei nye lærarane har med seg haldningar frå før dei tok til i lærarutdanninga, gjerne knytt til deira eigen skolegang og er resultat av vurderingar dei medvite eller umedvite har gjort. Kanskje ønskjer dei å bli som læraren(ane) dei hadde i sin eigen skolegang, - eller ikkje å bli som desse lærarane og heller gjere det motsette.

Jordell hevdar at sjølv om debutantane er vaksne personar, så er dei ikkje ferdig danna. Dei kan påverkast gjennom den formelle utdanninga, til dømes gjennom litteratur og i samtale og samvere med lærarar og medstudentar. Vidare kan dei endre på synet på læring via ulik påverknad og opptrening i øvingspraksisen, der dei i blant trer fram som "kameleonar". Slike endringar kan bli meir eller mindre varig.

Det er sannsynligvis slik at sosialisatorane i lærerutdanningen ikke er samstemte (pedagogikk lærere og øvingslærere kan muligens nøytralisere hverandres påvirkning) og, delvis som resultat av dette, vil deres autoritet være relativt svak – det kan stilles spørsmålsteget endog ved deres informasjonsbaserte autoritet (Jordell, 1986, s. 27).

I samsvar med Dreyfus (1999), som hevdar at læring er kontekstuavhengig og at situasjonen ikkje nødvendigvis får noko å seie for kva som vert lært, trur gjerne studentane at dei ulike erfaringane dei har fått i øvingsopplæringa, verkar som metodeoppskrifter som dei berre kan overføre til seinare kontekstar. Studentane veit altså ikkje at dei metodane (oppskriftene) som dei nyttar i øvingsopplæringa ikkje nødvendigvis kan overførast til ein heilt annan praksissituasjon i eit nytt praksisfellesskap.

### **Forhold til elevane**

Samla sett viser visjonsdokumenta eit idealisert syn på lærarrolla, der dei nye lærarane omtalar elevane som mottakarar av den gode kunnskapen debutantane ønskjer å gi dei. Ytringar som "...skape eit positivt læringsmiljø for elevane, der eg stimulerer til vekst og utvikling for den enkelte", vitnar om framtidige pedagogar som berre ventar på å få komme ut og setje i gang med læringsarbeidet overfor elevane.

Trass denne "idealiseringa", skriv alle informantane at føresetnaden for å lykkast, er at samarbeidsklimaet mellom dei og elevane vert godt. Utsegner frå informantane fortel om ulikt syn på desse relasjonane, frå at nokon av dei "vil ha kontroll i klassen, der elevane får oppleve at det ikkje er så lett å skubbe seg på meg", vidare til at "forholdet til eleven må vere prega både av vennskap og av ei meir profesjonell lærarhaldning" og til den mest garderende ytringa om at debutanten "vil vere positivt midtpunkt og motiverer alle elevane til å delta i fellesskapet, der dei kan komme med innspel og delta i avgjerder". Alle er opptekne av at dei både kan vere kamerat med og ha autoritet overfor elevane og at det er viktig å "gi elevane tillit og ansvar".

### **Forhold til kollegaene og leiinga**

Synet på følgjene av kollegasamarbeid varierer noko, men er generelt prega av at informantane vil ha god kontakt og ikkje vere eit øydeleggjande element i miljøet. Dei ønskjer å få samtalepartnarar å drøfte opplevingane sine med og få råd og vink frå. Informantane ønskjer å prøve ut noko av det "nye" dei har lært i lærerutdanninga, sjølv om dei ikkje trur dei greier å revolusjonere skolen, i alle fall i første omgang.



### **Forhold til foreldra**

Alle informantane understrekar at det er viktig for dei å får eit ope og godt tilhøve til foreldra, for å skape felles forståing for dei ulike utfordringane som elevane møter og for å hindre at det oppstår unødige mistydingar.

## **5.2 Møtet med praksisfellesskapet**

### **Kontekstane**

Dei fire informantane arbeider på fire heilt ulike og ulikt slag skolar. Det er naturleg at desse skolane har sine egne kontekstar med spesielle kodar for lærings- og undervisningspraksisen på kvar av dei (igjen relatert til kva praktiske yrkesteori som er rådande blant lærarpersonalet):

- *Anne* har teke til på ein firedelt barneskole med få elevar i klassane, i eit lite og tett bygdesamfunn ute ved kysten. Ho har fått klassestyraransvar for ein 4. klasse.
- *Beate* er på ein rein ungdomsskole med tre parallellar i ein tettstad i nærleiken av ein større by, der ho er medklassestyrar i ein 9. klasse. Ho har timar i andre klassar òg så ho har mange å bli kjend med i tillegg til dei operasjonelle utfordringane ho får.
- *Carla* er kommen til ein litt større kombinert barne- og ungdomsskole i eit lite, men ressurssterkt samfunn. Ho har fått klassestyrarfunksjonen delt med tidlegare klassestyrar i ein 7. klasse og underviser i tillegg i ein 6. klasse og ein 10. klasse.
- *Dagny* arbeider på ein vidaregåande skole, med vekt på praktiske fag og er lærar i til saman elleve klassar på grunnkursutdanning. Skolen ligg i ein by.

Det er eit stort sprang frå den vesle firedelte skolen ut i havgapet, der alle elevane kjenner kvarandre, med få lærarar og der dei har god kontakt med og oversikt over heimeforholda til alle elevane - til den relativt store vidaregåande skolen der fleirtalet av elevane var nye for kvarandre då skoleåret tok til, der lærarkollegiet er på om lag 50 og der foreldra knappast er involvert.

Såleis har informantane temmeleg ulike situasjonar å forhalde seg til, trass i at dei kjem frå same lærarutdanninga og difor skulle ha om lag same føresetnadane for å lykkast(?).

### **5.2.1 Leiing er lik kodeberar?**

Då rektor på alle skolane både er administrativ og pedagogisk leiar, er han (anten sjølv eller ved ein som han har delegert oppgåva til) den som skulle ta imot og leie dei nye

medarbeidarane inn i fellesskapet. Det ville òg vere ønskjeleg at alle miljøa hadde lett synlege kodeberarar (Arfwedson 1983), helst representert ved nokon i leiinga. Med ei tydeleg kode, der leiinga var kodeberarar, vart det lettare å forholde seg til utfordringane både overfor kollegaene og resten av praksisfellesskapet. Alle vart då forplikta til å følge dei felles reglane og normene, utifrå eit klart uttrykt syn på korleis skolen skulle driva.

### 5.2.2 Ny lærar i den marginale fasen

I denne studien har eg valt å sjå på dei nye lærarane sin situasjon ut frå teoriane om læring gjennom deltaking i praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991). Dersom eg bruker Jean Laves terminologi, kjem dei nye lærarane som "perifere nye medlemmar" i eit fellesskap, nemleg det lærarfellesskapet som finst på kvar skole.

To månader etter avslutta eksamen står dei nye lærarane framføre "porten" inn til det store praksisfellesskapet som skolen er, der dei skal forhalde seg til dei nye handlingskontekstane som vil presentere seg for dei. I alle desse handlingskontekstane føler dei nye lærarane, trass i at dei er debutantar, at dei må opptre som fullverdige deltakarar i fellesskapet og at det er venta av dei at dei må ikle seg rolla som "meister". Dilemmaet dei føler kjem til uttrykk hos alle og *Anne* skriv: "I mi eiga klasse slit eg med mykje prating og har vanskar med å motivere elevane for eit prosjekt vi skal til med. Har eg gjort noko gale i starten?" (logg 18.08.00.).

#### Både lærar og lærling (meister og novise)

Debutantane får til vanleg ikkje nokon formell rettleiar og dermed ikkje kvalifisert hjelp inn i yrket, slik dei lærlingane som Lave (1999) viser til får det. Dette vert difor eit uformelt møte mellom den praktiske yrkesteorien den einskilde læraren har og dei kodane (skolekoden) som gjeld på akkurat denne arbeidsplassen.

- På den eine sida stillest det krav til dei om å delta i fleire handlingskontekstar som føreset at dei er profesjonelle. Dei har formell utdanning til yrket sitt og er dermed definert som fullverdige lærarar, eller om vi brukar Laves ord "meister". Først vil dei møte klassen, eit møte som truleg får mest å seie for kva status dei vil få i heile skolesamfunnet. Vidare vil debutantane fort få oppleve dei andre klassane der dei til dømes skal vere timelærar eller der dei kjem inn i klassesituasjonar som medlærar, kanskje i lag med ulike kollegaer. Dei vil oppleve dei ulike møta med elevane i frikvartera, både når dei er vakt og elles når dei møtast i uformelle situasjonar. Dei vert

og definert som fullverdige lærarar eller "meistrar" når det gjeld alle formelle sider ved lærargjeringa. Dei skal setje karakterar, leie foreldremøte osv.

- På den andre sida er dei nye lærarane deltakarar i ein handlingskontekst, der dei er debutantar og vert definert som nybegynnarar, eller som Lave kallar det "perifere deltakarar". Debutantane skal parallelt presenterast for alle kollegaene på skolen og dei skal prøve å bli kjend med kven dei andre er og kva kvar av dei står for (mellom anna kva pedagogisk syn dei har). Dei nye lærarane skal finne sin plass i dette fellesskapet, utan at dei skil seg for mykje ut i byrjinga, slik Carla eller Dagny gjorde det, og dermed skaper situasjonar som seinare kan gjere det vanskelegare for dei å "komme inn i varmen".

Lærardebutantane må gjere seg kjende med og kunne operere i heilt ulike handlingskontekstar, der dei i eine augneblinken må opptre som lærarar i lag med elevane, for så i neste augneblink på lærarrommet vere nybegynnarane som enno ikkje har så mykje erfaring, ikkje kjenner nokon og som har meir enn nok med å setje seg inn i korleis rutiane på skolen verkar.

### **Prøving og feiling åleine - og/eller tilpassing i lag med erfaren kollega?**

Dei nye lærarane er ikkje i ein tradisjonell lærlingeposisjon og kan difor ikkje vente eller krevje at nokon av kollegaene går inn i rettleiar- eller meisterrolla for dei. Det næraste må vere der debutantane deltek i eit slags tolærarsystem i lag med ein annan lærar. Der kan dei som t.d. *Beate* og *Carla* ønske det, observere og ta del i det arbeidet kollegaen gjer, slik at det vert meir naturleg for debutantane å ta opp og drøfte ulike hendingar og erfaringar som dei har gjort seg i desse situasjonane. Dette opnar også for at dei meir erfarne lærarane i praksisfellesskapet kan komme med innspel om korleis løyse utfordringar og/eller problem som kan oppstå.

Det ville vore enklare for dei fire lærardebutantane i denne studien dersom dei, slik skreddarlærlingane i Libya hadde det, fekk vere meir perifere den første tida. Då kunne dei både vere hjelperar, få "kopiere" meir erfarne lærarar, få prøve seg sjølve og gjennom samtalar med "læremeisteren", få grunngeving på det meste. I staden må dei opptre som "fullverdige deltakarar", altså som erfarne lærarar før dei er komne dit.

### **Tillit og respekt i miljøet?**

For å bli godtekne som fullverdige kollegaer, er det ikkje nok berre å ha den formelle lærareksamen å vise til. Dei må bevise at dei verkeleg er lærarar gjennom å handle inna-

for det aksepterte og tradisjonelle mønsteret på dei respektive arbeidsplassane. Rolla som lærar i ein klasse krev på eit vis at kvar av dei er "meisteren" frå første stund.

I den marginale fasen er opplevingane deira prega av at dei har så utruleg mykje å setje seg inn i og at dei i utdanninga si ikkje er blitt nok førebudd på dei utfordringane dei møter. Alle informantane mine hadde ønskje om å bli godt likte og respekterte, og å bli sett på som dyktige og populære lærarar. Difor er det heilt avgjerande kva relasjonar debutantane får til elevane, kollegaene med leiinga og til foreldra heilt frå starten av.

Faktum är, att en lärare i praktiken kan arbeta med nära nog vilken som helst metodik och med ett personligt utformat undervisningsinnehåll - den lärare som får problem (med elever, kollega, skolledning) är i stället den lärare som inte kan upprätthålla den sociala kontrollen i arbetssituation. Och att ha social kontroll i skolans ungdomsvärld innebär framför allt att ha en differentierad och väl utprövad handlingsberedskap i oväntade situationer, speciellt i klassrummet där ju huvuddelen av yrkesarbetet utförs (Arfwedson, 1986, s. 156).

Først og fremst er det som spesielt *Beate* har understreka, i forholdet mellom på den eine sida å oppnå tillit og etter kvart verte kompis eller venn med elevane og på den andre sida bli respektert og møtt med ei haldning som viser at helst alle elevane ser på kvar av dei nye lærarane som personen som kan yrket sitt og som vil bruke desse kunnskapane til deira (elevane) sitt beste. "Läraren får en ny ansvarsfull roll. Han skal organisera den sociala miljø som är den enda utbildningsfaktorn" (Lindquist, 1999, s. 235).

Dernest, men minst like viktig er det at den einskilde læraren har kunnskapar om korleis etablere og gjennomføre god læring, slik at alle elevane føler at dei får optimalt utbytte av undervisninga.

[...] läraren, som lösts från tvånget at undervisa, [måste] veta betydligt mycket mer än tidigare. När alt kommer omkring, behöver man kunna ytterst lite för at undervisa, men för at leda eleven til egen kunskap, måste man kunne väldigt mycket mer. (ibid. s. 238.)

### 5.2.3 Handlingskompetanse i klassen

I den marginale fasen er det sær s viktig for debutantane at dei ikkje gjer noko gale i forhold til tradisjonen i skolen, sjølv om det ikkje er sikkert at kollegaene arbeider i samsvaret med dei nye lærarane sitt syn. Det ser vi av *Dagny* sine problem når ho skriv: "Eg foreslo for kollegane som også underviser i norsk at elevane skulle få vere med på å planlegge årsplan og periodeplan. Dei var litt negative, skeptiske. Ba meg prøve ut åleine. Hmm!" (logg 21.08.00.). Læreplanane i skolen bygg på eit konstruktivistisk læringsyn som tradisjonelt er knytt til Piaget sin teori om at den lærande konstruerer si eiga

forståing gjennom adaptasjonsprosessar (med akkomodasjon eller assimilasjon). Men trass i at læreplanane legg vekt på at eleven lærer gjennom aktivitet og samarbeid og der både R94 og L97 har innslag av sosiokulturell tenking, ikkje minst representert ved aktivitetsteoriane til Vygotsky, så lever framleis overføringsmodellen for undervisning og læring i beste velgåande, slik alle informantane har opplevd og skildra det.

Frå første dag må kvar av dei nye lærarane bestemme seg for kva dei skal gjere i lag med elevane. Dei må først og fremst vite korleis dei skal komme i gang, og det blir på kort tid kravd stor handlingskompetanse av dei. I klassen må dei kunne setje i gang elevane med meiningsfulle aktivitetar helst gjennom eit målmedvite og strukturert opplegg. Denne handlingstvungen føler alle fire, sjølv om *Beate* og dels *Anne* meir fekk gå i lag med andre lærarar og *Dagny* etter kvart fekk ein alliansepartner å støtte seg til.

Debutantane får reaksjonar frå elevane: "...slik gjorde vi det ikkje før!" eller frå kollegaer som t.d. argumenterer med: "...eg har trass alt vore på skolen mykje lengre enn deg, så..!" I neste omgang vert dei nye lærarane kanskje "tvinga" til å grunngje synet sitt og aktivitetane dei set igang, både overfor kollegaene og foreldra. No blir dei på ulikt vis utsett for intervensjon og/eller sanksjonar, slik *Dagny* skildra: "Føler at dei andre norsklærarane no ikkje tek meg med på råd om norskopplæring, fordi eg foreslo det med elevdeltaking i årsplanlegginga" (logg 24.08.00.).

### **Autoritet – kompis i forhold til elevane**

Sidan dei nye lærarane først får mest kontakt og vert best kjend med elevane, blir desse dei beste og kanskje viktigaste informantane hennar. Cogswell (1968) skriv at elevane blir dei første og sterkaste sosialisatorane for dei nye lærarane:

...de nye lærerne er utsett for minst to ulike sosialiseringsagentrelasjoner, der den ene er det skjulte lærer - elevtilhøvet. Elevene er neppe klar over at de er sosialiseringsagenter for den nye læreren, og den nye læreren tenker antagelig ikke på elevrelasjonene på denne måten (s. 423-437).

Informantane rapporterer på ulikt vis om hendingar som syner at dilemmaet mellom å oppnå autoritet og å vere kompis/venn med elevane er sentralt og svært viktig for dei.

Terje Ogden (2001, s. 153-154) seier at for å få til eit godt og trygt læringsmiljø, må ein skape gode relasjonar mellom lærar og elev. Han understrekar at det er viktig å bli kjend med kvar einskild elev, at elevane må få bli kjende med læraren, at læraren må lære noko om interessene til eleven og at læraren viser at ho bryr seg om kvar einskild elev. For min eigen del plar eg seie at lærarar må investere mykje av seg sjølve, for å få

til gode og gjensidige relasjonar: "Det er viktig at eg som lærar veit: at du som elev veit at eg veit kven du er, kva du interesserer deg for og kvar du høyrer til, og omvendt."

*Anne* har frå første dag lagt opp til at elevane skal bli kjende med henne og kvarandre gjennom aktivitetar som vil skape trivsel. Ho gjer alt ho kan for at elevane skal få gode opplevingar, slik at dei både liker henne og omtalar henne positivt overfor miljøet omkring. Dette løyser ho med å arrangere ulike turar i lag med elevane (og foreldre som ønskjer det). Vidare prøver ho å få til artige og interessante musikktilmar og heimkunnskapstimar der dei lagar populære rettar osv. Likevel er relasjonane til to av elevane i hennar eiga klasse slik, at dei set kunnskapane om å løyse problemåtferd på prøve.

