

Utvikling av førsteårskompetanse hos allmennlærere

Det er mye oppmerksomhet knyttet til allmennlærerutdanningen og til nyutdannede læreres manglende kompetanse. En studie jeg gjorde av nyutdannede lærere, kalt "førsteårslærere" viste at lærere kan fungere meget godt som nyutdannede. I artikkelen drøfter jeg hvordan førsteårslærere utvikler sin handlingskompetanse, det jeg kaller "førsteårskompetanse", og hva som synes å være sentrale suksessfaktorer.

INNLEDNING

Skoleeierne stiller krav til utdanningsinstitusjonene om "å levere den varen de forventer." De vil ha kompetente lærere som kan håndtere den komplekse skolehverdagen. Våre politiske myndigheter forventer det samme. Den eksterne kontrollen av utdanningssystemet intensiveres på alle nivåer. Allmennlærerutdanningen var i 2005-2006 gjenstand for omfattende intern og ekstern evaluering av NOKUT. Sluttrapporten peker på mange svakheter (NOKUT 2006).

At allmennlærerutdanningen ikke makter å forberede studentene på alle utfordringer de møter i yrket, er nesten selvsagt, til det er skolevirkeligheten for kompleks og lærerutdanningen for kort. Etter fire år gis lærerne formell kompetanse til å undervise *alle* barn fra seks til 16 år i *alle* fag! Det er neppe et godt politisk valg. Når en også trekker inn de store utfordringene barn og unge stilles overfor i dagens samfunn, er det vanskelig å se hvordan utdanningen kan lykkes med nåværende struktur og rammer.

Til tross for svakheter ved utdanningen, viste en studie jeg gjorde av ti nyutdannede lærere (Hove 2003–2004) at de fleste gjorde en solid jobb som nyutdannede eller "førsteårslærere", et begrep jeg velger å innføre sammen med begrepet "førsteårskompetanse." *Førsteårslærere* er betegnelsen på lærere som har sitt første arbeidsår etter fullført utdanning. *Førsteårskompetanse* er det samlebegrep jeg anvender for totaliteten i det arbeidet de utfører, altså kompetanse forstått som kunnskap som viser seg i handling. Kompetanse leser vi ut av det folk gjør (Løvlie 2001:137). Flere av førsteårslærerne i min studie vil jeg betegne som ressurspersoner for skolene. De fleste møtte store utfordringer, men lyktes likevel. Med begrepet "lykkes" forstår jeg her at de mestret arbeidet på en måte som ble verdsatt av elever, foreldre og/eller ledelse, og at de selv opplevde å trives i arbeidet som ny lærer. Fem av lærerne overtok klassestyreransvar i krevende klasser og klarte å snu klassekulturene positivt.

Disse funnene vekket min interesse for å løfte fram noen positive bilder av nyutdannede lærere. Medienes elendighetsbilder av lærerutdanning og nyutdannede lærere kan bli til selvbilder. Lærernes yrkesstolthet utfordres. Det blir viktig å få fram at undersøkelser også viser stor kompetanse hos nyutdannede lærere. Søkelyset må rettes mot lærerutdanningen og mot den skolen som mottar førsteårslæreren. Men det forklarer ikke alt. Det er utvilsomt viktige forhold knyttet til personlig "biografi," menneskets egenskaper og erfaringer (Pollard 1982, Nygren 2004). Samspillet mellom de ulike faktorene er komplisert, og det er umulig å gi noe utdypende svar på hvordan det fungerer. Likevel vil jeg i denne artikkelen prøve å drøfte hvordan vi kan forstå at noen nyutdannede lærere lykkes som førsteårslærere.

Artikkelens problemstilling er formulert slik: Hva bidrar til førsteårskompetanse hos allmennlærere? Hva synes å være sentrale suksessfaktorer?

Mitt forskningsprosjekt var todelt. Den første delen var rettet mot lærerutdanningen. Ti allmennlærerstudenter, seks kvinner og fire menn vurderte utdanningen like før de avsluttet sin 4-årige lærerutdanning (Hove 2004). Den andre delen av prosjektet var en oppfølgingsstudie av de samme ti personene gjennom det første året som nyutdannede. Prosjektet anvender kvalitative metoder, med hovedvekt på det kvalitative forskningsintervju (Kvale 1997). Mine data bygger også på refleksjonsskriv og praksisfortellinger som jeg mottok fra alle prosjektdeltakerne gjennom det første året.

Ni av de ti lærerne klarte å få arbeid som lærervikarer i et tøft marked. To gikk til ungdomsskolen, en til kombinert skole og seks til barneskolen. Begge ungdomsskolelærerne og 4 av de 6 barneskolelærerne lyktes godt som førsteårslærere. I denne artikkelen har jeg valgt å løfte fram to av lærerne som eksempler og formidle empirien gjennom deres fortellinger. En ungdomsskolelærer og en barneskolelærer gir uttrykk for erfaringer som nye lærere og tanker om lærerutdanningen både som nyutdannede og etter ett år i yrket. Navnene er ikke identiske med deres virkelige navn.

