

# Det levende lærerarbeidet

*Hva handler lærerarbeidet om, og hvordan kan vi forstå lærere sin utvikling gjennom det første året i yrket? Artikkelen forsøker å belyse noen aspekt ved lærerarbeidet og nyutdannede lærere sine opplevelser av det.*

44 nyutdannede lærere er i løpet av skoleårene (2003–2005) fulgt opp med veiledning fra ekstern og lokal veileder i prosjektet 'Mulighetenes veiledning for mulighetenes lærere'. Prosjektet er finansiert gjennom læringssenteret/utdanningsdirektoratet. Ekstern veileder er benevnelsen på veileder fra universitet/høgskole, og lokal veileder er benevnelsen på den personen som kommunen peker ut.

Du kan ikke krysse den samme elva to ganger, heter det, for elva forandrer seg hele tida, og det er aldri det samme vannet som renner. På samme måten kan vi beskrive lærerarbeidet som en kontinuerlig strøm av nye bevegelser med nytt innhold. Gjennom arbeidet forandrer vi oss selv, samtidig som vi forandrer de ytre betingelsene for arbeidet. Vi vil derfor aldri oppleve elva som lik forrige gang vi krysset den.

«The practical refers to the real, embodied, linguistic material world of practitioners in which, for example, they exercise judgement to arrive at equitable, just and responsive decisions in concrete situations and maintain or fail to maintain core values of their practice in the face of contingencies, constraints and contradictions»,

sier Schwandt (2003). Praksis blir beskrevet som en strøm av motsetningsfylte utfordringer der avgjørelsene blir tatt på grunnlag av det som skjer i møtene mellom mennesker og de oppgavene de skal utføre. Praksis blir beskrevet som partikulært, situasjonsbestemt og bundet til tid og sted med ulike aktører hver gang på hvert sted. Teori, derimot, blir sett på som det generaliserte og kontekstuavhengige blikket på virkeligheten, og som stort sett er immunisert mot tid (Carr 1993). Det uoversiktlige og uforutsigbare landskapet til praksis kan imidlertid gjøres mer oversiktlig og forståelig gjennom noen teoretiske perspektiv når teoriene forsøker å generalisere om praksis. De teoretiske perspektivene forfekter ikke da at de presenterer verden som den er, eller at de er sanne eller evigvarende, men de hjelper oss til å oppdage, forstå og reflektere over den virkelige verden (Kvernbekk 2001) og oss selv i den.

Vi tror derfor ikke at vi skal belyse det levende lærerarbeidet i hele sin bredde i vår tid, men vil se det ut fra noen teoretiske perspektiv og noen typer data som vi har fått tilgang til og gjør oss bruk av på vår måte.

#### DET LEVENDE LÆRERARBEIDET SOM EN SOSIAL OG KULTURELL PRAKSIS

Sosiokulturelle teorier er ikke *en* teori, men er en samlebetegnelse på ulike betrakningsmåter med ulike historiske utgangspunkt og blir brukt på forskjellige måter (Ludvigsen og Hoel 2002; Engeström 1999). Vi henter vår inspirasjon fra den russiske tradisjonen og virksomhetsteorien med L.S. Vygotsky og A.N. Leontjev som viktige bidragsytere.

Når vi snakker om det levende lærerarbeidet, er det ut fra en forståelse som understreker det dialektiske forholdet mellom subjektet og de ytre vilkårene. De ytre materielle vilkårene vil ha betydning for yrkesutøvelsens bevegelser på samme måte som de subjektive forholdene. Som mennesker har vi ikke direkte tilgang til den ytre verden, men vi tolker, forstår og handler i den gjennom medierende redskaper (Vygotsky 1978; Leontjev 2002; Wertsch 1998). Vi betrakter lærerarbeidet som bevegelig og foranderlig ut fra både subjektive forhold, slik vi blir en del av kulturen og kulturen en del av oss selv gjennom våre livshistorier, men ser også på lærerarbeidet som levende og foranderlig i sammenheng med alle samfunnsendringer generelt og de pålegg, krav og forventninger som kommer fra formuleringsarenaen (Lindensjö og Lundberg 1986/2000) der forventninger og krav til skole og lærere blir uttrykt gjennom lovverk og læreplaner. Det er gjennom arbeidet og handlingene i yrkesutøvelsen at utvikling av yrkesidentitet skjer og at subjektet får muligheter til å skape sin egen historie ut fra de eksisterende materielle vilkårene. Gjennom bruk av medierende redskaper som kan være tekniske og intellektuelle, skjer møtet mellom det ytre og indre, og gjennom redskaper får vi tilgang til yrkets praktiske utfordringer og oss selv. Slik sett er også yrkesidentitet noe foranderlig som blir konstruert og rekonstruert gjennom handlingene og de medierende redskapene vi tar i bruk mellom oss selv og den ytre verden.

