

## Alene – sammen

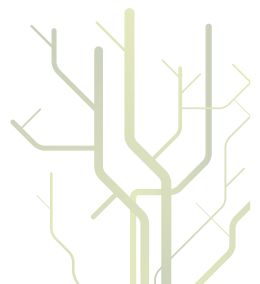
### Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling



## Rachel Jakhelln

Avhandling levert for  
graden Philosophiae Doctor

August 2011



# **Alene – sammen**

**Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling**

**Rachel Jakhelln**

Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor  
Universitetet i Tromsø  
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk  
August 2011

Our society can no longer accept the hit-and-miss hiring, sink-or-swim induction, trial-and-error teaching, and take-it-or-leave-it professional development it has tolerated in the past.

*(Report of the National Commission on Teaching & America's Future, What Matters Most: Teaching for America's Future, 1996, s. 3).*



## Innhold: Del 1

<b>1. Introduksjon</b> .....	<b>1</b>
Bakgrunn og temavalg .....	1
Teoretisk tilnærming .....	3
Sammenstillingens forskningsspørsmål .....	3
Sammenstillingens oppbygning .....	5
<b>2. Nye læreres møte med skolen</b> .....	<b>7</b>
Alenearbeid og samarbeid .....	7
Skolens tid .....	9
Møte med yrke og arbeidsplass .....	11
Profesjonslæring, utvikling av læreridentitet og felles profesjonsutvikling .....	12
Profesjonslæring .....	13
Læreridentitet .....	14
Felles profesjonsutvikling .....	16
Hva påvirker læreres yrkessosialisering? .....	17
Yrkesstartens psykososiale og didaktiske dimensjoner .....	17
Lærerutdanningen og skolekulturen .....	19
Fra utdanning til yrke. Perspektiver på sosialisering: teori og empiri .....	21
Oppsummering og drøfting .....	23
<b>3. Erfaring og læring</b> .....	<b>25</b>
Introduksjon .....	25
Læring i læreryrket .....	26
Læringsforståelsen hos Illeris .....	27
Tre forståelser av erfaringsbegrepet .....	29
Erfaringsbegrepet hos Kolb .....	29
Erfaringsbegrepet hos Dewey .....	31
Erfaringsbegrepet hos Gadamer .....	33
Erfaringer og betydningen av refleksjon for læring .....	36
Erfaringer, læreres læring og yrkesutøvelse .....	38
Den rutinebaserte og den unike erfaring relatert til læring .....	39
Oppsummering og drøfting .....	40
<b>4. Emosjoner og læring</b> .....	<b>43</b>
Emosjoner i læreryrket og i yrkesstarten .....	43
Emosjonsteoretiske perspektiver og læring .....	47
Hochschilds begreper emotional work og emotional labour .....	51
Emosjoner i yrkesutøvelsen .....	52
Illeris læringsmodell og et konstruktivt og fortolkende perspektiv på emosjoner .....	53
<b>5. Læring i samhandling på arbeidsplassen</b> .....	<b>57</b>
Introduksjon .....	57
Veiledning som læringstiltak .....	58
Kollegialt samarbeid og profesjonslæring .....	60
Resilience og nye lærere .....	62
Resilience som psykologisk begrep .....	62
Resilience som sosiologisk begrep .....	63
Det nasjonale veiledningsprogrammet "Veiledning for nyutdannede lærere" – VNL .....	64
Oppsummering og drøfting .....	66
<b>6. Forskningsdesign og metode</b> .....	<b>67</b>
Forskningsprosjektets bakgrunn .....	67
Empirisk grunnlag .....	68

Vitenskapsteoretisk perspektiv .....	71
Forskningsdesign og implikasjoner .....	75
Veiledning og forskning .....	79
Metode og analyse, en konsekvens av teoretisk ståsted og valg av design .....	81
<b>7. Sammendrag av artiklene .....</b>	<b>83</b>
Artikkel 1. Emosjonelle utfordringer i læreres yrkesstart .....	83
Artikkel 2. Early career teachers' emotional experiences and development - a Norwegian case study .....	84
Artikkel 3. Å prøve ut sin stemme – gruppeveiledning med nyutdannede lærere i videregående skole .....	86
Oppsummering av funnene i artiklene .....	88
<b>8. Diskusjon .....</b>	<b>91</b>
Læring og erfaringen av et verdig og et profesjonelt jeg .....	92
Erfaringer som utfordrer utvikling av læreridentitet .....	93
Betydningen av veiledning og kolleger for nye læreres sosialisering .....	96
Veiledning som formell lærersosialisering .....	96
Kollegial samhandling og uformell læring .....	97
Skolekulturens betydning .....	98
Oppfølging av nye lærere som del av profesjonslæringen på arbeidsplassen .....	100
En dialogbasert modell for profesjonslæring på arbeidsplassen .....	103
<b>9. Oppsummering og videre forskning .....</b>	<b>107</b>
<b>10. Referanser .....</b>	<b>109</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>117</b>

## Figurer og tabeller

Figur 1. Yrkesstartens psykososiale og didaktiske dimensjoner .....	18
Figur 2. Læringens spenningsfelt .....	27
Figur 3. Kolbs erfaringsbaserte læringssirkel .....	30
Figur 4. Adaptiv og utviklingsrettet læring som en veksling mellom fire nivå av handling og refleksjon .....	37
Figur 5. Læring av kompetanse i yrket .....	54
Figur 6. Sosiologiske paradigmer og organisasjonsanalyse .....	73
Figur 7. Å realisere et verdig og et profesjonelt jeg som integrert del av læring av kompetanse i yrket .....	93
Figur 8. En dialogbasert modell for felles profesjonsutvikling på arbeidsplassen .....	104
Tabell 1. Likheter og forskjeller i forskningsprosjektet på de to videregående skolene .....	70
Tabell 2. Faser i aksjonsforskning .....	77

## **Del 2: Artiklene**

Jakhelln, R. (2009). Emosjonelle utfordringer i læreres yrkesstart. I R. Jakhelln, T. Leming & T. Tiller: *Emosjoner i forskning og læring* (69-89). Tromsø: Eureka forlag, Eureka forskningsserie 1/2009. Artikkelen er fagfellevurdert.

Jakhelln, R. (2011). Early career teachers' emotional experiences and development – a Norwegian case study. I *Professional Development in Education*, 37(2), 275-290. Artikkelen er fagfellevurdert.

Jakhelln, R. Å prøve ut sin stemme – gruppeveiledning med nyutdannede lærere i videregående skole. Artikkelen ble sendt til tidsskriftet *FoU i praksis* i januar 2011. Akseptert for publisering etter fagfellevurdering, mai 2011. Artikkelen vil bli trykket i nr. 1, 2012.



# Forord

Min forskningsinteresse for nye læreres situasjon ble utviklet som prosjektleder og ekstern veileder i programmet *Veiledning for nyutdannede lærere* (VNL), i Troms og Finnmark. Jeg vil berømme de tolv nye lærerne og veilederne jeg fikk følge i feltarbeidet. Motet og viljen som dere viste til å legge ting åpent håper jeg dere viderefører i lærerarbeidet. Takk også til ledelsen ved “Tinden” og “Broen” videregående skoler for tilrettelegging for prosjektet.

Dere som har vært mine hjelpere i avhandlingsarbeidet fortjener også all mulig takk! Til min veileder Eli Moksnes Furu: Du er et modig menneske som tok på deg dette oppdraget! I en tidlig fase hadde vi Tom Tiller med på laget, seinere Tor Vidar Eilertsen. Dere har alle gitt verdifulle bidrag til min læreprosess. En særlig takk til professor Petri Salo, Åbo Akademi, Finland, som bidro til mitt sluttseminar og ga meg et faglig og emosjonelt løft til rett tid.

Den entusiasmen og innsatsen mine doktorandkolleger Odd Arne Thunberg og Yngve Antonsen har vist for eget avhandlingsarbeid, har vært smittende. Dere har også begge synliggjort betydningen av å ha et liv ved siden av doktorgraden. Takk for at dere har lest, vært kritiske og gitt meg troen på at det er mulig å bli ferdig! Skrive seminaret i Spania var et vendepunkt, vi skjønte at vi skulle fullføre! Kontorfellesskapet på Loftet har vært viktig. Sven-Erik Andreassen kom til det siste året og Kristin Bjørndal var med i sluttspurten. Alt er lettere når vi har noen å gå sammen med!

Takk til gode kolleger: Skrivegruppa som samarbeidet om boka *Emosjoner i forskning og læring* med Tom Tiller, Tove Leming og meg selv som redaktører. Ny i Nord, med Liv Carstens Knudsen, Mai Brit Helgesen, Gulla Jørgensen, Kirsten Worum og Anne-Harriet Berger. Det heftige fellesskapet MDV med Else Stjernstrøm, Marit Allern, Annelise Brox Larsen, Liv Carstens Knudsen og Eli Moksnes Furu. En spesiell takk til Anne-Harriet som har vært en krevende og inspirerende samarbeidspartner, som medstudent og skrivefelle.

Jeg har fått delta i verdifulle fagfellesskap: Aksjonsforskningsgruppa på PLP/IPL, Det nordiske aksjonsforskningsnettverket ledet av Karin Rønnerman, Göteborgs universitet, og PEP (Pedagogy, Education and Praxis)-nettverket ledet av professor Stephen Kemmis, Charles Sturt University (CSU), Wagga Wagga, Australia. Dette samt stipend fra



Universitetet i Tromsø, muliggjorde et forskningsopphold ved CSU, fra oktober 2009 til mars 2010. Skrivegruppa ved CSU gav avgjørende innspill til arbeidet med artikkel 2.

Jeg vil også takke gode fagfeller og hjelpere jeg møtte i Australia: Mine doktorandkolleger Wendy de Luca, Penny Cooke og Doris Santos, min gode kollega og samtalepartner Jane Wilkinson, som også språkvasket A2. Rozzie Brennan og Stephen Kemmis! Omsorgen dere viste min datter Regine og meg betydde uendelig mye. At Regine ble med, ga et annet opphold enn om jeg hadde reist alene. Og at mine sønner, Magnus og Bjørn Thode, søster Victoria med familie og min kjæreste Gudmund kom “down under”, ga meg inspirasjon i skriveprosessen og oss som familie minner for livet! Takk til Victoria og svigerbror David, som har lest artikler og sammenskriving. Takk også til korrekturleser Torgunn Wærås!

Stipendet mitt gikk ut i april 2011. Jeg ble uten stilling og inntekt. En ubehagelig situasjon, men ikke uten muligheter. Takk til Marit, Børge, Margitta, Solveig og Elisabeth som fulgte Gudmund og meg på deler av skituren fra Musken i Tysfjord til Umbukta! I starten fylte avhandlingsarbeidet hodet, etter hvert overtok mat, skismurning, kart og GPS, snøforhold, lyset, trærne, dyr og ryper. Jeg fikk erfare at hva som får betydning påvirkes av hva du gjør og hvor du er. Turen ga avhandlingens tittel og fornyet energi.

Min gode venninne og “villeleder” Margitta, dine mange forslag og dine “grønne resepter”, som har pålagt meg turer på ski, i kajakk og i motbakker, har bidratt til fornyet pågangsmot. Mine tre barn, å få følge dere gjennom skole og i studier, spesielt denne siste våren hvor vi har sittet i tre land og alle hatt våre bøyger, har gitt et spesielt fellesskap. Jeg er veldig glad i og stolt av dere, og håper at min innsats også kan være til inspirasjon for dere, slik deres er for meg! Og, min aller kjæreste Gudmund, din tålmodighet har jeg ikke ord for. Jeg kan bare takke, og ta i mot!

Tromsø, august 2011

Rachel Jakhelln

# 1. Introduksjon

## ***Bakgrunn og temavalg***

Målet med denne avhandlingen er å utvikle ny kunnskap om nyutdannede læreres læring av yrket i samhandling med kolleger og i organisert veiledning. Det er også et mål og utforske hva som må til for at disse to komponentene sammen kan bidra til bedre vilkår for den nyutdannedes profesjonslæring og utvikling av læreridentitet. Tradisjonelt har lærere arbeidet mye alene. Samtidig viser forskning at relasjonene, den kollektive samhandlingen og samtalen, er av uvurderlig betydning for profesjonslæring (Kemmis, 2005). Mangelen på fora hvor lærere kan drøfte sin virksomhet, hemmer utviklingen av den enkeltes erfaring og læring ”eftersom dessa blir verkliga och tydliga för läraren enbart i samtal med andra” (Zeichner, 1996, s. 47). Det hemmer også lærergruppen i utviklingen av en felles kunnskapsbase.

Særlig den videregående skolen har vært kjent for manglende samarbeidsrutiner (Rippon & Martin, 2006), hvor lærerne ofte arbeider alene bak lukkede dører med sine elever. Isolasjonen i arbeidet har bidratt til svake tradisjoner for tilbakemeldinger på arbeidsutførelsen mellom kolleger. Nye lærere har gått fra å lære yrket gjennom et sosialt fellesskap i lærerutdanningen til å skulle lære i ensomhet i yrkesutøvelsen. De siste årene har det skjedd endringer, og strukturer for kollektiv samhandling, som lærerteam, har blitt mer vanlig (Hoel, 2010). Det har også vært en intensjon at alle nyutdannede lærere fra høsten 2010 skulle få et veiledningstilbud gjennom det nasjonale programmet *Veiledning for nyutdannede lærere* (VNL) (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Jeg har i denne studien fulgt 12 nyutdannede lærere, ved to videregående skoler, som har deltatt i veiledning sammen med andre nye lærere i minst et halvt år, og som har hatt en etablert kollega som veileder. Lærerne har møttes for jevnlig refleksjon og læringsarbeid med utgangspunkt i egne erfaringer. Gjennom å ta del i veiledningsgrupper som ekstern veileder, og i kontakt med nyutdannede lærere som deltar i slike grupper, har jeg fått et verdifullt utgangspunkt for å studere karrierestarten og hvordan lærere utveksler erfaringer og lærer av

hverandre i og utenfor veiledningsrommet. Min interesse for feltet har jeg utviklet i arbeidet som veileder og prosjektleder i VNL i Troms og Finnmark.

Nye lærere er bærere av ideer og visjoner om hva de ser som viktig i yrkesutøvelsen, fra hjem og utdanning (Bayer & Brinkkjær, 2003). I møtet med skolens etablerte praksis må de tilpasse seg og finne seg selv som lærere i et praksisfellesskap, sammen med andre. Møtene med elever og møtene med kolleger er de mest betydningsfulle relasjonene for den nye i yrkesstarten (Paulin, 2007). I denne avhandlingen er det samhandlingen med kollegene som er i fokus. Mye tyder på at hvordan den nye læreren erfarer starten, avgjøres av hvordan den nye læreren ivaretas av ledelse og kolleger, hvordan de åpner opp for det hun/han har med seg og gir rom for deltakelse (Bullough, 1997). Læreryrket er en emosjonell praksis omsluttet av emosjonelle erfaringer (Hargreaves, 2000). Emosjoner kan ses som en linse (Reio, 2005) eller en inngang til lærernes levde erfaringer (Denzin, 2009). Emosjonenes betydning for læreres læring av yrket i karrierestarten har fått liten oppmerksomhet i forskningen. I studien setter jeg derfor søkelyset på nye læreres erfaringer, og særlig erfaringenes emosjonelle aspekter, som inngang til å forstå de nye lærernes læring av yrket, i yrket.

“The induction phase or the first years in teaching are a time of complex behavioral and conceptual professional learning and thus a time of intensive professional development” (Kelchtermans & Ballet, 2002, s. 106). Yrkesstarten er ikke bare en passiv inntreden i en eksisterende kontekst, men en relasjonell og fortolkende prosess hvor den nye påvirkes av konteksten, og motsatt. ”In this mutual interaction, socialization means that the beginning teacher is influenced by the context, but at the same time in his/her turn affects the structures in which s/he is socialized” (ibid). Gjennom denne prosessen finner den nytilsatte sin posisjon som lærer og kollega. Kollegarollen er en rolle utdanningen i noe mindre grad kan forberede studenten på. Med dagens mer dialogbaserte og kollektivt organiserte skoledrift, har det å forstå skolens kultur og organisasjon blitt sentralt for nytilsatte lærere, og veiledningen må ses som del av fellesskapets arbeid med profesjonsutvikling. Veilederen får dermed en viktig rolle både som kunnskapsformidler og som bidragsyter til den nyutdannedes profesjonslæring og utvikling av læreridentitet.

## **Teoretisk tilnærming**

Den nyutdannede gjør sine tidlige lærererfaringer i relasjonene hun/han blir en del av på arbeidsplassen. Hvordan disse erfaringene håndteres av den nye selv og i yrkesfellesskapet, er av vital betydning for utviklingen som lærer og mulighetene for å delta aktivt i virksomheten. Prosessene det her dreier seg om fordrer et teoretisk rammeverk som inkluderer både teori om sosialisering, profesjonslæring, profesjonsutvikling, og erfaringslæring, og om sammenhengen mellom disse. I denne sammenhengen har også veiledning som oppfølgingstiltak i yrkesstarten sin plass. Veiledning av nyutdannede lærere kan betraktes som en strukturert pedagogisk virksomhet, hvor de nyutdannede lærerne, i dialog med veileder, kan jobbe med sin kunnskapsutvikling. Jeg har på denne bakgrunnen valgt å ta en lærings- og kunnskapsteoretisk tilnærming til feltet. Erfaringer, hvor både kognitive, kroppslige og emosjonelle aspekt inngår, er grunnleggende element i all læring, som enkelt sagt handler om å koble det ukjente med det kjente. Jeg har valgt å vektlegge erfaringen som grunnlag for læring (Illeris, 2006), og har som utgangspunkt at affektive eller emosjonelle erfaringer inngår som en sentral del av all læring. Dette er, som nevnt, et neglisjert felt (Denzin, 2009), og jeg vil derfor legge en særlig vekt på emosjonenes betydning for læring. All læring har en individuell og en sosial side (Illeris, 2006). Jeg har som utgangspunkt at læring på arbeidsplassen pågår i en veksling mellom individuelle erfaringer og kollektiv praksis, hvor både kognisjon og emosjoner står sentralt.

## **Sammenstillingens forskningsspørsmål**

Avhandlingen består av denne sammenstillingen (del 1) og tre artikler (del 2). I Artikkelen 1 (A1), *Emosjonelle utfordringer i læreres yrkesstart*, drøfter jeg hvilke emosjoner som oppstår i møtet med lærerpraksisen, og utfordringer i møtet med kollegene på arbeidsplassen. Artikkelen problemstilling er:

*Hvilke emosjoner kommer til uttrykk hos de nye lærerne i møtet med arbeidsplassen, og hvilke konsekvenser får dette for læringen i yrkesstarten?*

Artikkelen 2 (A2), *Early career teachers' emotional experiences and development – a Norwegian case study*, bygger videre på funnene i A1. Dersom den nye læreren ikke blir sett og møtt på arbeidsplassen, kan det emosjonelle arbeidet (emotional work, Hochschild, 2003), som er en naturlig del av lærerarbeidet, bli til *emotional labour* (op.cit.). Jeg har så langt

oversatt begrepet med emosjonelt strev. En slik utvikling betraktes som en trussel mot den nyes utøvelse av yrket og utvikling som lærer. Artikkelen problemstilling er:

*Hvordan og når endres nyutdannede læreres emotional work til emotional labour, og hva betyr dette for deres profesjonelle utvikling?*

Vi trenger mer kunnskap om hvordan gruppeveiledningen kan balansere mellom felles og individuelle behov, og hvordan veiledningen kan forankres i organisasjonen. I artikkel 3 (A3), *Å prøve ut sin stemme – gruppeveiledning med nyutdannede lærere i videregående skole*, er selve veiledningsrommet og utviklingen av dialogen i sentrum. Fokuset er på veiledningen som en mulighet for deltakerne til å starte en dialog som kan videreutvikles i profesjonsfellesskapet på arbeidsplassen.

*Hvilke vilkår, muligheter og begrensninger har gruppeveiledning?*

Spørsmålet drøftes i forhold til veiledningsfokus på organisasjon, felles profesjonslæring og personlig støtte. Videre spør jeg:

*Hvilke implikasjoner fikk det at veiledningen var organisert som gruppeveiledning?*

I denne sammenstillingen vil jeg følge opp og gå videre med de samlede funnene i artiklene. Artiklene har vært motivert av et ønske om å bidra til økt forståelse for den nyes læring i yrkesstarten og hva som påvirker denne læringen. Med utgangspunkt i funnene i de tre artiklene vil jeg drøfte:

*Hvilke erfaringer i møtet med yrkesutøvelsen gir utfordringer for de nyutdannedes utvikling av læreridentitet?*

I artiklene framkommer det at møter med kolleger og arbeidet med veiledning, har betydning for de nye lærernes tilpasning til yrke og arbeidsplass. Jeg ønsker å sammenholde funnene i artiklene med forskning og teori jeg ikke hadde tilgang til da artiklene ble skrevet. Med dette utgangspunktet vil jeg drøfte oppfølging av nyutdannede lærere relatert til yrkessosialisering og se på hva de ulike bidragene betyr i denne sammenhengen.

*Hvordan påvirker veiledningen og samspillet med kollegene de nye lærernes sosialiseringssprosess?*

Tradisjonelt har det vært store variasjoner mellom skolene i hvordan nye lærere blir tatt imot på arbeidsplassen. At nye lærere skal få tilbud om veiledning i yrkesstarten er et statlig initiativ, og vi må forutsette at det tar tid før tiltaket blir ordentlig implementert i skolene. Kvaliteten på veiledningen og annen oppfølging av nye lærere vil være avhengig av konteksten. Dette er et forhold som i liten grad er drøftet i artiklene, men som har en nær tilknytning til de forholdene artiklene berører. Hvorvidt oppmerksomhet rundt nye læreres behov, og en generell aksept for nødvendigheten av et fortsettende læringsarbeid i yrket, ikke bare blir et kortvarig blaff, men får varig karakter, avhenger av hvordan oppfølging av nyutdannede lærere gis plass i skolens virksomhet. Jeg vil derfor avslutningsvis drøfte

*... betingelser for at veiledning og kollegial oppfølging skal kunne inngå som en selvfølgelig del av profesjonslæringen på arbeidsplassen.*

## **Sammenstillingens oppbygning**

Sammenstillingen har som formål å plassere de tre artiklene i forhold til aktuell forskning og inn i et teoretisk rammeverk. Funnene i artiklene vil bli drøftet opp mot hverandre og svakheter ved artiklene vil bli analysert. Jeg er særlig opptatt av forholdet mellom individuelle erfaringer og læring på den ene siden, og kulturen og diskursen representert i arbeidsplassfellesskapet på den andre, og hva dette betyr for profesjonslæringen. Del 1 består av denne innledningen og åtte kapitler. Jeg vil i kapittel 2 redegjøre for nyere empirisk forskning om hva som møter nye lærere i yrket og hvordan dette påvirker deres utvikling og læring. Teorier om erfaringer vil bli drøftet mot læringens sosiale og individuelle dimensjoner i kapittel 3. I kapittel 4 vil jeg redegjøre for forskning på emosjoner i yrket og emosjonenes betydning for læring i yrket, og drøfte forholdet mellom emosjonsteori og læring. I kapittel 5 ser jeg nærmere på skolen som læringsmiljø for nyutdannede lærere, og spesielt på veiledningens rolle som læringsredskap og betydningen av samhandling med kolleger. I kapittel 6 vil jeg redegjøre for utviklingen av forskningsprosjektet, og drøfte valg av forskningsdesign og metode med utgangspunkt i den teoretiske posisjonen jeg inntar relatert til læring. Essensen i artiklene, en for en, presenteres i kapittel 7. I kapittel 8 diskuteres funnene i artiklene opp mot empirisk forskning og teorigrunnlaget i sammenstillingen. Hensikten er å utdype og sammenstille det som står i artiklene. Del 1 avsluttes i kapittel 9

med en oppsummering og det pekes på felt der det kan være behov for videre forskning. Del 2 består av de tre artiklene i sin helhet.

## **2. Nye læreres møte med skolen**

To faktorer, alenearbeidet og tidsstyringen, har en særlig innflytelse på lærernes arbeidsdag og utviklingsmuligheter i skolen. I selve kjernevirksomheten i yrkesutøvelsen, undervisningen, bærer læreren mye av ansvaret alene. Skolen har lang tradisjon for tidsstyring, oftest regulert av timeplan og ringeklokke, som deler dagen inn i intervaller som kan synes vanskelige å endre. Hvordan arbeidsplassen forholder seg til lærersamarbeid og tidsstyring sier mye om arbeidsplassens kultur. Hvordan den nye læreren håndterer dette, vil ha avgjørende betydning for emosjoner og andre erfaringer, og dermed for den nyes læring, den første tida i yrket.

Hensikten med kapitlet er å se nærmere på hva som er av betydning for de nyutdannedes utvikling som lærere og hvordan disse prosessene forløper. Hvorvidt den nye læreren kan være en aktør i egen utvikling eller må innordne seg et gitt system. Dette tilsier en veksling mellom empirisk forskning og teoriutvikling. Jeg vil først redegjøre for forskning på alenearbeidet og tidsstyring, før jeg går inn på hva forskningen viser om nye læreres oppfatning av yrkesstarten. Dette for å illustrere hva som møter den nye. Jeg vil videre, med utgangspunkt i empirisk forskning om læreres læring på arbeidsplassen, se nærmere på tre aktuelle begreper knyttet til utvikling i yrket av aktualitet for min studie: profesjonslæring, læreridentitet og felles profesjonsutvikling. Dernest vil jeg se nærmere på yrkessosialisering og hva som påvirker denne, og drøfte aktualiteten av sosialiseringsteoretiske perspektiver. Kapitlet avsluttes med en oppsummering og drøfting av sammenhengen mellom sosialiseringsteori og profesjonslæring.

### ***Alenearbeid og samarbeid***

Å mestre læreryrket og utvikle sin profesjonalitet oppfattes gjerne som en ensom og individuell prosess, basert på prøving og feiling (Fransson & Morberg, 2001; Rosenholtz, 1991). Det har vært forutsatt at læringen av yrket primært skulle foregå innen rammen av egen undervisning (Tabachnick & Zeichner, 1985). Den profesjonelle læreren har tradisjonelt vært en individuell aktør (Lortie, 2002; Løvlie, 2001; Raaen, 2010b). Evnen til kontroll og fokuset på regler og rutiner, har vært avgjørende for hvordan lærerens arbeid har blitt vurdert



av omgivelsene (Eraut, 2002; Furlong & Maynard, 1995). Det å makte alenearbeidet har vært sett som tegn på at læreren makter yrket.

Lorties bok *Schoolteacher*, opprinnelig utgitt i 1975, står fortsatt som en sentral dokumentasjon av læreres liv i skolen. Denne sosiologiske og kvalitative studien baserer seg på studier av lærere i fem byer i USA, hvor datainnsamlingen ble gjennomført i løpet av 1960-tallet. Lortie skriver om lærerarbeidet:

The major psychic rewards of teachers are earned in isolation from peers, and they can hamper one another by intruding on classroom boundaries. It seems that teachers can work effectively without the active assistance of colleagues, since teacher-teacher interaction does not seem to play a critical part in the work life of our respondents (Lortie, 2002, s. 192).

Lortie ser alenearbeidet som et trekk ved læreryrket. Det som gir lærere tilfredsstillelse i arbeidet er å oppleve elevenes læring. Nye lærere gjør hva de kan for å unngå å be om hjelp (Lortie, 2002). Det er et spørsmål om aktualiteten av Lorties studie er mindre i dag enn da den ble gjennomført.

Formålet med VITAE-undersøkelsen (Variations in Teachers' Work, Lives and their Effects on Pupils), som omfattet 300 lærere i britisk grunnskole og videregående skole, var å undersøke variasjoner i ulike faser av lærerkarrieren. Videre var målet å studere sammenhengen mellom lærernes profesjonelle og private liv, skolekonteksten og deres evne til å ivareta identitet, engasjement og effektivitet i arbeidet over tid. Studien, som ble gjennomført fra 2001 til 2005 og bygger på både kvalitative og kvantitative data, framhever betydningen av kollegialt fellesskap, ikke bare for læreres opplevelse av støtte, men også for hvorvidt det utvikles en kultur for ideer og kritikk (Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu, 2007). Undersøkelsen viser at lærerne ser samarbeid som betydningsfullt for å opprettholde engasjement og effektivitet i yrket og står i kontrast til hva Lortie fant.

I en undersøkelse av samarbeidsklima i norsk grunnskole (Raaen & Aamodt, 2010), bygd på spørreskjemadata blant lærere samt kvalitative intervju med 8 nyutdannede lærere, framkommer det at skolen er preget av høy grad av kollegialitet, en betydelig grad av samarbeid lærerne imellom og at lærerne gir hverandre faglig så vel som relasjonell støtte. Samtidig finner forskerne at dette samarbeidet i liten grad danner grunnlag for faglig dialog og utvikling, noe de ser i sammenheng med tradisjonelle holdninger til lærerarbeidet. Raaen

& Åmodt (2010) beskriver samarbeidsklimaet i norsk skole som en “individualistisk samarbeidskultur” preget av koordinering, planlegging og praktisk tilrettelegging, men som i mindre grad følges av profesjonelle korrektiver som bidrar til kvalitetsheving og utvikling. Vi må kunne påregne at samarbeidsklimaet i videregående skole ikke avviker særskilt fra grunnskolen. Det kan se ut som om denne studien går lengre i analysen av innholdet i samarbeidet enn den engelske studien. Ulikhetene kan også ha sine årsaker i kulturforskjeller.

Mange nye lærere får gode kolleger som bidrar i overgangen fra student til yrkesutøver. For andre får ensomheten i yrkesintroduksjonen lett fatale konsekvenser ifølge Fransson.

Även om undantag finns kännetecknas lärares arbete av att de arbetar ensamma i undervisningssituationer och har begränsade möjligheter att se varandra i handling [...] En följd av den rationaliserande individualiteten är att meningsskapande processer blir mer privata, fördolda, svårtillgängliga och mångtydiga till sin karaktär (Fransson, 2006, s. 184,185).

Fransson sammenligner yrkesstarten til fire lærere og fire fenriker. Ett av hans sentrale funn er store forskjeller når det gjelder ”de meningsskapande processernas transparens” (op.cit.). I motsetning til de nye fenrikene, møter lærerne en kultur hvor det er svake tradisjoner for å se og erfare andre kollegers arbeid, en kultur hvor det tas for gitt at alle forstår, en institusjonalisert kultur. Lærernes opplevelser av arbeidet privatiseres, og muligheten for å lære av hverandre og bygge opp en felles og vel begrunnet forståelse av yrkesutøvelsen svekkes. Forskningen på læreres samhandling viser at det skjer endringer. Lærere deltar mer i samhandling i dag enn hva Lortie fant i sin studie. Det kan synes som vi er i en overgangsfase og at variasjonen er stor mellom skolene. En konklusjon i Raaen og Aamodts studie er at: ”Verdien av å gi hverandre faglig og relasjonell støtte synes å være lite erkjent” (Raaen & Aamodt, 2010 s. 280). Fortsatt står mange lærere alene med stort ansvar.

## **Skolens tid**

“Time is the most scarce resource in schools” (Lortie, 2002, s. xii). Lærere har ifølge Lortie en “her og nå”-orientering til arbeidet, og det å bruke tid på undervisning betraktes som fundamentet i lærerarbeidet. Dette må ses i sammenheng med at produktet av lærerens undervisning er elevenes læring, og at lærere derfor kjenner en sterk forpliktelse til å knytte sin tid til elevens arbeid i undervisningssituasjonen. Når tidsstyringen på skolen kommer i konflikt med undervisningen, kan det tolkes som en devaluering av lærerens arbeid (op.cit.).

En hektisk arbeidshverdag preget av stor arbeidsmengde og tidsmangel, har mye å si for at samarbeid ikke optimaliseres (Raaen & Aamodt, 2010). Ifølge Hargreaves (1994) er vi vitne til en stadig sterkere styring av lærernes tid. Når erfarne lærere viser manglende interesse for å bistå nye lærere, og når nye lærere anser det å be om assistanse som en forstyrrelse, må det forstås i denne sammenhengen.

I en casestudie av fire nye læreres arbeid peker Hanssen et al. (2010) på det heseblesende lærerarbeidet og spør hva det er som gjør arbeidet så hektisk. "Lærerne blir for en stor del administratorer som skal få bestemte ting til å skje innenfor en lineær oppfatning av tid" (op.cit., s. 311). Forskerne peker på at lærerne skal forholde seg til to typer planer som representerer ulike tidsoppfatninger. De administrative, hvor plikten dominerer og klokka styrer, og de pedagogiske, basert på interaksjon og læringsarbeid, med en syklisk tidsoppfatning (Westlund, 1998). I det pedagogiske arbeidet handler det om interaksjon og læringsprosesser. Planlagte brudd kan oppleves som avbrudd når de administrative planene kommer i konflikt med de pedagogiske planene og styrer oppmerksomheten bort fra læringsarbeidet. Da må læreren mestre øyeblikket og håndtere diskontinuiteten. Å håndtere både syklisk og lineær tidsoppfatning samtidig krever mye av læreren og blir utfordrende for den urutinerte. "Denne stadige kampen for å håndtere logikken fra to ulike verdener kan forklare hvorfor arbeidet blir så heseblesende" (Hanssen et al., 2010, s. 313).

Stadige brudd og skifte av læringsaktiviteter gjør det også vanskelig for nye lærere å få overblikk og komme i forkant av problemene de erfarer (Caspersen & Raaen, 2010). Det å mestre læreryrket handler ikke primært om å være nyutdannet eller erfaren, men om samarbeidsklima og læringskultur (op.cit.). "Læringen optimeres når erfaringen generaliseres gjennom refleksjonen" (Wahlgren, Høyrupe, Pedersen, & Rattleff, 2002, s. 201). Samtidig er det mye som indikerer at den optimeringen av læring som Wahlgren framhever, i alt for liten grad har blitt en integrert del av lærernes eget læringsarbeid.

Læring på arbeidsplassen fordrer en adekvat infrastruktur og må fylles med et innhold (Raaen & Aamodt, 2010). Om læring skal kunne foregå, fordrer det en organisering av arbeidet som støtter læring og ikke bare produksjon (Ellström, 2006). Til tross for at lærere i dag jobber mer sammen i team, er det lite rom for egen læring. Administrative oppgaver tar mye av tida lærerne har utenom undervisningen. I den norske *ProLearnstudien* (Jensen, 2008) sammenlignes lærere, sykepleiere, revisorer og ingeniørers forhold til læring i yrket.

Forskerne poengterer at forklaringsmåter som setter likhetstegn mellom læring og sosial deltakelse i lokale “praksisfellesskaper” vil være utilstrekkelige når man skal gripe den økende kompleksiteten i de fleste yrker. Studien viser at lærerne har begrenset tilgang på ressurser utviklet spesielt for å støtte dem i deres yrkespraksis. Læring og oppdatering er i stor grad individualisert og overlatt til personlig initiativ (op.cit.).

## ***Møte med yrke og arbeidsplass***

Ulvik et al. (2009) har studert lærernes erfaringer i yrkesstarten. I sin intervjuundersøkelse, med nyutdannede lærere i videregående skoler som får veiledning, finner de at de nye ser lærerarbeidet som en viktig og meningsfull jobb. De nye lærerne finner også glede i å få lov til å undervise unge mennesker i eget fag og i samarbeidet med gode kolleger. Tilfredsstillelsen ved å ha relasjoner til elever og tilhøre et kollegium er viktig for oppfatningen av arbeidet, men det som gir tilfredsstillelse gir også utfordringer. De nyutdannede bruker enormt med tid og energi på å forberede og håndtere undervisningen. Å planlegge for og lede klasseromsarbeidet er krevende. Det er det også å skulle møte de samme utfordringene som erfarne lærere. Selv om kollegene i studien framstilles som de nyutdannedes viktigste støttespillere, opplever flere at det er vanskelig å be om hjelp i en presset skolehverdag. Dette samsvarer med Lorties funn referert til foran.

Hobson, Malderez, Tracey, Homer, Mitchell, Biddulph, et al. (2007) har gjort en flerårig undersøkelse av engelske nyutdannede læreres erfaringer. Datainnsamlingen var gjennomført ved slutten av lærernes første år i yrket og baserte seg på både kvantitative data (2446 telefonintervju) og kvalitative data (73 dybdeintervju og 46 e-journaler). Det kvantitative materialet viste at 93 % av de nyutdannede hadde funnet glede i lærerarbeidet, mens det kvalitative materialet viste et mer nyansert erfaringsbilde. De fleste beskrev lærerhverdagen som en rekke ”ups and downs”. Det som ble vurdert som mest positivt var å bli akseptert og få tillit som lærer, givende relasjoner med elever og støttende kolleger, autonomien i yrket og det å erfare mestring. De negative erfaringene knyttet seg til de mange kravene de møtte i yrkeshverdagen og det å balansere disse mot privatlivet.

Som for Ulvik et al. (2009) viste forskningen til Hobson et al. (2007) at det positive også kan bli det mest negative. Utfordringer i relasjoner med elever, foreldre og kolleger på skolen og

mangel på oppfølging og støtte ga grunnlag for negative erfaringer. Der relasjonene med andre lærere var sterke og gode, hadde det en signifikant betydning for den nyutdannedes trivsel i arbeidet og deres tilfredshet med støtten de hadde fått. Forskerne framhevet betydningen av å ha en overvekt av positive opplevelser, og at strategiske handlinger overfor nytilsatte lærere dreier seg om å bidra til å balansere positive og negative erfaringer. Dette er et viktig funn, siden mye av forskningen på nye lærere fokuserer på kriser.

En rekke studier beskriver overgangen fra utdanning til profesjonell praksis som vanskelig, begrepet praksissjokk har vært brukt i denne sammenhengen (Huberman, Grounauer, & Marti, 1993; Veenman, 1984). Den nye lærerens fremste ønske i yrkesstarten er å bli definert som lærer av elevene og akseptert som lærer av kollegene (McNally, Cope, Inglis, & Stronach, 1994, s. 55). Der den nye ikke får erfare slik anerkjennelse blir starten utfordrende. Forskning viser at erfaringene fra det første året har signifikant påvirkning på fortsettelsen av karrieren (Day et al., 2007; Flores, 2006; Huberman et al., 1993; Sikes, Measor, & Woods, 1985; Veenman, 1984; Wang & Odell, 2007; Zeichner & Gore, 1990). "Å bli en lærer" er en personlig, kompleks og kontekstavhengig prosess som den nye læreren må finne ut av. Samtidig er det også en sosial prosess hvor den nye skal bli en del av yrkesfellesskapet.

These first few years of teaching have been described as a two-way struggle in which teachers try to create their own social reality by attempting to make their work match their personal vision of how it should be, whilst at the same time being subjected to the powerful socializing forces of the school culture (Day, 1999, s. 59).

Hvordan den nyes egen visjon om arbeidet matcher synet som gjelder på arbeidsplassen, vil være avgjørende for hvordan hun/han finner seg til rette. Profesjonslæringen skjer ikke i et vakuum, men, som allerede framhevet, innenfor kontekstuelle sammenhenger hvor skolens kultur og diskurs (Kemmis & Grootenboer, 2008) har avgjørende betydning for læringens retning.

### ***Profesjonslæring, utvikling av læreridentitet og felles profesjonsutvikling***

Å være ny og nyutdannet gir spesielle konnotasjoner på arbeidsplassen. Starten er et møte mellom individ og arbeidsplass hvor sosial situasjon og menneskelige aktiviteter konstituerer hverandre (Säljö, 2000). Den nye læreren skal overføre kunnskapen hun/han bringer med seg

og omdanne den slik at den gir mening i skolens hverdagspraksis. Læringen i starten er ifølge Eraut en aktiv læringsprosess. "... the learning process involved when a person learns to use previously acquired knowledge/skills/competence/expertise in a new situation" (Eraut, 2004b, s. 58). I dag må arbeidstakeren dokumentere sin profesjonalitet både formelt og i praksis (Giddens, 1996). Læreren får ikke lenger autoritet i kraft av rollen alene. Yrkeskunnskapen utvikles når individet eksponeres for situasjoner hvor de må overkomme begrensninger i sin tidligere kunnskap.