SUKSESSHISTORIER

Solveigs historie

Solveig hadde aldri vært på en ungdomsskole etter at hun selv var elev, men fikk jobb der før avsluttet utdanning. Første høsten som nyutdannet underviste hun i en ”sterk og arbeidsom” 8. klasse og i en 10. klasse som ble sett på som skolens ”problemklasse”. Hun hadde full post med fagene fransk, norsk og engelsk. I et notat til meg høsten 2003 skriver hun bl.a. om den første tiden:

Jeg syntes alt var vanskelig i begynnelsen, jeg gruet meg enkelte dager til å gå på jobb. Men heldigvis følte jeg at jeg kunne spørre dem som satt rundt meg på arbeidsrommet. Jeg fant meg noen ”mentorer”, noen jeg følte kunne ta seg tid til en prat. Uten dem vet jeg ikke, vel, det hadde vel gått på et vis, men jeg setter STOR pris på kloke ord fra erfarne ryttere.

Hun skrev et nytt notat til meg i begynnelsen av februar 2004:

De siste 14 dagene før jul var min jobbsituasjon slik:

- 140 stiler (engelsk, nynorsk, bokmål – ca 30 min. per stil)
- 30 hjemmeoppgaver i fransk à 4 sider per stk
- 30 franskprøver
- 18 bokomtaler i norsk
- 18 nynorskprøver
- rapporter på gitt spesialundervisning
- karaktersetting og protokollføring
- i tillegg da selvfølgelig vanlig leseplikt med for- og etterarbeid.

Hun arbeidet til kl. 0100-0200 hver natt, men skriver videre:

Det høres vel ut som om jeg svartmaler min jobbsituasjon – det gjør jeg egentlig ikke. Jeg trives jo utrolig godt – antakeligvis fordi jeg liker elevene og vil være der 100 prosent for dem.

Men hun gir uttrykk for at hun aldri mer vil ha en slik arbeidssituasjon igjen!

Solveig opplevde heldigvis å få uformell hjelp og veiledning fra kolleger, og hun kunne også gi noe tilbake. I intervjuet mot slutten av skoleåret sa hun det slik:

Føler at jeg har kunnet bidra litt, ikke på metoder, men på fagsiden. Kompensere litt for hjelp. Typer forelesninger i fransk og norsk – gitt dem materiale, de har vært veldig glad for det. Jeg er veldig grundig. Vi må jo hjelpe hverandre.

Etter jul ble Solveig klassestyrer for 10. klassen hun hadde undervist i, skolens ”verstinger”. Hun opparbeidet et godt forhold til ungdommene, viste dem respekt og tillit og trodde på dem. Hun godtok ikke at de skulle være slik som folk omtalte dem. De likte godt å ha henne som lærer, og hun fikk fram det positive i dem.

Verstingene tok jeg til mitt bryst, så at de hadde andre sider, og når de hadde problemer, kom de gjerne til meg. Jeg gav uttrykk for at jeg stod til deres disposisjon, og det takket de meg dypt for (intervju vår 2004).

Hvordan vurderte hun lærerutdanningens betydning for sin yrkesutøvelse? Ved avslutningen av utdanningen var Solveig opptatt av at utdanningen måtte være relatert til praksis og måtte gi både faglig og pedagogisk kompetanse. Hun savnet fagdidaktikken i de teoretiske fagene, men mente at hun hadde utviklet seg mye gjennom de tre årene i allmennlærerutdanningen. Mellomfag i fransk hadde hun fra før. Hun hadde vikariert *litt* tidligere, men opplevde at hun hadde blitt mye mer reflektert og fått et annet syn på barn. Fagene pedagogikk og KRL hadde bidratt mest. Her hadde hun opplevd mest fordypning og refleksjon. Praksis trakk hun også fram som nyttig, men syntes det hadde blitt mye prosjekter og lite om hverdagen i skolen. Om fremtidig jobb formulerte hun seg slik:

Jeg ønsker meg glade og kunnskapsrike barn. Jeg skal gjøre mitt beste for at skolen skal være et bra sted å være uansett hvor de kommer fra. Det er det viktigste, til tross for at jeg er faglærer (intervju vår 03).

Etter ett år som lærer sa hun:

Jeg har lært mer her på ett år enn tre år på lærehøgskolen. Det som var nyttig der, var pedagogikk og praksis – og noen fag. Men svært lite. Det er i de fagene hvor det er stilt høye krav, jeg opplever å sitte igjen med mest (intervju 2004).

Geirs historie

Geir fikk et vikariat som klassestyrer for en 4. klasse tidlig på høsten. Skolen trengte hjelp for en viss periode, som viste seg å bli fra september og året ut. Geir opplevde *ikke* å bli godt mottatt av kollegiet, og han karakteriserte skolekulturen som tradisjonell og at den var seg selv nok. Som ventet ble det lite samhandling mellom ham og kollegene. Kulturen åpnet ikke for støtte og veiledning, og selv hadde han klare forestillinger om hvordan han ville arbeide. Han formulerte seg slik:

Enklere om jeg kunne spilt sammen med noen. Har vært mye sånn enekjøring. Det advares jo mot det. Skjulte meg bak at dette var en passiv klasse som trengte å få blomstre. Parallellklassen hadde hatt en annen type lærer de første årene, der det var problemer å få nok ro (intervju 2004).

Det kollegiale samarbeidet på trinnet innskrenket seg til organisering av praktiske forhold, for som han sa: ”Vi har veldig ulikt kunnskapssyn”.