I denne artikkelen vil vi rette oppmerksomheten mot *hva* veiledningen med de nyutdannede lærerne har lært oss om lærerarbeidet og dets forandringer og opplevelser. Vi er opptatt av hvordan vi kan forstå disse bevegelsene og selv lære mer om lærerarbeidet. Samtidig vil vi se på forholdet mellom arbeid og yrkesidentitet. Vi vil argumentere for at temaene i veiledningssamtalene med de nyutdannede og deres opplevelser av læreryrket ikke bare forteller noe om hva de selv som enkeltpersoner er opptatt av og har behov for å snakke om, men også som eksempler på hva lærerarbeidet generelt handler om, og hva det krever av yrkesutøverne. I denne artikkelen begrenser vi oss til å snakke om den delen av lærerarbeidet som angår arbeidet med elevene, fordi det er temaer og spørsmål rundt denne delen av virksomheten de nyutdannede i hovedsak har brakt inn i samtalene.

## KLASSEROMMETS UTFORDRINGER, KRAV OG GLEDER

Nyutdannede lærere har sannsynligvis en driv eller motivasjon etter å bety noe, eller å kunne bidra til noe (Bergem 1997). Det er noen grunner for at mennesker velger læreryrket. Samtidig er ikke nye yrkesutøvere fanget opp i eksisterende tenkemåter på samme måte som mer erfarne lærere. De erfarne lærerne har levd i de spesifikke skolekulturene lenger og kan derved ha etablert en rekke tenkemåter som er blitt tause, eller de kan ha opparbeidet en rekke forsvarsmekanismer som gjør det mulig for dem å fortsette i det konfliktfylte og ambivalente arbeidet som læreryrket kan være. I Leontjev (2002) sin språkdrakt blir de rutinemessige handlingene kalt operasjoner. Det vil si de handlingene som vi ikke lenger tenker over eller setter ord på, og de involverer derfor ikke bevisstheten. Det er derved en mulighet for at nyutdannede lærere bedre er i stand til å sette ord på sine opplevelser i og om yrket sammenliknet med sine mer erfarne kolleger, fordi ingen ting blir tatt som selvsagt. De samtaletemaene som de nyutdannede lærerne i vårt prosjekt selv har ønsket å bringe inn i veiledningen vil vi betrakte som tegn på yrkets utfordringer, den paradoksale realitet. Tegn definerer Eco (1979) som alt som kan stå for noe annet enn seg selv, og der det alltid er en mulig fortolking gjort av en mulig fortolker. I denne artikkelen trekker vi fram samtaletemaene for så å knytte noen betraktninger til hva disse temaene kan fortelle oss om det levende arbeidet. Samtidig vil vi også bringe inn de nyutdannede sine svar på spørsmål de fikk ved siste gangs veiledning. Spørsmålene gjaldt ulike opplevelser i forbindelse med læreryrket.

## NYUTDANNEDE LÆRERE SOM INFORMANTER OG LÆRERARBEIDET SOM EN VIRKSOMHET

Som informanter kan nyutdannede fortelle oss om sine personlige erfaringer i yrkesutøvelsen. Hvis vi betrakter læreres arbeid som en virksomhet (Leontjev 2002), innebærer det at den enkelte lærer handler innenfor et kollektivt system situert i en historisk og kulturell virkelighet. Handlingene våre som yrkesutøvere er da motiverte ut fra at vi er deltakere i den totale virksomheten, men gjennom handlingene uttrykker vi også våre subjektive mål, behov og motiv. De subjektive dimensjonene er også et resultat av en historie som både er individuell og kollektiv. I ethvert virksomhetssystem forekommer det operasjoner, og som vi har sagt over, vil det si rutinemessige delkomponenter som vi ikke lenger tenker over eller bruker energi på. Handlingene er eksplisitte og språkliggjorte til en viss grad. Vi kan si at operasjonene er handlinger som er blitt automatiserte, men som igjen kan bli til handlinger gjennom å språkliggjøre dem.

Før vi presenterer de nyutdannede sine temaer og opplevelser av det å være lærer, skal vi kort forklare hvordan temaene og opplevelsene er kommet fram i veiledningen og hvordan vi bruker disse tekstene som data for å få innblikk i læreres arbeid.

