



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Unge læreres tenkning om pedagogikk, læring og undervisning

Hva innebærer det å være ung profesjonell lærer?

Knut Borud

Masteroppgave i pedagogikk PED-3900 – mai 2015



Unge læreres tenkning om pedagogikk, læring og undervisning

1	Innledning.....	3
2	Undersøkellesarbeid – Metode.....	5
2.1	Planlegging av intervju spørsmål.....	5
2.2	Rekruttering av informanter.....	8
2.3	Informantene.....	10
2.4	Transkribering.....	11
2.5	Systematisering av resultater.....	11
3	Undersøkellesresultater.....	13
3.1	Skoleerfaringer.....	13
3.1.1	Grunnskole.....	13
3.1.2	Videregående skole.....	13
3.1.3	Høyere utdanning.....	14
3.2	Lærerutdanning.....	15
3.2.1	Utdanningserfaringer.....	15
3.2.2	Pedagogikk.....	17
3.3	«Førstereisguttene»: overgangen fra lærerstudent til lærer.....	24
3.4	Skolens idemessige rammer.....	26
3.5	Skolens økonomiske rammer.....	27
3.6	Fagkunnskapens betydning.....	28
3.7	Læreridentitet.....	29
3.8	Relasjoner.....	30
3.8.1	Elevene.....	30
3.8.2	Lærerkolleger.....	39
3.8.3	Skoleledelsen.....	43
3.8.4	Foreldrene.....	45
3.8.5	Samfunnet.....	46
3.9	Gleden ved å være lærer.....	48
3.10	Ung profesjonell lærer.....	49
3.11	Framtiden.....	51
3.12	Oppsummering av arbeidet med undersøkelsen.....	52
4	Undersøkellesfunn i kortform.....	55

5	Innspill fra litteratur og tenkning – Teori	65
5.1	Alternative beskrivelser av skolen.....	65
5.2	Om å lese de riktige bøkene	68
5.3	Den profesjonelle lærer	70
5.4	Hva er teori?.....	73
5.5	Hva er læring?	73
5.6	Hva er undervisning?.....	74
5.7	Hva er pedagogikk?	75
5.8	En pedagog som har satt spor etter seg: John Dewey.....	75
5.9	Relasjonen til elevene.....	77
5.10	Små aldersforskjeller mellom lærer og elev.....	78
5.11	Positive og negative skole- og læringsopplevelser	79
5.12	Språket og begrepene.....	80
5.13	Sosial reproduksjon	81
5.14	Yrkessosialisering uten profesjonalitet.....	82
5.15	Å arbeide aleine i klasserommet.....	83
5.16	Målstyring av skolen	84
5.17	Forholdet til kolleger	85
5.18	Kreativitet	85
5.19	Kulturpedagogisk bevissthet.....	86
5.20	Pedagogisk praksis	87
5.21	Den unge læreren.....	88
5.22	Et skjønnlitterært bidrag	90
6	Referanser	93
7	Vedlegg.....	94

1 Innledning

Hvordan er det å avslutte en lærerutdanning? Og begynne i en lærerjobb og være ung lærer? Gir lærerutdanninga de rette verktøyene for å gjøre jobben i skolen? Uten at disse spørsmålene blir besvart fullstendig her, sier de noe om hvor jeg har hatt min oppmerksomhet under letingen etter unge læreres pedagogiske tenkning.

Denne teksten er resultatet av mine funn og funderinger i min masteroppgave i pedagogikk ved Norges arktiske universitet, universitetet i Tromsø.

Med utgangspunkt i et sett med spørsmål, godkjent av Norges samfunnsvitenskapelige datatjeneste, har jeg intervjuet seks unge, eller i det minste forholdsvis nyutdannede lærere, om deres pedagogiske tenkning og lærerpraksis.

Jeg har valgt å gjøre en undersøkelse av unge lærere. Jeg har tenkt at de kunne bidra med spennende tanker, for eksempel om forholdet mellom kunnskapen de har skaffet seg under utdannelsen og de utfordringene de står overfor i jobben som lærer. Dette berører igjen spørsmål jeg er opptatt av i forhold til hva som medvirker til læring og personlig utvikling, både blant voksne i en jobbsituasjon, og blant barn og ungdom i en utdanningssituasjon.

Underveis har jeg vært redd for at kunnskapen vi kom fram til skulle virke grunn eller overfladisk, slik det ofte er fare for å bli når man beveger seg over et relativt stort område. Informantenes bidrag er i alle fall ikke likegyldig, men snarere preget av en iver og interesse som gjør det til en god opplevelse å få presentere det de har tenkt og fortalt.

Etter at jeg har redegjort for forberedelsene til og gjennomføringen av samtalene med informantene og det vi har funnet fram til, har jeg knyttet flere av temaene til pedagogisk litteratur og teori. På denne måten håper jeg å ha lagt et grunnlag for å se hvordan unge læreres tenkning om pedagogikk, læring og undervisning kan inspirere og utfordre andre, både studenter og lærere, i grunnskolen og videregående skole, men ikke minst i høyere utdanning med tilknytning til lærerutdanning.

2 Undersøkelsesarbeid – Metode

2.1 Planlegging av intervju spørsmål

Mot slutten av intervjuet med en av mine naturvitenskapelig utdannede informanter fikk jeg et spørsmål rettet til meg: – Hvilke hypotese har du som utgangspunkt for ditt masterarbeid? Spørsmålet var stilt i all vennskapelighet, og vi hadde hatt en flott og givende samtale, men jeg kjente likevel på en liten vitenskapsfilosofisk forlegenhet som bredte seg i bevisstheten da jeg svarte: – Det er vel mer et eksplorerende opplegg...

Nå er det vel riktig nok, at kvalitative forskningsopplegg i liten grad driver med hypotesetesting, men det har likevel vært viktig for meg å kunne tenke gjennom om samtalenes funn kunne lede fram til noen litt håndfaste resultater. Jeg har tenkt i tre korte setninger: Unge lærere har mye å lære. Unge lærere har mye å lære bort. Vi kan lære av hverandre.

For å få lov til å slippes løs i pedagogikkforskningens tjeneste måtte jeg på forhånd formulere spørsmål som kunne godkjennes av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Jeg forsøkte å tenke meg hvordan et godt forskningsintervju kunne se ut. Det måtte være passe langt, passe trygt, passe oppmuntrende for intervjuobjektet, men samtidig også litt utfordrende, og ikke minst med plass til å forsøke å fange opp svar som jeg ikke på forhånd hadde tenkt meg at jeg skulle kunne få tak i. Jeg tenkte gjennom intervjuets dramaturgi, og forsøkte å lage en aristotelisk spenningsoppbygging, med en rolig og trygg introduksjon, en noe mer intens midtdel når deltakerne i samtalen var kommet mer på glid, og en avrundning med plass for å forsikre meg om at det ikke var viktige tema som var uberørt, og samtidig at samtalepartnerne var noenlunde fornøyd med innsatsen.

Dette resulterte i en temaguide med 31 spørsmål. Innledningsvis hadde jeg tatt med denne formuleringen: «Det skal være stort rom for improvisasjon og oppfølgingsspørsmål både fra informant og intervjuer i denne samtalen.» Jeg tenkte at det ikke var noe poeng i å skulle kunne sammenligne informantens svar spørsmål for spørsmål, og at jeg heller ville forsøke å åpne opp for noe av det uventede.

De første spørsmålene skulle avdekke noen biografiske opplysninger og gi en redegjørelse for hvordan utdannelsesløpet hadde sett ut. Deretter fulgte noen spørsmål om hvorfor yrkesvalget hadde blitt lærer, og en liten fordypning i egne skoleerfaringer fra hele skoleløpet. Etter hvert som intervjuene ble gjennomført så jeg at dette kanskje var litt vanskelige spørsmål så tidlig i intervjuet. Jeg hadde blant annet plassert spørsmålet «Hvordan er du i stand til å sette deg inn i situasjonen til dem som har helt andre skoleerfaringer enn deg selv?» på denne plassen i samtalen, og oppdaget etter hvert at jeg ikke var klar til å stille et så konfronterende spørsmål til mine informanter så tidlig i samtalen. Det resulterte noen ganger i at spørsmålet overhode ikke ble stilt, eller at problemstillingen ble belyst på andre måter i løpet av samtalen.

Videre i intervjuguiden kom noen enkle faktaopplysninger om det skolearbeidet som informanten holdt på med til daglig, og så hadde jeg tenkt å forsøke å høyne stemningen ved å stille spørsmålet «Hva gleder du deg til på jobb?». Ikke bare for å høyne stemningen forresten – selv om det også var vellykket –, men også fordi jeg kjenner at dette er et kjernespørsmål i forhold til å kunne undersøke innholdet i lærerhverdagen. Oppfølgingsspørsmålet skulle si meg litt mer om forholdet til de andre i personalet på jobben.

Etter at disse spørsmålene hadde skullet legge bakgrunnen for resten av undersøkelsen handlet de neste spørsmålene om lærerutdanninga: Viktige kunnskaper, viktige pedagoger, pedagogiske idéer og tekster, og så refleksjon omkring hva slags personlige endringer en slik utdanning innebærer. Avslutningsvis i avsnittet om lærerutdanninga var det et spørsmål om hva praksiserfaringene som lærer hadde gjort med synet på utdanninga. Hadde det som var lært på høyskole eller universitet bestått ildprøven i møtet med lærerhverdagen?

Neste spørsmålsavsnitt hadde overskriften «personlige lærer-forutsetninger». Her var det et poeng å få tenkt gjennom hvilke personlighetstrekk som kan passe i lærerrollen, og hvordan møtet med lærere og andre signifikante voksne (eller mindre voksne) personer påvirket og utviklet personligheten i retning av å kunne passe til å være lærer. Inn i dette avsnittet hadde jeg også plassert et

spørsmål om påvirkning fra kulturelle tekster og ytringer, bøker, film, teater eller lignende. Er dette noe som gjør at vi utvikler oss som lærere?

De nesten spørsmålene hadde jeg plassert under overskriften «Hva er en god lærer?» Her forsøkte jeg først å bruke eksempler på gode lærere fra informantenes egen utdanning som utgangspunkt for å belyse spørsmålet om å være en god lærer. Jeg tror vi ofte tenker i retning av slike eksempler når vi skal forsøke å forklare hva god læreradferd er. Deretter forsøkte jeg å være litt mer teoretisk når jeg spurte etter andre ting som har påvirket synet på hva en god lærer er, og til slutt smalt jeg til med spørsmålet «Hvordan kjenner du på din egen lærerjobb i forhold til dine egne idealer?».

Formuleringen «ung profesjonell lærer» kom tidlig til overflaten da jeg tenkte gjennom hva jeg ville undersøke. Dermed fikk en gruppe spørsmål denne overskriften. Jeg måtte få klarlagt om informantene hadde noe forhold til begrepet «profesjonell lærer», og i så fall hva de la i det.

På dette tidspunktet i undersøkelsen så jeg for meg at vi nærmet oss å ha brukt opp den tilmålte tida. Da ville jeg ha plass til et litt sært spørsmål som trengte flere linjer for å bli skrevet ned: «Formålet med forskning er å nå fram til ny erkjennelse og ny kunnskap. Det er en fare for at mine egne idéer om pedagogikk, læring og undervisning står i veien for at jeg kan oppdage det du har kommet fram til, og som jeg aldri har oppdaget, eller aldri helt har forstått. Er det andre sider ved det å være lærer som du tror jeg overser når jeg leder denne samtalen mellom oss?» Jeg håpet oppriktig på at dette kunne være et spørsmål som ledet fram til noen gullkorn, selv om jeg måtte risikere å havne ute på viddene. Jeg stilte også oppfølgingsspørsmålet «Hva har du tenkt på under forberedelsene dine før vi møttes til denne samtalen?» i et forsøk på å finne skjulte skatter.

Det nest siste avsnittet av spørsmålene hadde overskriften «Tanker om din lærerframtid». Her berørte jeg både hvordan informantene tenkte seg yrkesveien videre, det umulige spørsmålet «Bør lærere være unge eller gamle?», og spørsmålet «Hva er det som påvirker dine muligheter til å utvikle deg i

jobben som lærer?», som skulle vise seg å gi mange vesentlige svar når det ble stilt i intervjusituasjonene.

Før samtalen skulle avsluttes med takk og farvel ville jeg ha en liten runde med selvkritikk. Disse spørsmålene fikk plass i intervjuguiden: «Hvordan har du hatt det mens vi har snakket sammen om dine 'lærertanker'?», «Hva tror du at du vil huske best fra samtalen?», «Har du fått tanker om at du vil forandre ett eller annet?» og «Er det noe i samtalen som du kommer til å gjøre noe med, eller tenke mer over for å undersøke nærmere?» Det siste spørsmålet avslører vel på en måte min litt ubeskjedne tro på at det er verdifullt å tenke gjennom noen grunnleggende spørsmål i forhold til sin lærerjobb fra tid til annen, og ikke minst å dele disse tankene i en samtale med noen andre.

Den komplette temaguiden og tilbakemeldingen fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste finnes som vedlegg til slutt i dette dokumentet.

2.2 Rekruttering av informanter

Underveis i arbeidet med å rekruttere informanter har jeg noen ganger tenkt at det hadde vært lettere å få tak i ebolapasienter. Men jeg ville jo ikke ha hatt noe fornuftig å forske på ebolapasienter med, siden de jeg var ute etter var unge, nyutdannede lærere.

I arbeidet med informantrekruttering har jeg skrevet e-poster, ringt og hatt møter med rektorer og andre skoleledere, fagforeningsledere, lærere, studenter, venner og bekjente. Min veileder har lett etter nyutdannede i sitt nettverk, og heldigvis funnet noen.

I de e-posthenvendelsene jeg gjorde tok jeg også med en presisering i forhold til begrepet «ung lærer», på denne måten: «Jeg ønsker å komme i kontakt med unge lærere med godkjent utdanning, enten de er lærere, faglærere, lektorer eller andre med godkjent utdanning for skolen. Med «ung» mener jeg i denne sammenhengen ikke nødvendigvis bare en relativt lav alder, men også «fersk», det vil si med forholdsvis kort tid siden fullført utdanning. La meg understreke

at informanter i denne gruppen også vil kunne være verdifulle for min undersøkelse.»

Når jeg har henvendt meg til dem som jeg har regnet med ville være i stand til å sette meg i forbindelse med informanter la jeg ved en orientering om undersøkelsen, som er gjengitt i tillegget (Kapittel 7), sammen med samtykkeerklæringen som hørte sammen med orienteringen.

Den viktigste informasjonen som ble gitt var tittelen «Unge læreres tenkning om pedagogikk, læring og undervisning», og at det skulle undersøkes nærmere om de unge lærernes profesjonelle identitet, hvor de henter sin inspirasjon og hvilken pedagogisk tenkning de støtter seg til i sin undervisning.

Under overskriften «Hva innebærer deltakelse i studien» ble det opplyst om at intervjuene ville bli tatt opp på lydopptaker og seinere skrevet ut, og at intervjuene skulle ha en maksimal lengde på en time. Også her ble det nevnt noen temaer for intervjuet: «lærerutdanning, skolepraksis, personlige forutsetninger, læringslyst og hovedidéer bakom arbeidet som lærer.»

Det ble også informert om at personopplysninger behandles konfidensielt, og at opplysninger som kan identifisere informantene blir slettet når undersøkelsen er over. Dessuten ble det fortalt at: «Selv om de intervjuedes tanker og meninger vil bli publisert i den ferdige oppgaven er det svært liten grunn til å regne med at enkeltdeltakere vil kunne gjenkjennes.» Det ble også understreket av deltakelsen var frivillig: «Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.»

Etter dette inneholdt informasjonsarket kontaktopplysninger for meg selv og min veileder, og opplysninger om at undersøkelsen er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Dessuten fikk deltakerne i undersøkelsen en samtykkeerklæring som de måtte undertegne.

Intervjuene har stort sett blitt gjennomført på informantenes arbeidsplass. Tromsø bibliotek bidro med et møterom ved en anledning. Opptakene av intervjuene er mellom 42 og 59 minutter lange, de fleste nærmere det lengste i

utstrekning. Møtene har selvfølgelig vart noen minutter lengre, men det er det som er med på opptakene som danner grunnlaget for det som er tatt med i undersøkelsen.

Det kan være grunn til å ta med noen ord om hvorfor det var vanskelig å finne informanter. For det første er det en rekke skoler som ikke har svart på henvendelsen min. Noen av dem har jeg ringt opp, opptil en rekke ganger. Jeg har ikke vært nysgjerrig nok til å systematisere inntrykkene mine, men det viser seg at relativt mange skoler ikke har lærere i målgruppen. Det er også skoler som har valgt å ikke spørre sine lærere fordi de allerede har for mye å gjøre, noen av dem også i forbindelse med ulike former for forskningssamarbeid. Noen forteller også at de ikke har verken tid til overs til å spørre sine lærere, eller ønske om at lærerne skal bruke tid på dette.

Det har aldri vært meningen at mine informanter skulle være et tilfeldig uttrekk fra populasjonen av unge lærere. Til det har jeg altfor lite eksklusiv tilgang til forskningsfeltet. Når alt kommer til alt tror jeg vel snarere at jeg kjenner meg takknemlig for at jeg har funnet fram til informanter som har hatt vesentlige ting på hjertet og lyst til å formidle det til andre.

2.3 Informantene

Jeg fikk til slutt seks informanter, seks mer eller mindre unge, nyutdannede lærere, tre kvinner og tre menn, tre grunnskolelærere (en fra barneskolen, en fra ungdomsskolen og en fra en kombinert skole), og tre videregående skolelærere (både fra studiespesialiserende og yrkesfaglige skoler). Alle har vært med og åpnet en skattkiste av informasjon gjennom samtalene våre. Det gikk faktisk nesten to og en halv måned mellom første og siste intervju.

Jeg har allerede redegjort for at det i forespørselen om deltakelse sto at «det er svært liten grunn til å regne med at enkeltdeltakere vil kunne gjenkjennes». På den ene siden skulle jeg gjerne ha presentert mine informanter med navn og bilde. Uten dem hadde det ikke blitt noen undersøkelse, og jeg er takknemlig for den inspirasjonen jeg har fått fra dem. På den annen side er det også noe positivt ved å kunne presentere utsagn i en anonym sammenheng. Selv om jeg

kanskje hadde kunnet påpeke noen flere spennende sammenhenger mellom livshistorie og lærergjerning om anonymitetskravet hadde vært borte, ser jeg at det er mye jeg har fått mulighet til å fortelle i alle tilfeller.

Informantgruppen er ikke preget av de *aller* yngste og ferskeste lærerne utdanningssystemet hadde kunnet levere. Flere har andre yrkeserfaringer bak seg, og de fleste har jobbet minst et par år som lærere, i alt fra mindre vikariater til fulle stillinger. Det kan virke som om mange, kanskje de fleste, unge lærere må starte sin lærerkarriere med deltidsvikariater, i alle fall i pressområdet omkring et universitet.

2.4 Transkribering

Jeg har jobbet en hel del med skriving og tekster, men aldri tidligere satt meg ned for å transkribere et intervju. Det var en selsom opplevelse å oppdage hvor fragmentert vårt muntlige språk ofte kan være. Avbrutte setninger, hm-er og ja, og ha, alt blander vi inn i talespråket vårt. Ikke minst var det tankevekkende å se at samtaler jeg hadde opplevd som gode og spennende var fulle av disse muntlige særtrekkene. Hvis skuespillforfattere hadde skrevet dialoger slik folk virkelig snakker hadde stykkene deres sannsynligvis blitt opplevd som bortimot ugjennomtrengelige.

Etter å ha gjort noe arbeid med mest mulig nøyaktige transkripsjoner gikk jeg – med min veileders godkjennelse – over til å skrive samtalereferater i en litt mer bearbeidet form. I mange tilfeller var det likevel fristende å gjengi relativt nøyaktig det som ble sagt. Men alt i alt betyr det at sitater som er gjengitt fra samtalene ikke nødvendigvis er nøyaktig det informanten sa. Og det er sannsynligvis en fordel for forståelsen.

2.5 Systematisering av resultater

Samtalene med informantene har gitt meg en mengde utsagn som på den ene siden henger sammen med spørsmålene jeg har stilt dem, men som på den annen side minner mer om en løsrevet haug, som en stor klesvask som har blåst ned av tørkesnora og ligger usystematisk utover bakken. Hadde det vært

klesvask kunne jeg ha sorter sokker i en haug og skjorter i en annen, men jeg kunne også ha sortert etter hvem i familien klærne hørte til. I forhold til mine utsagn, som nå i utgangspunktet er sortert slik at de hører til seks personer, skal jeg forsøke å ordne dem, og presentere dem slik at det blir så enkelt som mulig å se sammenhenger og finne idéer som kan oppleves som relevante for leseren. Jeg har valgt en slags person-kronologisk sorteringsmåte, der jeg forsøker å bruke deler av et livsløp som knagger for å feste observasjonene til. Jeg begynner med barndommen, og ser nødvendigvis særlig på skoleerfaringer, men også andre personlige erfaringer som kan ha betydning for en som er i et lærer-livsløp. Deretter ungdomsskole, videregående skole, og så lærerutdanning og annen høyere utdanning. På denne plassen tar jeg med et kapittel om pedagogikk, med vekt på den pedagogikken som informantene har møtt og tatt med fra lærerutdanninga og ut i skolepraksisen. Når jeg så kommer til den største delen av utsagn som skal sorteres hører de sammen med å arbeide som lærer. Her må jeg dele opp litt annerledes. Først ser jeg på noen grunnleggende skoleforutsetninger som har med skolens læreplan og idemessige føringer, så noen ord om skoleøkonomi, og deretter må jeg dele noen erfaringer som informantene har gitt om fag og fagkunnskap. Deretter deler jeg opp arbeidet i skolen i noen relasjonsforhold, og velger å se på forholdet til eleven, forholdet til lærerkolleger, forholdet til skoleledelsen, forholdet til foreldrene og forholdet til samfunnet. I samtalen med informantene har jeg forsøkt å belyse hva det er å være «ung profesjonell lærer». Det må settes av noe plass til å få fortalt om utbyttet av disse samtaledelene, og jeg har også tatt med noen av svarene på spørsmålet om hva lærerne gleder seg til på jobben, før jeg beveger meg ut på tidsaksen igjen og ser ut mot noe helt ukjent, som likevel erfaringsmessig ligner på noe vi kjenner: fremtiden. Til slutt må jeg ta med noen ord om erfaringer fra å samtale med informantene.

Dermed er tiden inne til å gi ordet til mine informanter, samtidig som jeg selvfølgelig må få bruke min stemme til å knytte sammen og kommentere det de har hjulpet meg til å finne fram til.

3 Undersøkelseresultater

3.1 Skoleerfaringer

3.1.1 Grunnskole

Jeg har spurt alle mine informanter om å si litt om oppvekst og skoleerfaringer. Delvis fordi dette er noe de fleste er vant til å fortelle om, og som det kan være lett å starte en samtale med, men også fordi det er sånn at alle lærere fra tid til annen forholder seg til sine egne skoleminner, enten de ligner mye på det som skjer i skolen nå, eller er veldig forskjellige.

Jeg har fått høre historier om barn som har vokst opp til å bli lærere, delvis på grunn av foreldre og andre voksne som har oppmuntret til skolearbeid og selv har vært lærere, mens andre ikke har hatt noen lærere i sin familie i det hele tatt. Noen har hatt foreldre som har fostret selvstendighet, gitt helhjertet støtte og på den måten fremmet lederegenskaper. Noen har opplevd skolekamerater som har slitt på skolen, og som har hatt glede av å få hjelp, noen har selv hatt lese- og skrivevansker, eller opplevd mobbing. En forteller om hvordan høytlesing på skolen har vært et godt minne og en inspirasjon:

«Ja, det som jeg tenker er at jeg hadde jo en lærer gjennom hvert fall hele barneskolen, som leste mye, og jeg likte veldig godt det der – å bli lest til, og husker det som en hyggelig ting som vi som klasse gjorde. Så det er jo klart en del av det jeg prøver å ta med meg inn i skolen og i min klasse da. Det her med å få til de her lesestunden', det å få en felles opplevelse rundt litteratur.»

Jeg tenker også for min egen del at det er umulig å jobbe i skolen uten å tenke tilbake på egne skoleerfaringer, selv om de etter hvert blir blandet sammen med resultatet av alle de funderingene man gjør seg og erfaringene man lever seg gjennom i livet som praktiserende lærer i skolen.