De som ble de viktigste samarbeidspartnere her, i tillegg til elevene, var foreldrene. Disse bidro aktivt i arbeidet med å utvikle klassen konstruktivt. Den 4. klassen Geir overtok, var en klasse med mange utrygge elever, særlig jenter. Klassen forventet ingen ting annet enn at de skulle prestere. Utfordringene, slik Geir så det, var å få klassen til å leve, være barn og å dra ut jentenes potensial.

Geir var en meget bevisst pedagog som verdsatte at han hadde tatt fordypning i pedagogikk i grunnutdanningen, og som nå tok mastergraden i pedagogikk ved siden av jobben. På spørsmål om hva han forbandt med kvalitet i lærerutdanningen, svarte han slik:

Utdanne gode lærere. Bli gode lærere som mennesker - i det ligger kvalitet for meg (intervju 2003).

Han ser det som viktig å ta den generelle delen av L97 på alvor:

Det er derfor jeg er i skolen. Jeg er skuffet over skolekulturen – så liten plass til å diskutere dette (intervju 2004).

Hvordan klarte Geir å snu klassen og få til det gode samarbeidet med foreldrene? Han la mye arbeid ned i ukeplanene som ble informative om faglige og sosiale forhold, og kreative med bilder og positive ting om elevene. Han la også jevnlig opp til noe kreativt, morsomt eller ”sprøtt” i samspillet med elevene. På foreldremøtene oppnådde han å få de foresatte på banen, få dem pratsomme. Det gjorde han bl.a. ved å fortelle litt om sine tanker og visjoner og hvordan han opplevde klassen. Og som han sa:

Jeg tror jeg gjør noe viktig i forhold til posisjonering. I stedet for å stå foran dem, setter jeg meg ved siden av dem, da slipper de å rekke opp hånden for å si noe (intervju 2004).

Geir la også om matematikkundervisningen, noe som i begynnelsen ble opplevd som tøft for elevene og som involverte foreldrene i stor grad. Noen protester i begynnelsen spaknet fort. Foreldrene fikk stor tillit til Geir og hva han klarte å oppnå med denne klassen, både faglig og sosialt. Det nære samarbeidet med foreldrene gav Geir støtte i hans utvikling som lærer. Han opplevde ikke kollegialt samspill, men fikk respons og viktige innspill fra foreldregruppen. Disse engasjerte seg sterkt for at Geir skulle få fortsette med klassen neste skoleår. Dette lyktes ikke, men han ble værende på samme skole. I samarbeid med kommunen gikk han inn i et aksjonsforskningsprogram hvor de gjennom arbeid med faglig fornying ville prøve å utvikle skolens kultur.

Hva tenkte Geir om lærerutdanningen som nyutdannet og året etter? Som nyutdannet vurderte han utdanningen stort sett positivt.

Tiden har vært berikende både faglig og menneskelig. Føler at jeg har en tankekaske, men ikke en verktøykaske med meg. Mye jeg kan trekke fram, min egen bearbeiding av stoffet, har mange kilder til å utvikle verktøykassen. Men jeg føler meg ikke forberedt på hverdagen, jeg føler meg forberedt på de store linjene.

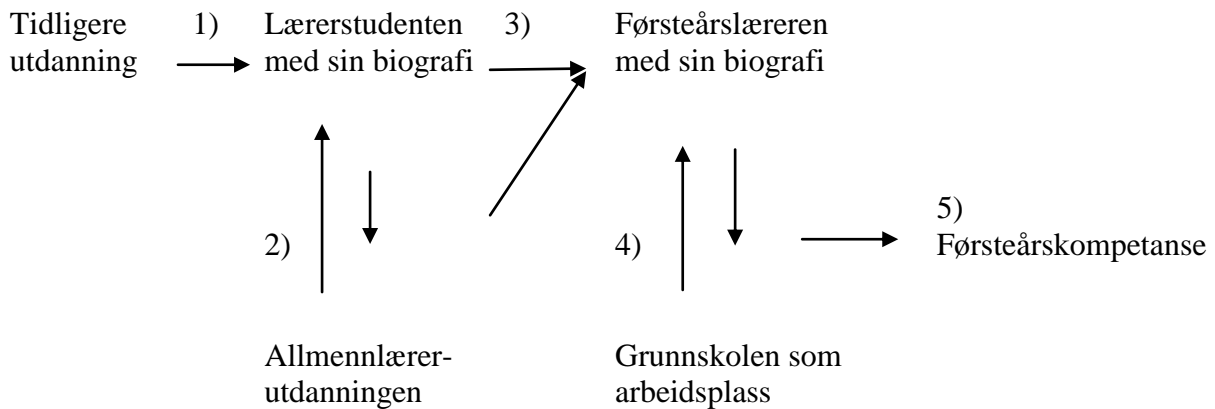
Etter ett år som lærer trakk han fram det 4. året med 30 studiepoeng i pedagogikk 2 (grunnfagstillegget) som det mest avgjørende for sin utvikling.

Der har jeg fått tid til å fordype meg i ped. – fått lov å tenke mer – det er det jeg virkelig sitter igjen med (intervju 04).

HVA KAN SUKSESSHISTORIENE FORTELLE OSS?

På bakgrunn av data vil jeg drøfte hvordan vi kan forstå utviklingen av lærernes førsteårskompetanse, dvs. den handlingskompetansen lærere viser det første året som nyutdannet.