## Veiledning som virksomhet

Akkurat som vi betrakter lærerarbeidet som en virksomhet, ser vi på veiledning som en virksomhet som består av handlinger og operasjoner. Virksomheter har også sine bestemte strukturer som søker å skape betingelser for at hensikten med virksomheten kan bli realisert. I vår veiledning har vi i all hovedsak hentet inspirasjon fra Handal og Lauvås (1982, 2000), selv om vi har tillempt den praktiske gjennomføringen til vårt formål. Veiledningen har foregått en gang i måneden der veileder fra universitetet (ekstern veileder) reiser ut til skolen der den nyutdannede arbeider. Gjennomføringen av veiledningssamtalen har vart vel en time med den nyutdannede, en lokal veileder og ekstern veileder til stede. Temaet for veiledningen er avtalt på forhånd gjennom at den nyutdannede melder behov. Deretter blir temaet rammet inn gjennom hyppig bruk av e-post mellom de tre som tilhører en veiledningsgruppe. Innrammingen har stort sett dreid seg om spørsmål fra ekstern veileder for å presisere og avgrense temaet, eller som oppfordringer til å fortelle litt mer om det som er bakgrunnen for at temaet blir brakt på banen. Temaene og innrammingen av dem er blitt samlet for hver gang i en mappe, sammen med et referat fra veiledningen. Det er ikke brukt opptaksutstyr under selve veiledningen, slik at formuleringene er den eksterne veilederens språklige gjengivelser av det som har foregått. Unntaket er e-post kontakten, som er skriftlig og derved gjør det mulig å analysere tekstene slik de faktisk ble skrevet. Det er denne e-brev korrespondansen vi i hovedsak baserer våre analyser og tolkinger på. Et eksempel på innramming gjennom e-post kontakt kan illustrere hvordan kommunikasjonen i forkant av selve veiledningssamtalen har foregått.

God morgen!

Jeg kunne tenke meg å drøfte/få veiledning i «tilpasset opplæring». Da tenker jeg litt på: ulike krav til ulike elever, elevforutsetninger – hvordan finne dette ut, karakterer i forhold til ulike krav, rettferdighet osv. Du har sikkert en ide om hvordan dette kan vinkles bedre inn. Dette var bare noen utenkte tanker om emnet fra min side.

Med vennlig hilsen Bjørn

God morgen Bjørn!

Nå har jeg tid til deg i fred og ro. Tilpasset opplæring er et stort og vidt emne, så vi får starte i en ende. Foreslår følgende koreografi for møtet vårt:

Vi går gjennom vurderingen du og Hanne (lokal veileder) ga i desember for om mulig å trekke ut konsekvenser for vårens veiledning.

Så til tema, og jeg tenker at du Bjørn kan fortelle litt om hvordan du forstår tilpasset opplæring, litt om hvilke utfordringer du står overfor til daglig og hvilke tanker du har om praktiske løsninger.

Hanne – du får si litt om skolens forståelse av tilpasset opplæring og hvordan dette tenkes «løst» på skolen her

Brit presenterer en forståelse av begrepet som kanskje kan være en felles modell å snakke og tenke i framover?

Felles tenking, samtale, diskusjon omkring denne forståelsen som

kanskje kan gi deg, Bjørn, en slags respons på spørsmålene du har spilt inn.

Tror faktisk dette kan bli et godt møte, og du Bjørn kan godt styre møtet, slik at vi vekter det du vil skal vektes, ok?

(Hanssen og Østrem 2004)

Gjennom e-brev korrespondansen har vi samlet eksempler på hvordan de nyutdannede har meldt sine behov for tematisering av veiledningen, og hvordan disse temaene er blitt rammet inn og forsøkt ivaretatt for å legge til rette for gode møter, som er kjennetegnet ved en tydelig koreografi der alle parter er inneforståtte med hensikten med møtet (Næss 1995).

#### TEMAER DE NYUTDANNEDE HAR BRAKT INN I VEILEDNINGEN

Temaene som veiledningen har handlet om er mangfoldige og varierte, og vi har valgt å dele dem inn i tre områder:

- Forhold som gjelder enkeltelever eller grupper av elever
- Forhold som gjelder undervisning
- Påleggene fra formuleringsarenaen

#### **Enkeltelever:**

Når det gjelder spørsmål om enkeltelever, vil det si elever lærerne bekymrer seg for enten fordi de har faglige problemer, fordi de ikke yter nok, eller fordi de saboterer skolearbeid og lærerens beskjeder eller intensjoner.

Som Harald uttrykker det:

«Hvordan kan jeg få elever som i utgangspunktet er flinke og har evner til å yte mer i skolesammenheng – Ja, og hvordan skal jeg få noen som ikke har tro på seg selv i skolesammenheng til å yte noe?»

Harald nevner her to elevgrupper. Den ene består av dem han mener er i stand til å yte mer enn de gjør, og den andre består av de elevene som mangler tro på seg selv. Han spør om hvordan han kan forandre på situasjonen for disse elevene og uttrykker dermed en misnøye med tilstanden, slik han opplever den. Samtidig påtar han seg et personlig ansvar for å forandre på den.

Ellen uttrykker sin bekymring om en elev i 1 klasse og sier:

«Han får ganske lett innpass i leken med andre, men det blir ofte voldsomt når han er i leken. De andre elevene aksepterer han i gruppen, tar han med i aktiviteter og viser og hjelper han. Han finner alltid noen å være med. Han er ofte involvert i konflikter, han er ikke lett å snakke med. Han snur seg ofte bort eller hermer det jeg sa. Hvordan skal jeg gripe det hele an for å få han til å lytte og forstå?»