Et særtrekk ved profesjonsyrker er at de kombinerer teoretisk kunnskap, som disiplinbaserte teorier og begreper, og erfaringsbasert kunnskap utviklet over tid og basert på inntrykk, fortolkninger og erfaringer (Eraut, 1994). Eraut argumenterer med at veloverveide, profesjonelle handlinger er kjernen i profesjonelt arbeid og involverer intuitiv, så vel som analytisk tenkning og diskusjon. Den nyutdannede læreren vil mangle handlingskunnskapen som kommer av erfaring og deltakelse i et praksisfellesskap. Smeby (2007) peker på tre aspekter ved profesjonell kunnskap – fagkunnskap, praktiske evner og refleksivitet. Jeg ser i tillegg læringsvilkår og læringsevne som avgjørende for å bli stående i yrket over tid. Samtidig som den nye læreren skal bidra til andres læring, skal hun/han selv lære å være lærer gjennom yrkesutøvelsen. For å kunne diskutere nye læreres læring på arbeidsplassen, vil jeg, med utgangspunkt i empirisk forskning, drøfte begrepene profesjonslæring, læreridentitet og profesjonsutvikling. Jeg har valgt å se profesjonslæring som et overordnet, aktivt begrep, som gir grunnlag for både utvikling av den individuelle lærerens profesjonsidentitet og for felles profesjonsutvikling på arbeidsplassen.

## **Profesjonslæring**

Ved Høgskolen i Oslo har forskere tilknyttet Senter for profesjonsstudier undersøkt nyutdannede barnevernspedagoger, sykepleiere, førskolelærere, sosionomer og allmennlæreres møte med arbeidslivet (Frøseth & Caspersen, 2008). Samtlige yrkesgrupper rapporterer om et gap mellom den praktiske kompetansen de har tilegnet seg i utdanningen og kravene de opplever blir stilt i arbeidslivet. Arbeidsplassen har en sentral rolle i arbeidstakerens utvikling av profesjonsidentitet og retningen denne tar, og må betraktes som en kvalifiseringsarena. Gapet mellom utdanningen og det som forventes i yrket oppleves å være større blant nye allmennlærere enn for de øvrige utdanningene. Dette er også den yrkesgruppa som rapporterer minst oppfølging på arbeidsplassen. Forskerne poengterer at funnene ikke kan tas til inntekt for at utdanningene ikke har gjort jobben sin, men like gjerne

kan tolkes som at utdanning ikke fullt ut kan forberede studentene på alle utfordringene som arbeidstaker.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i forskningen til Boshuizen et al. (2004b), som argumenterer for nødvendigheten av et perspektivmangfold for å kunne forstå profesjonslæring. ”The diversity of approaches reflects the complex nature for learning to become an expert professional” (Boshuizen, Bromme, & Gruber, 2004a, s. 7). Læring inngår i det profesjonelle arbeidet for individet og i den felles profesjonelle praksisen. Jeg ser profesjonslæring som det å utvikle kunnskap av relevans for profesjonsutøvelsen både for den enkelte og for profesjonsfellesskapet, noe som også innebærer utviklingen av en felles kunnskapsbase på arbeidsplassen. Kunnskap tilegnet i utdanningen transformeres til profesjonell kunnskap gjennom læring i arbeidet (Boshuizen et al., 2004a).

Professional learning is both a process of change within an individual as well as of *enculturation* into a group. Enculturation has to be understood in two senses, namely as a process of change (acquisition of the skills, habits, attitudes for a certain profession) and as a process of becoming accepted and legitimised in a certain context (Boshuizen et al., 2004a, s. 6).

Profesjonslæring hos læreren er en tosidig prosess. Den inkluderer både en individuell endringsprosess og samtidig en inntreden og innlemmelse i arbeidsfellesskapet. Det siste handler om å tilpasse seg til hvordan arbeidet tradisjonelt utføres, og å vise seg berettiget til fellesskapets aksept gjennom eget bidrag.

Sentralt i en ny arbeidstakers profesjonslæring står fellesskapets utvikling og åpenhet for det den nyutdannede har med seg. Etter å ha gjennomgått et stort antall oversiktsartikler om forskning på ”teacher thinking”, konkluderer Engeström (1994) med at det i samtlige snakkes om læreren som en individuell tenker og handlende. Det skrives lite i forskningslitteraturen om hvilke muligheter lærere har til å sørge for *hverandres* læring. Å vektlegge relasjonen mellom læreren og kollegene når det handler om profesjonslæring tar på alvor at skolen er en arbeidsplass for voksne, og ikke bare et sted hvor lærere interagerer med unge mennesker.

### **Læreridentitet**

Profesjonslæring må ses i sammenheng med lærerens personlige utvikling (Nias, 1998). Læringen i yrket bidrar til en kontinuerlig konstruksjon av læreridentitet som både har fleksible og stabile element (Day, 2004). Jeg vil i mitt arbeid bruke begrepene læreridentitet og læreres profesjonsidentitet om hverandre og betrakte dem som synonyme.

I en reviewartikkel om læreres profesjonsidentitet viser Beijaard, Meijer og Verloop (2004) hvordan det i forskningen på feltet framkommer tre ulike fokus: utvikling av profesjonsidentitet, karakteristikker av profesjonsidentitet og studier av hvordan profesjonsidentitet er framstilt gjennom læreres historier. Beijaard et al. (2004) påpeker at forskningen oftest har et kognitivt perspektiv. Begrepet er uklart, og i flere av artiklene forskerne har gjennomgått defineres det heller ikke. De tre forskerne definerer læreres profesjonsidentitet som en pågående integrasjonsprosess mellom de personlige og profesjonelle sidene av å være og å bli en lærer.

Dette gjenfinnes hos Nias (1989), som finner at tidlig i lærerkarrieren er læreres substansielle selv (me) uavhengig av lærerens profesjonelle og sosiale selv (lærer). Dette endres over tid og læreres personlige og profesjonelle identitet henger tett sammen og bidrar til motivasjon, engasjement og jobbtilfredsstillelse. Læreridentiteten påvirkes av endringer i skolepolitikk og organisasjon og personlige erfaringer i fortid og nåtid, og disse faktorene er sjelden stabile (Day, Alison, Gordon, & Sammons, 2006). For lærere i videregående skole henger læreridentiteten tett sammen med lærerens fag og fagenes status (Day, 2004; De Lima, 2003).

Beijaard et al. (2004) ser fire forhold som grunnleggende for forståelse av læreres profesjonsidentitet: 1) at utviklingsprosessene er kontinuerlige; de vil preges av spørsmålene "Hvem er jeg akkurat nå?" og "Hvem ønsker jeg å bli?", 2) profesjonsidentiteten styres av både person og kontekst og 3) består av sub-identiteter som harmonerer eller ikke harmonerer med arbeidskonteksten, noe som gir utfordringer om de står i konflikt med kravene til læreren, og 4) å kunne påvirke inngår som et viktig element i lærerens profesjonsidentitet. Læreridentitet er ikke noe lærere har, men noe de utvikler i sin søken etter å forstå seg selv som lærere. Her ligger grunnlaget for tolkningene av konteksten og for handlingene som følger av tolkningsprosessen (Beijaard et al., 2004).

Med utgangspunkt i det ovenstående vil læreridentitet være både sosialt og personlig utviklet og må kobles til emosjonene. Læreridentitet kan forstås som et organiserende prinsipp i læreres liv, og genereres gjennom et samspill mellom kontekstuelle, kulturelle og biografiske faktorer (Flores & Day, 2006). Det er en uunngåelig sammenheng mellom kognitive og emosjonelle sider av lærerens profesjonsidentitet (Day & Kington, 2008). "The crucial link between identity formation and emotions lies in the performative character of emotion, which



makes it a particularly affective and direct way of knowing” (Zembylas, 2003b, s. 109).

Emosjoner må ses som en kilde til kunnskap om individ og kontekst. Endringer som påvirker arbeidsplass og yrkesutøvelse, påvirker ikke bare lærernes arbeid, men også hva de føler for arbeidet. “The notion that there is an authentic and true self to which every teacher should aspire depends upon systems of emotion management and regulation” (op.cit., s. 124). Om læreren avgrenses i sitt uttrykk og presses inn i en “normalitet”, vil resultatet være en disiplinering av lærerens profesjonelle identitet. Emosjoner er en viktig faktor i den pågående identitetsutviklingen.

### **Felles profesjonsutvikling**

Profesjonsutvikling kan forstås som endringer i den profesjonelle yrkesutøverens grunnlag for utførelse av yrket gjennom livsløpet (Rønnestad, 2008). Begrepet kan også forstås som læringsprosesser i et kollegium med arbeidsfellesskapet som utgangspunkt. Disse forståelsene sammenfaller med det jeg her har definert som profesjonslæring. Jeg vil i mitt arbeid knytte profesjonsutvikling til etableringen av en felles kunnskapsbase på arbeidsplassen (Noffke, 1997). For å understreke at dette er en kollektiv hendelse, vil jeg bruke begrepet felles profesjonsutvikling. En persons kunnskap, ferdigheter og engasjement oppstår ikke av dennes innsats alene. En kunnskapsbase bygd på teorier og tradisjoner, båret fram i kulturen og diskursen i lærerkollegiet lokalt, nasjonalt og globalt, inngår i lærerens grunnlag for arbeidet (Kemmis & Grootenboer, 2008). Profesjonslæring vil bidra til bevisstgjøring på, og utvikling av felles og individuell kunnskap om profesjonsutøvelsen.

Det trengs bestemte grep for å ivareta profesjonslæring på arbeidsplassen og legge et grunnlag for en felles profesjonsutvikling (A3). Team, tolærerorganisering og veiledning kan være eksempler på slike grep, men strukturer må fylles med innhold. En slik utvikling fordrer refleksjon og åpen dialog (Eraut, 2002; Rønnestad, 2008). Veiledning av nyutdannede kan være et eksempel på en struktur for læring og samhandling. Skal veiledning bidra til felles profesjonsutvikling på arbeidsplassen vil innsikt, deltakelse og vilje hos deltakerne være en forutsetning. Veiledning av nyutdannede uten forankring i felles mål for læring og utvikling blir retningsløs og avhengig av en enkelt persons, veilederens, fortolkning av felles praksis. ”Placing the whole responsibility for induction in the hands of a mentor ignores the limits of mentoring and the impacts of working conditions on new teachers’ satisfaction, success and retention” (Feiman-Nemser, 2010, s. 26). Kvalitet i den nyes profesjonslæring krever

helhetstenkning. Det krever at arbeidstakernes profesjonslæring ses i sammenheng med en felles profesjonsutvikling. Dette begrunner jeg med at et sentralt poeng med veiledning er at den nyutdannede inkluderes på arbeidsplassen.

### ***Hva påvirker læreres yrkessosialisering?***

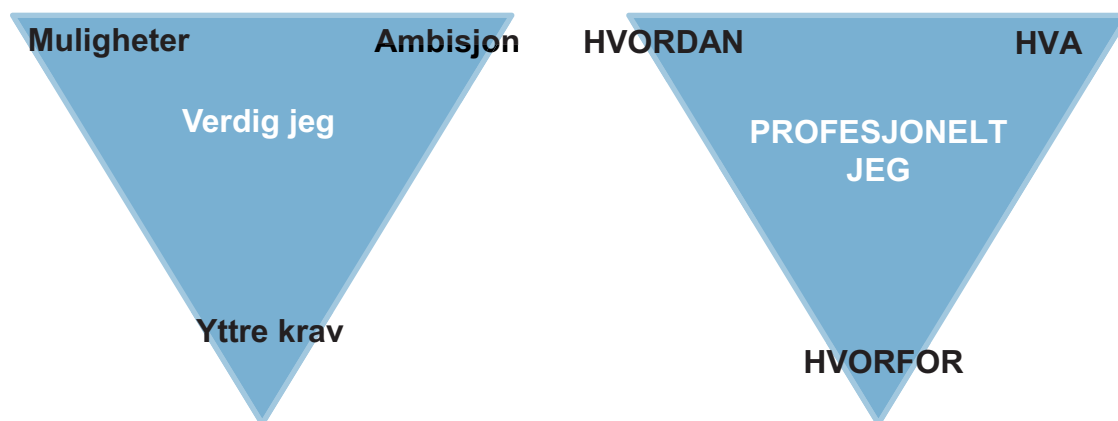
I sin doktorgradsavhandling undersøkte Jordell (1986) hva som påvirker læreres yrkessosialisering: egne eleverfaringer, lærerutdanningen eller praksisen de møter. Han kom fram til at lærerutdanningen i liten grad har betydning i den nyes yrkeshverdag. De nye lærerne innordner seg systemet der de kommer. Dette kan resultere i en konflikt mellom forventningene de nye har med seg fra utdanningen og den rådende pedagogikken, som kan resultere i avvisning av teoriene fra lærerutdanningen.

### **Yrkesstartens psykososiale og didaktiske dimensjoner**

Fransson og Morberg (2001) påpeker at lærerutdanningen først og fremst legger et grunnlag for intellektuell viten om lærerarbeidet, mens mulighetene for å utvikle reell kunnskap om selve lærerarbeidet, med dets integrasjon av praksis og teori, er mindre og kan bidra til en ubalanse. Forskerne peker på tre nøkkelfaktorer av betydning for nye læreres erfaringer med arbeidet: Egne ambisjoner, opplevde krav og reelle muligheter til å virkeliggjøre disse. *Ambisjonene* dreier seg om hva den nye læreren vil gjøre for å virkeliggjøre sine forestillinger om arbeidet. Disse kan være idealistiske så vel som urealistiske ideer om lærerarbeidet. *Ytre krav* kommer fra flere hold og kan være direkte uttalt eller framkomme mer indirekte, og vil tolkes ulikt av forskjellige personer. Hvordan læreroppgøret tolkes i gjeldende læreplaner, av ledelse, kolleger, elever og foreldre har betydning. Likeså hva den nye bærer med seg som ”normative krav” fra sin lærerutdanning. *Muligheten til å realisere* ambisjoner og opplevde krav avhenger av rammefaktorer for arbeidet, normer og vurderinger, lærerens kunnskap og ferdigheter.

Forskerne ser disse tre som del av en todimensjonal triangelformet tankemodell; en psykososial dimensjon med ambisjoner, ytre krav og muligheter (markert med små bokstaver), og en didaktisk (markert med store bokstaver). Hjørnene i dette triangelet utgjøres av de tre klassiske didaktiske spørsmålene *hva, hvorfor og hvordan*, hvor det siste aktualiseres sterkest i yrkesstarten. Den psykososiale og den didaktiske dimensjonen må ses som

komplementære. Nye lærere kan ha nytte av støtte fra andre for å realisere *hva* og *hvorfor* mot *hvordan* i den aktuelle konteksten (Fransson & Morberg, 2001). De to forskerne presiserer at det er relasjonen, i form av *avstand* og *balanse* mellom hjørnene i trianglene, som får betydning for hvordan læreren opplever og håndterer ulike situasjoner og fenomen.



Figur 1. Yrkesstartens psykososiale og didaktiske dimensjoner (Fransson & Morberg, 2001).

Ifølge Fransson & Morberg (2001) er modellen først og fremst et verktøy for å kunne reflektere over erfaringer i hverdagen. Et sterkt sammenfall mellom forholdene representert ved hjørnene i trekanten, bidrar til balanse. Mangel på sammenfall bidrar til spenninger og vansker med å håndtere hverdagen. Om læreren eksempelvis opplever små muligheter for å realisere sine ambisjoner, kan en måte å balansere arbeidshverdagen på være å senke ambisjonene relatert til undervisningsplanlegging og elevoppfølging, en løsning som det kan være vanskelig å leve med over tid.

Sammenhengen mellom den psykososiale dimensjonen og den didaktiske dimensjonen er avgjørende for hvordan opplevelsen av yrkesstarten vil fortone seg, og for grunnlaget for utvikling. Den psykososiale dimensjonen representerer lærerens behov for *et verdig "jeg"*, den didaktiske dimensjonen representerer strevet for å opprettholde *et profesjonelt "jeg"*. Det er integrasjonen av disse dimensjonene som utgjør kjernen i lærerkompetansen ifølge de to forskerne, og som kan ses i sammenheng med utviklingen av læreridentitet. Hvordan den nye læreren opplever at hun/han lykkes med å utvikle og fastholde et verdig jeg og et profesjonelt jeg vil være avgjørende for dannelsen av læreridentiteten i starten av karrieren.

Om det i yrkesstarten blir umulig for den nyutdannede å opprettholde et verdig og/eller et profesjonelt jeg vil dette medføre at den nye vil måtte ta strategiske valg i en søken etter balanse. Lacey (1977) beskriver tre mulige strategier: tilpasning, imøtegåelse eller omformulering. *Tilpasning* krever at den nye læreren forandrer sine egne normer og standpunkter i forhold til kulturen på arbeidsplassen. Atferd i tråd med gjeldende normer vil kjennes godt eller riktig (Kitayama & Markus, 1997) og bidrar til sosial integrasjon. Den andre strategien innebærer at læreren i gitte situasjoner *imøtekommer situasjonens krav*, men at hun/han privat og verdimessig reserverer seg mot egne handlinger. Den tredje strategien handler ifølge Lacey (1977) om at den nye læreren handler som en aktør og bidrar til *endring/omformulering av rådende handlingsmønstre og normer* i den aktuelle situasjonen gjennom å tilføre nye momenter eller kreative løsninger. Nye lærere vil regulere sin atferd avhengig av kulturen på arbeidsplassen. De strategiske valgene bidrar til lærernes overlevelse i yrket. I en studie av fire læreres yrkesstart basert på Lacey's strategier, finner Tabachnick & Zeichner (1985) at lærerne benyttet seg av alle strategiene de første årene, men at valg av strategi var kulturrelatert og sto i forhold til lærernes opplevelse av handlingsrom. Deres funn underbygger betydningen av skolekulturen for den nye lærerens erfaringer og handlinger i yrkesstarten.

### **Lærerutdanningen og skolekulturen**

Paulin (2007) har fulgt svenske lærerstudenter hun selv har hatt som lærerutdanner over i yrket. De største utfordringene erfarer de nye lærerne når de skal håndtere relasjoner og konflikter, som leder i klasserommet og som samarbeidspartner med kolleger. Paulin beskriver "lärarblivandet" som en prosess hvor klasseromssituasjonen blir dominerende i begynnelsen. Når læreren begynner å få grepet om den begynner de å se elevene og deres læringsprosesser. Samtidig begynner de å bli bevisst sine kolleger, foreldre og organisasjonen, faktorer utenfor klasserommet. Paulin mener den nyutdannede tar inn de ulike sidene ved læreroppdraget bit for bit. "Till slut ser de sin egen situation i sitt sammanhang samt de möjligheter som erbjuds i form av utveckling, byte av skola och byte av yrke" (Paulin, 2007, s. 172). Mange lærere blir på arbeidsplasser som ikke fungerer for dem. Dette kan indikere at disse ikke har oppnådd den innsikten som Paulin beskriver.

Paulin er særlig opptatt av det som er vanskelig for nye lærere og hva dette sier om verdien av den lærerutdanningen de har fått. Det er, som nevnt tidligere, gjennomgående for forskning på nye lærere at den fokuserer på lærernes vansker. Svært få studier fokuserer på vellykket lærersosialisering. Jeg ser det som en fare om forskningen bidrar til å definere lærere, og da særlig nyutdannede, i en posisjon som hjelpetrequende. Selv om alle lærere har behov for å utvikle seg, innebærer det ikke hjelpeløshet.

En rekke forskere påpeker betydningen av hvordan den nye blir mottatt i starten av yrkeskarrieren. Det er et spørsmål om arbeidsfordeling og tilrettelegging av arbeidet er motivert av å skape en god situasjon for den nye, eller om det først og fremst er skolens behov som styrer (Bayer & Brinkkjær, 2003; Grimsæth, 2008). Å starte karrieren med et uheldig stillingsinnhold kan bli avgjørende for den nyes videre karriereutvikling, og aktualiserer andre og mer komplekse beskrivelser av karrierestarten enn hva jeg har funnet hos Paulin.

Andersson (2005), som også er svensk, har ved bruk av spørreskjema, intervju og gruppesamtaler undersøkt 50 nye læreres samspill med kolleger og sett på deres forventninger, mottakelsen på arbeidsplassen, sosialiseringprosessen og hvordan problematiske situasjoner håndteres. Andersson ser skolekulturen som avgjørende for de nyes sosialisering, og finner tre ulike kulturer: en *innsosialiseringkultur* hvor den nyutdannede må ligge lavt og innordne seg, en *individuell drevet utviklingskultur* der det som etterspørres er hva den enkelte kan bidra med til skolens utvikling. Hun finner også skoler som preges av en *felles utviklingskultur* med et miljø som forventer at den nye skal bidra i fellesskapet, og som også legger til rette for det.

Møtet med arbeidsplassen og den nyes utvikling vil bli influert av kulturen ved skolen hvor de starter karrieren. Jeg mener Anderssons begreper fungerer og er viktige for å kunne beskrive skolers ulikhet. Skoler med en felles utviklingskultur vil ha et delt ansvar for sentrale oppgaver, den samlede kunnskap vil være etterspurt, og lærerne vil kjenne seg anerkjent. En slik skole vil være å foretrekke for nye lærere. Til tross for at mange lærere jobber alene og samhandlingsstrukturene er svake, må betydningen av kulturen, representert ved kollegene, ikke undervurderes (Zeichner & Gore, 1990). Teorier og begreper med varierende metodologiske utgangspunkt gir forskjellige bidrag til forståelsen av nye læreres yrkesstart. Jeg vil se på ulike tilnærminger til sosialisering før jeg til slutt i kapitlet drøfter sammenhenger mellom sosialisering og profesjonslæring.

## ***Fra utdanning til yrke. Perspektiver på sosialisering: teori og empiri***

Lortie ser sosialisering som en subjektiv prosess som arbeidstakeren utsettes for i møtet med yrket.

Socialization is a subjective process – it is something that happens to people as they move through a series of structured experiences and internalize the subculture of the group. Although it is helpful to compare the sequence in teaching with that in other occupations, more germane data lie in the experiences of those who have undergone the process. [...] Training in pedagogy does not seem to fundamentally alter earlier ideas about teaching. Teachers say that their principal teacher has been experience; they learn to teach through trial and error in the classroom (Lortie, 2002, s. 61,79).

Tradisjonelt har erfaringen som læremester stått sentralt i læreryrket, og mye tilsier at for mange vil denne beskrivelsen fortsatt være en realitet. Den norske *ProLearnstudien* referert til foran (Jensen, 2008), bekrefter langt på vei funnene til Lortie. Sammenlignet med andre profesjonsyrker, er læreres profesjonskunnskap lite systematisert og preget av muntlig erfaringsutveksling med kolleger som viktigste kunnskapskilde. For den nye læreren tilsier dette at det kan være vanskelig å få oversikt over hva som gjelder på arbeidsplassen, særlig gitt travelheten og lite rom for utveksling.

Ifølge Illeris (2000) må sosialisering oppfattes som en bestemt synsvinkel på læring, nemlig den sosiale og samfunnsmessige. Læringen kan skje gjennom undervisning eller andre former for formell formidling. Læringen kan også skje indirekte ved at individet erfarer hvordan ting fungerer og personer forholder seg. I sosialiseringsprosessen tilegner individet seg eksisterende normer og strukturer og blir en del av den sosiale sammenhengen. Teorier om sosialisering på arbeidsplassen og om overgang fra studier til yrke, fokuserer på forholdet mellom individ og kontekst. Samspillet mellom indre og ytre faktorer blir avgjørende. Samarbeidet mellom aktørene på arbeidsplassen og hvordan disse håndterer og reagerer på kontekstuelle betingelser, får betydning for hvordan de har det og hva som kan læres. Sosialiseringprosesser før og under utdanningen og på arbeidsplassen vil ha betydning for den nyutdannedes etablering i yrket.

Det eksisterer ulike oppfatninger av lærersosialisering, hva som påvirker læreres utvikling og den nye arbeidstakerens posisjon på arbeidsplassen. Sosialiseringbegrepet har i den tidlige sosiologien vært betraktet som en form for overføring av normer og vurderinger som bidrar til at samfunn bevares. Endringer i metoder for datainnsamling og analyseprosedyrer i tråd med

et fortolkende paradigme har bidratt til at dette deterministiske synet har endret seg. Zeichners & Gores (1990) artikkel framstiller sosialisering med ulike perspektiver og demonstrerer et grunnlag for en redefinering av sosialiseringsbegrepet. De konkluderer med at lærere ikke bare sosialiseres gjennom institusjonelle og kulturelle krefter, men også aktivt bidrar i en tilegnelsesprosess. Siden de skrev sin artikkel har forståelsen av sosialisering nærmest gjennomgått en metamorfose.

I noen studier er den nye lærerens egne erfaringer som elev sett som den viktigste sosialiseringsfaktoren i internalisering av modeller for lærerarbeidet (Lortie, 2002; Tabachnick & Zeichner, 1984). Andre studier framhever betydningen av skolekulturen og kollegene (Andersson, 2005; Kardos, Johnson, Peske, Kauffman, & Liu, 2001; Little, 2002; Nias, 1998). Forskning på betydningen av erfaringer fra hjem og skole (Bayer & Brinkkjær, 2003; Jordell, 1986), lærerutdanningens betydning (Hoy & Rees, 1977; Jordell, 1986), veiledningsprogrammer (Achinstein & Villar, 2004) og skolens praksisarkitektur (Kemmis & Grootenboer, 2008) framhever ytterligere andre aspekt som betydningsfulle. Ulikheten viser noe av kompleksiteten og uklarheten i hva som påvirker lærerne. Sannsynligheten er stor for at alle disse faktorene vil ha betydning til ulike tider og i ulike kontekster.

Forskjellige perspektiver på sosialisering gjenspeiler også ulike oppfatninger av den nye lærerens påvirkningsmulighet. Hargreaves (2005) mener at den nye lærergenerasjonen er mer tolerant for endring og innehar et potensial for å være med og bidra til fornyelse og utvikling. Andre forskere beskriver den nye læreren som konservativ og ensidig opptatt av egen undervisning (Paulin, 2007; Tabachnick & Zeichner, 1985). Det eksisterer en spenning mellom forventninger til den nye som bærer av ny kunnskap og potensiell bidragsyter til utvikling, og den nye som tilpasser seg rådende kultur og normer og bidrar til stabiliteten på arbeidsplassen. Denne spenningen gjenfinnes i forskningen, og jeg har også sett den i mottakelsen av nye lærere i skolen. Dette viser også noe av forholdet mellom et tradisjonelt og et redefinert sosialiseringsbegrep. Betraktes sosialiseringsprosessen som deterministisk, vil forventningene til den nye læreren også være at denne fungerer konserverende.

## **Oppsummering og drøfting**

I dette kapitlet har jeg løftet fram ulike forhold ved læreryrket og yrkesstarten, og hvordan disse påvirker nye læreres profesjonslæring. Jeg har vist hvordan jeg, basert på empiri og teori, ser forholdet mellom utvikling av læreridentitet, profesjonslæring og felles profesjonell utvikling på arbeidsplassen. Jeg har også vist ulike forståelser av lærersosialisering og sosialiseringsteori. Jeg vil avslutningsvis vise hvordan jeg ser forholdet mellom profesjonslæring på arbeidsplassen og sosialisering.

Et fullstendig deterministisk sosialiseringbegrep vil ikke være forenelig med min posisjon, hvor jeg ser den nyutdannede som en som (eksempelvis gjennom sin deltakelse i veiledning) bidrar aktivt til sin egen utvikling og til å legge et grunnlag for andres. Som referert over, kan vi se den nyutdannede som utsatt for “a powerful socializing forces of the school culture” (Day, 1999, s. 59). Et fortolkende perspektiv på sosialisering understreker betydningen av hvordan nye lærere både påvirker og blir påvirket av arbeidskonteksten (Flores & Day, 2006; Kelchtermans & Ballet, 2002). Sosialisering av lærere betraktes som “not simply as passively sliding into an existing context, but rather as an interpretative and interactive process between the new teacher and the context” (Kelchtermans & Ballet, 2002, s. 106). En slik begrepsforståelse inkluderer etter min oppfatning både individuell og felles profesjonslæring i sosialiseringbegrepet.

I et kritisk og konstruktivt perspektiv på læring og utvikling, vil sosialiseringsteori ha sin berettigelse sammen med teori om profesjonslæring. Dette bidrar til forståelse for vekselspillet mellom det den nyutdannede læreren bringer med seg, det arbeidsplassen representerer, og den enkeltes bidrag til profesjonslæring for seg selv og fellesskapet. Læringsprosessene i yrkesstarten vil kunne ha deterministiske trekk, men lærerne må samtidig ses som aktører i egen utvikling. Mulighetene for både nye og erfarne lærere ligger i vilkårene som eksisterer og som skapes på arbeidsplassen for lærernes læring. Illeris benevner forholdet med indre og ytre betingelser for læring (Illeris, 2000). Møteplasser med rom for kollegiale dialoger eller veiledning for nyutdannede vil være en strukturell tilrettelegging, men forutsetningen ligger i at disse rommene for læring tas i bruk og at drivkraften hos aktørene til å utnytte mulighetene er til stede.





### 3. Erfaring og læring

#### *Introduksjon*

Denne studien handler dypest sett om læring i yrket. I tilegnelsen av ny kunnskap må en være i stand til å ta vare på erfaringene og knytte det nye til tidligere erfaringer. Den enes måte å forstå på blir da nødvendigvis forskjellig fra den andres. Kvernbekk stiller spørsmål ved læreres forhold til erfaringer, og mener å finne en selvtilstrekkelig tro på førstehåndserfaringens betydning (Kvernbekk, 2001). Å utvikle et fundament for å forstå forholdet mellom erfaring og læring blir viktig for å bevege seg i dette landskapet.

Grovt sett kan vi snakke om tre typer erfaringer med ulik betydning for læring.

1) Opplevelser og observasjoner vi gjør, men som er utenfor virksomheter vi vurderer som betydningsfulle for oss, som yrkesutøvelsen, kunnskapskrevende hobbyer eller oppdragelse av barn. Sporene som står igjen som erfaringer er mindre og utydelige, og det er vanskelig å si hvordan de har påvirket oss eller hva de vil bety for oss seinere (Illeris, 2000).

2) Erfaringer som inngår i vår virksomhet eller i sammenhenger som er betydningsfulle for oss. Disse erfaringene setter tydeligere spor, og er av en slik kvalitet at de gir et potensial for læring. Mer eller mindre løse erfaringer kan kobles sammen med det vi har med oss fra før. Refleksjon og å sette ord på erfaringene står sentralt i denne koblingen. Erfaringene bidrar til endringer i vår forståelse og vårt forhold til hverdagen, både erkjennelsesmessig, emosjonelt og sosialt. Vi kan benevne prosessen som erfaringsdanning (Illeris, 2000).

3) Erfaring er også et begrep i vitenskapen, og har tradisjonelt vært koblet til det som er observert flere ganger over tid og som kan bidra til en mer eller mindre sikker forståelse av et fenomen. I denne sammenhengen eksisterer det en omfattende diskusjon om objektivitet hvor blant annet Gadamer (2007), som jeg vil komme tilbake til, har stått sentralt.

I tilnærmingen til læringsbegrepet og forholdet mellom erfaring og læring har jeg valgt å ta utgangspunkt i Illeris (2000) sitt arbeid med læringsteori. Jeg begrunner dette med at Illeris har til hensikt å gi en helhetsorientert forståelse av læring og vise sammenhenger mellom kognitive, emosjonelle og samfunnsmessige sider ved læringsprosesser. Hans illustrasjon av læringsprosesser tar stilling til hva læring består av, hvordan læringens dimensjoner står i forhold til hverandre og læringens kompleksitet. Jeg vil først se på ulike syn på lærerens læring. Videre vil jeg redegjøre nærmere for Illeris sin læringsforståelse, før jeg går inn på

erfaringsbegrepet slik det er utlagt hos Kolb, Dewey og Gadamer. Avslutningsvis vil jeg se på hva disse ulike forståelsene av erfaring og læring kan bidra med i forhold til mine problemstillinger. Illeris sin modell vil bli brukt som et grunnlag for å forstå andre læringsteorier.

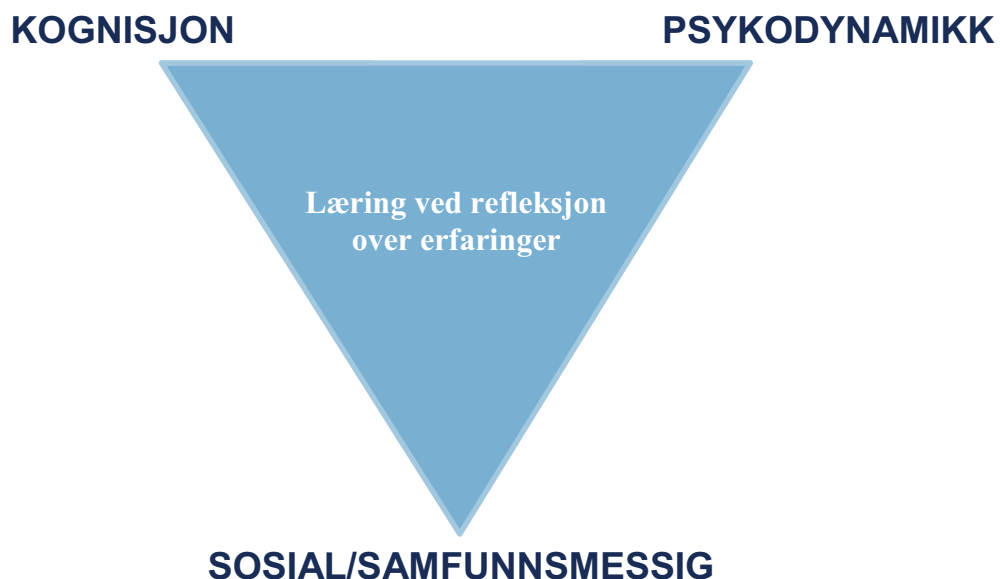
### ***Læring i læreryrket***

Jeg vil påstå at det i læreryrkene eksisterer et behov for å videreutvikle kunnskap om lærernes praksis, og om pedagogikk som en praktisk disiplin. Å sette ord på sine erfaringer kan synes mindre innarbeidet blant lærere enn hva vi finner hos for eksempel sykepleiere (Nergård, 2005). Mye tilsier at for læreren kan forståelsen av egen praksis være uklar. Å forholde seg analytisk til eget arbeid kan gi lærerne en stemme. Furu (2007) har kalt dette for lærerkraft. Furus beskrivelser av læreres entusiasme og energi da de i et studium i aksjonslæring fikk anledning til å jobbe med sin forståelse av egen praksis, viser noe av dette. Hun skriver: ”Det gjorde inntrykk at erfarne lærere gjennom studiet syntes de hadde fått nye redskap som gjorde at de fikk øye på sine egne lærererfaringer og at de derved fikk et større fokus på elevenes læring” (Furu, 2007, s. 201). Furus forskning viser at lærerne hadde nytte av studiet for å få blick for sine erfaringer, sin praksis og sin kunnskap.

Slik jeg ser det vil en kognitiv tilnærming til egen praksis ikke være tilstrekkelig. Lærerne trenger flere innganger for å være analytiske og utvikle et grunnlag for å gå videre på en handling eller en erfaring. Å oppleve noe som viktig, sentralt og betydningsfullt for en selv og fellesskapet, er en forutsetning for all læring. Det emosjonelle aspektet ved erfaringen er det som gir drivkraft til å handle, være kritisk og endre. Det er emosjonene som skaper grunnlaget for bevegelse. Den emosjonelle erfaringen gjort i arbeidet kan ikke forstås kun med individet som utgangspunkt. Den er oppstått i relasjonene, i møtet med de andre, og vil også reguleres av kulturen på arbeidsplassen. I dette ligger grunnlaget for handling og for utvikling av kunnskap om yrkesutøvelsen. I Illeris sin framstilling av erfaringsbegrepet, er den kognitive og affektive dimensjonen sammenvevd.

## Læringsforståelsen hos Illeris

Illeris (2000) skriver at begrepet læring dekker alle prosesser som fører til varige kapasitetsendringer hos individet, enten de er av motorisk (bevegelsesmessig), kognitiv (erkjennelsesmessig) eller psykodynamisk (følelser, motivasjons- eller holdningsmessig) art. De tre prosessene er integrert og inngår i all læring. Læring har et ferdighets- eller betydningsmessig innhold, og tilegnelsen av dette er en *kognitiv prosess* som kan kobles til læringspsykologi. Læring er også en *psykodynamisk prosess* som involverer psykisk energi formidlet gjennom følelser, holdninger og motivasjon, som både virker mobiliserende og som samtidig påvirkes i og av læringsprosessen. Denne dimensjonen har vært koblet til læringspsykologi, men først og fremst til utviklingspsykologi. Sist er læring en *sosial og samfunnsmessig prosess*. Samspillet mellom mennesker i læringssituasjoner og hvordan samfunnet innvirker og setter rammer for samspillsprosesser, har avgjørende betydning for læring. Samspillet mellom mennesker har vært koblet til gruppe- og sosialpsykologi, mens samfunnets innvirkning har vært koblet til sosialiseringsteori. Læring kan altså betraktes og analyseres ut fra tre forskjellige innfallsvinkler.



Figur 2. Lærings spenningsfelt (Illeris, 2000).

Illeris ser kognisjon og psykodynamikk som to integrerte psykologiske poler hvor den psykiske tilegnelsesprosessen tar plass. Som en motpol står samfunnmessigheten. Læringsprosesser handler, ifølge Illeris, om to delprosesser: 1) integrasjonen av det kognitive og det affektive innrammet i 2) et læringsfellesskap hvor resultatet har både subjektiv og kollektiv konsekvens. “Det er således helheden av de to indre psykiske dimensjoner der indgår i samspillet med omverdenen og den socialt-samfundsmæssige dimension” (Illeris, 2000, s. 92). Illeris har den individuelle erfaringen som utgangspunkt for sitt perspektiv på læring. Erfaringsdanning er en aktiv, kritisk og skapende prosess som ikke bare tar utgangspunkt i det en ser, men også det en føler, og som er gjenstand for en grundig bearbeiding i den enkelte og i kollektivet på arbeidsplassen – en refleksjonsprosess. Refleksjonen er en genuin menneskelig egenskap, og en forutsetning for at erfaringene i arbeidet kan bidra til læring.

Å lære av erfaringer forutsetter altså, fortsatt ifølge Illeris, at et vesentlig subjektivt opplevd problemområde bearbeides i en fortsatt erfaringsprosess på grunnlag av eksisterende erfaringsmønstre og styrt av et fremadrettet handlingsperspektiv. Denne strømmen av erfaringer, denne fortsettende erfaringsprosessen, kjennetegnes av

- et vesentlig innholdselement, en forstår noe en tillegger vesentlig betydning for seg selv.
- et vesentlig psykodynamisk element, man er emosjonelt engasjert i den læring som finner sted.
- et vesentlig sosialt og samfunnmessig element, man lærer noe som har betydning utover en selv, noe som også berører forholdet mellom en selv og omverden (Illeris, 2000).

Læringen berører forholdet mellom en selv og omverden. ”Erfaringens sosiale karakter er [...] en nødvendig følge af at mennesket er et socialt væsen, der ikke kan udvikle sig uden socialiteten” (Illeris, 2000, s. 122). Individet er aktivt til stede i prosessen, hvor den sosiale og kollektive formidling har en sentral posisjon.

Illeris representerer et læringssyn hvor individets læringsaktivitet er forankret i fellesskapet, og har betydning for fellesskapet. Læringen utvikles i et vekselspill mellom individ og fellesskap, mellom individuelle og kollektive prosesser, hvor også emosjoner står sentralt. I hverdagspraksis vil disse prosessene fungere som et vekselspill. Denne vekslingen mellom det

som utvikles i kollektivet på arbeidsplassen og den individuelle refleksjonen og læringsarbeidet, ser jeg som fundamentet for utviklingen som lærer.