En figur kan illustrere de faktorene jeg mener er vesentlige for å forstå hva som påvirker førsteårskompetansen.



Figur1: Utvikling av førsteårskompetanse hos allmennlærere

I ”tidligere utdanning” inkluderer jeg videregående skole, universitetsutdanning og/eller annen utdanning som kan gi verdifullt kompetansebidrag. Personens biografi rommer alle erfaringer, egenskaper og livsbetingelser som har bidratt til å forme det unike mennesket. Herunder vil også annen arbeidslivserfaring komme inn. Grunnskolen som arbeidsplass innbefatter organisasjonen med sin kultur, sine strukturer og strategier. Her medregnes hvordan nyutdannede blir mottatt og satt i stand til å utføre sin læring.

Figuren indikerer at førsteårskompetansen blir utviklet som resultat av flere prosesser, hvor to dialektiske prosesser står sentralt: 2) og 4).

- 1) Studentenes tidligere utdanning og biografi vil ha betydning for gjennomføring av lærerutdanningen.
- 2) Det vil være en dialektikk mellom lærerutdanning og student. Hvordan utdanningen vil påvirke, vil avhenge av dens kvaliteter og av studentenes kvaliteter og arbeidsinnsats.
- 3) Studentenes faglige og profesjonelle utvikling gjennom studiet vil avhenge av dette samspillet. I tillegg vil andre erfaringer i studentenes liv påvirke deres biografi.
- 4) Som nyutdannet blir lærerne påvirket av skolekulturen og de utfordringene de møter, men de påvirker selv gjennom sine kunnskaper, holdninger og væremåter.
- 5) Førsteårskompetansen blir til som et resultat av de foregående prosessene.

I det følgende skal vi se nærmere på den første dialektiske prosessen: Samspillet mellom utdanning og student.

Utdanningens betydning for utvikling av førsteårskompetanse

De to lærerne som er løftet fram i denne studien, gir en blandet vurdering av allmennlærerutdanningen (Hove 2004). Selv om det var mye de var misfornøyd med og savnet i utdanningen, gir de likevel uttrykk for stor personlig utvikling. Geir hadde valgt mer pedagogikk i det 4. studieåret. Han fremhevet pedagogikkfaget som svært viktig for utvikling av læreridentitet, for bevisst tenkning som pedagog og for å føle seg rustet som lærer.

Solveig hadde universitetsfag fra før og gjennomførte bare tre år på høyskolen. Hun var kritisk til skolefagene i lærerutdanningen, syntes ikke hun hadde lært noe særlig utover videregående skole. Men hun fremhevet verdien av pedagogikk og praktisk lærerarbeid i utdanningen. I intervjuene ved avslutningen av utdanningen gav begge lærerne uttrykk for et reflektert pedagogisk grunnsyn eller praksisteori (Handal og Lauvås 1999). De visste hva de ville vektlegge som fremtidige lærere, hva de ville prøve å få til, og de viste god selvinnsikt (Hove 2004).

Når en skal prøve å forstå hva lærerutdanningen har betydd for lærernes realkompetanse, er det viktig også å rette oppmerksomheten mot hvordan de selv påvirket hva de fikk ut av studiet. Hvilken inngangskapital hadde de faglig og menneskelig sett? Hvordan var de som *personer*, og hvilke erfaringer hadde de med seg i livet som fikk betydning både for utbytte av utdanningen og i arbeidet som ferdigutdannet lærer? Arild Gulbrandsen poengterer sterkt den personlige dimensjonen i alle yrker hvor en arbeider tett med mennesker. Fagpersonen selv er det ”instrument” gjerningen utøves fra.

En hensikt med profesjonsutdanning, og med opplæring og utviklingstiltak i arbeidsliv og organisasjoner er å bidra til utvikling av *personer* som er (eller skal være) gode yrkesutøvere, og av gode relasjoner mellom disse personene (Gulbrandsen 1997:42).

Det er som personer en går inn i en profesjonsutdanning, og det er som personer en utøver lærergjerningen. Begrepet person kan forstås som et *helt* menneske, med alle individuelle egenskaper som preger tenkning, følelser og handlinger. I personlighetspsykologien blir begrepet personlighet gjerne definert som ”en samlebetegnelse på de karakteristika ved et menneske som forklarer dets konsistente atferdsmønstre” (Pervin 1993, ref. Kaufmann og Kaufmann 1998:104).

Geir er i 30-årene og far. Han hadde rik erfaring med barn, også gjennom tidligere arbeid og interesser. Han gikk til et studium med motivasjon og åpenhet for å få mest mulig ut av årene på høyskolen. Det preget nok både innsats og det faglige utbyttet. Solveig hadde universitetsfag fra før, var ung, sterkt fagorientert, men hadde også en sterk motivasjon for pedagogikk og praksis. At hun i særlig grad opplevde svakt faglig utbytte, kan ha sammenheng med sterk faglig inngangsposisjon. Zeichner påpeker også betydningen av de individuelle forskjeller mellom studenter når han omtaler hvorfor så mange forskningsrapporter fremhever lærerutdanningens svake betydning som sosialiseringsinstrument.

de studerande tenderar att tolka utbildningens budskap i enlighet med sina egna förföreställningar om yrket, hvilket innebär, att de tar till sig det som stärker de perspektiv och dispositioner de redan tidigare skaffat sig (Zeichner 1992, ref. Arfwedson 1994: 47).