*Beate* prøver også å få elevane til å trivast og å like henne. Ho synest at ho får god kontakt med somme av dei, både i og utafor klassen (9. klasse) og ho føler at ho får respekt, kanskje fordi ho er ung og tenkjer meir som elevane. Ho understrekar at "don't smile before Christmas" er eit verkemiddel som skal gi henne ein profil eller ein identitet, som ho håper verkar passe skremmande på dei som eventuelt ville prøve seg overfor henne. Til slik strategi seier Ogden (2001):

Den konfronterende lærer tenker for ensidig på forholdet mellom lærer og klasse som en maktkamp som bare en av partene kan vinne. Han tror også at alle tegn på at læreren er imøtekommende og ettergivende vil bli oppfattet som et svakhetsignal og utnyttet av elevene (s. 155)

Ho føler likevel at ho manglar kunnskapar om korleis møte alle dei ulike konfliktane som ho opplever i og utafor klassen: "Eg føler at eg har så mange pågåande konflikthar eg ikkje får ordna opp i. Det frustrerer meg, det er typisk og det var det eg rekna med. Eg strekk ikkje til." (intervju 9.10.00). Ho prøver å gjere andre ting enn det elevane er vane med (t.d. Halloween-feiringa<sup>11</sup>). Både den gode kontakten og opplevinga av at elevane ser på henne som ein som dei kan vende seg til og som dei har respekt for, er viktig for henne.

*Carla* har også (som *Beate*) ønskje om ikkje å la seg leie av elevane og ho har fått markere seg som ein leiar som veit kva ho vil. Dette fører til ein del konfrontasjonar med somme av elevane. Ho trur likevel at ho vil gå sigrande ut av denne "maktkampen", sjølv om dette er å starte så og seie i feil ende dersom ho vil byggje eit godt læringsmiljø og å etablere positive relasjonar i klassen. Ho får vite av elevane at dei ikkje

---

<sup>11</sup> Dette er opprinneleg ein eldgammal keltisk tradisjon som gjekk ut på å berge sommar- og haustavlinga som Djevelen ville ete opp - og for at han ikkje skulle kjenne folk igjen, kledde dei seg med masker. Opplegget på skolen er amerikansk-inspirert og involverer m.a. faga forming og drama - og ender opp i ei framføring der alle deltakarane er utkledd.

var nøgde med klasseleiinga året før. Dei hadde den noverande kollegaen hennar som klassestyrar då, så *Carla* har komme inn som medklassestyrar for å "få orden på" klassen. At ho har gjeve elevane høve til å komme med kritikk av kollegaen, kan helst skrivast på kontoen for manglande erfaring med å takle slike spørsmål.

*Dagny* er ein person som sjeldan eller aldri går på akkord med seg sjølv og vil ikkje spele ei rolle for å bli likt. Ho har elleve klassar å skulle forhalde seg til og ho slit med å få alle elevane med på å planleggje eige årsopplegg. Dette er uvant arbeid både for dei fleste elevane og for kollegaene. *Dagny* får likevel med seg tre klassar i opplegget sitt, men går elles tilbake til rein formidlingsundervisning med mykje lekse og med mange prøver i dei fleste gruppene. Ho vert upopulær hos bråkmakarane, og klimaet mellom henne og fleire klassar vert ikkje godt. Eit anna forhold er at rammevilkåra for å greie å etablere gode relasjonar til elevane i alle klassane som ho har, nærast er "umoglege". Ho er inne i kvar klasse berre to timar for veka og får ikkje høve til å bli kjend med den ein-skilde eleven på så kort tid - og med så lange intervall mellom kvart møte.

Denne timeplanlegginga samsvarar med det som i evalueringa av R94 vert kalla "ekskluderande inkludering", der "timeplankulturen" pregar den pedagogiske tilrettelegginga (Rune Kvalsund, 2002, s. 33).

### **5.2.4 Tilpassing av credo og forventning "utanfrå" - til skolekoden**

Dei ny lærarane veit at alt dei gjer vil bli følgt med argusauge, og dei må vere budde på å forsvare handlingane sine overfor kollegaer og foreldra. Elevane er vane med å arbeide på ein viss måte frå tidlegare år, og debutantane veit at alt første dagen eleven kjem heim, er dei nye lærarane samtaleemne. No vert debutanten omtala som enten grei, streng, snill, sur, tøff, humoristisk, festleg, kunnskapsrik osv. Ho vert som regel samanlikna med den tidlegare læraren som dei hadde, med lærarar som medlemmar av familien har hatt tidlegare og med dei andre lærarane på skolen. Og samanlikninga vert heile tida relatert til kva oppfatning familien har til skole.

### **Ettergjevande?**

Det er eit poeng at reaksjonane til informantane mine viser kor viktig det er for dei kva tilbakemeldingar dei får frå miljøet i og omkring klassen(ane) dei har.

Forskaren Gøtz (1976/78, s. 439) hevder at: "...de rolleforventninger som rettes mot læreren er overpregnante." Med dette uttrykk refereres det til de massive og meget klare forventningene fra foreldre, kolleger og administratorer som bare kommer klart fram dersom det oppstår en konflikt (Jordell, 1986, s. 30)

Faren er at for å unngå bråk, vert dei nye lærarane for opptekne av "ikkje å gå imot straumen" og følgeleg kjem dei opp i ein situasjon som Kelman (1961, s. 62-66) skildrar som "ettergivenhet": "Man har å gjøre med ettergivenhet når en person endrer atferd som følge av innflytelse fra andre, fordi en håper å oppnå en positiv reaksjon fra den/de andre" (Jordell, 1986, s. 23).

- Desse kjensgjerningane fører til at informantane på den ein sida er opptekne av å i-verksetje dei ulike tiltaka som dei i visjonsdokumentet meiner er viktige for å få til den gode eller helst betre enn den tidlegare skolen (gjennom oppdaterte kunnskapar om pedagogisk og metodisk tenking, tileigna i lærarutdanninga).
- På den andre sida justerer dei si eiga arbeidsform og ideane desse bygg på etter kvart som dei ser og høyrer i kva grad handlingsmønsteret deira passar inn i lag med det eksisterande mønsteret i heile konteksten.

*Anne* og *Beate* tilpassar seg temmeleg fort dei tradisjonane som er dominerande på deira skolar. *Carla* prøver å halde på si overtyding, ho firar ikkje og vert gåande "på sida av" og vert "oversett" og til dels "utestengd" av kodeberarane. *Dagny* greier delvis å halde på sin praktiske yrkesteori, ved hjelp av ekstern rettleiar og ved å inngå fleire kompromiss, men opplever likevel samme reaksjon som *Carla* frå fleire av kollegaene.

### **Inkulturasjon som hjelpelærer**

På *Anne* sin skole startar dei året med å flytte inn i eit nytt bygg. Då fekk ho på ein fin måte høve til å "arbeide seg ilag med" og bli kjend med dei fleste kollegaene. Ho trivst godt ilag med dei andre lærarane på skolen og føler at ho er inkludert i miljøet. I lag med klassestyrar og assistent i første klasse likar ho seg spesielt godt, der ho er hjelpelærer og får observere korleis kollegaene "opptrer", utan at ho sjølv treng vere regissør. Slik kan ho nærme seg kollegaene si tenking og måtar å handle på, og graden av å føle seg vellykka er relatert til kva tilbakemeldingar ho får frå dei.

### **Foreldrekontakt**

*Anne* har etter kvart komme i kontakt med fleire av foreldra, men var likevel spent på dei individuelle foreldresamtalene ho skulle ha. Ho var redd for kritikk, då dette både er ubehageleg og skummelt, men tilbakemeldinga frå foreldra viste at dei var nøgde både med henne som person og med arbeidet: "Og eg fekk og tilbakemelding om at elevane liker meg og at dei (foreldra) synest eg gjer ein god jobb, og det var det utruleg kjekt for meg å høyre. Det hjelper godt på sjølvkjensla" (logg 10.11.00.).



### **På parti med elevane (meklar mellom dei og kollegaen)**

*Beate* hevdar at ho ser og tek tak i problem som kollegaen i klassen ikkje er merksam på. Ho opptrer som ein meklar eller brubyggjar mellom læraren og elevane, og prøver å sjå problema frå begge partar si side. På denne måten fører ho ein slags metakommunikasjon, men der ho er oppteken av å stille på linje med elevane, gjerne i "kampen" mot kollegaen og får dermed elevane som alliansepartner overfor den "upopulære" kollegaen. Elles seier ho at ho prøver å tilpasse seg dei andre og meir populære kollegaene sine måtar å vere på, sjølv om dette delvis kan bryte med hennar eigne oppfatningar.

### **Meiningsfelle i kollega som ho både likar og kopierer**

Eit av hovudfunna i undersøkinga er at debutanten, når ho møter motstand frå kollegaene, leitar etter nokon å "ta etter" for å tilpasse seg. Då debutanten er sårbar, gjer ho mykje (meir eller mindre medvite) for å bli godteken, mellom anna kan ho i første omgang tilsynelatande gje slepp på sin praktiske yrkesteori, - i alle fall utøvinga av han.

*Beate* opplever at sjølv om ho og kollegaen i eiga klasse har ulikt syn på undervisninga, så hevdar ho at dette likevel ikkje er noko stort problem for henne. Ho har hatt det travelt, men er godt motteken. "Vidare kjenner eg faga og lærebøkene no, og har litt meir rutine på førebuing og lekseplan. Eg kjenner også elevane mykje betre, og det er nesten alfa og omega for at ting skal fungere i klasserommet" (intervju 09.11.00.). Ho ser at med erfaringa som ho etter kvart får i klassane og gjennom samarbeidet med kollegaen (i parallellklassen) som ho trivst så godt i lag med, vert alt så mykje lettare. Ho synest likevel at ho har vore heldig med val av skole.

### **Misforstått og utestengd av kollegaer**

*Carla* har frå første dag lagt vekt på å opptre som ein vennleg og interessert kollega som vil gjere ein best mogeleg jobb, både som medarbeidar og som lærar. Ho meinte i byrjinga at der var mange fine medarbeidarar, sjølv om ho er misnøgd med kollegaen som ho deler klasse med: "Vi har i det siste vore veldig lite saman, og eg saknar det å ha ein å samarbeide tettare med" (intervju 09.12.00.). Ho kjem heile tida tilbake til at han er mykje vekke og ikkje til å stole på. Elles irriterer ho seg veldig over kollegaene på teamet som indirekte kritiserer henne ved å hevde at elevane i klassen hennar er for tilbakemeldne. Dei har ikkje sleppt *Carla* "inn i varmen" og difor føler ho at ho vert "gåande på sida av". Foreldra, administrasjonen og nokre av kollegaene har gitt uttrykk for at dei er godt nøgde med henne, mellom anna fordi ho ilag med elevane i eiga klasse no har fått orden på skolekvardagen og fordi det viser seg at ho er til å stole på.

### **Debutanten: trussel eller ekstraressurs for kodeberarane?**

"Dei driftige damene", som utgjør dei andre klasse-styrarane på mellomtrinnet (i 5. og 6. klasse), er vel situerte i miljøet og kan synest vere kodeberarane i kollegiet. Dei har vore lenge på skolen, har funne sin posisjon i systemet og føler den roa og tryggleiken som skal til for å kunne konsentrere seg om sjølve lærargjeringa. Dei tør prøve nye metodar utan å bryte for mykje med sin praktisk yrkesteori og dei er trygge på at dei har rolla si, uavhengig av om metodane kan gi seg utslag i mistydingar eller fører til at dei gjer feil undervegs. Det burde vere i deira interesse å få innlemma *Carla* i miljøet, og kanskje rettleie henne slik at ho greidde å leggje opp si eiga læring meir i samsvar med intensjonane i plana.

### **Andre eller "nye" arbeidsmåtar: trussel for koden?**

Samarbeid med kollegaene om elevmedverknad i planlegging av årsplanane var eit av *Dagny* sitt høgste ønske. Ho rekna med at det ville verke interessant for kollegaene på teamet, men vart ikkje høyrd då ho foreslo dette. Difor var det likevel dristig gjort av *Dagny* åleine å setje i verk dette arbeidet ilag med elevane. Og dette har nok vore sterkt medverkande til at ho har fått eit meir distansert forhold til kollegaene, enn om ho var meir "medgjerleg" og følgde dei. *Dagny* kom i "utakt" med resten av norskteamet (der ho lenge vart overlata til seg sjølv) og i tillegg tidleg i konflikt med eit par av dei andre kollegaene. Dei følte seg nok trua av hennar arbeidsstil.

### **Nye lærarar: endringsfaktor for miljøet?**

Det er ikkje overraskande, men likevel oppsiktsvekkjande at kodeberarane som til dømes "dei driftige damene" ikkje ser potensialet som ligg i at skolen får nye krefter inn, og at dei ikkje sørgjer for å ta imot og hjelpe dei nye lærarane til rette. Studien min viser at så ikkje er tilfelle og at debutantane får greie seg sjølve som best dei kan.

- Konsekvensane for dei nye lærarane blir at dei ikkje får realisert sine visjonar.
- Konsekvensane for fellesskapet blir at dei ikkje får gjere seg nytte av kunnskapar og engasjement som debutantane har.

## **5.3 "Praksissjokk" - eller situert medarbeidar**

Krisene ligg der latente, klare til å blomstre opp. Her må dei nye lærarane velje om dei skal køyre løpet fullt ut i klassen og dermed kanskje komme i opposisjon til dei andre på skolen, eller kanskje debutantane gjer lurt i å få best mogeleg kjennskap til dei andre klassane, kollegaene og kodane i dei ulike situasjonane og områda, og prøve å tilpasse

seg disse best mogeleg. Så kan dei velje å handle innafor heile skalaen frå det eine ytterpunktet til det andre, dersom dei er medvitne om "menyen".

Ei problemstilling som er sentral i informantane mine sitt møte med dei ulike arbeidsmiljøa er, i kva grad dei nye lærarane møter og opptre i dei ulike handlingskontekstane i samsvar med gjeldande kode, eller om dei opptre forskjellig frå denne. Felles for alle informantane er at dei har fått for mykje arbeid lagt på seg på for kort tid. Dei skal bli kjend med skolen, klassen(ane) med lærestoffet, med dei tidlegare tradisjonane, med arbeidsvaneane til kollegaene og elevane, og dei skal gjere seg opp ei meining, og planleggje og gjennomføre si eiga undervisning osv. Det er dette som tidlegare vert skildra som praksissjokket og som kjem på toppen av dei mellommenneskelege utfordringane som ligg i å kombinere møta mellom dei ulike aktørane i konteksten.

Dreier (1999) peikar på at det er to fundamentalt forskjellige måtar å forhalde seg til den nye konteksten på: enten ved å halde seg innafor rammene, eller å utvide dei gjennom å forhalde seg kritisk til det beståande. I alle kontekstane vil dei nye lærarane oppleve at standpunkt eller påstandar som dei fører fram, anten knyter personane i praksisfellesskapet saman, eller setter dei opp mot kvarandre: "Allmenne standpunkter til felles beste fremmer således alles muligheter, mens særstandpunkter fremmer egne/noens muligheter på andres bekostning" (s. 73). Då det på alle arbeidsplassane er ulike lærartypar, vil det alltid vere nokon som har eit anna syn og som avhengig av statusen til den ein-skilde, sanksjonerer eller møter debutanten med andre og ekskluderande metodar. I alle fall let den etablerte seg ikkje "trakke på" sånn utan vidare.

### **Lære koden i kulturen gjennom samarbeid og rettleiing?**

Skreddarlærlingane i Monrovia i Liberia (Lave, 1999) vart tekne inn i eit arbeidsfellesskap som var bygd opp slik at det berre var eit par lærlingar (elevar) på "kvart årstrinn" frå skolealderen og oppover. Det er eit spørsmål om kor vidt dei nye lærarane får sjanse til å lære gjennom samarbeid med kollega, om mulegheitene vert utnytta?

Med utgangspunkt i meisterlæreperspektivet basert på undersøkingane til Lave, ser eg at informantane for å bli godtekne i praksisfellesskapet, får ulike problem med å sameine praktisk yrkesteori og handlingane på den eine sida, og skolekodane på den andre. Situasjonen er at dei nye lærarane møter eit skolemiljø som dei skal bli ein del av. Skreddarlærlingane på si side møtte òg eit miljø som dei skulle bli ein del av, men med den skilnaden at dei fekk vere perifere, utan krav til handlingskompetanse frå første dag. Medan dei nye lærarane gjennom handlingane overfor og i lag med elevane (og i sam-

samarbeid med andre) måtte vise at dei hadde den formelle kompetansen for i det heile å få tilgang til praksisfeltet, trengde ungdommane i Laves studie berre å bli opptekne i lauget som skreddarlærling for å bli situert som deltakar.

Dei nye lærarane er formelt tekne inn som deltakarar, men treng likevel gjennom kortare og/eller lengre tid å vise både overfor elevane, kollegaene og foreldra at dei også er reelt kompetente, dvs. at dei "kan" læraryrket og at dei "veit" kva læringssyn som bør gjelde eller gjeld (skolekoden) på den nye arbeidsplassen.

### **Inkulturering gjennom samarbeid**

Eg ser klare samanhengar mellom situasjonen som dei nye lærarane er i og Vygotsky sin teori om korleis ein gjennom samarbeidslæring kan bidra med å løfte kvarandre opp innafor den proximale sona. Lærlingane kunne bruke fem år på å utvikle seg frå "porten inn" i fellesskapet som perifere deltakarar, til den fullverdige posisjonen dei nådde som nye meistrar. Dei utnytta både dei erfarne og dei andre eldre og yngre medlærlingane på ein komplementær måte, der den einskilde sjølv kunne regulere kva form for støtte han ville ha.

Torlaug Løkensgaard Hoel (1998) definerer "høg" og "låg" støtte slik: "Den låge støtta inneber at elevane får utvikle seg i den nærmaste delen av utviklingssona og aktivere passiv kunnskap. Den høge støtta inneber systematisk og gjennomtenkt støtte som fører til yttergrensene av den nærmaste utviklingssona" (s. 64-65). I min studie er det dei nye lærarane som er "elevane" som treng støtte frå dei andre og meir erfarne medarbeidarane.

Ein viktig føresetnad er at der er ein open dialog som får fram alle kunnskapane, dugleikane og dei ulike haldningane som heile kollegiet representerer. I fylgje Bakthin er dialog eit møte mellom to perspektiv, og meining og forståing blir skapt som ei "bru" mellom partane. Forståinga er stadig i endring, og perspektiva som partane hadde før dialogen, blir utvida i møta med andre perspektiv og posisjonar.