3.1.2 Videregående skole

En av informantene sa det sånn: «... du får helt andre diskusjoner når du jobber med en attenåring, enn når du jobber med en elleveåring.» Det å være elev i på videregående skole er i alle fall for de fleste en del av en mer reflektert prosess

enn å være barneskoleelev, tross hormonene som raser forbi i kroppens ulike systemer. Noen forteller om lærere i videregående skole som har vært til stor inspirasjon:

«... særlig en jeg hadde på siste året på videregående, påbyggingsåret. Jeg var jo 19 – 20 da jeg tok det året, og vi hadde en historielærer som var helt fantastisk. Det var ekstremt forskjellig nivå i den klassen. Det var en elev som ikke ante hva som skjedde i Norge i 1814. Så var det sånne som meg da, som kunne alt fra andre verdenskrig og historia tilbake til vikingetida. Og læreren så jo på det som en stor utfordring, naturligvis, å skulle undervise oss i lag, men vi brukte å ha veldig mange gode diskusjoner. Og han var flink til å få meg til å tenke utafor den boksen jeg hadde satt meg inn i. Han har alltid utmerket seg.»

De aller fleste informantene tenkte ikke at de skulle bli lærer da de gikk på videregående skole. Kanskje snarere tvert i mot, for flere av dem. Halvparten av informantene mine har hatt en relativt lang vei fram mot lærerutdanninga, med forskjellige andre mer eller mindre skoler relevante utdanninger underveis, for to av dem også med jobberfaringer fra andre yrker. Så beslutningen om å bli lærer har i noen tilfeller kommet etter en nokså lang pause fra egne skoleerfaringer.

3.1.3 Høyere utdanning

Som jeg alt har nevnt har informantene mine ulike utdanningsbakgrunn, to av dem med fullført yrkesutdanning i andre yrker enn læreryrket, for begge deler på helsefagområdet. Flere av informantene har enkeltfag som i utgangspunktet kanskje ikke var tenkt direkte inn i et lærerutdanningsløp. Alle disse opplever sin faglige bredde og kompetanse som en viktig del av det de har å bidra med i klasserommet. Eller som en av informantene sa det om et innføringskurs i psykologi: «Det er interessant, da, det innføringskurset der, jeg lærte veldig mye som jeg har faktisk bruk for den dag i dag her på skolen.»

En av informantene opplevde at det var erfaring fra den andre yrkesutdanninga som ga trening i å være formidler, slik at det seinere ble aktuelt å gå inn i en instruktørrolle i jobben, og etter positive opplevelser og tilbakemeldinger i foreleserrollen gikk veien videre derfra til lektorutdanning og skolejobb.

I de seinere åra har de tradisjonelle lærerutdanningene og lektorutdanningene nærmet seg hverandre, og i Tromsø jo faktisk også kommet inn under samme universitetsparaply. Jeg har stor sans for Ottar Brox sin kritikk av overforbruk av utdanning (Brox 2003), og er ikke i tvil om at en nokså stor del av virksomheten i høyere utdanning er preget av studentens feilvalg og tilfeldigheter, men når det gjelder utdanning av folk som skal jobbe i skole og undervisning er jeg tilbørlig til å tenke at nesten all utdanningserfaring er god erfaring. Kanskje bare forutsatt at ikke pedagogikkens formidlings- og kommunikasjonskunnskap kommer helt i skyggen av fagkunnskapen på andre områder.

3.2 Lærerutdanning

3.2.1 Utdanningserfaringer

Utdanningsløpet går i sprang, men sprangene oppleves selvfølgelig individuelt forskjellige. En av mine informanter tok lærerskolen som voksen, og observerte at det var svært store forskjeller i modenhet, for eksempel mellom dem som kom rett fra studiespesialiserende videregående skole, og dem som hadde andre utdannings- og jobb-erfaringer. Den klare meldingen ble formulert på denne måten: «Jeg tenker og at når du skal gå lærerskolen og kommer rett fra videregående, uten noen livserfaring, du har rett og slett ikke forutsetninger for å forstå hva det går ut på, for du må faktisk ha levd, for å forstå... Det er ikke noe du klarer å lese deg til.»

Selv om jeg må si meg uenig i at en attenåring med russetida rett bak seg *utelukkende* har skaffet seg sin kunnskap gjennom *lesing* i løpet av livet, ser jeg poenget i å tenke gjennom dette spørsmålet. Lærerutdanninga kan, eller bør i alle fall, ikke unngå å innebære gjennomtenking av spørsmålet om hvor kunnskapen kommer fra, og hvordan man skaffer seg den.

Flere vesentlige spørsmål ble stilt i intervjuet i et forsøk på å gripe informantenes utbytte av sin egen lærerutdanning: Hva er det viktigste du har lært i din lærerutdanning? Er det pedagoger eller pedagogiske idéer som har inspirert deg? Hvilke tekster har inspirert deg? Har lærerutdanningen endret

mange sider av deg selv? På hvilken måte? Ser du annerledes på lærerutdanningen din nå, enn før du begynte å jobbe som lærer? Svarene på disse spørsmålene og andre ting som kom opp i samtalen med tilknytning til lærerutdanninga er forsøkt berørt her og i det neste delkapitlet.

En av informantene aktualiserer berøringen mellom fagene og didaktikken med utsagnet «Fagstoff må tilpasses elevenes nivå». Dette kjennes kanskje så selvsagt at det nettopp av den grunn er lurt å tenke litt mer over hva det innebærer. Hele utdanninga skal sette læreren i stand til å «oversette» fagstoff til fortellinger og aktiviteter som gjør barn og ungdom på sine utviklingstrinn i stand til å tilegne seg de aktuelle kunnskapene og ferdighetene. Hele denne oversettelsesprosessen innebærer et kontinuerlig behov for å kjenne fag- og lærestoffet, men kanskje i enda større grad å forstå hva elevene er i stand til å få med seg, og observere hva de reelt sett klarer å ta med seg som resultat av undervisninga.

På den mye mer praktiske siden av lærerutdanninga var det flere observasjoner av mangler og huller som man ble kjent med i det man skulle starte opp som ny og ung lærer, med tre relativt likelydende eksempler her: «Planlegging, planarbeid, rapportering og kontorarbeid lærer man ikke i lærerutdanninga». «Planarbeidet er veldig lite berørt i lærerutdanninga, for eksempel det å lage en årsplan». «Hva gjør du når du kommer på jobb, hva er alle de forskjellige oppgavene i løpet av en dag? ... Alt det andre, som en lærer må gjøre, det skulle man forberedt litt bedre på, det skulle man ha snakket om.»

Det er så lenge siden jeg tok min lærerutdanning at mine erfaringer knapt er relevante lenger, men det er jo åpenbart at det må være en forskjell mellom det man lærer i lærerutdanninga og det man opplever i praksis i skolen, rett og slett fordi skolen er såpass mangfoldig som den er. Det finnes heldigvis ikke et sentralt planleggingsverktøy som alle skoler må bruke. At det likevel kunne vært utbytterikt for studentene å forsøke å få nærmere innsikt i utarbeidelse av noen plandokumenter som ofte blir identifisert som «ukjent», for eksempel en IOP (ja, du vet vel at det er en Individuell OpplæringsPlan?), er helt sikkert bare en fordel for lærerutdanninga.

Et betydelig mer optimistisk utsagn om hele innretninga på utdanninga er dette: «Lærerutdanninga gir deg nye metoder og evne til å se sammenhenger du ikke ser på forhånd.» Og videre: «Kunnskap om hvordan barn utvikler seg og tenker er verdifullt. Og hvordan du kan se etter læreversker.»

Et mye mer praktisk-metodisk trekk ved utdanninga fikk ros fra en informant: «Det at lærerutdanninga tvinger studentene til å måtte arbeide i grupper de ikke har valgt selv er utviklende, selv om det kan være veldig frustrerende også.»

En informant vektlegger at lærerutdanninga er med til å gi trygghet i jobben som lærer. Det er et åpenbart poeng at utdanninga må styrke studentens trygghet i forhold til arbeidet som skal gjøres som lærer. Ingen blir vel helt trygg på alle sider ved jobben i løpet av et studium, men det er sannelig viktig å komme et godt stykke i den retningen. Som informanten sa: «Jo tryggere du er, og jo mer du vet om hva du vil, jo lettere blir du å forholde deg til».

Og en informant svarer slik på spørsmålet om lærerutdanninga har skapt forandring: «Jo, den har jo selvfølgelig gjort det. Jeg er blitt mer bevisst på hvorfor man bør gjøre sånn og sånn... Jeg er blitt mer bevisst for eksempel på det her med rammefaktorer, og elevenes forskjellige forutsetninger, sosiale forhold, som jeg kanskje kunne klart å tenkt meg til, men tankene ble «trigget» på lærerskolen. Det gjør at man er litt mer bevisst på... sånn der, den tause kunnskapen som elevene har. Så jeg vil jo helt klart si at jeg ble en bedre lærer etter lærerskolen...»

3.2.2 Pedagogikk

Pedagogikkundervisninga i lærerstudiet har vel neppe noensinne vært plaget av et overdrevent godt rykte. Også denne undersøkelsens informanter bekrefter noe av dette inntrykket. Ett eksempel fra en offentlig evaluering sier det på denne måten: «Mangelen på sammenheng er også tydelig i beskrivelsen av teori og praksis, som ser ut til å foregå i ulike kretsløp. Fokus på samspillet mellom teori og praksis, som skal bidra til å konstituere kommende læreres profesjonelle evner, artikuleres svakt.» (NOKUT 2006: 4)

En motforestilling fra en informant kan tas med som en illustrasjon her først: «Jeg har mange tanker om lærerutdanninga. Jeg ser jo i dag at det var altfor mye fokus på sånne sirkler som heng i hop med hverandre, pyramider... ting som bare enkelte personer har tenkt og skrevet opp, det er egentlig ikke noe du bruker i det hele tatt, når du kommer i yrket ditt...» Pedagogiske modeller kan altså med ordene til denne informanten oppleves som veldig fjernt fra den kunnskapen man trenger i skolen. Det kan kanskje være grunn til å tenke gjennom hva man mener med en teori. Veldig ofte systematiseres teori som synonymt med «upraktisk» og «livsfjernt», «uvirkelig» og «vanskelig». For meg har det vært nyttig å si at en god teori er det samme som en god forklaring. Teorier er slett ikke det som er egnet til å skape forvirring omkring noe, men det som er egnet til å skape klarhet og forståelse. I min verden hører altså teoretisk forståelse med til de gode «aha-opplevelsene».

En annen informant kjente også litt på problemet med at pedagogikk-undervisninga lett oppleves som for langt unna skolens virkelighet: «I store deler av utdanninga framstår jo læreryrket og skolehverdagen som gull og grønne skoger, det finnes ikke elver som er late, og, ikke sant? Ja? Litt mer sånn virkelighetsnært kunne man trengt. Og hvis det er snakk om problemer er det kanskje store ting som selvskading. Men hvordan gjør man det med hverdagsting som at en elev trekker seg ut i timen? Hvordan henter man vedkommende inn igjen da? De fine nyansene?»

Samtidig har alle informantene klare tilbakemeldinger om vesentlige innsikter fra utdanninga som de har glede av å ta med seg ut i sin jobb. En av lektorene med praktisk-pedagogisk seminarutdanning fortalte dette på spørsmålet om viktige pedagogiske lærdommer etter utdanninga:

«Det var et stort spørsmål. Jeg husker at jeg lærte verdien av språket vårt. Seinst for en uke siden var det en elev som sa til meg i timen at han skulle forklare et eller annet i naturfag, og så fant han ikke ordene, og så sa han: «Jeg kan det jo, men jeg vet bare ikke hvordan jeg skal si det», men da avbrøt jeg ham og sa: «Nei, hvis du ikke kan ordene, så kan du det ikke». Og det lærte jeg på PPU. En annen ting jeg lærer på PPUen var den røde tråden i konstruktivismen.

Den er jeg glad i, når jeg underviser i realfagene, så liker jeg den. Og jeg har lært meg til å lete etter elevenes standpunkt: Hvor er de hen i forhold til sin oppfatning av et fenomen. Og så kunne utfordre dem til å se det ulogiske i det de sier, i det de har tenkt om saken. Jeg liker å ikke gi dem svar, men å spørre og stille kritiske spørsmål omkring deres oppfatning.»

Selv om dette svaret knytter an til undervisning i videregående skole hadde jeg gjerne sett at det var flere som på samme måte kunne si at språklig bevissthet og en forståelse av konstruktivismen er viktig. Ikke minst i den forstand at alles, og ikke minst de yngre elevenes, oppfatning av sine omgivelser utvikler seg gjennom at språklige begreper knytter an til forståelse de selv bygger seg i et slags puslespill med bevegelige brikker. Dermed skal det også legges til at den informanten som hadde mesteparten av sin undervisning i første klasse også fortalte om oppmerksomhet omkring ord, språk og begreper som viktige elementer i undervisningen.

Konstruktivisme er et stort og mangfoldig begrep som jeg ikke vil drøfte til bunns i denne sammenhengen. Som vitenskapsfilosofisk modell blir den for diffus for meg, men når min informant brukte uttrykket «den røde tråden i konstruktivismen» oppfattet jeg det i større grad som et nyttig tankemessig nett omkring erkjennelsen av hvordan vi som individer bygger opp vår forståelse, som en dynamisk konstruksjon. Ingen som har vokst opp i en familie er uavhengig av foreldre og eventuelle søskens syn på hvordan verden henger i hop. Ingen er upåvirket av de fortellingene som er fortalt, de bøkene som er lest (eller ikke er lest...), filmene som er delt, opplevelser av nærvær eller fravær. I skolen blir det som skjer der til nye elementer som knyttes til den enkeltes konstruksjon av og forståelse av virkeligheten. Noen biter faller lett på plass fordi de er i tråd med elevens tidligere forståelse, noen setter seg på tvers og lar seg ikke integrere, fordi de i for stor grad stritter mot forforståelsen hjemmefra eller annet steds fra.

En annen informant delte denne erfaringen om sin pedagogiske utdanning: «PPU har ikke noe godt rykte hverken her eller andre steder i Norge. Mange sider det er for mye teori som ikke henger sammen med praksis. Men jeg er ikke

helt enig i det. Jeg har lært om skolen i dag, motivasjon, didaktikk, osv. Men det viktigste var kanskje likevel praksisen.»

Det var ikke mange pedagoger eller pedagogiske tekster som hadde slått rot i de unge lærernes bevissthet. Navnene til Skinner, Dewey og Vygotsky er blitt nevnt, ved siden av skjønnlitterære forfattere som Astrid Lindgren, Amalie Skram, Jens Bjerneboe og Arthur Conan Doyle, samt historieforfatteren Snorre Sturlason. Hvis du ble litt nysgjerrig på hva forfatteren av Sherlock Holmes gjør i denne sammenhengen skal jeg like godt gi deg hele informantsitatet: «Og jeg er litt fan av Sherlock Holmes, det han står og kan løse et mysterium og forklare logiske sammenhenger. Han er en god los. Jeg liker den måten å forklare på. Og jeg liker at elevene også selv må sette sammen kunnskap. Jeg har alltid vært besserwisser, og det er flott å ha en jobb der jeg kan være det. Jeg har hatt en fordel av å kjenne til dataspill og mange andre av elevenes interesser.»

Jeg kan heller ikke la være å knytte an til Astrid Lindgren, og hevde at hun gjennom sitt liv og forfatterskap har gjort mer for å påvirke skolen i en positiv retning enn det mange velmenende pedagoger har fått gjøre. Jeg kom nylig over et dikt av henne i en dødsannonse over en avholdt kvinnelig lærer, noe som kanskje nettopp understreker det jeg skrev om hennes innflytelse. Diktet lyder:

Ge barnen kärlek
mer kärlek
och ennu mer kärlek
- så brukar folkvettet
komma av sig själv.

Astrid Lindgren

Tilbake til undersøkelsen: Det var litt kuriøst at to informanter nevnte Dewey og to nevnte Vygotsky som pedagoger de hadde et forhold til, og i begge tilfellene var det en som var positiv til den nevnte pedagogen, og en som var negativ eller likegyldig.

På den annen side var det jo artig å se at noen informanter henviste til sine egne lærere når de skulle peke ut pedagoger som hadde hatt betydning for dem. Jarle Bakke og Niels Eskild Johansen var blant dem som ble nevnt.

En av informantene sa det på denne måten når det skulle redegjøres for de viktigste pedagogiske impulsene fra utdanninga: «Motivasjon er veldig viktig, blant mine topp tre. Jeg husker åssen jeg var som elev, og hvordan det var å være umotivert. Jeg må jobbe med kommunikasjonen for å få delt motivasjon. En metode kan være å gi elevene et problem de aldri har kjent på før, la dem kjenne på frustrasjonen, og så veilede dem mot mestringsfølelse og å kjenne «dette klarte jeg».»

En annen informant svarte på det samme spørsmålet på denne måten: «Det viktigste er – å respektere elevene, og se dem som dem de er, og ikke hva jeg vil at de skal være. Selv om jeg har forventninger til dem, og når jeg blir kjent med dem kanskje kan se hvor de kan strekke seg, så er det likevel viktig å ikke presse dem for mye. Og – selv om vi har hatt alt for lite om det – det med å ta tak i de elevene som man ser trekker seg unna, det er nesten som en hjertesak for meg. Hvordan oppdage mobbing? Hvordan oppdage de elevene som sliter?»

Flere av informantene var opptatt av sammenhengen mellom praksis og teori, og en fortalte dette fra sin utdanning: «Likevel sa lærerskolelæreren: «Start med det praktiske!» Knytt teorien til det praktiske. Dette er noe jeg har prøvd å gjennomføre hver eneste time, og jeg ser at det fungerer. Hvis jeg starter med teorien er det veldig mange som ikke klarer å henge med på det. Men siden dette jo i stor grad er et praktisk fag, så må jeg starte med praktiske eksempler, og ser at elevene i mye større grad henger med på det som blir formidlet. Og det er noe med å knytte det til kunnskap de allerede har. Og da blir de jo også bevisst på sin egen kunnskap: de kan jo alt en masse.»

En informant blant flere som hadde erfaring med å være ufaglært lærer før utdanninga, fortalte: «Jeg la jo fort merke til at jeg endret meg mye som lærer mens jeg utdannet meg, og etterpå. Fordi du får helt andre metoder, du ser sammenhenger på en helt annen måte, og det gjør du faktisk ikke uten å ha den utdanninga. Det merker man jo også fort på dem som er ufaglærte lærere, de har

det rett og slett ikke. Ikke minst det å skifte metode underveis, når du ser at du mister elever, det å tilpasse til hver enkelt underveis, i en time, når planen din ikke så sann ut, da gjør du sann (knips), når du har jobba en stund. Men når du ikke har de knaggene, så vet du ikke hvilken metode du skal sette inn.»

Jeg har sagt noe om at det kanskje oftest er lettest å peke på huller i pedagogikkundervisninga. Et utsagn som knytter an til dette er likevel nyttig å gjennomtenke, når en informant sa: «Alle lærere burde egentlig hatt et kurs i spesialpedagogikk.» Jeg har ikke noe grunnlag for å si noe om hvor mye eller lite spesialpedagogikk det er i lærerutdanninga, men det er utvilsomt mange som kjenner på sin spesialpedagogiske tilkortkommenhet i mange situasjoner i skolen. Jeg har en mistanke om at til og med velutdannede spesialpedagoger også vil kunne dele den samme følelsen i flere situasjoner. Det som vel i alle fall er bra, er om lærerutdanninga legger et grunnlag for det nødvendige samarbeidet mellom «allmenpedagogene» og «spesialpedagogene». De bør dele et felles begrepsapparat et stykke på vei, og ikke minst få mulighet til å utvikle en gjensidig respekt og trygghet i møte med hverandre.

Et annet hull som ble påpekt som lærerutdanninga kanskje kan være med på å forsøke å tette ble beskrevet av en lærer i videregående skole som hadde gode erfaringer med å være med på å yrkesrette teorifagsundervisningen. Det gjøres et omfattende arbeid med dette flere steder i yrkesfaglige videregående skoler. Dette er trolig blant de spennende utviklingstrekkene i skolen som det burde være interessant å knytte an til i lærerutdanninga, faktisk både i forhold til pedagogikk og i forhold til den lange veien det er fra fagundervisninga i universitetet og fram til den yrkesrettede fag-konkretiseringa i skolen.

Personlig utvikling

Er lærerutdanninga et sted for personlig utvikling? Jeg håper jo det! På samme måte som jeg håper at lærerjobben også er et sted for personlig utvikling. Selv om informantene mine forteller litt forskjellig om sin lærerutdanning, har alle noe å si om personlig utvikling gjennom årene under utdanning, samtidig som det første informantutsagnet jeg har tatt med her under avsnittet om «personlig

utvikling» faktisk knytter an til jobben som lærer: «En lærer blir jo aldri utlært, og jeg har lært enormt mye gjennom praksisen, i jobben.»

Men her er også noen utsagn som handler om personlig utvikling gjennom utdanninga: «Jeg har lært meg selv veldig godt å kjenne gjennom PPU-utdanninga!», og denne, som må gjengis i form av et litt lengre utsnitt fra samtalen:

– Har lærerutdanninga endret mange sider av deg selv?

– Ja, både som lærer og som person. Jeg hadde aldri kunnet stå foran en gruppe mennesker og snakke før jeg begynte med PPUen.

– Hvordan klarte de å endre det?

– Nei – vi hadde gruppeoppgaver, vi sto foran hele gjengen og prata, vi hadde diskusjoner, jeg har elska å diskutere men ikke turt å snakke i en større gruppe, så det har hjulpet meg på mange måter og utviklet meg veldig. Både foreleserene og medstudentene.

– Da har de truffet bra, tenker jeg, med oppgaver, når du kan si i ettertid at det har vært til så stor hjelp?

– Man må bli presset litt. Det er det samme med elevene også. Man må presse dem litt ut av komfortsona.

Metakognitiv bevissthet

Flere informanter er inspirert av muligheten til å hjelpe elevene til å bli bevisst sin egen læringsprosess. Det er nå for øvrig også noe som det er godt å være bevisst i forhold til lærerens egen utviklingsprosess også.

En informant som jobbet i videregående skole så det sånn: «Jeg har trua på å presentere nye ting, og la elevene kjenne på det her med hva er det jeg er god på, og sette ord på det. Hjelp elevene å sette ord på det. Og at man kan snakke mere og utvikle et metaspråk. Jeg har aldri lært det der på videregående. Og ulike studieteknikker, hvordan er det jeg lærer best?»

Når jeg har plassert dette utsagnet under overskriften «metakognitiv bevissthet» kunne det selvfølgelig invitert til en dyp og lang drøfting av

begrepene omkring metakognisjon. Det er en ulempe ved denne typen undersøkelse at det kan bli litt lite rom til å fordype seg underveis.

3.3 «Førstereisguttene»: overgangen fra lærerstudent til lærer

På dette stedet i teksten beveger jeg meg over fra lærerutdanninga til virksomheten som lærer i skolen. Dette er jo på mange måter fokuspunktet for hele undersøkelsen, men siden det blir veldig uoversiktlig å ha bare ett kapittel i en tekst har jeg her trukket ut noen av observasjonene jeg har fanget opp som dreier seg veldig spesifikt om den aller første tiden man jobber som lærer. Sånn skolen er organisert skjer jo mye av det samme om igjen etter et år, så her blir det naturlig å sette fokus på det første året. Samtidig er det jo ingen tvil om at mye av det en lærer opplever på jobben kan skje for første gang også etter at man har jobbet både tre, sju og tjue år.

En av mine informanter hadde en svært klar oppfatning av at det første året var spesielt krevende: «Det er kjempestor forskjell på første gangen og andre gangen du skal undervise i et emne. Det betyr at det første året i skolen innebærer enormt mye læring, og mye arbeid. Ja, for du må ikke tenke en gang at det skal bli artig i det første året, ingenting er klart, og viktigst av alt, du kjenner ikke publikum. Etter noen år får jeg færre og færre spørsmål som jeg ikke har besvart tidligere, og jeg vet hvordan jeg skal legge opp veien for elevene. Jeg ser hva de har misforstått, og kjenner det igjen.»