Det betyr at lærerutdanningens effekt er individuell og at den eksisterende blandingen av ulike budskap som finnes i alle lærerutdanningsinstitusjoner, kommer til å gi individuelt varierende resultat (Grossman og Richert 1988, ref. Arfwedson 1994:47). Den komplekse yrkessituasjonen medfører at studentene blir stilt overfor ulike perspektiv og motstridende

budskap gjennom ulike teorier og praktiske erfaringer. De må selv granske de verdier og perspektiver de møter, og etter hvert finne fram til eget ståsted som pedagog. De to lærerne hadde ulik inngangskapital, men de hadde det felles at de gikk til studiet med stor innsatsvilje og ønske om å få mest mulig ut av utdanningen. De utnyttet handlingsrommet, og derved ble interaksjonen mellom egen innsats og studietilbudet en berikende prosess. Disse studentene passer dårlig til beskrivelsen av det Kvalbein (2003) betegner som postmoderne studenter som har et konsumforhold til undervisningen ved at de deltar i opplegg som fenger og engasjerer, men er lite innstilt på selv å bidra eller jobbe med stoff som ikke blir attraktivt anrettet (op.cit. s.109).

Når en skal vurdere allmennlærerutdanningens betydning for utviklingen av lærerkompetanse, er det derfor vanskelig å løsrive den fra annen utdanning og erfaring studentene har. Tidlige erfaringer fra egen oppdragelse i hjem og skole setter sine spor. Likeledes vil erfaringer fra videregående skole, universitetsfag, arbeidsliv og utdanning/kurs med tanke på fritidsinteresser og/eller samfunnsengasjement påvirke holdninger, kunnskaper og handlinger. I lærerstudiet er frihetsgraden stor, og utbyttet av utdanningen vil i stor grad være spørsmål om hva den enkelte investerer av engasjement og arbeidsinnsats i tillegg til faglige og menneskelige forutsetninger. Det betyr også at studentene vil vurdere utdanningen ulikt selv ved samme institusjon i samme tidsrom. Likevel er det tankevekkende at det er en del opplevde svakheter eller savn som går igjen på de fleste institusjonene. Undervisningen er for lite praksisrettet, og det er vanskelig å finne en god balanse mellom fag, fagdidaktikk og pedagogikk (Norgesnettrådet 2002, NOKUT 2006).

Skolens betydning for utvikling av førsteårskompetanse

At skolene de nyutdannede fikk jobb på, fremstod som svært ulike organisasjoner (Berg og Wallin 1982, Dalin og Rolff 1991), var ikke så overraskende. Lærerne møtte ulike skoletyper: en stor ungdomsskole og en liten barneskole. Det gir ulike rammer for organisasjonens virksomhet, men har likevel mindre å si for den kulturen som preger skolemiljøet (Arfwedson 1984, Hargreaves 1996, Wadel 1997). Det er ikke nødvendigvis slik at en liten skole vil fremstå mer åpen og inkluderende overfor nye lærere. Skolens tilrettelegging for nyutdannede vil avhenge av en bevisst ledelse, enten denne selv tar seg av de nye medarbeiderne eller tilrettelegger gjennom teamarbeid og/eller mentorvirksomhet.

Solveig kom til en skolekultur hun fant seg godt til rette i, en skole med ”kompetanseutviklende miljø”. Jørgensen (2001b) hevder at det er en forutsetning for kompetanseutvikling at selve miljøet utgjør en produktiv ramme for utvikling av kompetanser. Solveig opplevde et åpent og positivt samspill med kolleger og konstruktive holdninger til elevene, holdninger som reflekterte hennes egne. Hun opplevde å bli godt mottatt selv om hun ikke fikk noen form for organisert veiledning eller oppfølging gjennom teamarbeid. Geir ønsket ikke for tett samarbeid med sin teampartner fordi han opplevde at de hadde så ulikt kunnskapsyn¹. Han opplevde en tradisjonell og lukket organisasjonskultur og erfarte en viss motstand blant kollegene. Kanskje hadde han for mange nye ideer som han klarte å gjennomføre! I en tid med ”forgubbing” på mange skoler skulle en tro at nye entusiastiske lærere ble vel mottatt og at en hadde noe å lære av dem. *Kultur for læring* St.meld.30 (2003-2004) er et sentralt begrep i dagens skoledebatt, men ikke alle skoler kan betegnes som *lærende organisasjoner* med tanke på det voksne miljøet (Fischer og Sortland 1989, Wadel 1997). Denne skolen var ikke moden for å lære av den nye pedagogen. Imidlertid var det tilløp til gjensidig læring på ungdomsskolen, noe som virket støttende. Det er lettere å spørre og be om hjelp når en også selv kan bidra. Solveig hjalp kolleger med forelesninger i fransk og norsk og kunne spørre dem om forhold hun trengte hjelp til. At

nyutdannede også kan bidra til skoleutvikling, er viktig å løfte fram. Førsteårslærere har oppdatert kunnskap og ofte et stort engasjement som kan tilføre skolene viktig inspirasjon. Men det er mye den nye læreren *må* tilegne seg i yrket, *i* den konteksten de arbeider. Lærerutdanning er et livslangt prosjekt, en kontinuerlig prosess som omfatter både den formelle delen og alle yrkesaktive år (NOU (2003:16) *I første rekke*), (UDF: *Kompetanse for utvikling* (2005-2008)).