Gutten som Ellen bekymrer seg over beskriver hun videre som en med faglige hull, og av sitatet går det fram at hun oppfatter han som en som ofte er i konflikt med andre. Det kan også se ut som relasjonen mellom henne selv og gutten ikke er den beste. Senere i brevet forteller hun at hun ikke får den kontakten med moren som hun ønsker og ser som nødvendig for utviklingssamtalen hun skal ha. Hun ber om råd og tips i denne forbindelse, og hennes spørsmål om hvordan hun skal forholde seg inneholder samtidig noen forestillinger om hva hun selv ser som en hjelp.

Arild er et eksempel på en nyutdannet som vil diskutere elever som saboterer hans beskjeder. Når det gjelder første veiledning ønsker han å 'se litt på elever med atferdsvansker'.

«Jeg har en elev som har veldig vanskelig for å innrette seg etter de beskjeder som blir gitt, og ved mange tilfeller gjør han det stikk motsatte. For eksempel: Sier jeg sitt ned, klatrer han opp på pulten. Sier jeg at han må være stille, kastes pulter og stoler mens han gjør alt annet enn å være stille. Er det noen pedagogiske grep som kan være til hjelp i slike situasjoner? Det blir fort slitsomt å bruke halve timen til å irectesette denne eleven.»

De fleste av de nyutdannede lærerne melder om en eller flere elever som faller utenom og utfordrer deres egne oppfatninger av hva lærerarbeidet skal handle om og derved deres egen yrkesidentitet. Dette bekymrer de nyutdannede i stor grad på elevenes vegne og utsiktene for deres framtid. Samtidig antar vi at disse elevene kan utfordre deres egen opplevelse av mestring i arbeidet. De nyutdannede takler nok bekymringene og utfordringene på ulike måter avhengig av subjektive oppfatninger og hvordan de forklarer suksess og nederlag. Men for alle de nyutdannede har spørsmål om rutiner, struktur og klasseledelse vært diskutert, samtidig som oppfølging av enkeltelever gjennom samtaler og foreldresamarbeid har vært viktige temaer. For noen av dem har også rutiner og saksgang på skolen og PPT vært trukket inn.

### **Undervisning**

Spørsmålene som gjelder undervisning strekker seg fra konkrete opplegg om enkelte fag, bruk av arbeidsplaner og andre arbeidsmåter til prinsipper som for eksempel tilpasset opplæring eller elevdemokrati. Sitatene under viser noen av temaene som har vært gjenstand for samtaler.

Brita sier:

«Jeg er litt usikker hvor mye jeg skal involvere elevene og hvordan jeg skal involvere dem. Skal elever kunne komme med innspill om arbeidsmåter og tema? Hvordan skal jeg da kunne leve opp til den enkelte sine ønsker og behov? Dette går jo også inn på tilpassa opplæring».

Sitatet fra Brita sitt e-brev er interessant ut i fra flere perspektiv. Det ene er i hvilken grad elevene kan eller bør få medinnflytelse på det som skal skje i undervisninga. Det andre gjelder da i hvilken grad prinsippet om tilpasset opplæring kan bli ivaretatt. Slik vi tolker Brita, har hun noen idealer om undervisning og ambisjoner for egen yrkesutøvelse om elevdemokrati og medinnflytelse, samtidig som hun ser dilemmaene mellom dette idealet og andre hensyn.

I forbindelse med undervisning sier Olav:

«Jeg kunne tenke meg å ta diskutere spørsmålet om hvordan skape et produktivt arbeidsmiljø i klassen der fokus kommer på læring og ikke på «problembarna». Er det strategier for klasseledelse her?»

Olav er tydeligvis ikke tilfreds med å fokusere sin oppmerksomhet om enkeltelever, men vil ha oppmerksomheten rettet mot det han kaller et produktivt arbeidsmiljø der læring er det sentrale. Fra å ha oppmerksomheten rettet mot relasjonsarbeidet når det gjelder enkeltelever, har han flyttet blikket mot klassen som et kollektivt system og hensynet til kulturarbeidet og produksjonen i virksomhetssystemet.

Bodil sier:

«Jeg kunne tenke meg å snakke litt om egne erfaringer så langt i engelskundervisningen. Ser at opplegget begynner å gi resultater men er fremdeles usikker på om jeg følger rett linje. L97 /målark tenker jeg lite på, gjør i grunnen det jeg har lyst til, i tillegg til å følge læreboka. Hvordan kan jeg løsrive meg mer fra denne og finne/bruke alternativt stoff som dekker det elevene skal gjennom? Går ut fra at det handler mye om egen trygghet?»