I intervjusituasjonen ga jeg tilbakemelding om at dette er en veldig viktig erfaring om å være ny lærer: Både at det er et stort arbeidspress i begynnelsen, men også at det er store muligheter til å fortsette å utvikle seg gjennom det arbeidet man gjør som lærer. Informanten responderte: «Min erfaring er jo at etter to – tre år så begynner du å få den tilbakemeldinga du skal ha, det er da du begynner å gjøre en god jobb».

En annen informant berømmet sine kolleger i forbindelse med å starte opp som ny lærer: «Vi har et veldig godt arbeidsmiljø her. Det er godt å vite at du kan ta opp det som du sliter med. Da jeg kom hit og var nyutdanna, alle bruker jo forkortelser for ting, når du er veldig fersk så vet du ikke hva de forkortelsene

står for. Og da var det et par stykker som jeg henvendte meg til, og de ga meg noen gode tips, sånn at ting gikk litt kjappere. For jeg satt jo plutselig med seks fag og skulle lage årsplan på forskjellige trinn, og hadde aldri laget en årsplan, vi berørte faktisk ikke det i det hele tatt i undervisninga på lærerskolen. Og da var det jo litt sånn at man følte seg låst, det var mye arbeid! Helt til man fikk noen gode strategier.»

Et annet begrep har festet seg som betegnelse på overgangen mellom lærerutdanning og lærerjobb: «praksissjokket». Dette sjokket finnes sannsynligvis også i andre (om så de fleste?) yrkesgrupper, men er ikke sjelden omtalt blant lærere. En av mine informanter sa det på denne måten: «Lærerutdanninga kan aldri forberede deg godt nok på virkeligheten i skolen.» I dette tilfellet er det jo til og med deterministisk uttrykt – jeg får håpe de fleste likevel kan oppnå et noenlunde sammenfall mellom forventningene utdanninga skaper og opplevelsen av virkeligheten som finnes i skolen.

Jeg har brukt ordet «Førstereisgutt» i overskriften her, det kan vel hende at betegnelsen snart er arkaisk, for det er jo i generasjonen over min egen at det i mitt hjemfylke nesten var mer vanlig for unge gutter å dra til sjøs som første ordentlige jobb, enn å gjøre noe på landjorda. Livet til sjøs kunne være preget av strenge hierarkier, tydelige normer og en røff sosialisering. Det å starte opp i en lærerjobb er nok på mange måter annerledes, men det kan være grunn til å være bevisst på i hvilken grad man går inn i mønstre på jobben uten å tenke gjennom hvordan omgivelser og forventninger legger føringer for handlingene. Som førstereisgutt er det helt naturlig å se på de andre for å få en forståelse av hvordan jobben skal gjøres. Sånn er det i alle yrker. Men i utdanningssamfunnet er det en stadig utfordring at nyutdannede yrkesutøvere har svært mye kunnskap med seg om hvordan jobben skal gjøres, faktisk i mange tilfeller en lengre utdanning enn de kollegene som har vært lenge på arbeidsplassen. Det tilsier at en nyutdannet bør få god anledning til å være med i et positivt samspill med sine kolleger om hvordan ny kunnskap kan bidra til at arbeidsoppgavene gjøres på en enda bedre måte.

En informant opplevde å kunne bidra med nye arbeidsformer og nye idéer nettopp i kraft av å være nyutdannet lærer. Denne svært viktige opplevelsen av å være del av en fornyelses- og utviklingsprosess som ung lærer i skolen håper jeg at så mange som mulig får med seg i løpet av sine første år i skolen. Så legger det for den saks skyld kanskje et grunnlag for å kunne bidra med videre utvikling både av skolen og egne personlige erfaringer gjennom resten av yrkesløpet også.

3.4 Skolens idemessige rammer

En av informantene sa: «Faget mitt er et dannelsesfag. Det liker jeg.» Det er vel ikke usannsynlig at en intervjuer legger spesielt merke til utsagn som han liker eller selv har tenkt tidligere. Opplevelsen av at arbeidet i skolen er en del av en dannelsesprosess vil for dem som er opptatt av slikt kjennes som en motivasjonsfaktor og en glede, eller som informanten sa: som noe man liker. I forlengelsen av denne erkjennelsen la informanten til: «Og så liker jeg nå å tenke at elevene er litt mer klar til å delta i samfunnet etter at de er ferdige på skolen.»

I ett tilfelle brakte jeg den generelle delen av læreplanen inn i samtalen med informanten, som responderte med å si:

«Ja, den er vanskelig, for den mister du fort grepet av, tror jeg, i det daglige... Noen ganger kan det være vanskelig å holde et sånt langt overblikk over altså... at en skal bli sånn 'gangs menneskje', ikke sant? Det blir fort til at du fokuserer på kompetansemålene i kunnskapsløftet, ikke sant, og blir veldig resultatorientert. Og det der med 'gangs menneskje' er vanskeligere å måle.»

Min informant refererte sånn sett ikke til den generelle delen av læreplanen, men til skolens gamle formålsparagraf med henvisningen til «gangs menneskje». Men treffsikkerheten var likevel ikke så dårlig, for dette knytter likevel an til dannelsesbegrepet.

Det er en mulig konfliktlinje i skolen mellom resultatorientering og skolens dannelsesaspekt, og dette går jo rimelig rett inn i diskusjonen som pågår om hva

som er gode skoleresultater, hva som er viktig, og hvordan vi når fram til en bedre skole.

Jeg kan vel like godt innrømme med det samme at jeg har svært mye til overs for den generelle delen av læreplanen. Det enkeltfaktumet at den overlevde en læreplanrevisjon og fortsatt får gjelde som overordnet plan for den norske skolen sier noe om tekstens kvaliteter. I Steinerskolen brukes det tid på å minnes Rudolf Steiners tekster. I den offentlige skolen burde det fra tid til annen investeres tid i å fordype seg i den generelle delen av læreplanen.

Hvis det er lenge siden du har leste den generelle delen av læreplanen burde du kanskje ta tid til en repetisjon. (Hvis du leser denne teksten med nettilgang finner du den [\[her\]](#)) Om ikke annet anbefaler jeg den oppsummerende sistesiden.

3.5 Skolens økonomiske rammer

Like vel som skolen har læreplanrammer, har den økonomiske og materielle rammer. Noen av informantene av opptatt av dette. En av informantene sa det sånn: «Og nå etter å ha jobbet i skolen så skjønner jeg jo det, at dette er jo spørsmål om ressurser også...» og videre «Men da ser jeg jo også faktisk, at det er den evige kringelen om ressursene, for å få det her mest mulig tilpasset. Og sånn er det jo i alle fag, selvfølgelig. Man må ha litt tid til hver enkelt.» En annen informant har dette hjertesukket: «Og da kommer jo hensynet til økonomi igjen da. Her er det jo nedskjæringer hele tida. Når har vi fått beskjed om at det blir ytterligere nedskjæringer. Og det er jo ikke bra.»

Økonomien i skolen er en begrensende faktor, både i forhold til videreutdanning, i forhold til materiell og i forhold til lærertetthet. Samtidig er det viktig at alle lærere, i alle aldre, er bevisst på at skoleøkonomien er dynamisk. Selv om det er lett å bli pessimistisk og kjenne at det ser ut til at de seinere årenes utvikling bare har vært en økonomisk utforbakke med stadig strammere rammer, betyr det ikke at situasjonen ikke kan snus og rammene for skolen kan bli bedre igjen. Unge lærere bør være oppmerksomme på at de har påvirkningskraft og at deres vurderinger er viktige for å kjempe fram positive

forandringer. Hvis all erfaring tilsier at økonomien i skolen bare blir knappere og knappere blir det jo heller ingen nye unge lærere i skolen etter som tida går.

3.6 Fagkunnskapens betydning

All undervisning står på to bein: fagkunnskapen og formidlingen. Om ikke begge beina er rimelig trent, blir det et haltende resultat. En av informantene gjorde meg oppmerksom på dette helt på slutten av intervjuet:

«En ting som jeg har tenkt som er veldig viktig, som jeg ikke har vært så veldig klar over før, er hvor mange vektall jeg har i mine fag, at jeg har bredden, og jeg har dybden. For det tror jeg står litt for fall. Det er kanskje ikke så nøye hvilken metode du bruker, så lenge du kan noe. Du må kunne mest mulig.»

Som pedagogikkstudent er jeg opptatt av god pedagogikk. Men denne påminnelsen var nyttig: Uten god fagkunnskap sliter selv den beste pedagog med å formidle kunnskapen til elevene. I og for seg på noe av den samme måten som en faglig sterk lærer kan fomle bort den gode undervisningen ved å være for dårlig i sin praktisering av didaktisk kunnskap.

En annen informant la til: «Og så det der, når man har god kjennskap til faget sitt, så vil man også se mange flere muligheter til å undervise i faget. Og man vil og på en måte kunne spisse undervisninga til: Hva er det som er viktig for den og den eleven, ut i fra hvor de er i utviklinga si. Mens hvis jeg ikke hadde hatt god kjennskap, så hadde undervisninga kanskje blitt lagt opp mer på et generelt nivå, og kanskje ikke truffet så godt til den enkelte.» Og videre: «Og jeg tenker også at det er jo en grunn til at man har lyst til å gjøre det her, det er jo fordi man føler at man kan faget sitt bedre enn de aller fleste her på skolen, fordi jeg har en spesiell kompetanse, fordi jeg har vært interessert i faget, har utøvd faget og har tatt utdanning i det. Og motsatt blir det jo selvfølgelig den andre veien. Å sette meg inn som norsklærer ville jo ikke fungert så godt. Selv om jeg har norsk i fagkretsen min har jeg ikke det som interesse.» Å mestre et fag er en motivasjonsfaktor for å kunne undervise.

Estetiske fag og praktisk læring

Mine informanter representerer fagkunnskap på de fleste felt i skolen. To av lærerne fortalte en god del om arbeid i estetiske fag, og begge var eksempler på nettopp det jeg understreker å ha sett: Solid fagkunnskap gir overskudd til god undervisning.

En av informantene sa det sånn: «Estetiske fag er jo dessverre fortsatt veldig undervurdert. Man lærer jo både matte og norsk og motorikk...» Nå er jo ikke dette utsagnet noe sterkt forsvar for estetiske fag i seg selv, men knytter dem heller til skolens tydeligere kjerneverdier som norsk- og matematikk-kunnskap. Men kanskje jeg i for stor grad har tatt utsagnet ut av sin sammenheng, for læreren som sa dette delte en ekte entusiasme for de estetiske fagene, ikke minst i forhold til å fungere som en døråpner til læring gjennom praksis.

Det er sikkert mulig å skrive en hel masteroppgave om forholdet mellom teori og praksis, og sikkert i så fall nødvendig å bruke en hel del argumentasjon på å klargjøre de verdimeslige vurderingene som nesten alltid henger sammen med begrepsparet. Min informant kjente seg hjemme i en pedagogisk tradisjon der du kan ha slagordet «Learning by doing» hengt opp som innrammet broderi i klasserommet, og fortalte også om hvordan egne skoleerfaringer fra arbeid på verksted, der man tok fra hverandre og satte sammen og på plass en clutch, høyt og tydelig ropte ut den store positive forskjellen på læringsutbyttet av det praktiske arbeidet, sammenlignet med lærebøkenes papirformidling.

Informanten avslutter: «Og de aller fleste lærer jo faktisk mye bedre når de har gjort det med hendene, og sett det med dine egne øyne. Og spesielt barn med læringsproblematikk, konsentrasjonsvansker, det hjelper med en gang du har noe konkret å forholde deg til. Så, jeg er veldig fan av han Dewey...»

3.7 Læreridentitet

I intervjuene brukte vi en del tid til å fundere over læreridentitet, både hvilke egenskaper som gjør en egnet til å være lærer, hva som er gode lærere, og flere andre tanker innenfor dette temaet. På spørsmålet om hvordan læreridentiteten oppsto svarte en av informantene: «– Noe flaks og tilfeldigheter. Men jeg har

alltid likt å stå foran et publikum. Det faller meg lett, selv om det har vært en hel del prøving og feiling. Da jeg hadde begynt å undervise i min første jobb i et lite vikariat ringte jeg til mamma og sa: «Endelig tror jeg at jeg har funnet noe som passer for meg». Da ble hun glad! Men jeg har ofte fått spørsmålet «Hva var det som fikk deg til å bli lærer», og det er ikke noe jeg har tenkt på bestandig. Da jeg gikk på videregående skole kjentes en femårig utdanning ut som en forferdelig lang periode (selv om nå ser jeg jo at fem år går så fort som bare det...). Når jeg tenker på min egen skolegang har jeg alltid hatt lett for å kunne stå foran folk og framføre ting, som en skuespiller. Det appellerer også til den kreative siden av meg, med tegning, maling og skriving. Og som lærer får du bruke hele den scenen, og det gleder jeg meg over. Jeg får utløp for den kreative sida. Og lærere jeg har hatt har hintet til meg om at jeg burde kunne bli lærer, bl.a. engelsklæreren min i barneskolen. Jeg sa nei, nei, nei! Men da jeg traff ham som pensjonist i fjor og fortalte at jeg var blitt engelsklærer syntes han det var kjempeartig.»

3.8 Relasjoner

3.8.1 Elevene

«Jeg gleder meg til å møte elevene hver dag» sier alle informantene i min undersøkelse. En av dem legger til: «Jeg gleder meg til å snakke med elevene. Til å se når de skjønner noe.» Og ytterligere en: «... det er jo mye omsorg i det å være lærer.»

Så kan informantene alltds legge til noe om at det ikke alltid bobler over av positivitet i møtet mellom lærer og elever, uten at det dekker over hovedinntrykket av at relasjonen mellom dem er en inspirasjon i arbeidet på skolen. Alle informantene sier også noe om at møtet med elevene i undervisningssituasjonen vanligvis er en artigere del av jobben enn forberedelsene, etterarbeidet, møtevirksomheten og rapporteringen. Nå er vel neppe dette forskingsresultater som kvalifiserer til noen nobelpris, men det peker på at møtet mellom lærer og elev bærer i seg energien som driver skolens virksomhet videre.

Det er mulig at jeg tar feil, men jeg forestiller meg at en viktig del av lærerutdanninga handler om å bli kjent med barn: i og for seg barn som teoretisk størrelse, deres utvikling, deres mulige problemer og potensiale, men ikke minst å gjøre studentene bevisst på hvordan de møter elevene som individer i en kommunikasjonsprosess. Som jeg alt har nevnt stilte jeg spørsmålet: «Hvordan er du i stand til å sette deg inn i situasjonen til dem som har helt andre skoleerfaringer enn deg selv?» Jeg tror at det svaret jeg ble mest berørt av var: «Det er spennende å møte elever som er veldig annerledes enn meg selv.» Det er lettere å tenke seg at vi setter pris på å møte mennesker som vi kjenner likheter med, og som det ikke er så vanskelig å komme innpå. Denne informanten hadde grepet noe av det jeg tror må være blant de profesjonelle lærernes hedersmerke: Interesse og innlevelse i forhold til elever som er annerledes enn dem selv. Og ut fra konteksten tolket jeg ikke utsagnet som en beskrivelse av noe som ligner på doktor Frankensteins fascinasjon for mulighetene for å få liv i gamle likdeler, men som et oppriktig ønske om å forstå hvordan en elev har det, for å kunne sette seg i stand til å formidle kunnskap og innsikt. Og altså som en del av denne prosessen å være i stand til å forstå hvordan en elev som oppleves som veldig forskjellig fra en selv kjenner, tenker og føler i læringssituasjonen. Og informanten fulgte opp med denne refleksjonen om det å møte elever som er annerledes enn en selv: «Det er spennende! Man må tenke to ganger om hvordan man skal klare det. Og jeg liker det. Jeg synes det er alt for lite fokus på det i pedagogikken, og jeg skulle gjerne også ha tatt noe spesialpedagogikk. For jeg er ikke flink nok nå...»

Entusiasme og engasjement

Alle informantene forteller ulike historier om entusiasme og engasjement i møtet med elevene. Jeg har et klart inntrykk av at de kjenner på gleden ved å by på seg selv og sin kunnskap, og at undervisningen beveger seg i en positivt forsterkende sirkel når denne entusiasmen smitter over på klassen og elevene. En av informantene sa det på denne måten: «... det er jo ingenting som er mer inspirerende enn å se en lærer som får holde på med det han er absolutt best til, når entusiasmen nesten bobler over for læreren, og engasjementet smitter over på elevene.»

Elevenes samspill

En informant jobbet mye med elever i grupper, og hadde denne tankevekkende observasjonen: «Når vi jobber er de jo nødt til å ha dette sosiale samspillet. De er nødt til å kunne lytte til hverandre, hva de andre gjør, og tilpasse seg hverandre. Og det er jo også veldig forskjellig fra elev til elev. Noen er veldig god på det sosiale samspillet, og kanskje dårligere på det tekniske, og så er det omvendt: teknisk gode, men svakere på det sosiale. Og så er det jo når sant skal sies noen som synes det er litt urettferdig at det er noen som er så gode til begge deler.»

Læringsøyeblikk

Alle informantene deler også erfaringen av de gode læringsøyeblikkene, som en fortalte på denne måten: «Den aha-lyden fra elevene når de forstår noe, den er fantastisk!» En annen sa det slik: «Jeg henter inspirasjon fra hver enkelt elev. Når du ser forståelse og læring, så, når det lyset går opp for dem, det jo en sånn fantastisk følelse! Spesielt kanskje dem som har slitt lenge, og har følt at de ikke har forstått. Å klare å gå rundt det, og få inn læring likevel.»

En annen informant delte noe av den samme gleden når det var mulig å minne elevene på at kunnskapen fra skolen faktisk var nyttig utover skoletimen, og fortalte: «Da må vi ha tenkt gjennom hvorfor vi lærer de tingene vi lærer. Elevene lyser litt opp når jeg kan si at: «dette har du bruk for i alle fall ti ganger i løpet av livet...»»

Lærere som forbilder for elevforholdet

I samtalene har vi brukt en del tid på å tenke tilbake til egne skoleerfaringer, og spurt hva det er som karakteriserer en god lærer. Mange av disse svarene handler om hvordan man som lærer forholder seg til elevene. En informant oppsummerte: «Å være tydelig om hva undervisningsstoffet skal være, tydelig oppstart, vise respekt for elevene, være hyggelig og høflig, behandle alle likt.»

En informant tenkte også tilbake på hvordan negative skoleopplevelser fortsatt var med på gi tanker omkring hvordan man skal oppføre seg som lærer: «Det er jo sånne ting som hvis jeg har opplevd det hos noen lærere, så har jeg jo reagert

på det før. For eksempel hvis jeg har en lærer som kunne være sarkastisk eller spydig mot enkeltelever, selv om eleven kanskje oppførte seg på en ikke spesielt bra måte, så reagerte jeg på det ganske tidlig. Så jeg har faktisk lært en del både av dårlige lærere og av gode lærere. Men det blir kanskje veldig tydelig hvis man opplever dårlig behandling. Når en lærer behandler noen andre dårlig, så er det veldig lett å tenke: Oi, det der var ikke bra, man merker det med en gang, men hvis alt var bra, så er man kanskje ikke like bevisst på hvorfor det ikke fungerer bra.»

Dessuten legger informantene til at opplevelser av gode lærere også gir inspirasjon til gode elevrelasjoner: «Og så har jeg selvfølgelig hatt mange lærere som har gjort en veldig god jobb, så når jeg tenker at det går an å gjøre ting på forskjellige måter, så er det kanskje fordi jeg har hatt lærere som nettopp har gjort det.»

Små aldersforskjeller

Noe jeg har fått rikelig tid til å fundere over i møtet med informantene er den unge lærerens møte med elevene. I videregående skole er det en relativt liten aldersforskjell mellom den yngste læreren og den eldste eleven, og selv i grunnskolen har en ung lærer et annet «image» enn et eldre eksemplar av lærerstanden. Nå skal det legges til at noen av de problemstillingene som aktualiseres ikke er utelukkende aldersrelatert, men noe som alle lærere må forholde seg til, spørsmål om nærhet og avstand, om å være autoritet uten å være autoritær, om å være vennlig og kanskje til og med populær, og likevel opprettholde en i beste betydning av ordet korrekt distanse til elevene.

En av informantene fortalte det slik: «Min praksisveileder sa, etter at jeg kanskje hadde brukt mitt store interessefelt til å bli litt for mye 'kompis' i forhold til elevene: 'Du er ikke her for å bli likt.' Og jeg har alltid gjort mye for å bli likt, i mange ulike sammenhenger. Men som lærer må du ta lederrollen, det å balansere mellom kompisrollen og lærerrollen er noe av det viktigste jeg har lært, og som jeg stadig må tenke over. Jeg må si fra når jeg må si fra. Det er veldig viktig å være leder for klassen.»

Det er ikke noe galt i å være en populær lærer, hvis man er det i kraft av å være dyktig. Det er et problem hvis man er populær i kraft av å være ettergivende og opptatt av egen popularitet. Eller som en annen informant sa det litt kortere sammenfattet: «Hvordan få elven til å både like deg og ha respekt for deg?»

Vel – praksisveilederen sa det nokså treffende i det forrige informantutsagnet: «Du er ikke her for å bli likt». Og det er selvfølgelig riktig, samtidig som det kan nyanseres. Alle de jeg snakket med hadde jo eksempler på lærere de hadde likt, men årsaken til at de hadde likt dem hadde vel neppe vært at læreren gjorde en stor innsats for å bli likt, han eller hun hadde vel heller jobbet for at elevene skulle ha de beste forutsetninger for å kunne lære på skolen. Som igjen handler om at læreren opptrer trygt, og lykkes i samspilløvelsen med elevkollektivet og den enkelte eleven.

En annen informant sa det på denne måten: «Det er tøft å måtte være upopulær, og samtidig må jeg kunne vise at jeg bryr meg om elevene.» Den samme innebygde motsetningen her også: Balansen mellom krav og omsorg, som dessverre ikke blir lettere av at den skal utøves i møte med opptil tredve nødvendigvis forskjellige individer.

En informant fra videregående skole var treffsikker i sin formulering: «Det å tørre å være upopulær, det synes jeg er viktig. For unger trenger grenser, de klarer ikke å sette dem sjøl. Noen er flinkere enn andre, men alle sammen trenger grenser. Det synes jeg er steintøft, det å være upopulær. Og det synes jeg fortsatt, og det er jo ikke noe jeg liker. Men jeg gjør det med beste hensikt. Men også, samtidig, å kunne vise at jeg bryr meg. Jeg fikk en følelse av at elevene forventet at jeg skulle være ung og kul. Så jeg tror at både elever og lærere forventer at unge lærere skal følge strømmen litt, og ikke stå helt på kravene. Og da var det jo litt sånn vanskelig, for man liker jo å bli likt, man vil jo bli likt.» Her er det kanskje lettere å tenke at en relativt liten aldersforskjell slår ut i forhold til elevenes forventninger, og samtidig sier det noe (litt trist) om elevenes forventninger til seg selv: Elevkollektivets kulhetsnorm er at det ikke er så viktig at skolearbeidet får så mye oppmerksomhet, og i møte med en ung lærer

tenker elevene at læreren fortsatt deler noe av den samme verdiskalaen: skolearbeidet er vel ikke så viktig.

Differensiering, eller muligheten til å gjøre en ting på en annen måte.

«Elevene er forskjellige, og skal møtes på forskjellige måter», sa en av mine informanter. Dette kan høres så selvsagt ut at det blir banalt. En annen variant over samme tema har jeg fra Andrew Kristiansen, som har sagt: «Ingen sier vel at de holder på med utilpasset undervisning...»¹ En annen av informantene mine hadde en litt annen innfallsvinkel: «Det er viktig å ha den tanken: «Kan jeg gjøre dette på flere måter?», det er jo i seg sjøl veldig nyttig i læreryrket. Og jeg vil egentlig si nødvendig, hvis man har et veldig lite repertoar i forhold til hvordan man gjør undervisninga på, så er man ikke en så dyktig lærer som om man hadde hatt et stort repertoar.» Informanten hadde den negative erfaringen fra pedagogikkundervisninga på lærerskolen som bakteppe, der det hadde dreid seg om å høre på eller lese teoretiske utlegninger med liten variasjonsbredde. Det var vel ikke meningen at ped-undervisninga skulle inspirere til bedre yrkesutøvelse ved å vise kjedelige eksempler, men i dette tilfellet kan det se ut til at det var noe av den lykkelige utgangen på historien.