Yrkesdebuten regnes som er en avgjørende fase i lærernes læring. Da formes de og legger grunnlaget for sin fremtidige lærerrolle (Jordell 1986, Bjerkholt 2000, Tickle 2000, Flores 2002). Overgangen kan oppleves som ”en kritisk fase” eller som et ”praksissjokk”. For de fleste vil første lærerjobb være utfordrende og svært arbeidskrevende, men det kan også innebære en følelse av vekst og glede. I Laursens studie av 30 dyktige lærere med flere års erfaring, hadde færre enn halvparten opplevd en vanskelig start. Problemene knyttet seg primært til konflikter med elever eller foreldre (Laursen 2004:112).

Førsteårslærerne formes ikke passivt av den organisasjonen og de utfordringene de møter. De er selv med å påvirke gjennom sin arbeidsinnsats, sin kommunikasjon med elever og kolleger og sin styrke til å tåle utfordringer. Geir og Solveig gav uttrykk for stor respekt for elevene og var lyttende overfor dem. Derfor ble det også gode læreprosesser mellom elever og lærere, noe som er helt vitalt for å lykkes som lærer. Geir opplevde lite støtte fra kolleger, men rikelig fra elever og foreldre. I tillegg hadde han en sterk pedagogisk overbevisning, noe som ble ytterligere forsterket ved fortsatt pedagogikkstudium. Solveig fikk urimelige arbeidsbyrder i perioder, men holdt ut, noe ikke alle nyutdannede på samme arbeidsplass gjorde.

Når utfordringene er ekstra store første året, og en allikevel kommer gjennom året med en opplevelse av at ”jeg liker å være lærer”, har disse lærerne trolig blitt styrket som lærere. Solveig skrev i notat til meg etter en meget tøff arbeidsperiode:

Jeg trives jo utrolig godt – antakeligvis fordi jeg liker elevene og vil være der 100 prosent for dem.

Jeg tror hun berører noe helt vitalt. Når en *er der 100 prosent*, er en der som *helt* menneske, med sin fagkompetanse, sin pedagogiske kompetanse og seg selv som person. Per Schultz Jørgensen fremhever det personlige aspektet ved lærerrollen i tillegg til det faglige og pedagogiske.

Kontakten er lærerens – og pedagogens – hovedinstrument, uansett om man erkjenner det eller ikke. Det er denne kontakten som setter viktige spor i barns liv, og det er den manglende kontakten som fører til mistriivsel og manglende læring hos mange barn (Jørgensen 2001a :152).

Solveig betraktet seg selv som faglærer, men var like opptatt av pedagogikk og den relasjonelle siden av lærerarbeidet. Hun synliggjør hvordan de tre ”beinene” i lærerkompetansen beriker hverandre: faglig styrke, pedagogisk innsikt og personlig engasjement (ibid.) Om fremtidig jobb formulerte hun seg slik ved utdanningens slutt:

Jeg ønsker meg glade og kunnskapsrike barn. Jeg skal gjøre mitt beste for at skolen skal være et bra sted å være uansett hvor de kommer fra. Det er det viktigste, til tross for at jeg er faglærer.

Møtet med yrket, ”praksissjokket,” ble ikke så stort at det førte til vegring eller tapt selvpoppfatning for disse lærerne. De opplevde ulike typer utfordringer, men de taklet dem og fikk ikke sitt selvverd krenket. Gledene ble større enn utfordringene. Samspillet med elevene gav dem inspirasjon og motivasjon. Forskning viser at den rene tilstedeværelsen av andre

mennesker fører til aktivering og mobilisering, noe som betegnes som *social facilitation* (Mitchell & Larson 1987:155). Lærere er uavlatelig på "scenen", og dersom "publikum" gir gode tilbakemeldinger, fører det til økt motivasjon og energimobilisering

Hva gjør lærerne flinke?

På bakgrunn av de to dialektiske prosessene jeg har drøftet, vil jeg trekke noen normative slutninger om førsteårskompetanse. Jeg har prøvd å vise hvordan den enkelte lærer former seg i interaksjon med utdanning og yrke. Dette forholdet fremhever også Nygren (2004), som argumenterer for profesjonell handlingskompetanse som både situert i en kollektiv praksis og i den enkelte personens indre emosjonelle og kognitive psykiske strukturer (op.cit. s.52). Gjennom årene har det vært ført en debatt om personlighetens betydning i arbeidslivet. I 70-årene var det en alminnelig oppfatning blant organisasjonsteoretikere at "personlighet" spiller liten rolle i arbeidslivssammenheng. Den situasjonsorienterte teorien kan beskrives slik: Det finnes ikke umulige personer, bare umulige situasjoner (Kaufmann og Kaufmann 1998:111). I stigende grad ser vi imidlertid at organisasjonsforskere mener personlighetstrekk kan spille en viktig rolle i arbeidslivet (op.cit.). Også ut fra praktisk erfaring er det lett å finne støtte for teorien om dialektikk mellom arbeidslivssituasjoner og personlighet. Noen personlighetstrekk ser ut til å være av betydning for utøvelse av god ledelse uavhengig av organisasjon, bl.a. selvaktelse, selvovervåking (selvinnstikt), en "rimelig grad" av ekstroversjon, åpenhet, samvittighetsfullhet og omgjengelighet (op.cit.). Internasjonalt har en prøvd å forutsi fremtidig lærerkompetanse ved hjelp av personlighetstester, uten at dette har vært særlig vellykket (Laursen 2004). Dette synes forståelig. Den unike læreren som person er mer enn summen av noen personlighetstrekk. Men det betyr ikke at den personlige dimensjon er uvesentlig. De to lærerne i min studie er svært ulike som mennesker, men har etter min vurdering noen viktige egenskaper felles, både lederegenskaper og stort engasjement for de barna de underviser. Trygve Bergem (1998) og Inge Eidsvåg (2000) er blant de norske pedagogene som sterkt fremhever det personlige perspektivet. I nyere dansk skoleforskning blir dette løftet fram av Jørgensen (2001a) ved begrepet *den personlige læreren* og Laursen (2004) ved begrepet *den autentiske læreren*.