Bodil ser ut til å ha ambisjoner om å løsrive seg fra de mer oppskriftsmessige direktivene som hun finner i L97, lærebøker og de målkene som blir brukt på skolen som en hjelp og rettesnor for lærerne. Men hun ønsker å diskutere den veien hun har valgt og se den opp mot andre mulige veier.

De nyutdannede lærerne er motiverte for å følge skolens forsøk på å finne fram til god undervisning, men ikke uten betingelser. De stiller spørsmål ved etablerte svar på utdanningspolitiske spørsmål, og de ønsker å problematisere og videreutvikle framgangsmåter som skolen har etablert. Elin sier for eksempel:

«Tenkte vi kunne kikke nærmere på portofolio ved skolen min. Føler meg på gyngende grunn her, så det hadde passet fint. Tenkte vi kunne ta inn elev som kunne vise oss portofolien sin og snakke litt om hvordan hun jobber med den. Etterpå kunne vi to kanskje reflektere litt rundt dette og kanskje har du noen tips å komme med. Kunne tenke meg å vite mer om elevsamtalen også. Vi snakket jo allerede litt om

dette sist gang, men jeg har lyst til å lære litt mer. Du nevnte jo at det fantes flere ulike elevsamtaler – dette ble viktig for meg.»

Bodil sier i sin sammenheng:

«Har jo nevnt tidligere dette med målarkene og tenkte vi kunne se litt på hvordan jeg har kommet i gang, tankene mine videre om dette og også litt kort om hvordan jeg har trukket inn portofoliepermene. Ser dette med bruk av målark og portofolio som litt komplisert siden jeg ikke er fastlærer. Jeg klarer ikke å legge mine vurderinger av elevene i norsk, som er faget jeg har dem, i hendene til fastlærer. Det er jo jeg som har det faglige ansvaret!»

Både Elin og Bodil forteller om en vilje til å følge skolens etablerte praksis enten det gjelder målark, elevsamtaler eller portofolio. Samtidig uttrykker de et behov for å sette slike praksiser på dagsordenen og diskutere dem med noen andre for å gjøre dem til sitt eget eller for å omforme disse praksisene. Bodil gir også uttrykk for en konflikt mellom rollen som fastlærer/kontaktlærer og faglærer. Fastlærer er vanligvis bindeleddet mellom elever/foreldre og skole. Mens hun som faglærer ønsker å ta en del av dette ansvaret.

Portofolio, målark, elevsamtaler og forholdet mellom fastlærer og faglærer kan være tegn på undervisningspraksiser i dagens skole og forsøkene på å utvikle skolen og undervisningen til noe bedre. Forholdet mellom læreplaner, lærebøker og praksis likeså. Handlinger og bruken av redskaper i denne forbindelsen er ikke gitte størrelser, men blir sett på som noe som trenger å diskuteres og derved språkliggjøres.

### **Påleggene fra formuleringsarenaen**

Spørsmål som gjaldt karakterer, eksamener og nasjonale prøver ble merkbare på vårparten 2004 for de fem nyutdannede som arbeidet på 10. trinn. Det å sette karakterer på elever ble i det hele tatt opplevd som et dilemma for lærere på ungdomstrinnet. Birte sin uttalelse kan fungere som samlebetegnelse for hva ungdomsskolelærerne føler:

Birte sier:

Å sortere elever har verken vært lett eller kjekt.

Å være rettferdig i sorteringen har vært vanskelig for alle som er pålagt å gi karakterer, og lærerne peker på det paradoksale i en skole for alle der idealet er å tilpasse opplæring til den enkelte og et karaktersystem som måler alle ut fra samme målestokk. Dette paradokset merker vi også hos våre lærere inneværende år. I dette arbeidet kan vi tolke en motstand fra lærerne og noen indre konflikter i forholdet mellom hva de er pålagt å gjøre og hva de selv føler er rett å gjøre.



Dessuten er det en rekke praktiske og administrative utfordringer når du er ansvarlig for eksamen for første gang.

«Det nærmer seg eksamen og standpunkt karakterer – trenger å få diskutert denne utfordringen.»

«Mon tro hva jeg bør ha i bakhodet når jeg skal forberede/planlegge muntlig eksamen?»

«Når det gjelder eksamen, er jeg usikker på hva jeg som faglærer skal gjøre i forkant. Hvordan er forholdet mellom faglærer og sensor under eksamen? Og så dette med klasseromsmodellen, det må vi snakke om.»

Spørsmålene gjaldt ikke hvordan de skulle sette karakterer, men om deres vurderinger var rette. Ubehaget ved å måtte felle dommer over elevene i form av standpunkt karakterer, samtidig som de skulle forstå, inkludere og akseptere hver enkelt elev ut fra deres forutsetninger, ble tydelig. Å både være ansvarlig for standpunkt karakterer og eksamen for første gang, samtidig som de skulle gjennomføre nasjonale prøver uten rutiner å lene seg på i virksomhetssystemet, ser ut til å ha ført til spenning, usikkerhet og press.