Den samme informanten forteller i et tilbakeblikk på egen skole at det var grunn til å tenke: «Hvorfor gjør ikke du det her på denne her måten? Hvorfor kan du ikke vise det sånn her? I stedet for å bare snakke om det? Åssen kan det forklares bedre, for eksempel til elever som er svakere og som ikke forstår?» En annen observasjon var at den felles gjennomgangen av stoff ofte var mest basert på dem som kunne mye, sånn at det var mange som ikke klarte å skjønne starten en gang, på det man skulle lære.

Et annet informantutsagn: «... når jeg blir kjent med dem kanskje kan se hvor de kan strekke seg, så er det likevel viktig å ikke presse dem for mye.» Hvordan skal man som ung lærer, eller for den saks skyld som eldre lærer, klare å skjerpe sitt skjønn slik at man ser hvor langt en elev klarer å strekke seg, og hvor langt det er når man har for høye krav? Det er i alle fall åpenbart klart at det er dumt å

¹ Fra foredrag på 40-årsjubileet for pedagogikkutdanninga på UiT, 8. april 2014

ha for lave forventninger, dersom det fører til at elevene lærer mindre enn de ellers kunne ha gjort. Og det er like opplagt at det er vanskelig å kunne se hver enkelt elev så tydelig at denne gylne linjen der eleven kan balansere mellom krav og omsorg blir tydelig både for læreren og for eleven selv.

Kreativitet

Kreativitet er en lærer-egenskap som selvfølgelig ikke bare utfolder seg i møtet med elevene, men det informantene har sagt om kreativitet hører likevel best hjemme her, som for eksempel når de forteller på denne måten: «Som lærer får jeg utløp for mine kreative sider.» Dette handler ikke bare om å kunne ivareta nødvendig improvisasjonsevne når undervisningsforberedelsene viser seg å ikke strekke til i møte med elevenes forbausende respons, men også at kreativitet er en ingrediens i samtalen mellom lærer og elev. Jeg vet selvfølgelig ikke om min engelsklærer i femte klasse fant det på i et øyeblikks inspirasjon da han begynte å kaste penger ut av vinduet for å illustrere hvordan vi som klasse «kastet bort tiden» – og indirekte pengene, ved å holde på med andre ting en vi skulle ha gjort i den engelsktimen for lenge siden. Det som er sikkert er at jeg nå fortsatt husker det som en glimrende illustrasjon på muligheten for å kaste bort tida på ubetenksomme eller dårlige valg.

En informant la til en liten oppmuntring om hvordan vi kan lykkes uten at vi alltid er 100 prosent forberedt: «Jeg tenker at det å ha improvisasjonsevne også er en viktig egenskap. Selv når jeg er lite forberedt kan jeg oppleve å få til gode skoletimer!»

Humor

Det leder meg over til en annen informantobservasjon fra videregående skole av hvordan man i noen tilfeller kan ha humor som en del av elevdialogen og i andre tilfeller må la det være: «Tredjeklassetimen er en stor fest. Førsteklassen er ordentlig og stille, men du kan ikke tulle med dem, det tar ikke voksen humor. Og jeg har en annen klasse som er veldig umoden, faglig svake, og de timene er kjedelige. Jeg kan ikke tulle med dem, jeg må bare være veldig streng hele tida, kan ikke gi dem noe frihet, da er plutselig lydvolume helt i taket...»

En lærer i ungdomsskolen deler noen av de samme tankene: «Og så er det dette med å bruke litt humor innimellom. At det kan løse opp litt. Det er litt «tricky», man skal ikke ha for mye av det, for da blir det bare fjas, men i kontrollert grad å kunne bruke humor som virkemiddel, det er bra og gir god stemning i rommet. Ja, og man må jo være forsiktig med humor, og bli kjent med klassen en tid før man helt kan utfolde seg. Man må se hva elevene skjønner, og det må være trygge rammer i gruppa. For noen ganger kan jo humor bli oppfatta helt motsatt av hva man hadde tenkt, om man ikke har det rette forholdet til elevene. Man må nok etablere læringsmiljøet først. Ofte har jeg et strammere opplegg det første halve året enn i fortsettelsen. Og det er jo veldig forskjell fra klasse til klasse.»

Det er vel liten tvil om at en humor- og humor-løs lærer har det mindre bra på jobben enn en som har kontakt med disse sidene av seg. På samme måte som klassen sannsynligvis også har det bedre om læreren kan dele opplevelsen av at vi har det morsomt sammen på skolen, i alle fall innimellom.

Lærerrollen

En av informantene som fortsatt husket godt hvordan det var å være elev sa det på denne måten: «Å være lærer er en helt annen verden enn å være elev.» Dette kan det være godt å minne seg på av og til, for som nyutdannet lærer har man jo mange års eleverfaring, og tror kanskje at mye av den kan brukes som lærererfaring, bare fordi erfaringen er ervervet i undervisningsrom som til forveksling ser like ut. Men det er altså to helt ulike roller som skal utspilles. De fleste har god kjennskap til lærerrollen gjennom å ha observert lærere, men det er en stor forskjell på å observere en lærer og å være en lærer. Kanskje er det læreren som har en fordel, om han kan huske hvordan elevrollen ble spilt, og samtidig huske at alle elevroller spilles av forskjellige mennesker og derfor nødvendigvis blir ulike. Da kan læreren beherske lærerrollen i øyeblikket og likevel holde kontakten med minnet om elevrollen.

En annen informant kom med følgende gullkorn om lærerrollen: «Hvordan du oppfører deg betyr mye for hvordan elevene kommer til å bli... Ikke bare i klasserommet, men etter at de er ferdige på skolen.» En annen la til: «Når du er

lærer er det en fordel å være en ledertype. Det er også viktig å kunne lytte, og være tålmodig.»

En informant lot seg inspirere av sin egen lærer i videregående skole: «En god lærer jeg hadde var veldig flink til å få meg til å 'tenke utenfor boksen'. Vi hadde mange gode diskusjoner.» Dette handler kanskje mer om pedagogisk teft og evne enn hvilken rolle en har som lærer, men påminnelsen om at man som lærer hele tiden står overfor utfordringen med å få elevene til å se ting på nye og forskjellige måter er det viktig å ta med seg.

En av informantene tenkte først tilbake på noen av sine egne lærere, som faktisk hadde vært litt skremmende, og trakk linjer til hvordan forholdet mellom lærere og elever må være i dagens skole: «Jeg var redd mine lærere, ja, en blanding av frykt og respekt. Lærerne hadde kustus på klassene. Det var ubehagelig, men vi lærte mye. Nå er elevene mer frigjort, og det kreves at lærere har tenkt gjennom hvordan de skal være leder. Hvis lærerne er for harde, igjen, så butter elevene i mot. Du må være bevisst medspiller i et psykologisk spill. Lærere som har vært i jobben lenge kommuniserer med elevene med gjensidig respekt. Det er det viktig at alle kan gjøre. Elevene gjennomskuer en hver lærer. Respekt! Gjensidig respekt! For noen elever er det total stopp, de vil ikke være med på undervisninga. Da må jeg tenke at her ligger det kanskje noe bak, jeg må legge til rette for at det likevel skal kunne bli respekt i forholdet mellom lærer og elev.»

Behovet for denne gjennomtenkninga av hvorfor elever oppfører seg som de gjør, og at det slett ikke alltid er så lett å gripe årsakssammenhenger er det en annen informant som også har tanker omkring: «Du kan ikke gå rundt å være langsint. Du kan ikke gå rundt å tenke at du ikke likte tonen til eleven. Dessuten vet du jo ikke hvorfor eleven sa det han gjorde, det kan jo være at han har en psykisk lidelse, det kan jo være at han nettopp slo opp med kjæresten, eller at han får juling hjemme. Det kan være tusen grunner, og det blir tilfeldigvis du som får skyllebøtta. Og jeg tenker noen ganger da, at, ja, ja, til høsten får jeg nye elever...»

Det å være lærer er selvfølgelig ikke bare en rolle, det er en del av en personlighet, og knyttet til en person. En informant sa det på denne måten:

«Som lærer må du også vise fram litt flere sider av deg selv, være litt personlig. Da ser elevene mennesket bakom, ikke bare læreren. Det er noe med det. Når du kjenner elevene, så vet du hvem du kan si hva til.»

Læring

Med fare for å gjenta meg selv (og mine informanter) en smule tar jeg med to informantutsagn om læring på tampen av dette som her skrives om forholdet til elevene: «Man må bli presset litt. Det er det samme med elevene også. Man må presse dem litt ut av komfortsona.» «Du skal lære noe nytt hver dag. Da er du i stadig utvikling. I alle fall en gang i uka, hvis du ikke klarer hver dag!»

3.8.2 Lærerkolleger

Alle mine informanter har ros å gi til lærerkolleger, selv om noen også må innrømme å ha møtt lærere som oppfører seg dumt og til og med dårlig av og til.

En av informantene som kom fra et teknisk -vitenskapelig yrke og etter nokså kort tid skiftet til læreryrket ga uttrykk for noe som flere av de andre informantene også har berørt: at læreryrket er spennende på en annen måte enn mange andre yrker. En rekke andre yrker kan ha en i og for seg krevende utdanning, men leder fram til rutinepreget arbeid. Læreryrket på den andre siden gir utfordringer i retning av å fornye og oppdatere seg gjennom hele yrkesløpet. En annen informant funderte over forskjellene mellom lunsjpausene på sommerjobbarbeidsstedet og skolens personalrom: «Og det er så godt å snakke med lærerne, for de er smarte. Og de er oppdatert på ting. Man slipper å sitte ved pausebordet og snakke om hva man skal ha til middag...»

Kollegafellesskapet er en underlig flerhodet organisme. Når hodene snakker sammen kan det dukke opp uventet kunnskap. En informant sa det slik: «Selv det å klage over elever som ikke klarer å oppføre seg kan bli til noe positivt i et fellesskap. Man kan komme til å få tips om hvordan men møter klagende elever på en bedre måte.» Den samme informanten funderte også over de ulikhetene som finnes blant kollegene og oppsummerte tankene sine slik: «Forskjeller i et kollegafellesskap er en ressurs. Hvorfor skal alt være helt likt?»

En annen av informantene delte den underlige opplevelsen av at eldre kolleger trodde de snakket til en elev: «... å jeg trodde at du var elev, dere blir bare yngre og yngre...» hadde min informant fått høre flere ganger. I utgangspunktet er det jo ikke noen god kommunikasjon om eldre lærere får et ovenfra-og-ned syn på sine yngste kolleger. Det er en dobbelthet i å skulle ta i mot nye kolleger i et lærerfellesskap: De som kjenner skolen vil gjerne at de nyankomne skal få det bra på skolen, men samtidig vil de vel også at forståelsen av hvordan arbeidet i skolen er og skal være ikke skal sprike ukomfortabelt mye mellom lærerne i kollegiet. Noen informanter forteller om etablerte lærere som forteller om at «... sånn pleier vi nå å gjøre det her hos oss... », og dette er jo et utfordrende utsagn, fordi det kan inneholde alt fra en entusiasme over veldig godt fungerende normer til en beskyttelse av strukturer som dypest sett er ødeleggende for skolens arbeid. Og i utgangspunktet kan det være temmelig vanskelig å se forskjell på de to.

Det er selvfølgelig legitimt for en ung lærer å kjenne at hun ønsker å gjøre ting annerledes i noen deler av skolens arbeid. På samme måte som det er legitimt for en eldre lærer å kjenne på det samme, eller eventuelt motsatte: Å kunne fortsette å gjøre ting på samme måte som før.

Andre utfordringer som har med lærerkollegier og alder å gjøre er en observasjon av at det på noen skoler blir et problem at aldersfordelinga blant lærere blir for skjev. I Tromsø ser vi nå eksempler på skoler med en overvekt av eldre lærere, og at det er vanskelig for nyutdannede å få jobb i skolen. Når det var rektorer som måtte fortelle at de ikke hadde lærere i målgruppen for min undersøkelse på sin skole, ble det i et tilfelle sagt at årsaken var at det ikke var tilsatt lærere på skolen på flere år, i hovedsak på grunn av stadig mindre budsjett. Det er klart at dette bidrar til en uheldig mangel på lærere i alle aldersgrupper.

En informant gjorde meg oppmerksom på et problem i lærerfellesskapet, la meg kalle det «arv av elevmisforståelser». Utgangspunktet er at vi som lærere både skal og kan ha glede og utbytte av å dele informasjon om elver vi er felles om å undervise. Men det kan dukke opp problemer som blir mest synlig i forhold til

elever som har vanskeligheter på skolen, og som får et dårlig rykte som sprer seg blant personalet. Ingen skal si at dette aldri er selvforskyldt, eller muligens på en måte fortjent, men i noen tilfeller kan det også være veldig urettferdig. Hvorfor skal elevforventninger gå i arv fra lærer til lærer, dersom det hadde vært bedre for eleven om vedkommende var blitt møtt med – la oss kalle det «blanke ark og fargestifter» – en forventning om evne til å gjøre sitt beste, uansett om forholdet mellom den forrige læreren og eleven hadde blitt vanskelig?

Min informant fortalte om sin framgangsmåte: «Så det jeg gjør når jeg skal ta i mot nye elever, det er å aldri se i mappene deres før jeg har vært sammen med dem i noen dager. Uansett om det er spesialelever. For å observere dem noen dager sjøl, før jeg ser hva andre har bestemt seg for å skrive om dem. Jeg tenker at det ikke alltid er sånn som det er fremstilt.»

Det kan høres ut som en dristig framgangsmåte for en ung lærer som kan ha god grunn til å støtte seg til råd og veiledning fra mer erfarne kolleger, men det er likevel tankevekkende, fordi formålet helt bevisst er å se og lete etter elevens potensiale og muligheter i møtet mellom to som ikke har erfaringer med å samarbeide i elev-lærer-relasjonen fra tidligere.

Jeg må få ta med en historie til fra samme informant, for å utfylle bildet av arbeidet med å komme til rette med forsømmelser som tidligere lærere har utsatt elever for:

«Da jeg var nyutdannet kom jeg i en ny klasse der det satt en elev på bakerste rad, med ryggen mot veggen, armene i kryss. Gjorde ingenting. Den læreren som hadde hatt den klassen hadde bare gitt opp den gutten. (...) Hadde nok en del ting som han ikke pratet med noen om. De skulle levere en skriftlig oppgave, en bokanalyse, det her var i tiende klasse. For at han skulle få bestått så måtte han levere. Og jeg ble sittende og prate litt med ham. Og det viste seg ganske fort at han klarte ikke å lese. Og det hadde han aldri tort å innrømme. Han kunne ikke lese. Så da gikk vi ned på bildeboknivået. Og analyserte. Der var det bare kort tekst under bildet. Og han fikk en bestått oppgave til slutt. Det skremte meg jo litt at et barn som gikk i tiende hadde blitt oversett i så mange år, av forskjellige

lærere som hadde hatt ham på flere forskjellige skoler. Det er for lett å overse noen som ikke vil, i stedet for å finne ut hvorfor de ikke vil. Jo eldre du blir, jo vanskeligere er det å si de ordene: at du ikke kan. Det er greit i andre klasse, men i tiende så er det...»

Historien taler vel for seg selv. I intervjusituasjonen befant vi oss mot slutten av den tilmålte tida, og jeg kjente på et sett med blandede følelser: sorg over eleven som så lenge hadde vært oversett og glede over at han endelig ble sett og fikk hjelp, og en dyptfølt beundring av min informant som hadde vært i stand til å gjøre denne jobben.

Flere lærere i samme rom

Selv om det finnes en rekke unntak, er det vel stadig det normale i skolehverdagen at det befinner seg bare en lærer i klasserommet. Det er ikke flere enn en av informantene mine som berører dette, men jeg finner observasjonen svært interessant:

«Jeg er blitt inspirert av lærere jeg har jobbet sammen med. I min første jobb var vi på en åpen skole, og når vi var to lærere i et klasserom så lærte jeg veldig mye av det. Og han jeg jobbet sammen med var veldig flink. Så det er klart at hvis du jobber på et team så plukker du fort med deg nyttig kunnskap.»

Kollegafelleskapet er en ressurs

Oppsummeringsvis kan en av informantenes svar på spørsmålet om kollegafelleskapet si noe mer om hvilken viktig del av skolehverdagen de andre lærerne på skolen kan være:

«Det er en stor ressurs. Vi jobber med folk. Ingen dager er like. Det er godt å høre at andre lærere sliter med de samme elevene. Noen elever i videregående skole hater læreren, og hater skolen. Det er tusen andre ting som spiller inn i forhold til hvordan de oppfører seg. Og det er alltid læreren sin feil om noe ikke går som elevene vil. Du får gjennomgå av og til i dette yrket. Og da er det godt å høre at det er andre lærere som har det på samme måten, og de kan kanskje til og med gi et råd om åssen du skal takle det. Jeg søkte egentlig på en annen skole, en ny skole med en rekke nyansettelser, ingen kjente hverandre, og jeg har fulgt

med i media, og skolen har fått veldig lite kontinuitet. Da har jeg tenkt etterpå at det har vært flott å komme til en skole med mye erfaring i personalet.»

I flere av intervjuene kom vi inn på spørsmålet om hvordan man bearbeider sin egen utrygghet som uerfaren lærer. Det var ingen uventet konklusjon at dette hører hjemme blant det man kan gjøre noe med sammen med sine kolleger, men det kunne jo også tenkes andre muligheter: God skoleledelse bør kunne bidra til unge læreres utvikling lenge før det dukker opp noe som kan kalles et problem. Veilederordningen / fadderordningen for unge lærere, som nå (i større eller mindre grad av stillhet) avvikles i skolen² kunne sikkert hatt mye å bidra med, men forsvinner, vel mest av økonomiske årsaker så vidt jeg kan forstå. Innenfor andre yrkesgrupper finnes det flere eksempler på omfattende veiledningsstrukturer, som nok med fordel også kunne ha vært i bruk i skolen.

Det er informanter som har berørt den ubehagelige sannheten at det i skolen finnes lærere som ikke er skikket til arbeidet: «– Det er jo noe som heter egnethet og skikkethet i paragrafene. Og det brukes i alt for liten grad. Det er jo mennesker som aldri burde ha streifet innom yrket som fortsetter å være lærere, selv om det blir klaget på dem. Og det står jo ganske klart i de papirene vi signerer at ... er du ikke egnet til å være lærer, så er du ikke i det yrket, rett og slett.» Dette er nok en stor utfordring til skolefelleskapet, som vel kanskje når alt kommer til alt hører hjemme etter neste avsnittsoverskrift:

3.8.3 Skoleledelsen

Det er muligens en svakhet ved undersøkelsen at ingen spørsmål var direkte målrettet mot skoleledelsen og skole-hjem-samarbeidet (som er tema for neste del). Likevel kom det opp synspunkter om begge disse viktige elementene i

² Marie Furulund, leder Pedagogstudentene i Utdanningsforbundet skriver i et innlegg i Utdanning nr. 21/12. desember 2014 at Kunnskapsdepartementet og KS blitt enige om å avslutte en avtale som skulle sikre alle nytilsatte, nyutdannede, pedagoger i barnehagen og skolen veiledning.

skolesamfunnet. En informant svarte dette på spørsmålet om samarbeidet med de andre i personalet:

«Ledelsen her på skolen er jo veldig opptatt av det, at alle skal føle seg som en del av skolen. At ikke noen skal gå aleine uten å ha tilknytning til planene på skolen. Jeg er jo ikke så veldig glad i å være i møter, kanskje særlig når det som tar opp ikke har så mye med det som er min del av jobben. Men jeg får jo også da et innblikk i hvordan skolen jobber pedagogisk med hele personalet, for eksempel satsingsområder: nå har vi lesing i fokus. Der er det jo en hel del som jeg kan relatere direkte til mitt fag. Jeg ser nytten. Og det er en god del nødvendig planlegging, om vi så må flytte på noen timer eller være med på noe annet. Og så er det generelt pedagogisk arbeid, hvordan man opptrer i forhold til elevene, som er nyttig.»

En annen informant var mer kritisk til skoleledelsen, og la meg med det samme understreke at dette ikke dreier seg om personer, men funksjoner, noe som var viktig for denne læreren å få gitt uttrykk for. Her er et sammendrag av denne delen av samtalen:

– Hva gjør du for å holde deg faglig oppdatert?

– Mener du fag eller pedagogikk? Kanskje helst pedagogikk? Det er ikke veldig mye tid til å bruke til dette. Møteplanen tar mye tid. Den viktige utviklingen synes jeg skjer på pauserommet, over en kaffekopp. Der du sitter og diskuterer ulike fag. Når rektor setter det i system og sier at nå skal dere møtes og samarbeide, da er det så dumt at jeg får litt vondt av det.

– Ja, men så fint at den uformelle kanalen fungerer da!

– Ja, den fungerer helt utmerket! Det verste er at det skjer en masse. Det er en stor misforståelse at det ikke skjer samarbeid når det ikke er satt opp på møteplanen. Jeg kan spørre mange kolleger om hjelp, og det er da samarbeidet virkelig foregår.

– Nå ser jeg da rektors fortvilelse over hvordan dere skal få utviklingsarbeidet til å fungere da?

– Det er en stor misforståelse å si at det ikke er samarbeid på en skole hvis du ikke kan dokumentere at det har foregått, at det ikke står i et referat. (...)

– Hva er det som påvirker mulighetene dine til å utvikle deg i jobben som lærer?

– Ja, hvis jeg får utvide spørsmålet til å si noe om hva som begrenser det?

– Ja, få høre om det?

– Jo – rektor, enkelt og greit. Rektor, og ikke nødvendigvis rektor personlig, for rektor er ett av mange mellomledernivå mellom meg og fylkesutdanningssjefen og politikerne. For eksempel det vi har vært inne på om møtevirksomhet. Jeg synes det er helt absurd å bruke så mye tid på det. Hvis jeg hadde fått bruke den tida på å forberede timene mine, tenke gjennom hvordan kunne jeg gjøre dette annerledes enn jeg gjorde i fjor... men det blir mindre og mindre tid til sånt. (...) Jeg tenker det er riktigere å si: unngå møter. Ha møter med de folkene du vil ha møter med. Så skjer den utviklinga. For jeg er jo genuint interessert i jobben min.

På mange måter er jo denne lille samtalen et glitrende eksempel på hvordan skoleledelse er et område med utfordringer for å få gjort ting på den beste måten. Det er også andre informanter som forteller om problematikk som dukker opp når jussens krav om dokumentasjon og kontroll tematiseres i skolen. Det kan være en psykologisk mekanisme der som det er grunn til å være oppmerksom på: det at kontroll kan kjennes som mistenksomhet, og at følelsen av manglende tillit er et stort energisluk i et nesten hvilket som helst mellommenneskelig forhold.

3.8.4 Foreldrene

Egentlig er det jo mye å fortelle om unge læreres forhold til foreldre, fordi de jo ofte er yngre enn foreldrene, og kanskje i noen tilfeller kan kjenne seg litt underlegne i forhold til dem. Det er jo også en underlig asymmetri i at

foreldrene, som jo uten tvil er dem som kjenner barna best, møter læreren som er eksperten på hva som skjer med barna på skolen.

En av mine informanter tenkte spesielt på at forholdet til foreldrene skal være profesjonelt:

«Det er viktig at foreldrene stoler på at du gjør profesjonelle vurderinger i skolen, at du vet hva du vil, har en plan og besitter pedagogisk innsikt i hvorfor du velger de forskjellige aktivitetene i timene. Foreldrene har jo ikke sjelden høy utdanning, ofte lengre enn din egen lærerutdanning, og det er godt å kunne møte dem med et gjennomtenkt ordforråd og sørge for at det blir en god tone dere i mellom.»

En annen informant tenker at informasjon om elever som lykkes er viktig å få fortalt tilbake til foreldrene: «Og spesielt har vi jo noen tilfeller av elever som er veldig svake i andre fag og som har sin sterke side i mitt fag, og da er det jo ekstra viktig å få formidlet dette tilbake til kontaktlærere, og til foreldre.»