Skal lærere kunne bidra konstruktivt til utvikling av kyndige og myndige mennesker (Jørgensen 2001a), må de selv fremstå med personlig autoritet, troverdighet og myndighet. Lærere er ledere for en svært uensartet gruppe med barn og unge, og de har bruk for både lederegenskaper og ledertrening i utdanningen. Lederperspektivet er lite framme i utdanningen og i skoleforskning. Solveig hadde opplevd skoleovertakelse i 3. studieår (Hove og Odèen 2002), noe hun erfarte som svært nyttig ledertrening. Men også utviklingen av et pedagogisk grunnsyn eller praksisteori tror jeg er viktig for fremtidig ledelse og generell lærerkompetanse. Ved avslutningen av lærerstudiet hadde Solveig og Geir klare tanker om hva som var viktig for dem å få til som lærere, og de gav uttrykk for et positivt elevsyn og et bredt kunnskapsyn (Hove 2004). På spørsmål om hva de forbandt med kvalitet i utdanningen, svarte Geir: "Bli gode lærere som mennesker - i det ligger kvalitet for meg". Begge lærerne gav uttrykk for at utdanningen hadde betydd mye for deres personlige utvikling og identitet som lærere. Solveig nevnte både pedagogikk og KRL som fag som hadde bidratt positivt, og Geir framhevet det utvidete pedagogikkfaget.

Det er for meg et tankekors at rammene for pedagogikk og profesjonskunnskap er så trange i dagens norske lærerutdanning. Norgesnettrådets rapport (2002) løfter fram at det kan oppleves som et problem at pedagogikkfaget er så lite, likevel er det ikke tatt hensyn til dette i rammeplanen av 2003. Pedagogikk er et nytt fag for studentene og et danningsfag som blant annet skal stimulere til personlig vekst, utvikling og yrkesetisk bevissthet (*Rammeplan for*

Allemennlærerutdanningen 2003:19). NOKUT etterlyser i sin midtveisrapport (2005) sterkere fokus på dannelsesperspektivet ved allmennlærerutdanningen og problematiserer den målbare sluttkompetansen (op.cit. s.46). I NOKUTs sluttrapport blir ikke dannelsesperspektivet løftet fram igjen. Her anbefales det at kompetanseområdene danner kjernen i profesjonsinnretningen og konkretiseres i utdanningsprogrammene på en tydeligere måte (NOKUT 2006:75). Betyr det at dannelsesperspektivet skal ivaretas gjennom disse kompetansene, eller er ikke dannings så viktig lenger? Det blir også naturlig å spørre om den sterke vekten på målbar sluttkompetanse er forenelig med ideen om livslang læring.

OPPSUMMERING

Et hovedformål med artikkelen har vært å drøfte hvordan nyutdannede lærere, kalt *førsteårslærere*, utvikler sin profesjonskompetanse og hva som ser ut til å være suksessfaktorer. Ti allmennlærere ble fulgt gjennom det første året som nyutdannede, og seks av dem lyktes godt som lærere. Jeg valgte å løfte fram to læreres erfaringer, og på bakgrunn av disse beretningene har jeg drøftet forhold som synes sentrale ved utviklingen av lærerkompetanse som nyutdannet, det jeg har kalt *førsteårskompetanse*. Suksessfaktorene kan oppsummeres slik:

- Lærerstudentens inngangskapital, forstått som personlighet, evner, kunnskaper, erfaringer og motivasjon hadde stor betydning for å lykkes som lærer. Personenes biografi påvirket både utbyttet av utdanningen og hvordan de forholdt seg til ulike utfordringer i praksisfeltet.
- Allmennlærerutdanningens verdi ble primært knyttet til pedagogikk og praksis. Dannelsesperspektivet stod sentralt. Lærerne opplevde stor personlig vekst, spesielt gjennom fagene pedagogikk og KRL. Det faglige nivået ble opplevd å være lavt i utdanningen, og fagdidaktikken var lite synlig.
- Nyutdannede lærere trenger støtte og veiledning i skolemiljøet, men det avgjørende ser ut til å være samhandlingen med elevene og rimelig grad av faglig trygghet.