#### HVA FORTELLER DE NYUTDANNEDE OSS OM DET LEVENDE LÆRERARBEIDET?

Materialet vi har tilgjengelig mener vi å kunne tolke som et uttrykk for de nyutdannedes egne ambisjoner for yrkesutøvelsen og mulighetene, eller manglende muligheter for å realisere det de ønsker. Sett fra et virksomhetsteoretisk perspektiv forandrer vi mål, behov og motiv i overensstemmelse med de ytre realitetene og tilpasser våre ambisjoner i overensstemmelse med det vi ser som mulig å mestre (Leontjev 2002; Hakkarainen 1999).

Ett perspektiv på utvikling av en positiv yrkesidentitet kan handle om: *Forholdet mellom egne aspirasjoner, opplevde forventninger utenifra og muligheter for å realisere og mestre arbeidets paradokser* (Fransson og Morberg 2001). Hvordan denne utviklingen skjer og hvilke retninger den tar, har vi sannsynligvis få muligheter til å styre gjennom sentralgitte planer og andre offentlige dokument. Men vi kan forsøke å forstå identitetsutviklingen i lys av den tid vi lever i og hvordan lærerarbeidet arter seg i dagens klasserom. Arbeidet kan vi se på som en historisk størelse som forandrer seg både som en ytre objektiv realitet og når det gjelder den subjektive dimensjonen – altså hvordan den enkelte av oss erfarer og forstår de ytre realitetene. Identitetskonstruksjon kan derved ses på som en livslang læringsprosess og ikke som en pakke du møter verden med etter at puberteten er overstått, slik psykologien tradisjonelt har forklart identitet. Identitetskonstruksjon forstått som læringsprosesser i et arbeidslivshistorisk perspektiv innebærer at både de subjektive forholdene og de ytre materielle vilkårene som arbeidet er situert i må tas med i betraktningen (Weber 2002; Salling Olesen 2000).

Det er blitt tydelig for oss at dagens skoler arbeider målbevisst med å bryte med 'den tradisjonelle skolen', som vi gjerne forbinder med kateterlæreren som snakker hele tiden og kontrollerer alt. De nyutdannede har snakket om elevmedvirkning, mappevurdering, prosjektarbeid og læringsstiler med selvfølgelighet. Ønsket om å forbedre og utvikle egen undervisning har vært det underliggende temaet gjennom hele året. Det betyr ikke at de nyutdannede har møtt det nye ukritisk, for de har vært opptatt av å diskutere fordeler og ulemper med ulike måter å arbeide på, blant annet bruken av arbeidsplaner som nå ser ut til å ha vunnet innpass på de fleste skoler. Samtidig viser de nyutdannede oss at lærerarbeidet består av en rekke paradokser og dilemmaer der valgene de må ta vil ha konsekvenser for andre hensyn.

### LÆRERARBEIDETS BEVEGELSER

Med utgangspunkt i vårt materiale kan det se ut som de nyutdannede i løpet av det første året i yrket har endret oppmerksomheten sin fra å være opptatt av enkeltelever som ikke fungerer slik de burde, elever som forstyrrer for læreren sin undervisning og enkeltelever som av andre grunner skaper problemer, til å rette spørsmålene mer mot seg selv og sin egen undervisning. Det kan tyde på at de etter hvert blir opptatt av det de selv kan gjøre noe med som ansvarlige aktører og etter hvert erkjenner at det ikke alltid er så lett å forandre andre mennesker.

Veiledningen kan selvsagt ha hatt en innvirkning på hvordan fokus har forandret seg og hvordan vi mener å kunne registrere måten de nyutdannede lærerne snakker om arbeidet sitt på. Fra å formulere relativt enkle hvordan spørsmål om hva de kan gjøre med ett eller annet problem eller en utfordring, begynner de å formulere spørsmål om temaer av mer prinsipiell og overordnet karakter. De blir etter hvert opptatt av å diskutere, belyse og problematisere spørsmål som har med skole, undervisning og elever å gjøre.

### Lærerarbeidets gleder

Det er kanskje naturlig at de nyutdannede i veiledningen vil melde spørsmål og problemstillinger som gjelder ønsker om forbedring, paradokser eller dilemmaer – altså hva lærerne strever med. Men i selve veiledningen har samtalen også dreid seg om hva de opplever at de lykkes med og gleder seg over, noe som ikke kommer fram i e-brevene. Ved siste veiledning på forsommeren i 2004 fikk imidlertid de nyutdannede spørsmål om å se tilbake på sitt første år som lærer og oppsummere hva de synes de hadde grunn til å være stolte over og hva de ville legge mer vekt på i det kommende skoleåret.