Både i lærlingesamarbeid, elevsamarbeid og i lærarsamarbeid kan partane gjensidig støtte kvarandre. Då nokon er komne lengre enn den andre på somme område og omvendt, utfyller dei kvarandre ved at dei både kan vere modellar og kan støtte kvarandre. Det er viktig å vite at skreddarlærlingane kom inn i eit fellesskap, som medvite var sammansett av deltakarar med ulike kunnskapar og som stod ulikt på "rangstigen", nett for at dei skulle bli tvungne til å samarbeide og lære av kvarandre. Denne tenkinga er nokså samanfallande med sosiokognitiv konfliktteori i nypiagetansk tenking, då kjelda til læ-

ring ligg i utfordringane som dei stadig opplever, når dei møter andre oppfatningar, haldningar osv. Samtidig er dette også eit sentralt aspekt i sosiokulturelle læringsteoriar.

Webb og Kenderski (1984) hevdar at i eit ulikt forhold der to eller fleire samarbeider, er det ho som "lærer frå seg" som lærer mest av situasjonen. Sjølve forklaringa som "læraren" gir, er eit resultat av ei reorganisering av eigen kunnskap, tilpassa mottakaren sitt faglege nivå. Difor vil ein i alle lærings situasjonar mellom ulike partar, der ein legg opp til det Vygotsky kallar samarbeidslæring på det intramentale planet, få fram meir kunnskap både hjå den "som gir" og den som "tek imot".

### **Støtte i å få prøve seg?**

Dei nye lærarane burde få sjanse til å komme inn i eit fellesskap, der dei gjennom dialog med dei meir erfarne kollegaene fekk prøve ut læringsteoriane sine. Dei nye lærarane som ved sin annleis tenkande praksis kanskje indirekte kritiserte koden og tradisjonen på dei respektive skolane, skulle få lov til å halde på sitt syn utan at dei dermed vart sett på som brysamme. Og når dei nye lærarane ser at elevane er svært ulike, bør dei få den støtte dei treng for å kunne leggje opp til ein læringspraksis som tek omsyn til alle elevane sitt nivå.

Undersøkinga mi viser at denne støtta for det meste vert temmeleg fråverande. Debutantane blir heller møtt med signal om at "dette er vi ikkje vant til", "det var svært så radikalt" osv. og at dei nye heller burde "gjere som vi er vant til". Tilpassing vert då den vanlegaste strategien, sjølv om det likevel er interessant å sjå kva som gjer at dei nye i blant bryt med skolekoden og prøver gjere det dei eigentleg trur på.

For vidare å synleggjere situasjonen dei nye lærarane står oppe i, vil eg samanlikne med andre yrkesaktive som tek til i ein ny jobb. Det er uråd for nye deltakarar på ein arbeidsplass å ta til med sjølve produksjonen, dersom ein ikkje veit kva ein skal produsere eller kva reiskap eller metode ein skal nytte. Om dei nye lærarane ikkje veit kva læringssyn som er rådande på den skolen dei kjem til, kva teoritradisjon dette synet baserer seg på og heller ikkje kjenner til eller får innsyn i kva som vert venta av dei, så må dei famle i blinde til dei anten gjer noko gale som skaper reaksjon, eller til dei bruker så lang tid at dei blir ein del av skolekoden, gjennom det fellesskapet dei har komme inn i.

### **Fagleg kunnskap gir styrke**

Det er eit fellestrekk at der dei nye lærarane er fagleg trygge, har dei noko å forankre tryggleiken i og torer utfordre skolekoden. Manglar dei både fagleg tryggleik og pedagogisk tryggleik, er dei meir eller mindre nøydde til å prøve å finne ut korleis "dei and-

re" gjer det. Difor kan mangel på operasjonell kunnskap, som både er fagkunnskap og pedagogisk kunnskap frå utdanninga, vere ei av årsakene til at dei får for mykje å setje seg inn i den første tida. Det vert difor på eit vis oppgåvene og dei forventa handlingane som følgjer, som styrer dei - og ikkje omvendt. Følgjene blir at dei nye lærarane føler at dei mest heile tida er på etterskot.

### **5.3.1 Kva fører til tidsnaud?**

Jordell (1989) skriv i kapittelet "Hva lærer lærere?" at lærarane under heile utdannings-tida i rolla som elev har lært kva lærarar gjer, korleis dei underviser og korleis skolen er, medan dei i lærarutdanninga lærer korleis dette bør vere. Dette fører til at dei som nye lærarar gjer det dei føler at dei må for å greie dei mange krava som vert stilte. Han seier vidare at dei lærer å planleggje, men at når dei kjem ut, opptrer dei motsett av det dei i teorien har lært om målsetjing, innhald, arbeidsmåte og evaluering. Grunnen til dette er at tidsnaua dei heile tida er i, gjer dei opptekne av å komme i gang og det vert eit stress med å finne ut kva dei skal gjere, kva arbeidsaktivitetar dei skal ha og kor lenge dei kan halde på.

### **Sprik mellom kunnskap og krav**

Alle informantane mine har på ulike måtar fått føling med det som vert skildra som "praksissjokket". Det vert ein kombinasjon av overlessing av informasjon og krav, og mangel på tid til å kunne nærme seg dei ulike oppgåvene på ein kontrollert måte. Det viser seg at på grunn av manglande kunnskap og oversikt, blir det for mykje jobbing i fritida (både om kveldane og i helgane) t.d. med å setje seg inn i kva faglitteraturen seier om problem dei møter på, med å gjere ferdig førebuing til neste dag eller veke, med å gjere retting av elevarbeid og med å gjere ferdig rapportskriving. Dette vert spesielt merkbart dei første månadene, men kan for nokon vare i alle fall heile første året.

Andy Hargreaves (1996) drøftar problemet tid og arbeid, og i dette perspektivet viser han til Werner si framstilling av kva problem forventning til innovasjon fører til hos lærarane. Dei same problema gjer seg gjeldande hos debutantane som får ei total endring i kvardagen sin, særleg dersom det etablerte miljøet ventar at debutanten skal vere sosialisert frå første dagen. "Han [Walter Werner] legger fram data som viser at endringer kan skape stress og uro fordi lærerne opplever tidspresset for sterkt, og skyldfølelse og frustrasjon..." (Hargreaves, 1996, s. 111). Dette samsvarer sterkt med mine funn og vert understreka av alle informantane, særleg i tida første hausten fram mot jul.

Informantane er samstemde i oppfatninga av at dei har hatt altfor mykje å setje seg inn i, relatert til kva dei vart førespegla i utdanninga og til kva dei ga uttrykk for i visjonsdokumenta.

#### **5.4 Alliansepartnarar**

I den marginale fasen er det viktig å skaffe seg alliansepartnarar både i klassen (blant elevane eller kollegaer), på lærarrommet, hjå andre tilsette på skolen og/eller hjå foreldra. Dei nye lærarane må vere nøgne på kva informasjon dei vel å bry seg om, då det ikkje er sikker at alle alliansepartnarane, eller dei som kjem med informasjon til dei nye lærarane alltid er verdt å høyre på. Det er elles skilnad på berre å gje positiv tilbakemelding og ros - og på å vere aktivt støttande i debutanten sitt forsøk på å lykkast i å omsetje kunnskapane sine til undervisning og læring. Kontaktar som det er verd å satse på er dei som er velviljug overfor den nye læraren, er hjelpsame, let henne sleppe til med sitt syn og som elles har tilnærma lik oppfatning av skolen.

Alliansepartnarar blant kollegaene vel ein helst blant dei som støttar synet ein sjølv har på opplæring, og som har ein nokså lik praktisk yrkesteori. Frå desse vert det lettare for dei nye lærarane å få opplysningar om kva kode som gjeld. Debutantane får samstundes vite kva dei må passe på dersom dei skal unngå å bryte med eller gå utafor tradisjonen og koden på skolen. "Dei driftige damene" kunne til dømes vere eit lurt val for *Carla*. Desse damene synest vere av det relativt progressive<sup>12</sup> slaget i si tenking og er kodeberarane på skolen.

Ein må få medspelarar blant elevane og foreldra som aktivt støttar opp om undervisningsmåte og elles arbeidet med å byggje opp miljøet i klassen. Blant elevane er det viktig å få ein trygg og god tone, og vidare at foreldra deira får gode tilbakemeldingar frå barna sine og i neste omgang opptre aktivt støttande.

I alle fall er det lurt eller nødvendig å finne meiningsfellar i miljøet, som kan dele den nye læraren sin praktisk yrkesteori, dersom denne kolliderer med skolekoden. Utan noko form for allianse, vil det vere dumt å handle i strid med den gjeldande koden, då ein dermed ekskluderer seg sjølv frå fellesskapet. Hovudproblemet for alle fire er at dei

---

<sup>12</sup> Progressive er her meint å vere utviklingsorienterte, der dei torer å bryte med det tradisjonelt trygge og vel innarbeidde læremønster gjennom t.d. å iverksetje elevmedverknad i eiga læring, med evaluering av eigne mål, av gjennomføring og av presentering av prosess og produkt. Dette er eit elev- og læringsssyn som tek utgangspunkt i eleven og læringa, - ikkje i læraren og undervisninga.

ikkje veit kva kode som gjeld og korleis dei skal te seg i byrjinga. Dei fire informantane prøvde på ulike måtar å finne nokon i miljøet som kunne hjelpe dei med å finne ut kva kode som galdt, og som vidare kunne vere støtte og alliansepartner for dei.

### **Sosialisering gjennom innkoding**

*Anne* er i ein posisjon der ho både i lag med klassestyrar og assistent i 1. klasse og i lag med rektor i eiga klasse klart prøver å nærme seg deira tenking og handling. Ho har fått alliansepartnerar både hjå elevane, kollegaene og foreldra.

### **Tilpassing gjennom "kopiering" av kollega**

Då *Beate* ikkje følte seg på bølglengde med kollegaen i sin eigen klasse, fann ho ein alliansepartner i kassestyraren i parallellklassen (klasse 9c). Dette er ein lærar som er etablert og kanskje er ein av kodeberarane i miljøet, og som ho kjem godt overeins og kan samarbeide med. Beate føler elles at denne kollegaen har eit humør og ein humor som ho likar og som er på om lag same frekvens som hennar eigen. Ved å alliere seg med henne, har ho kome i ein posisjon som ho trivst med.

### **Sosialisering via foreldre?**

*Carla* har ikkje fått nokon alliansepartner blant kollegaene, utanom dei lærarane som også er foreldre i klassen hennar. Ho har gitt uttrykk for at ho både saknar ein som kan vere rettleiar for henne i klassen, og elles nokon som ho kan diskutere og samarbeide med. Ho synest det er eit greitt miljø på skolen, men seier at det er lite samhald i personalet. Motsetnaden overfor "dei driftige damene" har ført til at ho ikkje får det innpasset som ho ønskjer i miljøet, og ho vert gåande for seg sjølv og er delvis utestengt frå "det gode selskap". Ho støttar seg til og har nógde foreldre, og ho har fått mange gode tilbakemeldingar både frå dei og elles frå leiinga (ved inspektøren).

Ellers får eg framleis veldig gode tilbakemeldingar frå foreldra og det er DEILIG...og ..eg har veldig mange lærarforeldre òg i klassen - og når dei også synest at ting er blitt betre, så blir eg nøgd med meg sjølv (logg 22.03.01.).

Men trass i at dette er gledeleg og inspirerande for henne, så trivst ho eigentleg ikkje slik ho skulle ønskje, grunna manglande alliansepartnerar på sjølve skolen.

Dette viser at kollegafellesskapet er det primære og at gode relasjonar til foreldre ikkje kan vege opp manglande alliansar med kollegaer.



### **Idealisten som vil endre koden?**

*Dagny* har etter kvart fått ein assistent (utdanna lærar) som ho samarbeider godt i lag med og som har eit mykje likt syn på den praktiske pedagogikken. Likevel føler ho at ho har nok med å greie kvardagen, om ho ikkje skal prøve å endre på koden òg.

### **Auka medvit om alliansepartnar**

Etter kvart har alle fire informantane mine blitt medvitne om kor viktig det er for dei å ha nokon å samtale og/eller samarbeide med. Dei var i utgangspunktet uvitande naive om kva utfordringar og problem dei kunne møte på i forhold til elevane og kollegaene. Dei såg nok på undervisning som ei arbeidsoppgåve som skulle gjennomførast, utan grundig refleksjon omkring læring, differensiering, tradisjon og samarbeid. Det var ingen av dei nye lærarane som var medvitne om og budde på kva krefter det var som held oppe skolekoden.

Det er verd å spørje om dei kunne ha gjort meir for å skaffe seg alliansepartnarar, om dei var klar over kor viktig dette var, og/eller om dei i første omgang burde få tildelt ein mentor (sett i systemet).

### **5.4.1 Refleksjon**

Refleksjon for å utvikle seg som lærar, er ein av grunnpilarane i moderne lærarutdanning. Herrington og Hataway (1994) definerer refleksjon slik:

1. Attkjennande avgrensing i sosiokulturell, epistemologisk og psykososial tru (belief).
2. Erkjenning og inkludering av multiple (fleire) perspektiv.
3. Drøfte og tenkje over moralsk/etiske konsekvensar av val.
4. Klargjere fornuftige prosessar når ein tek ny avgjerd, og når ein evaluerer desse.

Schøn (1993) seier at kunnskap ikkje vert lært når ein tileignar seg han i ein dekontekstualisert samanheng, for dermed "for alltid" å stå fram som sanninga. Han meiner derimot at utøvarane vel ut den relevante delen av "kunnskapsbasen" og brukar den i dei ulike samanhengane etter vurderingar og endringar undervegs. Dette fører i neste omgang til at ein på førehand reflekterer over den tenkte situasjonen, prøvd mot dei erfaringane ein har gjort seg tidlegare, og ein gjer nye val som ein så må forhalde seg til gjennom ny refleksjon. Ved å gjere handlingsrefleksjon til ein vane, utvidar ein heile tida kompetansen på ein måte som kanskje er meir verdifull enn dei grunnleggjande kunnskapane ein "sit inne" med etter utdanninga.

Refleksjon over eiga undervisning fører til at ein analyserer gjennom å flytte seg frå perspektiv til perspektiv. Schøn hevdar at god refleksjon fører til at læraren reformulerer

opplevingar om til gode praktiske løysingar. Problem med elevar kan syne seg som eit metodeproblem som igjen kan løysast som eit innlæringsproblem, skildra som eit kunnskapsproblem eller eit politisk problem. Handal kallar dette "dubbel-loop"-tenking: "där interesstet är att komma til rätta med självskrivna föreställningar, vilka i grund och botten kan vara dårligt underbyggda" (Handal, 1996, s. 150).

Løkensgard Hoel og Gudmundsdottir (1999) bruker Utrecht-modellen som teori-grunnlag når dei følgjer 15 lærarstudentar i øvingspraksis og gir desse rettleiing via e-post. Målet er: "Å bringe studentene inn i en reflekterende dialog over e-post" (s. 2). Teorimodellen som vart utvikla ved Universitetet i Utrecht, syner refleksjonen studentane har over sin eigen praksis som ein spiralforma prosess, der trinn ein er sjølve skildringa av det som har hendt, trinn to er tilbakeblikk på hendinga og trinn tre er identifisering av dei fundamentale pedagogiske prinsippa, knytta til dei ulike hendingane. Dei skriv vidare: "På trinn fire utvikles det alternative strategier og på trinn fem føres vi tilbake til en ny syklus, handlingsbeskrivelse" (s. 3).

I tillegg til samtalane og refleksjonane informantane mine har hatt i lag med alliansepartnarane, har dei fått høve til å bruke og dei har gitt tilbakemelding på verknadene av dei to andre aktuelle utviklingsverktøya som vart brukt i denne studien; skriving av logg for alle fire og rettleiing for *Dagny*.

### **Støtte i Loggskrivning**

Alle informantane ser stor nytte i å skrive logg. *Anne* uttrykkjer dette slik:

Eg er overbevist om at loggskrivninga har vore til god hjelp for meg det første halvåret. Loggen har gjort at eg har tenkt gjennom kva eg har gjort, og kvifor det gjekk godt eller gale. Dermed har det hjulpet meg å bli klar over dei feila eg har gjort og kva eg kan gjere for å rette på dei. I tillegg har loggskrivninga gjort at eg kan få ut litt frustrasjon når eg har følt for det. Dette har vore til stor hjelp for meg, og eg er glad for at eg meldte meg på som informant (logg 02.02.01.).

Informantane har brukt dette mediet til både å referere kva som har hendt, reflektere over ulike problem og til å gi uttrykk for frustrasjon og glede. Loggar har fortalt korleis det har gått med dei nye lærarane heile første halvåret, og nokre av dei har også (utanfor studien) skrive korleis det har gått med dei andre halvåret og også det andre året.

Sjølv om eg på ingen måte har gått inn i ei rolle som rettleiar eller mentor, viser erfaringane med loggskrivninga at berre det faktum at nokon er interessert i å lese det dei skriv, gjer at dei reflekterer over sin eigen situasjon, aukar medvitet og taklar betre dei ulike utfordringane.

### Rettleiing

Som den einaste av informantane, fekk *Dagny* tilbod om rettleiing frå ein person som var i ferd med å ta etterutdanning i rettleiingspedagogikk og som ville ta praksisen sin hjå henne. Dette var eit tilbod som *Dagny* svara ja til.

I dag har lærarane hatt besøk frå Fjære vidaregåande skole. Dei har eit godt prosjekt på gang og eg vil ta meir kontakt med dei når Ågot og eg skal starte å arbeide med vårt prosjekt. Bente Davidsen spurte meg om eg ville skrive litt om korleis eg har det her på skolen. Det gjorde ho fordi eg i eit friminutt hadde fortalt at eg er nervøs før eg går inn til nesten kvar time, ..og så litt til. Eg skal også skrive korleis eg oppfattar kollegaene. Det vil eg sjølvsgatt gjere, då alt som kan få meg til å bli eller få det betre, vert eg med på (logg 21.11.00.).