Geir hevdet at han hadde fått med seg en *tankekasse*, men ikke en *verktøykasse*. Solveig hadde lært mer på ett år som lærer enn tre år på høgskolen! Helst skulle de hatt med seg både tankekassen: begrepene, og verktøykassen: de yrkesrelaterte grepene (Hovdenak 2006). Jeg tror likevel at tankekassen er det viktigste på sikt. Med en solid pedagogisk tankekasse kan de fremstå som profesjonelle pedagoger og treffe begrunnende valg. De vil også ha bedre grunnlag for å delta i systematisk utvikling av fremtidige yrkespraksiser (Nygren 2004:365). Geir hevdet at med tankekassen hadde han mange kilder til å utvikle verktøykassen. Lærerutdanning må forstås som et livslangt prosjekt, hvor førstårslæreren bare er kommet et stykke på veien.

Allmennlærerutdanningen har sine kvaliteter, men det er ikke gitt at den nåværende utdanningen er modellen for framtiden. De ulike nivåene i skolen stiller svært ulike krav til lærerne. Skal skolen være et kreativt, kompetanseutviklende lærested for individ og samfunn, må en på ny vurdere studentenes inntakskapital bredt forstått, utdanningens omfang, struktur og innhold og ansvarsforholdet mellom utdanning og praksisfelt.

Litteratur

Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tano.

Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lærare. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning.* Stockholm: Didactia 3. HLS Förlag.

Berg, G. og Wallin, E. (1982). *Skolan i ett organisationsperspektiv. Organisationsutveckling av skolan eller utveckling av skolan som organisation. Del 1.* Lund: Studentlitteratur.

Bergem, T. (1998). *Læreren i etikkens motlys.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Bjerkholt, E. (2000). *Veiledning av nyutdanna allmennlærere.* Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.

Dalin, P. og Rolff, H-G. (1991). *Organisasjonslæring i skolen: skoleutvikling i praksis.* Oslo: Universitetsforlaget.

Eidsvåg, I. (2000). *Læreren. Betragtninger om kjærlighetens gjerninger.* Oslo: Cappelen forlag.

Fischer, G. og Sortland, N. (1989). *Innføring i organisasjonspsykologi.* Oslo: Tano.

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

Gulbrandsen, A. (1997). Om mennesket, om helhetsspråk, og om læring. Et helhetsperspektiv på mennesket i dialog med seg selv og andre. I Gulbrandsen, A. og Forslin, J. (red.): *Helhetlig læring. Veier til utvikling hos voksne i utdanning og arbeidsliv*, 21— 52. Oslo: Tano Aschehoug.

Handal, G. og Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hovdenak, S. (2006). Tekstanalyse i diskursanalytisk og hermeneutisk perspektiv. I Brekke, M. (red.): *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*, 73— 85. Kristiansand: HøyskoleForlaget.

Hove, S. og Odøen, K. (2002). Mestere og svenner i samarbeid om elevene. I *Utdanning* nr. 25, 2002 , 28—31.

Hove, S. (2004). *Allmennlærerstudenten på spranget til yrket. Hvordan tenker studentene om kvalitet i utdanningen?* Bergen: Høgskolen i Bergen, HiB-rapport nr 7/2004.

- Jordell, K.Ø. (1986). Lærersosialisering – yrkessosialisering av voksne. I Vaage, S.; Handal, G. og Jordell, K. Ø. (red.): *Hvordan lærere blir til. 11 nordiske bidrag til forskning om lærersosialisering*, 16—38. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, P.S. (2001a). Den personlige læreren – lærerrollen belyst fra et samfunnsperspektiv. I Bergem, T. (red.): *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen*, 145—154. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jørgensen, P.S. (2001b). Kompetence – overveielser over et begreb. I *Nordisk Psykologi*, 2001, 53 (3) 181—208.
- Kaufmann, G. og Kaufmann, A. (1998). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvalbein, I.A. (2003). Styring av hverdagens lærerutdanning. I Karlsen, G.E. og Kvalbein, I.A. (red.): *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*, 101—106. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Laursen, P.F. (2004). *Den autentiske læreren. Bli en god og effektiv lærer – hvis du vil*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løvlie, L. (2001). Læreren i våre tanker. I Kvernbekk, T. (red.): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*, 129—145. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mitchell, T.R. & Larson, J.R. (1987). *People in Organizations. An Introduction to Organizational behavior*. MCGRAW-HILL BOOK COMPANY
- NOKUT (2005). *Evaluering av allmennlærerutdanningen*. Midtveisrapport fra eksternt komité.
- NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*. Rapport fra eksternt komité.
- Norgesnettrådet (2002). *Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU (2003: 16). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse – Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pollard, A. (1982). A Model of Classroom Coping Strategies. *British Journal of Sociology of Education*, vol.3, no.1, 1982, 19-37.
- Tickle, L. (2000). *Teacher Induction: The way ahead*. Buckingham: Open University Press.

UDF (2003). *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

UFD (2004). *Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

UFD (2004). *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005-2008*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Wadel, C.C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I Fuglestad, O.L. og Lillejord, S. (red.): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*, 39-56. Bergen: Fagbokforlaget.

¹ Slik Geir formulerte seg, tydet hans uttalelser på at de to lærerne hadde svært ulik forståelse av hvordan de best kunne bidra til å fremme læreplanens mål. Geir var svært opptatt av at *også* L97s generelle mål måtte tas på alvor, og han tolket det slik at skolen har et bredt eller flerdimensjonalt syn på kunnskap.