### Å se tilbake for å se framover

Alle våre nyutdannede trekker fram forholdet til elevene som det positive med læreryrket, og det er i forholdet til elevene at de uttrykker glede, stolthet eller ønsker for framtida. Når samspillet med elevene fungerer, opplever lærerne mestring, forstått som evnen til å beherske de medi-

erende redskapene (Wertsch 1989). De medierende redskapene lærere tar i bruk er mange, men vil også dreie seg om å bruke seg selv som relasjonsarbeider og kulturarbeider (Ziehe1989). L 97 slår fast at *lærernes viktigste læremiddel er de selv* (s.32). Hvis subjektet selv er redskap i yrkesutøvelsen, antar vi at opplevelsen av mestring er ekstra viktig for identitetskonstruksjonen som lærer, og for derved å kunne opprettholde troen på seg selv som en viktig aktør i skolen.

«Å få samspillet med elevene til å fungere, se elevene, blir stolt og glad når jeg opplever at elevene og jeg finner glede i det samme»,

sier Berit. Hennes uttalelse kan stå som et tegn som innbefatter de fleste av de nyutdannede sine meninger. Når relasjonene til elevene er gode, blir lærerne glade og opplever at de får det til.

Å arbeide med mennesker involverer følelser på godt og vondt, og det er gjennom relasjonene med elevene at lærerne opplever anerkjennelse eller mangel på anerkjennelse. Dette kaller Thomas Ziehe den usynlige delen av lærerarbeidet som dagens lærere må gjøre alene uten den kulturelle støtten som gårsdagens lærere hadde. I Ziehes kulturanalyser beskriver han den kulturelle støtten fra tidligere tider som skolens gratisproduksjon, og når nå denne ikke lenger finnes, blir lærerarbeidet så mye mer anstrengende enn før. Anstrengelsen i lærerarbeidet, sier han, skyldes at læreren av i dag har måttet overta to nye funksjoner hvis han skal ha håp om å få en positiv innlæringssituasjon i undervisningen (s.47). Som relasjonsarbeider og kulturarbeider må læreren av egen kraft forsøke å skape noen muligheter for at elevene kan oppleve mening og motiv for det skolen er pålagt å holde på med. Legitimitet for det pålagte arbeidet er noe læreren må skaffe seg om igjen og om igjen, og spørsmålet fra elevene om hvorfor vi holder på med dette her, kan dukke opp når som helst. På den ene siden er våre nyutdannede lærere opptatt av å skape de nødvendige relasjonene til sine elever, og på den andre siden er de opptatt av å skape seg rom for å kunne gjøre arbeidet sitt – det vil si å undervise på en måte som gir mening for dem selv og for elevene.

De nyutdannede lærerne har sannsynligvis ulike motiv for å velge læreryrket og derved også sine individuelle måter å fortolke og forstå det som møter dem på, men felles for dem er at de ser på relasjonsarbeidet og kulturarbeidet som viktige elementer i det levende lærerarbeidet. Samtidig er de ytre vilkårene forskjellige, og forhold som klassetrinn, skolens virksomhetssystem og derigjennom kollektive praksiser spiller inn.

## DISKUSJON

I våre bestrebelsler etter å forstå hva det levende lærerarbeidet handler om er vi, som tidligere sagt, selvsagt klare over at vår veiledning og kontakten med de lokale veilederne kan ha spilt en fundamental rolle for de nyutdannede og deres opplevelser i sitt første år i yrket. Å få anledning til å sette ord på egne opplevelser, opplevde utfordringer og få spørsmål til,

råd om og ideer om handlinger gjennom språket vil være en av flere forutsetning for utvikling av bevisstheten (Vygotsky 1978, 2001), forstått som vår kognisjon om vår kognisjon og blitt til gjennom virksomhet. Bevissthet er å erfare erfaringer på samme måte som å erfare objekter, sier Hansen (1993). Bråten (1996) kaller da også Vygotsky for forløperen for metakognitiv teori. Bevisstheten gir muligheter for selvregulering, og derved også i større grad mulighetene til å påvirke eller å skape sin egen historie gjennom å velge handlingsalternativer. Hvordan lærerarbeidet og fokus for dets bevegelser ville utviklet seg uten veiledning, har vi ikke noe grunnlag for å uttale oss om. Med dette forbeholdet vil vi oppsummere hva vi selv har lært om lærerarbeidet i dag.