3.8.5 Samfunnet

Det er et spesielt trekk ved læreryrket at praktisk talt alle samfunnsmedlemmer har langvarig førstehåndskjennskap til flere lærere fra den gangen de selv gikk på skolen. Men, her er et stort men: I rollen som elev blir man bare kjent med en del av lærerens arbeid. Eller for å si det sånn: Det er lett å glemme den delen av arbeidet som man ikke gjør sammen i klasserommet. Slike overfladiske betraktninger, kanskje sammen med en liten fristelse i retning av å tulle med de som tidligere var autoritet, leder fram mot uttrykk som at «man skulle vært bjørn om vinteren og lærer om sommeren». Ja, til og med informantene mine medgir at de kanskje ble litt lurt av sine egne forventninger om hva lærerarbeidet skulle gå ut på, og overså den store mengden med planleggingsarbeid. En lærer som arbeidet mye med kunst og håndverk observerte jevnlig at kunnskapen om den store planleggingsbyrden i de estetiske fagene var helt ignorert – eller rett og slett var totalt ukjent – blant dem som bare kjente skolen fra utsiden. En av informantene sa dette om forskjellen på opplevelsen av skolen fra lærerens og omgivelsenes side: «Men å

være lærer er en helt annen verden enn å være elev. Elever og forelder har en oppfatning som er langt fra virkeligheten. Jeg visste ikke at det var så mye papirarbeid! Det å komme inn i klasserommet er jo egentlig det enkleste, kremjobben, men papirarbeidet og forberedelsene og etterarbeidet er krevende og tidkrevende.»

En informant tok fram dette utsagnet: «En profesjonell skolepolitikk står i motsetning til uprofesjonell synsing.» Dette står for meg som en klar påminnelse om at det er bruk for lærere og skolefolk i samfunnets ordskifte om hvordan skolen skal være, i en kontinuerlig jobb med å få en faktabasert og faglig solid meningsutveksling.

Det er ikke svært lenge siden lærerne var ute i streik, og noen minner i den forbindelsen sier litt om forholdet til samfunnet. Informanten forteller: «Så tenker jeg, da det var sånn veldig ramaskrik av foreldre og elever: 'Å, herregud, vi har gått en uke uten undervisning! Kom dere tilbake på jobb lærere!' Ja, hvor var de stemmene før, hvor var dem da? Da det ikke berørte dem helt fysisk?»

En annen informant hadde dette hjertesukket i forbindelse med siste streik: «Men jeg trudde også at læreryrket skulle være lettere enn det det er. Jeg skjønner jo hvorfor mange ikke skjønner hvorfor det er disse streikene og sånn, for dem trur jo at det vi gjør er at vi kommer hit når ungene er her, og drar når dem er ferdige. Og det er liksom det. At det ikke krever noe planlegging. Jeg så jo folk skrev i media, at de skjønnte at matte krevde litt planlegging, men kunst og håndverk? – Det er jo ett av de fagene som krever mest! Men, ja, ja, det blir sånn.»

Et annet aspekt ved det at vi nesten alle deler en erfaring av å ha gått på skolen er at vi som lærere eller andre deltakere i skolesystemet blir del av en stor tilbakekoblingsløyfe: Våre egne skoleerfaringer blander seg med det inntrykket vi får av dagens skole. Sannsynligvis vil vi være nyanserte nok til å se at det er noe som er blitt bedre i skolen, og noe som har blitt mer problematisk. I en av samtalene oppsummerte vi det slik: «Det at læreren selv er en del av skolens tradisjon kan hindre og forsinke utvikling og endring i skolen». Det er grunn til å gjennomtenke hvordan skolen påvirker samfunnet og samfunnet påvirker

skolen på denne måten, og være klar over at veldig mye av det hvem som helst synes om skolen også vil være påvirket av opplevelser som kan ligge nokså mange år tilbake i tid. Informanten sa det sånn om muligheten for å komme fram med gode idéer for skoleutvikling: «Det skulle ha vært et rom der man kunne kommet inn og sagt: Hvorfor gjør vi det sånn, hvorfor gjør vi ikke noe helt anna?»

3.9 Gleden ved å være lærer

Jeg har stilt spørsmål til alle informantene om hva de gleder seg til på jobb. Det ville vært sørgelig om det ikke hadde vært plass til å gjengi noen av utsagnene, til inspirasjon for nye og litt mer erfarne lærere:

«Jeg gleder meg til mange forskjellige ting. Det å få den første kaffekoppen. Og det å sette meg inn i de oppleggene jeg lager. Det kalles å få ånden over seg! Du smir mens jernet er varmt. Den planleggingsprosessen der, plutselig kan tre timer gå nesten uten at du merker det... Du blir revet med. Men også det å komme inn i klasserommet, og å få positiv respons fra elevene. Og de små «vinnerøyeblikket» når men klarer å variere undervisningen på en vellykket måte, og når det er en eller to elever som gir uttrykk for at det går opp et lys for dem, eller den aha-lyden fra elevene når de forstår noe, den er fantastisk! I alle fall en eller to har forstått det! Og at jeg får være med å forme framtida. Og at jeg får være beæret over at elevene hører på meg. Og at jeg skal formidle kunnskap. Og de samtalene vi har og det fellesskapet, og at hver klasse er et lite samfunn. Det er spennende å se at opplegg kan fungere så forskjellig i ulike klasser. Og at det nesten ikke er to dager som er like. Og at jeg har frihet. Og at interesser og personlighet passer med å være lærer.»

«Jeg gleder meg til timene. (...) Og så gleder jeg meg til å treffe kollegene mine, setter stor pris på dem. Her er det mange som prater, god stemning, vi kjenner hverandre godt, vi har stor frihet, og det sånn at er du sliten så har du mulighet til å prate med noen over en kopp kaffe. På skolen har vi fleksitid, og samtidig ansvar for å ta igjen det arbeidet som måtte bli samtalt bort med mine kolleger. Det gjør at jeg blir godt kjent med mine kolleger, og gleder meg til å møte dem.»

En informant i en kombinert skole delte disse gledene: «– Å, vet du, det er så mye! På småtrinnet så er alle ungene så åpne, og så glade. Du får klemmer hver dag. Det kommer alltid noen og holder det i hånda, og forteller små anekdoter fra livet sitt. Videre på mellomtrinnet så har dem gjerne andre ting, små og store sorger som de deler med deg, på ungdomstrinnet så, har de fleste begynt å finne seg selv litt mer. Du kan ha mer saklige diskusjoner, du ser at mange er kommet langt i det å se verden, rett og slett. Det er spennende å følge dem fra de er små til de er blitt unge voksne, faktisk. Jeg er så heldig at jeg har timer stort sett på alle trinn.»

«Jeg gleder meg til å snakke med elevene. Til å se når de skjønner noe. Og det med å jobbe med en enkel ting, som de først bare ruller med øynene til og sier «Hvorfor skal vi gjøre det her?», og så når vi har jobbet med det en liten stund så er det greit, og noen kan til og med si at det her ser jeg hvorfor vi gjorde. Det er oppmuntrende for meg, jeg blir veldig glad da!»

«Jeg gleder meg jo egentlig til alt! Det som er aller best er undervisningstida med elevene. Det er ikke planleggingstida som er den aller beste, men møtet med elevene, rett og slett. Og kanskje spesielt de gangene man ser at det man gjør som lærer fører til en endring og utvikling hos eleven. Når man ser at eleven kommer over ei vanskelig kneik i noen som de skal klare å lære seg. Og kanskje særlig hvis det er elever som i utgangspunktet ikke har trua på at dem skal klare det. Hvis dem kommer over ei sånn kneik, Da er det den gleden av mestringa, da er det verdt mange lange møter...!»

3.10 Ung profesjonell lærer

Veldig tidlig i arbeidet med denne oppgaven dukket de tre ordene «Ung profesjonell lærer» opp i tankene mine. I utgangspunktet har jeg flest negative konnotasjoner til «profesjonell», men det er likevel noe som kjennes riktig, vi vil at de som starter opp i skolen skal være unge profesjonelle lærere. Blant de mer kuriøse funnene under forberedelsene mine er at et nettsøk på uttrykket leder fram til en diskusjon om hvilke klær en nyutdannet lærer skal bruke. (OK: for å være nøyaktig: det var et søk på «Young professional teacher», ikke på norsk...)

Dermed fant jeg ut at jeg måtte spørre de seks om forholdet deres til «Ung profesjonell lærer». Mine informanter hadde også et kanskje litt uavklart forhold til denne etiketten, men svarte likevel med mange lure tanker: «Det er viktig at du har et godt ordforråd og kan bruke faguttrykk rett. At du har en plan for arbeidet, og at du kan framstå som godt forberedt. At du vet og kan begrunne det du gjør i forhold til læreplanen.» En annen understreket: «Det å være profesjonell er å ikke blande inn følelser.» Altså som et ideal om å være rettferdig, balansert, saklig og konstruktiv. Det er vel kanskje dette som kan kalles «profesjonell distanse», og som ikke av den grunn betyr at du er distansert.

En informant var kjapp i svaret på hva det er å være profesjonell: «Det er jo mange som kan si at de er lærer. Jeg har en kompis som er vikar på en skole, som ikke har en dag med utdanning, innafor lærerutdanninga. Men han sier at han er lærer. Det opprører meg. Jeg tar en utdanning, og jeg tar den helt seriøst. Jeg jobber fram mot et mål, og det er å skulle bli lærer. Og så kommer jeg til å fortsette å jobbe med å skulle bli en bedre lærer, etter at jeg har fått mitt vitnemål.

Et annet innspill fra en annen informant: «En utdannet lærer kan skifte undervisningsmetoder underveis i en time ut fra det han ser av elevenes behov.»

En av informantene måtte holde et miniforedrag for å kunne svare på spørsmålet mitt:

«Vi snakket jo akkurat om hva som er en god lærer. Det er jo også kjennetegn på en profesjonell lærer. At man er god på oppstart av timen og rutiner og alt dette her som skal til for at timen skal flyte godt. Pluss det her med hvordan man behandler elevene. Og også det her med å være tydelig på hva man forventer. Hva man godtar av oppførsel, for eksempel, hvor man setter grenser. Jeg tenker at en profesjonell lærer skal kunne sette grensen uten å være sur. Man trenger ikke å bli oppfattet som sur selv om man sier fra om hvordan man vil ha det. Og man kjenner jo av og til at det koker litt, hvis man har elever som har problemer med å få til å oppføre seg normalt. Da kan man jo selvfølgelig oppleve at man

kan bli ganske irritert. Da må man klare å holde maska, og ikke bli den der sure..., man skal holde avstand til det. Da har vi snakket om undervisningssituasjonen og grensesetting, men også det her med at du må skape trygghet hos elevene. Sånn at de kjenner at de kan stole på deg. Og på en måte bygge den relasjonen. Det er ikke noe som kommer – bang – når man møter en ny elev. Det er noe man må gjøre seg fortjent til, en respekt fra elevene, og omvendt selvfølgelig. Det der med gjensidig respekt er vel ganske viktig for å skape et godt forhold til elevene. Jeg ser jo det at noen elver har, eller tør, å vise mer av seg selv, etter hvert. Jeg føler at mange elever stoler på meg og kjenner at jeg er OK. Og noe som jeg har med meg i møte med elevene og som jeg tror hjelper til, det er å smile til dem når jeg hilser på dem. Uansett om jeg er dødssliten den dagen, og har hatt ungeskrik hjemme til langt på natt.»

«Ærlig, respekterende, ukuelig». En av informantene satte disse tre ordene som overskrift under oppsummeringen av hva som kjennetegner en profesjonell lærer, og la også til et annet element: «Har man skrevet en feil i en presentasjon skal man innrømme det. Det er viktig at man kan si at man tar feil». Et annet samlende ord som kommer opp i diskusjonen er «Integritet». Fremmedordet i seg selv er kanskje ikke umiddelbart forståelig for alle, men handler om å være en sammenhengende helhet. Ikke så å forstå at vi aldri er uten motsetninger – dem må vi leve med – men som lærer er det en fordel å framstå som et tydelig menneske, heller en et utydelig et.

3.11 Framtiden

Siden samtalen med informantene startet tilbakeskuende, med minner fra egen oppvekst og et forsøk på en oppsummering av de viktigste sidene ved lærerutdanninga, var det naturlig å se litt framover mot slutten av samtalen. Hadde den relativt nyvunne læreridentiteten skapt lyst til et livslangt løp i skolen, eller fantes det andre framoverskuende utsikter?

Et spørsmål som ble aktualisert av flere informanter er om man over tid mister inspirasjon og glød som man kjenner som ung lærer. Men stemmer det at unge lærere har mer overskudd og pågangsmot enn eldre? Det var i alle fall flere som

var engstelige for å miste energi og engasjement, og som så for seg at det kunne være aktuelt å jobbe andre steder enn i skolen, om så som del av en prosess for å komme tilbake til skolen med flere erfaringer, og på den måten noe mer å bidra med til undervisning og skolefelleskapet.

En av informantene hadde stor tro på framtida i skolen, og sa det på denne måten: «Hvis jeg vinner mange millioner i vikinglotto vil jeg fortsette å jobbe som lærer.» Dette er jo en real oppmuntring til alle lærere om hvor viktig jobben er, og hvor meningsfylt det kan oppleves at den kjennes.

3.12 Oppsummering av arbeidet med undersøkelsen

Jeg hadde satt av noe tid til en liten «debrifing» etter at den egentlige undersøkelsen var slutt. Det var delvis nødvendig for å kunne utvikle spørsmålene og samtaleteknikken i løpet av rekken med intervjuer, men også en viktig arena for å kunne gi respons tilbake til informantene, takke for innsatsen og forsøke å påpeke noe av det jeg umiddelbart opplevde som verdifullt fra samtalen vi hadde hatt.

Tilbakemeldingene ga meg tro på at vi hadde lyktes med å skape en god tone i samtalene, men det er opplagt at det er mye som risikerer å bli oversett i en slik samtale, og at alle som er nybegynnere og skal gjøre intervjuundersøkelser har mye å gå på for å bli gode til å følge opp tankerekker og stille de rette oppfølgingsspørsmålene.

Jeg har jo nå i alle fall delvis kommentert de utsagnene som informantene har kommet med i våre samtaler, og en ting er kanskje mer en påfallende: jeg er i svært stor grad enig med dem i det de har sagt. Det er sannsynligvis mulig å forstå at jeg ikke ville ha uttrykt meg på samme måte som informanten som i avsnittet om skoleledelsen var så kritisk til ledelsesinitierte samarbeidsmøter, men jeg kan heller ikke fri meg fra å kjenne at jeg også har virkelig stor sans for det som ble sagt. Jeg er usikker på om jeg ville valgt å vente med å lese mappa til en spesialelev jeg skulle overta ansvaret for, men jeg er likevel svært takknemlig for muligheten til å kunne tenke gjennom rådet som informanten ga om å vente noen dager med å gjøre det.

Men hva i all verden betyr denne nesten helt samstemte enigheten? Jeg har jo ikke hatt noen som helst mulighet for å velge ut informanter som jeg vet deler synspunkter med meg? Jeg ville jo tro at det fantes uenighet om hva som er best å gjøre som ung lærer i skolen? Eller er det vi her har funnet fram til en litt lang variant av Kardemommeloven (Egner 1971: 3), som ingen helt tror på, men likevel ikke kan være uenig i? Foreløpig må jeg i alle fall si at dette ser ut til å være en nokså stor svakhet ved undersøkelsen, som jeg må forsøke å få kommentere når jeg skal gå løs på noen teoretiske overlegninger i tekstens femte kapittel.

I ettertankens spredte lys må jeg få nevne noen kuriøse observasjoner også. Det er mulig at det sier mer om hvordan jeg har forberedt og ledet samtalen enn om innholdet i skolen, men disse ordene har ikke blitt brukt i samtalen: «Lærebok», «lærerveiledning» og «pensum». Ordene «kompetansemål», «karakter» og «vurdering» er nevnt en gang, og «eksamen» to ganger, mens – til sammenligning – ordet «teori» er brukt 13 ganger, og ordet «praksis» 24 ganger.

4 Undersøkellesfunn i kortform

Det er tid for å forsøke å sammenfatte undersøkelsens funn, og jeg har forsøkt å lage en kort liste over det informantene og jeg i fellesskap har kommet fram til. At det skulle ta ni sider å skrive det ned er jeg oppriktig forbauset over, men jeg opplever at denne kortversjonen av funnene er en nyttig og nødvendig bro over til den siste delen av teksten, der jeg skal trekke linjer til litteratur og teori.

Her følger altså våre funn, presentert med samme overskrifter som i forrige kapittel:

4.1 Skoleerfaringer.

Hvorfor bli lærer?

- Oppmuntring fra lærere, inspirasjon fra foreldre, liker å hjelpe andre, både gode og dårlige skoleerfaringer.

Hvordan har egne lærere inspirert? Hva er opplevd positivt?

- Høytlesning. Gode diskusjoner. «Å tenke utenfor boksen».

Veien til å velge å bli lærer?

- Kan være både lang og kronglete og kort og effektiv.

Fag som ikke primært er tatt som del av lærerutdanning er også nyttige. Annen yrkesutdanning kan også gi veldig relevante erfaringer direkte mot undervisningsvirksomhet.

4.2 Lærerutdanning

Lærerstudenter har nødvendigvis ulik modenhet og forskjellige forkunnskaper.

Lærerutdanninga bør inneholde elementer av refleksjon, bl.a. omkring læring.

Undervisning innebærer å tilpasse lærestoffet etter elevenes forutsetninger.

Læreren må ha tilfredsstillende kjennskap til fagstoffet som skal formidles.

Læreren må ha god nok kjennskap til elevene og deres utvikling til å kunne forstå hva de er i stand til å lære.

Læreren må kunne kommunisere med elevene slik at de får gitt uttrykk for hva de har lært og forstått, eventuelt hva de ikke klarer å forstå.

Skolefaglig praksiskunnskap som daglige gjøremål, planarbeid, rapportering og annet kontorarbeid får for liten oppmerksomhet i lærerutdanninga.

Lærerutdanninga gir:

- nye metoder
- evne til å se sammenhenger du ikke ser på forhånd
- kunnskap om barns utvikling, tenkning og forutsetninger
- bevissthet omkring elevenes sosiale forhold og tause kunnskap
- kunnskap om å identifisere ulike lærevansker
- trygghet til lærerarbeidet
- oversikt over arbeidet i skolen
- didaktisk kunnskap og bevissthet i valg av undervisningsmåter
- bevissthet omkring skolens rammefaktorer
- oversikt over skolen i dag
- bevissthet og kunnskap om motivasjon
- erfaringer med problembasert undervisning
- praksiserfaringer
- bevissthet omkring elevenes mestringsfølelse
- ferdighet i å skifte metoder i tråd med elevenes tilbakemeldinger
- evne til å oppdage når elevene er i ferd med å miste konsentrasjonen
- personlig utvikling og større selvinnsikt
- nødvendig trening i å kommunisere med en større gruppe mennesker

(Alt selvfølgelig i større eller mindre grad til ulike studenter...)

Lærerkompetanse gjør deg til en person som det er lettere å forholde seg til.

Det er både utviklende og utfordrende at lærerutdanninga tvinger deg til å jobbe i studentgrupper du ikke har valgt selv.

Lærerutdanninga bør gi mer spesialpedagogisk kunnskap, ikke minst med sikte på å styrke forutsetningene for godt samarbeid mellom allmenpedagoger og spesialpedagoger.

Lærerutdanninga gjør deg til en bedre lærer.

4.2.2 Pedagogikk

En del pedagogikkteori oppleves som ubrukbar i møte med arbeidet i skolen.

En god teori er en god forklaring.

Det er vanskelig å treffe slik at alle relevante skoleproblemer kan drøftes i lærerutdanninga.

Lærerutdanninga gir bevissthet omkring språk, og hvor viktig det er for begrepsdannelsen og forståelsen.

Lærerutdanninga gir nyttig innsikt i konstruktivistisk teori.

Det er nyttig å kunne analysere et fenomen fra ulike innfallsvinkler, og sørge for at elevene får forklare sin forforståelse av fenomenet, og hvordan de gjennom samtale og refleksjon utvikler en mer nyansert forståelse.

Pedagoger som er navngitt i samtalene er Skinner, Dewey og Vygotsky, samt de lokale Jarle Bakke og Niels Eskild Johansen.

Viktig pedagogisk innsikt er:

- å respektere elevene
- å se elevene som de er (og ikke som en ønsker at de skulle være...)
- å balansere undervisningen mellom for lett og for vanskelig
- å nå fram til elever som trekker seg tilbake i skolesituasjoner

Hvordan oppdager man mobbing? Hvordan oppdager man elever som sliter?

Det er et godt pedagogisk råd å begynne med det praktiske, og så knytte forklaring av teori til de praktiske eksemplene.

Elevenes kunnskap må knyttes til den kunnskapen de har fra før, og de må bevisstgjøre seg på både den tidligere kunnskapen og den nye som de er i ferd med å lære.

Dessuten må elevene gjerne få kjenne på følelsen av at det er mye de allerede vet, fra tid til annen!

Yrkesretting av allmennfag i videregående skole er en spennende utfordring for høyrere utdanningsinstitusjoner og deres undervisningspersonale.

Lærere kan fortsette å lære og utvikle seg gjennom både studiet og lærerpraksis i skolen. En lærer blir aldri utlært...

Noe læring skjer best under press.

Det er nyttig, og kanskje også nødvendig, å kunne utvikle et metaspråk og gjerne også en metakognitiv bevissthet.

Læringsbevissthet er en nyttig del av kunnskap om studieteknikk.

4.3 «Førstereisguttene»: overgangen fra lærerstudent til lærer

Det er alltid mye mer krevende å undervise i et emne første gang. Erfaringer fra tidligere arbeid med emnet gjør blant annet at du i større grad kjenner hvordan elevene reagerer på undervisningen, hvilke deler av stoffet de synes er vanskelig og hvilke spørsmål det er grunn til å regne med at de trenger svar på.

Man må nødvendigvis regne med at det tar mye lenger tid å gjøre en type oppgave for første gang.

Lærerutdanninga kan aldri forberede deg godt nok på virkeligheten i skolen.

Nyutdannede kan bidra med nye arbeidsformer og nye idéer nettopp i kraft av å være nyutdannet lærer.

Opplevelsen av å bli tatt på alvor som nyutdannet kan legge grunnlaget for en positiv utviklingsorientering gjennom hele yrkesløpet.

4.4 Skolens idemessige rammer

Deler av skolens virksomhet er utvikling av dannelse. Det er godt å kunne kjenne at undervisningen bidrar til at elevene blir mer klar til å delta i samfunnet etter at de er ferdige på skolen.

Det kan oppleves at skolens intensjon om å fremme dannelse står i konflikt med andre læringsmål som er enklere å kvantifisere.

Det anbefales å lese skolens generelle læreplan som en del av bevisstgjøringen omkring skolens innhold og mål.

4.5 Skolens økonomiske rammer

Det er nødvendig med en bevissthet omkring skolens økonomiske rammer, hvordan de påvirker skolen og hvordan det er mulig å påvirke utviklingen av rammene og hvordan rammene påvirker skolen tilbake.

4.6. Fagkunnskapens betydning

Solid fagkunnskap er en styrke for lærerens mulighet til å gjøre en god jobb, og øker blant annet repertoaret av differensiert undervisning.

Å mestre et fag er en motivasjonsfaktor for å kunne undervise.

De aller fleste lærer faktisk mye bedre når de har gjort det med hendene, og sett det med egne øyne. Spesielt barn med læringsproblematikk eller konsentrasjonsvansker: det hjelper med en gang du har noe konkret å forholde deg til.

4.7 Læreridentitet

Som lærer får du mulighet til å utfolde kreative evner.

Noen lærere kjenner at deres identitet som lærer i seg selv er en inspirasjon for å arbeide i yrket.

4.8.1 Relasjoner / Elevene

«Jeg gleder meg til å møte elevene hver dag!»

Det er mye omsorg i det å være lærer.

Møtet med elevene i undervisningssituasjonen er vanligvis en artigere del av jobben enn forberedelsene, etterarbeidet, møtevirksomheten og rapporteringen.

«Det er spennende å møte elever som er veldig annerledes enn meg selv.»

«... det er jo ingenting som er mer inspirerende enn å se en lærer som får holde på med det han er absolutt best til, når entusiasmen nesten bobler over for læreren, og engasjementet smitter over på elevene.»

De gode læringsøyeblikkene er verdifulle:

«Den aha-lyden fra elevene når de forstår noe, den er fantastisk!»

«Når du ser forståelse og læring, så, når det lyset går opp for dem, det jo en sånn fantastisk følelse! Spesielt kanskje dem som har slitt lenge, og har følt at de ikke har forstått.»