I ettertid seier ho at dette er det beste som har hendt henne det første året. Ho fekk etter kvart tilbakemeldingar og spørsmål som gjorde henne sjølv merksam på at ho mellom anna ikkje måtte vere så snar til å trekkje slutningar og/eller "spele seg heilt ut", men heller vere meir avventande, imøtekommande og elles ligge noko "lavare i terrenget".

Ho som driv med kollegarettleiing med meg meiner at eg er blitt blidare, friare og meir omgjengeleg i forhold til kollegane mine berre etter at vi starta med samtalen våre. Det var kjekt- og overraskande å høyre. Eg har kanskje vorte meir tilbakehalden og mindre kritisk, utan heilt å vite om det sjølv. Dette er ein lærepeng som eg vil ta med meg til neste lærarjobben min, på ein annan skole (vårlogg 01.05.01.).

Dette førte til at *Dagny* gjennom refleksjon og rettleiing endra på sin måte å vere på. Ho vart meir medgjerleg og fekk etter kvart eit mykje betre tilhøve til dei nye kollegaene sine. Ho fira ein god del på ambisjonane m.o.t. realisering av credoet ho hadde før ho byrja i jobben, og skriv i loggen i slutten av skoleåret at ho etter kollegarettleiinga fekk det mykje betre og opplevde at både elevane og kollegaene likar henne betre.

For å seie det kort, så er dette med kollegarettleiing det mest positive eg har opplevd her på skolen. Det er her eg føler eg blir høyrte, tatt på alvor og får utretta noko. Vi burde sjølvsgatt hatt mykje meir samarbeid mellom oss lærarane (ibid.).

Ho meiner at kollegarettleiinga i sum har hjelpt henne til å takle betre utfordringane ho har møtt, både i forhold til elevane, læringsmiljøet og kollegaene. Ho har lært å sjå på situasjonane meir i eit metaperspektiv og ikkje lagt så mykje vekt på å få igjennom det som ho var overtydd om er rett, anna enn at ho kunne nærme seg utfordringane og problema frå fleire synssteder.

Dette eksemplet viser til fulle kva potensiale som ligg i å satse på systematisk å gje nye lærarar ein mentor eller kollegarettleiar.

## **5.5 Kunnskap om og hjelp til sosialisering/inkulturasjon**

### **5.5.1 Kva har studien vist om veikskap/manglar i utdanninga?**

All læring (også i lærarutdanninga) er situert, og læringa ein tileignar seg i profesjonsstudiet er ikkje nyttig utan at den også omfattar metakunnskap. Det vil seie at ein lærer både om basiskunnskap, om ulike metodiske/didaktiske retningar og om teoriar som ligg bak, og ikkje minst at ein gjer kunnskapane operasjoniserbare. Dermed kan desse vere til hjelp for dei lærande, frå eine konteksten til den andre.

Samla sett vert det som skulle kunne kallast operasjonelle kunnskapar i praksisopp-læringa lite "universelle", fordi dei er kontekstavhengige og tilpassa akkurat denne klas-sen på denne øvingsskolen. Og erfaringane studentane tileignar seg får mindre å seie for dei når dei kjem ut som lærarar i eigen klasse i ein heilt ny kontekst, dersom desse berre er tileigna instrumentelt og ikkje internaliserte som eit resultat av eigen refleksjon, knytt til teori og praksis.

#### **Strategi for å innlemme seg som ny medarbeidar?**

Lærarstudenten burde i utdanninga si utvikle kunnskap og verte medviten om korleis og eventuelt kvar ho kan vente støtte i prosessen inn i "kulturen".

- Ho kan uavhengig av andre reflektere over kva, korleis og kvifor ho handlar som ho gjer. Som hjelpemiddel her er loggskrivning eit eigna og lett tilgjengeleg verktøy, be-rekna både for henne sjølv og kanskje for ein annan person som ho stolar på. Vidare er det naturleg at ho oppdaterer seg fagleg etter kvart som ho ser det trengst.
- Ho vil kanskje bli tilbode eller tek sjølv initiativet til hjelp frå institusjonen som ho tok utdanninga si, frå leiinga på den nye arbeidsplassen, frå alliansepartnarar blant andre tilsette ved skolen, frå elevar, foreldre eller frå andre tilsette i miljøet.
- Ho kan få rettleiing frå nokon internt i miljøet eller helst frå ein formell ekstern rett-leiar.

#### **Bruk av case i utdanninga?**

Alle informantane bruker energi på å balansere mellom å vere kompis og autoritet over-for elevane. Dette kan synast å vere eit dilemma som dei har drøfta for lite i lærarutan-danninga. Ei gjennomdrøfting av ulike synspunkt på dette problemet ville gitt dei nye læra-rane betre grunnlag for å takle dilemmaet mellom å vere kompis og autoritet.

Dersom til dømes *Beate* i utdanninga hadde møtt eit "case" der ho prøvde seg med "don't smile before Christmas-metoden", ville ho kanskje ha oppdaga at elevane gjen-

nomskodar denne påtekne rolla. Kanskje ville ho òg ha sett at det berre skapte nye problem. Terje Ogden (2001, s. 155) skriv at konfrontasjonspedagogikk berre vil føre til og skape fiendskap, og vil vere ei dårleg løysing. Han konkluderer med at positive relasjonar heller bør vere grunnlaget for læring.

### **Manglar ved dekontekstualisert lærarutdanning?**

Gjennom heile lærarutdanninga har studentane tileigna seg dekontekstualisert kunnskap i forhold til den arbeidsplassen (skolen) dei skal utøve yrket sitt i. Samtidig har dei i ulike klassar på ulike skolar fått oppleve øvingspraksis som for dei er tradisjonelt opplagt og dekontekstualisert. Dei har altså ikkje delteke i heile praksisfellesskapet på øvings-skolen, men er berre gitt dei oppgåvene som er tilpassa øvingsopplæringa og som til vanleg er nokså tilrettelagt. Studentane kjem innom øvingskolen berre i ein kort periode og innafor ein avgrensa del av det totale praksisfellesskapet. Dei har delteke i tilfeldig øvingspraksis hos fagleg ulike øvingslærarar og har berre vore perifere medlemmar i kollegiet, for å bruke Laves terminologi. Øvingslæraren har sytt for at arbeidsoppgåvene og opplevingane har vore regisserte og haldne innafor trygge rammer.

Studien min tyder på at dersom dei nye lærarane hadde lært om kva vekt ein bør leggje på at all kunnskap er kontekstualisert (Lave 1999), ville dei forstå at dei for å bli sosialisert inn i eit miljø, først måtte sørgje for å få kunnskapar om kva tradisjon og kode som er gyldig på arbeidsplassen deira. Følgjande munnhell er relevant her: "Det du veit noko om, kan du gjere noko med - det du ikkje veit noko om, gjer noko med deg!" Då slapp dei å kanskje "trø feil" i forhold til skolekoden og elles risikere at dei i neste omgang (og kanskje over lang tid) blir verende på utsida av praksisfellesskapet, utan sjølv å vite kvifor.

Desse tankane byggjer på refleksjon over min eigen praksis som øvingslærar, så vel som empirien frå informantane i denne studien. Kva kunnskap og erfaringar ein har med meir "internalisert" øvingsopplæring, er vel til no best dokumentert i den heilt ferske rapporten om Malmömodellen i LÄSK-prosjektet (2002).

### **5.5.2 Leiaransvar eller si "eiga lykkes smed"?**

Alle debutantane gir uttrykk for at dei er tekne vel imot av kollegaene. Utsegner om at "kollegaene var vennlege" og at dei kom med ytringar som "dersom det er noko problem, så berre kom og spør..", går igjen hos alle fire. Om desse ytringane berre var frasar eller var meint å vere forpliktande, er vanskeleg å seie. Etter den første hjartelege velkomsten går dei kvar til sitt, då det i starten av skoleåret plar vere mykje å gjere.

Kollegaene sin velkomst var nok alvorleg meint, men likevel kan det vere vanskeleg å hjelpe nokon til rette, når hjelparen ikkje har dette som si formelle oppgåve. Og i alle fire døma mine er det ingen av personalet ved skolane som tek på seg noko ansvar overfor dei nye medarbeidarane, utover å vise dei arbeidsplassane sine og hjelpemidla som dei treng i starten. Informantane mine opplevde korkje at leiinga eller nokon som desse hadde delegert ansvaret til, sørgde for at dei nye lærarane fekk "autorisert" støtte eller kollegarettleiing og på den måten rettleiing inn i fellesskapet. "Rektor ser vi aldri, han" (intervju *Dagny* 10.12.00.). Dette vart tvert i mot difor dei nye lærarane sitt eige ansvar.

- Dei nye medarbeidarane opplever at det ikkje er samvar mellom dei totale kunnskapane dei har tileigna seg i utdanninga si og dei krava som dei føler vert stilt.
- Det vert også etter kvart klart at det ikkje er samsvar mellom det tilbodet om hjelp som praksisfellesskapet kan gi og behova som dei nye lærarane har i denne prosessen.

### **5.6 Fullverdig deltakar ved å tilpasse seg**

I lærarutdanninga har lærarstudenten fått nye idear og impulsar. Jordell (1986) skriv at forskning viser at den idealistiske haldninga til studenten/den nye læraren vert reversert, det vil seie at ho (den nye læraren) går tilbake til den undervisninga som ho sjølv vart til del i eigen utdanning og som enno er støtta av fleirtalet, når ho tek til i arbeidet i skolen.

Dette tolkar eg slik at lærarane framleis held på sine credo, men på grunn av overlesning av utfordringar i den ukjende skolekvardagen, der dei skal setje kunnskapane sine ut i livet og møter undring og kanskje motstand (i alle fall ikkje noko særleg støtte), får dei eit påskott til og kan rettferdiggjere overfor seg sjølve at dei må tilpasse praksisen sin til den praksisen som gjeld på skolen og som samsvarar med koden der.

Studien min viser at ideala bak tradisjonen (skolekoden) som dei ulike handlingane reflekterer, ikkje nødvendigvis støttar seg berre til ei teoriretning, og dei er heller ikkje like for alle skolane.

- *Anne* hadde det i sum mest komfortabelt, då koden på hennar skole var nokså diffus og ho kunne følgje sitt credo temmeleg problemfritt.
- *Beate* uttrykte ønskje om å følgje eit teoretisk syn som føreset elevaktivitet. Ho fekk problem hjå næraste kollega, men greidde å finne ein alliansepartner som både var ein av kodeberarane på skolen og som samtidig hadde så mykje felles oppfatning og veremåte at ho (*Beate*) vart inkulturert temmeleg fort.

- *Carla* møtte ein kultur der kodeberarane faktisk hadde eit syn på læring som var meir progressivt og i samsvar med sosiokulturell tenking, enn kva ho sjølv hadde.
- *Dagny* sitt credo var derimot meir i samsvar med dei sosiokulturelle ideala, enn tradisjonen som dei fleste kollegaene stod for.

Endring av identitet (dvs. i haldning og veremåte) er vanskeleg å få til på grunnlag av reglar, forskrift og tvang. Hargreaves (1994, s. 195-218) skriv om samarbeid og påtvungen kollegialitet at medlemmane i slike kontekstar vil sabotere slike ordningar dersom desse ordningane ikkje kjem som følge av eit behov dei har sjølv. Han seier samstundes at alle deltakarar i eit praksisfellesskap har ei oppfatning av både sjølv konteksten og innhaldet og måla for aktivitetane der. Frå min eigen studie vil eg peike på følgjande:

- På den eine sida er den nye læraren den formelle meisteren (leiaren) overfor elevane. For å gjere den situasjonen best mogeleg, må ho få dei til å like seg, på same tid som dei ser kvar grensene går. Debutanten må få dei til å skjønne kva/korleis ho vil leggje opp undervisninga/læringa og overtyde dei om at dette er betre enn det dei tidlegare opplevde (dersom tidlegare opplegg var annleis). Klassen har mest sannsynleg fått ny lærar grunna naturleg avgang, utviding av klassetalet eller fordi dei ikkje har gått så godt saman med den førre.
- Elevane, som er dei næraste sosialiseringssagentane, vert på den andre sida (gjennom foreldra, andre lærarar som dei har og administrasjonen) dei som fortel vidare korleis dei opplever den nye læraren og som dermed indirekte gir henne ein identitet. Dermed ligg det til rette for at ho ganske raskt vert "retta på" av kollegaene i samband med samarbeidsteam møte, fagseksjonsmøte eller i dei uformelle samtalanene som oppstår på lærarrommet.

Slik vert den nye læraren sosialisert og gitt ein identitet som ei som ikkje skil seg ut i forhold til kollegaene eller til elevane og foreldra sine forventningar. I motsett fall kan ho trass påtrykk frå omgjevnadene, halde på dei teoriane ho har tileigna seg i utdanninga, men som bryt med gjeldande kode. Då vil ho måtte forklare og grunngje den "nye" forma for handlingspraksis. Dette føreset gode og internaliserte teorikunnskapar i tillegg til operasjonelle kunnskapar. No vil ho ganske sikkert møte på tvil (motstand) frå dei som føler sin eigen praksis trua, og ho kan i neste omgang bli utsett for sanksjonar gjennom oversjåing og utestenging frå fleirtalet av kollegaene.

Debutanten vil i ein periode kunne stå imot krav om tilpassing frå fellesskapet, dersom ho har sterk støtte frå elevane og foreldra. Hennar "meisterrolle" vert dermed reell, men berre så lenge ho ikkje profilerer sine handlingar på kostnad av resten av kollegiet. I motsett fall, kan det ende med at ho vert gåande åleine og at ho kanskje etter kortare tid skiftar arbeidsplass.

Og dette vil skje uavhengig av om kodane er positive eller negative i forhold til ideelle krav til opplæring. Det viktige i mi undersøking er at nye medarbeidarar ikkje får sjanse til å utfordre og påverke dei kodane dei møter på, fordi dei ikkje får sleppe til med å synleggjere kunnskapane sine i "debatten" i praksisfellesskapet.

### 5.6.1 Identitetsdanning

Svært mykje av empirien handlar om identitetsdanninga til dei nye lærarane. Dei oppdagar fort at alle dei ulike møta dei heile tida vert utsette for, gjer noko med og utfordrar fordommane deira. "Tilegnelsen av et fags ferdigheter, kunnskaper og verdier foregår underveis ved at man får en identitet som medlem av fagets praksisfellesskap" (Kvale og Nielsen, 1999, s. 203). Det er ikkje så enkelt som berre å få innpass i praksisfellesskapet og å identifisere seg med det. Dei nye lærarane må lære praksisen i det nye fellesskapet og dei må innsjå at dette er eit langtidsprosjekt "...der det å mestre faget er rettet mot å bli en bestemt person" (ibid.).

Lærafellesskapa som dei nye lærarane møter, tilbyr dei å bli slike "bestemte personar" eller ein slik "identifikasjon". Dei må ta imot for å bli ein av kollegiet, sjølv om det for dei nye lærarane på den eine sida er og vert ein kamp som består i å akseptere og internalisere sider ved den læraridentiteten som er implisitt og eksplisitt, og på den andre å gjere opprør mot den, finne sin eigen stil og dermed identitet som lærarar i skjæringspunktet mellom det dei har i seg sjølve og det som vert kravd eller tilbydd dei av fellesskapet.

Lærlingane som Lave (1999) viser til, hadde ein identitet eller eit namn som lærling frå dei kom inn i skreddarlauget. Dei vart tekne hand om av andre og meir erfarne lærlingar og dei hadde meistrane som modellar. Dei nye deltakarane fekk rikeleg med tid til å lære alle sider av yrket, utan at det vart kravd av dei at dei hadde kunnskapar om, eller meistra handverket alt frå første dagen. Dei gjekk i lære som gradvis utvikla dei frå lavt til høgare nivå, men der dei berre vart gitt oppgåver som dei til kvar tid hadde sjanse til å meistre. Dei fekk det som Løkensgard Hoel (1998) kalla låg støtte, eller støtte som ideelt sett held seg innafor den næraste utviklingssona deira, og på denne måten



vart det ein balanse mellom forventningar og krav utanfrå, og kva dei var i stand til å greie. Denne situasjonen, der dei som oftast var på høgde med krava og der dei fekk utfordringar som gjerne låg i ytterkant, men likevel mest innafor denne sona, førte til at lærlingane hadde ein posisjon i fellesskapet som gav dei ein identitet.

Dei nye lærarane i studien min hadde derimot ein meir innfløkt og samansett situasjon. Dei måtte heile tida skifte mellom handlingskontekstar der det var venta av dei at dei på den eine sida hadde fullverdig lærarkompetanse og at dei på den andre sida knappast vart sett på og identifisert som noko meir enn ein nyutdanna "radikalar". Dersom dei hevda meiningar som låg på sida av dei vanlege, vart dei møtt med skepsis og frustrasjon. 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. I alle fall fekk dei nye lærarane kjensla av at dei ikkje kunne signalisere noko som kunne tolkast som kritikk av dei kollegaene som var der frå før.

Slik sett handlar det altså ikkje berre om å bli deltakar, men om relasjonar og om å ta stilling til verdiar. Det å få medlemskap i eit fellesskap er også noko meir enn "ein kulturasjon" eller sosialisering: Det består i ein kamp mellom verdisystem både utanfor og inni den personen som kjem ny og vil føre til endring i identiteten både hos den nye og kanskje hos fellesskapet?

## **KAPITTEL. 6 AVSLUTNING**

I dette kapitlet vil eg sjå tilbake på problemstillinga mi og dra dei slutningane som eg meiner er relevante. Det er også aktuelt å peike på funn som innbyr til vidare forskning og som kunne utfylle det feltet eg har fokusert på.

### **6.1 Korleis opplever nyutdanna lærarar møtet med skolen?**

Eg har gjennom empirien min fått ei omfattande datamengde som fortel om korleis fire nye lærarar har opplevd møtet med skolekvardagen dei første 20 vekene. Eg har fått samanlikna kva debutantane tenkte før dei tok til i yrket med korleis dei opplevde utfordringane dei fekk med omsyn til på den eine sida å skulle danne eit læringsmiljø, regissere læring og forhalde seg til elevane og på den andre sida å bli sosialisert inn i skolekulturen. Graden av suksess i klassen vart avgjerande for forholdet til foreldra og via dei, til resten av fellesskapet.

#### **Problem**

Nokre problem har gått igjen hos alle, så som dei dilemma som oppstår når dei på eine sida skal opptre som lærar som skal kunne yrket sitt, samstundes som dei som kollega vert handsama som ei novise som ingen enno har full tiltru til kan yrket sitt. Vidare opplever debutantane dilemmaet i klassen der dei overfor elevane skal etablere gode relasjonar og samtidig krevje prestasjonar. Når debutantane i tillegg ikkje har visst kva vagnar eller tradisjon elevane, klassen, kollegaene og foreldra er fortrulege med, så har dei blitt usikre på om dei er kvalifiserte til å vere lærar. Og endeleg lever dei alle i dilemmaet mellom å prøve å tilpasse seg eller opptre sjølvstendig i forhold til si eiga oppfatning av kva det er å vere ein god lærar.

#### **6.1.1 Dilemmaer**

##### **Identifikasjon som samtidig meister og novise**

Dei nye lærarane i det som Hänsel (1975) og Jordell (1987) kallar *den marginale fasen* har fått oppleve ein tosidig situasjon, der dei på den eine sida vert forventta å skulle opptre som *meister*, i Lave (1999) si forståing av ordet, overfor elevar og foreldre. På den andre sida er dei nye lærarane i ein situasjon der dei opplever å vere det som Lave og Wenger (1991) kallar *perifere deltakarar*, i forhold til dei nye kollegaene. Dette har ført

til at dei opptrer slik dei trur først elevane og foreldra, men aller helst kollegaene vil ha det, for å unngå å gå "utanfor tradisjonen" og dermed skilje seg ut. Så oppdagar debutantane etter kvart at dei faktisk har endra veremåte i forhold til ønska dei hadde i visjonsdokumentet før dei byrja i arbeid. Dei "er blitt gjort noko med" og etter kvart som dei er blitt meir medvitne om dette, breier det seg ein frustrasjon (ei indre konflikt) som dei ikkje finn noko umiddelbar og god løysing på.

### **Autoritet - kompis**

I ønsket om å bli godt likte har debutantane møtt på ulikt store problem, som i første omgang kan verke trivielle og ikkje så viktige for dei nye lærarane sitt sjølvbilete. Problema i klassane kan vere mykje prating, maktkamp elevane imellom osv. Somme elevar er ukonsentrerte, manglar vilje og kanskje kunnskapar om å samarbeide og dette har ført til dårleg oppførsel og til dels krenkjande åtferd overfor debutantane. Dei nye lærarane blir unødig hissige, ampre eller strenge og elevane blir trassige og provoserande eller lei seg og reserverte. I tillegg til at dette har ført til frustrasjon og til at debutantane har brukt mykje energi på å løyse problema, har det ført til at overskotet og humøret til å gjere noko ekstra for sjølve læringsmiljøet har vorte mindre og dei har fått problem med å bli likt og å få respekt for det arbeidet dei prøver å få til i lag med elevane.

Utan nokon å drøfte desse problema med, greier ikkje debutantane å finne balansen mellom kjensla av å måtte vere autoritær og samtidig vere læraren som elevane skal ha eit personleg og godt forhold til. "Ein kan ikkje utlevere seg sjølv for mykje, før ein mistar autoriteten" (intervju *Beate* 09.11.00.). Ingen kan krevje å få autoritet, kvar og ein må heller gjert seg fortent til ein slik posisjon gjennom samhandling med og ved å få gode sosiale relasjonar til elevane.

### **Tilpassing - sjølvstende**

Debutanten med si historie og forforståing møter eit fellesskap av kollegaer, leiarar, elevar og foreldre som kan hende har eit anna syn på læring og skole enn den nye. I empirien min ser eg at alle informantane kjem inn i ein tilstand der dei leitar etter signal som gir dei kunnskapar nok til å vite om dei "gjer rett" i forhold til den tradisjonen som er der frå før. Utfordringane ligg i å greie å halde på sin integritet og identitet samstundes med at dei vert teken inn i dei ulike fellesskapa med sine tradisjonar.

På den eine sida har aktiviteten i klassane fått følgje for korleis og i kva grad dei nye lærarane vert sosialiserte inn i praksisfeltet. Dei debutantane som har "lagt seg flate" for og tilpassa seg kollegaene som synest vere "leiarane" eller dei verkelege kodebe-

rarane, har etter kvart fått "fred" frå å skulle måtte forsvare handlingane sine. For debutanten er det viktige at dei opparbeider ein identitet som kan bindast til kollegiet og som profilerer henne som "ein av lærarane" på skolen. Ho får etter kvart det godt med seg sjølv, får alliansepartnarar, syter for at ho ikkje opponerer eller provoserer kollegaene og ho sørgjer for å halde ein profil der ho forsikrar seg om at dei andre likar det ho gjer, før ho gjer det. Ho vert dermed ettergjevande.

På den andre sida finst det i empirien min eksempel på to andre reaksjonsmønster. I det eine tilfellet har debutanten eit syn på skole som faktisk er meir tradisjonelt enn kodeberarane sitt, og ho vert av den grunn halden på avstand og til dels utafor. "Dei driftige damene" er progressive i si tenking og tør handle på ein utradisjonell måte, og ein kunne ha venta at dei ville vere imøtekommande overfor ein ung, ny lærar. Dersom dei hadde teke den nye "under sine venger", opptredd støttande og gjerne rettleidd henne, ville skolen for det første fått dra nytte av hennar engasjement og for det andre kanskje påverka henne i retning av det progressive synet som kodeberarane representerte. I det andre tilfellet er debutanten meir progressiv enn kollegaene. Den nye læraren prøver å leggje opp til samhandling mellom elevane og arbeider meir i samsvar med læreplanane (R94) enn kva kollegaene er vane med å gjere. Ho vert oppfatta som eit forstyrrende element som rokkar ved dei innarbeidde vanane som dei er fortrulege med, og kodeberarane snur fort ryggen til henne, overser henne eller motarbeider henne.

### **6.2 Førebuing for og hjelp inn i praksisfellesskapet**

Studien har skildra dei nye lærarane sitt møte med det Arfwedson (1984) kallar skolekoden. Det har vore ei prøve på i kor stor grad dei nye lærarane har greidd å takle dei ulike krava som dei møter, og samtidig halde på sin praktiske yrkesteori (Lauvås og Handal, 1990) og dermed skape seg ein identitet som dei sjølve er medvitne om.

#### **6.2.1 Grunnlaget for praksisen**

##### **Operasjonell kunnskap mangelvare?**

Dei nye lærarane kjem til eit praksisfellesskap utan å vite kva kode som gjeld, korleis dei ulike arbeidsoppgåvene skal utførast og kva vanar dei har på dei respektive skolane. Debutantane har i utdanninga lært noko om fag, om pedagogikk, didaktikk og elles lese om migrasjonsproblematikk, delteke på omsorgsseminar osv, men dei har ikkje erfaring

med i kva samanheng og korleis dei skal kunne nytte desse kunnskapane. Dei har med andre ord ikkje nok handlingskunnskap.

Debutantane stiller seg ei rekkje spørsmål som dei må finne svar på og som fører til at dei den første tida berre prøver å oppdatere sine eigne kunnskapar i dei ulike faga i rolla som klassestyrar. Dei skal lage arbeidsplanar og kanskje individuelle opplæringsplanar, ha foreldrekontakt osv, og dei skal samanfatte alt til ei handling som samsvarar både med kvar einskilds credo og med skolekoden.

I lærarutdanninga har debutantane lært "om", men i liten grad "korleis" og "kvifor". "Det høyrdest veldig bra ut med aktivitetspedagogikken, men det er noko anna å komme ut og prøve det i praksis - og eg synest det er litt vanskeleg å få det til" (intervju *Carla* 11.12.00.). Dette fører lett til instrumentell og tradisjonell undervisning, der den nye læraren greier seg bra når ho får arbeide i lag med lærarar som er trygge i sine metodar, men ikkje like godt når ho åleine får ansvaret for klassen. " ..at eg ikkje ser samanhengen mellom det eg lærte på lærarskolen og det som skjer i praksis. Eg har følt nokre gongar at dette lærte vi ikkje i lærarutdanninga, - kvifor lærte vi ikkje noko om dette? Dette er jo viktig" (intervju *Anne* 04.11.00.). I denne fasen blir den nye læraren medvitent om at ho ikkje har grundige nok kunnskapar om korleis bruke det ho har lært, og korleis gjere dette om til operasjonelle kunnskapar.

Denne situasjonen er felles for alle som startar i arbeid for første gong, men i dei fleste andre yrke får den nye vere i rolla som "lærling" eller "nyleg tilsett" i starten, medan læraren, som tidlegare poengtert, blir forventet å vere "meister" hos elevane og er "novise" hos kollegaene. Behovet for operasjonell kunnskap på nokre grunnleggande område som gjeld å handsame klassen og/eller å undervise fagleg, er derfor ekstra stort.

### **Kunnskap; tryggleik til utprøving?**

Analysen viser at på felt der dei nye lærarane har god fagleg og/eller pedagogisk kunnskap, har dei tryggleik nok til å prøve desse ut, også om dei dermed bryt med tradisjonen og syna til fleirtalet av kollegaene. Dei nye vågar å halde på og utøve læringspraksisen i samsvar med sin eigen praktiske yrkesteori, trass i manglande eller lita støtte frå leiinga, kollegaer eller frå elevar.

Dette funnet kan seiast å støtte opp om krava til større fagleg konsentrasjon som er foreslått i framlegg til ny lærarutdanning, i st. meld. nr. 16 (2001-2002).

### **6.2.2 Alliansepartnar, rettleiar eller kritisk venn**

Alle informantane mine ønska seg nokon som kunne vere ei støtte for dei og som dei kunne spørje til råds når dei lurte på noko, - og aller helst ein alliansepartnar. Det kunne vere nokon som debutanten opplever som likt tenkjande og som synest ha same credo som henne. "Alliansepartnarar" kunne ho også få blant elevane og via dei foreldra deira. Desse kunne støtte henne overfor andre foreldre og overfor kollegaene gjennom administrasjonen og/eller gjennom samarbeidsorgana på skolen.

Informantane mine har møtt kulturar med fleire kodeberarar. Det finst tilfelle der leiinga har abdisert og er redusert til berre å administrere, og utan å vere i stand til eller å ville det, greier desse ikkje å profilere nokon pedagogisk praksis. Då er det i staden erfarne og gjerne både ivrige og flinke kollegaer som i kraft av si historie er dei reelle kodeberarane og som set standard for kva meiningar og praksis som skal "gjelde".

Ei tydeleg leiing der administrasjonen er dei verkelege kodeberarane, gjer det enklare for debutantane å finne rollene sine i miljøet og danne seg ein identitet i kulturen. Det er spesielt viktig for nye lærarar å få vite kvar dei kan vende seg dersom og når dei treng hjelp. Studien min viser altså kor stort ansvar som ligg på skoleleiinga når det gjeld å gi nye lærarar ein god start i yrket.

### **6.2.3 Refleksjon**

Sidan Schön publiserte bøkene om den reflekterte praktikaren, har refleksjon av mange blitt sett på som alfa og omega for læring på mange arenaer. I min studie har eg også påvist nytten av å kunne reflektere over eigen praksis, gjerne i relasjon til pedagogisk teori og med utgangspunkt i eigen praktiske yrkesteori. Informantane mine har først reflektert gjennom skriving av visjonsdokumentet. Vidare er dei blitt vane med refleksjon og reformulering gjennom skriving av logg. Og endeleg har dei fått gitt munnleg uttrykk for tankar og meiningar gjennom dei semistrukturerte intervjua.

Ein av dei fire fann seg alliansepartnar som ho kunne drøfte ulike utfordringar og problem med. Det har synt seg uvurderlig å bli van med å føre ein open dialog, å stadig stille spørsmål, leite etter nye løysingar og drøfte desse mot dei erfaringane debutantane har gjort seg, gjerne i lag med ein god kollega. Refleksjon som tvingar dei til å reformulere og tenkje om igjen, gir dei sjanse til å finne løysingar som dei kan prøve i praksis.

### **Logg og rettleiing**

Deltakinga som informantar i studien ser også ut til å ha skjerpa medvitnet hos dei nye lærarane. Dei er særst tilfreds med loggskrivinga, ikkje minst som reiskap for å auke kunnskapen om seg sjølv og om synet sitt på læring.

Studien har påvist at ved sida av logg, er rettleiing gjennom direkte nærvær eit vel-eigna reiskap som fremjar dei reflekterande evnene. Med ekstern rettleiar har dei større sjanse til å få opna for meiningsutveksling og forståing gjennom ein open dialog mellom leinga, kollegaene, elevane og debutanten.

### **6.3 Endringar eller justeringar i lærarutdanninga?**

Min studie viser at dei nye lærarane spesielt har behov for styrka kunnskap om korleis dei skal kunne takle dei mest grunnleggjande oppgåvene dei møter i skolekvardagen. Empirien viser at debutantane må setje seg inn i mykje nytt fagstoff og at dei er usikre på kva hjelpemiddel dei treng i dei ulike fasane på dei ulike trinna. Dette er kunnskapar om t.d. kva oppgåver klassestyrar har, kva som ligg i omgrepet tilpassa læring, kva sær-vilkårselevar er osv. Desse kunnskapane får direkte praktiske konsekvensar for korleis dei handlar i forhold til utfordringar dei må løyse i starten av skoleåret.

Det kjem i empirien min elles fram eit behov for at dei i lærarutdanninga burde få meir kunnskap om og erfaring i korleis dei gjennom refleksjon kunne tileigne seg større forståing for samanheng mellom teori og praksis. Mykje av dette er kunnskap og erfaringar som dei kunne tileigna seg gjennom ulike "case", der dei fekk prøve ut situasjonar som dei venteleg ville møte på i skolen, og som i sum ville gjere dei nye lærarane betre budde for og tryggare på utfordringane som ventar dei. Kanskje ennå viktigare vil det vere om dei systematisk fekk erfaring med refleksjonslogg gjennom alle praksisperiodane (jfr. Løkensgard Hoel, 1999).

Nye lærarar vil aldri kunne alt dei treng på førehand, då mykje kan berre lærast i møtet med realitetane. Men dersom dei er usikre på alle felt, vert dei fort defensive. Dersom dei gjer noko som det vert stilt spørsmål ved eller som dei vert kritisert for, så endrar eller tilpassar dei praksisen sin til tradisjonen. Resultatet vert at det etablerte fellesskapet ikkje opnar for eller får tilført nye "ressursar" som kunne bidra vesentleg til ein skole meir i samsvar med intensjonane bak læreplanane og nyare pedagogiske perspektiv. Spørsmålet om rettleiing av nye lærarar og hjelp til refleksjon og bearbeiding

av erfaringar dei gjer, har derfor eit vidare siktemål enn berre støtte og utvikling av den einskilde studenten. Det vil styrke heile skolens praksisfellesskap.

#### **6.4 Endringar i skolane sitt tilbod til nyutdanna lærarar?**

Studien min viser at det ofte manglar ein klar politikk eller plan ute i skolane for korleis praksisfellesskapet skal ta i mot nye lærarar.

Debutantane har understreka behov for at leiinga sørgde for at dei sjølve eller gjennom nokon av dei etablerte kollegaene viste dei nye medarbeidarane til rette, ikkje berre dei første dagane eller vekene, men ved stadig og i alle fall heile det første året å forsikre seg om at dei nye fann seg til rette i miljøet. Dette handlar på eine sida om at dei som kjenner skolen frå før, "eig" kunnskapar om undervisningstradisjon og rutinar dei elles har innarbeidd, som debutanten vil kunne dra nytte av. På andre sida er det kunnskapar om kva hjelpemiddel der finst og kven av kollegaene som er tilgjengelege.

Informantane mine etterlyser ei meir formell mentorordning, helst der dei får tilvenjing til praksisfellesskapet til dømes som andrelærer i klassane. Vidare skulle den formelle mentoren leggje til rette forholda slik at debutanten fekk synleggjere og gjennomføre synet sitt på og kunnskapane om læring. Ved å gi tilkjenne at det er opning for å prøve ut sitt credo, sjølv om dette kanskje går noko på tvers av tradisjonen ved skolen, og at mentoren er tilgjengeleg for eventuell rettleiing, vil dei nye lærarane få den støtta som dei til kvar tid ønskjer, til dei vert så godt kjende i fellesskapet at dei sjølve kan velje kven dei meiner passar som alliansepartner for dei.

Om debutanten vert kjend med at dei etablerte kollegaene "veit om" og ser på nye medarbeidarar som ein ressurs som dei gjerne tek imot og vil hjelpe inn i fellesskapet, kunne også mykje unødig stress og ressursbruk vore unngått.

#### **6.5 Kollegarettleiing og ekstern rettleiing**

Trass i at Lauvås og Handal har gitt ut bøker og halde kurs/seminar om rettleiing og kollegarettleiing sidan midten på 1980-talet, er det framleis tvil om korleis gjennomføre dette i praksis. Rettleiing har god effekt, og refleksjon gjennom skriving av logg, gjennom samtale og som følge av observasjon er gode kommunikative verktøy.

Kollegarettleiing og/eller ekstern rettleiing burde truleg bli institusjonalisert, der ein bygde opp kompetanse rundt omkring i kommunane. Det er elles ikkje opplagt at det vil vere enkelt med dobbelt sett rettleiarar, m.a. fordi det vert ei kostbar ordning. Dette må-



te vere ei teneste som gjerne vart administrert gjennom eit samarbeid mellom høgskolane og skoleadministrasjonen i kvar kommune. Rettleiarane måtte helst med utgangspunkt i eigen praktisk erfaring, ha kunnskap både om den teoretisk plattformen som er grunnlaget for læreplanane (R94 og L97) og som skolen bygg verksemda si på, om korleis knyte teori til praksis gjennom eklektiske val av metodar og endeleg om korleis dei gjennom kunnskap om rettleiing kunne tilby støtte helst til alle, men i alle fall til dei nye lærarane i skolen.

## **6.6 Vidare perspektiv**

### **6.6.1 Endringer, tiltak som gjeld lærarutdanning og 1. året som ny lærar**

#### **A. Lærarutdanninga**

I forlenginga av denne studien ville det vere interessant å sjå på kva kunnskapar lærarutdanninga i realiteten legg vekt på og kan tilby. Informantane mine hevda at mange av oppgåvene som dei vart pålagt i skolen, var nye og ukjende for dei.

St. meld. nr. 16 (2001-2002), lagt fram 22. mars 2002: "Kvalitetsreformen. Om ny lærarutdanning. Mangfoldig - krevende - relevant" er eit av utgangspunkta for debatten om kvalitet i skolen som pågår denne våren. I den samanheng vil eg peike på ønskte endringar i sjølve lærarutdanninga, endringar som kan gjerast no og som bør løftast opp og vurderast i forhold til dei framlegga som alt ligg i meldinga.

#### **Pedagogisk og fagleg fordjuping**

I allmennlærarutdanninga er pedagogikkfaget redusert til 10 vekttal som etter mitt skjønn er for lite, då dette er og bør vere det kulturberande faget. Studien min har vist kor viktig det er at nye lærarar har eit pedagogisk ankerfeste for det dei skal gjere, då dette faget er føresetnaden for ei god lærarutdanning - og er "limet" som held ho i hop.

Pedagogikkfaget i vår lærarutdanning bør prege alle faga i utdanninga og må også ved å ta utgangspunkt i "felten", knytast mykje nærare til studentane sine praksiserfaringar (jfr. praksisskoleprosjekt som er i gang ved fleire høgskolar her i landet).

#### **Praksiserfaring**

Vidare ville det vere interessant og nyttig å sette fokus på øvingsopplæringa med utgangspunkt i meisterlære i eit situert perspektiv, der refleksjon var i høgsetet. Informantane mine var kritiske til øvingspraksisen, som dei meinte var dekontekstualisert og hadde liten relevans for deira eigen situasjon som lærar. Både teori og mine egne funn

peikar mot at studentane bør ha praksisen knytt til ein og samme skole heile tida, kanskje pluss kortare besøk på andre (sjå kap. 5.5.1 her i oppgåva).

Ole Kristian Haugaløkken og Per Ramberg (1998) drøftar problemstillingar og gjer greie for erfaringar med praksisbasert lærarutdanning, prøvd ut i Storbritannia, Australia og Sverige.

I LÄSK-prosjektet (Malmömodellen) (2002) er kvar student knytt til ein praksisskole gjennom heile studiet, og har ikkje tradisjonell praksis. Dei arbeider som vanlege lærarar, tek utgangspunkt i skolepraksisen og kjem dermed "under ytan". Dette fører til at dei lettare vert ein av kollegiet og er eit viktig argument for korleis utvikle kompetansen til den einskilde studenten (sjå kap. 2.6.2 her i oppgåva).

Til no har øvingslæraren, uavhengig av kvalifikasjonar, vore førebiletet og i sentrum (kvar er dei dyktige lærarane?). Praksisskolen i Malmömodellen vart for kvar student "laboratoriet" der dei prøvde interessante opplegg som vart gitt, der dei fekk reell makt som førte til likt ansvar med dei fast tilsette og som m.a. fordra evne til og kunnskap om samarbeid. I ein slik "øvingspraksis" skal dei setjast inn i arbeidet der dei medverkar til utviklingsarbeid og der dei inngår i praksisfellesskapet ved skolen.

Då vi ikkje kan ha eit partnersystem utan at også skolen har nytte av det, må der vere mange studentar på kvar skole (om lag 4-5 i kvar klasse), der alle fast tilsette får eit kollektivt ansvar for rettleiing og samarbeid.

Utrecht-modellen (Korthagen, 1985) som er prøvd ut ved NTNU v/Løkensgard Hoel og Gudmundsdottir (1999) (sjå kap. 1.4.2 og 5.4.1 her i oppgåva), har gitt positive erfaringar om refleksjon over eigen praksis via e-post, og ville i tillegg til Malmömodellen vere eit eigna reiskap i rettleiinga av studentane i praksis. Eg ser i min eigen studie at utgangspunktet der dei nye lærarane skriv eit visjonsdokument i slutten av utdanninga, har medverka til at debutantane er blitt meir medvitne om kva dei står for og kva dei trur ventar dei. Dette er med på å førebu dei, slik at det nevnte praksissjokket ikkje vert så overveldande, då dei dermed stiller med ein auka beredskap.

Hovudkonklusjonen min er både ut frå min eigen studie og dei fleste andre liknande studiar, at det trengs radikale grep når det gjeld integrasjon av teori og praksis og når det gjeld hjelp i sosialiseringa av nye lærarar ut i skolen.

### **Nyare forskning**

For å vise at teori og praksis er gjensidig avhengig av kvarandre, er det behov for meir kunnskap om og døme på metodar som kunne vore tilbode dei pedagogiske fellesskapa

og som kunne vore presentert gjennom ulike former for program både i utdanninga og i rettleiinga. Internasjonal forskning som tek sikte på å forbetre lærarutdanninga er omfattande (m.a. Kwo, 1996; Kettle & Sellars, 1996; Korthagen & Wubbels, 1995; Jones & Vesilind, 1995; Winitsky & Hauchak, 1995; McDiarmids, 1993; Grossman, 1990).

I ein studie viser Trond Eiliv Hauge (2000, s.10) til forskning som stadig utfordrar problemfeltet mellom teori og praksis og dei dilemma dette fører med seg i lærarutdanninga (Hargreaves & Evans, 1997; Calderhead & Shorrock, 1997; McLaughlin & Oberman, 1996; Russel & Korthagen, 1995; Grimmitt & Neufeld, 1994).

Forskning som er relevant og som bør takast med som grunnlag i arbeidet med ny lov om lærarutdanning spesielt og om utdanning og læring generelt, er m.a. vist til, analysert og drøfta i ein artikkel av Virginia Richardson og Peggy Racier (c2001). Det foregår eit omfattande forskingsarbeid både internasjonalt og nasjonalt, der ein prøver skaffe fram kunnskap om kva som trengst for å få til ei betre lærarutdanning og dermed ein betre skole.

Denne forskinga må takast på alvor no når lærarutdanninga skal fornyast og omorganisast.

### **B. Overgangen lærarutdanna - ny lærar**

Som eg har vist tidlegare (sjå kap. 2.4), finst det mykje forskingsbasert kunnskap om dette emnet, nok til å innføre endringar som betre utnyttar ressursane som dei nyutdanna lærarane representerer. Studien min har vist at dei nye lærarane ikkje er klar over kor viktig det er for dei å skaffe seg ein alliansepartner blant kollegaene. Ei utvida og formalisert ordning med mentorar, kunne ha løyst noko av problema som oppstår. Difor vel eg å vise til argumentasjonen i rapportane frå dei ulike nordiske studiane som er referert til her.

### **Rettleing (mentor)**

Telemarkforskning v/Streitlien (1999) si studie med ekstern rettleiing av fem nyutdanna lærarar, studien frå Århus v/Fregerslev og Jørgensen (2000), der dei følgde 17 nyutdanna lærarar i to år samt min eigen studie viser at erfaringane ein har er tilstrekkelege til å implementere endringar i rettleiingsopplegga for nye lærarar i skolen.

Som tilføyning til punkt 3. og 4. i kap. 6.3.3 i st. meld. nr. 16 (2001-2002), bør det komme eit nytt punkt 5. Dette punktet tek utgangspunkt i ein rettleiingsmodell som gjennom ekstern mentor, der debutanten kvar veke skriv regelmessige loggar via e-post

og der ho t.d. kvar 4-5 veke har rettleiingssamlingar med mentor åleine og/eller i gruppe med andre nye lærarar i krinsen.

Dette krev ei tilrettelegging der debutantane får redusert undervisningstid (men med same lønn) første året, for m.a. å dempe praksissjokket (sjå kap. 5.3.1 her i oppgåva), for å få nok tid og overskot både til sjølv lærargjeringa og til refleksjonen og rettleiinga i samarbeid med formelt tilsett mentor.

### **C. Opplæring av skoleleiarar**

Studien min viser at det er stort behov for ein klarare innstruks for kva ansvar skoleleiinga har for personalet og spesielt for dei nytilsette (sjå kap. 5.5.2 her i oppgåva).

Utdannings- og forskingsministeren Klemets' "rektorskole" må omfatte eit program som gir leiarar på alle nivå kunnskap om korleis støtte nye tilsette. Dersom ein skal nå dei måla som er nedfelt i st. meld. nr. 16 (2001-2002), er det også nødvendig å setje i verk tiltak for å få auka eller "oppdatert" den totale pedagogiske kompetansen.

### **6.6.2 Vidare forskning**

- Ein må nytte høvet til å opprette "følgjeforskning" no når ny lærarutdanning blir sett i verk, ikkje minst av organisering og gjennomføring av praksisopplæringa.
- Vidare vil empiriske studiar av ulike rettleiings- og mentorordningar vere aktuelle.
- Det ville også vere interessant og nyttig å kunne gjennomføre ein studie av leiingsmodell ved ulike skolar ("best practice" studiar).

Det er viktig å understreke at denne forskinga må ta omsyn til og følgje informantane både i og gjennom dei ulike kontekstane (sjå kap. 2.6.5 her i oppgåva).

## **Litteratur**

- Arfwedson, Gerhard (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum Norli.
- Arfwedson, Gerhard (1986). Om læreres yrkessocialisation. I Vaage, Sveinung, Handal, G. og Jordell, K. Ø. (red.) (1986). *Hvordan lærere blir til*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arfwedson, Gerhard (1994). *Nyare forskning om lærare*. Stockholm: Didactia, HLS Forlag.
- Bergem, Trygve (1993). *Tjener - aldri herre*. Bergen: NLA - forlaget.
- Bernstein, B. (1979). *Class, codes and control* (Vol.3). London: Routledge & Kegan Paul.
- Brim, Orville G. Jr. (1966). Socialization Through the Life Cycle. s. 4-5. I Brim, Orville G. Jr. og Wheeler, Stranton. *Socialization after Childhood: Two Essays*, s. 3-49. New York: Wiley.
- Calderhead, J. & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teachers education*. Falmer Press.
- Casey, K. (1988). *Teacher as author: Life history narratives of contemporary*. Women teachers working for social changes. Diss.University of Wisconsin-Madison.
- Cazden, Courtney B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clausen, J. A. (1968). Introduction. I J. A. Clausen (red.). *Socialization and Society*. Little, Brown and Comp, pp. 1-17.
- Cogswell, B. E. (1968). *Some structural properties influencing socialization*. Adm. Sc.Quarterly, 13.
- Cole, Michael (c1996). *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Crow, N. (1987). *Preservice teacher's biography: A case study*. Paper presented at the annual meeting of AERA, Washington D. C.
- Crow, N. (1988). *A longitudinal study of teacher socialization: A case study*. Paper presented at the annual meeting of AERA, New Orleans.
- Danziger, K. (1971). *Socialization*. Baltimore: Penguin.
- DiRenzo, G. J. (1977). *Socialization, personality and social systems*. Ann. Rev. Of Sociology, 3, 261-95.
- Dreier, Ole (1999). Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekstar. I Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (red.) (1999). *Mesterlære - læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Dreyfus, Hubert og Stuart (1999). Mesterlære og eksperters læring. I Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (red.) (1999). *Mesterlære - læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, Olga (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, Olga (red.) (1999). *The dialogical perspective and Bakhtin*. Kap. 2 og 3. PLF, Bergen: Universitet i Bergen.
- Dysthe, Olga (red.) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Eddy, E. M. (1969). *Becoming a teacher: The Passage to Professional Status*. New York: Teacher College Press.
- Elliot, J. (1993). *Reconstructing teacher education*. Falmer Press.
- Erlandsson, K. B. (1996). Första Lärarjobbet: en tid av förvirring och eftertanke. I Brusling, C. & Strömquist, G. (red.) (1996). *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Fossåskaret, Erik (1997). Ustrukturerte intervju med få informanter gir i seg selv ikke noen kvalitativ undersøkelse. I Fossåskaret, E., Fuglestad, Otto L. og Aase, Tor H. (red.) *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fregerslev, Peter og Jørgensen, Martin (2000). *Ny lærer. Om de første to år med sytten nyuddannede lærere*. Århus Dag- og Aftenseminarium.
- Fullan, Michael og Hargreaves, Andy. (1995). *Ha tillit til læreren: skoleutvikling gjennom samarbeid.*: I Bedre skole. (c1995) Sidetall: 136 s. Oslo: Norsk lærerlag.
- Ginsburg, M. & Clift, R. (1990). The hidden curriculum of preservice teacher education. I W. R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Ginsburg, M. (1988). *Contradictions in teacher education and society: A critical analysis*. New York: Falmer Press.
- Giroux, H. (1980). *Teacher education and the ideology of social control*. New York: Journal of Education, 162. Macmillan.
- Goodlad, J. I. (1994). *Educational Renewal. Better teachers, better schools*. Jossey-Bass.
- Goodson, Ivor F. (1996). *Att stärka lärarnas röster*. Stockholm: Didactica 5, HLS Förlag.
- Goslin, David A. (red.) (1969b). *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Routledge & Kegan Paul.
- Goslin, David A. (red.) (1969a). Introduction. I Goslin, David A. (red.) (1969b). *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Routledge & Kegan Paul.

- Greeno, J. Collins, Aa., Resnick, L. (1994). Cognition and Learning. I D. Berliner & R. Calfee (red.). *Handbook of Educational Psychology. (draft version)*.
- Griffits, V. & Owen, P. (eds.) (1995) *Schools in partnership*. Paul Chapman.
- Grimmett, P. P. & Neufeld, J. (1994). *Teacher development and the struggle for authenticity*. Teacher College Press.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a Teacher, Teacher Knowledge and Teacher Education*. Teacher College Press.
- Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen. I H. Holter og R. Kalleberg (red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 73-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Götz, B. (1976/78). Sozialisierung im Lehrerberuf. I B.Götz und J. Kaltschmied (red.). *Sozialisation und Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft pp. 422-69 (Originalbidrag 1976).
- Habermas, Jürgen (1968). Thesen zur Theorie der Sozialisation. I Götz, Bernd og Kaltschmid, Jochen (1978). *Sozialisation und Erziehung*, s. 103-116. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Handal, Gunnar (1996). Att stimulera til reflekterad praktik. I Brusling, Christer & Strömquist, Göran. (red.) (1996). *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Hanson, D. & Herrington, M. (1976). *From College to Classroom: The Probationary Year*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hargreaves, A. & Evans, R. (1997). *Beyond educational reform. Bringing teachers back in*. Open University Press.
- Hargreaves, Andy (1994). *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Harrington, H. & Hataway, R. (1994). Computer conferencing, critical reflection, and teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (2).
- Haugaløkken, O. K. og Ramberg, P. (1998). Praksisbasert lærerutdanning. I *PPU-serien* nr. 3. Trondheim: NTNU - Program for lærerutdanning.
- Hauge, Trond Eiliv (2000) *Student teachers' struggle in becoming professionals: Hopes and dilemmas in teacher education*. Paper presented at the 28<sup>th</sup> Congress of the Nordic Association for Educational Research, March 9-12, 2000 in Kristiansand.

- Hoel, Torlaug Løkenstgard (1999). Læring som sosial praksis med eit fagdidaktisk sideblikk. I *PPU-serien* nr. 3. Trondheim: NTNU - Program for lærerutdanning.
- Hoel, Torlaug Løkenstgard og Gudmundsdottir, Sigrun (red.) (1998). Studenter, refleksjon og veiledning via e-post. I *Skriftserien Klasseromsforskning* nr. 2. Trondheim: NTNU Pedagogisk institutt.
- Hogben, D. & Lawson, M. (1984). Trainee and beginning teacher attitude stability and change: Four case studies. *Journal of Education for Teaching*. 10 (2), s.135-153.
- Hollingsworth, S. (1991). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*.
- Hooper, David & Johnston, Tom (1973). Teaching Practice. Training or Social Control? I *Education for Teaching*, 92, s. 25-30.
- Huberman, M. (Ed.) (1989). Research on Teachers Professional Lives. *International Journal of Educational Research* 13 (4).
- Hänsel, Dagmar (1975). *Die Anpassung des Lehrers: zur Sozialisation in der Berufspraxis*. Weinheim: Beltz.
- Imsen, G. (1997). *Lærerens verden*. Innføring i generell didaktikk. Oslo: Tano Aschehoug.
- Isberg, Leif. (1993). Att förändras från lärostuderande till professionell lärare. I Cederström m. fl. (red.) *Lærerprofessionalisme*. København: Unge pædagoger.
- Jones, M. G. & Vesilind, E. (1995). Preserving teachers' cognitive framework for class management. *Teaching and Teacher Education*, vol. 11, no 4, 313-330.
- Jordell, Karl Øyvind (1986). Lærersosialisering - yrkessosialisering av voksne. I Vaage, Sveinung., Handal, G. og Jordell, K.Ø. (red.) (1986). *Hvordan lærere blir til*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jordell, Karl Øyvind (1987). Fra pult til kateter, Rapport nr. 4 (2. hovedrapport). Fra prosjektet *Det første året som lærer*. Tromsø: Universitetet i Tromsø (avd. praktisk ped.).
- Jordell, Karl Øyvind og Aamodt, Per Olaf (red.) (1989). *Læreren - fra kall til lønnskamp*. Utvikling gjennom 250 år. Oslo: TANO A.S.
- Josefson, Ingela (1991). *Kunskapens former. Det reflekterade yrkeskunnande*. Stockholm: Carlssons.
- Joyce, B. & Clift, R. (1984). The Phoenix Agenda: Essential in Teachers Education. *Educational Researcher* 13/4, s. 5-18.