Vi har forsøkt å trekke fram noen temaer og noen perspektiv på lærerarbeidet som våre nyutdannede lærere har brakt inn i veiledningssamtalene. Vi tolker vårt materiale om lærerarbeidet som tegn på at yrket først og fremst innebærer å arbeide med relasjoner, og at det er å mestre relasjonsarbeidet som gir muligheter for kulturarbeidet. Lærernes livsverden består av deres forhold til elevene, og det er i møtet med elevene at mål, motiv og behov blir til og forandrer seg. Relasjonene til elevene er nåleøyet for hvorvidt lærerens selvverdsfølelse blir styrket eller såret, sier Ziehe (1989). Lærerarbeidet er derfor et yrke som innebærer emosjoner og bearbeiding av emosjonelle reaksjoner. Vi antar at nyutdannede lærere er spesielt sårbare i så måte, fordi de ikke har noe sammenlikningsgrunnlag og pedagogiske suksesser å se tilbake på, og fordi de ønsker så mye for arbeidet sitt. Hvis de opplever at de ikke lykkes, vil de lett kunne forklare mangel på mestring med egen utilstrekkelighet, og forsvarsmekanismer kan bli et resultat hvis forskjellen mellom egne ambisjoner og opplevd mestring er for stor.

### **Identitetskonstruksjon**

De lærerne vi har arbeidet sammen med i dette prosjektet har både hatt en ekstern veileder og en lokal veileder sammen med seg på veien i sitt første år. Hvis det er slik at læreren er den viktigste enkeltfaktoren for en god skole, slik Stortingsmelding 16 (2001–2002:7) sier:

«Ingen enkeltfaktor er mer avgjørende for kvaliteten i skolen enn lærerne. Dyktige lærere kan få gode resultater selv med ulike forutsetninger hos elevene og med ulike pedagogiske opplegg og metoder. Fordi kvaliteten på opplæringen er avgjørende for vår framtid, er derfor læreryrket det viktigste kunnskapsyrket vi har»,

må vi kunne hevde at det vil være viktig å sikre en positiv identitetsutvikling både hos den enkelte lærer og hos lærere som yrkesgruppe. Identitet forstått som et livslangt læringsarbeid i møtet med arbeidets objektive realiteter har vært vårt fokus. Hvis arbeidet betyr noe for vår identitet, bør diskusjonen om lærerarbeidet være evigvarende der vi ikke alltid møter igjen den samme elva, og der ulike teoretiske perspektiv kan belyse det på forskjellige måter.

# L I T T E R A T U R

- Bergem, T. et al (1997). Research on Teachers and Teacher Education in Scandinavia: a retrospective review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol 41, Nos 3-4.
- Bråten, I. (red) (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Carr, W. (1993). What is an educational practice? I Hammersley, M. (red) *Educational Research*. London: The Open University.
- Eco, U. (1979). *A Theory of Semiotics*. London: Macmillan.
- Engeström, Y. (1999). Introduction. I Engeström, Y et al (red). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fransson, G. og Morberg, Å. (red) (2001). *De första ljuva åren*. Lund: Studentlitteratur.
- Hakkarainen, P. (1999). Play and motivation. I Engeström, Y. et al (red). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Handal, G. og Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen pedagogikkbøker.
- Hansen, H. H. (1993). *Den kulturhistoriske skole og virksomhedsteorien*. Pædagogisk-psykologisk publikationsserie nr.56, Danmarks lærerhøjskole.
- Hanssen, B. og Østrem, S. (2004). *Rapport 2: Mulighetenes veiledning for mulighetenes lærere*. Høgskolen i Stavanger.
- Kvernbekk, T. (2001). Teorityper og bruk av teori. *Nordisk Musikkpedagogisk forskning*. Oslo, Norges Musikkhøgskole (NMH-publikasjoner:4).
- Lauvås, P. og Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Leontjev, A.N.(2002). *Virksomhed, bevidshed, personlighed*. København: Hans Reitzels forlag.
- Lindensjö, B. og Lundberg, U. (1986/2000): *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Ludvigsen, S.R og Hoel, T. L. (2002). *Et utdanningssystem i endring: IKT og læring*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Næss, G. (1999). *Veiledning som møte-hva er det spesielle?* Veiledernetverket i Agder, Høgskolen i Agder, Årbok.
- Prieur, A. (2003). *Identitet som sosial konstruksjon: Frihet til å forme seg selv?* Paper til Dansk Sociologi Kongres, Aalborg.
- Rattansi, A. og Phoenix, A. (1997). Rethinking youth identities: modernist and postmodernist frameworks. I Bynner, J. et al (red). *Youth, Citizenship and Social Change in a European Context*. Aldershot: Ashgate.
- Salling Olesen, H. (2000). *Professional Identity as Learning Process in Life History*. Roskilde, Life History Project, paper no.12.
- Schwandt, T.A. (2003). Back to the Rough Ground! Beyond Theory to Practice in Evaluation. *Evaluation*, Vol 9(3).
- St.meld.nr 16 (2001-2002). *Kvalitetsreformen. Ny lærerutdanning*.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Weber, K. (2002). Professionsuddannelserne i vadedstedet eller Senmodernitetens paradoksale kvalifisering. *Social Kritik*, nr. 81.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Ziehe, T. (1989). *Ambivalenser og mangfoldighed*. København: Politisk revy.