«Elevene lyser litt opp når jeg kan si at: «dette har du bruk for i alle fall ti ganger i løpet av livet...»»

God læreradferd:

- å være tydelig om hva undervisningsstoffet skal være
- tydeliggjøre forutsetningene for timen ved oppstart
- vise respekt for elevene
- være hyggelig og høflig
- behandle alle likt

Man kan også lære om god adferd i forhold til elever ved å se eksempler på dårlig læreradferd.

Læreren skal ha en tydelig lederrolle i klassen.

Det er ikke noe galt i å være en populær lærer, hvis man er det i kraft av å være dyktig. Det er et problem hvis man er populær i kraft av å være ettergivende og opptatt av egen popularitet.

«Det er tøft å måtte være upopulær, og samtidig må jeg kunne vise at jeg bryr meg om elevene.»

Unge lærere kan møte forventninger om at de skal være «ung og kul», og i den forbindelse mindre strenge. Det er en utfordring å møte disse forventningene.

Det er viktig å ha et stort metoderepertoar for å kunne møte ulike elevers individualiseringsbehov.

Det er viktig å kunne vise konkrete eksempler i undervisningen.

Humor er et virkemiddel i undervisningen, men må brukes med omtanke. Det forutsetter en rimelig trygg kommunikasjon mellom de involverte personene.

De fleste har god kjennskap til lærerrollen gjennom å ha observert lærere, men det er en stor forskjell på å observere en lærer og å være en lærer.

«Hvordan du oppfører deg betyr mye for hvordan elevene kommer til å bli... Ikke bare i klasserommet, men etter at de er ferdige på skolen.»

«Lærere som har vært i jobben lenge kommuniserer med elevene med gjensidig respekt. Det er det viktig at alle kan gjøre.»

Det kan være svært mange årsaker til at elever viser uønsket atferd. I mange tilfeller vil vi som lærere bare kunne se deler av årsakene til adferden, og i noen tilfeller ingen av årsakene i det hele tatt.

«Som lærer må du også vise fram litt flere sider av deg selv, være litt personlig. Da ser elevene mennesket bakom, ikke bare læreren.»

4.8.2 Relasjoner / Lærerkolleger

Læreryrket lar deg bli kjent med mange spennende og engasjerende kolleger.

Forskjeller i et kollegafellesskap er en ressurs.

Unge lærere kan i møte med eldre kolleger bli mistatt for å være elever, en situasjon det som ung lærer kan være lurt å ha tenkt gjennom før man opplever den selv.

Det er en spenning i å skulle bli veiledet inn i hvordan ting fungerer på en ny arbeidsplass, fordi man vanligvis vil kjenne på sider ved forventningene som man synes passer mer eller mindre dårlig med egne oppfatninger.

Det kan være utfordrende når aldersfordelingen i et lærerkollegium oppleves som skjev.

Det kan være et problem at det i overføringen av elevkunnskap fra en lærer til en annen følger med misforståelser og feilaktige oppfatninger av eleven.

Det er inspirerende å arbeide sammen med flere lærere i en elevgruppe.

Det er godt å kunne bearbeide sin egen utrygghet som nyutdannet lærer i samtaler med kolleger. Det er positivt om nyutdannede kan få planmessig veiledning.

4.8.3 Relasjoner / Skoleledelsen

«Skoleledelsen er opptatt av at alle skal kjenne seg som en del av skolen»

Møtevirksomhet og planlagt skoleutvikling fungerer ikke alltid etter hensikten, og kan oppleves som bortkastet tid sammenlignet med mulighetene til å vedlikeholde et fungerende nettverk av nyttig kollegakontakt.

4.8.4 Relasjoner / Foreldrene

Det er behov for å gi unge lærere trygghet og gode handlingsalternativer i forhold til å skulle møte foreldre som i noen tilfeller er både eldre og bedre utdannet enn dem selv.

Det er viktig at positive elevopplevelser blir fortalt til foreldrene.

4.8.5 Relasjoner / Samfunnet

Det at alle har skoleerfaringer kan være årsak til mange misforståelser og en del ukvalifisert synsing om virksomheten i dagens skole.

Det at læreren selv er en del av skolens tradisjon kan hindre og forsinke utvikling og endring i skolen.

Det bør være rom for å fra tid til annen stille seg spørsmålet: «Hvorfor gjør vi det sånn, hvorfor gjør vi ikke noe helt anna?»

4.9 Gleden ved å være lærer

- den første kaffekoppen
- flytopplevelse i planleggingsprosessen
- positiv respons fra klassen
- «vinnerøyeblikkene» når man klarer å variere undervisningen på en vellykket måte

- «den aha-lyden fra elevene når de forstår noe, den er fantastisk!»
- at jeg får være med å forme framtida
- at hver klasse er et lite samfunn
- at det nesten ikke er to dager som er like
- at jeg har frihet
- å møte kollegene mine
- du får klemmer hver dag (på småtrinnet...)
- det er spennende å følge elevene fra de er små til de blir store
- når elevene ser hvorfor vi har arbeidet på den måten vi har gjort (et glimt av metakognitiv bevissthet...)
- når man ser gleden over elevenes mestring

4.10 Ung profesjonell lærer

- at du kan framstå som godt forberedt
- at du vet og kan begrunne det du gjør i forhold til læreplanen
- å ikke blande inn følelser
- rettferdig, balansert, saklig, konstruktiv
- utdannet og med yrkesstolthet
- utviklingsorientert
- god elevkommunikasjon og elevrelasjon
- gode rutiner
- tydelige elevforventninger
- trygg og trygghetsskapende
- ærlig, respekterende, ukuelig
- tydelig

4.11 Framtiden

«Hvis jeg vinner mange millioner i vikinglotto vil jeg fortsette å jobbe som lærer.»

5 Innspill fra litteratur og tenkning – Teori

5.1 Alternative beskrivelser av skolen

Da jeg forsøkte å oppsummere arbeidet med undersøkelsen mot slutten av kapittel tre nevnte jeg en bekymring for at det kunne se ut til at vi som hadde snakket sammen var så hjertelig enige om hvordan skolen skulle beskrives, og hvordan den burde være. Kort tid etter at jeg hadde skrevet ned disse tankene skjedde det noe spennende som jeg må ta med meg inn i dette arbeidet:

Jeg vet ikke om jeg kan kalle en jeg ikke har hatt kontakt med på om lag tredve år for en venn, men vi har i alle fall vært venner, og Trygve Hagen, som dette handler om, er en intellektuell som jeg har stor beundring for. Jeg kjenner reklamespråkets innflytelse på meg selv når jeg umiddelbart tenker at han må karakteriseres med to ord: Dedikert. Kompetent. Jeg kjenner Trygve som filmarbeider, og ikke som lærer, men oppdaget nå altså at vi begge har erfaringer med å undervise i medier og kommunikasjon på videregående skole. Trygve dukket altså nettopp opp for meg igjen, det skjedde på denne måten, som jeg like godt gjengir i sin helhet, fra NRK ytring den 23. april 2015:

Slik kan læreren få autoritet

I skolen er det ingen som har respekt for læreren. Rettighetene til elevene er den nye gud. Gir det velfungerende klasserom?

Lærer og filmregissør

Trygve Hagen

Hvem skal bestemme i klasserommet, læreren eller elevene?

Hvorfor stille et så dumt spørsmål. Vi vet jo svaret. Det er jo læreren som bestemmer. Men er det nødvendigvis slik?

For noen år siden stod jeg i klasserommet, som fersk og uerfaren filmlærer på videregående og ville gi elevene noen overordnede tanker om filmlaging, før de skulle ut å gjøre en enkel filmøvelse. Men ingen fulgte med. De ga fullstendig blaffen i meg og det jeg hadde å komme med.

Jeg ble helt satt ut. Greide hverken å si eller gjøre noe. Bare en gjennomgripende følelse av å være totalt ydmyket. Som voksen, lærer og filmmann.

Slik er det her

I månedene og årene som fulgte skjønte jeg at dette ikke var en dum enkelthendelse, men tvert imot et uttrykk for hvordan skole og undervisning forstås og praktiseres her i landet. Når jeg samtidig så at de fleste kolleger ikke ville ta i dette, så vokste det fram en spillefilmidé.

Parallelt med utviklingen av manus og etter hvert også lagingen av filmen, har jeg skrevet ned noen spissformuleringer om det å være lærer på videregående i Norge i 2015:

1. Det er klart det må være lov å ta i en elev når det trengs.
2. Det at man ikke stiller krav til elever og ikke forventer noe av dem, er en falsk omsorg.
3. All denne elevmedvirkningen, undervisningsevalueringen og egenvurderingen. De har da ikke forutsetninger til å holde på med sånt.
4. Kan noen forklare hva ansvar for egen læring er for noe?
5. Høyt læringstrykk er et nytt slagord i norsk videregående skole. Som om noen måtte minne seg selv på at, ja det er kunnskapsformidling lærerne skal holde på med altså, ikke terapi og klientbehandling.
6. Mangelen på sanksjonsmuligheter for lærere er stor og lammende.
7. Politikere og skoleledere vil helst ikke bruke ordet disiplin.
8. Hvorfor har elever rett på undervisning, samme hvordan de oppfører seg?
9. Man tror at bare ordningene blir bedre, så blir alt så meget bedre. Mens det egentlig alltid handler om enkeltmennesker, som tør, kan og vil.
10. Ingen ting står på spill i skolen og den norske velferdsstaten, derfor kan folk komme og gå når de vil.
11. Man tror at det å sette grenser er ensbetydende med å være autoritær og voldelig.
12. Vi er like verdige, uansett hvem vi er og oppfører oss, men vi er forskjellige. En elev er en elev og en voksen er en voksen. De voksne bestemmer. Elevene skal gjøre som de voksne sier.
13. Hvorfor bryr man seg ikke om de flinke og interesserte elevene også?
14. Er det fordi vi har forkastet vår kristne kulturarv at vi er der vi er i dag?
15. I skolen er det ingen som har respekt for læreren, rettighetene til elevene er den nye gud.
16. Elevorganisasjonen vil ha lærer-audition. Ja takk, hvis vi får elev-audition også. Nei, selvsagt ikke. Dette er nok en greie som viser hvor skakkjørt det er blitt, under foregivende av å skulle ville lære elevene å bli demokrater og modnes og så videre.
17. Hvem var det som slapp datamaskinen og mobilen løs i norske klasserom uten å ha en plan med det?
18. Hvor er foreldrene, og når skal noen stille krav til dem?
19. Det norske skoleprosjektet er et gedigent selvbedrag og oppdragelse til uansvarlighet.

20. Hvorfor skal en elev som ikke oppfører seg som folk, få lov til å være i klasserommet?
21. Den vanskelige og svake eleven må få en mer passende hjelp, av folk som kan slikt, og ikke for enhver pris være i det samme rom som de andre elevene hele tiden.
22. Hvorfor får denne barnpsykologi-devisen om at alt bare skal handle om positiv forsterking, lov til styre oppdragelsen?
23. Nå er det på tide at lærerne står opp og er stolte over det de kan og gjør!
24. Og lærerorganisasjonene, de må kjempe for mer enn lønn og tariff. Nå står det om læreren, kunnskapen og verdigheten.
25. Politikerne og teknokratene pålegger lærere stadig nye oppgaver uten å tenke på hva det koster av tid og energi. Og den joviale og veloppdragne læreren rister litt oppgitt på hodet, bretter opp ermene og prøver å gjøre så godt hun kan, innenfor de samme tidsrammene. Og jeg tenker: Snart går hun i oppløsning, i sakte film, fordamper og blir borte.

Må utfordre snillismen

Kampen om klasserommet må også kjempes helt andre steder enn på skolene.

Den må kjempes over alt i det offentlige rom, der det snakkes og skrives om samfunnsspørsmål.

For å utfordre den norske tenkemåten, snillismen, som aldri vil ta inn over seg at det finnes undergangskrefter i mennesket. Elever og lærere gjør nemlig hele tiden feil, er selvpoptatte, er late, gjør ikke alltid vel. Slik er vår natur. Og hvis vi ikke tar med det, så greier vi aldri å skape en god skole.

Publisert 23.4.2015, kl. 12.06 på NRK ytring

<http://www.nrk.no/ytring/slik-kan-laereren-fa-autoritet-1.12325186>

Som jeg har måttet påpeke flere ganger allerede: sammenhengen er med på å styre forståelsen: Hvis jeg ikke hadde kjent Trygve fra før ville jeg muligens avvist denne teksten som surmaget skolekritikk. Som en som kjenner ham og har delt erfaringer som har gitt meg stor respekt for ham, blir det heller til at jeg lever med i hans beskrivelse av hvordan det kan kjennes å bli ydmyket av en elevgruppe, og hans synspunkter vekker gjenkjennelse. Nå legger jeg selvfølgelig merke til at han kaller sine tjuefem punkter for spissformuleringer,

men kanskje ikke minst derfor tenker jeg at de kan være et godt supplement til det jeg og mine seks informanter samlet sammen av inntrykk fra skolen.

Jeg skal ikke kommentere alle sidene ved Trygve Hagens tekst, det ville sprenget proporsjonene i det jeg skal skrive om her, men jeg legger merke til de tre siste setningene i teksten: «Elever og lærere gjør nemlig hele tiden feil, er selvpoptatte, er late, gjør ikke alltid vel. Slik er vår natur. Og hvis vi ikke tar med det, så greier vi aldri å skape en god skole.» Jeg tror dette er essensen av det jeg savnet da jeg beklaget meg over enighet i informantgruppas observasjoner. Det er en erkjennelse av at elevsynet, eller kanskje rettere menneskesynet, vi har med oss i skolen gjerne skal få være grunnleggende positivt, men at det likevel ikke må bli enøyd: Vi snakker ikke sant om mennesker og deres muligheter i skolen uten å også erkjenne at lærere og elever ikke alltid gjør vel.

Det minner meg om informantutsagnet som jeg har tatt med tidligere: «I store deler av utdanninga framstår jo læreryrket og skolehverdagen som gull og grønne skoger, det finnes ikke elver som er late, og, ikke sant? Ja? Litt mer sånn virkelighetsnært kunne man trengt.» Da tror jeg kanskje jeg har fått grepet litt mer tak i hva som har kjentes ubehagelig da det kunne se ut til at skolen i mitt og mine informanters bilde var for friksjonsfri. Jeg har et grunnleggende positivt elevsyn, med optimisme og læringstro, men jeg lurar meg selv hvis jeg ikke også tar inn over meg at latskapen er et reelt mulig valg. Og at ondskapen finnes som en realitet et stykke lenger bakom, i skyggelandskapet vi liker å tenke at den befinner seg i.

Med et siste personlig minne om den fantastiske jobben Trygve Hagen gjorde med å klippe Knut Erik Jensens film «Stella Polaris» legger jeg bak meg hans relevante bidrag til å utdype tenkning omkring læring, undervisning og pedagogikk, og fortsetter med:

5.2 Om å lese de riktige bøkene

Jeg er nysgjerrig på litteratur og film (blant mye annet...), og stilte informantene i undersøkelsen dette spørsmålet:

«Er det kulturelle uttrykk, for eksempel fra film eller skjønnlitteratur, som har påvirket deg i din tenkning om pedagogikk og læring?»

Jeg fikk ikke så mange gode idéer til utdanningsrelevant litteratur som jeg hadde ønsket meg, selv om «Jonas» av Jens Bjørneboe selvfølgelig er en fulltreffer av et svar, og de andre eksemplene på inspirerende litteratur også var vel verdt å ta med seg.

I C.S. Lewis' «Reisen til det ytterste hav» er det en ting som fortelles flere ganger: «... men Eustace hadde ikke lest en eneste av de riktige bøkene.» (Lewis 1990: 66) Dette sier deg kanskje ingenting om du ikke har lest denne boka, men poenget er blant annet at du ikke er i stand til å kjenne igjen en drage og en drageskatt om du ikke har lest eventyrbøker, fantasifortellinger eller fabelprosa. Kan jeg muligens påpeke at Lewis har et konstruktivistisk poeng her? Han forteller at Eustace hadde lest en rekke bøker som «hadde mye å si om eksport og import og regjeringer og dreneringer, men de var fullstendig håpløse når det gjaldt drager.» (Lewis 1990: 68) Han hadde altså ingen forestilling om drager, fordi han aldri hadde lest om dem, hørt om dem eller på noen annen måte fått kjennskap til dem. Drager hørte ikke hjemme i hans konstruksjon av virkeligheten.

Poenget mitt her er selvfølgelig at det har noe å si hvilke bøker du har lest. Og i disse multimediale tider også hva du har sett på kino og tv, hørt i hodetelefonene eller høyttalerne, (eller i en forelesning...), men kanskje aller mest hva du har samtalt med noen andre om, og på den måten fått vært med på å sette ord på ved hjelp av dine egne tanker og din egen tunge. For dem som har vært involvert i utdanning av mer eller mindre unge lærere, enten det er som studenter eller som undervisningspersonale, er det akkurat like aktuelt å stille seg spørsmålet: «Har jeg lest de riktige bøkene?» «Har jeg sett de riktige filmene og fjernsynsprogrammene?» «Har jeg deltatt i de riktige diskusjonene og samtalene?»

Men hvordan er det mulig å besvare disse nærmest ekkelt selvransakende spørsmålene? Svaret vil jo nesten i alle tilfeller bli både ja og nei! Jeg har lest en rekke av de riktige bøkene, og en rekke av de som ikke er fullt så riktige, det er tonnevis av litteratur jeg ikke en gang vet om, og dessuten er det en hel del jeg

har lest som jeg har glemt igjen. I noen tilfeller deler jeg min informants opplevelse av at de pedagogiske teoriene fremstår som «såanne sirkler som heng i hop med hverandre, pyramider... ting som bare enkelte personer har tenkt og skrevet opp, det er egentlig ikke noe du bruker i det hele tatt, når du kommer i yrket ditt...», i en del andre tilfeller opplever jeg at det er pedagogisk litteratur som fenger og gnistrer, som inspirerer og betyr noe for min konstruksjon av hvordan jeg kan tenke meg at en skole og en lærerutdanning bør se ut.

Når jeg altså nå skal forsøke å fortelle hvordan jeg ser sammenhenger mellom det informantene har fortalt meg og gode forklaringer på begreper og fenomener som vi forholder oss til i utdanningsverdenen får jeg forsøke å gripe tak i noe av det jeg har lest i det som forhåpentligvis er blant «de riktige bøkene». Jeg har forsøkt å stadig forholde meg til informantutsagnene i de tidligere kapitlene, men det var nytteløst å forsøke å knytte innspill fra de pedagogiske forfatterne til hvert eneste underkapittel tidligere i denne teksten. Delvis har det ikke vært mulig for meg å finne lærde kommentarer til alt jeg har snakket med informantene om, og delvis har jeg blitt grepet av utsagn forfatterne jeg har lest bøker av har kommet med, slik at jeg ikke har klart å la være å ta det med inn i teksten her. Dermed blir det en annerledes, men forhåpentligvis likevel tydelig nok, inndeling i dette kapitlet.

«Forhåpentligvis riktig bok» nummer en er Erling Lars Dales *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*.

5.3 Den profesjonelle lærer

Bokas tittel føyer seg lett inn i en tankevev om unge profesjonelle lærere, som jeg allerede har fortalt fengst min interesse tidlig i prosessen med å komme fram til denne teksten.

I innledningen til boka si argumenterer Dale for en profesjonsrettet lærerutdannelse, kontrastert mot en yrkesrettet lærerutdannelse.

Profesjonsutdannelsen er orientert mot å skaffe et grunnlag for en karrierelang utvikling. Lærerstudenten skal erverve seg strategier for å konstruere ny kunnskap innenfor områder som utdannings -filosofi, -psykologi og -sosiologi.

Når jeg tenker tilbake på intervjuene finner jeg mange eksempler på at de unge lærerne reflekterte og konstruerte ny kunnskap.

Dale kritiserer skolen for å være for overveldet av «her-og-nå-problemer» og skriver: «Vi kan formulere problemet slik: Dersom pedagogikken ikke eksisterer som vitenskapelig grunnlag for lærerutdannelsen, blir den pedagogiske dimensjonen i lærerutdannelsen bare et tillegg, knyttet til lærerens yrkesforberedelse. 'Det å være lærer' forblir et yrke – ikke en profesjon. Bokens hypotese er altså at lærerutdanning (...) som bygger på pedagogikk som vitenskap, er en forutsetning for å utvikle kriterier for hva som forstås med høy profesjonell kvalitet.» (Dale 1999: 13)

Dale legger vekt på fire kunnskapselementer i lærerens profesjonsgrunnlag: Fagkunnskap, fagdidaktikk, kollegafellesskap med innbyrdes kommunikasjon, og pedagogikk.

En annen bok jeg støtter meg til i denne framstillingen er Kamil Z. Øzerk *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Øzerk har en grundig gjennomgang av pedagoger og pedagogiske retninger som har hatt og har innflytelse i skolen, og er også interessant i forhold til sin kjennskap til læreplaner og hvordan de har blitt til, siden han var involvert i arbeidet med nye læreplaner både i 1987 og 1997. (Øzerk 1999: 274)

Den tredje skriftlige fremstillingen som jeg har klippet bidrag fra er Thyge Winther-Jensens *Undervisning og menneskesyn*, der jeg særlig har hentet mer kunnskap om John Dewey. Når jeg ser i referanselista kan jeg ikke unngå å legge merke til at de tre bøkene jeg har brukt mest alle er utgitt i 1999. Jeg får håpe at det var et godt bokår.

Det finnes folkelige og formelle definisjoner av profesjon og profesjonell. Særlig i USA er det tradisjon for at profesjon har med høy formell kompetanse å gjøre, og også Dale knytter an til dette, når han hevder: «Dyktig utført arbeid i et yrke er som nevnt ikke det samme som profesjonelt arbeid. For at en profesjon skal etableres, kreves det utdanning på høyskole og/eller universitetsnivå.» (Dale 1999: 51), og videre: «Pedagogikk som profesjon krever kompetanse til å delta i

forskningspraksiser og til selv som medlem å kunne konstruere didaktisk teori.»
(Dale 1999: 51)

Øzerk har også drøftet lærerprofesjonalitet i sin tekst. Han kommenterte noen mer folkelige konnotasjoner til begrepet, og er nok ikke så tilbørlig til å kreve en lengre høyere utdanning for lærere, og sier at læreryrket kanskje heller framstår som semiprofesjonelt. Han legger blant annet vekt på lærerens praktiske kompetanse når han oppsummerer: «Lærerprofesjonaliteten har ikke først og fremst med lengden på lærerens utdanning å gjøre, men kvaliteten på jobben de gjør i opplæringspraksisen på bakgrunn av den opplæringsrelevante utdanningen de har, den opplæringsrelevante kompetansebasen de utvikler, de opplæringsrelevante kunnskapene de sitter inne med og den opplæringsrettede refleksjonen de foretar seg til enhver tid.» (Øzerk 1999: 147)

Under lesningen av Dales bok samlet jeg meg en rekke utsagn om profesjonelt lærerarbeid som kan hende like godt kan presenteres fritt for utenomstakk fra min side:

«Profesjonalitet i utdanningssystem, organisasjonslæring og læringsorganisasjon med didaktisk rasjonalitet, krever at teori må være tilgjengelig. Betingelsen for profesjonalitet er et felles vokabular av begreper. Pedagogisk profesjonalitet (...) forutsetter at en kommuniserer i, og selv konstruerer, didaktisk teori. I siste instans må en kunne bevege seg inn i grunnlagsproblemer i forhold til sitt eget yrke som pedagog (...).» (Dale 1999: 77)

«Grunnleggende er det at didaktikkens fagspråk blir en del av utdanningssystemets dagligspråk.» (Dale 1999: 164)

Dale siterer Richard S. Peters, og legger til en egen betraktning etterpå: «'Hvordan kan en person som virkelig forstår hva en stringent argumentasjon eller en klok og rettferdig beslutning er, nøye seg med noe som er sjuskete, middelmådig eller tilfeldig?' (...) Ja hvordan kan læreren vurdere analyser, fortolkninger og kritikker som gyldige om kriteriene er subjektive?» (Dale 1999: 181)

Alle disse gode ordene fra Dale sier mye fornuftig som kan være til hjelp, men kanskje også noen ganger volde litt bekymring, hos en som skal være ung profesjonell lærer. Øzerk får få siste ordet om å være profesjonell lærer:

«En kontinuerlig forbedring av opplæringspraksisen ved hjelp av faglig og etisk refleksjon er *pedagogisk profesjonalisme*.» (Øzerk 1999: 155)

5.4 Hva er teori?

I samtalen med informantene kom jeg over en litt teorikritisk ung lærer som jeg alt har referert et par ganger. Erling Lars Dale har heller ikke noe til overs for dårlig teori: «'Teori' som tomme ordrekker har vi for mye av. Teori som systematisert forståelse av virkeligheten har vi for lite av. Teori, kommunikasjon i teori og konstruksjon av teori, er fremstilling av tenkning i begreper. *Refleksjon* er nøkkelpunktet.» (Dale 1999: 52)

Den samme opplevelsen av at teori er unyttig og uforståelig har han observert i videregående skole: «Det patologiske kommer til uttrykk ved at skolens kunnskapsinnhold får elevene til å si: «Nei, teori er ikke noe for meg, det er ikke bryet verdt å lære det.» Det patologiske i den tradisjonelle kunnskapsskolen i dag illustreres (...) av at fem-seks elever ut av ca. 30 opplæres til å speile seg i vellykkede offentlige opptredener – ved å rekke opp hånden og svare. Resten sosialiseres til manglende deltakelse i undervisningens læreprosesser. De blir sittende tilbake med følelser av krenket egenverd.» (Dale 1999: 131)

Jeg har allerede en gang fortalt at en god teori skal få deg til å si «aha!», (kapittel 3.2.2.) og minner bare om dette uten å utdype temaet nærmere her.