Illeris gir et utgangspunkt for å se kompleksiteten i læringen i yrkesstarten, noe som gir en rekke implikasjoner. Følgende fire utsagn er av viktighet for mitt arbeid, og kan stå som eksempler på slike implikasjoner:

- Personlige erfaringer og selvforståelse angår fellesskapet fordi de har fellesskapet som referanse.
- Emosjoner i arbeidet kan oppfattes som en diskurs som utvikles i rommet mellom de subjektive erfaringene og den sosiale praksisen (Zembylas, 2007a).
- Yrkesutøvelsen henter noe av sitt fundament fra kilder langt utover den enkelte og det enkelte kollegium (Kemmis, 2005).
- Kulturkunnskap, som gjerne verken er muntlig eller skriftlig beskrevet, spiller en rolle i de fleste yrkesbaserte praksiser og aktiviteter (Eraut, 2004b).

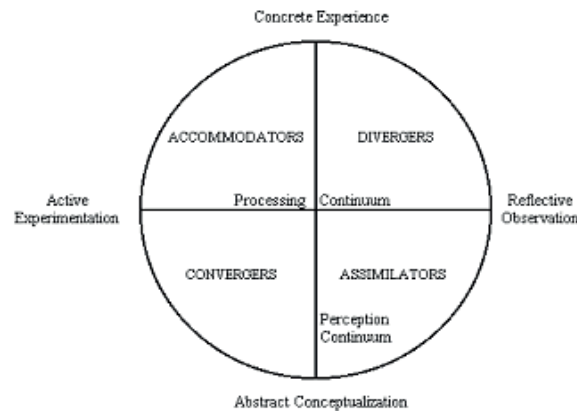
Å etablere forståelse for hvordan erfaringer hos rutinerter skiller seg fra unike erfaringer, og sammenhengen mellom individuelle erfaringer og kollektiv praksis, er av betydning for min studie. Før jeg kommer så langt, vil jeg redegjøre for erfaringsbegrepet slik det er utlagt hos Kolb, Dewey og Gadamer, og med dette som bakgrunn se på forholdet mellom erfaring og læring.

## ***Tre forståelser av erfaringsbegrepet***

### **Erfaringsbegrepet hos Kolb**

Kolb sier om læring at det er "en proces, hvorved viden skabes gennem forvandlingen af erfaring" (Kolb, 1984, s. 38). For Kolb er erfaring ikke viten, men et grunnlag for å skape viten. Han framhever den sentrale rollen opplevelse og erfaring spiller i læreprosesser. Erfaringsbasert læring innebærer et direkte møte med de fenomenene læringen handler om. Kolbs erfaringsbaserte læringssirkel, som baserer seg på aksjonsforskning og laboratorieundervisning, og karakteriseres av feedbackprosessen, er først og fremst en illustrasjon av indre psykiske læringsprosessers struktur (Elkjær, 2007). Jeg velger å ha teorien med her fordi modellen er praktisk orientert og synliggjør betydningen av å ta utgangspunkt i

deltakernes egne erfaringer. Den illustrerer sammenhengen mellom erfaringer, refleksjon, begrepsdannelse og utprøving av handlinger i praksis.



Figur 3. Kolbs erfaringsbaserte lærings sirkel.

Kolbs sirkulære beskrivelse av erfaringslæring kan ses som en firepunkts syklus (fire endringspunkt): ”konkret erfaring” – ”reflektert observasjon” – ”utvikling av abstrakte begreper og generaliseringer” – ”uttesting av handlingsimplikasjoner i en ny situasjon” – ”konkret erfaring” – osv. (Kolb, 1984 s. 58). Ideen om en sirkel illustrerer konsekvenser eller læring av erfaringene konkretisert i handlinger. Kolb ser læring som en prosess hvor erfaring omdannes til erkjennelse. Han løfter fram læringsprosessen som det primære. Lærings sirkelen illustrerer fire kritiske endringspunkt i læringsprosesser, og Kolb framholder at fasene korresponderer med individuelle læringsstiler eller evner. Kolb vektlegger tilpasning og læring i motsetning til innhold og resultat, at erkjennelser er en kontinuerlig og subjektiv transformasjonsprosess, og ikke en uavhengig størrelse som kan overføres eller tilegnes. For å forstå læring må vi også forstå erkjennelsen, og omvendt.

Ny viten, ferdigheter eller holdninger utvikles gjennom konfrontasjon mellom de fire endringspunktene i modellen. Ifølge Kolb er det to grunnleggende dimensjoner i læreprosessen. Den ene dimensjonen er forholdet mellom den konkrete begivenheten og den abstrakte begrepsdannelsen. Den andre er forholdet mellom aktiv utprøving og reflektert observasjon. Oppsummerende sier Kolb at en i læreprosesser beveger seg mellom å være aktør

og observatør, og mellom konkret deltakelse og analytisk avstand (Kolb, 2000). Kolb vektlegger at læring er en integrasjon av kognitive og sosio-emosjonelle prosesser. Læring og forandring er resultatet av integrasjonen av konkrete emosjonelle erfaringer og begrepsmessig analyse og forståelse, det vil si av kognitive prosesser. Det er de kognitive prosessene som gir meningen til opplevelsene.

Kolb fokuserer på utprøving av erfaringene i handling i kontrast til Illeris, som i større grad fokuserer på refleksjonens betydning i læring. Kolb fremhever i sin modell betydningen av de konkrete og umiddelbare erfaringers verdi i forhold til å teste og validere abstrakte begreper. Elkjær beskriver feedbackprosessen hos Kolb slik: ”Den information som feedback giver, er grundlaget for en kontinuerlig proces bestående av målrettet handling og evaluering af konsekvenserne af denne handling” (Elkjær, 2007, s. 51). Utsagnet bidrar til å understreke betydningen av handlinger som læringsprosessens resultat.

Illeris (2000) mener at Kolbs erfaringsforståelse og teoriutredning knyttet til begrepet *experiential learning* har for ensidig fokus på læringens kognitive funksjon. Ifølge Illeris er svakheten ved Kolbs arbeid at han ikke ser at erfaringen omfavner alle læringens dimensjoner: den kognitive, den psykodynamiske og den sosiale og samfunnsmessige siden av læring. Til tross for at Kolb bygger videre på Dewey, viser han med sin forståelse av erfaring en atskillelse mellom handling og tenkning. Ifølge Elkjær (2007) viser Kolb med sin lærings sirkel et erfaringsbegrep bestående av enkeltstående, subjektivt opplevde og tilbakeskuende erfaringer, og en kognitiv og individorientert forståelse av erfaring og læring.

### **Erfaringsbegrepet hos Dewey**

John Dewey, som står som en av de mest sentrale teoretikerne knyttet til pedagogikk og læring i vårt århundre og som har hatt betydelig påvirkning på pedagogisk tenkning også i vårt land, framhever betydningen av samspillet. Det er likevel ikke samspillet betydning for erfaringsdanning som står mest sentralt. Erfaringene finner sted i det Dewey kaller situasjoner, som må ses som ”the basic unit of experience”. Mennesket lever i en rekke situasjoner, og situasjon og samspill kan ikke skilles fra hverandre. Dette er også bakgrunnen for at erfaring og læring er situert, det er prosesser som må forstås kontekstuellt (Vaage, 2001).



Ifølge Dewey (2001) omfatter erfaringens natur et aktivt og et passivt element. Erfaringen handler på den ene siden om å *forsøke*, å eksperimentere, og på den andre siden å *bli utsatt for noe*, å lide under konsekvensene. Når vi gjør en erfaring, så gjør også erfaringen noe med oss.

Erfaring som forsøk innebærer forandring, men forandring er en meningsløs overgang med mindre den blir bevisst forbundet med den bølgen av konsekvenser som slår tilbake fra den. Når [...] forandringen som skjer gjennom handling blir reflektert tilbake slik at det skjer en forandring med oss, er selve strømmen av konsekvenser full av betydning. Vi lærer noe. [...] Alle autoriteter er enige om at det å oppdage sammenhenger er det egentlig intellektuelle anliggendet, og følgelig det pedagogiske. Feilen oppstår når man antar at sammenhengene kan oppfattes uten *erfaring* – uten den kombinasjonen av det å forsøke og det å bli utsatt for noe (Dewey, 2001, s. 53, 58).

Dewey forstår altså erfaringen som det å handle og bli utsatt for konsekvensene av handlingene. Verdien av erfaringen har sammenheng med hvordan vi setter den sammen med fortid og framtid. Dewey kritiserer arbeid med læring for å bryte den intime forbindelsen mellom aktivitet og ”det å bli utsatt for konsekvenser slik at man oppdager betydninger” (op.cit., s. 54). Ifølge Dewey er det kun gjennom erfaring at teori har en vital og verifiserbar betydning. En teori uten erfaring har en tendens til å bli en ren språklig formulering. Faren med et slikt standpunkt er at erfaringen blir det grunnleggende kunnskapselementet, og teori som bidrag til ny og utvidet forståelse fratras betydning.

Kontinuitet og samspill er to sentrale prinsipp hos Dewey. Kontinuitet handler om at erfaringene utgjør en stadig strøm, og den enkelte erfaring viser ut over seg selv og tilbake til tidligere erfaringer, eller mot mulige framtidige erfaringer. Ved å forstå læring som en kontinuerlig rekonstruksjon av erfaring, vektlegger Dewey de dynamiske og prosessuelle sidene ved læring. Erfaringene inngår som del av en større prosess. Individet bærer med seg det han eller hun har tilegnet seg av kunnskap og ferdigheter i den ene situasjonen, til nye situasjoner, hvor dette blir redskaper for forståelse og mestring. Det andre sentrale prinsippet hos Dewey er betydningen av samspillet mellom den lærende og omgivelsene, og hvordan dette sammen med kontinuiteten i erfaringene utgjør erfaringsprosessen. Prosessen er fundamentet for erfaringenes betydning og verdi for læring (Dewey, 2001). Ifølge Dewey erfarer og opplever vi hele tiden, men det avgjørende for om erfaringene fører til læring, er kvaliteten av erfaringene.

Vanemessige handlinger bidrar ikke til ny læring på samme måte som handlinger i problematiske situasjoner. Disse fremmer refleksivitet og problemløsning, som igjen bidrar til rekonstruksjon av erfaringene. Vi må kunne forutsette at slike prosesser står sentralt i den nye lærerens hverdag. Det er denne refleksiviteten som skaper sammenhengene og en enhetlig utviklingssituasjon; fra det uferdige eller ufullstendige via det intellektuelle elementet, og til et grunnlag for målrettet, reflektert handlings- og forståelsesgrunnlag. ”Det at det nesten er umulig å greie å være upartisk, er et bevis på at tenkning oppstår i situasjoner der tankeprosessen er en faktisk del av hendelsen og vil komme til å påvirke resultatet” (Dewey, 2001, s. 62). Hvorvidt vi med tankens hjelp klarer å lage en oversikt over alle mulige betraktninger som kan definere og belyse det aktuelle problemet, og hvorvidt vi klarer å utarbeide tentative hypoteser som leder til en handlingsplan, avgjør om vi kan se erfaringen som en refleksiv erfaring, eller om vi bare er på ”prøve- og feile-planet.” Slik blir selve *tenkningen* til en erfaring, ifølge Dewey. Dewey har et individbasert og kognitivt utgangspunkt for sin teori om læring. Det er individet som erfarer og lærer. Muligheten for læring av erfaring knyttes opp mot tankearbeidet.

Eraut (1994) har påpekt at læreryrkets organisering tilsier at vilkårene for refleksjon er dårlige. Med relasjon til tidsstyring og alenearbeidet, som drøftet foran, må vi kunne slutte at mulighetene til å lære av erfaringer ikke har de beste vilkår i skolen. ”Hver enkelt erfarer livet fra en annen vinkel enn alle andre, og har følgelig noe særegent å gi andre hvis han kan omdanne sine egne erfaringer til ideer og formidle dem til andre” (Dewey i Vaage, 2001, s. 233). Det Dewey ikke drøfter, er betydningen av at vilkårene for denne omdanningsprosessen, i form av et formidlingsrom og av at den andres åpenhet for å ta i mot, er på plass. Samspillet har sitt utgangspunkt i individets formidling av tanken, og den andre som mottaker og respondent. Det kollektive perspektivet i teorien har en individuell basis. Dewey så nok at den sosiale sammenhengen påvirker den individuelle erfaring, men Dewey går ikke dypere inn på forholdet mellom individ og samfunn i sitt arbeid.

### **Erfaringsbegrepet hos Gadamer**

Gadamer tar for seg forholdet mellom den menneskelige, hverdagslige erfaring og den hermeneutiske erfaring, og hvordan den hermeneutiske erfaring må ses i forhold til vitenskap. Han sier at han aldri ville teoretisere over noe som ikke var godkjent av erfaringen, og argumenter for at erfaring, tradisjon og forforståelse (fordom) medfører at det vitenskapelige idealet om objektivitet i forskning er umulig å oppnå. Gadamers drøftinger av

både hverdagserfaringen og den hermeneutiske erfaringen, bidrar til å utvide ikke bare min diskusjon her, men den større filosofiske diskusjonen knyttet til erfaringsbegrepet. Dette er også bakgrunnen for min interesse for Gadammers erfaringsbegrep og hermeneutikk. Jeg vil komme tilbake til Gadammers syn på den hermeneutiske erfaringen i kapittel 6.

Kanskje er hovedinnsikten Gadamer kan gi at *erfaring* alltid forutsetter *forståelse*. Det går ikke an å erfare noe uten på forhånd å ha en forståelse av hva det er man erfarer. Slik Gadamer ser det blir vi bare oppmerksomme på det vi nærer en forventning til. Derfor er enhver erkjennelse også litt *gjenkjennelse*. Det er alltid noe gammelt og kjent i det nye, ellers hadde vi overhodet ikke fått øye på det. I en viss forstand går vi rundt og leter etter bekræftelse på våre fordommer. Fordommer eller forforståelse er da også det Gadamer ser som erfaringens utgangspunkt. For Gadamer er fordommen ikke noe negativt, men først og fremst nødvendig. Det er i kraft av fordommene at vi overhodet kan se og forstå noe, derfor kommer vi aldri forbi eller over dem.

Gadamer går inn i Husserls, Bacons og Aristoteles' diskusjoner om erfaringsbegrepet. Deres diskusjoner har menneskets hverdagserfaringer som utgangspunkt, men disse erfaringskonseptene mangler noe viktig, og det er det Gadamer kaller den negative erfaringen. Ifølge Gadamer må vi snakke om erfaring på to måter: De erfaringer som er i tråd med våre forventninger, som bekrefter dem, og de erfaringer man *gjør*. De siste er ifølge Gadamer den egentlige erfaring, og den er alltid negativ. "At gjøre en erfaring med noget vil sige, at vi hidtil ikke har set tingene riktig, men at vi nu ved, hvordan det forholder sig." (Gadamer, 2007, s. 335). Gadammers erfaringsbegrep ligger mye nærmere Illeris sin forståelse enn hva Husserls, Bacons og Aristoteles sin forståelse av det samme begrepet gjør. Den hverdagserfaringen de var opptatt av, står nærmere opplevelsen, enn et erfaringsbegrep som inkluderer en vesentlig bearbeiding på flere nivå av det som er oppfattet, slik Illeris forståelse av begrepet gjør.

Det kan synes vanskelig å forholde seg til Gadammers bruk av begrepet *negativ* erfaring, som langt på vei gir motsatte konnotasjoner enn hva som er hensikten. I Gadammers arbeid utgjør den negative erfaringen noe konstruktivt. Den negative erfaringen er en erfaring som ikke står i forhold til våre forventninger. Den bidrar derfor til at vi må revidere våre fordommer.

Vi må tenke på en ny måte, og vi kommer videre. Gadamer beskriver den negative erfaringen som dialektisk fordi den gir oss en negasjon. Den er en erfaring som bidrar til at vi endrer kunnskapen om det vi allerede trodde vi visste, og gjenstanden endres i vår bevissthet. Når bevisstheten erfarer seg selv i den negative erfaringen, gjør den en omvendning av seg selv. Bevisstheten erkjenner seg selv i det andre og det fremmede. I denne diskusjonen viser Gadamer til Hegel og argumenterer for at man blir selvbevisst gjennom erfaring, eller omvendingen i erfaringen. Gadamer mener at den negative erfaringen strengt tatt bare kan gjøres *en gang*, og at erfaringer først tilegnes når man gjentar dem.

Gadamer bruker begrepene *historical horizons* og *fusion of horizons*. I åpen dialog kan deltakerne komme fram til en felles forståelse av sin historiske situasjon.

...by engaging in such conversation, adherents to a tradition learning to recognise the historically contingent and culturally situated nature of their own understanding and hence the parochial nature of what Gadamer calls their 'historical horizons' (Carr, 2006, s. 430).

Resultatet vil ikke være en objektiv forståelse av situasjonen, men en

"fusion of horizons" – an achievement of shared understanding in which the inadequacies and limitations of each participant's initial understanding become transparent and what is valid and valuable is retained within a more integrated and more comprehensive understanding of the situation under discussion (ibid).

Vi kan bare fortolke oss selv, vår omverden og overleverte tekster fra fortiden gjennom horisontsammensmeltinger. Å gjøre en erfaring handler om å flytte på seg, vi må endre vår egen horisont. Men for å kunne vite om man har flyttet seg, må man kunne huske det stedet man kom fra. På den måten handler det å erfare både om brudd og kontinuitet. Erfaringens sannhet inneholder både en relasjon til fortidige erfaringer, og til nye og framtidige erfaringer. En erfaren person er "ikke blot blevet erfaren *gennem* erfaringer, men er også åben *for* erfaringer" (Gadamer, 2007, s. 337).

Å være erfaren består ikke av å kjenne alle ting, tvert imot er den erfarnes kjennetegnet av å være radikalt udogmatisk. Av alle sine erfaringer har den erfarnes lært at hun/han er i stand til å gjøre nye erfaringer og lære av dem. "Erfaringens dialektikk fuldendes ikke i en endegyldig viden, men i den åbenhed for erfaring, der selv gøres mulig af erfaringen" (Gadamer, 2007, s. 337). Det som karakteriserer erfaringens åpenhet, er *spørsmålet*. Man kan ikke gjøre erfaringer uten å stille spørsmål. For å spørre, må en legge noe åpent, og innrømme at man

ennå ikke vet. Slik jeg ser det, handler det også om å innrømme at en gjerne vil vite. Gadamer sier at språkets egentlige funksjon er dialogen, og spørsmålet har forrang framfor svaret. Ethvert livsfellesskap er et språkfellesskap. Det er språket som etablerer vår væren i verden. Gadamer bruker dialogen som begrep koblet til bearbeidelse av erfaringer. Dialogen er en forutsetning for erfaringsbearbeidning. Gjennom dialogen settes handlingene inn i sin sammenheng og plasseres inn i virkningshistorien.

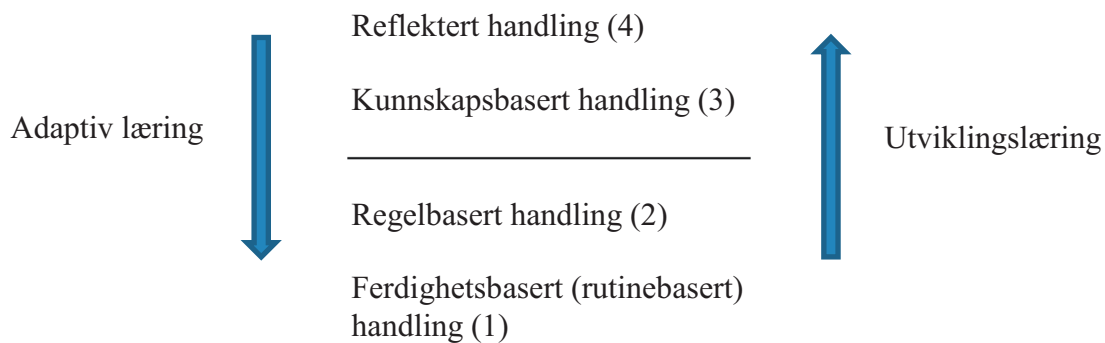
## **Erfaringer og betydningen av refleksjon for læring**

Av teoriene drøftet over, har både Kolb og Illeris, men først og fremst Dewey, framhevet refleksjonens betydning i læringsprosesser. Refleksjonen er verktøyet der erfaringsdannelsen er resultatet. Kvernbekk oppsummerer Deweys forståelse av handling, erfaring og læring slik: ”Handling er nødvendig, men ikke tilstrekkelig, for å ha en erfaring. Det er først når endringen som blir produsert av vår handling reflekteres tilbake i oss selv, at vi lærer noe” (Kvernbekk, 2001, s. 154). I dette sitatet understrekes betydningen av det refleksive. Handlingstvangen er stor i skolen, og langt på vei må det å reflektere i handling bli en del av yrkeskunnskapen. Ifølge Kolb (1984) finner læring sted gjennom en aktiv utvidelse og forankring av tanker og hendelser i den ytre verden gjennom individets indre refleksjon over det spesielle ved disse erfaringene og tankene.

For å forstå læreprosesser må vi ha en forståelse for sammenhengen mellom refleksjon og handling. Ellström bygger blant annet på Dewey og ser refleksjon som

... interconnecting cognitive and emotional processes (thinking and feeling), and focusing on the planning, monitoring or evaluation of action, i.e. it can occur before, during or following the action. [...] Reflection and reflective practices can have a focus on the content, processes, or premises of certain activities, a focus on ourselves as persons (self-reflection), and/or a focus on political-emancipatory activities (Ellström, 2006, s. 45).

Refleksjon handler om å koble tanker og følelser for å kunne gripe hva en handling innebærer. Fokuset kan være på innhold, prosess eller premiss for aktiviteten. Refleksjonen kan være selvrefleksjon og/eller fokusere på rammene for handlingene. Ellström skiller mellom fire handlingsnivå, og framholder at de forskjellige nivåene krever ulike refleksjonsnivå og baserer seg på ulike læringsformer. Dette illustreres i modellen nedenfor.



Figur 4. Adaptiv og utviklingsrettet læring som en veksling mellom fire nivå av handling og refleksjon (Ellström, 2006).

Rutinebaserte handlinger knyttes til konkrete ferdigheter og gjennomføres uten at individet trenger å investere mye av sin oppmerksomhet på handlingen. Handlingene kan i mindre grad verbaliseres. Endring av rutiner fordrer at kontekstuelle endringer og forstyrrelser aksepteres, at aktørene klarer å forlate rutinene og utforme nye handlingsmønstre. Regelstyrte handlinger er basert på prosedyrer og regler som har vist seg å fungere gjennom erfaringer gjort av en selv eller andre over tid. Å være kritisk krever innsikt i reglers mangelfullhet og oppmerksomhet for avvik og svakheter ved prosedyrer. Kritisk analyse eller empiriske funn kan gi grunnlag for endringer. Både rutiner og regelbaserte handlinger er krevende å endre og avlære.

Kunnskapsbaserte handlinger bygger på analyser av mål, tidligere erfaringer og vurderinger av situasjonen. Når vi møter nye situasjoner som vi ikke har kunnet planlegge for eller hvor det ikke eksisterer regler trengs refleksiv utprøving, fortolkninger og aktiv problemløsning. Forskjellen mellom kunnskapsbaserte handlinger og refleksive handlinger er at refleksjon ikke bare vil ha handlingene som mål, men også handlingsgrunnlaget. Dette er kritisk refleksjon. Refleksjonen tar høyde for alt som angår handlingen, inkludert en selv og egen kunnskap (Ellström, 2006).

Tilpasningslæring og utviklingslæring er to komplementære former for læring som begge er nødvendige, ifølge Ellström. Rutiner og regler gjør at vi kan egne energi til vanskeligere oppgaver, men kan samtidig fungere som hindre for endring og utvikling. Adaptiv (tilpasnings-) læring av regler og rutiner vil være en forutsetning for en god yrkesstart, men kan også innebære en trussel mot det den nyutdannede bringer med seg og har tro på. Det vil

også være vanskelig for den som er ny å kritisere rutiner og regler som ikke synes å fungere etter hensikten. For høy grad av fleksibilitet og krav til endring kan medføre negativt stress og usikkerhet. En god balanse mellom tilpasnings- og utviklingslæring, karakterisert av åpenhet for nytenkning og eksperimentering, vil være optimal for den nyutdannede, men også verdifull for arbeidsplassen.

## ***Erfaringer, læreres læring og yrkesutøvelse***

Jeg innledet kapitlet med Illeris sin illustrasjon av læringens spenningsfelt, hvor han illustrerer hvordan læring finner sted i spenningsfeltet mellom tre poler; det kognitive, psykodynamiske og samfunnsmessige. Både Kolb og Dewey inntar et kognitivt perspektiv på læring. Fokuset på kognisjon har vært framtrødende i lærings- og erfaringsteori. Teorier om erfaring og tenkning mangler et sentralt perspektiv om de ikke innbefatter drivkraften som emosjonene innebærer for erfaringsbearbeidelsen.

Å “lide” under konsekvensene av å bli utsatt for noe er grunnlaget for læring, ifølge Dewey. Vi kan spørre hva dette innebærer. Det er sannsynlig at den lidelsen det her er snakk om ikke bare innebærer kognitive aspekter, men at den kan ha både psykodynamiske og sosiale og samfunnsmessige sider. Dewey er da også kritisert for at han ikke ser på læring i relasjon til den ytre konteksten, og for et erfaringsbegrep som mangler en samfunnsmessig dimensjon. Til tross for hans presisering av situasjonens betydning for erfaringene, drøfter han ikke sitt syn på kulturelle hindringer for sosial forandring. Oskar Negt har i sitt arbeid med erfaringsbegrepet, på en helt annen måte enn Dewey plassert det erfarende mennesket inn i en samfunnssammenheng. I sitt arbeid har han vært motivert av arbeiderklassens mulighet for å erfare og forstå sin egen situasjon. Olesen (1985) har formulert en definisjon av erfaring basert på Negts arbeid:

Erfaring er den proces hvor vi som mennesker, individuelt og kollektivt, bevidst tilegner os virkeligheden, og den hele tiden levende opfattelse af denne virkeligheden og vores forhold til den. Der findes erfaringer i flertal, som i dagligsproget, men de er at forstå som partielle produkter af denne proces. Erfaring er således en subjektiv proces, den er set ud fra det erfarende menneske. Det er en kollektiv proces, fordi vi også når vi som enkeltindivider erfarer gør det gennem en socialt struktureret bevidsthed. Det er en aktiv, kritisk og skabende proces, hvor vi ikke bare ser, men bearbejder (Olesen, 1985, s. 12).

Vår virkelighetsoppfattelse vil være preget av både den kollektive og den subjektive oppfattelsen. Virkeligheten er noe vi forholder oss til og som vi konstruerer. Negt plasserer erfaringen i en sosialt strukturert bevissthet. I “den hele tiden levende oppfattelsen” av virkeligheten ligger en forståelse av at vi ikke kan se alle sider av virkeligheten. Det vil være trekk ved våre omgivelser som vi kan ha en etablert oppfatning av, og som det derfor kan være vanskelig å erfare nye eller andre sider ved. I samarbeidet på arbeidsplassen blir det av betydning å ha dette som en grunnleggende forståelse i arbeidet med felles erfarings- og læringsprosesser.

Gadamer er opptatt av tradisjonens betydning for våre erfaringer, for hva vi kan se og oppfatte. Vi kan ikke betrakte hans arbeid som en læringsteori, men hans begreper kan gi inspirasjon til teorier om læring. Hans teoretisering av fordommer og negative erfaringer og presiseringen av tradisjonenes normative kraft, bidrar med perspektiver på erfaringen av betydning for læring og samhandling. Gadammers argumentasjon for hvordan forforståelse og livsforhold vil ha avgjørende betydning for våre fortolkninger, og hans perspektiv på tradisjonen, finner vi ikke i de andre teoriene. Virkningshistorien åpner opp perspektiver og forståelseshorisonter og skjuler andre for oss. Begrepet tilfører ett nytt perspektiv til samfunnsdimensjonen hos Illeris. Gadammers presisering av spørsmålets forrang framfor svaret for å få utvikling, er verdt å merke seg. Illeris, Kolb og Dewey kan plasseres i en psykologisk/samfunnspsykologisk tradisjon. Fordi Gadammers teori er filosofisk og vitenskapsteoretisk, vil det være vanskelig å plassere Gadamer inn i Illeris modell. Illeris bruker heller ikke Gadamer.

### **Den rutinebaserte og den unike erfaring relatert til læring**

Den relativt høye andelen eldre lærere i dagens skole<sup>1</sup> gjør det særlig viktig å ivareta både den erfaringsbaserte kunnskapen til de som snart skal tre ut av yrket, men også den kunnskapen de nye lærerne bringer inn. Dialogen mellom erfarne og nyutdannede blir betydningsfull for å få innsikt i, og kunne ivareta tradisjoner i en skole. Gadammers begrep horisontsammensmeltning viser til en løpende, kollektiv sammensmeltning av erfaringer, ikke for å utslette ulikhet, men for å utvide den samlede kunnskapen. Å se verdien i forskjellene i erfaring mellom nye og etablerte lærere og bruke denne ulikheten for utvikling, vil innebære et ressursperspektiv. Forutsetningen ligger i spørsmålene og dialogen.

---

<sup>1</sup> Gjennomsnittsalderen blant lærere i videregående skoler, som er konteksten for avhandlingen, lå i den sist offentliggjorte utdanningsstatistikken fra 2004 på 48,5 år, 52,4 % av lærerne var da over 50 år (SSB, 2004). Vi kan påregne at dette vil endre seg i løpet av de nærmeste årene, men ifølge tilgjengelig statistikk ble det stadig færre helt unge lærere i perioden 1992 – 2004.



Berliner (1986) viser til seks aspekt ved arbeidet som nye lærere er mindre forberedt til, sammenlignet med erfarne kolleger: Å fortolke fenomenet klasserom, kunne skille ut viktige hendelser, bruke sin rutine, forutsi hendelsesforløp, vurdere typiske og atypiske hendelser og evaluere ytelser. Alle disse aspektene knyttes til ferdigheter som utvikles over år basert på erfaringer og etablering av rutiner. Ifølge Dewey er rutine å la ting fortsette akkurat slik de var før. Den rutinebaserte erfaringen blir et paradoks. Den svekker muligheten for variasjon og utvikling. Koblingen mellom erfaring og læring ligger i refleksjonen. Litter du på rutinen alene, nekter du å ta ansvaret for de fremtidige konsekvensene av nåtidens handlinger. Refleksjon er å akseptere et slikt ansvar, sier Dewey. Å ta i bruk ulikheten i perspektiv for å lære, betyr å åpne opp for uante muligheter, men det forutsetter at den enkelte klarer å formidle sine ideer.

Erfaring i tråd med våre forventninger er rutine, slik jeg tolker Gadamer. Å gjøre en erfaring vil alltid handle om en unik erfaring, en negativ erfaring. Det er den *egentlige* erfaringen som fører til endring. Den nye læreren vil kunne ha et helt annet potensial for å gjøre unike erfaringer på arbeidsplassen, enn den etablerte læreren. I dette læringspotensialet ligger en mulighet for den nye, men også for kollegiet til å få fram nye perspektiv.

Dewey skiller mellom vane som uttrykk for vekst og vane som hindrer vekst. I menneskets formbarhet ligger roten til å forandre responsen og finne en høvelig måte å handle på. Å handle i problematiske situasjoner bidrar til refleksivitet og problemløsning, sier Dewey. I dette finnes en sammenheng med Gadamers ide om den unike erfaring og dens bidrag til å revidere våre fordommer.

## ***Oppsummering og drøfting***

Den erfarne og profesjonelle læreren innehar ikke bare en teoretisk kunnskap hentet fra utdanningen, men en kunnskap utviklet over tid, gjennom sosial og diskursiv samhandling med kolleger, med erfaringer fra klasserommet og samhandlingen med elevene som grunnlag. Denne kunnskapen deles også med profesjonsgruppa nasjonalt og globalt, hvor læreryrkets historiske og biografiske grunnlag også inngår. Slik vil yrkesutøvelsen ikke bare basere seg på individuelle ressurser, men hente noe av sitt fundament også fra kilder langt ut over den

enkelte eller det enkelte kollegium (Kemmis, 2005). Denne kunnskapen vil den profesjonelle yrkesutøveren utnytte i sin hverdagspraksis, tilpasset høyst varierende omstendigheter. Kemmis (2005) beskriver dette som et grunnlag og en kapasitet “to muddle through”.

I teoriene som er drøftet over, framheves betydningen av erfaringen som læringens fundament, og kanskje aller sterkest hos Dewey, som har læring som sentralt perspektiv og som gir erfaringen en forrang for teorien i praktisk handling. Også Gadamer sier at det er erfaringen som gir teorien legitimitet. Dette er en stor og omfattende diskusjon som omhandler forholdet mellom teori og praksis, og hva pedagogikk som akademisk og praktisk disiplin skal være. Kemmis (2005) drøfter hvordan vi kan forstå profesjonell praksiskunnskap. Praktisk kunnskap og diskursen knyttet til denne var et perspektiv jeg innledet med, og som jeg ser som viktig å bære videre fordi den nettopp dreier seg om erfaringenes betydning for læring i yrkeshverdagen. Praksis er ifølge Kemmis ikke utviklet av praktikerne alene, men baserer seg også på forventninger, intensjoner og verdier i omgivelsene og i historien. Dette er praksis som er utviklet i samspill, gjennom diskurser over tid.

Kemmis’ perspektiver bærer i seg Gadamers synspunkter på historisitet og virkningshistorie og kan ses i sammenheng med Deweys ideer om samspill. Jeg oppfatter Kemmis’ arbeid med å klargjøre praksisbegrepet, som et bidrag til å anskueliggjøre og knytte teoriene tettere opp mot konkrete læringsprosesser i skolen.

*In summary, then, how can student teachers learn to behave ethically and educationally? Not only by following rules but also by wise interpretation of the situations in which they find themselves, by deliberating wisely about the likely consequences of their actions, and by acting with the discretion born of experience – knowing that, despite their best efforts, they may still not get it ‘right’ – just the best they could do under the circumstances (Kemmis & Smith, 2008, s. 21).*

Utfordringen både for praktikerne og forskerne er å se verdien i de ulike erfaringene og gi rom for dette systematiske erfaringsarbeidet. Å forstå erfaringenes betydning forutsetter en subjektiv bevissthet om hva som er en erfaring. Minst like viktig er det å se kollektivets betydning for hva vi erfarer, for hvordan erfaringsdannelsen forløper og hva vår subjektive erfaringsdannelse betyr i fellesskapet.

Hvordan kan vi bruke de individuelle erfaringene og knytte dem til fellesskapets læring til beste for alle? Kemmis bruker det aristoteliske begrepet *praxis* og skriver:

*Praxis* only comes from the disposition of *phronésis* – the disposition to act wisely and prudently with practical commonsense, oriented by tradition including relevant theory. The disposition of *phronésis* may be developed or honed by reading and contemplation, but *praxis* can only be developed through experience (Kemmis & Smith, 2008, s. 33).

Dette finner vi igjen i Deweys betoning av praksis først, så teori og i Gadammers syn på at teori må bekreftes av erfaringen. I dette ligger også begrunnelsen for samarbeidet mellom nye og erfarne lærere, og da forstått som et læringsfellesskap med den gadammerske åpenhet for erfaringer. En forutsetning for at et slikt fellesskap kan få utvikle seg, ligger i aksepten både hos den enkelte og i kollegiet, for at læring inngår som en sentral del av lærerens arbeid i skolen.

## 4. Emosjoner og læring

Beskrivelser brukt om læreres yrkesstart som “sink or swim” (Lortie, 2002), praksissjokk (Veenman, 1984) og sårbarhet (Kelchtermans & Ballet, 2002) refererer til emosjonelle erfaringer. Også Hubermans (1993) bruk av termene ”easy or painful beginnings” underbygger de tidlige erfaringenes emosjonelle natur. I den grad det skrives om nye læreres emosjoner, er det gjerne knyttet til karakteristikk av kriser eller vendepunkter i en forventet utvikling (Bullough, 1997), og lærernes emosjonelle respons på egen profesjonsutøvelse og tilegnelse av profesjonelt repertoar. Jeg finner få studier som spesifikt omhandler nye læreres emosjoner i yrkesstarten, men de senere år er emosjonenes betydning for læreres yrkesutøvelse satt på agendaen internasjonalt bl.a. av Bullough (Bullough & Draper, 2004; Bullough & Young, 2002), Day (2004; Day & Kington, 2008), Hargreaves (2000; 2005), Nias (1998), Sutton & Wheatley (2003) og Zembylas (2003a, 2003b, 2005, 2007b). Forskningen bidrar med argumenter for hvorfor emosjoner har betydning når vi skal forstå lærerarbeidet, og dette vil jeg bygge videre på i min studie. Jeg har funnet noen få studier som særskilt tar opp nye læreres emosjoner i møtet med yrket som jeg vil redegjøre for, før jeg drøfter ulike emosjonsteoretiske perspektiver relatert til læreryrket. Videre vil jeg drøfte og utdype Arlie Hochschilds (2003) begreper *emotional work* og *emotional labour* som er sentrale begrep i en av artiklene (A2). Avslutningsvis vil jeg igjen se på sammenhengen mellom emosjoner og læring på basis av teorigrunnet utlagt i dette kapitlet og Illeris (2000) sin læringsmodell.

### ***Emosjoner i læreryrket og i yrkesstarten***

Good teachers are not just well-oiled machines. They are emotional, passionate beings who connect with their students and fill their work and their classes with pleasure, creativity, challenge and joy (Hargreaves, 1998, s. 835).

Betydningen av læreres emosjoner for den gode læringssituasjonen synes å være oversett av både forskere og politikere. Vi vet generelt lite om hva lærere føler når de underviser (Hargreaves, 2000, s. 812) og om hvilke følelser og behov som motiverer og styrker dem i arbeidet. Videre påpeker Hargreaves at emosjonell forståelse i relasjonene er et nøkkelpunkt når det gjelder å kunne bruke emosjoner for en positiv utvikling av praksis. Studier av læreres emosjoner underbygger betydningen av emosjonell interaksjon i undervisning og læring (Nias, 1998). Læreres emosjoner har en nøkkelrolle i utviklingen av læreridentitet (Zembylas, 2003a), som nevnt i kapittel 2.

Flores og Days beskrivelse av lærerarbeidet framhever hvordan emosjonene er til stede i all utøvelse av yrket.

Teaching calls for and, at its best, involves daily, intensive and extensive use of both emotional labor (e.g. smiling on the outside whilst feeling anything but happy on the inside) and emotional work which enables teachers to manage the challenges of teaching classes which contain students with a range of diverse motivations, personal histories and learning capacities (Flores & Day, 2006, s. 221).

Med henvisning til Denzin, slår Hargreaves fast at undervisning er en emosjonell og ikke bare en kognitiv praksis.

An emotional practice is an embedded practice that produces for the person an expected or unexpected emotional alteration in the inner and outer streams of experience. [...] Emotional practices make people problematic objects to themselves. The emotional practice radiates through the person's body and streams of experience, giving emotional coloration to thoughts, feelings, and actions (Denzin, 2009, s. 89).

Betegnelsen emosjonell praksis viser til aspekter ved den aktuelle praksisen som gir emosjonelle endringer hos yrkesutøveren som igjen påvirker både tanken, følelsene og handlingene knyttet til praksis. I en intervjuundersøkelse av 32 kanadiske lærere finner Hargreaves at lærernes emosjonelle engasjement og kontakt med elevene ga energi og påvirket lærerne i alt de gjorde, inkludert hvordan de tenkte om og planla undervisningen (Hargreaves, 1998).

Senere har Hargreaves gjort en rekke empiriske undersøkelser av læreres emosjoner og hva emosjoner betyr i yrkesutøvelsen. Et sentralt funn av betydning for min studie, kommer fram i en annen undersøkelse Hargreaves gjorde med 53 kanadiske lærere fra grunn- og videregående skole. Studien viser at lærere som samarbeider, verdsetter sine kolleger og søker støtte og anerkjennelse fra dem. Lærere unngår konflikt, og betrakter uenighet som et problem og ikke som en mulighet (Hargreaves, 2001). I to andre studier viser Hargreaves hvordan lærere utviser forskjellige emosjoner relatert til endringer i ulike karrierestadier (Hargreaves, 2005) og hvordan organisasjonsstrukturer og profesjonsforventninger hindrer emosjonell forståelse for elevene, særlig i videregående skole (Hargreaves, 2000).

Ifølge Zembylas (2007b) finner vi en dreining i synet på emosjoner fra noe primært individuelt og privat, til noe som også har sin plass i hverdagens fellesskap, noe også Hargreaves studier viser. Innen skoleforskning må dette ses i sammenheng med en bred

reaksjon på et ensidig kognitivt læringssyn. Samtidig viser det sterke fokuset på målbarhet i den senere tids reformer i skolen, at de emosjonelle aspektene ved lærerarbeidet tillegges liten vekt (Oplatka, 2009).

Bullough & Young (2002) har i en studie av 16 *nyutdannede* lærere som fikk veiledning, studert emosjonenes rolle i deres tidlige yrkeslæring. De nye lærerne sendte ukentlige e-poster om sin situasjon og gjennomførte fire ganger i løpet av året en utvidet vurdering av egen utvikling. Emosjonene til de nye lærerne i studien viste hvordan de utviklet seg. Første året i arbeid er en konfrontasjon med en selv, ifølge de to forskerne. Som ny lærer gjendannes selvet i konteksten, og emosjonene er grunnleggende i denne rekonstruksjonen av selvet. Veilederne trakk seg bort etter hvert som de mente at de nye håndterte lærerarbeidet. Forskerne stilte seg kritiske til dette, og konkluderte med at nye lærere har et behov for et profesjonelt og personlig forhold til sin veileder. De emosjonelle aspektene ved å lære og være lærer, forsvinner ikke i løpet av starten. De kan endres, bli mer eller mindre intense, men de forsvinner ikke. Med støtte i Solomons (1993) emosjonsteori begrunner Bullough & Young dette med at det som er på spill er lærerens verdighet og tilhørighet i yrket. Studien underbygger slik sett Hargreaves argumentasjon for at læreryrket er en emosjonell praksis.

I en artikkel om overgangen fra student til lærer, skriver Intrator, med utgangspunkt i sine erfaringer som lærerutdanner:

Contending with the personal and emotional layers of teaching falls outside the bounds of conventional teacher development because these qualities are often construed as being located in the realm of the private and personal (Intrator, 2006, s. 234).

Intrator forklarer den manglende oppmerksomheten på læreres emosjoner med at de tillegges den private sfære. Et særlig poeng for han er at læreren gjennom sin utdanning utvikler en strategi for å ivareta sin entusiasme og energi i arbeidet.

Klechtermans & Ballet (2002) har gjennomført en narrativ biografisk studie av 14 nye belgiske læreres sosialisering i skoleorganisasjonen. Studien er gjort med en mikropolitisk tilnærming. De finner at erfaringer med profesjonell suksess både i og utenfor klasserommet, er grunnleggende for å kunne utvikle selvtillit i yrkesutøvelsen. Om den sosiale anerkjennelsen er truet vil læreren kjenne seg usikker og sårbar. Historiene til de nye lærerne viste at synligheten i yrket og opplevelsen av kontinuerlig å bli vurdert, økte opplevelsen av å

være sårbar. Gode, profesjonelle relasjoner var særlig viktige for de nye for å utvikle selvtillit som lærere, og motsatt, der relasjonene fungerte negativt, ble de en trussel mot de nyes utvikling av lærerrollen.

Achieving a positive self-esteem, as part of a socially affirmed professional identity is a central concern (professional interest) in beginning teachers' identity politics. Pursuing this political agenda, however, beginning teachers find themselves being torn between experiences of success and the threat of vulnerability (Kelchtermans & Ballet, 2002, s. 111).

Det er særlig emosjonene til de nye lærerne disse studiene har synliggjort, og usikkerheten knyttet til egen yrkesutøvelse og rolle. Dette er også i tråd med forskningen vist til innledningsvis i kapitlet. Alle de tre studiene av nye læreres emosjoner som er redegjort for over, viser hvordan emosjonene som de nye erfarer i relasjonene, kan knyttes til det å utvikle et profesjonelt og et verdig jeg (Fransson & Morberg, 2001). Der utviklingen av et verdig og et profesjonelt jeg er vanskelig, følges yrkesutøvelsen gjerne av skyld og skam (Hargreaves, 1994), noe som også framkommer.

”Skam er en samlebetegnelse på en stor gruppe følelser som oppstår når man ser seg selv negativt, selv om det bare er i en liten grad, gjennom andres øyne, eller bare ved at man forventer en slik reaksjon” (Starrin, 2007, s. 62). Emosjonene skam og stolthet fyller en viktig funksjon når det gjelder å vise tilstanden i de sosiale båndene mellom mennesker. Mild skam kan være konstruktiv, mens den destruktive skammen må ses i sammenheng med ydmykelse, latterliggjøring og krenkelser, noe som kan føre til overdreven konform atferd. Der en finner at nye lærere skammer seg over sin yrkesutførelse, vil det være et tegn på at relasjonene mellom lærerne ikke fungerer hensiktsmessig.

Typisk for skammen er at den påvirker hele selvet, og derfor får konsekvenser for individenes selvtillit. Både skam og stolthet har selvet som sitt viktigste og sentrale mål. Skammen senker selvtilliten, minsker viljen til å handle og ta egne initiativ. Stoltheten oppnår det motsatte (op.cit., s. 63).

Opplevelsen av skam i yrkesstarten vil ha betydning for utvikling av læreridentitet. Den enkeltes opplevelse av skam og stolthet, vil også inngå i den emosjonelle diskursen i kollegiet og gi konsekvens for fellesskapets forhandling av virkelighetsoppfatning. Starrin sier at det vi ikke snakker om, blir skam. Det er mye lærere ikke snakker om.

## ***Emosjonsteoretiske perspektiver og læring***

Til tross for den nære koblingen mellom emosjoner og læring og at dette er gammel kunnskap, vet vi ennå lite om disse sammenhengene (Harding & Pribram, 2004; Hascher, 2010; Zembylas, 2007b). Fortsatt er det lite fokus i forskningen:

of the ways in which emotions may be part of knowledge production, largely due to the widely held assumption that valid knowledge results from the exercise of reason that must be opposed to and properly insulated from emotion (Harding & Pribram, 2004, s. 864).

Vi mener å vite hva emosjoner er, men å definere emosjoner er vanskeligere (Boler, 1999). Tradisjonelt har emosjoner vært knyttet til individet, og forskning på emosjoner har hatt en psykologisk tilnærming. Et annet perspektiv har vokst fram i de senere år hvor emosjoner er sett som situerte og oppstått i sosial samhandling (Dahlgren & Starrin, 2004; Zembylas, 2005).

I sin bok *On Understanding Emotion* skriver Denzin (2009) at emosjoner må forstås i et fortolkende, fenomenologisk og interaksjonistisk perspektiv. Meningen med emosjonene må klargjøres, de må forstås innenfra, som levde erfaringer, oppstått i sosial interaksjon.

Alle termer som beskriver emosjoner i hverdagspråket, refererer til kroppslige følelser, mentale forfatninger og erfarte interaksjoner med eksisterende eller imaginære andre som en person føler og retter innover, mot seg selv, eller utover mot andre (Denzin, 2009, s. 50, min oversettelse).

Emosjoner har en dobbel referanse, ifølge Denzin. De handler om følelser for seg selv og følelser for andre. "Many emotions arise in the field of social experience and then are directed back to the self, either by the person or by his emotional associates – for example, shame, guilt and embarrassment" (op.cit., s. 51). Ifølge Denzin er emosjoner selvfølelser, selv om en emosjon ikke har oppstått i en selv, så refererer den alltid tilbake til selvet som føler.

Selv om vi mangler en systematisk forståelse av emosjoner knyttet til lærernes yrkesutøvelse, må vi kunne si at de emosjonelle kildene er relasjons-, institusjons- og/eller kulturbundet. Ofte har emosjoner knyttet til arbeidslivet blitt sett på som en forstyrrelse, noe som skaper problemer for oss og forkludrer effektiviteten på arbeidsplassen (Lipman, 2003; Oplatka, 2009). Ifølge Lipman er dette synet i endring, og emosjoner ses mer som et tilskudd og som forutsetninger som bidrar til å klargjøre og strukturere vår tenkning. Emosjonene avgjør



hvordan vi bedømmer og fortolker både våre omgivelser og oss selv. Dette er den doble referansen som beskrives av Denzin. Om vi i arbeidslivet ikke forholder oss til emosjonene, men bare de kognitive aspektene ved læringsprosesser, vil vi utelukke en viktig del av selvet som ligger til grunn for helhet og utvikling i arbeidet.

I Elgins (1996) forskning er emosjoner sett som ressurser som kan bidra til å klargjøre og strukturere tanken. Elgin tar et psykologisk perspektiv på emosjoner og hevder at emosjoner bidrar til å utvikle vår forståelse og avgjøre hva som er meningsfullt. “What we notice is a function of our interest. Things we overlook in one frame of mind another renders salient. Emotions are sources of salience” (Elgin, 1996, s. 149). Ifølge henne er våre emosjoner sentrale når vi skal forstå våre omgivelser og avgjøre hvordan vi skal handle. Hun framhever emosjoners kognitive funksjon i å bidra til fokus. Dette står i kontrast til det tradisjonelle synet om emosjoner som forstyrrelse, beskrevet av Lipman. Elgin finner at:

- 1) Emosjoner påvirker våre overbevisninger
- 2) Emosjoner bidrar til å gi mening til det vi opplever i relasjoner
- 3) Emosjoner bidrar til hva vi setter i fokus
- 4) Emosjoner bidrar til å sortere våre inntrykk, å sette noe foran noe annet.

Om vi forholder oss aktivt til emosjonene, muliggjør de en utvidelse av våre perspektiver i arbeidssituasjonen. Nye lærere erfarer et vell av emosjoner i møtet med yrket. Vanligvis stimulerer emosjoner til handling og ikke til refleksjon. Ifølge Elgin er det mulig å trene evnen til å gjenkjenne nyansene i våre emosjonelle reaksjoner på yrkeshverdagen “and use those responses as detectors of hitherto unrecognized aspects of the objects that occasion them. This clearly is a cognitive advance” (Elgin, 1996, s. 157). Elgin kobler emosjoner tett til læringens kognitive aspekter og individets innsats for å bruke emosjonene i sin tenkning.

Hvordan vi forstår emosjoner vil også være avgjørende for hvordan vi forholder oss til dem. Ghaye har forsket på “reflective teams” i helsevesenet og oppsummerer sin forståelse av emosjoner knyttet til yrkesutøvelse med tre felt hvor han mener emosjoner kan bidra til utvidelse av vår forståelse (Ghaye, 2007, s. 154).

1. *Emotion as a psychological state.* For example a sense of well-being or frustration.
2. *Emotion as a perception of value.* For example a feeling of gratitude to someone being kind, or a feeling of anger in response to someone being inconsiderate or demanding something that we are unable to give.

3. *Emotion as transformation.* For example an experience or encounter at work which enhances self or collective understanding and appreciation.

Emosjonene forteller oss hvordan vi har det i en gitt situasjon, de bidrar til våre vurderinger av situasjoners betydning og de er en drivkraft for perspektivendring og handling. Slik jeg tolker Ghaye, er emosjoner involvert i alle yrkeshandlinger. Emosjoner oppstår i arbeidstakeren i utførelsen av arbeidet og i samhandling med kolleger. Ghayes oppfatning kan ses i sammenheng med Elgins og forstås i et psykodynamisk perspektiv, hvor emosjonene først og fremst knyttes til individet og individets reaksjoner på omgivelsene.

Også Solomon er opptatt av emosjonenes bidrag til forståelse, og framhever emosjonenes betydning for vår fortolkning og konstruksjon av omgivelsene.

An emotion is a (set of) judgment(s) which constitute our world, our surreality, and its 'intentional objects'. An emotion is a basic judgment about our Selves and our place in our world, the projection of values and ideals, structures and mythologies, according to which we live and through which we experience our lives (Solomon, 1993, s. 125-126).

Emosjoner er først og fremst fortolkninger av vår omverden, ikke bare reaksjoner på den. For å forstå en emosjon, er det en forutsetning å forstå dens objekt, hva den dreier seg om. Hvilken betydning objektet har for oss, vil ha avgjørende betydning for hvilke emosjoner vi knytter til det. Solomon skiller mellom sinnstemning og emosjon: "There is a passion which need not even begin with a particular incident or object, which need not be *about* anything in particular; these are *moods*" (Solomon, 1993, s. 112). Sinnsstemninger er flyktige og knyttes til øyeblikket. Emosjoner er logiske og inkluderer våre intensjoner om framtiden. De går dypere, og bidrar til utvikling av kontekstuelle mønstre. Når emosjonene blir uttrykt og erkjent, kan en håndtere emosjonene og lære av dem.

Denzin ser med sin fenomenologiske tilnærming emosjoner som en del av vår deltakelse i verden.

The individual feeling and experiencing emotion is located in the world interactively, reflectively, and unreflectively. People act in the world so as to make that world a part of themselves and a part of their emotionality. There is no division between people, their emotion, and the world (Denzin, 2009, s. 7).

Emosjoner knytter oss til omgivelsene. Ved å ta avstand fra sine emosjoner, bidrar en også til å fjerne seg fra omgivelsene. Hargreaves sier at læreres emosjoner må bli forstått som et svar

på kontekstuelle situasjoner og i mindre grad kobles med psykologiske utfordringer (Hargreaves, 1994). Emosjonene er ikke kun private eller effekter av ytre strukturer. Dette synet støttes av Barbalet:

It is through the subject's active exchange with others that emotional experience is both stimulated in the actor and orientating of their conduct. Emotion is directly implicated in the actors' transformation of their circumstances, as well as their circumstances' transformation of the actors' disposition to act (Barbalet, 2002, s. 4).

Perspektivet kontekstualiseres i forhold til lærere og læring hos Zembylas (2005). Han argumenterer for at vi i studier av emosjoner må gå videre enn psykologiske og strukturelle teorier, fordi emosjonene utvikles i *rommet mellom* de subjektive erfaringene og den sosiale praksisen, i relasjonene.

Emosjoner oppstår i samspillet, og det er i samspillet med andre at emosjonelle erfaringer bidrar til læring, ifølge Zembylas (2007a). Emosjoner kommer til uttrykk gjennom språk, synliggjør oss og avgjør vår posisjon i samspillet. Dette synet utfordrer skillet mellom det private (og psykodynamiske perspektivet) og det sosiale (og sosiale perspektivet). Emosjoner skjer ikke bare, vi er medskapere av våre emosjoner og de avhenger av hva som er lov å uttrykke i arbeidet. Zembylas har fulgt en realfagslærer over flere år, Cathrine, som med sine utradisjonelle undervisningsmetoder utfordrer det som er akseptert på arbeidsplassen. I samarbeidet med Cathrine finner han at:

The emotional rules developed and legitimated in schools through the exercise of power are used to 'govern' teachers and students' performances by putting limits on their emotional expressions. These limits 'normalize' teachers and students and thus turn appropriate behavior into a set of skills, desirable outcomes, and dispositions that can be used to examine and evaluate them (Zembylas, 2007a, s. 302).

Emosjoner er sentrale i forhandlingene om hva som er virkeligheten, noe Zembylas benevner med den emosjonelle diskursen. Med utgangspunkt i Zembylas perspektiver kan vi forvente at emosjonsdiskursen på arbeidsplassen vil utfordres når nye arbeidstakere kommer inn. Særlig i organisasjoner hvor diskursen er vanskelig å få øye på, slik det gjerne er i skolen, vil nykommere skape bevegelse.

Konteksten vil være en avgjørende faktor for hvilke emosjoner som er akseptert og kan uttrykkes, og hvilke som må underkommuniseres, og bidrar til hvordan normer for hva som

betraktes som ”normalt” eller akseptabelt er konstruert, disiplinert og internalisert. “Emotion conventions, often referred to as ‘emotion rules’ signal the appropriate emotional display for the situation, event or happening” (Fineman, 2007, s. 18). Fineman bruker emosjonelle regler om de emosjonelle normene på arbeidsplassen. Lærerprofesjonen har sterke normer for hva som er politisk korrekt. Forventninger som møter lærere “embody singular models of expertise and competence which demarcate good from bad, and fashionable from unfashionable practice” (Hargreaves, 1994, s. 149). Dette normative aspektet ved yrket gjør at det kan være vanskelig for lærere å dele kunnskap med hverandre. Det er ikke overraskende at utfordringene som møter nye lærere kan bli overveldende, særlig når kriteriene for hva som er utført arbeid, nærmest er fraværende.

### ***Hochschild's begreper emotional work og emotional labour***

I A2 bruker jeg Hochschild's (2003) begreper *emotional work* og *emotional labour* i analysen av de nye lærernes emosjonelle erfaringer på arbeidsplassen. Jeg kjenner et behov for å utdype disse begrepene da det kan være vanskelig å forstå forskjellen, siden vi på norsk ikke har distinksjonen mellom *work* og *labour*. Jeg har valgt å oversette begrepene med emosjonelt arbeid og emosjonelt strev. Emosjonelt arbeid dreier seg om sidene ved yrket som krever arbeidstakerens bruk av emosjoner i hverdagsarbeidet, som forventningene til omsorg i læreryrket. Emosjonelt arbeid er en stor del av lærerens yrkeshverdag, i møtene med elevene og kollegene, men er noe lærerutdanningen i mindre grad forbereder studenten på. Dette er også et aspekt ved læreres arbeid som er lite tydeliggjort i planer og politiske dokumenter (O'Connor, 2008). Emosjonelt arbeid er kontrollert av den enkelte, mens emosjonelt strev er kontrollert av organisasjonen, og arbeidstakeren tvinges til å vise noe annet enn det hun/han føler. Hargreaves (2000) beskriver emosjonelt strev som arbeidet med å restrukturere negative emosjonelle erfaringer.

Sentralt i Hochschild's bok *The Managed Heart*, opprinnelig trykt i 1983, er at emosjonsstyring er en ekstra kvalifikasjon avkrevd kvinner i typiske kvinneyrker, som flyvertinneyrket. Forventningene til kvinners emosjonelle uttrykk er tilpasset menns tradisjonelle oppfatning av kvinnelighet. I læreryrket, som i mange andre profesjoner, forventes en aktiv emosjonsstyring. Hvordan lærere opplever at deres emosjoner styres, hva som bidrar til at bestemte emosjoner kommer til uttrykk framfor andre og hva dette innebærer

for lærerne er et interessant, men fortsatt lite utforsket felt. Målstyringen og rasjonaliteten som har preget de senere skolereformene, kan forklare noe av denne manglende forskningsinteressen.

## ***Emosjoner i yrkesutøvelsen***

I yrkeshandlingene oppstår det kontinuerlige strømmer av følelser. Disse går inn i ens emosjonsspekter og relateres til egen yrkesutførelse. Emosjonene justeres i kollektivet, i møtet med kollegiet. Lærerne tar med seg sine emosjoner oppstått i samhandling på relasjonsarena 1, klasserommet, til relasjonsarena 2, kollegiet. Hva dette gjør med emosjonene og hva det gjør med kunnskapsutviklingen og evnen til å håndtere det en har erfart, påvirkes av hva som er sett som akseptabelt på arbeidsplassen.

Jeg ser tre ulike forståelser av emosjoner som vil gi ulike implikasjoner for forskning på emosjoner i undervisningsarbeid. Emosjoner kan ses som en ressurs for orientering i det sosiale rommet, noe som vil være en sosiologisk tilnærming. Emosjoner kan også ses som uttrykk for levde erfaringer, som vil være en fenomenologisk tilnærming, og som er posisjonen til Denzin. En tredje inngang vil være å se emosjoner som *Sources of salience* og som et grunnlag for kognitiv orientering, slik Elgin, Ghaye og Solomon gjør. Zembylas plasserer seg i en mellomposisjon mellom sosiologi og psykologi. Jeg plasserer meg opp mot Zembylas, og ser emosjoner som en veksling mellom indre og ytre prosesser. Arbeidssituasjoner genererer strømmer av emosjoner. Emosjoner er ikke bare noe som skjer med oss, men vi skaper dem. Et perspektiv som må forstås i sammenheng med drøftingen av emosjonsstyring over. Emosjoner er både sosialt og personlig utviklet, og avgjør hvordan vi utfører og klarer arbeidet.

Slik jeg oppfatter emosjoner relatert til yrkesutøvelsen, er de påvirket av diskursen på arbeidsplassen, men også av individuelle forhold og tanker. De bidrar også til, og påvirker den samme diskursen. Emosjoner inngår i tolkningsprosesser som utspiller seg i rommet mellom oss, og hvor både våre egne preferanser og preferansene i fellesskapet avgjør styrke og retning på den enkeltes emosjonelle virkelighet. Graden av åpenhet for at et bredere spekter av emosjoner får komme til uttrykk på arbeidsplassen, vil ha avgjørende betydning for hvordan relasjoner etableres og utvikles, både mellom kolleger og mellom lærere og elever,

for hva som er mulig å ta opp, drøfte og mene og for den enkeltes og kollegiets læring og utvikling. Her støtter jeg meg på Zembylas, som sier at emosjoner er både "... a way of knowing and a distinct realm in which meanings are conducted. Discursive practices establish what can be felt" (Zembylas, 2007a, s. 297). Den diskursive praksisen avgjør også hvilke handlinger som er mulig å gjennomføre med utgangspunkt i kunnskapen som konstrueres.

### ***Illeris læringsmodell og et konstruktivt og fortolkende perspektiv på emosjoner***

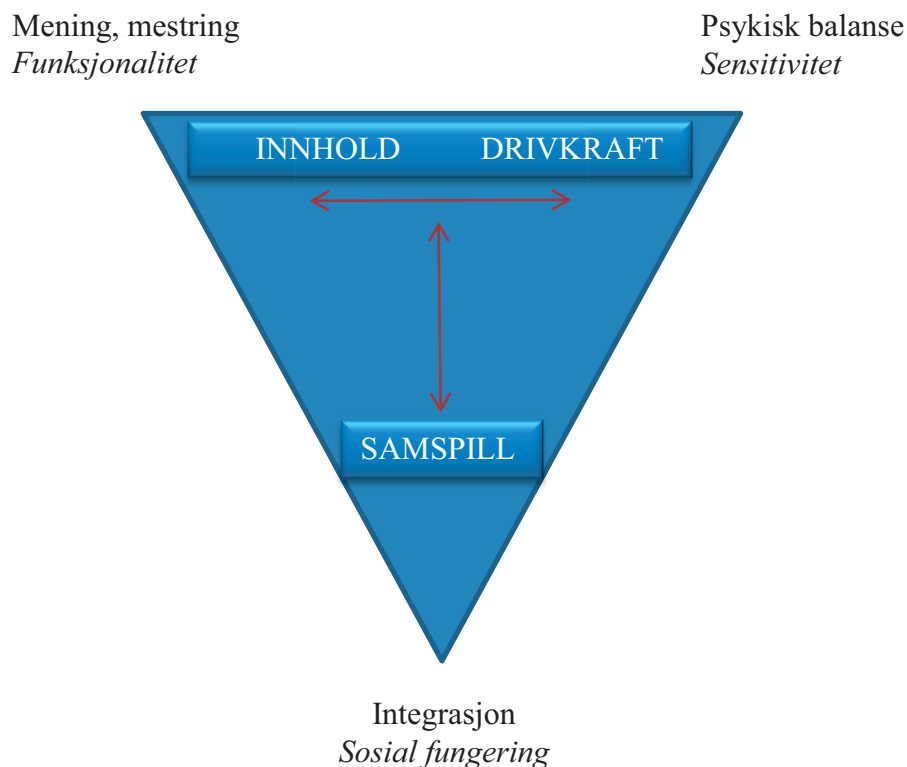
I kapitel 3 redegjorde jeg for Illeris (2000) sin læringsmodell med utgangspunkt i hans bok om læring, opprinnelig utgitt i 1999. Illeris har senere videreutviklet modellen og valgt mer hverdagsnære begreper relatert til utvikling av kompetanse i virksomhet (Illeris, 2006). Han begrunner endringen med at begrepsbruken i den opprinnelige modellen var psykologisk og teoretisk og at de sentrale begrepene, kognisjon og psykodynamikk, ikke inngår i dagligspråket. Kognisjon dekker heller ikke innlæring av praktiske og motoriske ferdigheter, som vil ha sin plass i en forståelse av menneskets læring. Også i skolen vil læreren trenge å oppøve ferdigheter som ikke dekkes av kognisjon alene, som ulike teknologiske ferdigheter.

I den teoretiske drøftingen foran fant jeg Illeris' opprinnelige begreper hensiktsmessige. Jeg begrunner dette med at jeg forholder meg til psykologiske og sosiale aspekt ved læring, og finner det riktig å la dette gjenspeiles i begrepsbruken. I en drøfting av studiens resultater og relevans for praksis, foretrekker jeg, som Illeris, begreper som ligger nærmere dagligspråket. Illeris erstatter i sin bok *Læring* fra 2006, kognisjon med innhold, psykodynamikk med drivkraft og sosialt/samfunn med samspill, og beskriver begrepene slik (Illeris, 2006):

*Innholdsdimensjonen* favner viten, forståelse og ferdigheter. Vi søker mening og mestring og å fungere hensiktsmessig i forhold til omgivelsene.

*Drivkraftsdimensjonen* omfatter motivasjon, emosjoner (Illeris bruker følelser) og vilje. Vi tilstreber å opprettholde mental og kroppslig balanse, samtidig som vi utvikler vår sensitivitet overfor omgivelsene.

*Samspillsdimensjonen* omfatter handling, kommunikasjon og samarbeid. Vi utvikler vår evne til å fungere og integreres sosialt i læringsfellesskapet.



Figur 5. Læring av kompetanse i yrket (Illeris, 2006, s. 42).

I modellen utgjør emosjonene, sammen med motivasjon og vilje, grunnlaget for mobilisering av den mentale energi som læring krever. Vi engasjerer oss ifølge Illeris, i denne mobiliseringen for å opprettholde vår psykiske og kroppslige balanse. Illeris' perspektiv på emosjoner er psykologisk motivert. I kapitlet har jeg oppsummert med at emosjoner er en veksling mellom indre og ytre prosesser. Emosjonene skjer ikke bare, vi er med og skaper dem, og de er både sosialt og personlig utviklet. I emosjonene ligger også grunnlaget for tolkningsprosesser. Fortolkninger av erfaringer vil ha betydning for læring. I følge Illeris, gir emosjonene drivkraft for læring, og er produkter av indre prosesser. Illeris sier, slik jeg tolker han, lite om emosjoner utover dette. Den sosialpsykologiske forståelsen som Elgin, Ghaye og Solomon representerer, hvor emosjoner er grunnlag for forståelse, og det kritiske/konstruktivistiske synet på emosjoner som jeg har tatt, er mindre synlig hos Illeris. Jeg vil argumentere for en utvidelse av emosjonenes plass i en helhetsforståelse av læring.

Illeris beskriver læring som to delprosesser, en indre tilegnelsesprosess og en ytre samspillsprosess. Hvordan samspillet med omverdenen påvirker individets drivkraft for læring er mer utydelig. Han vektlegger individets aktivitet og engasjement og betydningen av å tilrettelegge strukturer for aktiv medvirkning og medbestemmelse. Han nevner også

interessesammenslutningers betydning for arbeid mot felles mål og massepsykologiske fenomener (Illeris, 2006). Hva disse konkret betyr for de indre tilegnelsesprosessene blir noe uklart. Illeris berører ikke hvordan emosjoner styres, hvordan kjønn, rase og kultur setter grenser for hva som aksepteres, og dermed for den enkeltes drivkraft og læringsmuligheter. Illeris sier at læring “finder sted inden for rammerne af en ydre, samfundsmæssig sammenhæng, der på et generelt plan er af afgørende betydning for læringsmulighederne” (Illeris, 2006, s. 39). Hva han mener med “generelt” går han ikke inn på.

Til tross for denne kritikken, finner jeg likevel læringsmodellen til Illeris verdifull for mitt avhandlingsarbeid. Dette begrunner jeg med det helhelhetsperspektivet på læring som Illeris arbeid representerer. Jeg vil i bruken av modellen ta høyde for mine perspektiv på emosjoner. Når jeg ser emosjoner som bidrag til kunnskap og forståelse, så får emosjonene en funksjon utover drivkraftsdimensjonen, de får en direkte betydning for innholdsdimensjonen. Læring foregår i et spenningsfelt mellom tre poler, men jeg ser en sterkere integrasjon av den indre tilegnelsesprosessen og den ytre samspillsprosessen enn hva Illeris gjør. Når jeg tar som utgangspunkt at emosjonene oppstår i fellesskapet og angår fellesskapet, så sier jeg samtidig at emosjonene vil påvirke og påvirkes i samspillsprosessene. Disse prosessene vil igjen påvirke læringsdrivet og hva som anses som interessant og verdifull kunnskap, og motsatt, hva som vil betraktes som kunnskap av mindre interesse for virksomheten. Dette vil igjen ha implikasjoner for individets tilegnelsesprosess, på samme måte som arbeidsplassens kultur, diskurs og tradisjon (Kemmis & Grootenboer, 2008).





## 5. Læring i samhandling på arbeidsplassen

### *Introduksjon*

Måltrettet profesjonslæring på arbeidsplassen for nye lærere vil bygge på et vekselspill mellom lærerutdanningens kunnskapstradisjoner basert på fagdisipliner, og arbeidsplassens erfaringsbaserte kunnskapstradisjoner. Veiledning vil i denne sammenhengen kunne fungere som et formalisert læringsforum og læringsredskap. Kollegial samhandling i formelle fora, som teamarbeid, og uformelle fora, som mer tilfeldige samtaler og oppgaveløsning, vil også kunne gi viktige bidrag, særlig der betydningen av læring i hverdagsarbeidet er blitt en integrert kunnskap i virksomheten. Ulike begrep er brukt om voksnes læringsvirksomhet. I enkelte studier brukes begrepene formell, uformell og nonformell læring. Formell læring knyttes til læring i utdanning, uformell læring har hverdags erfaringer som sitt utgangspunkt og skjer i samhandling med venner eller i hobbyvirksomhet. Organiserte læringstiltak utenom det formelle utdanningssystemet, som for eksempel veiledningen det her er snakk om, benevnes som nonformell læring (Smith, 2009; Winther-Jensen, 1999). Jeg har her valgt å holde på uformell læring om det som skjer utenfor veiledningsrommet og som vil være mer uforutsigbart, og formell læring om avtalt veiledning med en veileder som fungerer over tid.

Internasjonalt har knapt noen periode i lærerkarrieren vært gjenstand for mer forskning enn oppstarten. Dette står i motsetning til hva tilfellet har vært i Norge, noe jeg vil komme tilbake til mot slutten av kapitlet. Forskningen viser at oppfølging gir resultater både i forhold til lærernes trygghet i yrkesutøvelsen og for stabiliteten i yrket (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009). Dette tilsier at å sette ressurser inn på å ivareta den nyutdannede tidlig i karrieren både er viktig og regningssvarende, men at det kanskje ikke er tilstrekkelig alene. I en norsk studie av nytilsatte i videregående skoler, konkluderer Helleve (2010) med at nye lærere trenger å få være en del av en lærende organisasjon. Dette synet støttes av internasjonal forskning (Achinstejn & Villar, 2004; Hobson et al., 2007). Betydningen av et mangfold av møteplasser for den nyes utvikling er også et perspektiv som framheves i forskning (Helleve, 2010; Ingersoll & Smith, 2004). I veiledning der den pedagogiske diskurs er en viktig del, vil både nyutdannede og veiledere kunne utvikle sin pedagogiske kompetanse knyttet til kommunikasjon, og dermed sin profesjonalitet (Smith & Ulvik, 2010a).

Forskning på veiledning av nyutdannede lærere har bidratt til kunnskap om nyutdannedes vilkår og betydningen av veiledning for utvikling av profesjonsidentitet og stabilitet i yrket (se for eksempel Hobson et al., 2009; Hoel, Engvik, & Hanssen, 2010; Smith & Ingersoll, 2004; Wang & Odell, 2002). Forskningen kan imidlertid kritiseres for ensidig å fokusere på veiledning som oppfølgingstiltak. Ingersoll og Smith (2004) peker på at det nesten uten unntak fokuseres på de som får veiledning, uten å sammenligne med nyutdannede som ikke har hatt et veiledningstilbud. Forskningen tar heller ikke høyde for andre faktorer som kan påvirke yrkesstarten, som skolers ulikhet eller læreplanendringer (op.cit.).

Utdanning av veiledere ser ikke ut til å ha fått samme oppmerksomhet internasjonalt som i Norge (Østrem, 2010). Til tross for dette, har veilederen og veiledningskonteksten fått mindre fokus i den norske forskningen (Smith & Ulvik, 2010b). Dette gjelder også kollegers og arbeidsgivers betydning for den nyes læring i yrkesstarten. Sammenhengen mellom uformelle læringsprosesser og formalisert veiledning som bidrag til den nyes utvikling, er gitt lite oppmerksomhet også i internasjonal forskning (McNally, Blake, & Reid, 2009). Dette viser at det kan være grunn til å se på flere aspekter ved mottak av nyutdannede enn veiledning.

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for aktuell forskning på veiledning og oppfølging av nyutdannede lærere nasjonalt og internasjonalt. I A3 har jeg brukt begrepet *resilience*, og beskriver veiledning for *resilience* som et fundament for en målrettet utvikling av profesjonsfellesskap og felles handlingsberedskap. Jeg vil her sette begrepet inn i en bredere forskningsmessig sammenheng. Videre vil jeg ta for meg det nasjonale veiledningsprogrammet, *Veiledning for nyutdannede lærere* (VNL), og programmets betydning for forskning i dette feltet. Avslutningsvis vil jeg oppsummere forskningen presentert i kapitlet og vise hvordan mitt arbeid plasserer seg inn i dette landskapet.

## ***Veiledning som læringstiltak***

Veiledning for nyutdannede lærere har som mål å bidra til arbeidstakernes profesjonslæring. Relatert til veiledning, er fokuset i min avhandling veiledningens innhold, de ulike aktørenes bidrag og veiledningens hensikt og resultat. Veiledningen har først og fremst interesse som læringstiltak. Hva nye lærere lærer gjennom sine erfaringer med veiledning i starten, er lite undersøkt, ifølge Bullough og Draper (2004). At veiledningen skal være ”god”

(Kunnskapsdepartementet, 2009) er et upresist uttrykk for forventninger til veiledningen. Varighet, intensitet, formål og organisering av veiledningen kan ha store variasjoner, som veileders forutsetninger og betingelser for å ivareta veiledningen (Ingersoll & Strong, 2010).

En fersk undersøkelse av utbredelse, innhold, organisering og rammevilkår knyttet til veiledning av nyutdannede i Norge initiert av Utdanningsforbundet, viser at “svært mange veiledere og nyutdannede har mangelfulle rammevilkår, og veiledere og nyutdannede har i liten grad nedsatt undervisningstid for å veilede eller motta veiledning” (Harsvik & Norgård, 2011, s. 5). Det framkommer at langt færre nyutdannede enn veiledere får satt av tid til veiledningen. Kartleggingen er gjort ved hjelp av fire elektroniske spørreundersøkelser rettet mot henholdsvis nytilsatte nyutdannede (533 svar), veiledere (228), hovedtillitsvalgte i kommuner (305) og fylker (23) og arbeidsplassstillitsvalgte (1361 fra grunnskole og 219 fra videregående opplæring). Der veiledningsordninger er etablert, er disse ofte lite systematiske og målrettede. De er heller ikke særskilt omfattende. Undersøkelsen viser at veiledning fortsatt ikke er en integrert del av skolens virksomhet og at en må påregne store kvalitetsforskjeller i tilbudet.

I en amerikansk studie av hvordan ni mentorer og de nyutdannede de veiledet så på veiledningen, fant forskerne store likheter mellom utforming av mentorrollen og lærerrollen (Bullough & Draper, 2004). De nye signaliserte et bredt spekter av behov, og mentorene inntok roller som terapeut, faglig ressurs, coach, assistent og forsvarer. Mentorenes drivkraft var gleden over å se en annen lykkes og utvikle seg, som det gjerne også er i lærerarbeidet. Profesjonsidealet om distanse, som det gjerne argumenteres for i læreryrket, preget også mentorenes arbeid. Dette var forskerne kritiske til, og anbefalte åpne samtaler om kompleksiteten i læreryrket og mentorrollen som grunnlag for profesjonslæring.

En-til-en veiledning i tråd med Lauvås og Handal (2000) sin handlings- og refleksjonsmodell, har hatt størst gjennomslag i Norge (Hoel et al., 2010; Skagen, 2010a; Smith & Ulvik, 2010b). Wang og Odell (2007) og Achinstein og Villar (2004) som har forsket spesifikt på en-til-en veiledning, finner at store ulikheter mellom nyutdannet og veileders forventninger til yrkesutøvelse, vil ha konsekvenser for veiledningskvaliteten. Der veiledningens formål er å bidra til utviklingsorientert lærerarbeid, viser forskning at utvikling av en felles visjon mellom veileder og nyutdannet, for læring og læringsarbeid, nærmest er en forutsetning for at veiledningen skal fungere (Wang & Odell, 2007). Å ha en veileder fra samme fagområde

framheves som betydningsfullt i forskningen til Ingersoll og Smith (2004). Den største utfordringen med en-til-en veiledning er knyttet til å finne gode koblinger mellom veileder og nyutdannet, ifølge Heikkinen et al. (2008), som har forsket på organiseringen av veiledning av nye lærere.

Valg av veileder vil være avgjørende for veiledningens funksjon som læringstiltak for nyutdannede lærere. De gjennomgående positive framstillingene av veiledning for nyutdannede kan tildekke kompleksiteten i veiledningsrelasjoner. Veiledningen kan bli statisk og ikke tilby den støtten de nye etterspør (Achinstein & Villar, 2004; Wang & Odell, 2007). Forskning viser også at veilederne ofte er usikre i rollen sin, og at det ikke er noen automatikk i at gode lærere blir gode veiledere (Jones, 2010). Veileders kompetanse og oppfatning av veiledningsoppdraget vil ha innflytelse på utviklingen av veiledningen. Betydningen av et sammenfall i oppfatninger av lærerarbeidet er også noe jeg finner, og som beskrives i både A2 og A3. Veiledning er læringsarbeid med voksne. Erfaringer fra klasserommet er ikke tilstrekkelig alene som grunnlag for å veilede voksne mennesker i starten av yrkeskarrieren.

### ***Kollegialt samarbeid og profesjonslæring***

Kollegers formidling og fortolkning av skolens praksis vil ha avgjørende betydning for den nyes framtid i og forståelse av yrket, fordi denne praksisen også skal bli den nyutdannedes praksis. Støtte fra kolleger og skoleledelse, i tillegg til et godt læringsmiljø, er de viktigste faktorene for å få nye lærere til å bli i yrket (Day et al., 2007; Flores, 2006). Tuftet på gjensidig tillit (Hargreaves, 2002), kan kollegial samhandling være et mulighetsrom for utvikling av kritiske spørsmål til gjeldende praksis, utveksling og utprøving av nye ideer og kunnskap mot praksisfellesskapets tradisjoner og et potensial for etablering av alternative posisjoner. Mye tilsier altså at det kan være gode grunner til å sette søkelyset på den uformelle yrkeslæringen.

Nias (1998) bygger på en longitudinell studie over 20 år med engelske grunnskolelærere, og drøfter betydningen av kolleger for læring og utvikling i lærerarbeidet. Hun finner at profesjonslæring avhenger av arbeidsstedet. Kollegiale spenningsforhold på grunn av store ulikheter i overbevisninger og verdier, intern konkurranse, ulikhet i maktfordeling (asymmetri) og hvor rektor favoriserer enkeltlærere, gir uheldige arbeidsforhold. Når lærerne

fikk støtte til konkrete utfordringer, følte de større trygghet når det gjaldt valg av karriere og på det og “bli” lærere (Nias, 1998). Nias konkluderer med at en felles forståelse for skoledrift er en forutsetning for at lærere skal kunne bidra til hverandres læring. Ulike subkulturer kan ødelegge for andre. Læreres individuelle utvikling avhenger av organisasjonens samlede utvikling. Dette er et dilemma, skriver hun, fordi det bak læreres humanistiske syn på profesjonslæring finnes grunnleggende holdninger til retten til å ha individuelle perspektiv på arbeidet (Nias, 1998). Disse holdningene skaper utfordringer, blant annet for nye lærere.

En intervjuundersøkelse med 50 lærere i sitt første eller andre år, viser at hvordan de erfarer profesjonskulturen på arbeidsplassen først og fremst avhenger av kollegene og deres forhold til lærere som kommer utenfra (Kardos et al., 2001). Dernest avhenger starten av om skolen er ny, nylig sammenslått eller en veletablert skole. Den nye lærerens karrierestart vil også avhenge av om det eksisterer strukturer for samarbeid, refleksjon og utveksling av kunnskap. Sist vil det være avgjørende om disse har et innhold av kvalitativ betydning for lærernes arbeid.

Kardos et al. (2001) finner tre ulike profesjonskulturer av betydning for nye lærere: en *veteranorientert*, en *noviseorientert* og en *integrert kultur*. I den første er normene fastlagt uten noen spesiell oppmerksomhet overfor nykommernes behov, de overses. Forventningen til den nye er at hun/han underviser slik at de etablerte lærerne ikke forstyrres. I den andre er de nye lærerne mer eller mindre overlatt til seg selv, med liten tilgang til de etablerte lærernes erfaringer. De står fritt til å eksperimentere, men uten å ha tilgang til korrektiv eller støtte fra erfarne kolleger. I den integrerte kulturen tilbys de nye lærerne støtte og gjensidig utveksling av kunnskap og erfaringer. Det er tid og rom for samarbeid, og de nyes særlige behov er både sett og ivaretatt. Kulturen kjennetegnes av at koblingen mellom nye og etablerte lærere i samarbeidssituasjoner er gjort med omtanke.

Jeg finner få andre nyere studier som studerer nye læreres uformelle læring, bortsett fra en skotsk etnografisk undersøkelse, gjennomført med 40 nye lærere i videregående skole (McNally et al., 2009). Hensikten med studien var å finne ut mer om hvordan nye lærere lærer å undervise gjennom praksis. Erfarne lærere ble brukt som medforskere og sto for intervjuprosessen. Til tross for at alle lærerne i undersøkelsen deltok i formalisert veiledning, fant forskerne, ved å fokusere på uformell læring, at emosjoner og kollegiale relasjoner er sentrale aspekt i utviklingen av læreridentitet. De nyutdannede lærerne var særlig glade for

uformell og uplanlagt støtte. Det var opplevelsen av å bli støttet mer enn innholdet av støtten som ble framhevet som viktig. Dette bekreftes av en studie Eraut (2004a) har gjort av forskning på uformell læring på arbeidsplassen. McNally et al. (2009) mener å finne at nye læreres læring i uformelle sammenhenger er mer signifikant enn antatt.

Utfordringene for lærerne har økt de seinere årene (Day et al., 2006). Utvikling av kvalitet i relasjonene er avgjørende for hvordan den kollegiale samhandlingen utvikler seg og hvordan den nye læreren finner seg til rette og utvikler seg i kollegiet. I en tidligere studie konkluderte jeg med betydningen av å utvikle en mer ”robust lærerkultur” (Jakhelln, 2008) gjennom veiledning sammen med likesinnede i grupper. I A3 løfter jeg fram og drøfter resilience, som en begrepsliggjøring av relasjonell kvalitet i veiledning, som også inkluderer den emosjonelle siden av samhandling på arbeidsplassen. Begrepet har gyldighet relatert til kvalitet i kollegialt samarbeid og profesjonslæring, og jeg ser det derfor nødvendig å gi begrepet en teoretisk innramming.

## ***Resilience og nye lærere***

I nyere engelskspråklig forskningslitteratur om læreres arbeidssituasjon, poengteres betydningen av utvikling av *resilience* (Gu & Day, 2007; Howard & Johnson, 2004; Le Cornu, 2009; Oswald, Johnson, & Howard, 2003). Begrepet er av Masten, Best og Garmezy (1990, s. 425) definert som: ”the process of, capacity for, or, outcome of successful adaptation despite challenging or threatening circumstances”. Begrepet oppfattes som kapasiteten til å fungere i konteksten til tross for utfordrende og truende omstendigheter, og må ses i sammenheng med en utvidet oppmerksomhet på emosjonenes betydning i lærerarbeidet, drøftet i kapittel 4. Det er vanskelig å finne et dekkende norsk ord, så jeg har derfor valgt å beholde det engelske *resilience*. Begrepet har, knyttet til skole og lærere, både en psykologisk og en sosiologisk tilnærming.

## **Resilience som psykologisk begrep**

Opprinnelsen til teorier om resilience finner vi i psykologien, knyttet til barn og ungdoms overlevelsessevne tross utfordrende oppvekstforhold. Løvetannbarn har vært brukt på norsk, og henspiller på løvetannens evne til å sprengte seg fram, dårlige vekstforhold til tross. I en analyse av forskningslitteratur om resilience blant ungdom, konkluderer Masten (2001) med at overlevelsen handler om individuelle faktorer (som intellektuell kapasitet, selvtillit, talent),

familiære faktorer (som tette relasjoner, varme, nettverk) og ekstrarfamiliære faktorer (som tilknytning til voksne utenom familien, positiv skolesituasjon).

Fredricksons tar i sin forskning et psykologisk perspektiv. Hennes "Broaden-and-build theory of positive emotions" framhever betydningen av positive emosjoner for å bygge opp en robusthet i seg selv og hos andre. "Experience of positive emotions might also, over time, build psychological resilience, not just reflect it... positive emotions produce increments in personal resources" (Fredrickson, 2004, s. 1372). Hun poengterer at det ikke bare handler om å få positive opplevelser i øyeblikket. I sitt forskningsarbeid finner hun også sammenhenger mellom utvikling av positive emosjoner og helse og velvære på sikt. Spørsmålet er hvordan vi kan få nye lærere til å utvikle positive emosjoner knyttet til arbeidet, eller hva det er som bidrar til positive emosjoner for nye lærere i arbeidshverdagen.

I kapittel 4 drøftet jeg betydningen av emosjoner og hvordan emosjonelle uttrykk reguleres på arbeidsplassen. I kapittel 2 var jeg inne på muligheten til å realisere ambisjoner sett i forhold til opplevde krav til yrkesutøvelsen. Den nyes opplevelse av muligheter og begrensinger vil være avgjørende for utviklingen av positive emosjoner. Resilience som psykologisk begrep kan bidra til forståelse av hvordan individet, ved bruk av indre ressurser, kan håndtere utfordringer i arbeidet. Den sosiologiske forskningslitteraturen knyttet til arbeidslivet har utvidet dette perspektivet, og ser på resilience som et dynamisk begrep knyttet til samhandling og relasjoner.

### **Resilience som sosiologisk begrep**

Vår kapasitet til å tåle utfordringer i arbeidet "...can be enhanced or inhibited by the nature of the settings in which we work, the people with whom we work and the strength of our beliefs or aspirations" (Gu & Day, 2007, s. 1305). En rekke forskere framhever betydningen av positive forventninger, en støttende arbeidskultur og et sterkt læringsmiljø for å fremme ivaretagelse og utvikling av resilience (Oswald et al., 2003).

Jordan har utviklet begrepet *relational resilience* og beskriver det slik:

[...] the capacity to move back into growth-fostering connections following an acute disconnection or in times of stress [...] resilience and encourage growth are characterized by a two-way experience of connection, involving mutual empathy, mutual empowerment, and movement toward mutuality [...] Resilience is not an internal trait (Jordan, 2006, s. 82).



Resilience er her ikke sett som en indre individuell egenskap, men en felles ressurs. Jordan kobler relational resilience til fellesskapets evne til å kunne opptre konstruktivt i stressende situasjoner og bruke utfordringene til læring. Resilience og det å ivareta felles utvikling, karakteriseres av tilhørighet og inkluderer empati, empowerment og gjensidighet. I et arbeid med lærerstudenter bygger Le Cornu videre på Jordans arbeid. Hun finner at i et målrettet arbeid bygd på gjensidig støtte til hverandres læring i lærerutdanningen, legges det et grunnlag for å forstå hvordan personlig og profesjonell støtte bidrar til profesjonslæring (Le Cornu, 2009).

Tre forhold påvirker læreres resilience i arbeidet positivt og negativt, nemlig personlige (relatert til deres liv utenfor skolen), situerte (relatert til arbeidet i skolen) og profesjonelle forhold (relatert til verdier, overbevisninger og interaksjonen mellom disse tre og politiske beslutninger som gir implikasjoner for arbeidet) (Gu & Day, 2007, s. 1306). Sterk personlig støtte bidrar til at læreren forblir resilient. Betydningen av støtte, og da særlig den uformelle støtten var også et funn hos McNally et al. (2009). For å utvikle og ivareta resilience er det et spørsmål om å ivareta energi gjennom å utvikle handlinger hvor en bygger hverandre opp, i stedet for det motsatte. Et sentralt poeng hos Jordan (2006) er betydningen av gjensidige bidrag i relasjonene. Ved å initiere veiledning for nyutdannede lærere, er det tatt et nasjonalt grep for å sørge for at nyutdannede lærere får relasjonell støtte i yrkesstarten.

### ***Det nasjonale veiledningsprogrammet "Veiledning for nyutdannede lærere" – VNL***

I og med at det nasjonale veiledningsprogrammet *Veiledning for nyutdannede lærere* (VNL) er et viktig bakteppe for min studie, vil jeg kort redegjøre for utviklingen av programmet. For at lærere skal kunne utvikle seg faglig og personlig gjennom hele karrieren, er det ifølge Stortingsmelding 11 (Kunnskapsdepartementet, 2009) nødvendig med "et helhetlig og godt system for å rekruttere, utdanne, veilede, beholde og videreutvikle dyktige lærere" (op.cit., s. 31). Sitatet beskriver en livslang læringsprosess. I 1997 ble det startet opp forsøk med veiledning av nye lærere, og høsten 2003 ble slik veiledning igangsatt i fem regioner, hvorav Troms og Finnmark var én. Programmet var initiert av daværende Læringscenteret (nå Utdanningsdirektoratet) og drevet av lærerutdannere fra høyskoler og universitet. Fra høsten 2010 var intensjonen at et veiledningstilbud, VNL, skulle utvikles i alle kommuner og fylkeskommuner, og omfatte alle nyutdannede lærere (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Den statlig initierte veiledningen indikerer en dreining i synet på læreres læring i arbeidet. Ordningen viser at det er akseptert både av politikere og forskere at den formaliserte utdanningen ikke kan gi alt det som trengs for yrkesutøvelsen. En viktig del av læringen må foregå på arbeidsplassen (Østrem, 2010). Mens utdanningen tidligere ble sett på som tilstrekkelig for å utstyre lærere med den nødvendige kompetansen for yrkesutøvelsen, vises det i dag til et kontinuum i den profesjonelle utviklingen. Profesjonslæring handler om en karrierelang utviklingsprosess, som er mest intens i starten av karrieren (op.cit.). Synet på veiledning og ønsket om å tilrettelegge for slik oppfølging varierer mellom skolene, som det framgår av Utdanningsforbundets undersøkelse (Harsvik & Norgård, 2011), referert til i kapittel 2.

I VNL har en erfaren kollega hatt ansvar for å veilede en eller flere nytilsatte gjennom et av de første årene. Programmet har også bidratt med utdanning av veiledere til oppgaven. Samarbeidet mellom staten og lærerutdanningene knyttet til programmet, har siden 2010 først og fremst hatt fokus på å utdanne erfarne lærere som veiledere for nyutdannede kolleger. Veiledningen skal gi faglig, sosial og emosjonell støtte til nyutdannede lærere i karrierestarten og bidra til deres profesjonslæring. Veileder får følge den nye arbeidstakeren fra denne starter som uerfaren i arbeidet, ukjent og fremmed, til en som har noe erfaring, kjenner arbeidsplassen og hører til. Den nyutdannede læreren skal finne en plass i den sosiale arbeidsdelingen på arbeidsplassen (Bayer & Brinkkjær, 2003), samtidig som hun/han gjennomgår en dypt personlig prosess med å bli en lærer og oppfatte seg selv som lærer (Hoveid, 2010). Dette representerer en stor overgang for den nytilsatte, og denne overgangen er kjernen i veiledning av nyutdannede lærere.

Nasjonalt har Karl Øyvind Jordells doktorgradsarbeid (Jordell, 1986) inntil nylig vært sett som det mest omfattende norske forskningsarbeidet på feltet. Programmet *Veiledning for nye lærere* var i utgangspunktet ikke fulgt av forskning, men bidro til økt interesse for et lite utforsket felt i Norge. I kjølvannet av VNL, har en rekke nye studier bidratt til kunnskap om nye læreres vilkår og muligheter knyttet til veiledning i yrkesstarten. Det ble i 2010 publisert flere forskningsbaserte artikkelsamlinger som omhandlet feltet (Haug, 2010; Hoel et al., 2010; Smith & Ulvik, 2010b). *Nyutdannedes mestring av yrket* (NYMY), finansiert av Norges forskningsråd, er et eksempel på en forskningsstudie hvor boka *Kvalifisering til læreryrket* (Haug, 2010) er ett resultat. Et formål var å studere nyutdannedes mestring av læreryrket

relatert til innholdet i lærerutdanningen og utfordringer i praksisfeltet. Raaens forskning, som jeg henviser til flere steder i avhandlingen, er blant annet et resultat av NYMY. Studien var et samarbeid mellom Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo, Universitetet i Stavanger, Høgskolen i Sogn og Fjordane og Høgskolen i Volda, og ble avsluttet i 2010. Et annet forskningseksempel er Smith, Ulvik og Helleves forskning med basis ved Universitetet i Bergen. De har blant annet konsentrert seg om videregående skole. Med boka *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (Smith & Ulvik, 2010b) har de satt fokus på veilederen og veiledning med nyutdannede nasjonalt og internasjonalt.

### **Oppsummering og drøfting**

Profesjonsfellesskapet på arbeidsplassen gir rammer for den nye lærerens læring og utvikling. Den læringsarenaen som kollegiet utgjør, åpner eller stenger for hva som aksepteres og kan gjennomføres. Om den nyes første arbeidsplass avviker svært i forhold til hennes/hans visjoner og mål med arbeidet, vil starten bli utfordrende. Vilkårene for å utvikle og fastholde et verdig og et profesjonelt jeg, slik jeg var inne på i kapittel 2, vil være svake. Motsatt, der arbeidsplassen fungerer som et lærende profesjonsfellesskap, vil muligheten for refleksjon og for å utvikle praktisk kunnskap og et mer generelt og felles bevissthetsnivå være til stede. Det vil være rom for å utvikle vennskap og bånd som bidrar til at den nye ikke blir stående alene i arbeidet, men får nødvendig personlig støtte, som referert til over (Gu & Day, 2007).

Forskningen referert til i kapitlet viser at det fortsatt er mye vi ikke vet om nye læreres læring i veiledning, og om veiledernes rolle. Forskningen viser at veilederen har avgjørende betydning for resultatet av veiledningen. Dette knyttes både til kompetanse, felles fag og visjoner for arbeidet mellom veileder og ny lærer, og utvikling av personlige relasjoner. Det er også et stykke igjen før veiledning er institusjonalisert som læringstiltak for nye lærere i norsk skole. Det eksisterer store forskjeller mellom skoler og mellom regioner når det gjelder systematikk, målsetning for veiledningsarbeidet og hvilke rammevilkår som tilbys. Hvordan en best får til en vekselvirkning mellom profesjonslæring i formelle og uformelle fora på arbeidsplassen, vet vi fortsatt lite om. Et fokus på resilience i kollegial samhandling og veiledning kan være et utgangspunkt for å rette søkelyset mot hva som er vesentlig for å kunne veve sammen erfaringsbasert og teorifundert kunnskap for profesjonslæring.

## 6. Forskningsdesign og metode

Mitt forskningsprosjekt har sitt empiriske utgangspunkt i veiledningsarbeid på Tinden og Broen videregående skoler (navnene er fiktive), som ses som to delstudier. Prosjektet har vært inspirert av aksjonsforskning, og det har utviklet seg ulikt på de to skolene. I kapitlet vil jeg først gi en framstilling av forskningsprosjektets utgangspunkt og empiriske grunnlag. Videre vil jeg bruke Burrell og Morgans (1979) fire paradigmer for analyse av sosial teori for å vise hvor jeg plasserer meg teoretisk i det samfunnsvitenskapelige feltet. Jeg vil drøfte utviklingen av forskningsdesign ved de to skolene og hvorfor det måtte bli ulikt. Deretter vil jeg, med basis i etiske utfordringer som følger av å arbeide tett på andre mennesker i forskningsfeltet og forventninger til forskning, drøfte spenningen mellom veiledningen som læringstiltak for de nye lærerne, og som empirisk grunnlag for forskning.

### ***Forskningsprosjektets bakgrunn***

Fra høsten 2003 og ut 2006 fungerte jeg som regional prosjektleder og ekstern veileder i det nasjonale tiltaket *Veiledning for nyutdannede lærere* (VNL), i Troms og Finnmark. Dette har gitt innblikk i og interesse for nyutdannedes situasjon, skolers mottak av nye lærere og veiledningens innflytelse på nyes profesjonslæring. Min tidligere karriere som lærer, skolerådgiver og leder i videregående skole gjennom fjorten år, har også hatt påvirkning på min interesse for feltet. Erfaringene fra VNL og læreryrket fikk betydning for at jeg fikk innpass i skolene som forsker. Jeg delte i noen grad både erfaringer og språk med forskningsfeltet.

I møtet med nye lærere har jeg kjent en stor interesse og omsorg for disse som starter sin karriere i dagens komplekse skolesystem. Jeg har møtt etablerte lærere med varierende veilederkunnskap og arbeidsvilkår som, med ulike begrunnelser, har sagt seg villig til å følge en nyutdannet kollega i yrkesstarten. Den første tida i VNL lå min lojalitet hos den nye læreren. Gradvis fikk jeg også øynene opp for utfordringene i oppdraget veilederne tar på seg. Skolen har som nevnt svak tradisjon for veiledning og oppfølging av nyutdannede. Det er lite diskutert i VNL hva veiledningen skal føre til, annet enn at den skal legge et grunnlag for god undervisning. Når initiativet til oppdraget også kommer utenfra, blir veiledernes mandat uklart.

Fra første stund så jeg nyutdannedes inntreden i skolen og oppfølgingen av disse som et interessant og framtidig forskningsfelt. I 2003 var lite gjort på feltet i Norge. Jeg skrev logger og notater fra skolebesøkene og fra samtaler med nye og etablerte lærere og med rektorer. Jeg forsøkte å forstå hva denne overgangsprosessen til yrket innebar og hvilken betydning veiledningen innebar for de nye, veilederne og skolene. Som stipendiat fikk jeg mulighet til å forfølge min forskningsinteresse med fornyet styrke. Overgangen fra å være en forskningsinteressert ekstern veileder til å fungere som forsker *og* ekstern veileder, ga utfordringer for forskeren, men også i relasjonene til de jeg samhandlet med. I veiledningen, som har vært mitt empiriske utgangspunkt, var det tre aktive parter: ny lærer, intern og ekstern veileder/forsker. I samarbeidet møttes ulike behov som bidro til spørsmål hos forskeren. Er de nyes arbeid med profesjonslæring og forskerens ønske om empiri forenelige størrelser? Hvordan kan denne formen for samtale i en refleksjonsgruppe framskaffe kunnskap, og hva slags kunnskap for hvem? Dette var spørsmål av metodologisk art, som også hadde etiske implikasjoner. Forskeren forholdt seg til de nye lærerne med en dobbel hensikt.

### ***Empirisk grunnlag***

De 12 nyutdannede lærerne som jeg har fulgt i studien, deltok alle i veiledning i grupper sammen med andre nyutdannede lærere, en intern og en ekstern veileder. Veiledningsgruppene som ble etablert, fungerte over ett år. Tinden videregående skole deltok i VNL, mens veiledningen på Broen videregående ble igangsatt på min forespørsel. Datainnsamlingen på Tinden startet høsten 2005 og ble avsluttet våren 2007. Samarbeidet med Broen pågikk over to og et halvt år fra våren 2007.

Min opprinnelige rolle på Tinden videregående skole var som ekstern veileder, noe som innebar at jeg var kontaktleddet mellom det regionale VNL og skolen. Min oppgave var å veilede intern veileder og se til at veiledningen fungerte tilfredsstillende for de nytilsatte. Når jeg var på skolebesøk hadde jeg samtaler med rektor, veileder, de nyutdannede og jeg deltok i veiledningen. Tidvis observerte jeg også de nyutdannedes undervisning. Både veileder og nyutdannede tok et studieemne i veiledning, og jeg veiledet dem på eksamenstekstene. På grunn av den geografiske avstanden, kunne jeg ikke delta i alle veiledningsmøtene, men jeg

møtte lærerne på regionale samlinger i VNL, og jeg hadde løpende kontakt med dem på e-post og via en læringsplattform. Dette bidro til en nær relasjon. Avtalen med Tinden var å fortsette et tredje år, men et nytt rektorskifte, det tredje på tre år, medførte at avtalen ble brutt. Den nye ledelsen ønsket ikke å prioritere veiledning av nyutdannede.

Informanter vil ha ulik innsikt i det den kvalitative forskeren er ute etter (Wadel, 1991). Forskningsspørsmålene avgjør hva som trer fram for forskeren. Veilederen og tre av lærerne på Tinden ga datagrunnlaget for utforming av casestudiene som A1 og A2 bygger på. Ulikhet i forståelse for lærerrollen og evne og vilje til å reflektere over og formulere egne erfaringer, ble avgjørende for at disse fire trådte fram som viktigere enn de øvrige informantene (Album, 1996; Wadel, 1991). I artiklene er veiledningen beskrevet som å fungere i *en* gruppe, til tross for at to av de nye deltok i veiledning det første året feltarbeidet pågikk, og en det neste. Begrunnelsen for denne konstruksjonen var ønsket om en meningsfortetning (Kvale, 1997). I ettertid ser jeg valget som noe uheldig, da dette gjør analysen mindre transparent. Jeg mener likevel det ikke har svekket analysen, siden fokuset i artiklene ikke er på interaksjonen i veiledningen, men på det som framkommer i materialet om møtet med skolekulturen. Datamaterialet bygger først og fremst på individuelle tekster, observasjoner og individuelle intervju.

Broen videregående skole var ikke med i VNL, da rektor mente at oppfølging av nyutdannede primært skulle skje innen eksisterende samarbeidsstrukturer som tolærerordning<sup>2</sup>, månedlige fellesmøter og ukentlige teammøter. Vi inngikk en avtale om at skolen skulle delta i forskning og prøve ut en egen veiledningsordning for sine nyutdannede lærere. Videreutvikling av team og organisasjonsstruktur var en erklært policy, og var sannsynligvis en del av begrunnelsen for valget. I tillegg til en uttalt interesse for forskning og utvikling hos ledelsen, antar jeg at min kompetanse hadde betydning for avgjørelsen. Skolen lå nærmere mitt hjemsted, og jeg kunne nå følge veiledningen i veiledningsrommet, og ha samtaler med skoleledelsen ved behov. Situasjonen ga andre muligheter for min forskning enn engasjementet på Tinden. Nå kom jeg inn på skolen som forsker, det var andre forventninger til meg, og jeg kunne følge prosessene med dette utgangspunktet. Jeg hadde også erfaringene fra Tinden og VNL som jeg kunne trekke veksler på. Materialet fra Broen ga data til A3.

---

<sup>2</sup> Tolærerordning eller tolærersystem innebærer at to lærere deler på ansvaret for læringsarbeidet i en klasse. Dette gir økt fleksibilitet og har vært begrunnet med at elever med særskilte behov vil kunne få ekstra støtte.

Ulikhetene mellom prosjektene på de to skolene har gitt noen konsekvenser for studien. For å kunne drøfte implikasjonene av dette, har jeg sett det formålstjenlig og synliggjøre likheter og forskjeller i tabellen under. Drøftingen av disse følger mot slutten av kapitlet.

	Tinden videregående skole	Broen videregående skole
<b>Skolene</b>	500 elever, ca. 70 ansatte. Sammenslått få år før av fire mindre skoler. Den kulturelle sammenslåingen pågikk fortsatt. Både yrkesfag og studiespesialisering. Lærerne var organisert i team rundt fag. Ca. 2/3 av lærerne var over 50 år. Årlige rektorskitter i perioden ga ustabilitet. Arbeidet med å implementere K06 var ikke påbegynt. Skolen jobbet med å utvikle og synliggjøre visjoner og mål.	500 elever, ca. 70 ansatte. Sammenslått få år før av en større skole og ulike undervisningstilbud fra flere andre skoler. Den kulturelle sammenslåingen pågikk fortsatt. Både yrkesfag og studiespesialisering. Lærerne var organisert i team rundt elevgrupper. Ca. 2/3 av lærerne var over 50 år. Rektor var stabil. K06 var innført. Visjoner og mål var skriftliggjort, også på Internett.
<b>Initiert av</b>	VNL	Forsker
<b>Organisering</b>	VNL hadde planer for organisering av veiledningen som ble tilpasset skolene.	Utviklet i et samspill mellom skoleledelsen, deltakere i veiledningen og forsker.
<b>Deltakere</b>	År 1: Hanna, Hans og en kvinnelig lærer med fem år i yrket + veileder Mari År 2: Anna, en kvinnelig og en mannlig ny lærer + to kvinnelige veiledere.	År 1: Aina, Brita, Carina og David + intern veileder og forsker. År 2: Ellen, Fie, Gørill, Hanne og Ivar + samme interne veileder og forsker.
<b>Relasjon til felt</b>	Opprinnelig som ekstern veileder i VNL, senere som forsker og ekstern veileder.	Fra starten av som forsker og ekstern veileder.
<b>Ledelsens valg av intern veileder</b>	Ledelsen pekte ut veiledere i dialog med prosjektleder i VNL. Veilederne hadde sterke posisjoner i kollegiet, var synlige og kritiske til skolens drift. Mari hadde i en toårsperiode fungert som rektorvikar. Dette ga kunnskap om skoledrift, men hennes posisjonsskifte ga henne også noen kommunikative utfordringer.	Intern veileder, som var veilederutdannet, ble utpekt av ledelsen uten at det var kommunisert andre forventninger enn at hun kunne videreutvikle egen veiledningskunnskap. Veileder kom fra en annen skole og hadde en tidligere yrkeskarriere i annen virksomhet bak seg, noe som bidro til et kritisk blikk på virksomheten.
<b>Utvikling av veiledningen</b>	Utviklet i dialoger med utgangspunkt i VNLs veiledningsprofil.	Utviklet i dialoger med utgangspunkt i VNLs veiledningsprofil og aksjonsforskning.
<b>Veiledningen og organisasjonen</b>	Første året var veiledningen ikke timeplanlagt og foregikk på kveldstid. Andre året var den timeplanlagt. Veiledningen opphørte ved prosjektslutt.	Ledelsen sørget for at veiledningen var timeplanlagt. Det var ikke satt av tid i de nyes arbeidsplan til veiledningen. Veiledningen opphørte ved prosjektslutt.
<b>Forskning</b>	Startet etter at skolen hadde deltatt ett år i VNL. Informasjon om mulig forskning ble delt ut tidlig i samarbeidet. Deltakerne underskrev samtykkeerklæring.	Inngikk fra prosjektstart. Deltakerne ble fra starten av informert skriftlig og muntlig om prosjektets hensikt og underskrev samtykkeerklæring.
<b>Empirigrunnlag</b>	Veiledningsgruppas felles eksamenstekst, to semistrukturerte intervjuer med hovedinformantene (Hans kun ett, intervjuguide vedlagt) er transkribert, observasjoner i veiledningen (3). Supplerende materiale: e-postkorrespondanse med de nyutdannede, veileder og rektor. Logger fra skolebesøk (4), fra samtaler med rektor (2) og observasjon i undervisning (3).	Lydopptak av 19 veiledningsmøter med 9 nyutdannede lærere og en intern veileder, transkribert. Semistrukturerte intervjuer med samtlige (se vedlegg) unntatt David og Ivar gjennomført etter avsluttet veiledning (rett før eller rett etter sommeren). Supplerende materiale: intervjusamtaler med rektor og ass. rektor (4) + observasjoner på skolen (flere) og i undervisning (2).

Tabell 1. Likheter og forskjeller i forskningsprosjektet på de to videregående skolene.

## **Vitenskapsteoretisk perspektiv**

Forskningsprosjektet representerte et hermeneutisk arbeid på to plan. For det første et tolkningsarbeid som foregikk i veiledningen og som ga utgangspunkt for både nyutdannede og veiledere til deltakelse, erfaringer, læring og handlinger der og da. For det andre et todelt fortolkningsarbeid, hvor lærerne og forsker atskilt og i etterkant fulgte opp det som skjedde i veiledningen. Intervjuene viser at de nyutdannede og intern veileder fortsatte sitt eget fortolkningsarbeid med betydning for egen praksis i etterkant av veiledningen. Hensikten med forskerens fortolkningsprosess var å bidra til kunnskap av betydning for forskersamfunnet. Denne delen av analyse og fortolkning av datamaterialet, var det først og fremst forsker som sto for. I to tilfeller la jeg fram utskrifter av materiale fra veiledningen for de nye lærerne. De fant det vanskelig å forholde seg til det å skulle gi innspill til denne delen av tolkningsprosessen.

Når en kommer så tett på hverandre som vi gjorde i veiledningen, gir det forsker en utfordrende dobbeltrolle. Med sin artikkel fra 1957, *Deltakar og tilskodar*, har Skjervheim (1996) synliggjort denne situasjonen. Forskeren kan studere andre som en tilskuer eller som en deltaker. Gadamer inntar den samme posisjonen og kritiserer human- og samfunnsvitenskapene for å gjøre mennesket til et vitensobjekt. Tittelen på Gadamers hovedverk, *Sandhed og metode* (Gadamer, 2007), opprinnelig publisert i 1960, refererer til Gadamers syn på at sannhet eller virkelighet kommer som en plutselig hendelse eller begivenhet. Det er dette som er den unike eller negative erfaringen, referert til i kapittel 3. Det hender noe med oss når vi erfarer noe som sant, forståelsen har karakter av en begivenhet, og metoden må følge etter.

Gadamer ser faren i at metode kan bli instrumentell og bidra til å gjøre samtalepartneren til et objekt, og det er også min begrunnelse for å ville gjøre Gadamers hermeneutiske innsikt til min. I veiledningsarbeidet, som i forskerens arbeid med datamaterialet, beror hele det hermeneutiske arbeidet på en polaritet av fortrolighet og fremmedhet. Å tilstrebe og gjøre den andres horisont identisk med sin egen, utgjør en risiko ved at en taper den fremmedhet som utgjør forutsetningen for ny forståelse (Gadamer, 2007). Å forstå det fremmede handler om å tilegne seg det, og det vil si å sette det i sammenheng med sitt eget. Vår mulighet er å åpne opp for den andre slik at denne kan bidra med ny innsikt. Den negative erfaringen vil



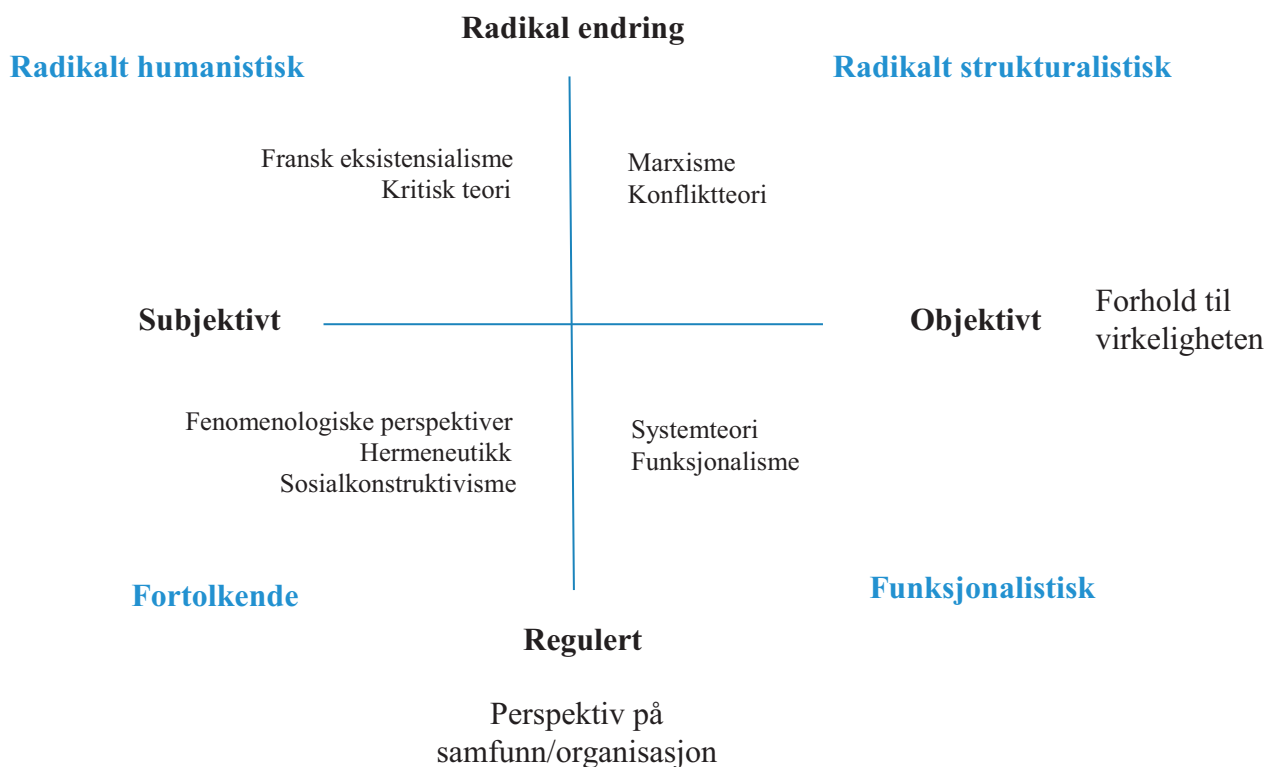
være grunnlaget for ny forståelse, den har en produktiv mening. Ved å åpne opp for de nye lærernes stemmer slik de framkommer i datamaterialet, og ved å legge det til min egen erfaring og kunnskap fra annen forskning, kan min forskning bidra til ny kunnskap.

Gadamer argumenterer for at det er viktigere å forstå hva den andre sier for ikke å gå glipp av et mulig bidrag til ny innsikt, enn å forklare hvorfor hun sier det hun sier. Et perspektiv som gir spørsmålet forrang framfor svaret. I et valg mellom sannhet og metode, velger Gadamer sannhet. Hans filosofi må ses som et innlegg i 1950- og 1960-tallets positivismedebatt. Den kan forstås som et oppgjør med naturvitenskapens påvirkning på human- og samfunnsvitenskapene og en forskning preget av instrumentelle forklaringer og kontroll framfor åpne dialoger og forståelse. Gadamer kritiserte den sterke troen på fornuften, og ville rehabilitere fordommer, tradisjon og autoritet som fundamentale i fortolkningsprosesser.

Det kan være vanskelig å følge Gadamers filosofi. Han tar et standpunkt til hvordan han forholder seg til tekst, som en kan akseptere eller avvise. Når analysearbeidet handler om å rette seg mot saken, rådføre seg med seg selv og tilgjengelig erfaring og kunnskap, og bøye seg for de sannhetspretensjoner som kommer til uttrykk i teksten (Schaanning, 2010), kan det bli vanskelig å følge. Hans syn på metode kan være problematisk fordi det blir vanskelig å kontrollere hvordan forskeren kommer fram til sine resultat. Gadamers filosofiske poeng er at alternativet er verre. Han ser kunnskapen et individ eller et samfunn har om et bestemt kunnskapsområde, ikke bare som et produkt av individet eller samfunnet, men også av historien. Personlige synspunkter betyr mindre enn vi tror. Forsøk på objektive fortolkninger vil ikke kunne omslutte alt som rommes i den hermeneutiske erfaringen. Selv om fortolkeren søker å bryte med tradisjonen og nærme seg objektet uten forutbestemte meninger, beholder tradisjonen sin normative kraft. Vår forståelse vil alltid styres av fordommer som determinerer hvordan det vi observerer blir oppfattet. For Gadamer er det bare gjennom å forstå vår historiske situasjon vi kan identifisere våre fordommers utilstrekkelighet. Sammenhengen mellom begrunnelse og tradisjon er dialektisk, hver bidrar til endring og endrer den andre. Historisk bevissthet utvikles ikke ved en metode eller teknikk, men gjennom åpen samtale hvor alle bidrar aktivt for å forstå den historiske situasjon. Det er dette Gadamer beskriver som *virkningshistorien*, og vår virkningshistorie vil på denne bakgrunnen bli den viktigste form for bevissthet vi kan tilstrebe (Gadamer, 2007).

For Gadamer er språket mer enn et system av symboler for å karakterisere den ytre verden. Språket blir et uttrykk for menneskets måte å være i verden, mennesket manifesterer seg selv gjennom språket (Burrell & Morgan, 1979). Med språket som redskap, har målet med veiledningen vært å overskride fordommene, å *gjøre* negative erfaringer også i veiledningen. I dette ligger grunnlaget for en kritisk tilnærming til profesjonslæring.

Burrell og Morgan (1979) har utviklet et analyseredskap, eller intellektuelt kart, som er deres egen beskrivelse, for å kunne se samfunnsvitenskapelige paradigmer i forhold til hverandre. Hensikten er å gi oversikt mer enn rigide definisjoner. Kartet viser hvordan ulike teoretiske paradigmer står i forhold til hverandre, der det er fundamentert på to dimensjoner: 1) synet på virkeligheten som subjektivt erfart eller som en objektiv realitet, og 2) et perspektiv på samfunnet eller en organisasjon som enten tilpasningsorientert og regulert, eller hvor fornyelse står i fokus og radikale endringer drives fram av kritikk eller konflikt. Med de to dimensjonene som utgangspunkt, etableres et grunnlag for å beskrive fire ulike paradigmer som grunnlag for samfunns- og organisasjonsanalyser.



Figur 6. Sosiologiske paradigmer og organisasjonsanalyse (Burrell & Morgan, 1979).

Samspeilet mellom den til enhver tid eksisterende oppfatning av lærerprofesjonen, den nye læreren selv og konteksten, framstilles ulikt i ulike teorier, som igjen bygger på ulike metodologiske tilnærminger. Zeichner & Gore (1990), henvist til i kapittel 2, drøfter i sin gjennomgang av forskning på lærersosialisering tre perspektiv: *det funksjonalistiske, det interpretative (fortolkende) og det kritiske perspektivet*, som sammenfaller med Burrell & Morgans paradigmer.

*Funksjonalistisk teori* har sine røtter i strukturfunksjonalisme, systemteori og behaviorisme. Teoriene vektlegger betydningen av eksisterende struktur og kultur i sosialiseringen av den nyutdannede. Sosialisering oppfattes som deterministisk, og målet er stabilitet og kontinuitet, sosial integrasjon og tilpasning til rådende mønstre. Forskningen har til hensikt å søke etter rasjonelle forklaringer og objektive sosiale fakta som kan bidra til å forklare status quo og ivareta stabilitet. Det handler om å søke etter lovmessigheter og verifiserbare forklaringsmodeller, oftest ved bruk av kvantitative undersøkelser.

I det *interpretative (fortolkende) perspektivet* er individet et aktivt handlende subjekt og sosialisering framstilles som en kompleks prosess. Forskningens mål er å tolke og forstå individets subjektive erfaringer med sin sosiale verden, forstått som essensen av hverdagsvirkeligheten. Det handler om å forstå den subjektivt fortolkede verden som den pågående prosessen den er (as it is). Forskningsmetoden kan være deltakende observasjon eller ulike former for intervjuer. Forskningen utfordrer ikke rådende oppfatninger i feltet, og verdinøytralitet er et mål.

*Det kritiske perspektivet* handler om kritisk å granske det som tas for gitt i hverdagssituasjoner. En redefinering av sosialisering har funnet sted innen rammen av det kritiske perspektivet, hvor sosialisering handler om en gjensidig påvirkningsprosess mellom aktører (Zeichner & Gore, 1990). Det kritiske perspektivet forutsetter en refleksivitet som ikke gjenfinnes i de to andre perspektivene. Perspektivet kan ha to ulike forankringer, et radikalt humanistisk paradigme som vi gjenfinner i Frankfurterskolens filosofi, og hvor Jürgen Habermas kan stå som en representant, og et radikalt strukturelt paradigme representert ved marxisme og konfliktteori (Burrell & Morgan, 1979). Det radikale humanistiske paradigmet har kritikk av det bestående som utgangspunkt. Å artikulere

handlinger som kan bidra til endring og gi aktører mulighet til å realisere sitt potensial, er et mål for forskningen. Gadamers hermeneutiske perspektiver på språket har hatt større innflytelse på radikal humanisme enn på det fortolkende paradigmet (Burrell & Morgan, 1979). Det radikale strukturalistiske paradigmet framhever det faktum at radikal endring er en del av samfunnets natur, og søker å forklare den grunnleggende sammenhengen i hvordan samfunn og organisasjoner formes. Her preges utvikling av fundamentale konflikter som genererer radikale endringer gjennom politiske og økonomiske kriser.

Jeg ser emosjoner som konstruksjoner som gir et grunnlag for kritisk analyse av virksomhet og fundament for nytenkning. En slik forståelse framhever emosjoner som sentrale i interaksjonen mellom gruppe og individ. Med et slikt fokus på emosjoner som grunnlag for innsikt og kritisk analyse, og ved å koble teori om profesjonslæring og sosialiseringsteori for å framheve betydningen av forholdet mellom tilpasning og utvikling, inntar jeg et *kritisk/konstruktivistisk perspektiv*. Jeg stiller meg dermed i skjæringspunktet mellom to teoretiske posisjoner: Kritisk teori, som innebærer dekonstruksjon og rekonstruksjon av eksisterende kunnskap, og konstruktivisme, forstått som utvikling av ny kunnskap, med utgangspunkt i eksisterende kunnskap og erfaring, i en sosial interaksjon. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv skjer konstruksjoner i fellesskapet. Det trenger ikke å være noen motsetning mellom konstruktivisme og sosialkonstruktivisme. Sosiale konstruksjoner skjer i fellesskapet og samspiller med individuelle konstruksjoner i individets tilegnelsesprosess (Illeris, 2000). Dette gir noen metodiske og analytiske konsekvenser for mitt arbeid som jeg vil utdype nærmere, men først vil jeg drøfte aksjonsforskning relatert til mitt prosjekt.

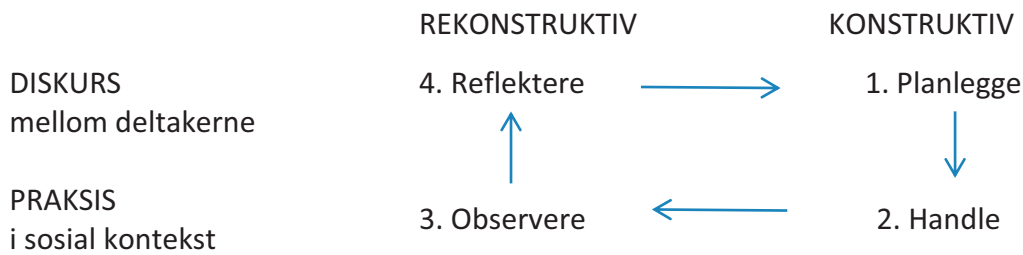
### ***Forskningsdesign og implikasjoner***

Jeg har de senere år virket ved et institutt hvor aksjonsforskning har vært i fokus, og jeg har vært inspirert av ideer fra aksjonsforskning i designen av studien (Kalleberg, 1992). Aksjonsforskeren studerer ikke bare feltet, men er med og bidrar til endring sammen med feltets aktører. Jeg ser det nødvendig å redegjøre for aksjonsforskning og hvilke implikasjoner aksjonsforskning har hatt for studien.

Aksjonsforskning hadde sin opprinnelse i 1920-årenes USA båret fram av en økende interesse for å studere sosiale og utdanningsmessige problemer og fremme endring. Begrepet ble introdusert av Kurt Lewin tidlig på 1950-tallet, og aksjonsforskning ble sett som et bidrag til uttesting av samfunnsvitenskapelige teories anvendelsesområde og effektivitet i praksis. Forskingen tok utgangspunkt i fasene planlegging, handling og resultatene av aksjonen (Carr, 2006), og skulle støtte aktørene i deres virksomhet og bidra til å skjønne endringsprosesser (Noffke, 1997). Kravene til empiriske generaliseringer i samtiden førte til at aksjonsforskning fikk liten utbredelse.

Kunnskapsutvikling gjennom praktiske handlinger og vektlegging av demokratisk deltakelse, som har preget aksjonsforskningen fra starten, er komponenter som reflekterer Deweys ideer (Carr & Kemmis, 1986). Interessen for aksjonsforskning blusset opp igjen på midten av 1970-tallet i tilknytning til utdannings- og læreplanforskning i England. Dette forklares med en gryende overbevisning om konvensjonell utdanningsforskningens irrelevans relatert til praktiske forhold, og at lærerens profesjonalitet best kunne ivaretas når læreren var medforsker (Carr, 2006). Den positivistiske forskningsmetodologien den amerikanske aksjonsforskningen representerte, ble forkastet til fordel for en fortolkende metodologi, hvor kvalitative metoder og casestudier av betydning for praktikerne kom i sentrum. Aksjonsforskning blir ikke lenger sett som en metode hvor praktikere anvender teorier for å teste dem ut i praksis, men en metode som gir praktikerne mulighet til å undersøke implisitte læringsteorier i egen praksis (Carr, 2006).

I grunnlaget for aksjonsforskning i skolen ligger en verdsetting av lærerens arbeid og en idé om at lærerens arbeid alltid vil ha behov for fornyelse. Aksjonsforskning som har som mål å utvikle forståelse for eget arbeid og legge grunnlag for handlinger med utgangspunkt i denne kunnskapen, vil kunne ha en berettigelse som en integrert del av lærerarbeidet (Noffke, 1997). Noffke mener at de senere års fokus på personalutvikling og effektivitet, har gått på bekostning av ideer forbundet med aksjonsforskning, som felles profesjonsutvikling, etablering av felles kunnskapsforståelse og av demokratiske verdier. Med boka *Becoming Critical*, ville Carr og Kemmis (1986) legge et fundament for et kritisk frigjørende perspektiv på aksjonsforskning. De så på sitt arbeid som et organisert program for utdanningsreformer.



Tabell 2. Faser i aksjonsforskning (Carr & Kemmis, 1986, s. 186).

Forskerne beskriver modellen som en selvrefleksiv spiral, hvor fremtidige handlinger har sin begrunnelse i vurderinger av tidligere handlinger. I hver fase ser man tilbake på den forrige fasen og samtidig fram mot den neste. Aksjonsforskning forstås som et program for kontrollerte inngrep og praktisk vurdering gjennomført av praktikere, gjerne i samarbeid med forskere, for å forstå en pågående praksis og endre den. Prosessen bygger på kontinuitet, en loop i spiralen er bare en begynnelse (Carr & Kemmis, 1986). I den nordiske aksjonsforskningstradisjonen har forskeren inngått i samarbeid med praktikerne i feltet, til forskjell fra hva som har vært vanlig i den anglosaksiske tradisjonen (Rönnerman, Furu, & Salo, 2008).

Aksjonsforskning har utviklet seg i ulike retninger og inntatt forskjellige former, noe som har vært fulgt av debatter i det internasjonale aksjonsforskningsmiljøet. En sentral debatt er aksjonsforskningens forhold til samfunnsvitenskap og metodologi. Carr har bidratt til denne debatten med sin artikkel *Philosophy, Methodology and Action Research* (Carr, 2006). Med referanse til Gadamer, argumenterer han for at aksjonsforskning må oppfattes som praktisk filosofi. Han begrunner dette med at aksjonsforskningens fremste oppgave er å bidra til utvikling av praksis, og da vil normer og standarder for tradisjonell samfunnsforskning kunne virke begrensende. Kunnskap som skal guide praksis, må oppstå i praksis og føres tilbake i praksis, da denne kunnskapen først og fremst skal tjene praksis (Carr, 2006). Med referanse til Gadamers påpekning om at praktisk fornuft har måttet vike for teknisk kontroll, argumenterer Carr for utvikling av en dialogbasert aksjonsforskning hvor den praktiske fornuft må forankres i hva som er til beste for mennesket og gis full anerkjennelse. Måten dette kan skje på er:

“... by practitioners engaging in the kind of dialogue and conversation through which the tradition-embedded nature of the assumptions implicit in their practice can be made explicit and their collective understanding of their praxis can be transformed” (Carr, 2006, s. 433)

Målet med dialogen er å avdekke implisitte antakelser og tradisjoner, og gjøre dem eksplisitte slik at den felles forståelsen for praksis kan endres. Den sterke troen på dialogen som redskap, kritiseres for å bygge på forutsetninger som kan være mangelfulle i skolen, som tid, forståelse for betydningen av refleksjon og teori, samt felles mål og visjoner for virksomheten.

I studien avhandlingen bygger på, var veiledningens primære hensikt å styrke deltakernes stemmer og legge et grunnlag for endringer i egen praksis. En annen hensikt var kunnskapsutvikling om nye læreres vilkår og utvikling av nye tradisjoner i oppfølgingen av nye lærere på de to skolene. Begge skolene sa seg interessert i å bidra, på bakgrunn av henvendelsen de fikk. I og med at min kontakt med de to skolene hadde ulikt utgangspunkt ble forskningsdesignen forskjellig. Samarbeidet med Tinden videregående skole bar mer preg av følgeforskning enn av aksjonsforskning. Baklien (1985) beskriver følgeforskning som en formativ prosessanalyse basert på dialoger. Følgeforskningen representerer et mellomstandpunkt mellom å være en nøytral observatør på siden av det som skjer og en endringsagent som bidrar til aktive inngrep i feltet, en posisjon mellom tradisjonell evaluering og aksjonsforskning (Olsen, Lindøe, & Mikkelsen, 2002). At jeg ser mitt arbeid på Tinden som følgeforskning vil jeg begrunne med at jeg på Tinden ikke deltok i selve aksjonen, det vil si i veiledningen. Jeg hadde altså ikke noe direkte medansvar for inngrepet som ble gjort i feltet selv om jeg hadde dialoger med alle partene på skolen. Designen måtte endres i tråd med de mulighetene som lå i konteksten.

På Broen var utgangspunktet å prøve ut et oppfølgingstilbud for nytilsatte utformet som gruppeveiledning. Utgangspunktet var forskning og utvikling fra starten av. Handlingene i prosjektet foregikk på to nivå, i skolen som organisasjon, og i veiledningsgruppa. Innledningsvis så ledelsen og jeg i fellesskap på skolens oppfølging av nyutdannede og muligheter for å få på plass et veiledningstilbud, og la planer for hvordan det skulle organiseres. I dialogene i veiledningsgruppa skulle vi lytte oss inn på hverandre og forhandle fram roller og legge et grunnlag for et samarbeid, som skulle inkludere alle fasene i aksjonsforskningsspiralen, over tid. Vi skulle bygge opp gjensidig tillit i et konglomerat av ulike målsetninger og utfordringer. Jeg ser prosjektet på Broen som inspirert av

aksjonsforskning, systematikken som modellen referert til over beskriver, var ikke like godt ivare tatt i hele prosjektperioden.

## **Veiledning og forskning**

Furu (2007) beskriver i sin doktorgradsavhandling hvordan hun endret rolle fra å være leder for et studium i aksjonslæring, til å forske på det samme studiet. Hun beskriver hvordan hun skulle møte sine tidligere studenter i en ny rolle, som forsker. Ved bruk av metaforene “den første” og “den andre dansen”, understreker hun skiftet av posisjon. I mitt tilfelle foregikk dette parallelt, jeg var både ekstern veileder og forsker samtidig. Veiledningen hadde en dobbel hensikt, som læringstiltak og grunnlag for datainnsamling. Dette ga også deltakerne (minst) to roller, som veileder/veiledet og som informanter.

Det å etablere og vedlikeholde en velfungerende veiledning forutsetter at en knytter relasjoner til ledelsen og til deltakerne, etablerer og viser seg verdig tillit, bidrar faglig, leder samtaler og følger opp relasjonene og de faglige utfordringene mellom møtene. Noe av dette inngår i en mer tradisjonell forskerrolle, ikke minst det å bygge tillit. Andre sider av min rolle, som det å etablere tillit som faglig bidragsyter, å fungere som samtaleleder og å følge opp veiledningen mellom møtene, går ut over det som tillegges en tradisjonell forskerrolle. Veiledningen krevde i perioder all min oppmerksomhet og skygget for sider ved forskerrollen. Som fersk forsker hadde jeg lange perioder hvor jeg strevde med å forene rollene som veileder og forsker, og se begge rollene samtidig. Denne ”rolleblindheten” medførte at deler av transkriberingen og hoveddelen av analysearbeidet ble skjøvet ut i tid og foregikk etter avsluttet veiledning om våren. Dette kan ha bidratt til å svekke både forskningen og veiledningen. Jeg gikk glipp av muligheten til å spørre om uklarheter rett etter hendelsene og fikk ikke brukt muligheten fullt ut til å ta opp igjen tema som hadde vært oppe i veiledningen fundamentert på analysen. Samtidig kan situasjonen ha bidratt til nødvendig distanse for gjennomføring av analysearbeidet.

De løpende dialogene ga rom for refleksjon om hverdags erfaringer. Dialogene var også utgangspunkt for utvikling av en felles kunnskapsbase for gruppa, deltakernes profesjonslæring og forskerens empiri. Noffke (1997) kommenterer i en artikkel utfordringene Johnston og Proudford (1994) møtte i et forskningsprosjekt der hensikten var å veilede lærere.



While academics may operate within circumstances that place great emphasis on the production of new knowledge, particularly of an abstract, generalizable nature, the value of the project for the teachers involved priorities of their own and the children's growing understanding of social issues (Noffke, 1997, s. 330).

Faren ligger i at prosjektet kan bevege seg mot en "top-down model of change" (Johnston & Proudford, 1994). Om forskerens forventninger til deltakerne er at de skal bidra til å flytte fagfeltet fremover mer enn til egen utvikling, reflekterer dette ulike tilnærminger til læreres kunnskapsutvikling, en grunnet på fellesskapets og en på individets utvikling. Om et samarbeid skal være mulig og etisk forsvarlig, krever det grunnleggende avklaringer mellom lærerne og forsker i startfasen.

Min varierte erfaringsbakgrunn bidro til en innvendiggjort forståelse av problemfeltet av betydning for dialogen og forskningen (Andreassen, 1999), og til at jeg fikk tilgang til og tillit i feltet. Lærere fatter gjerne tillit til forskere "som har hatt skoene på". Dette ga samtidig utfordringer relatert til forskerrollen. Wadel skriver om å være "sosiolog på seg selv", og framhever betydningen av at feltforskeren "under feltarbeidet stadig analyserer sin egen atferd og sine egne kulturelle verdier" (Wadel, 1991, s. 21). Han skriver videre at "feltarbeid som deltakende observasjon er et kommunikativt teamarbeid og en kommunikativ teamutvikling mellom feltarbeideren og informanter" (op.cit., s. 72).

Rollen som aksjonsforsker på Broen var mer omfattende enn en forskerrolle som deltakende observatør (Wadel, 1991). Veiledningen var igangsatt på mitt initiativ, og i tillegg til feltstudier var ambisjonen å bidra til endringer i det utforskede felt. I veiledningen benyttet vi løpende metasamtaler hvor vi så på oss selv og veiledningens funksjon (se A3). Å legge ting åpent var nødvendig for å kunne ivareta alle forventningene til veiledningen og synliggjøre og håndtere utfordringene. Også min doble rolle og hva jeg fikk ut av dette, var gjenstand for gjentatte samtaler. Å etablere tillit i starten var krevende, og å få til nødvendige dialoger om formålet med prosjektet for å etablere forståelse for aksjonsforskning, kom tidvis i konflikt med den enkeltes behov for hjelp relatert til aktuelle utfordringer. Ambisjonen om endring kjentes utfordrende. Som stipendiat er tiden begrenset og forskerrollen uvant. Å holde feltarbeidet, resultater og veiledningsdialog sammen, ga utfordringer som gikk ut over sentrale elementer i aksjonsforskning, som løpende analyser av endringsprosesser.

Arbeidet i veiledningsgruppa ga innsikt i dialogens betydning for støtte og som basis for analyse av eget arbeid. Som det framgår av A3, klarte vi tidvis å legge grunnlag for endring i den enkeltes undervisning og utvikle en kunnskapsbase om spørsmål av interesse for hele gruppa. Mellom deltakerne var det etablert en dialog som fortsatte etter prosjektslutt, og som kan bidra til dialogen om undervisning og læring på skolene. På begge skolene stoppet veiledningen opp da jeg trakk meg ut. Jeg antar at dette har med at prosjektet var initiert utenfra, og forståelsen for viktigheten av oppfølging av nye lærere ikke var tilstrekkelig etablert ved prosjektslutt.

### ***Metode og analyse, en konsekvens av teoretisk ståsted og valg av design***

Datamaterialet består av tekster, intervju og opptak av veiledningsmøter. Metoden har vært casestudier og en åpen og hermeneutisk fortolkende tilnærming til datamaterialet. Min bakgrunn som lærer, min erfaring fra VNL og min fagbakgrunn bidro til fortrolighet av viktighet for mitt arbeid. Samtidig måtte jeg forholde meg til at denne fortroligheten kunne true fremmedheten som var nødvendig for analysearbeidet. Konsekvensen var som nevnt at jeg, for å få nødvendig avstand, måtte gjøre store deler av analysen i perioder hvor vi ikke hadde veiledningsmøter.

I analysearbeidet vekslet jeg mellom forforståelse, transkripsjonene av veiledningssamtalene og intervjuene, litteratur og tilbake til tekstene, som ga ny forståelse osv. Arbeidet kan beskrives som en hermeneutisk spiral som i prinsippet aldri tar slutt (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Fundamentet for analysen har jeg, som nevnt, hentet hos Gadamer. Den hermeneutiske erfaring er erfaring som har universalitet. “Først når den for erfaringen avgjørende universalitet er etablert, kan man begynne at spørre etter årsagen og hermed gå i gang med en videnskabelig undersøgelse” (Gadamer, 2007, s. 333). Når de mange enkelterfaringene viser et mønster og kan bidra til forutsigbarhet snakker vi om universalitet. Forskningen går fra å bidra til viten om det partikulære til å gi viten om det universelle.

I analysen så jeg de to skolene hver for seg, og tok utgangspunkt i hva som framkom som styrken i materialet. Da jeg begynte feltarbeidet på Tinden, var jeg allerede engasjert i et arbeid med fokus på emosjoner. Dette bidro til hva som trådte fram i materialet. Jeg ble tidlig

opptatt av nyutdannede Anna og Hanna (A1 og A2) og deres emosjonspregede, men ulike uttrykk i omtale av lærerarbeidet og møtet med kollegene. I første gjennomlesning av materialet om Hans, også ny lærer, syntes det som om han ikke hadde emosjonsladede uttrykk knyttet til yrkesutøvelsen. Dette synliggjorde nødvendigheten av å søke i materialet på ny. I nærmere analyser viste det seg at min søken etter uttrykk for emosjoner i tekst og tale, ble en inngang for ny forståelse av alle de tre lærerne. Forskjellene mellom dem ble en særlig kilde til innsikt.

I forhold til feltarbeidet på Broen videregående skole, ble første gangs lesning av transkripsjoner av veiledningen gjort i løpet av det første skoleåret feltarbeidet pågikk og sommeren etter. Dette synliggjorde tema som gikk igjen, og enkeltpersoners utfordringer og la et grunnlag for å analysere og endre egen rolle. Andre gangs lesning åpnet opp for et sterkere fokus på gruppa, hvordan de ulike deltakernes behov framkom i samtalene og hvordan vi samhandlet i arbeidet med utforskning av ulike perspektiv på erfaringer og handlingsmuligheter. Det framkom også hvordan samarbeidet med kollegene og veiledningen innvirket på de nye lærerne. Denne gjennomlesningen åpnet også for utvikling av studiens problemstillinger. Jeg benyttet meg av ulike matriser både i første og andre gangs lesning. Den tredje og siste gjennomlesningen var mer punktvis, med søken etter konkrete situasjoner hvor ulike veiledningsbehov og roller i relasjonen ble synlig som premiss for gruppas arbeid og de nyes profesjonslæring.

## 7. Sammendrag av artiklene

I dette kapitlet vil jeg oppsummere de tre artiklene som inngår i avhandlingen og funnene som framkommer i artiklene.

### ***Artikkel 1. Emosjonelle utfordringer i læreres yrkesstart***

I artikkelen spør jeg etter hvilke emosjoner som kommer til uttrykk hos nye lærere i møtet med yrket, og hvilke konsekvenser dette får for nyutdannede læreres læring i yrkesstarten. Artikkelen bygger på møter med tre nyutdannede lærere, Anna, Hanna og Hans, og veileder Mari på Tinden videregående skole. Basert på tekster lærerne har skrevet, logger fra møter med dem, observasjonslogger og intervjuer, beskrives lærernes situasjon. Maris opplevelser er brukt for å kontrastere de nye lærernes erfaringer. De tre nye lærerne har ulik tilnærming til yrket. Yrkesfaglæreren Anna har stor omsorg for elevene, men strever med autoriteten. Hennes ideer om lærerarbeidet bryter med tradisjonene på arbeidsplassen, og fører til vansker i samarbeidet med de nærmeste kollegene. Hanna er allmennfaglærer, men klarer ikke å overføre sin faglige entusiasme til elevene. Hun vil gjerne klare utfordringene på egen hånd, men ser i kommunikasjon med kollegene at hun må justere sine forventninger til hva undervisningen skal resultere i. Hans er også allmennfaglærer. Heller ikke han klarer å følge opp elevene slik han ønsker, men forventer at han gradvis vil utvikle seg som lærer. Hans ber om hjelp og får god kontakt og støtte fra kollegene. Felles for alle tre er bekymringen for *ikke å prestere godt nok* og frykten for *ensomheten i lærerarbeidet*.

Lærernes emosjoner analyseres ved hjelp av begrepene skyld og skam slik de er beskrevet hos Bengt Starrin (2007), Finn Skårderud (2001) og Andy Hargreaves (1994, 2000, 2002). De nye er mer utsatt enn de etablerte lærerne for å generere negative emosjoner fordi relasjonene til kollegene ikke er utviklet. Moderne skam handler om å realisere seg selv for lite (Skårderud, 2001, s. 1615). Selvrealisering er, ifølge Skårderud, nært knyttet til idealet om selvstendighet og å bli noe mer enn "alminnelig". De tre lærerne oppfylte ikke forventningene til seg selv og skammet seg over sin jobbutførelse. Med en svak utviklet samtalekultur økte utfordringene på arbeidsplassen. Særlig Anna, men også Hanna, fikk opplevelsen av at arbeidet deres ikke fungerte i forhold til tradisjonene på arbeidsplassen. Å kjenne seg avvikende bidrar til

opplevelse av ensomhet. At kriteriene for hva som er utført jobb er utydelige, gjør det også vanskelig for nye lærere å dele sine erfaringer og drøfte ulike syn på undervisningen.

Veileder Mari er en stolt og glødende lærer. Stolthet og glød henger sammen, som skam og destruksjon. I spennet mellom glød og destruktiv skam, gled både Anna og Hanna tidvis langt over mot det destruktive. Med svake støttestrukturer både privat og i arbeidssituasjonen, ble situasjonen vanskelig for begge. En stor videregående skole vil ha mange kulturer. Hans fikk en enklere start i en avdeling med sterkere tradisjoner for samhandling, og kolleger som passet hans innstilling til arbeidet. Annas høye ambisjoner og uvilje mot å fire på kravene og tilpasse seg situasjonen, gjorde arbeidshverdagen hennes vanskelig. Hun la skylden på seg selv for utviklingen av egen situasjon. Også Hanna opplevde samhandlingen med kollegene utfordrende. Ved sine valg av handlingsmønstre mer i tråd med skolekulturen, utviklet Hans og Hanna gradvis et grunnlag for profesjonell tillit blant kollegene. Artikkelen viser at det eksisterer en sammenheng mellom tilpasning og positive tilbakemeldinger på arbeidet. Den nye læreren trenger positive tilbakemeldinger, men for å få det, kreves en tilpasning til tradisjonene på arbeidsplassen.

Artikkelen viser også at tid og rom for samhandling og mulighet for å utvikle stolthet i arbeidet, bidrar til skamforebygging. Hvordan skolen tilrettelegger for mottaket av nye arbeidstakere, hva som kommuniseres og kollegenes innstilling til å møte en ny medarbeider er avgjørende. Hvordan den nye læreren framstår, og hvordan han eller hun forholder seg til yrkesrollen og skolekulturen er av betydning for hvordan starten forløper. Artikkelen viser viktigheten av å åpne det kollektive rommet for samhandling og utvikling av et grunnlag for å takle og bruke emosjoner konstruktivt i læringen av yrket. Lærere trenger mer allmenn kunnskap om hva emosjoner er, og om forholdet mellom emosjoner og læring.

## ***Artikkel 2. Early career teachers' emotional experiences and development - a Norwegian case study***

Lærerarbeidet er en emosjonell praksis (Hargreaves, 2001; Zembylas, 2005), men emosjonelle erfaringer i yrkesstarten er lite vektlagt i forskning om nye lærere. Hensikten med artikkelen er å bidra til forståelsen av hvordan og når emosjonelt arbeid blir til emosjonelt strev, og hva en slik endring innebærer for den nyutdannedes utvikling som lærer.

Emosjoner oppstår i skjæringspunktet mellom subjektive erfaringer og sosial praksis. Hochschilds (2003) begreper *emotional work* og *emotional labour*, her oversatt med emosjonelt arbeid og emosjonelt strev, er brukt i analysen av de nye lærernes emosjonelle erfaringer på arbeidsplassen. I læreres daglige arbeid med elevene og i relasjonen til kollegene, vil emosjoner og håndtering av emosjoner inngå som en viktig del. Den daglige investeringen av ens "emosjonelle selv" i ivaretagelsen av eleven, er kjernen i lærerens emosjonelle arbeid, og kan være både fremmedgjørende og kjennes tilfredsstillende (Isenbarger & Zembylas, 2006). Ifølge Hochschild er det fare for at emosjonelt arbeid blir emosjonelt strev når arbeidstakerens emosjoner er framprovosert, standardisert og gjenstand for undertrykkelse og kontroll (Hochschild, 2003).

*Emotional labour* er hennes term for å beskrive hvordan individer kontrollerer sine emosjoner i relasjoner i tråd med sosiale normer og forventninger, og konsekvensene av slike prosesser. Et utgangspunkt for studien er at affektive og kognitive ressurser er sammenvevd, men aktiveres ulikt avhengig av situasjon og aktører (Boler, 1999; Elgin, 1996; Fineman, 2007). Emosjoner bidrar til å strukturere tanken, gir mening til handlinger og grunnlag for avgjørelser. Emosjoner står også sentralt for våre verdivalg, men i den vestlige kulturen er en del av vår skoleing å kontrollere emosjoner (Boler, 1999).

Artikkelen er basert på en kollektiv casestudie (Stake, 2005). Anna, Hanna og Hans opplever sin situasjon høyst ulikt til tross for at de starter karrieren på samme videregående skole. Deres emosjonelle erfaringer er brukt som en metodologisk inngang til tolkning av konteksten. Lærerne er fulgt gjennom to år, og empirien er basert på tekster de nye har skrevet, intervjuer og observasjoner (jf. kapittel 6). Materialet er gransket med utgangspunkt i sentrale aspekt ved lærerarbeidet: klasseromsledelse og autoritet, planlegging og gjennomføring av lærerarbeidet. I tillegg er fire utfordringer som Hargreaves (1994) har funnet at lærere står overfor, brukt for å analysere lærernes erfaringer med emosjonelle konvensjoner på arbeidsplassen. Elevomsorg (1) og å kunne sette grenser for eget arbeid (2) er avgjørende i møtet med elevene. Ansvarsfølelse (3) og ens evne til vurdering av eget arbeid (4) er betydningsfullt i møtet med kollegene.

Anna har høye faglige ambisjoner og stor omsorg for elevene, hennes perspektiver på arbeidet kolliderer med tradisjonene kollegene formidler. Hun slutter og flytter fra stedet. Hanna måtte balansere fagfokus og elevomsorg og senke sine faglige ambisjoner på en måte som brøt med

det hun sto for. Også hun hadde utfordringer i kommunikasjonen med kollegene. Møtet med lærerarbeidet bidro til at hun kjente seg desillusjonert. For Anna og Hanna ble jobben et emosjonelt strev. Også Hans senket forventningene til seg selv, men opplevelsen av egne mangler ble moderert av kollegenes støtte. Dette fikk ham til å føle seg bedre, men bidro ikke til hans profesjonelle utvikling. Dataene viser hvordan de nye lærerne utviklet ulike tilpasningsstrategier til arbeidssituasjonen.

Når læreres arbeid fungerer i tråd med skolens tradisjoner, vil lærerne bli møtt med anerkjennelse, og det emosjonelle arbeidet i jobben synes mindre krevende. Mangel på anerkjennelse vil øke lærernes emosjonelle arbeidsbyrde. Delstudien viser hvordan emosjoner neglisjeres i arbeidet. Emosjoner er noe det ikke snakkes om, og emosjoner brukes heller ikke som grunnlag for læring og utvikling. Konsekvensen er at lærerne er avskåret fra viktig informasjon om arbeidet som kunne ha bidratt til utvikling og læring.

Tinden var preget av en asymmetri mellom nye og etablerte lærere. Skolens organisasjon var lite mottakelig for de nye lærernes erfaringer og kompetanse. Mangelen på inkludering og kommunikasjon og de sterke emosjonelle konvensjonene på arbeidsplassen førte til at Hans aksepterte å senke kravene til seg selv, Hanna ble desillusjonert og Anna ble utbrent. Når de nye lærerne utfordrer skolens tradisjoner, blir de en trussel mot kollegenes emosjonelle balanse og trygghet i arbeidet. Hva som er akseptert jobbutførelse på arbeidsplassen er avgjørende for de nye lærernes muligheter til å bygge videre på det de har med seg, og dermed for deres utviklingsmuligheter.

### ***Artikkel 3. Å prøve ut sin stemme – gruppeveiledning med nyutdannede lærere i videregående skole***

Gruppeveiledning med nyutdannede lærere er lite beskrevet i norsk så vel som i internasjonal forskningslitteratur. Veiledningsmøter med ni nyutdannede ved *Broen* videregående skole utgjør, sammen med intervjuer, studiens datagrunnlag. Med utgangspunkt i veiledningens kontekst, innhold og utvikling drøftes veiledningens funksjon for de nyutdannede, og implikasjoner av gruppeveiledning.

Å starte som lærer handler om å utvikle sammenheng mellom eget arbeid og den visjonen en har om arbeidet. Parallelt handler det om å håndtere den eksisterende skolekulturen (Flores &

Day, 2006). Videregående skole, hvor lærerne arbeider mye alene med sine elevgrupper, har vært kjennetegnet av manglende samarbeidsrutiner (Rippon & Martin, 2006). Forskning viser at det å ta del i fellesskapet og få oppleve gjenkjennelsen i likesinnedes erfaringer, har nytteverdi (Day et al., 2007; Helleve, 2010; Le Cornu, 2009). Kollegers formidling og fortolkning av skolens praksis vil ha avgjørende betydning for den nyes forståelse av og framtid i yrket, fordi denne praksisen også skal bli den nyutdannedes praksis.

Lærerrollen, slik den beskrives i St.meld. 11 (Kunnskapsdepartementet, 2009), innebærer en endring fra elevenes læring som lærerens primæransvar, til økt fellesansvar for skolens samlede oppgaver. At nyutdannede gjennom veiledningen får legge et grunnlag for en slik lærerrolle, vil ha betydning for oppfølgingen av Stortingsmeldingen, og aktualiserer en veiledning med et kollektivt utgangspunkt. Gruppeveiledning hevdes å kunne bidra til utvikling av en dialogbasert endringskultur og til kollektiv kompetanseheving om den har gruppas felles utvikling, og ikke den enkeltes utvikling som mål (Heikkinen et al., 2008).

Tre begreper inspirert av Åberg (2009) beskriver veiledningens hensikt, og er benyttet som analysebegreper: *organisasjonsrettet veiledning*, *veiledning for felles profesjonslæring og veiledning for personlig støtte*. Organisasjonsrettet veiledning bidrar til å sikre utvikling av nødvendig og kontekstbasert kunnskap om lærerarbeidet. Samtidig vil en veiledning preget av organisasjonens behov ha et sterkere tilpasningsfokus, og vil kunne gå på bekostning av den nyutdannedes egenutvikling. Veiledning for felles profesjonslæring skjer på lærernes vilkår. Deltakerne forholder seg analytisk til hverdagsarbeidet, og yrkeskunnskapen skapes i samhandling. Veiledning for personlig støtte har individet i fokus. Yrkesutøveren får "luften ut" i samtale med andre, og hente seg inn i en presset arbeidshverdag. Gu og Day (2007) viser hvordan *resilience* henger sammen med organisatoriske, profesjonelle og personlige faktorer, men poengterer betydningen av personlig støtte for at lærere skal forbli robuste og kraftfulle. Hva som gis forrang, organisasjon, profesjonsfellesskap eller enkeltindivid, vil ha avgjørende betydning for gruppeveiledningens funksjon.

Å framstå og få aksept som lærer, var viktig. Det samme var det å få utvikle seg som lærer. De nye lærerne hadde forventninger til kollegarelasjonen som ikke ble oppfylt. Mangelen på samhandling og dialoger om praksis, synliggjorde en organisasjon hvor det var sprik mellom idealer og realiteter. Dialogene om arbeidet trengte å bli utviklet. Broen var ikke klar for en



organisasjonsrettet veiledning av nyutdannede. Organisasjonsfokuset var da også mindre framme i gruppeveiledningen.

Datamaterialet viser at veiledningen fungerte i spennet mellom kollektiv profesjonsutvikling og støtte for enkeltlæreren. Organisasjonsrettet veiledning fikk mindre plass. Fordi tillitsbygging og tillitskrevende dialoger gikk parallelt, var veiledningen krevende for alle, noe de nye ikke alltid var forberedt på. Studien viser at om individuelle behov får ta rommet, kan veiledningen få en brannsløkkingsfunksjon og ivaretagelse av tilstrekkelig generalitet være vanskelig. Kollektive og individuelle behov kan kollidere. Veiledning for *resilience*, forstått som utvikling av profesjonsfellesskap og felles handlingsberedskap (Jordan, 2006), kan komme i konflikt med individuelle støttebehov. Da må det være avklart at styring av samtalens retning og bevisste valg av samtaletema primært er veileders ansvar.

Deltakelse i gruppeveiledning krever rolleforståelse og innsikt i hva veiledningen kan og skal bidra med både hos deltakere og veiledere. Rollene i veiledningen må justeres og endres i tråd med endringer og utvikling hos nyutdannet, veileder og i kontekst. Veiledning vil aldri kunne være statisk, men vil handle om en kontinuerlig tilpasning til skiftende vilkår. En forutsetning for veiledning av nyutdannede lærere er at det er etablert aksept i organisasjonen og satt av tid for å jobbe systematisk med lærernes læring. Veiledningen ga deltakerne rom for å utvikle en samtale om praksis, og de fikk prøvd ut egen argumentasjon og ulike handlingsalternativer i et trygt fellesskap før møtet med de øvrige kollegene. Det er mulig at det i en teamorganisert organisasjon, som Broen, vil eksistere et utvidet behov blant nykommerne for utvikling av kontekstrelaterte kommunikasjonsferdigheter for å kunne bidra i profesjonsfellesskapet.

### ***Oppsummering av funnene i artiklene***

I den første artikkelen beskrives emosjonene som oppstår i møtet med arbeidsplassen, med sine kulturelle og strukturelle aspekt, og de konsekvensene disse gir for profesjonslæring. Artikkelenes fokus er hvilke emosjoner som oppstår i møtet med det uforutsigbare, og viser at usikkerheten for ikke å prestere godt nok og frykten for ensomheten i arbeidet preger yrkesstarten. De nye lærerne skammer seg over ikke å oppfylle forventningene til seg selv og det de tror arbeidsplassen forventer av dem. Svakt utviklet samtalekultur og manglende

støttestrukturer på arbeidsplassen, bidrar til økte utfordringer. Starten handler om balansen mellom en nødvendig tilpasning til arbeidsplassens kultur (for å få bekreftelse på jobbutførelsen), og å få bidra med egen kunnskap og det de står for (for å bevare sitt selvbilde), noe som kan utfordre kulturen. Mangel på åpenhet og forståelse for den emosjonelle siden ved yrkesutøvelsen medfører at lærere avskjæres fra å bruke emosjonene konstruktivt i sin læring.

Den andre artikkelen beskriver endringsprosesser i yrkesstarten og identifiserer vilkår, prosesser og tilstander som bidrar til, og muliggjør profesjonslæring. Artikkel 1 og 2 bygger på det samme empiriske materialet, men materialet var så perspektivrikt at det ga grunnlag for å gjøre ytterligere analyser med mer finslipete teoretiske perspektiver som redskap. A2 viser at når de nye lærernes arbeid fungerer i tråd med skolens tradisjoner, blir de møtt med anerkjennelse, og det emosjonelle arbeidet i jobben synes mindre krevende. Mangel på anerkjennelse øker de emosjonelle utfordringene. Når emosjonene neglisjeres, avskjæres lærerne fra viktig informasjon om arbeidsutøvelsen som kan bidra til egen læring. Hva som anses som akseptert jobbutførelse, er avgjørende for de nye lærernes muligheter til å bygge videre på det de har med seg, og dermed for deres utviklingsmuligheter.

I den tredje artikkelen identifiseres og systematiseres vilkår, begrensninger og muligheter for at gruppeveiledning skal fungere som redskap for nyutdannedes profesjonslæring og utvikling av tilhørighet i yrke og på arbeidsplass. Artikkelen setter fokus på struktur, og viser at om individuelle behov får ta over i veiledningsrommet, kan ivaretagelse av tilstrekkelig generalitet være vanskelig og kollektive og individuelle behov kan kollidere. Gruppeveiledning krever rolleforståelse og innsikt i hva veiledningen kan og skal bidra med både hos deltakere og veiledere. For å ivareta dette, er løpende metasamtaler en forutsetning. I skoler med velutviklede samhandlingsstrukturer kan gruppeveiledning med nyutdannede ha en særlig funksjon. Veiledningen bidrar til å få prøvd ut egen argumentasjon og ulike handlingsalternativer i et trygt fellesskap for å kunne legge et grunnlag for å bidra til dialogen i kollegiet.



## 8. Diskusjon

Artiklene i studien viser at starten i læreryrket kjennetegnes av krevende læreprosesser som involverer kognitivt, emosjonelt og relasjonelt engasjement. I sammenstillingen er det konkludert med at all læring har både en individuell og en sosial side. Starten er en konfrontasjon mellom det som den nye læreren bringer med seg og det arbeidsplassen representerer, mellom individ og arbeidsfellesskap. Nødvendig tilpasning og muligheten til profesjonslæring avhenger av kulturelle rammer, kollegiale forhold på arbeidsplassen og den nyes tidligere erfaringer og kunnskap. Den første tida preges av usikkerhet, og den nyutdannede søker anerkjennelse når det gjelder egen person og yrkesutøvelse, for derved å kunne anerkjenne seg selv som lærer. I denne situasjonen blir det å få støtte av kolleger, og samtidig selv å få bidra, avgjørende for utviklingen av profesjonsidentitet. Dette er kvaliteter ved arbeidsplassen som reflekterer bevissthet om betydningen av samspill for den enkeltes læring.

Jeg vil her utdype og diskutere funnene i artiklene i forhold til de teoretiske perspektivene på erfaring og læring i yrkesstarten som det er redegjort for i sammenstillingen. Hvis det er slik at aspekter ved starten i læreryrket, under gitte forhold, har negativ innvirkning på de nyutdannedes profesjonslæring og utvikling av læreridentitet, blir det viktig å diskutere hva resultatene av studien sammen med resultater av annen forskning har å tilføre når det kommer til oppfølging av ferske lærere i yrkesstarten. Mitt utgangspunkt er vekslingen mellom det individuelle og det kollektive i læringsprosesser. Jeg vil derfor først drøfte hvilke subjektive erfaringer som utfordrer mulighetene for utvikling av en positiv læreridentitet. Videre vil jeg drøfte hva veiledning og kolleger betyr for de nyutdannedes sosialiseringssprosess og betingelser for at veiledning og kollegial oppfølging skal kunne inngå som en naturlig del av arbeidsplassens profesjonslæring. Før jeg kommer så langt, vil jeg se på sammenhengen mellom å erfare et verdig og et profesjonelt jeg (Fransson & Morberg, 2001) og læringsprosessen i yrkesstarten. Den nyes opplevelse av å lykkes med å utvikle og fastholde et verdig og et profesjonelt jeg vil, som drøftet tidligere (kapittel 2), være avgjørende for dannelsen av læreridentitet.

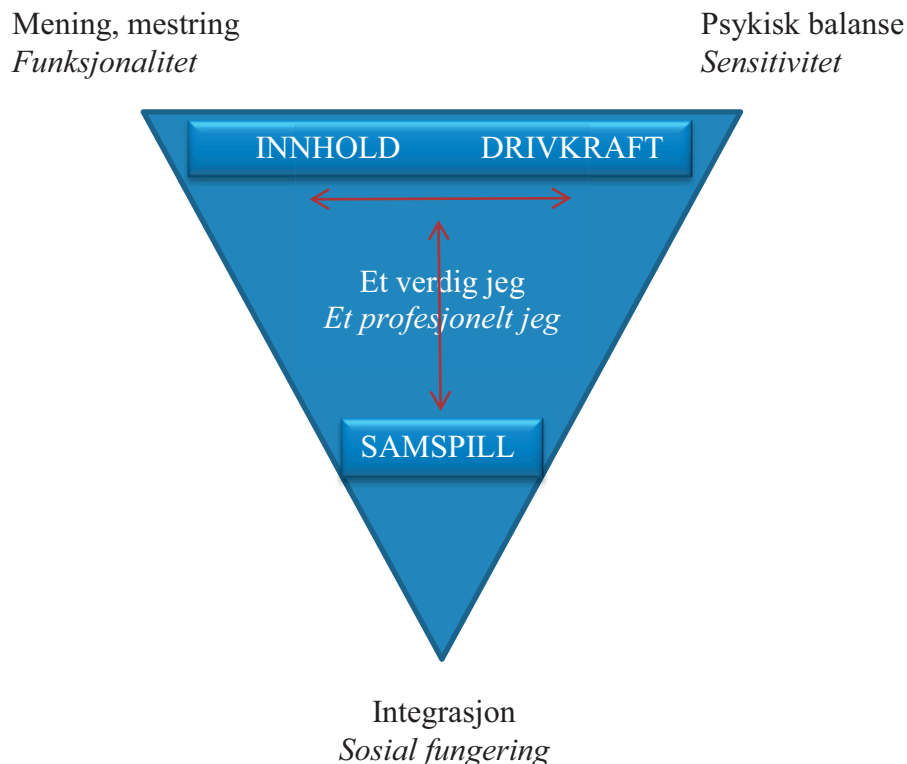
## **Læring og erfaringen av et verdig og et profesjonelt jeg**

Kontekstuelle, kulturelle og biografiske faktorer bidrar til at læreridentiteten er under kontinuerlig utvikling. I kapittel 2 beskrev jeg læreridentitet som en integrasjonsprosess mellom personlige og profesjonelle sider av *å være* og *å bli* en lærer. Jeg løftet der fram betydningen av en karrierestart som bidrar til å balansere forholdet mellom lærerarbeidets didaktiske og psykososiale dimensjoner (Fransson & Morberg, 2001). Den nye lærerens egne, men også kollegenes didaktiske valg og psykososiale situasjon, vil påvirke utøvelsen av yrket, og derved utviklingen av de nyes læreridentitet.

Om vi lar Hanna, en av de tre nye lærerne i A1 og A2, stå som eksempel, var hennes velutviklede interesse for lyrikk og litteratur noe hun ønsket å benytte i undervisningen. Hun erfarte at egen entusiasme *ikke* smittet over på elevene, slik hun trodde den ville. De gjorde motstand. I tillegg fikk måten andre lærere underviste på, med større sensitivitet for elevenes ønsker, innvirkning på Hannas handlingsmuligheter og ambisjoner. Hun erfarte at de ytre kravene ikke var forenelige med det hun ønsket; det var ikke mulig å gjennomføre undervisningen med et resultat hun fant tilfredsstillende. Hanna måtte endre på *hva* hun gjorde, *hvordan* hun gjorde det og *hvorfor*, og justere ambisjonene i forhold til konteksten. Hanna fikk hjelp av kolleger som gikk inn i klassen sammen med henne og bidro i dialogen med elevene, men først og fremst måtte hun endre egen forståelse for lærerens arbeid. Denne erfaringen av nødvendigheten av endring, inngår i Hannas læring av yrket. Hun er i gang med en læringsprosess som angår yrkets innhold, egen drivkraft og samspillet på arbeidsplassen.

Erfaringen av et verdig og et profesjonelt jeg vil være avhengig av hvor langt den nye læreren må gå i sin tilpasning, hva hun/han må gi slipp på og hva hun får igjen. Blir ubalansen for stor, vil det være vanskelig å finne mening og erfare mestring. Den psykiske balansen og integrasjonen vil trues. Å erfare en positiv utvikling og å lære noe en subjektivt erfarer som betydningsfullt, blir komplisert. Yrkesstartens psykososiale og didaktiske dimensjoner (Fransson & Morberg, 2001), uttrykt ved graden av erfaring av et verdig og et profesjonelt jeg, må ses i sammenheng med yrkeslæringen på arbeidsplassen. En god læringssituasjon for den nyutdannede henger sammen med erfaring av mening og mestring, mental balanse og sosial fungering og integrering (Illeris, 2006). Utvikling av et verdig og et profesjonelt jeg vil kunne stå som uttrykk for læring og utvikling av en stabil og fleksibel læreridentitet. Jeg vil

illustre dette forholdet med å sette inn begrepene til Fransson og Morberg i Illeris' læringsmodell, slik den er beskrevet i kapittel 4.



Figur 7. Å realisere et verdig og et profesjonelt jeg (Fransson & Morberg, 2001) som integrert del av læring av kompetanse i yrket (Illeris, 2006, s. 42).

Jeg har gjentagende ganger vist til ulik forskning som presiserer betydningen av den første tida i yrket for den nye lærers læring og utvikling. Samlet illustrerer modellen hvordan læringsprosessene henger uløselig sammen med identitetsutviklingen som lærer.

### ***Erfaringer som utfordrer utvikling av læreridentitet***

Sammenstillingens første forskningsspørsmål er av oppsummerende art. Jeg spør hva studien samlet viser om: *Hvilke erfaringer i møtet med yrkesutøvelsen gir utfordringer for de nyutdannedes utvikling av læreridentitet?* Erfaringene den første tida vil, som tidligere nevnt ha avgjørende betydning for den nyutdannedes utvikling som lærer og være grunnlaget for de tidlige læringsprosessene. Jeg vil derfor gruppere erfaringene med utgangspunkt i de tre integrerte prosessene som inngår i Illeris' læringsmodell: innhold, drivkraft og samspill.

Å starte en yrkeskarriere erfares gjerne som et møte med det uforutsigbare. Kunnskap tilegnet i utdanningen skal, som Boshuizen et al. (2004a) påpeker, transformeres til profesjonell kunnskap gjennom læring i arbeidet. Den nyutdannede er sårbar fordi hun/han ennå ikke har fått vist og bekreftet overfor seg selv og andre at hun/han fungerer i yrket (Kelchtermans & Ballet, 2002). Artikkene viser at på begge skolene var starten for de nyutdannede preget av usikkerhet relatert til hva som var forventet av dem, noe som må ses i sammenheng med tilegnelse av yrket relatert til kontekst. Dette gir konsekvenser for synet på eget arbeid. I A1 og A2 kommer det fram at alle de tre lærerne kjente seg usikre på kvaliteten på utført arbeid, noe som må relateres til yrkets innhold. Denne usikkerheten gjenfinnes også i A3, blant lærerne på Broen videregående skole. Når det er uklart hva som forventes og den nye opplever usikkerhet i forhold til kvaliteten på eget arbeid vil forståelsen for hva som er mulig og forholdet til egne ambisjoner også rokkes. Dette påvirker erfaringen av et verdig jeg. Samtidig vil utydeligheten også påvirke den didaktiske dimensjonen og erfaringen av et profesjonelt jeg.

Artikkene viser videre at til tross for at lærerne verken får særskilte pålegg om, eller betaling for sitt emosjonsarbeid (Hochschild, 2003), vil de strekke seg langt, og tidvis for langt, for elevene. Ett motiv for dette er den sterke faglige og sosiale omsorgen de nyutdannede kjenner for elevene, som kan relateres til behovet for å ivareta egen integritet (O'Connor, 2008), altså et verdig jeg. Behovet for å få anerkjennelse som lærer av både elever og kolleger, vil være et annet motiv, og kan kobles til det å få erfare et profesjonelt selv (Fransson & Morberg, 2001).

Hvilke emosjoner den nye gir uttrykk for i møtet med arbeidet, og hvordan de kommuniseres, har avgjørende betydning for om den nye får støtte eller kjenner seg avvist. Jeg konkluderer i A1 med at ønsket om anerkjennelse er en sterk drivkraft i arbeidet. A2 viser at når de nye lærernes arbeid fungerer i tråd med skolens tradisjoner, blir de møtt med anerkjennelse. Om tilpasning til rådende forhold oppleves umulig, tvinges lærerne til å handle strategisk (Lacey, 1977) eller slutte, som nevnt foran. Når lærerne ikke oppfyller egne forventninger til arbeidet, og legger skylden for det de ser på som mangelfullt på seg selv, påvirker det læringens drivkraftsdimensjonen. Lærerne kjenner skam når de ikke oppfyller egne og andres forventninger til yrkesutøvelsen. Ifølge Jordan (2006) bidrar erfaringen av skam, slik den blant annet beskrives i A1, til isolasjon. Skamfølelsen vil ikke bare innvirke på drivkraften i den tidlige læringen, men også på samspillet med andre, som drøftet i kapittel 4 (s. 46). Min studie viser at resultatet kan bli at nye lærere reserverer seg i samspillssituasjoner.

Samtlige lærere i min studie hadde erfart kollegarelasjoner som de fant utfordrende. Ellen og Fie beskriver hvordan det kjentes å bli behandlet som en assistent og erfare asymmetri relatert til kollegene (A3). De nye lærerne på Broen ble introdusert for en delingskultur hvor det var naturlig både å planlegge sammen og se hverandre undervise. Samtidig fant de det overraskende at det syntes mulig å fungere som lærer uten å snakke om grunnlaget for yrkeshandlingene. Dialogene om felles opplevelser i undervisningen og om utfordringene i arbeidet, var nærmest fraværende. Forventninger til kollegarelasjonene hos lærerne i materialet, sett i forhold til dialog og samspill, ble ikke oppfylt. Nesten samtlige lærere i studien gav uttrykk for at de savnet faglige dialoger. Om forholdet mellom lærerne i teamet blir som en konkurranse om gode prestasjoner, en beskrivelse som framkommer i A3, vil dialog om arbeidet bli umulige. Spørsmålene som skulle ha vært stilt forties, og mulighetene for nye tanker og mulige løsninger går tapt.

Artiklene viser at det er en uttalt bekymring blant de nyutdannede for alenearbeidet, som ses som et trekk ved læreryrket (se s. 7). Lærerne i studien er kritiske til alenearbeidet, men flere sier samtidig at de helst vil klare seg uten hjelp. Ambivalensen viser at de nyutdannede lærerne langt på vei aksepterer at det å klare og utføre arbeidet alene, demonstrerer beherskelse av yrket. De stiller heller ikke spørsmål ved egne holdninger. At de nye lærerne helst vil klare arbeidet på egen hånd, anskueliggjør at utvikling og læring i læreryrket tradisjonelt forbindes med bevegelsen fra avhengighet til uavhengighet. Dette står i motsetning til perspektivet på resilience som en sosial konstruksjon og felles ressurs, beskrevet i kapittel 5. I relasjonskulturell teori ses vekst som dannelse av relasjoner og etablering av samhandling (Jordan, 2001). Utvikling i arbeidet handler om å vokse inn i fellesskapet og kunne gi gjensidige bidrag til virksomheten og aktiv bibeholdelse av felles engasjement. Dette må ses i sammenheng med oppsummeringen i kapittel 3, hvor kollektivets betydning for hva vi erfarer, for hvordan erfaringsdannelsen forløper og hva vår subjektive erfaringsdannelse betyr i fellesskapet, framheves (Kemmis, 2005). Det handler om å akseptere, forstå og prøve ut hvordan individuelt og kollektivt arbeid kan fungere komplementært i yrkesutøvelsen. Oppsummert kan vi si at dannelsen av en stabil og positiv læreridentitet utfordres når:

- innholdet i arbeidet er uklart
- de nyutdannedes emosjoner og engasjement for fag og elever ikke aksepteres, og lærerne kjenner seg alene i arbeidet



- forholdet mellom nyutdannede og erfarne lærere preges av asymmetri
- mangelen på dialog om yrkesutførelsen truer samspillet og bidrar til usikkerhet

Forholdene påvirker innhold, drivkraft og samspill i læringsprosessene på arbeidsplassen, og vil også være av avgjørende betydning for sosialiseringen.

### ***Betydningen av veiledning og kolleger for nye læreres sosialisering***

Sosialisering utgjør den sosiale og samfunnsmessige siden av læring (Illeris, 2000). Jeg har foran slått fast, med henvisning til Zeichner & Gore (1990), at sosialisering ikke kan ses som en fullstendig deterministisk prosess, men at samtlige aktører er bidragsytere i tilegnelsesprosessene. “We are predesigned to be cultural, but we still shape our own history” (Sofoulis i Boler, 1999, s. 72). Det foregår en interaksjon. Med utgangspunkt i drøftingen foran, ser jeg det meningsfullt å gå nærmere inn på samspillet på arbeidsplassen og hvordan dette bidrar til integrasjon av den nyutdannede og dennes sosiale fungering. Jeg spør: *Hvordan påvirker veiledningen og samspillet med kollegene de nye lærernes sosialiseringssprosess?*

Sosialisering i yrket kan, som nevnt foran, enten foregå indirekte ved at individet erfarer hvordan ting fungerer, eller ved formell formidling. Læring gjennom prøving og feiling har ifølge Lortie (2002) vært måten nyutdannede tradisjonelt har tilegnet seg læreryrket på. Vanligvis har kunnskapsoverføring hvilt på personlig erfaring, innlesing av skolefagene og muntlig erfaringsutveksling mellom kollegene (Jensen, 2008), altså en uformell lærersosialisering. Samhandling med kolleger i team og tolærersystem (se A3), eller veiledning, åpner for en større grad av formell formidling av eksisterende normer og strukturer. Dette forutsetter planlegging og at det fins strukturer og rammer som muliggjør slik formidling. Arbeidsplassens kultur vil være avgjørende for sosialiseringssprossen.

### **Veiledning som formell lærersosialisering**

Innføring av veiledning i starten av yrkeskarrieren kan bidra til utvikling av en formell sosialisering for nye generasjoner av lærere. For den nye læreren vil et slikt grep i beste fall bidra til at skolen som organisasjon gjøres transparent, og gjøre det mulig å stille spørsmål

ved virksomheten. Dette kan igjen være et verktøy for lærerne til selv å kunne påvirke egen profesjonslæring. Veiledning kan bidra til at den nye setter realistiske mål for arbeidet, og i dialog med andre legge et grunnlag for yrkeshandlinger som både tar høyde for skolens kultur og tradisjon, og svarer til den nyes perspektiver på yrkesutøvelsen. Særlig kan veiledning i grupper, som det konkluderes med i A3, fungere som en arena hvor den nyutdannede kan få prøve ut sin stemme og utvikle sin argumentasjon for senere bruk i annen kollegial samhandling. Hvilken legitimitet veiledningen blir gitt på arbeidsplassen, vil ha betydning for hvordan veiledningens resultat, forstått som etablering av ny innsikt, tas imot av omgivelsene. Skal veiledningen fungere optimalt, kreves tilfredsstillende rammebetingelser, altså at veiledningen inngår som del av en etablert læringsstruktur. Mangler strukturen, vil nyutdannede og veiledere ikke gå inn med det nødvendige engasjement (Heikkinen et al., 2008). Muligheten for læring og refleksjon avhenger ikke bare av “objektive” faktorer som rom og tid, men også av en rekke “subjektive” faktorer som motivasjon og læringsberedskap i kollegiet (Ellström, 2006).

I veiledningen jeg fulgte, stilte skolens ledelse ingen uttalte krav eller mål for veiledningens innhold eller organisering. Valg av veiledere syntes lite fundert på begge skolene (A1 og A3). Dette forklarer jeg med at oppdraget ikke var konkretisert av ledelsen, verken på Tinden eller Broen, og initiativet kom utenfra. Veilederne var fra ledelsens side ikke tiltenkt funksjon som formidlere av skolens kultur og diskurs (Kemmis & Grootenboer, 2008). De framsto tvert imot som autonome kritikere av skoledriften. Et slikt utgangspunkt kan være positivt i veiledningen og legge grunnlag for en kritisk holdning og utvikling hos de nyutdannede. Men den kan også bidra til å forvirre de nye lærerne i deres søken etter klarhet i hva som gjelder på arbeidsplassen. Ledelsen på Broen var primært interessert i å tilføre skolen økt veiledningskunnskap. Den skiftende interessen fra ledelsens side som framkom i begge delstudiene, underbygger at veiledningen ikke var gitt en rolle som formell sosialiseringfaktor da den ble etablert.

### **Kollegial samhandling og uformell læring**

I kapittel 5 har jeg vist til Nias (1989) og McNallys (2009) studier som begge løfter fram uformell læring som betydningsfull for lærersosialisering. Uformell læring er ofte adaptiv og instrumentell i sin karakter og kan ha sine begrensninger (Ellström, 2006). I *en* skole kan nyutdannede lærere ses som potensielle bidragsytere til dialoger og nytenkning, med deres ferske kunnskap fra utdanningen. I *en annen* kan nye lærere oppfattes som hjelpetrengende

med behov for å utvikle seg og tilpasse seg rådende kultur. Reelle muligheter til å virkeliggjøre ambisjoner og svare på opplevde krav og forventninger fra omgivelsene, må ses i forhold til lærernes kunnskap og ferdigheter, rammer for arbeidet og regjerende normer og kunnskapssyn på arbeidsplassen. Hvilke forventninger skolen kommuniserer til de nye lærerne vil være avgjørende for om sosialiseringprosessen bidrar til ivaretagelse av et verdig og et profesjonelt jeg i den hektiske karrierestarten. Lærernes erfaring av handlingsrom har sterk påvirkning på lærernes forhold til arbeidet (Zeichner & Gore, 1990).

De nyutdannede på Tinden videregående skole fikk erfare tilpasning til rådende tradisjoner som en forutsetning for å finne seg til rette på arbeidsplassen. Som jeg har vært inne på i kapittel 3 med henvisning til Ellström (2006), vil en god balanse mellom tilpasning og videre utvikling av det den nye står for, være optimal både for nyutdannet og arbeidsplass. I mange tilfeller forventes det at den nyutdannede skal overta en stilling utviklet for en annen lærer. Mange nye lærere opplever å "måtte" undervise i fag de ikke har bakgrunn i, ha et utall kurs (som Hanna i A1 og 2, som hadde 7 ulike kurs), ta større klasser enn normalt (som Hans i A2) eller å måtte ha ansvar for elever med spesielle behov som de har liten bakgrunn for å takle (som Anna i A2). Slike læreroppgaver er uheldige og henger ikke sammen med nye læreres behov og interesser (Feiman-Nemser, 2010). Ideelt sett skal fokuset i starten være på læring og ikke tilpasning, ifølge Helleve (2010). Et uholdbart stillingsinnhold vanskeliggjør den nyes læring og bidrar negativt til den nyutdannedes profesjonelle utvikling (Grimsæth, 2008). En slik situasjon er verken i den nyutdannedes eller arbeidsplassens interesse.

Som det framgår i det foregående, vil manglende forståelse og omtanke for den nye kollegaens behov i konkret samhandling, kunne gi resultater som er mindre ønskelige, som det gjorde for flere av lærerne både på Tinden og Broen. I studiene avdekkes flere eksempler på utfordringer som følger av lite gjennomtenkte relasjoner, og hvor emosjonelt krevende dette er for de nyutdannede og konsekvensen det gir for utviklingen av kunnskap om yrkets innhold, drivkraft og samspill. Det kan synes som om mangel på omtanke for hvem den nyutdannede skal samarbeide med, er mer regelen enn unntaket.

### **Skolekulturens betydning**

Den rådende kulturen på arbeidsplassen vil være avgjørende for hvordan sosialiseringen forløper. I studier av nyutdannedes møter med arbeidsplassen trengs begreper for å kunne

analysere kulturer. Svenske Anderssons (2005) funn av tre ulike sosialiseringkulturer, er beskrevet i kapittel 2: en innsosialiseringkultur, en individuelt drevet utviklingskultur og en felles utviklingskultur. Disse korresponderer med den amerikanske studien til Kardos og Johnson (Kardos & Johnson, 2010), redegjort for i kapittel 5. Her brukes begrepene veterankultur, noviseorientert kultur og integrert kultur. Anderssons studie fokuserer på skolens forhold til utvikling, og hvordan den nyutdannede får fungere som bidragsyter. Kardos og Johnson (2010) tar som utgangspunkt skolens forhold til etablerte normer, kunnskap og erfaringer, og hvordan disse kan tilflyte og fungere støttende for den nyutdannede læreren. Til tross for at de to studiene tar ulike posisjoner i forhold til den nye, sammenfaller kulturbeskrivelsene. Det eksisterer dog noen interessante nyanseforskjeller mellom de to studiene. Skagen skriver at de nordiske lærerutdanningene fokuserer en kritisk og refleksiv holdning til yrkesutøvelsen "hvor lærerstudentene i varierende grad skal utvikles til endringsagenter" (Skagen, 2010b, s. 133). Det kan se ut som om Anderssons studie bygger på denne tradisjonen, mens studien til Kardos et al. vektlegger et oppfølgingsperspektiv.

De nye lærernes erfaringer på Broen kan oppfattes som resultat av en organisasjon preget av en individuelt drevet utviklings-/ novisekultur. De nye tas vel i mot, men støtten, dialogene og forståelsen som kjennetegner en integrert kultur, mangler. I store videregående skoler vil, som nevnt tidligere, flere kulturer kunne eksistere side om side. På Tinden, fikk Anna og Hanna, til forskjell fra Hans, erfare en innsosialisering-/ veterankultur. Det var lite rom for deres perspektiver og sterke forventninger til at de innordnet seg tradisjonene.

Betydningen av en felles forståelse for lærerarbeidet som forutsetning for god samhandling, framheves av Nias (1998). Jeg oppfatter dette som å ha et felles utgangspunkt. Blir synet på arbeidet for likt, vil ingen utvikling skje, mens det motsatte gir grunnlag for konflikter. Nias finner også at det å beholde sitt individuelle perspektiv på arbeidet nærmest ses som en rettighet blant lærere, noe som skaper utfordringer og vanskeliggjør nytenkning og endring. Skolens kultur vil ha betydning for hvordan den nye blir møtt, men jeg finner at hvordan den nye framstår, også har betydning. Om den nye er kunnskapsrik og med andre ambisjoner enn hva som er representert i kulturen, enten det gjelder faglig kunnskap, som Hanna, eller kunnskap om K06, som Anna, gir dette utfordringer (A1 og A2). Annas og Hannas situasjon synliggjør utfordringene som følger av avvikende syn på sentrale sider ved yrkesutøvelsen. Avviker den nyes ambisjoner fra kulturen med tanke på faglig innhold, arbeidsinnsats eller

valg av metoder, kan det i verste fall oppfattes som en trussel av kollegene, og innvirke på responsen den nyutdannede får på yrkesutøvelsen.

McNally et al. (2009) framhever betydningen av emosjoner og relasjoner i læreres tidlige læring. Hvorvidt de nye lærernes emosjonsarbeid blir til emosjonelt strev (Hochschild, 2003), avgjøres av tradisjonen eller diskursen på arbeidsplassen (Zembylas, 2005) relatert til lærerens ambisjoner i arbeidet, og hvordan lærerens innsats gis anerkjennelse i kollegiet. A1 og A2 og drøftingen foran i kapitlet, viser at når det ikke er kultur for å dele sine opplevelser av usikkerhet og ubehag, vil den nye lærerens læringspotensial i yrkesstarten bli svekket. Om det i kulturen rår stor grad av usikkerhet med hensyn til hva det er lov å gi uttrykk for, vil det bidra til at også de nyutdannede, som har vært vant til å være åpne om sine prestasjoner i lærerutdanningen, påvirkes. De erfarer at åpenhet er vanskelig fordi det kan fortolkes som avsløring av manglende kontroll og mestring av arbeidet. I en slik kultur svekkes også grunnlaget for samhandling.

Arbeidsplasskulturen er avgjørende for den nyutdannede lærerens yrkessosialisering. Omtanken i relasjonene, både når det gjelder ledelsens valg av den nyes samarbeidspartnere og den enkelte kollegas behandling av den nye, gir sterke bidrag til tidlige erfaringer og oppfatninger av yrke og arbeidsplass. Et kollegium med rom for åpenhet i dialogene om egen mestring, psykisk balanse og integrasjon (Illeris, 2006), for en mer åpen emosjonsdiskurs (Zembylas, 2007a) og en felles velutviklet læringsberedskap (Ellström, 2006), vil være fordelaktig for en ny lærer. Om skoleledelsen planlegger for det, vil veiledning kunne fungere som en formell sosialiseringsarena og bidra til å synliggjøre kultur og tradisjon, og lette integreringen i yrke og kollegium for den nyutdannede.

### ***Oppfølging av nye lærere som del av profesjonslæringen på arbeidsplassen***

Åpenhet om egne opplevelser og utfordringer har vært et fundament i veiledningen ved de to skolene. “Sharing one’s way of “reading” (interpreting) with others and listening to their stories of experiencing and coping with vulnerability opens up perspectives for alternative “readings” of one’s own experiences” (Kelchtermans, 2011, s. 79). Å høre andre fortelle, åpner opp for nye perspektiver og legger et grunnlag for å ivareta felles utvikling, karakterisert av gjensidighet, empati og empowerment (Jordan, 2006). De nyutdannede på

Broen (A3) verdsatte åpenheten de fant mulig i veiledningsrommet, men erfarte også veiledningen som krevende.

En del av utfordringene i nye læreres arbeid består i at deres interesser brytes mot elevers, foreldres, kollegers og skolelederens interesser, noe som fører til en opplevelse av å være utsatt (Kelchtermans, 2011). Samtidig er det i brytningssituasjonene grunnlaget legges for den nye lærerens utvikling av et bevisst forhold til arbeidet. I veiledningen var det mulig å prøve ut egen argumentasjon og forberede seg for deltakelse i kollegiet. En slik styrking av den nyutdannedes stemme, legger et grunnlag for en sosialiseringssprosess hvor den nye kan bli en bidragsyter i den kollegiale dialogen. Om det eksisterer en tradisjon for åpenhet mellom kollegene, vil det være naturlig for den nye læreren å synliggjøre hva hun står for og prøve ut sine perspektiver mot tradisjoner utviklet i fellesskapet. Jeg vil avslutningsvis drøfte *betingelser for at veiledning og kollegial oppfølging skal kunne inngå som en selvfølgelig del av profesjonslæringen på arbeidsplassen.*

En forutsetning for at ansattes læring skal kunne foregå parallelt med arbeidsprosessene, er at det er tilrettelagt ikke bare for produksjon, men også for de ansattes læringsprosesser (Ellström, 2006). Betydningen av arbeidets organisering for læreres læring bekreftes av Flores (2006). Ifølge Janssen og Kelchtermans (1997) må oppfølgingen av nye lærere bestå av to komponenter: støtte til hverdagsarbeidet og støtte til profesjonslæring. Lærere vil i starten etterspørre kontekstbasert og direkte anvendbar kunnskap for den konkrete yrkessituasjonen. De nyutdannede er opptatt av de konkrete yrkeshandlingene, og etterspør i mindre grad støtte som bidrar til analyser av handlingenes betydning (Fransson & Morberg, 2001). Om den nyutdannede får støtte til hverdagsarbeid og profesjonslæring, vil det legge grunnlag for å erfare et verdig og profesjonelt jeg. Like viktig er det at læringsarbeidet gis tid og tilskrives verdi. I A3 kommer det fram at måten arbeidshverdagen er organisert på kommuniserer manglende forventninger om de nyutdannedes videre profesjonslæring i yrket. Dette er også beskrivende for læringsmiljøet på arbeidsplassen. Min studie viser flere kulturelle hindre som reduserer lærernes læringspotensial. Når organisert tid og forventninger til læreres eget læringsarbeid mangler, må det betraktes som en systemfeil.

A3 viser at når lærerne kjenner trygghet både profesjonelt og privat, har tilhørighet i nettverk både i og utenfor skolen, får kjenne seg kompetente; det vil si at kompetansen står i forhold til

oppgavene og er etterspurt og når de får ta del i dialoger og rutiner på arbeidsplassen, ivaretar og styrker det relasjonell resilience. Dette er en blanding av personlige og kontekstuelle kvaliteter. Min studie, og da særlig A2, viser at om mange av disse komponentene er svake eller mangler, er nye lærere særlig utsatt for at yrkesutøvelsen vil preges av emosjonelt strev. Dette vil etter all sannsynlighet også gjelde etablerte lærere.

Ellströms modell (se s. 37) viser betydningen av å se tilpasnings- og utviklingslæring som komplementære. Tilpasning må til for at den nye læreren skal kunne kjenne tilhørighet og fungere på arbeidsplassen. Min studie viser at å tilpasse seg handler om å få tilgang til lærerfellesskapet, noe som er av betydning for opplevelsen av et verdig og et profesjonelt jeg. Jeg har foran henvist til Helleves uttalelse om at den nye må få erfare læringsforhold og ikke tilpasning (Helleve, 2010). Tilpasning kan kjennes riktig eller helt umulig avhengig av kontekst og person. Det trenger ikke å være en motsetning mellom læring og tilpasning. En forutsetning for å kunne balansere tilpasning mot utvikling og læring, er at det i arbeidsmiljøet etableres en aksept for kritiske og konstruktive spørsmål og rom for refleksjon. Om tilpasningskravet blir for omfattende, vil den nye enten forlate yrket, eller tilpasse seg den eksisterende kulturen på bekostning av engasjement for yrkesutøvelsen (Flores & Day, 2006).

I A1 viser jeg til Arne Næss' bok *Livsfilosofi*, hvor han konkluderer med betydningen av forholdet mellom glød og legemlig og sjelelig lidelse for trivsel. "Er gløden stor, vet vi at vi kan tåle store påkjenninger både av sjelelig og legemlig art" (Næss, 1998, s. 183). Mange nye lærere har en stor glød for yrket som de har utviklet gjennom praktiske og teoretiske erfaringer i lærerutdanningen. Om den nyes glød ikke kan aksepteres på arbeidsplassen, vil emosjonell motmakt kunne bidra til utvikling av skam over mangelfull arbeidsutførelse (Fineman, 2007; Zembylas, 2005). Som Illeris viser, avhenger læring og utvikling ikke bare av fellesskapet og kognisjon, men også av drivkraften som ligger i den psykodynamiske læringsdimensjonen. Foran (s. 45) henviser jeg til Intrator (2006), som framhever viktigheten av at læreren i sin utdannelse utvikler en strategi for å ivareta sin entusiasme og energi i arbeidet. Diskusjonen over viser at dette ikke bare er et spørsmål om individuell innsats. Det er også en oppgave for skolen å ivareta og videreutvikle den nyutdannedes glød, som et tilskudd til fellesskapet. Ivaretagelse av glød må ses i sammenheng med utvikling og vedlikehold av relasjonell resilience (Jordan, 2006).

## **En dialogbasert modell for profesjonslæring på arbeidsplassen**

Drøftingen over har vist at en yrkesstart preget av uklarhet og usikkerhet, asymmetriske relasjoner og manglende faglige dialoger og uttrykk for anerkjennelse av den nyes arbeid, gir utfordringer for den nyutdannedes profesjonslæring og identitetsdanning. Skolens kultur har avgjørende betydning for den nyes sosialisering til yrke og arbeidsplass. Høy læringsberedskap, åpenhet og omtanke i relasjonene og oppmerksomhet for den nye lærerens behov, vil kunne gi grunnlag for læringsprosesser hvor den nye kan få erfare mestring, psykisk balanse og integrasjon. I en slik kultur vil også veiledning inngå i en felles profesjonslæring, og kollegial oppfølging av den nyutdannede vil være naturlig.

Jeg har på bakgrunn av studiens resultater og diskusjonen over, og med Gadamer's perspektiver på erfaring, læring og dialog som grunnlag, utviklet en dialogbasert modell for profesjonslæring på arbeidsplassen. Læringsprosessene det her fokuseres på, vil både bygge på, og ha som mål å bidra til å utvikle balansen mellom endring og kontinuitet, og mellom individ og kollektiv. Jeg har foran, henvist til McNally et al. (2009), synliggjort hvordan nye læreres læring i uformelle sammenhenger er mer signifikant enn antatt. Å kunne gjøre uformell læring mer forutsigbar (Smith, 2009) og legge grunnlag for konstruksjon av relasjonell resilience og felles vekst, er noe av handlingsgrunnlaget. Skal oppfølging av den nye bidra til profesjonslæring og profesjonsutvikling på arbeidsplassen, er forutsetningen at både ny og etablert lærer gjensidig er villige til å *utfordre og la seg utfordre*.

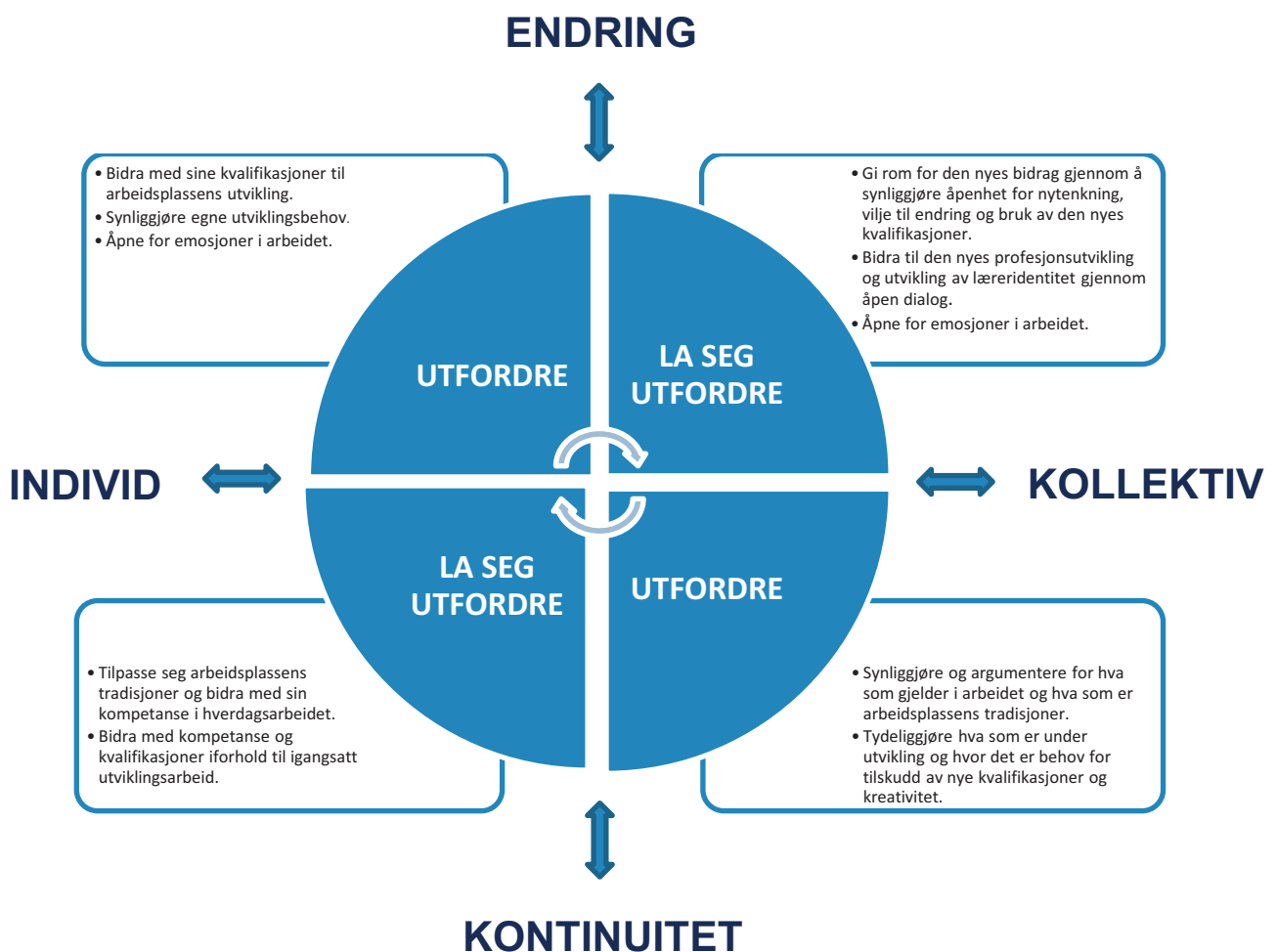
Modellen forutsetter at det eksisterer en vilje til kontinuerlig å utvikle et lærings- og interessefellesskap mellom aktørene. Skal den nye bli inkludert i kollegiet på arbeidsplassen og både å få støtte og kunne bidra, er en horisontsammensmeltning, hvor alle får ha sin selvfølgerlige plass som bidragsytere, nødvendig. En slik prosess er fundamentert på den gode viljen og åpenheten hos deltakerne og at betydningen av spørsmål og dialog er erkjent. I dialogen settes handlingene inn i sin sammenheng, og de plasseres inn i virksomhetens virkningshistorie (Gadamer, 2007).

Å spørre og sette ord på erfaringer er vanskelig for mange lærere, både for de som er nytilsatte og de som har vært en tid i skolen. I spørsmålet ligger en selvavsløring; det synliggjør en erkjennelse av at en ennå ikke vet. Spørsmål er også et brudd med den tradisjonelle lærerrollen, hvor læreren er den som vet. Dialogprosessene som her beskrives forutsetter:



- vilje til å gi og å ta en aktørposisjon og bruke kritiske og usminkede spørsmål for å holde læringstrykket oppe
- åpenhet for emosjonene i lærerarbeidet
- at samtlige er åpne for utvikling og endring, samtidig som de er bevisste på hva som er verdt å ta vare på
- at ledelsen og kollegiet tar felles ansvar for å etablere og utnytte arenaer for læringsprosesser

Ledelsens ansvar er å tilrettelegge strukturer for samhandling og ta initiativ til og synliggjøre behov for læring og utvikling. Studien har vist at dersom ikke lærerne tar ansvar for å bruke de mulighetene som ligger i etablerte strukturer og gi disse et innhold, taper strukturene funksjonalitet. Modellens høyre side berører forhold som angår kollegiet. Den venstre siden omhandler enkeltindividet og, relatert til den aktuelle studien, de nyutdannede.



Figur 8. En dialogbasert modell for felles profesjonsutvikling på arbeidsplassen.

De etablerte kollegene må våge å la seg utfordre den nyes kunnskap, og være villige til å dele sin kunnskap i samhandling og åpen dialog med den nye, noe som vil være å anerkjenne den nyes kompetanse. Den nyutdannede må vise mot og vilje til å bidra og utfordre omgivelsene med sine kvalifikasjoner, samtidig som egne utviklingsbehov må kommuniseres. Studien har vist at det å åpne for emosjonelle erfaringer både er en kilde til kunnskap og betydningsfullt for å ivareta drivkraft og balanse i samspillet. Tydelig kommunikasjon av tradisjoner, visjoner og kompetansebehov, vil kunne utfordre den nyutdannede til å bidra til å ivareta og videreføre det som er utviklet over tid på arbeidsplassen. En forutsetning for dialogen er også at den nye er bevisst egen kompetanse, kvalifikasjoner og egne begrensninger, og villig til å utvikle og endre sin forståelse av læreroppgavet. Den nye må vise vilje til å gå inn i pågående prosesser og la seg utfordre og søke å forstå hva som gjelder på arbeidsplassen. Kompetanse og behov endrer seg både hos den nye og på arbeidsplassen, og læringsprosessene vil være kontinuerlige og bygge på *mot* og *gjensidighet* i relasjonene. For å komme dit kreves en erkjennelse av at vekst handler om fellesskap og ikke isolasjon.

På avhandlingens kolofonside siterer jeg følgende fra *Report of the National Commission on Teaching & America's Future, What Matters Most: Teaching for America's Future*, (1996, s. 3): "Our society can no longer accept the hit-and-miss hiring, sink-or-swim induction, trial-and-error teaching, and take-it-or-leave-it professional development it has tolerated in the past". Beskrivelsene i sitatet kunne like gjerne vært norske. Jeg finner slike erfaringer også i min studie, og heller ikke hos oss bør vi akseptere at lærere gjør slike erfaringer i yrkesstarten.

Innledningsvis i dette kapitlet skriver jeg at karrierestarten i læreryrket er en konfrontasjon mellom det den nye læreren bringer med seg og det arbeidsplassen representerer. Hensikten med modellen over er å synliggjøre dialoger som kan legge et grunnlag for at den psykososiale og den didaktiske dimensjonen ved yrkesutøvelsen kan ivaretas. Modellen illustrerer hvordan den nyutdannede og kollegiet, gjennom gjensidige bidrag, kan legge et grunnlag for at den nye arbeidstakeren både blir ivaretatt og kan fungere som et tilskudd til arbeidsplassens samlede kompetanse. Med økt systematikk og omtanke i mottaket av nye lærere, og vektlegging av dialoger som bygger opp både den nye og kollegiet, vil lærernes felles kunnskapsbase bli utviklet og relasjonskvaliteten bli styrket.



## 9. Oppsummering og videre forskning

Tidligere har oppfølging av nye læreres læring på arbeidsplassen fått liten oppmerksomhet. Kollegiets læringsberedskap og hvordan veiledningen og oppfølgingen gis legitimitet, vil være avgjørende for resultatet av de læringsprosessene som er avhandlingens fokus. For at veiledningen skal fungere optimalt, må den inngå i et læringsmiljø. Manglende dialoger og asymmetri mellom ny og erfaren lærer utfordrer utviklingen av en stabil og trygg læreridentitet. Å gi rom for et bredere spekter av emosjoner på arbeidsplassen, handler om å anerkjenne de emosjonelle erfaringene som alltid vil være en del av lærerens yrkesutøvelse, og gi mulighet for å bruke dem konstruktivt. Avhandlingen viser betydningen av å ivareta læringspotensialet som ligger i emosjonene, som drivkraft i læringsprosesser, men også for å sortere i hva som er av betydning for yrkesutøvelsen. I denne prosessen har de gode spørsmålene sin plass. Avhandlingen viser også at veiledning ikke er tilstrekkelig som oppfølgingstiltak, om målet er å sikre nye læreres læring og utvikling. Den uformelle læringen på arbeidsplassen bør gis større oppmerksomhet.

Parallelt med at en lærerrolle med økt fellesansvar for skolens samlede oppgaver framheves som det som foretrekkes i Stortingsmelding 11 (Kunnskapsdepartementet, 2009) og at samhandlingsstrukturer, som team og tolærersystem, blir mer vanlig i skolen, eksisterer fortsatt idealet om alenearbeidet i skolen. Lærerne i min studie gir uttrykk for at det å klare seg alene er noe de både ser som skremmende, men også som et ideal. Dette bygger opp under Nias' (1998) forskning, som viser at til tross for læreres humanistiske syn på profesjonslæring finnes det en grunnleggende holdning til retten til å ha individuelle perspektiv på arbeidet. Endring av alenearbeidets posisjon som lærerideal, forutsetter utvikling av nye idealer i dialogene mellom lærere. Endringene må starte i lærerutdanningen, med utvikling av studentenes forståelse for og evne til å stille de gode spørsmålene. Å legge et grunnlag for å kunne stille de gode spørsmålene vil også være et mål i veiledningen med nyutdannede lærere. Kommunikasjonsmodellen i kapittel 8 gir et utgangspunkt for å jobbe med dialogen om arbeidet i et læringsperspektiv. Utfordringen på arbeidsplassen for utvikling av kollegiets resilience, ligger i å finne balansen mellom alenearbeidet og det som er mest givende å gjøre sammen.

Skal samhandling få en mer naturlig plass i videregående skole, trenger vi ikke bare strukturer, men også mer kunnskap om når lærere bør samarbeide, når alenearbeidet fungerer

best, og forutsetninger for at samhandling skal gi det beste utbyttet. Vi mangler en systematisk forståelse av emosjoner knyttet til læreres yrkesutøvelse. Hvordan lærere opplever at deres emosjoner styres, hva som utløser ulike emosjoner og hva dette innebærer for dem er, som jeg har vist i kapittel 4, et interessant, men fortsatt lite utforsket felt. Dette kan ses i forhold til kunnskapsutvikling om betydningen av uformell læring i læreres yrkesstart. Hvordan en best mulig vekselvirkning mellom profesjonslæring i veiledning og i andre mer uformelle fora på arbeidsplassen kan etableres, vil være en oppgave for framtidig forskning. Min studie viser også at vi trenger mer kunnskap, både nasjonalt og internasjonalt, om gruppeveiledning med nye lærere.

I avhandlingen inntar jeg et hermeneutisk perspektiv på veiledning og oppfølging av nyutdannede lærere. Jeg har synliggjort betydningen av åpenhet og muligheten for å stille spørsmål, ikke bare for den nyutdannede, men for profesjonslæringen på arbeidsplassen. For å kunne utvikle oss trenger vi selvforståelse, vi må vite hvor vi kommer fra. Dette vil være den enkeltes ansvar. Ansvar for dialogen og for å gi rom for spørsmålene, ligger i fellesskapet. Skolen vil profitere på en utvidet bruk av spørsmål som kraftkilde for profesjonslæring på arbeidsplassen blant alle lærere, både nye og erfarne.

## 10. Referanser

- Achinstein, B., & Villar, A. (2004). A spectrum of mentoring relationships and new teacher learning: collaboration and complexity. *Journal of Educational Change*, 5, 311-344.
- Album, D. (1996). *Nære fremmede*. Oslo: Tano.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, I. (2005). *Nyutbildade lärares yrkessocialisation i mötet mellan praktik och teori*. Linköping: Linköpings universitet.
- Andreassen, T. A. (1999). Om forskersubjektivitet, forståelse og fordringer til forskerrollen. I O. Eikeland & K. Fossetøl (red.), *Kunnskapsproduksjon i endring*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Baklien, B. (1985). Evalueringsforskeren mellom barken og veden. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 26, 457-475.
- Barbalet, J. M. (2002). *Emotions and sociology*. Oxford: Blackwell.
- Bayer, M., & Brinkkjær, U. (2003). *Professionslæring i praksis. : nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. København: Danmarks pædagogiske universitets forlag.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher* 15(7), 5-13.
- Boler, M. (1999). *Feeling power : emotions and education*. New York: Routledge.
- Boshuizen, H. P. A., Bromme, R., & Gruber, H. (2004a). On the long way from novice to expert and how travelling changes the traveller. I H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (red.), *Professional learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Boshuizen, H. P. A., Bromme, R., & Gruber, H. (2004b). *Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Bullough, R. V. (1997). Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education. I B. J. Biddleetal (red.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (vol. 1, s. 79-134). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bullough, R. V., & Draper, R. J. (2004). Mentoring and the Emotions. *Journal of Education for Teachers*, 30(3), 271-288.
- Bullough, R. V., & Young, J. (2002). Learning to teach as an intern: the emotions and the self. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 6(3), 417-432.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis: elements of the sociology of corporate life*. London: Heineman.
- Carr, W. (2006). Philosophy, Methodology and Action Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(4), 13.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket: en sjokkartet opplevelse? I *Kvalifisering til læreryrket* (s. 315-339). Oslo: Abstrakt.
- Dahlgren, L., & Starrin, B. (2004). *Emotioner, vardagsliv och samhälle: en introduktion til emotionssociologi*. Malmö: Liber.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. London: RoutledgeFalmer.

- Day, C., Alison, K., Gordon, S., & Sammons, P. (2006). The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable and Unstable Identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7 - 23.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- De Lima, J. (2003). Trained for Isolation: the impact of departemental cultures on student teachers' views and practices of collaboration. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 197-218.
- Denzin, N. K. (2009). *On Understanding Emotion* (2. utg.). New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Dewey, J. (2001). Erfaring og tenkning. I E. L. Dale (red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 53-66). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Elgin, C. Z. (1996). *Considered judgment*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Elkjær, B. (2007). Med pragmatismen som følgesvend. I G. Green (red.), *Dewey i dag - en håndstrækning til læreruddannelsen*. København: Unge pædagoger.
- Ellström, P.-E. (2006). The meaning and role of reflection in informal learning at work. I D. Boud, P. Cressey & P. Docherty (red.), *Productive reflection at work* (s. 43 - 53). New York: Routledge.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Eraut, M. (2002). Menus for Choosy Diners. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 371-379.
- Eraut, M. (2004a). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247 - 273.
- Eraut, M. (2004b). Transfer of knowledge between education and the workplace. *Expertise development*, 53-73. Hentet 25. mars 2011, fra <http://noh.nl/Docs/Expertise/OTEC/Publicaties/els%20boshuizen/deel3.pdf>
- Feiman-Nemser, S. (2010). Multiple Meanings of New Teacher Induction. I J. Wang, S. J. Odell & R. T. Clift (red.), *Past, Present, and Future Research on Teacher Induction* (s. 15-30). Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Fineman, S. (2007). *Understanding Emotions at Work*. London: Sage Publications.
- Flores, M. (2006). Induction and Mentoring. Policy and practice. I J. R. Dangel (red.), *Research on teacher induction. Teacher Education yearbook XIV* (s. 37-66). Lanham, Maryland, Toronto, Oxford: Rowan & Littlefield Education.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Fransson, G. (2006). *Att se varandra i handling: en jämförande studie av kommunikativa arenor och yrkesblivande för nyblivna fänrikar och lärare*. Stockholm: HLS förlag.
- Fransson, G., & Morberg, Å. (2001). *De Första ljuva åren: lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 359(1449), 1367-1378.
- Frøseth, M. W., & Caspersen, J. (2008). *Tilbakeblikk på utdanningen. Yrkesaktivitet, mestring av yrke, oppfølging i arbeidslivet og vurdering av utdanningen* (HiO-notat). Oslo: Høgskolen i Oslo. Senter for profesjonsstudier.
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers: the growth of professional knowledge*. London: Routledge.

- Furu, E. M. (2007). *Rak lærerrygg. Aksjonslæring i skolen*. Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. København: Academica.
- Ghaye, T. (2007). Is reflective practice ethical? (The case of the reflective portfolio). *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 8(2), 151-162.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten* (5. utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Grimsæth, G. (2008). Stillingsinnhold – avgjørende for en god start i yrket. I *Det Store spranget: ny som lærer i skole og barnehage* (s. 73-85). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.
- Hanssen, B., Raaen, F. D., & Østrem, S. (2010). Det heseblesende lærerarbeidet: om nyutdannede læreres mestring av yrket. I *Kvalifisering til læreryrket* (s. 295-314). Oslo: Abstrakt.
- Harding, J., & Pribram, E. D. (2004). Losing our cool? *Cultural Studies*, 18(6), 863-883.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times : teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 503-527.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching and Betrayal. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 393-407.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Harsvik, T., & Norgård, J. D. (2011). *De beste intensjoner – om innføring av veiledningsordning for nyutdannede lærere* (Rapport). Oslo: Utdanningsforbundet.
- Hascher, T. (2010). Learning and Emotion: perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal*, 9(1), 13-28.
- Haug, P. (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt.
- Heikkinen, H., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2008). Reconceptualising Mentoring as a Dialogue. I G. Fransson & C. Gustafsson (red.), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe. Comparative Perspectives on Promoting Professional Development* (s. 107-124). Gävle: University of Gävle.
- Helleve, I. (2010). Utfordringer for nyutdanna lærarar i vidaregåande skule. I T. L. Hoel (red.), *Ny som lærer – sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.
- Hobson, A. J., Malderez, A., Tracey, L., Homer, M., Mitchell, N., Biddulph, M., et al. (2007). Newly Qualified Teachers' Experiences of their First Year of Teaching, Findings from Phase III of the Becoming a Teacher Project, fra [http://extra.shu.ac.uk/nqtstudy/downloads/bat\\_dcsf\\_rr008\\_first\\_year.pdf](http://extra.shu.ac.uk/nqtstudy/downloads/bat_dcsf_rr008_first_year.pdf)
- Hochschild, A. R. (2003). *The Managed heart. Commercialization of Human Feeling* (20th anniversary. utg.). Berkeley, California: University of California Press.



- Hoel, T. L. (2010). Underviser nyutdanna lærarar i fag? I *Ny som lærer – sjansespill og samspill* (s. 77-98). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hoel, T. L., Engvik, G., & Hanssen, B. (2010). *Ny som lærer – sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hoveid, M. H. (2010). Filosofiske perspektiver på læreres læring og profesjonsutvikling. Et arbeid med læreres narrative identitet. I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (red.), *Ny som lærer – sjansespill og samspill* (s. 173-192). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420.
- Hoy, W. K., & Rees, R. (1977). The Bureaucratic Socialization of Student Teachers. *Journal of Teacher Education*, 28(1), 23-26.
- Huberman, M., Grounauer, M.-M., & Marti, J. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Illeris, K. (2000). *Læring : aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx* (1. utg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. utg.). Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do Teacher Induction and Mentoring Matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2010). The Impact of Beginning Teacher Induction and Mentoring Programs: What the Research says. Upublisert paper. Santa Cruz: University of California.
- Intrator, S. M. (2006). Beginning Teachers and the Emotional Drama of the Classroom. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 232-239.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-134.
- Jakhelln, R. (2008). Et anslag: Å se muligheter i det fremmede. I T. L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln & S. Østrem (red.), *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Janssens, S., & Kelchtermans, G. (1997). *Subjective Theories and Professional Self of Beginning Teachers*. Innlegg på Annual Meeting of the American Educational Research Association. Lesedato 11.06.2011, hentet fra [http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED408252&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED408252](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED408252&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED408252)
- Jensen, K. (2008). *Profesjonslæring i endring (Prolearn)*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Johnston, S., & Proudford, C. (1994). Action Research – who owns the process? *Educational Review*, 46(1), 3-14.
- Jones, M. (2010). The needs of mentors. I K. Smith & M. Ulvik (red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (s. 115-130). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jordan, J. V. (2001). A relational-cultural model. *Bulletin of Menninger Clinic*, 65(1), 92-103.
- Jordan, J. V. (2006). Relational Resilience in Girls. I S. Goldstein & R. B. Brooks (red.), *Handbook of resilience in children* (s. 79-90). New York: Springer.
- Jordell, K. Ø. (1986). *Fra pult til kateter: om sosialisering til læreryrket : en teoretisk studie*. Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"* (ISO-RAPPORT). Oslo: Institutt for Sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Kardos, S., & Johnson, S. (2010). New teachers' experiences of mentoring: The good, the bad, and the inequity. *Journal of Educational Change*, 11(1), 23-44.

- Kardos, S. M., Johnson, S. M., Peske, H. G., Kauffman, D., & Liu, E. (2001). Counting on Colleagues: New Teachers Encounter the Professional Cultures of Their Schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 250-290.
- Kelchtermans, G. (2011). Vulnerability in Teaching: The Moral and Political Roots of a Structural Condition. I C. Day & J. C.-K. Lee (red.), *New Understandings of Teacher's Work : Emotions and Educational Change* (s. 65-82). Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120.
- Kemmis, S. (2005). Knowing Practice: Searching for Saliences. *Pedagogy, Culture & Society*, 13(3), 391-426.
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I S. Kemmis & T. J. Smith (red.), *Enabling Praxis. Challenges for Education* (vol. 1, s. 37-62). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S., & Smith, T. J. (2008). Personal praxis: Learning through experience. I S. Kemmis & T. J. Smith (red.), *Enabling Praxis. Challenges for Education* (vol. 1, s. 15-35). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kitayama, S., & Markus, H. (1997). *Emotion and culture: empirical studies of mutual influence* (3. utg.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (2000). Den erfaringsbaserede læreprosess. I K. Illeris (red.), *Tekster om læring* (s. 47-66). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen* (vol. 11). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Kvernbekk, T. (2001). Erfaring, praksis og teori. I *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 146-163). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717-723.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Little, J. W. (2002). Professional community and the problem of high school reform. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 693-714.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Løvlie, L. (2001). Læreren i våre tanker. I *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 129-145). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(04), 425-444.
- McNally, J., Blake, A., & Reid, A. (2009). The informal learning of new teachers in school. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 322-333.

- McNally, J., Cope, P., Inglis, B., & Stronach, I. (1994). Current realities in the student teaching experience: A preliminary inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 10(2), 219-230.
- Nergård, J. I. (2005). *Praktisk kunnskap : som erfaring og som forskningsfelt / PhD-utvalget ved Profesjonshøgskolen, Høgskolen i Bodø* (HBO-rapport). Bodø: Høgskolen i Bodø.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: a study of teaching as work*. London: Routledge.
- Nias, J. (1998). Why Teachers need their Colleagues: A Developmental Perspective. I A. Hargreaves (red.), *International Handbook of Educational Change* (vol. 5, s. 1257-1271). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Noffke, S. E. (1997). Professional, Personal, and Political Dimensions of Action Research. I M. Apple (red.), *Review of Research in Education* (s. 305-343): Sagepublications.
- Næss, A. (1998). *Livsfilosofi. Et personlig bidrag om følelser og fornuft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126.
- Olesen, H. S. (1985). *Voksenundervisning - hverdagsliv og erfaring*. København: Unge Pædagoger.
- Olsen, O. E., Lindøe, P. H., & Mikkelsen, A. (2002). Fallgruver i følgeforskning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*(2), 192-217.
- Oplatka, I. (2009). Emotion Management and Display in Teaching: Some Ethical and Moral Considerations in the Era of Marketization and Commercialization. I P. A. Schutz & M. Zembylas (red.), *Advances in teacher emotion research. The impact on teachers' lives* (s. 55-71). London: Springer.
- Oswald, M., Johnson, S., & Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience-promoting factors. Teachers' beliefs and perceived roles. *Research in Education*, 70(5), 50-64.
- Paulin, A. (2007). *Första tiden i yrket – från student till lärare. En studie av de svårigheter nyblivna lärare möter under sin första tid i yrket*. Lärarhögskolan i Stockholm, Stockholm.
- Raaen, F. D. (2010). Læring i yrket: i møtet mellom erfarne og nyutdannede. I *Ny som lærer: sjansespill og samspill* (s. 235-249). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Raaen, F. D., & Aamodt, P. O. (2010). Samarbeidsrelasjoner i skolen og læreres kvalifisering. I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 271-290). Oslo: Abstrakt.
- Reio, J. T. G. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 985-993.
- Rippon, J., & Martin, M. (2006). Call me teacher: the quest of new teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 305-324.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' workplace: the social organization of schools*. N.Y.: Teachers college press.
- Rønnerman, K., Furu, E. M., & Salo, P. (red.). (2008). *Nuturing Praxis. Action Research in Partnerships Between School and University in a Nordic Light*. Rotterdam: Sense Publihsers.
- Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I *Profesjonsstudier* (s. 279-294). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schaanning, E. (2010). Introduksjon. I H.-G. Gadamer (red.), *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (s. 9-19). Oslo: Bokklubben.
- Sikes, P. J., Measor, L., & Woods, P. (red.). (1985). *Teacher careers: Crises and continuities*. East Sussex: Falmer.
- Skagen, K. (2010a). Mentoren som veileder og vurderer. I *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver* (s. 102-114). Oslo: Universitetsforlaget.

- Skagen, K. (2010b). Teori og praksisopplæring i lærerkvalifisering. I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 118-139). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Skjervheim, H. (1996). Deltakar og tilskodar. I *Fra deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Skårderud, F. (2001). Skammens stemmer – om taushet, veltalenhet og raseri i behandlingsrommet. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 121(13), 1613–1617.
- Smeby, J.-C. (2007). Connecting to professional knowledge. *Studies in Higher Education*, 32(2), 207-224.
- Smith, K., & Ulvik, M. (2010a). Ulike verktøy for profesjonell utvikling. I K. Smith & M. Ulvik (red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K., & Ulvik, M. (2010b). *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, M. K. (2009, 3. september). Introducing informal education. Hentet 15.06. 2011, fra <http://www.infed.org/i-intro.htm>.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Solomon, R. C. (1993). *The passions: emotions and the meaning of life*. Indianapolis: Hackett.
- SSB. (2004). Utdanningsstatistikk. Hentet 10.06.2011, fra SSB: <http://www.ssb.no/emner/04/02/utlaerer/>.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The Handbook of Qualitative Research* (3. utg., s. 443-466). Thousand Oaks, California: Sage.
- Starrin, B. (2007). Empowerment som livsinnstilling – kan vi lære noe av Pippi Langstrømpe? I O. P. Askheim & B. Starrin (red.), *Empowerment. I teori og praksis* (s. 59-71). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1984). The Impact of the Student Teaching Experience on the Development of Teacher Perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28-36.
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1985). The Development of teachers perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teachers*, 11(1), 1-25.
- Ulvik, M., Smith, K., & Helleve, I. (2009). Novice in secondary school – the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 835-842.
- Vaage, S. (2001). *Utdanning og demokrati : barnet, skolen og den nye pedagogikken : John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek AS.
- Wahlgren, B., Høyrup, s., Pedersen, K., & Rattleff, P. (2002). *Refleksion og læring - kompetenceudvikling i arbejdslivet*. København: Samfundslitteratur.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.

- Wang, J., & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor – novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 473-489.
- Westlund, I. (1998). *Elevernas tid och skolans tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Winther-Jensen, T. (1999). *Voksenpædagogik – Grundlag og ideer*. Viborg: Akademisk Forlag.
- Zeichner, K. (1996). Forskning om lärares tänkande och skilda uppfattningar av reflekterad praktik i undervisning och lärarutbildning. I C. Brusling & G. Strömquist (red.), *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Zeichner, K., & Gore, J. M. (1990). Teacher Socialisation. I R. W. Houston (red.), *Handbook of Research on teacher education* (s. 329-348). New York: MacMillian Publishing Company.
- Zembylas, M. (2003a). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213 - 238.
- Zembylas, M. (2003b). Interrogating "teacher identity": Emotion, Resistance, and Self-formation. *Educational Theory*, 53(1), 107-127.
- Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion : A Postmodern Enactment*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Zembylas, M. (2007a). The Power and Politics of Emotions in Teaching. I P. A. Schutz & R. Perkun (red.), *Emotion in Education* (s. 293-309). Amsterdam Boston: Elsevier Academic Press.
- Zembylas, M. (2007b). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 57-72.
- Østrem, S. (2010). Lärares profesjonelle utvikling – hva vet vi, og hva skulle vi gjerne visst mer om? I *Ny som lærer – sjansespill og samspill* (s. 141-156). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning : Skolledares perspektiv på grupphandledning* Doctoral thesis Högskolan i Jönköping, Jönköping.

## Vedlegg

- A. Generell kontrakt. Ble tilpasset den aktuelle skolen.
- B. Informasjon og samtykkeerklæring til deltakerne.
- C. Intervjuguide, brukt overfor veiledere og nyutdannede, tilpasset situasjon.
- D. Om roller i refleksjonsgruppa. Angår A3. Brukt innledningsvis i veiledningen.

### Vedlegg A



## Fra gjendanning til nydanning



### Læringsmøter mellom nye og erfarne lærere for utvikling av læringskultur i skolen

#### Kontrakt om samarbeidsprosjekt

xxx videregående skole og aksjonsforsker/stipendiat Rachel Jakhelln inngår et samarbeid knyttet til Jakhellns doktorgradsprosjekt *Fra gjendanning til nydanning. Læringsmøter mellom nye og erfarne lærere for utvikling av læringskultur i skolen.*

Hensikten med prosjektet er å se nærmere på møtet mellom nye og erfarne lærere og hvordan slike møter kan utvikles for å bedre læringskulturen i skolen. Hvordan skolen kan løfte fram den kunnskapen lærerne utvikler sammen og nyttiggjøre seg den, vil stå sentralt. Prosjektet bygger videre på VNL (Veiledning av nyutdanna lærere) hvor skolen har deltatt i x år, og har to hovedbegrunnelser:

1. Vi må påregne større utskiftninger i lærerkollegiene i videregående skoler i tida framover.
2. Det er foruroligende mange avbrudd blant elevene i videregående opplæring i Nord-Norge.

Å legge til rette for gode møter mellom nye og erfarne lærere vil kunne være en måte å bidra til at kollegiet viderefører, endrer eller forkaster etablerte tradisjoner og gi mulighet for å etablere nye handlingsmønstre. Å fokusere på konsekvensene av læringsarbeidet i skolen gjennom refleksjon om praksis og utvikling av felles språk knyttet til egen hverdag vil kunne legge et grunnlag for å ta elevsituasjonen på alvor.

Ved xxx videregående skole vil dette konkret handle om:

- **Våren 200x:** Forsker observerer og intervjuer nye og erfarne lærere som deltar i VNL ved skolen. Forsker gjennomfører samtaler med rektor og andre aktuelle ledere for å bli nærmere kjent med skolen. Ledelsen sørger også for at forsker gjøres kjent med ulike skriftlige kilder og annet som kan bidra til kunnskap om skolen. I samarbeid med forsker forbereder og tilrettelegger skolen for oppstart av kollegaveiledningsgrupper mellom nye og erfarne lærere fra høsten 200x. Dette innebærer at det gjøres avtaler med erfarne kollegaer/veiledere, det avklares hvem av de nytilsatte som er tilsatt på

skolen som deltar fra høsten av. Eventuelle nytilsatte fra høsten 200x inviteres med. Skolen tar ansvar for å tilrettelegge for at gruppene får mulighet til å ha veiledningsmøter i arbeidstiden. Forsker besøker skole i uke x og x. Skolen tilbys en åpen forelesning i veiledning i mai i forbindelse med samling i VNL.

- **Høsten 200x:** Etablering av kollegaveiledningsgrupper. Skolen deltar i VNL og følger dette programmet. Forsker fungerer som skolens eksterne veileder og følger opp kollegaveiledningsgruppene. Gruppene tar møtene opp på bånd. Forsker besøker skolen to ganger i løpet av terminen. Skolens ledelse inngår i interaksjon med kollegaveiledningsgruppen(e), ledet av forsker når hun er på skolen. Hvordan dette skal foregå, avklares i dialog våren 200x. Nærmere avtaler om andre og utvidede tiltak for skolens læring og utvikling gjøres i dialog ut fra erfaringer underveis.
- **Våren og høsten 200x:** Fortsetter med kollegaveiledningsgrupper og arbeidet slik det er utviklet. Forsker besøker skolen inntil to ganger pr. semester.
- **Våren 200x:** Evaluering av arbeidet. Gruppeintervjuer med lærerne samt med rektor og ev. andre i skoleledelsen (*tidspunkt for intervjuer avtales i starten av semesteret*). Samtaler med rektor/ledergruppa om hvordan arbeidet skal tas videre.

xxx videregående skole forplikter seg i dette samarbeidet til:

- å tilrettelegge for observasjon og samtaler/intervjuer og kollegaveiledningsgrupper
- å bidra til å kvalitetssikre (validere) materialet som framkommer ved at lærere og ledere leser, drøfter og gir egne vurderinger der det er hensiktsmessig
- rektor, lederteamet og lærerne bidrar til spredning av erfaringer fra prosjektet (hvordan avtales nærmere!)

Forskeren har alminnelig taushetsplikt som betyr at hun ikke skal spre informasjon om det som skjer i skolen eller om personer. Materialet som publiseres skal heller ikke kunne spores tilbake til enkeltpersoner eller skolen. Eventuelle endringer gjøres underveis i et samarbeid mellom partene. Samarbeidet kan brytes på hvilket som helst tidspunkt i prosessen dersom en av partene ønsker det. Dette skal i så fall skje skriftlig med en kort begrunnelse.

Xxxx, dato

Rektor

Rachel Jakhelln  
Forsker

## Vedlegg B

Rachel Jakhelln  
Høgskolen i Tromsø  
norAforsk  
Tlf.: 77660419  
E-post: [rachel.elise.jakhelln@hitos.no](mailto:rachel.elise.jakhelln@hitos.no)

Tromsø, oktober 2007.

Til deltakerne i Refleksjonsgruppa

### **FoU-SAMARBEID MED NYE OG ERFARNE LÆRERE PÅ xxxx VIDEREGÅENDE SKOLE**

Jeg er tilsatt i en stipendiatstilling knyttet til profesjonskunnskap og aksjonsforskning ved Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning og norAforsk (Nordisk senter for aksjonsforskning).<sup>3</sup> Foreløpig tittel på mitt doktorgradsprosjekt er: *Fra gjendanning til nydanning. Utvikling av læringsmøter mellom nye og erfarne lærere, en mulighet for å skape kultur for læreres læring i skolen?*

Jeg har etablert et samarbeid med en videregående skole i Finnmark og ønsker å få til et tilsvarende samarbeid med dere. I dialog med skolen håper jeg vi kan få til å etablere en struktur for møter for læring mellom dere som er unge, nytilsatte lærere, som har tatt utdanning for ikke så alt for lenge siden, og dere som har lengre erfaring og fartstid ved skolen. Intensjonen er at dere i en veilednings-/kollegaveiledningsform kan ta opp utfordringer av alle slag knyttet til eget arbeid. Som forsker vil jeg i en startfase bidra til å legge et grunnlag for organiseringen av arbeidet. De erfarne lærerne vil være viktige som veiledere for de yngre, men jeg har tidligere sett at dette endrer seg etter relativt kort tid, og også de erfarne får mye igjen for sitt møte med de yngre kollegene. Jeg håper at vi gjennom dette arbeidet kan utvikle noe som kan få betydning for hver enkelt og for skolen som helhet, men som også kan gi kunnskap til nytte i en større sammenheng. For meg er det derfor viktig å utvikle et datamateriale som gir grunnlag for videre analyse og forskning og formidling ut over skolene som deltar i prosjektet. (For mer informasjon om datainnsamling, se nedenfor).

Agenda for møtet på torsdag (som kan justeres etter innspill fra dere):

- Presentasjoner av hver enkelt, forventninger til samarbeidet (Alle)
- Innledning: Begrunnelser for å utvikle samarbeid mellom nye og erfarne lærere for læring. Hvilke redskaper kan lærere bruke i eget læringsarbeid? (Rachel)
- Hvordan får vi til læringsarbeid mellom nye og erfarne lærere på Breivang? Starten på utvikling av en plan for det videre samarbeidet. (Alle)
- Navn på prosjektet på skolen? (Alle)

---

<sup>3</sup> Aksjonsforskning kan beskrives som en prosess hvor forskeren samarbeider med skolen for å få til endring i skolen og i tillegg skape ny kunnskap.



Å legge til rette for gode møter mellom nye og erfarne lærere vil kunne være en måte å bidra til at kollegiet viderefører, endrer eller forkaster etablerte tradisjoner og legger grunnlag for å etablere nye handlingsmønstre. Det vil også kunne bidra til å føre kunnskapen dere som er yngre og nytilsatte bærer med dere inn i skolen. Å fokusere på læreres egen læring, gjennom refleksjon over praksis og utvikling av felles språk knyttet til egen hverdag, vil også kunne bidra til å ta elevsituasjonen på alvor.

Jeg vil trekke fram to punkt som begrunnelse for prosjektets aktualitet:

3. Vi må påregne større utskiftninger i lærerkollegiene i videregående skoler i tida framover. Gjennomsnittsalderen blant lærere i videregående skole var i følge SSB 48,5 år i 2003. Det er lite som tyder på at denne har sunket nevneverdig side da.
4. Det er foruroligende mange avbrudd blant elevene i videregående opplæring i Nord-Norge. Det vil slik sett være viktig å ivareta og styrke nye lærere, men selvsagt også lærere som har stått lenge i yrket. I følge forskning er det disse gruppene som sliter mest i arbeidet.

### **Om datainnsamlingen**

Jeg ønsker å dokumentere innholdet i møtene, utviklingen av møtene og hvilken nytte dere ser i ulike former for møter/veiledning. Det vil også være av interesse å dokumentere hvilken nytte dere ser i ulike redskaper som bruk av loggbøker og gjensidig observasjon av hverandres undervisning. For at jeg skal kunne få til dette vil særlig ulike metoder for datainnsamling være aktuell, først og fremst lydopptak i møtene, observasjon av møtene og intervjuer med deltakerne utenom møtene. Jeg vil i tillegg innhente opplysninger om skolen for å få et innblikk i den konteksten dere fungerer i. Dette betyr at jeg også vil kunne komme til å intervju andre lærere.

All deltakelse er frivillig og dere når som helst kan trekke dere fra prosjektet. Datamateriale knyttet til dere kan da slettes, om dere ber om det. I alt jeg skriver vil dere være anonymisert, og så langt som mulig vil jeg også anonymisere skolen. Jeg vil ikke oppbevare noe skrevet hvor dere kan gjenkjennes, og lydfilene vil bli slettet så snart de er skrevet ut. Lydfilene vil være lagt inn på opptaker/PC inntil de blir skrevet ut. Ingen av disse mediene er tilgjengelig for andre. Dere vil få anledning til å lese igjennom alt som planlegges offentliggjort i tilknytning til prosjektet. Mitt doktorgradsprosjekt er planlagt avsluttet 31.12. 2010, med en mulig forlengelse til 1. juli 2011.

Jeg ser fram til å bli nærmere kjent med dere alle og til å utvikle samarbeidet i tida framover!

Beste hilsener fra

Rachel Jakhelln

### **SAMTYKKEERKLÆRING**

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet og er villig til å delta.

xxxx,

\_\_\_\_\_

Dato og underskrift

## Vedlegg C

### Intervjuguide – nye lærere/veiledere

Bakgrunn

Utdanning

Annen yrkeserfaring?

Din motivasjon for å bli lærer

Hvor lang tid har du jobbet som lærer? Hvordan havnet du her?

*Læreryrket*

Hva liker du best med å være lærer? Hva gir deg særlig utfordringer?

Hvordan synes du at du får du brukt din kunnskap? Læreryrkets innhold og essens? Kravene i yrket, hvordan opplever du dem? Hva gjør deg glad og gir deg kraft i arbeidet? Hva gjør deg frustrert og tapper deg for energi? Hva forventes av deg som lærer, hvordan opplever du disse forventningene? Hvilke forventninger til ditt arbeid er kommunisert til deg?

*Elevene*

Motivasjon – arbeidsformer – læringsvilkår. Kontekst/lokalsamfunnet – betydning.

Din relasjon til elevene – elevomsorg. Hva skjønner du med profesjonell distanse? Er det utfordrende? Ulikhet mellom elevene. Foreldrene

*Hva tenker du om skolen og kollegene?*

Får du brukt deg selv slik du ønsker?

Skolens rammer for å gjennomføre et godt arbeid som lærer, både indre og ytre.

Kjennetegnes skolen av spenning eller åpenhet? Av en samarbeidende eller en individuell kultur, slik du ser det? Humor og latter – er det noe som preger skolen?

Hvem er dine nærmeste kolleger?

Har du tid og rom til samarbeid med dine nærmeste kolleger? Hvordan fungerer dette samarbeidet? Har det endret seg i løpet av året?

Din relasjon til kollegene? Hvordan kjenner du deg møtt når du forteller om dine erfaringer fra klasserommet og fra arbeidet for øvrig og dine fortolkninger av disse?

Hvordan blir du møtt av ledelsen?

Hva er din mest positive og din mest negative erfaring dette året?

*”Emotional rules”?*

Hva aksepteres og hva aksepteres ikke av følelsesuttrykk? Gir dette deg utfordringer?

*Arbeidet i veiledningsgruppa*

Hva tenker du om dette nå? Hva har gruppa betydd for deg? Tidsbruk i forhold til andre ting?

Din rolle i gruppa? De andres roller i gruppa? Hva har du lært som du kan ta med videre? Hva er en profesjonell lærer, hva tror du arbeidet i ei slik gruppe kan bety noe for lærerens profesjonelle utvikling?

*Læring av yrket – læring i yrket*

Hva bidrar til din læring i yrket? Skolens rammer for å lære og for å utvikle seg? Hva står du for som lærer, har dette endret seg i løpet av året her? Hva tenker du om læreryrket nå? Klarer du å være den læreren du vil være? Din videre utvikling i yrket? Hva skal til?

## Vedlegg D

### Om roller i refleksjonsgruppa

#### Deltaker

Lærere med 0 – 3 års arbeid i skolen. Alle deltakerne bidrar gjensidig til hverandres læring og utvikling i yrket. Målet er å gjøre hverandre gode. Kontinuitet, initiativ og aktiv deltakelse er viktige stikkord. Å bidra til å skape kunnskap om yrket og ikke bare motta kunnskap utviklet av andre.

#### Intern veileder

X har sagt seg villige til å delta som interne veiledere. De gar samme oppgaver som de øvrige, men bidrar i tillegg med sin kunnskap om veiledning og sine erfaringer som lærere. Veileder i prosjektperioden og bidrar til at arbeidet kan gå videre etter avsluttet prosjekt. Bindeledd mellom gruppa og skolen.

#### Ekstern veileder og forsker

Rachel bidrar som *ekstern veileder* med sin fagkunnskap og koordinerer gruppa i starten slik at arbeidet kan finne en form. Som *forsker* med å samle inn data som seinere kan systematiseres, analyseres og presenteres. Både internt på skolen og i større sammenhenger. Hun håper hele gruppa kan se sin oppgave i å bidra i denne datainnsamlingen, slik kan alle være med å skape ny kunnskap.

### Aksjonslæring/aksjonsforskning

- Bruke vår samlede kunnskap for å øke forståelsen av lærerens arbeid, bidra til egen og andres profesjonelle utvikling

Plan → refleksjon → aksjon og  
observasjon → plan →  
refleksjon → aksjon og  
observasjon osv.



## Aksjonslæring/aksjonsforskning

- Forbedring av praksis
  - Systematisk utviklingsarbeid
  - Tilegnelse av ulike verktøy
  - Samle informasjon og gjøre noe med det
- Profesjonell utvikling
  - Personlig innsikt
  - Kollektiv kunnskap
  - Kommunikativ kunnskap
- Sosial forandring
  - Stille spørsmål ved vante mønstre
  - Stille spørsmål ved strukturer
  - Påvirke ledelsen

Karin Rønnermann 2007



## Redskaper i læreres læringsarbeid



Samtlige av disse kunnskapsformene er eksplisitt kunnskap.

- Den personlige kunnskapen: Kunnskap om virksomheten som brukes i daglige samtaler med andre lærere eller med foreldre
- Den kollektive eller kollegiale kunnskapen: Det profesjonelle språket om virksomheten, det vi står sammen om.
- Den kommunikative kunnskapen: En systematisert kunnskap om virksomheten og om yrket, brukes i møtet med andre skoler og i et videre miljø for å øke forståelse for læring.



# Artikkel 1

Jakhelln, R. (2009). Emosjonelle utfordringer i læreres yrkesstart. I R. Jakhelln, T. Leming & T. Tiller: *Emosjoner i forskning og læring* (69-89). Tromsø: Eureka forlag, Eureka forskningsserie 1/2009.



## Artikkel 2

Jakhelln, R. (2011). Early career teachers' emotional experiences and development – a Norwegian case study. I *Professional Development in Education*, 37(2), 275-290.





## Artikkel 3

Jakhelln, R. Å prøve ut sin stemme – gruppeveiledning med nyutdannede lærere i videregående skole. Artikkelen ble sendt til tidsskriftet *FoU i praksis* i januar 2011. Akseptert for publisering etter fagfellevurdering, mai 2011. Artikkelen vil bli trykket i nr. 1, 2012.