- Kelman, H. C. (1961). Processes of opinion change. *Public opinion Quarterly*, 25, 57-78.
- Kettle, B. & Sellars, N. (1996). The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching and Teachers Education*, vol. 12, no 1, 1-24.
- Knowles, J. G. (1988a). *The failure of a student teacher: Becoming educated about teachers, teaching and self*. Paper presented at the annual meeting of AERA, New Orleans.
- Knowles, J. G. (1988b). *Models for understanding preservice and beginning teachers biographies: Illustrations from case studies*. Paper presented at the annual meeting of AERA, New Orleans.
- Knowles, J. G. (1991). *A beginning English teacher's experience: Reflexion on becoming a teacher*. Language Arts.
- Korthagen, F. A. J. & Wubbels, T. (1995). Characteristics of reflektive practioners: Towards an operatinalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 2, no 2, 161-190.
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal og Teacher Education*, 36(5), 11-15.
- KUD (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- KUD (c1986). *Mønsterplan for grunnskolen 1985*. Oslo: Aschehoug.
- KUD (c1987). *Mønsterplan for grunnskolen : M 87*. Oslo: Aschehoug.
- KUD i samsvar med § 9 c i Landsskolelova, utarbeidd ved Normalplannemnda (1939). *Normalplan for landsfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug,.
- KUD i samsvar med § 9 c i Landsskolelova, utarbeidd ved Normalplannemnda (1954). *Normalplan for landsfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug.
- KUD utarbeidd ved Normalplankomiteén (1957). *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug.
- KUF (1993). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring*. Oslo: KUF.
- KUF (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kuhlman, E. L. & Hoy, W. K. (1974). The socialization of professionals in beureaucracies: The beginning teacher in the scool. *The Journal of Educational Adm.*, 12, 2, 18-27.
- Kvale, Steinar (1998). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, Steinar og Nielsen, Klaus (1999). Landskap for læring. I Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (red.) (1999). *Mesterlære - læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Kvalsund, Rune (2002). Utdanningsavbot - ein kvalitet ved vidaregåande opplæring? I *Spesialpedagogikk*, nr. 5. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Kwo, O. W. Y. (1996). Reflective classroom practice: case studies of student teachers at work. *Teacher and Teaching: theory and practice*, vol. 2, no 2, 273-298.
- Lauvås, Per og Handal, Gunnar (1983). *På egne vilkår*. En strategi for veiledning med lærere. Oslo: Cappelen.
- Lauvås, Per og Handal, Gunnar (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning - Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, Jean (1999). Læring, mesterlære, sosial praksis. I Klaus Nielsen og Steinar Kvale (red.) (1999). *Mesterlære - læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lortie, Dan C. (1973). Observations on Teaching as Work. I Travers, Robert M. V. (red.). *Second Handbook of Research on Teaching*, s. 474-497. Chicago: Rand McNally.
- Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Linquist, G. (red) (1999) Pedagogisk psykologi. Studentlitteratur.
- Loughran, J. J. (1994). Bridging the gap: an analysis of the needs of second year science teachers. I *Science Education*, 78(4), pp. 365-386.
- Lüscher, K. (1968). *Der Prozess der beruflichen Sozialisation*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- LÄSK-projektet Lärarutbildning i skolan. Rosenquist, Ingrid (2002). *Att vända en oceanångare eller Det saknade mittfältet. Malmömodellen - en fallstudie av partnerskolesystemet inom grundskollärarutbildningen i Malmö*. Presentert i ei forelesning av Olle Holmberg på Nordisk lærerutdanningskonferanse, 16. mai 2002 i Bergen.
- Mardle, G. & Walker, M. (1980). Strategies and structure: Critical notes on teacher socialization. I P. Woods (Ed.). *Teacher strategies*, s. 98-124. London: Croom Helm.
- McAnich, A. R. (1995). *Teacher thinking an the case method*. Teacher College Press.
- McDiarmids, G. W. (1993). Changes in beliefs about learners among participants in eleven teacher education programs. In Calderheads, J. & Gates, P. *Conceptualizing reflection in teacher development*. Falmer, 93-112.
- McLaughlin, M. W. & Oberman, I. (1996). *Teacher learning. New Policies. New practices*. Teacher College Press.
- Mellin-Olsen, Stieg, red: Nora Lindèn (1996). *Samtalen som forskningsmetode*. Bergen: Caspar.

- Merseth, K. K. (1996). Cases and case methods in teacher education. In Sikula, J. (ed.). *Handbook of research on teacher education*, 2.ed. Prentice Hall, pp 722-744.
- Mortimer, Jeylan T. & Simmons, Roberta G. (1978). Adult socialization. I *Annual Review of Sociology*, 4, s. 421-454.
- Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (red.) (1999). *Mesterlære - læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Northfield, J. R. & Gunstone, R. F. (1997). Teacher education as a prosess of developing teacher knowledge. I J. Loughran & T. Russel (eds.) *Teaching about Teaching: purpose, passion and pedagogy in teacher education*. London: Falmer Press.
- Ogden, Terje (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Rasmusen, Jens (1999). Mesterlære og den allmenne pedagogikk. I Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (red.). (1999). *Mesterlære - læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Richardson, V. (1996). *Constructivist teacher education*. Falmer Press.
- Richardson, V. (1994). *Teacher change and staff development process*. Teacher College Press.
- Richardson, V. (ed.) & Placier, P. (c2001). Teacher Change. I *Handbook of Research on Teaching*. 4. ed. American Educational Research Association. Washington, D. C.
- Riksaasen, R. og Vigeland, B. (1994). *Basill Bernsteins kodeteori og nyere empiri*. Trondheim: Tapir.
- Ross, E. W. (1987). Teacher perspektiv development: A study of preservice social studies teachers. *Theory and Research in Social Education* 15(4), s. 225-243.
- Ross, E. W. (1988). Preservice teachers' responses to institutional constrains: The active role of the individual in teachers socialisation. *Educational Foundations* 2 (1), s. 77-92.
- Russel, T. & Korthagen, F. (1995). *Teachers who teach teachers. Reflections in teacher education*. Falmer Press.
- Schøn, D. A.(1983). *The reflective practioner*. New York: Basic Book.
- Shulman, J. (ed.) (1992). *Case methods in teacher education*. Teacher Colege Press.
- Sikula, J. P., Buttery, T. J. & Guyton, E. (eds.) (1996). *Handbook of research on teacher education: a project of the Association of Teacher Educators*. New York: Macmillan.
- Streitlien, Åse (1999). *Veiledning av nyutdanna lærere*. Delrapport 1. Notodden: Telemarksforskning.

- Strømnes, Åsmund L. (1975). *Praktisk lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken, Ett sosiokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Tabachnik, B. R. & Zeichner, K. (eds.) (1991). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. Falmer Press.
- UDF St.meld. nr. 16 (2001-2002). *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig - krevende - relevant*. Tilråding fra Utdannings og forskingsdepartementet av 22. mars 2002, godkjent i statsråd same dag (regj. Bondevik II).
- Warncke, Georgia (1993). *Hans Georg Gadamer. Hermeneutik, tradition och förnuft*. Göteborg: Daidalos.
- Webb, N. M. & Kenderski, C. M. (1984). Student interaction and learning in small-group and whole-class settings. I P. L. Peterson; L. C. Wilkonson; M. Halinan (red.): *The social context of instruction*. (s. 153-170). San Diego, London etc.: Academic Press, Inc. Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werner, Walter (1988). Program implementation and experienced time, *Alberta Journal of Educational Resesearch*, XXXIV (2).
- Wideen, M. F. & Grimmett, P. P. (1995). *Changing times in teacher education: restructuring or reconceptualization*. London: Falmer.
- Willower, D. J. (1971). The teacher subculture. I L. W. Drabick (red.). *Interpreting Education. A Sociological Approach*. New York, pp. 107-20
- Winitzky, N. & Hauchak, D. (1995). Learning to teach: knowledge development in classroom management. *Teaching an Teacher Education*, vol. 11, no 3, 215-227.
- Wright, Benjamin D. & Tuska, Shirly A. (1967). The Childhood Romanca Theory of Teachers Development. I *The School Review*, 75, s. 123-154.
- Wright, Benjamin D. & Tuska, Shirly A. (1968). From dream to life in the psychology of becoming a teacher. I *The School Review*, 76, 3, 253-93.
- Yinger, R. J. (1997). *Professional development standards as a new context for professional development in the USA*, Paper presented at the 8<sup>th</sup> biennial conference of the International Study Association on Teacher Thinking, October 1997, Kiel.

- Zeichner, K. & Gore, J. (1990). Teacher sosialisasjon: I W. R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*, s. 329-348. New York: Macmillan.
- Zeichner, K. & Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education "washed out" by school experience? I *Journal of Teacher Education*, 22(3), pp. 7-11.
- Zeichner, K. (1980). Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education* 31, s. 45-55.
- Zeichner, K., Tabachnick, B. R. & Densmore, K. (1987). Individual, institutional and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. I J. Calderhead (Ed.). *Exploring teachers' thinking*, s. 21-59. London: Cassel.

## **Vedlegg**

### **Vedlegg 1. Innbydingsbrev**

#### **Kjære nye lærarar!**

Underteikna, som til vanleg er øvingslærar ved *Høgskulen i Volda (HVO)* med arbeidsplass på *Øyra skule i Volda*, er i tidsrommet 2000-2002 hovudfagsstudent i pedagogikk (praktisk pedagogikk) ved *Universitetet i Bergen (UIB)*.

Tittelen på oppgåva mi er:

#### **"Kva skjer med lærarstudenten når ho/han har slutta i studiet - og vert lærar ?"**

I den samanheng går eg ut og inviterer *alle avgangsstudentane ved lærarutdanninga ved HVO*, våren 2000 om å delta som *informantar* i prosjektet. Dette skal skje ved at alle som vil, skriv eit *Visjonsdokument* i mai/juni, 2000 og returnerer det i vedlagde frankerte konvolutt.

Dette er "eit brev til deg sjølv", der du mellom anna fortel om korleis og kvifor du vil verte den læraren som du ønskjer. Dette er å skildre din praktiske yrkesteori eller ditt "credo" som lærar.

- *Kva læring (d.e. læringsmiljø) ønskjer du å skape?*
- *Korleis ønskjer du å bli (d.e. lærarrolla) som lærar?*
- *Korleis ønskjer du å samhandle/samarbeide med eleven?*
- *Korleis ønskjer du å samhandle/samarbeide med kollega?*
- *Korleis ønskjer du å samhandle/samarbeide med foreldra?*

I tillegg treng eg ei lita gruppe på 4 studentar som eg vil følgje gjennom dei første tjue vekene i arbeid som ny lærar. Det inneber å skrive ein logg regelmessig og å ta mot vitsett av meg og stille opp til eitt intervju:

*Logg.* Du skriv ein kort logg (på e-post til meg helst anna kvar veke) dei første tjue vekene du er i arbeid som lærar. Her kan du skrive om erfaringane du har gjort, t.d. hendingar i løpet av veka, problem som har oppstått og gleder du har hatt. Loggskrivinga vil gjere det mogeleg for meg å følgje prosessen tettare enn det som er mogeleg berre ved intervju.

*Intervjusamtale.* Du vil få vitjing av meg ein gong i løpet av dei tjue vekene. Der tek vi opp ting som synest viktig og som vi gjennom samtale kanskje kan få djupare innsikt i. Intervjusamtalen vil supplere informasjonane i loggane, eventuelt luke vekk mistydingar og skape større forståing for kva som faktisk har skjedd.

Formålet med undersøkinga er:

- *å skaffe kunnskap om kva erfaringar nye lærarar gjer, korleis dei opplever å vere i arbeid dei første tjue vekene av yrkeskarrieren, kva gleder og vanskar som oppstår i møte med elevar, kollegaer og foreldre.*
- *å synleggjere prosessen i sosialiseringa inn i yrket, - sett frå informanten sitt perspektiv.*

- på bakgrunn av denne kunnskapsbasen å vurdere kva slag støtte nye lærarar kan ha behov for.

Kva vil du som informant sitje att med:

Å skrive *visjonsdokumentet* og å skrive *logg* er nyttig for den enkelte. Det er gjennom forskning dokumentert at refleksjon aukar både læring og forståinga for det ein held på med. Loggskrivning er dessuten brukt som reiskap for lærarutvikling internasjonalt. Du har sjanse til å få betre innsikt i deg sjølv som lærar og utvikle deg til ein meir bevisst og reflekterande lærar, og kanskje vil du gjennom det lykkast betre. Du vil etter avslutning av studien få utskrift av *loggsamlinga* di og den ferdige *hovudoppgåva*.

Det er elles viktig for meg å understreke at det er ikkje gode eller dårlege svar, då det gjeld å få fram kva og korleis du verkeleg tenkjer. Eg er difor ikkje interessert i ortografi eller design.

Opplysningar eg får gjennom skjemaet blir underlagt teieplikt - og informantane og miljøet dei arbeider i vert halde anonyme. Informasjonen vert sletta når oppgåva er ferdig. Eg vil understreke at det ikkje fører med seg noko form for plikt frå informanten si side, - difor står du fritt til å trekkje deg ut av studien (undersøkinga) når som helst.

Eg har elles følgd vanleg prosedyre og søkt *Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste* om - og har fått godkjenning av prosjektet.

Rettleiar for prosjektet er *Professor Olga Dysthe, Program for læringsforskning, UIB*. (Ho skulle m.a. vere kjent for alle som har vore borti prosesskriving.) Elles arbeider ho med desse forskingsområda: Språk, kommunikasjon og læring, klasseromsforskning, vaksenpedagogikk m/m.a. rettleiing, skriving, vurdering (portefolio- eller mappevurdering) og IKT som lærings- og samarbeidsreiskap.

Eg vil til vanleg vere tilgjengeleg for eventuelle spørsmål om prosjektet både på telefon, via e-post eller på arbeidsplassen min på *Øyra skule i Volda*.

Takk for at du på denne måten vil hjelpe meg med å få fram dei opplysningane (data) som eg treng for å kunne vise kva møtet med yrket kan gjere med ein.

SVARFRIST: i løpet av juni (helst før jonsok), 2000.

6100 Volda, 5. mai, 2000.

Vennleg helsing

Odd Jarle Ertresvåg  
(sign.)

*Neste side* er berre eit framlegg på korleis du kan setje opp svaret til meg (og du skriv så mykje du vil.) Du skal returnere berre den(dei) følgjande sida(ene);

## Vedlegg 1.: Innbydingsbrev

---

Til  
Odd Jarle Ertresvåg,  
Røyslidvegen 34,  
6100 Volda.

telefon priv: 70077206  
telefon arb.: 70074312  
e-postadr.: [odert@online.no](mailto:odert@online.no)

Visjonsdokument (eit brev til meg sjølv om korleis eg vil bli som lærar):

Alle fyller ut ved å krysse av:

- Eg samtykkjer i at informasjonen som eg gjev kan nyttast i prosjektet.
- Eg veit at eg har full fridom til å trekkje meg frå prosjektet om/når eg sjølv ønskjer det.
- Kvinne.
- Mann.

Fyll ut med å sette kryss:

- Eg kan også tenkje meg å vere ein av dei 4 informantane.

Du som krysser av på det siste, svar også på følgjande (som er viktig for utvalet):

Eg tek til som lærar i : \_\_\_\_\_ fylke.

Eg skal undervise i: \_\_\_delt skole.

Eg skal undervise på: \_\_\_\_\_steget (barne-, mellom- eller ungdomssteget).

E-post adressa mi er: \_\_\_\_\_ og vert frå hausten: \_\_\_\_\_

Noverande adresse: \_\_\_\_\_

Adresse frå hausten: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_den \_\_\_ juni, 2000.

Helsing

\_\_\_\_\_  
(Underskrift)



## **Vedlegg 2. Visjonsdokument (døme)**

### **Visjonsdokument: 25.05.00. av Anne.**

*Det skal bli spanande å ta til som nyutdanna lærer, og i dei siste vekene har eg tenkt mykje på kvorleis eg vil at eg skal være som lærar.*

*Eg vil skape eit positivt læringsmiljø for elevane, der eg stimulerer til vekst og utvikling for den einskilde. Eg har vore svært heldig med den jobben eg skal starte i, det er ein liten klasse på ein liten skole, og dette gir rom for at eg kan få prøve ut ulike undervisningsopplegg. Eg vil også få trening i å få kontakt med dei einskilde elevane på deira nivå.*

*Det aller viktigaste for meg slik eg ser det no, vil bli at undervisninga mi blir på ein slik måte at elevane føler at det dei lærer verkeleg er nyttig, at det dei lærer er noko dei kan få bruk for i andre samanhengar utanfor klasserommet.*

*Som kollega vil eg bidra til å skape ei positiv stemning, og eg vil også gjere mitt beste for å samarbeide med alle dei andre lærarane på skolen. Eg trur det er vesentleg for å få til ei god undervisning at det er eit triveleg arbeidsmiljø. Dersom eg ikkje kjem overeins med kollegaene mine, vil dette problemet lett smitte over på undervisningssituasjonen. Eg er interessert i å gjere mitt beste for at miljøet både på lærarrommet og i klasserommet skal være triveleg for alle og einkvar.*

*I ei forlenging av dette blir det også viktig å skape eit godt forhold til dei foresatte. Det er sikkert av interesse for dei foresatte å følgje med på korleis elevane si utvikling er, og det blir då mi plikt som lærar å halde heimen informert. Dette kjem til å skje både gjennom telefon, i brev og ved å arrangere foreldresamtalar/foreldrekveldar. Alt i alt er eg altså interessert i å skape god kontakt både med elevar, kollegaer og foreldre.*

*Dersom eg får eit positivt forhold til desse, vil dette gjøre det lettare for meg når eg skal utføre lærarjobben min. Ved å ha samanhengande kontakt med dei ulike gruppene kan det leggast til rette for forståing overfor dei ulike forventningane som både eg og dei har til ei kvar tid, og dermed kan undervisningen leggast opp på ein måte som gjer at forventningane blir nådd.*

### **17.juli 2000: (Eit brev til meg sjølv, om korleis eg vil bli som lærar)**

*Som lærar har eg viktige oppgåver med å lære opp og oppdrar den oppvoksende generasjon. For å få til dette, må eg skape eit læringsmiljø, der alle elevane sine ulike evne blir teken omsyn til. Elevane må lære seg å arbeide sjølvstendig, men dei må også trenast i samarbeid. Miljøet i klassen må være godt og ope, slik at eventuelle problem som dukkar opp kan løysast raskt og til det beste for alle partar.*

*Forholdet til eleven må vere prega både av vennskap og av ei meir profesjonell lærarhaldning, alt etter kva som passer i dei ulike situasjonane. Det er viktig at elevane får eit godt forhold til læraren, både for å betre læringsmiljøet og for elevane sin trivsel på skolen. Elevane må kunne føle at eg er ein lærar som dei kan komme og snakke med hvis dei treng det, både på godt og vondt.*

*Som kollega ønskjer eg å bidra til eit positivt miljø på lærarrommet. Eg ønskjer ikkje å forsure miljøet ved å stille meg einsidig negativ til alle forslag til endringer som blir sett fram, men heller bidra sjølv med forslag til forandringar, hvis det trengs.*

*I tillegg er det viktig å skape eit godt forhold mellom heim og skole. Det må i alle situasjonar være ein dialog mellom foreldre og meg som lærar, då det er av felles interesse både for skole og foreldre at elevane skal lære mest mogeleg på ein best mogeleg måte. Dette kan ikkje fungere uten at eleven også får hjelp og støtte fra heimemiljøet sitt. Det er viktig å få foreldra til å skjønne at ikkje alle kan lære absolutt alt, men at alle kan lære nok til å klare seg bra likevel.*

### **Vedlegg 3. Logg (døme)**

From: A.....<anneh@online.no>  
To: odert@online.no  
Subject: Logg m.m.  
Date: Fri, 27 Oct 2000 10:31:40 GMT

Heisann!

Først ein beskjed. Eg blir i Aasen hvis du er interessert i å ha samtale med meg i helga. Ta gjerne kontakt på mobil, då det er enklast å få tak i meg på den måten. Hvis ikkje, må samtalen finne stad måndag, tysdag eller torsdag neste veke i Samby.

Logg veke 43.

Dette har vore ei litt meir slitsam veke. Mykje tid har gått med til å øve til ein skolefest vi hadde på onsdagskvelden, og enda meir tid har gått med til å prøve å roe ned dei som har masa på meir tid til å øve.

*Måndagen* var ein roleg dag, med to timar symjing, ein time KRL, ein time til øving og ein time frie aktivitetar. Denne dagen hadde ingen konflikter.

*Tirsdagen* var verre. Etter å ha gitt same beskjeden tre gongar i klassen, var det fortsatt to stykker som satt og rota med andre ting. Dette er dei same to som alltid styrer med andre ting, så denne gongen blei eg sint på dei. Hadde ein samtale med dei, der vi inngjekk ein avtale om at dersom dei ikkje fylgde med og fekk gjort det som skulle gjerast i timen, måtte dei sitte inne i friminuttet og gjere ferdig arbeidet. I neste friminutt måtte dei sitte inne... Dei er ufatteleg treige og ukonsentrerte, og det som resten av klassen utførte på max. ein halv time, blei dei ikkje ferdige med på ein heil time pluss eit kvarters friminutt... Blir litt frustrert når avtalen strandar etter ein time, og dei må snakke til og minnast på heile tida at dei ikkje må forstyrre dei andre.

*Onsdagen* starta med "tut og blås", altså musikktime med blokkfløyter. Det same skjedde i denne timen som på tirsdagen - det er eit par stykker som sit og blæs heile tida, og som dermed uroar resten av klassen og gjer det umogeleg å gje beskjedar. Denne gongen tok eg frå dei blokkfløytene, fekk gjeve dei beskjedane eg skulle og leverte ut igjen blokkfløytene då vi skulle til å spele. Då fungerte det greitt, og vi hadde ein god musikktime der vi fekk lært to nye melodiar på blokkfløyta.

*Dagen i dag* har vore ein bra dag, men enda ein gong måtte dei samme to elevane haldast tilbake i friminuttet, fordi dei grunna uro og tøys ikkje vart ferdige med det dei skulle gjere.

Eg driv no og førebur elevsamtalar og foreldresamtalar - og skal snakke med dei tre første elevane i siste timen i dag. Kjem då til å diskutere ulike klasseproblem med dei, i tillegg til at dei skal få uttale seg om ting dei er nøgde eller misfornøgde med.

Foreldresamtalane skal gjennomførast i veke 45. Det blir spanande, og endå ei ny oppleving for meg. Er litt spent på desse foreldresamtalane, men reknar med at det skal gå heilt greitt.

Helsing A.

## Vedlegg 4. Intervjuguide

Etter innleiande samtale om situasjonen i intervjuet, starter eg opptakaren og spør informanten:

- ”Korleis har desse første månadane gått og korleis er du blitt motteken på skolen?”  
Så let eg informanten få fortelje utan unødige avbrot frå meg, anna enn for å få informasjon etter dei hovud- og underpunkta eg har sett opp i sjekklista mi.
- Korleis har møtet med skolen og læringsmiljøet vore?
- Korleis har du opplevd å vere lærar fram til no?
- Fortel om møtet med elevar/klassar.
- Korleis opplever du møtet med kollegaene har vore?
- Forhold til foreldra?

<input type="checkbox"/> 1. Forhold til skolekulturen	<input type="checkbox"/> Einig/ueinig i syn på skole og læring? <input type="checkbox"/> Er usynleg/synleg (meningar)? <input type="checkbox"/> Elevsentrert/Lærarstyrt? <input type="checkbox"/> Ope(demokratisk)/Lukka(hierarkisk?)
---	--

<input type="checkbox"/> 2. Forhold til læringsmiljøet  <input type="checkbox"/> 3. Forhold til lærarrolla	<input type="checkbox"/> Som før/Bryt med tidlegare (negativt)? <input type="checkbox"/> Som før/Bryt med tidlegare (positivt)? <input type="checkbox"/> Samsvar med-/Bryt med eigen praktiske yrkesteorii? <input type="checkbox"/> Tilpassar du deg/- eller ikkje? <input type="checkbox"/> Får du til/Får ikkje til undervisning/læring?
--	---

<input type="checkbox"/> 4. Forhold til elevane <input type="checkbox"/> 5. Forhold til kollegaene <input type="checkbox"/> 6. Forhold til foreldra <input type="checkbox"/> Forhold til eventuelle andre personar i miljøet	<input type="checkbox"/> Har fått til/- ikkje fått til? <input type="checkbox"/> Har fått ros/- ris? <input type="checkbox"/> Har vore vellykka/- ikkje vellykka? <input type="checkbox"/> Gledelege hendingar/ evt. vanskar? <input type="checkbox"/> Vennskap/ evt. uvennleg møte/ handling?
---	--

- Skilnad eller samsvar mellom krav og kunnskapar informanten har?
- Kva hjelp (support) har informanten fått?
- Eventuelle alliansepartnarar?
- Forhold mellom krav og tid til å oppfylle desse?
- Eventuelle andre moment informanten vil nemne.

Informanten får fortelje det som ho synest er viktig. Likevel vil eg sørgje for at vi kjem inn på alle dei noterte områda, i tillegg til eventuelle opplevingar som den nye læraren har hatt og som kanskje ikkje kjem inn under eigne tema i studien.

Eg vil involvere meg i informanten slik at eg kjem med kommentar eller oppfølgings-spørsmål, for å få verifisert eller falsifisert forståinga mi av dei ulike utsegnene.

## **Vedlegg 5. Intervju (utsnitt)**

**Intervju med Anne, 5. november, 2000.**

A: Anne

O: Odd Jarle

O: Korleis føler du at du er blitt motteken på skolen din?

A: Det største problemet var å flytte "skolen", då ein hadde bygd han om. Vi måtte lage til lærarrommet osv. Difor var det lite tid til å setje seg inn i det eg skulle jobbe med - først i første veka fekk eg setje meg inn i innhaldet i bøkene. Kollegaene var veldig kjekke til å finne fram det eg trengte osv. Det er ein liten skole med 8 tilsette pluss 2 på SFO og ein logoped som er delt med andre skolar. Det vert difor eit nært samarbeid, då. Eg er klasseforstandar i 4. klasse og er inne i 1. klasse i tillegg - og har eit veldig nært samarbeid med klasseforstandaren i 1.kl. og jobbar i lag med han som er klasseforstandar i 3. klasse. Vi deler på engelskbøkene osv. Så eg føler at eg har fått eit veldig godt samarbeid med kollegaene der.

O: Føler du at du kom inn og "tok over" frå forrige lærar samme arbeidsmiljø og samme arbeidsmåte då du tok til i 4. klassen?

A: Eg har hatt ein del kommentarar på at "slik gjorde vi det ikkje det før...", og eg har sagt at eg gjer det på min måte. Eg har ikkje følt at eg har "krasja" veldig, då. Det har ikkje vore så store endringar, og dei er veldig flinke og koselege. Dei er 11 elevar og det er mange merkelege elevar. Det er sterke personlegheiter. Dei er flinke til å jobbe, både i gruppe og individuelt.

O: Korleis jobbar dei?

A: Dei sit i lag to og to. Dei byter plass ein gong i månaden. Dei skal venne seg til å jobbe med ulike personar. Dei protesterte til å byrja med, men etter eit par dagar gjekk det greitt. Til no har eg hatt tre ulike samansetningar. På denne måten vert dei betre rusta til seinare i livet, då dei no får trening i å kunne arbeide ilag med personar som dei både likar og ikkje likar. Når dei får velje sjølv, set dei seg i lag med kameratane sine.

O: Men du har 11 elevar?

A: Ja, der er alltid ein som sit åleine. Dette skjer på omgang og har fungert bra til no.

O: Har de hatt fellesoppgåver, som gruppa må løyse i lag?

A: Vi har hatt nokre småprosjekt, m.a. ei avis (med deadline!). Gruppene har fått bestemte oppgåver, som dei må bli ferdige med. Og det har dei greidd, utan for mykje mas. Fleire tek etter kvart ansvar.

O: Hjelper dei kvarandre?

A: Ja, der er nokre som er veldig flinke til å hjelpe andre. Dei passar på kvarandre.

O: Kvifor underviser du slik?

A: Eg hadde ikkje noko spesiell meining om korleis eg skulle undervise då eg byrja. Eg hadde lyst å prøve ut ulike måtar å undervise på. Det har vorte litt eksperimentering no i starten, og det har eg gitt foreldra melding om. Eg veit at vi skal komme igjennom det vi må igjennom, og eg har berre fått positive tilbakemeldingar frå foreldra. Elevane arbeider no to og to ilag, kombinert med undervisning ifrå meg.

O: Då du hadde foreldremøte, grunnga du kvifor du arbeidde som du gjorde?

A: Ja, og eg la veldig vekt på at eg ville trene dei opp til å arbeide på ulike måtar. Både individuelt og i lag med andre. Eg ga foreldra klar beskjed om at slik ville eg leggje det opp, og det synest foreldra var greitt.

O: osv....

**Vedlegg 6. Transkribert intervju (med første analytiske kommentar)**

<p>O: Korleis føler du at du er blitt motteken på skolen din?</p>	<p>A: Det største problemet var å flytte "skolen", då ein hadde bygd han om. Vi måtte lage til lærarrommet osv. Difor var det lite tid til å setje seg inn i det eg skulle jobbe med - først i første veka fekk eg setje meg inn i innhaldet i bøkene. Kollegaene var veldig kjekke til å finne fram det eg trengte osv. Det er ein liten skole med 8 tilsette pluss 2 på SFO og ein logoped som er delt med andre skolar. Det vert difor eit nært samarbeid, då. Eg er klasseforstandar i 4. klasse og er inne i 1. klasse i tillegg - og har eit veldig nært samarbeid med klasseforstandaren i 1.kl. og jobbar i lag med han som er klasseforstandar i 3. klasse. Vi deler på engelskbøkene osv. Så eg føler at eg har fått eit veldig godt samarbeid med kollegaene der.</p>	<p>Ho fekk for lita tid(?) til å førebu seg for lærarrolla - var ikkje kjend med stoffet og lærebøkene. <u>Forhold til læringsmiljøet</u></p> <p><u>Forhold til kollega</u></p> <p>Er godt motteken!</p>
<p>O: Føler du at du kom inn og "tok over" frå forrige lærar samme arbeidsmiljø og samme arbeidsmåte når du tok til i 4. klassen?</p>	<p>A: Eg har hatt ein del kommentarar på at "slik gjorde vi det ikkje det før...", og eg har sagt at eg gjer det på min måte. Eg har ikkje følt at eg har "krasja" veldig, då. Det har ikkje vore så store endringar, og dei er veldig flinke og koselege. Dei er 11 elevar og det er mange merkelege elevar. Det er sterke personlegdomar. Dei er flinke til å jobbe, både i gruppe og individuelt.</p>	<p><u>Forhold til elevane</u> Dei har reagert på hennar måte å arbeide på. Ho er (for?) medviten. Men har ikkje krasja for mykje enno, då!</p>
<p>O: Korleis jobbar dei?</p>	<p>A: Dei sit i lag to og to. Dei byter plass ein gong i månaden. Dei skal venne seg til å jobbe med ulike personar. Dei protesterte til å byrja med, men etter eit par dagar gjekk det greitt. Til no har eg hatt tre ulike samansetningar. På denne måten vert dei betre rusta til seinare i livet, då dei no får trening i å kunne arbeide ilag med personar som dei både likar og ikkje likar. Når dei får velje sjølve, set dei seg i lag med kameratane sine.</p>	<p><u>Læringsmiljøet</u></p> <p>Vil ha plassrotasjon - og dermed betre miljø.</p>
<p>O: Men du har 11 elevar?</p>	<p>A: Ja, der er alltid ein som sit åleine. Dette skjer på omgang og har fungert bra til no.</p>	<p>Elevane er motviljege til å sitje i lag med kven som helst enno - og set seg i lag med vennene, når dei får høve til det.</p>

## **Vedlegg 7. Framgangsmåte ved analyse av data**

Utifrå tema i *visjonsdokumentet* laga eg meg 5 mapper som verka som analysekategoriar og som eg la inn på PC-en min;

1. forhold til læringsmiljø ( ..for informant A, B, C, D.)
2. forhold til lærarrolla (same som over)
3. forhold til elevane (same som over)
4. forhold til kollegaene (same som over)
5. forhold til foreldra (same som over)

Etter kvart som *loggane* var sendt til meg, las eg dei fortløpande, samla informasjonen og la denne i dei respektive informantane si mappe. Eg såg snart at somme emne gjekk igjen - og difor laga eg undertema som gjekk på desse. Det kunne vere kva dei opplevde å lykkast eller mislykkast med, korleis dei ønska å undervise osv - og kva av dette som let seg gjennomføre, t.d.:

1. Kva gjer dei for å bli likt og for å bli respektert?
2. Kva lykkast dei med/Kva mislykkast dei med?

Vidare kategoriserte eg problema dei møtte, i forhold til fag, elevar, kollega og foreldre. Her såg eg på i kva grad desse problema var samanfallende eller ulike, og kvifor.

Fordi det kom fram at "å bli likt og respektert" kanskje var det sterkaste ønske dei nye lærarane hadde, vart det viktig å få fram og utdjupe desse emna i *samtaleintervjua*. Dette førte til at eg på ein naturleg måte kunne komme med spørsmål som forklara utsegnene til informantane og som klarare profilerte meiningane dei hadde. Eg skreiv ikkje ned spørsmåla på førehand, men sørgde for at vi i løpet av den timen *intervjuet* varte, kom inn på alle dei fem mappeområda (sjå vedlegg 4). Sjølv om rekkefølga var ulik, var det likevel greitt å forhalde seg til stoffet, når eg skulle transkribere intervjua og "leggje dei inn" på datamaskinen.

Eg hørde opp att alle *intervjua* på opptakspelaren fleire gonger, før eg skreiv dei ned og byrja å systematisere stoffet. Eg laga meg ein tabell, der eg hadde ei kolonne som viste dei ulike kategoriane (eller kva det handla om), ei kolonne der eg kunne skrive refleksjonar mens eg las, med tilvising til relevante teoriar - og endeleg skreiv eg sjølve intervjusamtalen ordrett av (men normaliserte språket) i ein kolonne midt på sida. Etter kvart framstod det fleire tema, som eg sorterte og fordelte under dei nummererte analysekategoriane og under bokstavmappene, t.d.:

**1. nr.1, b, C:** Forhold til læringsmiljøet; Kva lykkast ho med/Kva mislykkast ho med?;

*Carla.*

Slik kom eg fram til ei rekkje underkategoriar som eg så la inn i mappene, der dei høyrde til. Det kunne skje at somme tema kom inn fleire stader, men dette vart eg medviten om etter kvart - og eg flytta desse under dei kategoriane som passa best. Døme på slike tema var:

- *Bli kjend med/bli lagt til rette for*
- *Autoritet - Kompis*
- *Krav til operasjonelle kunnskapar - Kva dei har av slik kunnskap*
- *Samsvar - motsetnad til undervisning-/læringstradisjon*
- *Konflikt mellom arbeidskapasitet og tid*
- *"..eg strekk ikkje til.."*
- *Evne til samarbeid*
- *Bliir teken "inn" - bli "oversett" - bli "motarbeidd"*
- *Dei driftige damene*
- *Alliansepartnarar*
- *Kollegarettleiing*
- *"Meister" - "perifer deltakar"*
- *Identitet*
- *Medviten om- eller "oppeten" av kulturen*
- *Relasjonar til foreldra*
- *Samanlikning mellom informasjonen til dei ulike informantane*

Eg gjekk fleire runder åleine og i lag med rettleiar, før eg greidde å få dei ulike punkta på plass og elles såg klart kva mønster som danna seg. Då vart det lettare å sette materialet inn under dei ulike hovudkategoriane i analysekapittelet, og eg byrja få oversikt over stoffet.

Likevel har eg skrive ut, lest igjennom og deretter endra både på underkategoriane og på ulike samanhengar som eg gjennom refleksjon har oppdaga, fleire gongar seinare. Og eg må medgi at eg nok kunne halde fram i det uendelege(?) med refleksjon og endringar både i analysen og i drøftinga av funna relatert til teoriar, dersom det ikkje hadde vore for den fristen som vart sett for ferdiggjeringa av oppgåva.