5.5 Hva er læring?

Det var ikke vanskelig å forestille seg at det ville være på sin plass å forsøke å definere «pedagogikk, læring og undervisning» i en oppgave der dette står nederst på hver eneste side. De bøkene jeg har lest mest i har alle sine definisjoner, og bruker til dels en god del mer plass på å drøfte begrepene enn det jeg finner å kunne gi spørsmålet her. Min ytterst kortfattede forklaring er at

læring er det elevene gjør, mens undervisning er det lærerne gjør. Men så er det jo umulig å si dette uten en rekke forbehold, for eksempel at det slett ikke er sikkert at det skjer læring der det foregår undervisning...

Dale har funnet fram til et svært tankevekkende utsagn når han siterer Ralph W. Tyler fra det han kaller læreplanteoriens klassiske kilde: *Basic principles of curriculum and instruction* fra 1949: «Eleven lærer gjennom det han selv gjør, ikke gjennom hva læreren gjør.» (Dale 1999: 209) Litt seinere kommer jeg tilbake til hva Edmund Edvardsen har å si om noe av det samme fenomenet.

Det er åpenbart en rekke forutsetninger omkring undervisningen som må være oppfylt for at det skal skje læring, og jeg må bare få ta med et utsagn fra George Herbert Mead som utfordrer meg, delvis fordi jeg ikke er helt enig i det: «Barnet blir ikke sosialt gjennom læring. Det må være sosialt for å kunne lære.» (Øzerk 1999: 212)

Det jeg sa om å være uenig henger blant annet sammen med at jeg ikke kan være i tvil om at det går an å lære seg ting på egen hånd. Men det Mead sier her er jo svært viktig for virksomheten i skolen, som i stor grad preges av sosial samhandling mellom lærer og elever, og elever i mellom. Når informantene i undersøkelsen mange ganger og på forskjellige måter legger vekt på at det sosiale samspeillet må fungere har de i alle fall Mead med seg i heiagjengen.

5.6 Hva er undervisning?

Fra Dales bok har jeg dette sitatet: «Med undervisning forstås (...) et sosialt organisert system for målrettet læring.» (Dale 1999: 82) Han er også opptatt av at undervisning kommer i forskjellig kvalitet, og bruker uttrykket *didaktisk rasjonalitet* ofte, for eksempel når han sier:

«Hvis læreren kan svare ja til at undervisningen realiserer læreplanens intensjoner og at de forskjellige handlinger i undervisningen stemmer overens med undervisningens hensikter, blir undervisningen gjennomført med didaktisk rasjonalitet.» (Dale 1999: 83)

Thyge Winther-Jensen definerer undervisning på denne måten: «... en handling, der er styret af intentionen om at fremkalde en læren hos en anden.» (Winther-Jensen 1999: 12)

Han snakker også om rasjonalitet i undervisningen: «Undervisningens rationale er netop i det omfang, den tages i anvendelse, at fjerne tilfældigheten fra menneskers læren og at bringe den ind under et rationelt begrundet og åbent tilkendegivet formål.» (Winther-Jensen 1999: 14)

Dette siste forsøket på definisjon på undervisning fra Erling Lars Dales side er nokså omfattende, men tilsvarende også treffsikkert:

«Med undervisning forstås det å realisere en målrettet læring, hvor kommunikasjon er rasjonalitetens medium. Kloke sanksjoner kommer til uttrykk i kommunikasjonen. Autoritet og disiplin fungerer som betingelse for at læreprosessene realiseres. Kvaliteten i undervisningen kan avleses i elevenes læreprosesser.» (Dale 1999: 111)

5.7 Hva er pedagogikk?

Her kunne det vært skrevet tykke bøker. Noen har gjort det. Vi tar bare med et kort sitat fra Øzker i denne omgang:

«Pedagogikken er altså like mye en normativ vitenskap som en deskriptiv, analytisk, forståelsessøkende vitenskap. (...) Pedagogikken fremmer begrunnede normative handlingsforslag vedrørende sosialisering, opplæring og skoleutvikling.» (Øzker 1999: 49-50)

5.8 En pedagog som har satt spor etter seg: John Dewey

Etter samtalene med informantene var det en pedagog som fikk litt uventet oppmerksomhet og som jeg kjente at jeg måtte undersøke litt nærmere omkring: amerikaneren John Dewey, født så tidlig som i 1859, død 92 år seinere og yrkesaktiv i årene 1879 til 1930. Han var nå ellers også en aktiv pensjonist.

For de fleste vil Dewey umiddelbart knyttes til fyndordene «learning by doing». Uten å gå i dybden i forhold til problemene med å bruke Wikipedia som kilde

må jeg få fortelle at de oppgir Deweys opprinnelige utsagn til å være: «Learn to know by doing and to do by knowing», noe som jeg umiddelbart opplever som enda mer meningsfylt – men som dessverre ikke er like lett å huske.

Winther-Jensen siterer Dewey: «Der må være en fortsat enhed af teori og praksis; og af det enes reaktion på det andet. Den styrende idé må lede og belyse arbejdet; arbejdet må tjene til at kritisere, modificere og til at bygge teorien opp.» (Winther-Jensen 1999: 135)

Deweys pedagogikk (som del av «New Education») ønsket å erstatte en tradisjonell lærer- og lærebokbasert undervisning med undervisning basert på barnas interesser og aktiviteter. (Winther-Jensen 1999: 136)

Dewey sier at erkjennelse som prosess er noe som finner sted innenfor rammene av den konkret utforskende handling, og at erkjennelse som resultat er identisk med de erfaringer som den utforskende handling gir mulighet til. (Winther-Jensen 1999: 138)

I *How we think* er Deweys grunntanke at læring er ensbetydende med tenkning: «Det viktigste man kan lære barnet er å tenke.» (Winther-Jensen 1999: 141)

Likevel sier han også: Mennesket må gjøre noe med tingene, hvis det ønsker å finne ut noe om dem. For Dewey er tenkning og handling i realiteten bare to sider av samme sak. Tenkning uten handling er ufruktbar, og handling uten tenkning er enten impulshandlinger eller ren og skjær rutine. (Winther-Jensen 1999: 145-146)

Dewey har lært av sin Chicago-kollega George Herbert Mead at bevisstheten er et sosialt produkt, i minst like stor grad som et individuelt. (Winther-Jensen 1999: 148)

Dewey anviste retningslinjer for en læreplan som baserte seg dels på elevens interesser, dels på deres personlige erfaringshistorie. (Winther-Jensen 1999: 156)

I *My Pedagogic Creed* skriver han: «Jeg tror at interesser er tegn og symptomer på voksende styrke. Jeg tror at de representerer gryende evner. Derfor er det

ytterst viktig for underviseren med konstant og omhyggelig observasjon av interessene. Jeg tror at disse interessene skal observeres, siden de viser den utviklingstilstand som barnet har nådd. Jeg tror at de kunngjør på forhånd det utviklingstrinn som det er i ferd med å gå inn i.» (Winther-Jensen 1999: 156-157) Dette er en spennende utfordring for alle lærere, både å observere, men også å samtale med elevene om hva de er interessert i, for å forsøke å gripe utfordringen med å knytte interessene til skoleaktivitetene.

Dette ble ikke noe grundig dypdykk i Deweys pedagogiske arv, men nok til å se at han står for en idemessig bredde det ved første øyekast kan være lett å overse. Dewey fortjener å få det siste ordet: «All learning is the result of a child's experiences. All learning is social in nature. Education is the constant reconstruction of experience in the light of new experiences.» (Øzerk 1999: 109)

5.9 Relasjonen til elevene

Store deler av undersøkelsesresultatene vi har kommet fram til ble presentert under overskriften relasjonen til elevene. Her er det også mye å hente av kommentarer fra litteraturen. Det neste avsnittet fra Dale kunne nesten ha vært fortalt av en av mine informanter, selv om Dale vel kanskje bruker et språk som er hakket mindre hverdagslig:

«Som lærer er man oppmerksom på gestikulering, kroppsmimikk og stemninger. En rasjonell gjennomføring av opplæringen krever at læreren raskt evner å oppfange relevante tegn og foreta hensiktsmessige bestemmelser i det aktuelle øyeblikket.» (Dale 1999: 84)

Minst like viktig er det at samtalen i klasserommet er noe som alle kjenner at de er med på:

«Kommunikasjon er rasjonalitetens medium. Med kommunikasjon forstår jeg at en meddelelse som ikke har vært felles, blir det. Undervisning forutsetter kommunikasjon: At det opprettes et vedvarende fellesskap mellom lærer og

elev. Undervisning hviler på en normativ forventning om solidarisk deltakelse.» (Dale 1999: 92)

Flere av mine informanter hadde amatørteatererfaringer som de satte pris på, og fortalte at de hadde glede av i lærerhverdagen. Dale minner også om at alle på skolen deltar i en forestilling:

«I undervisningen opptrer lærer og elever for hverandre som aktører og publikum i hver eneste undervisningstime. Klasserommet er et offentlig rom, som veksler mellom å fungere som scene og sal.» (Dale 1999: 94)

Noen ganger blir Dale ikke bare dramatiker, men dramatisk:

«Uten levende strømmer mellom eleven og skoleaktivitetene får objektene overmakten, og undervisningen overstrømmes av mål og midler. Undervisningen blir dramatisk sagt preget av fremmedgjort tvang, av stivnet kjedsomhet. Den pedagogiske kvaliteten er lagt død. (...) Elevens livsverden og skolens kunnskap berører ikke lenger hverandre.» (Dale 1999: 124-125)

Alt dette er utfordringer i retning av å ha oppmerksomheten rettet mot relasjonene mellom lærer og elev, og å arbeide kontinuerlig med å styrke kommunikasjonen, kanskje først og fremst ved at læreren strekker seg for å forstå elevene bedre. Uten å strekke seg for langt.

5.10 Små aldersforskjeller mellom lærer og elev

Mens vi fortsatt ser tilbake på undersøkelsens elevrelasjonsdel husker vi noen forskjellige utsagn om hvordan det er å forholde seg til elever som ikke er så mange år yngre enn en selv. Dette er også kommentert av Dale, i det første sitatet her i forhold til gruppepresset klassen kan utvise, som også kan ramme den unge læreren. (Ung og kul, som vi snakket om i intervjuene...)

«Den tyske pedagog Thomas Ziehe påpeker at gruppen kan være på vakt mot at ingen utmerker seg. (...) Det krever er overskudd av egenverdsfølelse å gjøre seg til gjenstand for kritikk og sanksjon fra ens jevnaldrende.» (Dale 1999: 98)

Vi drøftet også hva det betyr å være en populær lærer. Dale har også oppdaget fristelsen til å senke kravene for å oppnå en etterlengtet positiv tilbakemelding fra elevene:

«Og sikrer ikke læreren samtidig sin egen popularitet hos elevene ved å neddempe sin egen dyktighet og godta lave forventninger i de skolefaglige aktivitetene?» (Dale 1999: 150)

5.11 Positive og negative skole- og læringsopplevelser

Det meste av forholdet mellom lærere og elever, ikke minst slik det har blitt fortalt i min undersøkelse, er av det positive slaget. Hvis man skal trives på skolen bør det vel neppe bare være trist og leit der? Dale ser også dette:

«Oppdragelse er et positivt sosialt fenomen. Oppdragelse gir innvielse i aktiviteter som er verdt å fortsette med. Ett av utdanningens formål er å utvide elevenes egen rasjonalitet i motsetning til at det produseres umyndighet og underdanighet.» (Dale 1999: 103)

«Energiforbruket hos så vel lærer som elever henger sammen med om den handlende opplever aktiviteten som verd å investere energi i. Bevisst eller ubevisst stiller psyken seg spørsmål om det er hensiktsmessig å forbruke energi i forhold til aktiviteten. Handlinger som oppleves som meningsløse av elever og lærer, tapper dem for energi. Psykisk energi, liv i undervisningen, kommer an på om man opplever å formidle og tilegne seg betydningsfull kunnskap.» (Dale 1999: 112)

Dale er optimistisk på den betydningsfulle kunnskapens vegne, og det synes jeg at han har grunn til å skulle være.

Det positive skolemiljøet har sin naturlige motsetning i dårlige skoleopplevelser, som lærere må arbeide for å minimalisere.

«Opplevelser som mer eller mindre permanent truer elevenes selverkjennelse, ønsker de å trekke seg ut av. Følelser av nederlag – som opplevelsesstruktur – fører til at selvfølelsen kan bli krenket. Thomas Ziehe påpeker at elevene

unnlater å involvere seg i 'krenkelses- og skuffelsesopplevelser'. Det samme gjelder også for lærerne.» (Dale 1999: 113)

5.12 Språket og begrepene

En av informantene sa at språklig bevissthet var et av de viktigste resultatene av lærerutdanninga. Det er ingen tvil om at språk og begreper står høyt på lista over det pedagogikkfaget er opptatt av. Som Dale formulerer det er det ikke sjelden en stor oppgave å komme til rette med språksystemet:

«Men for eleven som skriftens subjekt oppstår det øyeblikk hvor undervisningen får en rent flytende form og blir en vev av tegn. (...) Jeg vurderer undervisning med gyldig normalitet til ikke å være et uartikulert fravær av systemer og overbevisninger, men til å være et skriftsystem som åpner for elevsubjektets dannelse gjennom korreksjoner, fornektelser og omgrupperinger.» (Dale 1999: 129)

Også i samarbeidet mellom lærerne er begrepene et viktig hjelpemiddel, sammen med samtaler som legger grunnlaget for felles forståelse:

«Kolleger som ikke tenker i begreper, har ikke institusjonalisert didaktisk handlingsrasjonalitet som standard. En forutsetning for en samarbeidende kollegialitet (...) er fremfor alt kollegenes felles språk, deres vilje og kompetanse til å tenke i begreper.» (Dale 1999: 215)

Dale siterer Dewey som uttaler: «Begreper standardiserer vår kunnskap. De introduserer soliditet i det som ellers ville være formløst, og varighet i det, som ellers ville være skiftende.» (Dale 1999: 216)

Denne begrepsdannelsen er også en vesentlig del av lærerutdanningen:

«Hensikten i pedagogikkutdannelsen er i første rekke å danne en referanseramme. Utdannelsen representerer en trening i å tenke i begreper. Dyktighet i å bruke språket er viktig for omfanget av pedagogens handlingsrefleksjon. Språket strukturerer praktikerens forståelseshorisont, hans eller hennes livsverden. Pedagogens didaktiske kompetanse viser seg i

dens beskrivelser og analyser og i de begrunnelser de bruker i sine bedømmelser.» (Dale 1999: 225)

Det er ikke så enkelt å si noe sikkert om hvordan skolen på den beste måten kan rette oppmerksomheten mot språket og begrepene på en måte som elevene kan gripe fatt i. Øzerk er optimistisk på pedagogenes vegne og skriver: «Begrepsinnrettet opplæring legger grunnlaget for *metalæring*. Denne læringen stimulerer barn til å tenke selv og til å se den røde tråden i lærestoffet.» (Øzerk 1999: 93-94)

5.13 Sosial reproduksjon

Dale henviser til Bourdieus tekster om sosial reproduksjon, og bruker Dag Solstads romanfigur læreren Rukla til å minne om at undervisningen blir en sosialisering der mange elever nettopp kjenner på at de ikke hører til i samfunnets høyere sjikt. (Dale 1999: 135-140) Dale siterer seg selv: «Den borgerlige offentlighet og klassestrukturen i vårt samfunn er avhengig av at store grupper forblir tause. Skolens språkbruk er arenaen hvor disiplineringen til denne tausheten foregår. Disiplinering til taushet letter sorteringen til yrkesutøvelse uten bruk av symboler og begreper.» (Dale 1999: 139)

Det er viktig å kjenne til de mekanismene som Bourdieu påpeker, der foreldre og skole i en slags tilsynelatende ubevisst symbiose opprettholder og styrker den kulturelle kapitalen til elever fra kulturelt kapitalsterke hjem, og med samme søvngjengeraktige selvfølgelighet fortsetter å sette elever som har svak kulturell kapital med seg hjemmefra på laveste forventningsnivå gjennom skolesystemet.

I mange av forelesningene om Bourdieu i løpet av dette studiet har det blitt påpekt at hans teorier er lite egnet til å forklare utvikling, og jeg er enig i at han framstår som kategorisk i sin beskrivelse av skolen. Men jeg er overbevist om at han ikke hadde fått på langt nær så stor oppmerksomhet, om ikke det hadde vært for at hans oppdagelser hadde tent noe som minner om hellig vrede og stor vilje til reform hos svært mange av hans lesere, nettopp fordi de *ikke* ønsker et skolesystem som konserverer privilegier og urettferdighet.

5.14 Yrkessosialisering uten profesjonalitet

De unge informantene i undersøkelsen har ikke alle sammen en like klar og tydelig profesjonell identitet. Eller kanskje rettere, de har ikke et like avklart forhold til begrepet profesjonell. Men jeg opplever alle seks som entusiastiske lærere med klare profesjonelle trekk. Når de skal kjenne på sider ved skolesamfunnet som har mindre profesjonalitet ser de delvis på noen kolleger eller tidligere lærere, eller de ser faktisk for seg at de en gang i framtida kan gå tomme for energi og entusiasme.

Erling Lars Dale er ofte kritisk til skolen slik den nå ser ut, og beskriver det han ser som en skole uten profesjonalitet, kanskje delvis for å tydeliggjøre hvor han ser muligheter for å gjøre ting annerledes: «I (...) skolen (...) gjennomføres undervisningen uten pedagogisk profesjonalitet. Med pedagogisk profesjonalitet forstås en gjennomføring av undervisningen som medfører målrettet læring. Profesjonell pedagogisk undervisning gjennomføres ut fra en tradisjon med didaktisk rasjonalitet som identitetsgrunnlag. (...) Målrettet læring inneholder en kommunikasjon preget av solidarisk deltakelse mellom lærer og elev.» (Dale 1999: 81)

Han undrer seg også: «Hvordan kan en 'lærer' overleve lenge i skolen uten eller med ytterst få reelle og aktuelle elever? Hva kan en lærer som opplever nederlag som struktur, gjøre i forhold til forestilte mål? Hva kan lærere som erfarer at elevene ikke lærer, gjøre? Det strategiske spørsmålet blir: Hvordan kan lærere trekke psykisk energi ut av en meningsløs undervisning og fortsette med å eksistere i skolen uten psykisk sammenbrudd?» (Dale 1999: 143)

Dale knytter dette vanskelige spørsmålet sammen med egne observasjoner av lærere som fortsetter å undervise, selv om elevene ikke engasjerer seg, og – kanskje som en del av en forsvarsmekanisme – heller holder fast ved sin undervisningsmåte enn å forsøke å forandre på den. Det er når slike dilemmaer bringes på banen at tankene går til informanten som snakket rett ut om lærere som burde veiledes ut av yrket. Det er smertefullt når noen mister grepet om sin yrkesutøvelse. Skolen er en arbeidsplass der det bør være mulig å legge til rette for at dem som trenger hjelp og veiledning for å komme tilbake til et nytt og

bedre spor får mulighet til det, men ikke minst hensynet til elevene tilsier at det også kan bli nødvendig å veilede lærere ut av yrket.

5.15 Å arbeide aleine i klasserommet

«Lærerne måtte, hver på sin måte, overleve i sine celler.» (Dale 1999: 159)

Nei, dette er ikke en beskrivelse av forholdene for fengslede lærere under krigen – de hadde det nok verre. Det er Erling Lars Dale som refererer Dennis Carlsons beskrivelse av lærere i deres klasserom, på en amerikansk ungdomsskole under et strengt målstyringsregime (en sak jeg skal komme tilbake til). Men dette skal i første omgang handle om noe som riktignok bare ble berørt av en av mine informanter, nemlig muligheten for å jobbe sammen med flere lærere i hvert klasserom, kontrastert mot det å arbeide aleine.

Dale beskriver i et underkapittel med tittelen «Yrkessosialisering uten profesjonalitet» hvordan arbeidet aleine i klasserommet har (minst) fire ulemper. Dette har han fra en studie om lærersosialisering: *Schoolteacher* av Dan C. Lorties. De fire problemene er celleorganisasjonen i skolen, med en lærer aleine i et rom, selvsosialisering (at lærerens egne opplevelser og tanker omkring dem blir grunnlaget for en privat praksisteori), manglende felles yrkesteori og at lærerne blir henvist til elevenes reaksjoner som yrkesbelønning. (Dale 1999: 147) Videre sier han:

«Jeg har argumentert for at lærersosialiseringen i skolen som organisasjon ikke er innvielse i en felles artikulert kunnskapstradisjon om undervisning. Det typiske blir at lærerne retter seg mot elevene og hendelser i klasserommet for å få selvvurderinger. Jeg har også påpekt at den reformpedagogiske psykologien forsterker at læreren vender seg bort fra innholdet i det som skal læres i skolefagene og -aktivitetene. Læreren speiler seg i og fornemmer sitt eget verd gjennom elevenes reaksjoner. Et konformitetspress utvikles for både lærer og elever, og det svekker både evnen og viljen til å stille bestemte krav til elevenes innholdsmessige læreprosesser i skolefagene.» (Dale 1999: 150)

Han fortsetter: «Gjennom disse tre momentene, yrkessosialiseringen i skolen, den tradisjonelle reformpedagogiske læringspsykologien og sosial karakterdannelse i retning av ytre, gruppestyrt behov for anerkjennelse fra medelever, ser jeg derfor en historisk ramme for ettergivenhet og patologisk undervisning. Lave kvalitetsstandarder i klasserommet når det gjelder kunnskapstilegnelsen i skolefagene, oppstår i et læringsmiljø der både lærer og elev er tilfreds med å unngå ubehag. Sagt annerledes: En standard etablert om at problemfri handlingsflyt er kriteriet for gjennomføringen av undervisningen. En samordner det en kan oppnå, med det en er villig til å yte. Dette gjelder for både elever og lærere. Slik kan en oppnå tilstrekkelig tilfredsstillende ved at både lærer og elever definerer det som OK at en yter lite og deltar minimalt i kunnskapsproduksjonen. Det er etablert en gjensidig holdning, altså en standard om frakobling av engasjement, både hos lærer og elever. Patologiens kriterium er opprettet i institusjonens ryggmarg: om elevene og lærerne samtykker gjensidig stilltiende i at skolens undervisning *er kjedelig.*» (Dale 1999: 153)

Dette er Dales sørgelige observasjon av hvordan en ensom lærerjobb i klasserommet kan utvikle seg. Jeg tror det er rett som min informant sa om det å være flere lærere i undervisningslokalet: «Når vi var to lærere i et klasserom så lærte jeg veldig mye av det. Så det er klart at hvis du jobber på et team så plukker du fort med deg nyttig kunnskap.»

5.16 Målstyring av skolen

Egentlig handlet jo det forrige avsnittet også mellom annet om hvordan det kunne være å leve under et negativt målstyringsregime. Det var spesielt en av mine informanter som luftet irritasjon over juridifiseringen og byråkratiseringen av skolen. Erling Lars Dale rir straks til unnsetning, han har heller ikke stort til overs for denne motstanderen, og sier dette om målstyring av skolen: «Slik kan det utvikles talemåter om skole som gjør at pedagogikken forsvinner, ikke bare fra utdanningspolitikken, men også fra planleggingen, vurderingen og gjennomføringen av undervisningen.» (Dale 1999: 158)

Han deler faktisk også min informants oppgitthet over lite nytte i deler av lærersamarbeidet: «for eksempel at et arrangert og påtvunget lærersamarbeid kan bidra til å svekke den enkelte lærers handlingsrefleksjon.» (Dale 1999: 188)

5.17 Forholdet til kolleger

Og dermed må det sies enda noe mer om forholdet lærerkolleger i mellom.

Dale henviser til Lee S. Shulmans artikkel *Å undervise alene, å lære sammen* (1989): «Utvikling av kollegialt fellesskap er nødvendig om undervisningen skal være på det høyeste nivå. Standarder for dyktighet krever samarbeid for at lærerne skal kunne høste fordeler av sine erfaringer og fortsette å utvikle seg som profesjonelle lærere. Poenget er at lærerne kan lære å undervise bedre ved å lære av egne og andres erfaringer. De må derfor få muligheter – i skolen – til å reflektere over sin egen praksis. Skolen må utvikles slik at den gir anledning til og fremmer tenkning.» (Dale 1999: 197)

«Å gjennomføre undervisningen krever så mye oppmerksomhet og energi at det er vanskelig – spesielt under press – å observere seg selv. Selve undervisningssituasjonen er karakterisert av hurtighet, ensomhet og derfor av det Shulman benevner som hukommelsestap. For mye hender for fort. Refleksjonen over egen undervisning øker ved assistanse fra kolleger. Derfor trengs det et system i skolen som dokumenterer og overskrider begrensningene i den umiddelbare og subjektive opplevelsen læreren har i undervisningssituasjonen. Tilbakemeldinger fra kolleger blir en forventet del av den profesjonelle praksisen.» (Dale 1999: 198)

Dette er i tråd med informantenes tanker om veiledning og lærersamarbeid.

5.18 Kreativitet

Alle undersøkelsens informanter forteller om arbeidsglede i forskjellige fasonger. At utfoldelse av kreativitet både blant barn og voksne er en del av dette bildet er det flere som kjenner på.

«En arbeidssituasjon med liten grad av profesjonalitet domineres av rutiner. Den gir lite rom for å sette mål og analysere betingelsene for å realisere dem. Dermed svekkes den umiddelbare opplevelsen av å ha lykket som aktør. Et utdanningssystem som utvikler seg i retning av profesjonalitet, beveger seg derfor fra stereotype rutiner i retning av institusjoner som gir rom også for deltakerens kreativitet – både som medlem og aktør.» (Dale 1999: 204)

5.19 Kulturpedagogisk bevissthet

Det er heldigvis knapt mulig å gjennomføre et pedagogikkstudium i Tromsø uten å erverve en smule kulturpedagogisk bevissthet. Øzerk hadde funnet et vakkert sitat hos Basil Bernstein:

«If the culture of the teacher is to become part of the consciousness of the child, then the culture of the child must first be in the consciousness of the teacher.» (Øzerk 1999: 223)

Et barn lærer veldig mye om kultur i løpet av sin skoletid. Om skolen er kulturbevisst og lærerne har fokus på kulturelle fenomener i hele spennet fra lokalt til globalt kan elevene oppleve å vokse inn i kulturen, til stor glede for seg selv og sine nære. Og forutsetningen for denne kulturlæringen må åpenbart være i tråd med Bernsteins utsagn: barnets kultur må være utgangspunktet for den videre reisen.

Dale formidler også betydningen av sensitiv kommunikasjon med god kunnskap om mottakerens forutsetninger:

«Den gode lærer poengterer saken slik at elevene blir i stand til selv å se den. Formidlingsevne betyr derfor at læreren er i stand til å overføre kunnskap i et språk som elevene forstår. Han eller hun er følsom overfor elevenes uttrykk for deltakelse i undervisningen. For at formidlingen skal lykkes, må læreren ha god kontakt med elevene. I en slik situasjon kan lærerens engasjement og interesse virke forløsende på elevenes læringsprosess.» (Dale 1999: 254)

Edmund Edvardsen peker på et problem som de kulturelle avstandene skaper, ikke bare for kulturlæring, men for all formidling i skolen:

«I skolen pusler ungene, bortsett fra noen skoleflinke, i større eller mindre grad med en masse løse tråder, mens læreren mener å drive fagdidaktisk systematisk innlæring. Hun skiller i så fall ikke mellom undervisning og læring. Ikke minst i undervisning er det *mottakeren*, ikke avsenderen, som bestemmer budskapet. Det er lettere for leseren å forandre skriveren, og for lytteren å forandre taleren, enn omvendt. Lyttere, lesere «mottakere», alle går de til talen, teksten og undervisninga i egenskap av medprodusenter. Selv om avsender har ordet, har han ikke «mottakeren» i sin hule hånd og i sin makt. Det har han bare om han makter å formulere det lytteren selv allerede 'har på tunga'.» (Edwardsen 2011: 49)

Ja, unge lærer, eller hvem som nå, når alt kommer til alt, leser denne teksten, merket du deg Edwardsens visdomsord: I den mellommenneskelige kommunikasjonen er det mottakeren som bestemmer budskapet.

Husk det.

5.20 Pedagogisk praksis

I det tjuende punktet i kapitlet nærmer vi oss en avslutning på det hele. Her har jeg med elektronisk saks og lim samlet inn noen gode utklipp fra mine litterære bidragsytere som jeg ikke klarte å bare børste ned i papirkurven.

Dale siterer Aristoteles: «Det vi må lære før vi kan gjøre det, det lærer vi ved at vi gjør det.» (Dale 1999: 210)

«Profesjonalitet i skolen betyr altså at praktiske løsninger utvikles gradvis i takt med lærerens kontinuerlige vurderinger.» (Dale 1999: 166)

«Skolen (er) nettopp et område hvor det finnes god grunn til å spørre om målet. Man er ofte involvert i aktiviteter uten alltid å være helt klar over hva man prøver å oppnå.» (Dale 1999: 83)

«Lærernes kompetanse til refleksjon øker derfor om de blir seg bevisst at de faktisk har en referanseramme, og blir i stand til å vurdere den.» (Dale 1999: 226)

«Teori øker praktikerens kompetanse til refleksjonshandlinger.» (Dale 1999: 230)

«John Deweys formulering *'learning by doing'*, Jean Piagets idé om *'doing is learning'*, Lev Vygotskys argumentasjon hvor han hevder at *'activity is learning'* og Lerome Bruners perspektiv på erfaring hvor han hevder at *'experience is learning'*, danner det pedagogisk-psykologiske grunnlaget for bruken av den oppdagende og utforskende metoden i opplæringen.» (Øzerk 1999: 104)

Øzerk sier også dette om pedagoger som har arbeidet med prosjektarbeidsmetodikk: «Felles for alle er at de eksplisitt understreker viktigheten av samarbeid, arbeid, eleverfaringer, gode opplevelser, refleksjon, oppdagende læring, utforskende læring i en prosjektorganisert og problembasert opplæringsform der man tar utgangspunkt i et samfunnsrelevant, elevrelevant og aktuelt problem.» (Øzerk 1999: 117)

Øzerk refererer til Krashen og skriver: «Den konteksten der eleven opplever en positiv selvfølelse og sitter inne med positive innstillinger og minst mulig angst, med andre ord, når det affektive filteret er åpent, blir dette sett på som en god situasjon for læring. En slik situasjon bidrar til at eleven blir sosialt og intellektuelt engasjert i sin egen opplæringsprosess og læringsmål. Da er det lettere å fremme tilsiktet læring og utvikling på det kognitive, sosiale, affektive og opplevelsesmessige området.» (Øzerk 1999: 142)

Da er det bare å trekke tråden tilbake til mine informanter som gang på gang snakket om trygge barn, trygge skoler og trygge lærere, og håpe at alle får oppleve Krashens åpne affektive filter.

5.21 Den unge læreren

I ettertankens lys ser jeg at jeg hadde hatt lyst til å spørre mine informanter eksplisitt om hva som er deres viktigste kvaliteter og kvalifikasjoner som *unge lærere*. Selvfølgelig har de allerede nevnt en rekke ting: pågangsmot, evne til å huske egen skoletid (og jeg kan legge til: at den egne skoletiden ikke er fullt så

forskjellig som den er for oss som gikk i grunnskolen for førti – femti år siden), nyvunnet og fersk lærerutdanningskunnskap, entusiasme, og så videre.

De lærerne jeg har snakket med i undersøkelsen er unge entusiaster. Det er mulig at unge lærere som raskt mister entusiasmen og arbeidsgleden også raskt finner seg en jobb i et annet yrke enn som lærer i skolen. Men en årsak til dette frafallet fra yrket kan jo også være at rammeforutsetningene i skolen reelt sett er trange, eller om så klaustrofobiske, slik at det ikke bare er forhold ved læreren som må gis oppmerksomhet når tiltak skal velges for å gjøre skolen så god som samfunnet, foreldrene, elevene og lærerne fortjener.

Jeg må våge å komme trekkende med en av mine favorittekster etter dette studiet, Ottar Brox's artikkel «Hvordan blir vi fagfolk?» der Brox spissformulerer seg på denne måten: «Mitt utgangspunkt er en stadig sterkere overbevisning om at det er på jobben at vi for alvor lærer å bli fagfolk.» (Brox 2002: 51) Artikkelen er kort nok til at de som synes dette høres spennende ut kan lese den.

Brox legger til: «Jeg må presisere at det jeg er blitt i tvil om nytten av, ikke er læring, men formell utdanning - målt i antall skole- eller studieår. Læring kan vi aldri få nok av, men det er grunn til å tru at vi i Norge nå er i ferd med å få et overforbruk av formell skolegang.»

Et poeng hos Brox er at alle – og jeg er fristet til å legge til: ikke minst unge lærere – skaffer seg en rekke erfaringer i jobben som gjøre dem bedre egnet til å utføre den. Kanskje ikke minst om de samtidig får god anledning til å reflektere over erfaringene i samarbeid med kolleger og eventuelt også eksterne veiledere.

Og for dem som skal arbeide med å dyktiggjøre barn og unge for arbeidslivet (og selvfølgelig for resten av livet også...), er det nødvendig med stadig refleksjon omkring hvordan alle skal kunne finne sin vei framover i et stadig mer kompleks terreng av livsvalgsmuligheter.

Det perspektivet Brox har på behovet for utdanning og anerkjennelse gjennom arbeidslivet er veldig viktig for alle som skal samtale med ungdom og foreldre om de viktige valgene som alle må gjøre når utdannings- og arbeidslivsveien

skal stakes ut. En del av løsningen på overutdanningsproblemet må jo være at det snakkes om det blant foreldre og skolefolk, og at det samtidig skjer en kontinuerlig framsnakking av alt ærlig arbeid, ikke minst det som har kort utdanningstid eller lave krav til formell kompetanse.

Jeg har tidligere gjengitt informantutsagn som tyder på at ingen av de seks lærerne jeg har snakket med opplever at de har overflødig utdanning, selv ikke de av dem som allerede hadde en yrkesutdanning da de startet sin lærerutdanning. På den annen side er det ikke tvil om at det er flere av dem som gjerne hadde sett at de hadde møtt færre hindringer i form av små og midlertidige stillinger på sin vei ut i skolen. Jeg håper at kompetansesamfunnet kan finne rom for et mangfold av lærere, og ikke minst et mangfold av unge lærere.

5.22 Et skjønnlitterært bidrag

Jeg har allerede fortalt at jeg spurte informantene mine om inspirasjon fra skjønnlitteraturen. Jeg vil avslutte med min egen bokaufstilling i denne sammenhengen: Daniel Keyes' *Blomster til Algernon*. Denne fortellingen ble først utgitt som en novelle som jeg leste i norsk oversettelse i Bing & Bringsværds samling av fantastiske fortellinger *Østenfor sol*, et par år etter at den kom ut i 1969. I vinter har jeg kjøpt (og lest) romanen som novellen fikk vokse seg til: *Flowers For Algernon* og filmatiseringen (som jeg gleder meg til å se etter at arbeidet med denne teksten endelig er over). Det første korte kapitlet i novellen er slik:

«Dr. Strauss sier at jeg skall sgrive ned va jeg tenker og ale ting som henner meg fra nå av. Jeg vet ikke vorfår men han sier det er vigti for di vil se om di kan bruke meg. Jeg håper di bruker meg. Frøken Kinnian sier kanskje di kan gjøre meg flink. Jeg vil gjerne bli flink. Jeg heter Charlie Gordon. Jeg er 37 år gammel. Jeg har ikke mer å sgrive nå så jeg vil slutte for i dag.»

Deretter følger vi den psykisk utviklingshemmede Charlie Gordon når han blir med på et eksperiment med kunstig fremskyndet intelligens, alt mens vi kan

tenkte en lang rekke tanker om hva vi gjør i skolen, i møte med elever som ikke vil lære, og som vil lære, og hva det gjør med oss å møte hverandre på livsveien.

Som det kanskje går an å gjette lykkes Dr. Strauss i sitt eksperiment (i alle fall på et vis...), og jeg vil også dele et annet sitat – denne gangen fra romanutgaven – til ettertanke for alle som arbeider med egen og andres læring:

«Strange about learning; the farther I go the more I see that I never knew even existed. A short while ago I foolishly thought I could learn everything – all the knowledge in the world. Now I hope only to be able to know of its existence, and to understand one grain of it.» (Keyes 2002: 107)

Dermed er denne fortellingen anbefalt blant bøker det forhåpentligvis er riktig å lese.

6 Referanser

Litteratur

Bourdieu, Pierre (2001): Den nye kapital. I Bourdieu, Pierre: *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen* (s. 37-56). Hans Reitzels Forlag.

Brox, Ottar (2003): Hvordan blir vi fagfolk? I Nergård, Jens-Ivar & Nesset, Sigmund (red.): *Det gjenstridige. Edmund Edvardsen 60 år*. Oplandske Bokforlag.

Dale, Erling Lars (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Edvardsen, Edmund (2011): Verdens navle nordpå? I Jentoft, Svein, Nergård, Jens-Ivar & Røvik, Kjell Arne (red.): *Hvor går Nord-Norge? Tidbilder fra en landsdel i forandring* (s. 41-53). Stamsund: Orkana Akademisk.

Egner, Thorbjørn (1971): *Folk og røvere i Kardemomme by*. J. W Cappelens forlag.

Keyes, Daniel (2002): *Flowers For Algernon*. London: Gollancz og i norsk oversettelse i Bing & Bringsværd (1969): *Østenfor sol*. Oslo: Den norske Bokklubben

Lewis, C.S. (1990): *Reisen til det ytterste hav*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Winther-Jensen, Thyge (1999): *Undervisning og menneskesyn – hos Platon, Comenius, Rousseau og Dewey*. Akademisk forlag.

Øzerk, Kamil Z. (1999): *Opplæringsteori og læreplanforståelse – en lærebok i pedagogikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Tidsskrift

Tidsskriftet Utdanning nr. 21/12. desember 2014

Nettsider

Alle sidene besøkt 13. mai 2015

Bing.no, søk på «Young professional teacher»

<http://www.bing.com/search?q=young+professional+teacher&qsn=&form=QBLH&pq=young+professional+teacher&sc=0-19&sp=-1&sk=&cvid=bf7736851c34451b78680538da1c79e>

Den generelle delen av læreplanen, fra Utdanningsdirektoratets nettside

http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Hagen, Trygve: Slik kan læreren få autoritet. Fra NRK ytring 23. april 2015.

<http://www.nrk.no/ytring/slik-kan-laereren-fa-autoritet-1.12325186>

IMDb: Trygve Hagen

http://www.imdb.com/name/nm0353465/?ref=tf_fc_cr4

NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen: *Evaluering av*

allmennlærerutdanningen i Norge 2006 Del 1: Hovedrapport

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rap/2006/0011/ddd/pdfv/290662-nokut_hovedrapport1.pdf

Wikipedia <http://wikipedia.no/>

7 Vedlegg

1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

2: Samtykkeerklæring

3: Temaguide

4: Tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Unge læreres tenkning om pedagogikk, læring og undervisning”

Bakgrunn og formål

Dette forskningsprosjektet munner ut i en mastergradsoppgave ved UiT Norges arktiske universitet. Prosjektet skal undersøke et utvalg unge læreres tenkning om pedagogikk, læring og undervisning, og forsøke å sammenfatte og utdype denne tenkningen. Delspørsmål som skal undersøkes er de unge lærernes profesjonelle identitet, hvor de henter sin inspirasjon, og hvilken pedagogisk tenkning de støtter seg til i sin undervisning.

Utvalget av unge lærere er rekruttert etter forespørsler til skoler, skoleadministrasjon og lærerorganisasjoner. Det skal ikke utelukkes at en informant i enkelte tilfeller vil kunne rekruttere en annen informant.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakerne i studien er med på et intervju som tas opp på lydopptaker for seinere å bli skrevet ut. Utskriften er grunnlaget for oppgavens drøfting av deltakernes tanker om læring og undervisning. Vanligvis vil det gjennomføres individuelle intervjuer, men i enkelte tilfeller kan gruppeintervjuer være mer hensiktsmessige. Maksimal samtaletid vil være en time. Intervjuet vil berøre en rekke spørsmål omkring lærerutdanning, skolepraksis, personlige forutsetninger, læringslyst og hovedideer bakom arbeidet som lærer.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare student og veileder som har tilgang til opplysninger som knytter sammen personlige opplysninger og intervjumateriale, og disse opplysningene slettes når undersøkelsen er over. Selv om de intervjuedes tanker og meninger vil bli publisert i den ferdige oppgaven er det svært liten grunn til å regne med at enkelt deltakere vil kunne gjenkjennes. Prosjektet skal etter planen avsluttes i løpet av 2015.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Forespørselen inneholdt også kontaktopplysninger til masterstudent og veileder, og et punkt om at prosjektet var godkjent av NSD.

Samtykke til deltakelse i studien

"Unge læreres tenkning om pedagogikk, læring og undervisning"

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Temaguide til forskningsprosjektet

"Unge læreres tenkning om pedagogikk, læring og undervisning"

Bakgrunn og formål

Dette forskningsprosjektet munner ut i en mastergradsoppgave ved UiT Norges arktiske universitet. Prosjektet skal undersøke et utvalg unge læreres tenkning om pedagogikk, læring og undervisning, og forsøke å sammenfatte og utdype denne tenkningen. Delspørsmål som skal undersøkes er de unge lærernes profesjonelle identitet, hvor de henter sin inspirasjon, og hvilke pedagogiske tenkning de støtter seg til i sin undervisning.

Tema som vil bli forsøkt gått gjennom i samtalen

Det skal være stort rom for improvisasjon og oppfølgingsspørsmål både fra informant og intervjuer i denne samtalen.

Utdanning og bakgrunn

Utdanningsløp: barnehage, grunnskole, videregående skole, høyrere utdanning. Jobberfaringer og fritidsinteresser.

Hjemsted og sosioøkonomisk bakgrunn, foreldre og andre signifikante voksne.

Utdannings- og yrkes-valget

Hva påvirket ditt utdannings og yrkesvalg?

Hvordan ble du en lærer?

Hvordan var dine egne skoleerfaringer?

Hvordan er du i stand til å sette deg inn i situasjonen til dem som har helt andre skoleerfaringer enn deg selv?

Din lærerjobb

De viktigste karakteristikkene ved jobben din: skoleslag, trinn, fag, gruppe, arbeidsoppgaver...

Hva gleder du deg til på jobb?

Hva betyr samarbeidet med de andre i personalet på jobben?

Lærerutdanningens påvirkningskraft

Hva er det viktigste du har lært i din lærerutdanning?

Er det pedagoger eller pedagogiske ideer som har inspirert deg?

Hvilke tekster har inspirert deg?

Har lærerutdanningen endret mange sider av deg selv? På hvilken måte?

Ser du annerledes på lærerutdanningen din nå, enn før du begynte å jobbe som lærer?

Personlige lærer-forutsetninger

Er det sider ved deg selv som du synes gjør at du passer til å arbeide som lærer?

Hvordan har forholdet ditt til andre gjennom oppveksten påvirket deg som lærer?

Er det kulturelle uttrykk, for eksempel fra film eller skjønnlitteratur, som har påvirket deg i din tenkning om pedagogikk og læring?

Hva er en god lærer?

Hvordan (eller hvem) er dine lærerforbilder?

Er det andre ting som har påvirket ditt syn på hvordan en god lærer skal være?

Hvordan kjenner du på din egen lærerjobb i forhold til dine egne idealer?

Ung profesjonell lærer

Jeg tenker at det er viktig at du som nyutdannet er en ung, profesjonell lærer.

Hva forbinder du med begrepet profesjonell?

Hva kjennetegner en profesjonell lærer?

Forsøk å overraske meg!

Formålet med forskning er å nå fram til ny erkjennelse og ny kunnskap. Det er en fare for at mine egne ideer om pedagogikk, læring og undervisning står i veien for at jeg kan oppdage det du har kommet fram til, og som jeg aldri har oppdaget, eller aldri helt har forstått. Er det andre sider ved det å være lærer som du tror jeg overser når jeg leder denne samtalen mellom oss?

Hva har du tenkt på under forberedelsene dine før vi møttes til denne samtalen?

Tanker om din lærerframtid

Har du tenkt å være lærer til du blir alderspensjonist?

Bør lærere være unge eller gamle?

Hva er det som påvirker dine muligheter til å utvikle deg i jobben som lærer?

Tilbakeblikk på samtalen

Hvordan har du hatt det mens vi har snakket sammen om dine «lærertanker»?

Hva tror du at du vil huske best fra samtalen?

Har du fått tanker om at du vil forandre ett eller annet?

Er det noe i samtalen som du kommer til å gjøre noe med, eller tenke mer over for å undersøke nærmere?

Tusen takk for det du har bidratt med!

Jeg skal forsøke å oppsummere litt av det jeg synes er det viktigste du har fortalt meg: ...



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Randi Skjelmo
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 15.12.2014

Vår ref: 40648 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>40648</i>	<i>Unge læreres tenkning om pedagogikk, læring og undervisning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Randi Skjelmo</i>
<i>Student</i>	<i>Knut Borud</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Knut Borud kbo035@post.uit.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avedelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40648

Data innhentes ved personlig intervju (evt. gruppeintervju) med nyutdannede lærere. Formålet er å undersøke hva de tenker om pedagogikk, læring og undervisning, hva som er deres profesjonelle identitet, hvor de henter inspirasjon, og hvilken pedagogisk tenkning de støtter seg til i undervisningen.

Ved rekruttering via arbeidsgiver, skole og/eller lærerorganisasjon, anbefaler vi at disse formidler informasjon om studien til aktuelle kandidater, som så kan kontakte studenten dersom de vil delta. Alternativt kan institusjonene utlevere kontaktopplysninger om lærere, dersom taushetsplikten ikke er til hinder for dette.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Det tas høyde for at det kan fremkomme enkelte sensitive opplysninger (om medlemskap i fagforening) under intervju, selv om det ikke spørres direkte om dette.

Det kan også fremkomme enkelte opplysninger om tredjeperson (mor, far og andre voksne som har hatt betydning for utdanningsvalg). Det skal da kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet/analysene. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og anonymiseres i publikasjon. Prosjektleder kan da unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere (ift. personvernulempen).

Av hensyn til taushetsplikten må informanten utelate alle identifiserende opplysninger ved eventuell omtale av enkeltelever. Vi anbefaler at intervjuer tar dette opp med informanten på forhånd.

Personvernombudet legger til grunn at student og veileder følger UiT sine interne rutiner for datasikkerhet: http://uit.no/Content/302401/UiT-Rutine_PersVernForskStud_120420.pdf

Dersom personidentifiserende opplysninger skal lagres på privat bærbar pc (fremfor UiT sin forskningsserver), må dette være avklart med UiT, og opplysningene bør krypteres tilstrekkelig. Koblingsnøkkel lagres i papirform av veileder.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak