

De første år i læreryrket

En studie av nytdannede lærere i Norge og Ungarn

Torhild Skotheim



Masteroppgave i pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2011

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK -

ALLMENN STUDIERETNING

TITTEL:

DE FØRSTE ÅR I LÆRERYRKET – EN STUDIE AV NYUTDANNEDE LÆRERE I NORGE OG UNGARN

FORFATTER: TORHILD SKOTHEIM

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk – allmenn studieretning, PED 4391

SEMESTER:

Høsten 2011

STIKKORD:

Ny som lærer
Lærerutdanning
Læreryrket

1. Problemområdet

Dette prosjektet er en studie av nyutdannede lærere i Norge og Ungarn. Oppmerksomheten er rettet mot de første år i læreryrket og respondentenes lærerutdanning. Prosjektet søkte å finne svar på fire hovedproblemstillinger.

- A. Hvilken opplevelse har nyutdannede lærere av sin lærerutdanning?
- B. Hvilken opplevelse har nyutdannede lærere av de første år i skolesituasjonen?
- C. Hvordan opplever nyutdannede lærere sine skoleledere de første år i yrket?
- D. Hvilke likheter og ulikheter er det mellom opplevelsene hos norske og ungarske nyutdannede lærere i forhold til problemstilling A-C?

I denne oppgaven er det gjort bruk av teori og forskningslitteratur som på ulike måter omtaler den nyutdannede læreren, opplevelsen av lærerutdanningen og deres første år i læreryrket.

Bakgrunnen for å skrive denne oppgaven er sammensatt: Jeg har over 30 år bak meg i skolen som kontaktlærer på alle trinn, fra og med første til og med 10. trinn. Med jevne mellomrom har jeg fungert som øvingslærer, men mest i forhold til lærerstudenter som har hatt egenpraksis hos meg. Mange år som lærer ved forskjellige norske skoler i utlandet har gitt en anledning til å se norske skoler i en større sammenheng og mot en annen bakgrunn enn vår egen. I hele denne tiden har jeg også vært opptatt av hvorvidt lærerutdanningen gir det grunnlaget som trengs for å kunne møte læreryrket og hva som vil være betydningsfullt for den nyutdannede læreren de første år i yrket blant annet med tanke på videre kvalifisering. Da jeg skulle formulere et masterprosjekt, var det viktig å formulere problemstillinger som kunne prøve å finne svar på noen av mine spørsmål. Det var også viktig å gjøre en empirisk undersøkelse som ga mulighet til å komme i kontakt med nyutdannede lærere og skoleledere i en slik sammenheng.

Prosjektet kan få en viss betydning i praksis da den favner om flere aspekter ved det å være nyutdannet lærer. Selv om utvalgene i denne undersøkelsen var små, innebærer inkluderingen av ungarske informanter at det kan gis et bredere bilde av tematikken enn om bare norske informanter hadde vært med.

2. Metode

Jeg har valgt å gjøre en empirisk kvalitativ studie. Utvalgene er små, 10 nyutdannede lærere og 7 skoleledere, med både norske og ungarske informanter. Undersøkelsen er basert på to tilnærminger, spørreskjema og intervju. For de nyutdannede lærerne ble det distribuert en spørreguide som bestod av både spørreskjema og intervju. Spørsmålene i intervjuet var relativt åpne (semi-strukturerte). Av praktiske og tidsmessige hensyn ble intervju kun gjort med lærerinformantene. Til skolelederne ble det distribuert et spørreskjema.

3. Data/kilder

Teoritilfanget og forskningslitteraturen berører blant annet diskusjonen omkring forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen, overgangen fra en utdannings- til en yrkeskontekst, skolekulturers innvirkning på nyutdannede lærere, læreres læring, kolleger og skolelederens betydning for en nyutdannet lærers møte med skolesituasjonen m.m. Oppgaven viser til et bredt spekter av nyere forskning om nyutdannede lærere, i hovedsak fra Norge, men også internasjonalt. Teori og forskningslitteratur er hentet fra et bredt spekter av kilder, der jeg velger å nevne noen av dem: I forbindelse med læreres læring har jeg brukt litteratur av Wenger (1998), Eraut (2008) og rapporter av Jordell (1986,1987, 1989, 2002), Hodkinson (2009), Jensen m.fl. (TALIS-2008), i diskusjonen om teori-praksis-forholdet har jeg brukt Kvernbekk (1995, 2005), Dale (2005), om vurdering av lærerutdanningen har jeg benyttet NOKUT (2006) og rapporter av Caspersen og Frøseth (2008), Skagen (2009) Caspersen og Raaen (2010), Østrem (2010, 2011), Heggen og Damsgaard (2010), Hanssen, Raaen og Østrem (2010), om møtet med yrket er det, i tillegg til allerede nevnte rapporter, brukt en rapport av Engvik (2010). Eraut (2008) er også vist til i forbindelse med skoleledere; skoleledere er for øvrig også omtalt i tidligere nevnte kilder som Hodkinson, Caspersen og Raaen, samt Engvik.

Det er i undersøkelsen vist til flere offentlige dokumenter i forbindelse med økt satsing på kvalitet i lærerutdanningen og videre kvalifisering i læreryrket: St.meld. nr.48 (1996-1997), St.meld. nr. 16 (2001-2001), St.meld. nr. 30 (2003-2004), St.meld. nr.16 (2006-2007), St.meld. nr.11 (2008-2009). I tillegg er det gjort bruk av noen offentlige utredninger.

4. Konklusjon

Resultatene fra spørreguiden tyder blant annet på at nyutdannende lærere i begge land opplever å ha nådd mål som lærerutdanningen har satt for dem når det kommer til enkeltkompetanser. Når informantene gjør en helhetsvurdering av utdanningen, varierer responsen mellom de norske og de ungarske: de norske er forbeholdne, de ungarske er like positive i sin helhetsvurdering som i sin vurdering av enkeltkompetanser.

Informantene opplever at overgangen fra lærerutdanning til læreryrket er en stor situasjonsendring; av enkelte beskrevet som noe sjokkartet. De kjenner at de ikke er nok forberedt, men at de mest av alt mangler kjennskap til og kunnskaper om de fleste arbeidsområdene som er tillagt en kontaktlærer. Kollegers betydning for en kvalifisering videre i læreryrket varierer sterkt mellom de norske og de ungarske: for de norske er kolleger betydningsfulle på flere områder, for de ungarske er det ikke slik. Verken norske eller ungarske skoleledere synes å følge opp sine nyutdannede lærere, verken i forhold til videre kvalifisering inn i yrket eller når det kommer til veiledning.

Mitt siktemål med oppgaven er om nyutdannede læreres opplevelse av de første år i læreryrket både kan gi svar på om de har kjent at de er forberedt til læreryrket gjennom lærerutdanningen og om enkelte faktorer som kolleger og skoleleder gir dem muligheter for videre kvalifisering og utvikling i læreryrket.

Min konklusjon er at norsk lærerutdanning ikke makter å formidle *det å være lærer med alt det innbefatter*, men er bedre til å formidle enkeltkompetanser, som for eksempel fagkunnskaper. Dette kan bl.a. skyldes manglende samarbeid mellom aktørene i lærerutdanningen, som igjen synes å medføre at lærerutdanningen fortsatt mangler relevans til læreryrket. Selv om de ungarske tilsynelatende var mer tilfreds med sin utdanning, kan deres aksept av tingenes tilstand være et resultat av en manglende tradisjon for å reflektere og å uttale seg.

Det er ellers ikke, verken for de norske eller for de ungarske, formelt lagt til rette for videre kvalifisering i læreryrket; det meste av læring og økt kompetanse, baseres hovedsakelig på tilfeldigheter.

FORORD

Dette prosjektet er først og fremst inspirert av gleden ved å være lærer. Det er også inspirert av å ha lærerstudenter i praksis hos meg og av erfaringer som kollega til mange lærere og skoleledere. Gleden ved å være lærer kom for min del med tryggheten i yrket, gjennom økt kompetanse ervervet gjennom videreutdanninger, erfaringsdeling i kollegiet, kjennskap til ulike praksisfellesskap samt skoleledere som gav meg rom til å være kreativ og lov til prøve ut nye arbeidsformer, teaterprosjekter m.m. Som øvingslærer har dette vært viktig for meg å gi videre til studenter. Som nyutdannet lærer opplevde jeg svært lite fra lærerutdanningen som jeg kunne gjøre bruk av i skolesituasjonen. Det var meget utilfredsstillende. Jeg hadde ikke fått opplæring i hvordan jeg skulle lære elevene å lese og skrive; i stedet brukte vi et halvt år på dialektopplæring og dialektanalyse. Pedagogikk læreren var nyutdannet med hovedfag i pedagogikk, men sa selv at han aldri hadde undervist som lærer, ”det er det dere som skal”, proklamerte han. Et unntak var en leken naturfaglærer som formidlet fotosyntesen slik at jeg skjønnte hvilken kunst fagdidaktikk kunne være og hva som måtte til av fagkunnskap for å kunne gjøre vanskelig tema lett tilgjengelig for elevene. Jeg konkluderte etter endt lærerutdanning at jeg kunne noen fag bedre enn da jeg gikk ut fra gymnaset, men jeg hadde ikke lært hvordan jeg skulle formidle dem; bortsett fra et suverent opplegg om fotosyntesen. Da jeg ble kastet ut i ungdomsskolen med ansvar for norsk og engelskopplæring i 9.klasse (nå 10.klasse), var jeg uforberedt på det meste. Det opplevde jeg som et hån mot elevene. Ved siden av stort sett full lærerstilling, har jeg, som flere lærere, tatt videreutdanning kontinuerlig på eget initiativ, vært trippelarbeidende når egne barn kom, men da av og til i redusert lærerstilling.

Når jeg har valgt et prosjekt som har til hensikt å finne ut noe om hvordan dagens nyutdannede lærere har opplevd sin lærerutdanning og sine første år i yrket, må det forklares. Jeg er bekymret for om dagens nyutdannede lærere fortsatt opplever det samme som jeg gjorde den gangen, fordi jeg vel mener det har kostet for mye å være så lite forberedt og tatt så mye tid og krefter å ta igjen det jeg kunne for dårlig.

Et lærerengasjement i Ungarn ga meg anledning til å bli kjent med nyutdannede lærere i en annen nasjonal kontekst enn den norske. Det igjen ga muligheten til å forstå norske forhold i et større perspektiv.

I Ungarn har Dr.Póor Zoltan, Senior Lecturer ved Universitetet i Pannonia, og Csilla Stéger, rådgiver ved Utdanningsdepartementet i Ungarn, vært døråpnere inn til kunnskap omkring ungarske nyutdannede lærere, ungarsk lærerutdanning og det ungarske samfunnet i en omveltningsspross. Min veileder Professor Karl Øyvind Jordell har gjennom hele dette prosjektet vært uvurderlig med sine kritiske innspill, klokskap, støttende bemerkninger, tålmodighet og raushet. Anette Hjelmevold ved PFI har vært sjenerøs med sin tid og viktige hjelp; som reisende student på egenhånd mellom Blindern og et sted i Ungarn, har det betydd mye for meg.

Prossessen i gjennomføringen av et masterprosjekt innebærer både opp- og nedturer. Min mann, Viktor, og våre tre voksne barn har vært med på dem og gitt meg varm støtte og inspirasjon når tanken på å gi opp har vært rimelig nær. I tillegg kommer elevene mine som tålmodig har ventet på at dette skal bli ferdig, slik at jeg kan lage teater sammen med dem på ettermiddagen. Til slutt er det foreldrene som har stilt opp som vikarer når eksamen og veiledning har ligget en flyreise unna.

Takk.

Pápa, 07.11.11.

Torhild Skotheim

INNHold**KAPITTEL 1: INNLEDNING s. 12**

1.1. Bakgrunn.....	s. 12
1.2. Tema og problemstillinger.....	s.15
1.3. Metode.....	s.16
1.4. Oppgavens struktur.....	s.16

KAPITTEL 2: TEORI s.18

2.1. Noen begreper.....	s.18
2.2. Læreres læring.....	s.23
2.3. Lærerstudenten og lærerutdanningen.....	s.26
2.3.1. Lærerstudenten.....	s.26
2.3.2. Vurdering av lærerutdanningen.....	s.28
2.4. Møtet med yrket læreryrket.....	s.31
2.4.1. Overgangen fra lærerstudent til nyutdannet lærer.....	s.31
2.4.2. Den nyutdannede læreren og kolleger.....	s.34
2.4.3. Den nyutdannede læreren og skoleledere.....	s.40
2.5. Teori og praksis eller praksis og teori?.....	s.44
2.6. Oppsummering og presisering av undersøkelsens problemstillinger.....	s.48

KAPITTEL 3: LÆRERUTDANNING OG LÆRERYRKET I TO ULIKE KONTEKSTER **s. 52**

3.1. En kort historikk.....	s.53
3.2. Norge.....	s.54
3.2.1. Lærerutdanning.....	s.54
3.2.2. Nye lærere.....	s.60
3.3. Ungarn.....	s.61
3.3.1. Kort om et land og et folk.....	s.61
3.3.2. Lærerutdanning.....	s.63
3.3.3. Nye lærere.....	s.67

KAPITTEL 4: METODE **s.72**

4.1. Komparering som metode.....	s.73
4.2. De nyutdannede lærerne.....	s.76
4.2.1. Utvalget.....	s.76
4.2.2. Spørreguiden.....	s.80
4.2.3. Framgangsmåte og gjennomføring.....	s.81
4.2.4. Bearbeiding og analyse.....	s.84
4.3. Skolelederne.....	s.89
4.3.1. Utvalget.....	s.89
4.3.2. Spørreskjema.....	s.91

4.3.3. Framgangsmåte og gjennomføring.....	s.92
4.3.4. Bearbeiding og analyse.....	s.93
4.4. Samtaler.....	s.94
4.4.1. Deltakere/Utvalget.....	s.94
4.4.2. Verktøy og framgangsmåte.....	s.96
4.4.3. Bearbeiding og analyse.....	s.97
4.5. Metodologiske betraktninger.....	s.98
4.5.1. Reliabilitet – pålitelighet.....	s.99
4.5.2. Validitet – gyldighet.....	s.101
4.5.3. Generaliserbarhet.....	s.104

KAPITTEL 5: RESULTATER **s.106**

5. Resultater.....	s.106
5.1. Begreper.....	s.108
5.1.1. Begreper – oppsummering.....	s.112
5.2. Opplevelse av lærerutdanningen.....	s.112
5.2.1. Vurdering av lærerutdanningen 1: I hvor stor grad opplever nyutdannede lærere å ha nådd et utvalg mål som allmennlærerutdanningen har satt for dem som lærerstudenter?.....	s.113
5.2.2. Vurdering av lærerutdanningen 2: Hvilke faktorer i lærerutdanningen opplever de nyutdannede lærerne har betydning for en kvalifisering til yrket?.....	s.122

5.3. Ny som lærer: Opplevelse av de første år i yrket.....	s.130
5.3.1. Krav og relasjoner.....	s.130
5.3.2. Kompetanse i en uforutsigbar skolehverdag.....	s.135
5.3.3. Kolleger.....	s.142
5.4. Skoleledere.....	s.154
5.4.1. Lærersynspunkter om skoleledere.....	s.154
5.4.2. Synspunkter fra skolelederne.....	s.162
<u>KAPITTEL 6: DRØFTING, KONKLUSJON OG BEMERKNINGER</u>	s.168
6. Drøfting.....	s.168
6.1. Hovedfunn om lærerutdanningen.....	s.169
6.1.1. I hvor stor grad opplever nyutdannede lærere å ha nådd et utvalg mål som allmennlærerutdanningen har satt for dem som lærerstudenter?.....	s.170
6.1.2. Hvilke faktorer i lærerutdanningen opplever de nyutdannede lærerne har betydning for en kvalifisering til yrket?.....	s.174
6.1.3. Forståelse av begreper.....	s.186
6.2. Hovedfunn om skolesituasjonen.....	s.187
6.2.1. Fra lærerstudent til ny som lærer – det første møtet.....	s.187
6.2.2. Møte med kompetansekrav.....	s.191
6.2.3. Møte med kolleger.....	s.193

6.3. Hovedfunn om skolelederne.....	s.198
6.3.1. Ny som lærer i møte med skoleledere.....	s.198
6.3.2. Skolelederne om veiledning av nyutdannede lærere.....	s.201
6.4. Hovedtrekk i resultatene; videre forskning.....	s.202

LITTERATUR **s.207**

VEDLEGG **s.220**

Vedlegg 1:	Informasjonsskriv til lærerne – norsk versjon
Vedlegg 2:	Informasjonsskriv til lærerne – engelsk versjon
Vedlegg 3:	Informasjonsskriv til skolelederne – norsk versjon
Vedlegg 4:	Informasjonsskriv til skolelederne – engelsk versjon
Vedlegg 5:	Samtykkeerklæring – norsk versjon
Vedlegg 6:	Informasjon om meg – norsk versjon
Vedlegg 7:	Spørreguide til lærerne – norsk versjon
Vedlegg 8:	Spørreguide til lærerne – engelsk versjon
Vedlegg 9:	Spørreskjema til skolelederne – norsk versjon
Vedlegg 10:	Spørreskjema til skolelederne – engelsk versjon
Vedlegg 11:	Minutes from a meeting with Dr. Póor Zoltan

1. INNLEDNING

1.1. Bakgrunn

I offentlig debatt har det de siste årene vært en økende erkjennelse av at lærerne har avgjørende betydning for elevenes læring. Denne erkjennelsen har også nedfelt seg i offentlige styringsdokumenter (jf ref. til stortingsmeldinger nedenfor og i avsn.3.2.1., 3.2.2.).

Oppmerksomheten omkring lærernes betydning har medført at man er blitt mer opptatt av de krav som må stilles til lærerne. Kravene favner om et bredt spekter av kompetanser, og de fremmes fra ulike aktører med ulike interesser. Det er blitt en bred nasjonal og internasjonal satsing på å skape og opprettholde en best mulig skole for alle, med best mulig lærere. Dette får konsekvenser for en lærerutdanning som skal forberede lærerstudenten så godt som mulig, og for skolen som skal ta imot denne nye aktøren. Det er en enighet om at skolen trenger at de nyutdannede lærerne blir i læreryrket, selv om noen land i Europa etter hvert opplever en overtallighet av dem. Lenge har forskningsfunn vist til en lærerutdanning som mangler yrkesrelevans. Nyere undersøkelser omkring de første år i læreryrket forteller at nyutdannede lærere i møtet med skolesituasjonen fortsatt opplever denne mangelen på kroppen (se avsn.2.3.2.).

Forskning har vist at det første møtet med skolesituasjonen kan få en avgjørende betydning (Engvik 2010; Kozina 2010). Derfor har nettopp overgangen fra utdanning til yrke blitt viet spesiell oppmerksomhet i forsøket på å gi nyutdannede lærere den best mulige starten. Flere europeiske land har hatt veiledning av nyutdannede lærere på sin agenda de siste årene (European Commission Staff Working Document SEC, 2010). Fra og med høsten 2010 skulle et slikt veiledningstilbud gis til alle nyutdannede lærere i Norge. Imidlertid viser det seg at det tar tid å bygge opp et slikt tilbud i alle kommuner, både i forhold til å utdanne veiledere, å sørge for nødvendig ressurstilførsel og å markedsføre tilbudet til lærerstudenter allerede i utdanningsløpet. Andre land i Europa er delvis kommet i gang med slike tilbud, men det er store variasjoner i omfang og innhold.

St.meld. nr.16 (2001-2002) ”Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant” omtaler viktigheten av å se utdanning ut over egne landegrensers: *det var naturlig også å se ut over landets grenser for å få innspill til utviklingen av lærerutdanningene* og begrunnet dette

med at *mange av problemstillingene fra den norske diskusjonen om hvordan utdanningen skal være, er de samme i andre land* (St.meld.nr 16 (2001-2002) kap.3.2., sist lest 04.11.10.). Samtidig viser det seg at i diskusjon omkring ulike lands lærerutdanninger, er oppmerksomheten på forskjellene i utdanningene sett på som viktige element.

Et treårig oppdrag i Ungarn, har gjort det mulig å foreta en undersøkelse av nyutdannede lærere både der og i Norge. Denne undersøkelsen vil kunne belyse temaer i tidligere forskning (se avsn. 2.3.1., 2.3.2., 2.4.1., 2.4.2., 2.4.3.); om faktorer i lærerutdanningen som kan ha betydning for en kvalifisering til yrket, om overgangen fra utdannings- til yrkeskontekst, om kollegers rolle i en videre kvalifisering i yrke som lærer, om skolelederens rolle blant annet i veiledning av nye lærere, om manglende kompetanse.

En vurdering av en lærerutdanning og opplevelsen av de første år i yrket vil alltid være subjektiv. Hver enkelts liv leves i ulike samfunnsmessige kontekster, der utdanning, fritid og arbeid er noen av disse. Når nyutdannede lærere fra Norge og Ungarn vurderer sine lærerutdanninger og skal beskrive sine første år i yrket, vil de i tillegg til å uttale seg om en utdannings- og en yrkeskontekst, uttale seg med en bakgrunn i to ulike nasjonale kontekster; en norsk og en ungarsk

Forskning, som er nærmere behandlet i kapittel. 2, antyder at det er noe avgjørende og viktig med de første år i yrket som nyutdannet. Forskningen omtaler blant annet hvilken betydning kolleger og skoleledere har for opplevelsen av dette første møtet. Noen vil mene at disse første årene vil være bestemmende for om en nyutdannet lærer velger å bli i yrket. Tallet på nyutdannede lærere som har forlatt læreryrket etter en kortere periode og valgt andre yrkesveier, sies å være for stort; i en del europeiske land fører dette til mangel på lærere. Dette skjer samtidig som lærerutdanning og høyere utdanning for øvrig har vært og fortsatt er et felles europeisk satsingsområde, der økt kvalitet i utdanning og videre kvalifisering inn i yrket er gitt ekstra oppmerksomhet. I Ungarn utdannes det i dag for mange lærere; flere utdannes til arbeidsløshet.

EU har satt en standard på dette felt, både for Norge og Ungarn. I 1999 iverksatte EU Bologna-prosessen for en felles europeisk satsing på høyere utdanning og livslang læring. Norge og Ungarn har, sammen med 44 land i Europa, forpliktet seg til å satse på høyere utdanning og til livslang læring. Denne forpliktende avtalen har fått navnet Bologna-avtalen, fordi den ble signert i

Bologna. Den gang var det 23 land til stede, Norge og Ungarn inkludert. Avtalen er stadig blitt utvidet med nye kommunikéer hvert annet år. Disse innebærer økte forpliktelser for medlemslandene og har fått navn etter de byene de er blitt signert i. Da Praha- kommunikéet ble signert i Praha, oppfattet mange dette som en slags symbolsk aksept av øst-europeiske medlemsland i Bologna-prosessen. Norge og Ungarn har underskrevet de ulike kommunikéene og slik forpliktet seg til å arbeide for å oppfylle dem.

Økt kvalitet i skolen krever lærere som bidrar til skoleutvikling og som hele tiden kan forbedre egen undervisningspraksis gjennom blant annet profesjonell egenutvikling (St.meld. nr.11 (2008-2009) ”Om Læreren. Rollen og utdanningen”). Forut må det være en lærerutdanning som skal forberede dem best mulig for dette og utvikle deres *styrker på en god måte* (St.meld. nr.11 (2008-2009) kap.1.1.). Stortingsmeldinger om lærerutdanning, lærerrollen og overgang til læreryrket har vært styringsdokumenter for lærerutdanningsreformene (St.meld. nr.48 (1996-1997) sist lest: 04.11.10, St.meld. nr.16 (2001-2002) sist lest:04.11.10., St.meld. nr. 30 (2003-2004) sist lest: 04.11.10, St.meld. nr.16 (2006-2007) sist lest:24.10.11., St.meld. nr.11 (2008-2009)). St.meld. nr.48 (1996-1997) ”Om lærerutdanning” (sist lest:24.20.11.) brukte for første gang *livslang læring* i det offentlige opplæringssystemet som begrep for en kontinuerlig kvalifisering inn i yrket; i tillegg til grunnutdanning, skulle opplæringa ha *livslang læring for auge*. Grunnutdanningen blir slik omtalt som et utgangspunkt for *vidare fagleg og pedagogisk utvikling* (begge sitat i St.meld. nr.48 (1996-1997) kap.2.1.). St.meld. nr.11 (2008-2009) ”Læreren. Rollen og utdanningen” er den siste videreføringen av Bologna-prosessen, der lærerrollen skal styrkes både gjennom lærerutdanningen og videre inn i læreryrket. På arbeidsplassen er det skoleleder som har fått ansvaret for å legge til rette for en slik styrking og utvikling hos lærerne (St.meld. nr.30 (2003-2004)).

I Ungarn har de også sine stortingsmeldinger eller Government Decrees. Disse benevnes med nummer, årstall og titler og relateres, når for eksempel Primary Teacher Education skal formuleres, til Law CXXXIX of 2005 on Higher Education. Denne loven skal ivareta alle sider og aktører i høyere utdanning generelt og er tenkt å sikre en videreføring av dette ansvaret også inn i studentenes profesjonelle liv etter endt utdanning (Law CXXXIX of 2005 on Higher Education Sect.22 (2)). Dette er en av videreføringene av Bolognaprosessen i Ungarn.

Sammenfattende har satsing på økt kvalitet i lærerutdanning og videre kvalifisering inn i yrket har stor oppmerksomhet både i Norge og Ungarn.

1.2. Tema og problemstillinger

Hovedtema for denne undersøkelsen er nyutdannede lærere og deres første år i læreryrket. I denne forbindelse vil det også være hensiktsmessig å finne ut noe om hvordan nyutdannede lærere opplever de første år i yrket med bakgrunn i den lærerutdanningen de har fått. At data er samlet både i Norge og Ungarn, gir mulighet for å se norske forhold i et større perspektiv. Ut fra dette ble fire hovedproblemstillinger reist:

- A Hvilken opplevelse har nyutdannede lærere av sin lærerutdanning?
- B Hvilken opplevelse har nyutdannede lærere av de første år i skolesituasjonen?
- C Hvordan opplever nyutdannede lærere sine skoleledere de første år i yrket?
- D Hvilke likheter og ulikheter er det mellom opplevelsene hos norske og ungarske nyutdannede lærere i forhold til problemstilling A-C?

I tillegg til disse problemstillingene, er det gjort forsøk på å få en overikt over om nyutdannede lærere fra to ulike land i Europa forstår sentrale begreper i pedagogisk praksis likt og/eller ulikt. Dette er gjort gjennom spørreguiden del 1 og vil i undersøkelsen ha benevnelsen delproblemstilling A3 fordi behandlingen av begrepene er plassert inn som del av drøftingen omkring lærerutdanningen (se avsn.6.1.3.) Følgende spørsmål er søkt å finne svar på:

- A3 I hvor stor grad har norske og ungarske nyutdannede lærere lik forståelse av et utvalg ulike begreper knyttet til pedagogisk praksis i lærerutdanning og yrket?

I tilknytning til problemstilling A og B er det utformet delproblemstillinger, se avsnitt 2.6.

1.3. Metode

Denne undersøkelsen er basert på to tilnærminger, spørreskjema og intervju. En spørreguide til de nyutdannede lærerne inneholdt to spørreskjema (del 1 og del 2) og et intervju (del 3).

Spørreskjema benyttes tradisjonelt i undersøkelser med store utvalg, men var likevel hensiktsmessig å bruke sammen med intervju i denne sammenheng, både for å lette bearbeiding av resultater og samtidig gi et bredere bilde av hver informant og av informantgruppen som helhet. Resultatene fra del 2 er framstilt i to tabeller (tabell 1 og tabell 2) i avsn.5.3.1. Intervjuet er semi-strukturert med til dels åpne spørsmål. Spørreguiden ble distribuert til informantene tre måneder før intervjuene ble avholdt, sommeren og høsten 2010.

Et spørreskjema ble også distribuert til 4 skoleledere i hvert land.

Responser på spørreguiden ut til de nyutdannede lærerne var 100 % blant de norske. 1/3 av de forespurte i Ungarn trakk seg, slik at informantene i dette utvalget til slutt ble 6 norske og 4 ungarske, til sammen 10 nyutdannede lærere. Når det gjelder skolelederne, trakk 1 av de 4 norske seg, mens alle de 4 ungarske responderte på spørreskjemaene. Skolelederne utgjorde til slutt et utvalg på 3 norske og 4 ungarske informanter, til sammen 7 skoleledere.

1.4. Oppgavens struktur

Oppgaven er inndelt i 6 kapitler. Etter denne introduksjonen følger et kapittel 2 som tar for seg relevant teori. En del forskningslitteratur og teori omkring lærerutdanning og opplevelsen av yrke omtales her. Innledningsvis forklares noen begrep som er tatt i bruk i denne undersøkelsen. Avslutningsvis vil kapittel 2 belyse noen aspekter vedrørende teori-praksisforholdet i lærerutdanningen. I oppsummeringen utformes noen nye delproblemstillinger, jf. ovenfor.

Dataene i undersøkelsen er samlet inn i Norge og Ungarn. Kapittel 3 beskriver i hovedsak de to utdannings- og yrkeskontekstene, en norsk og en ungarsk. I forbindelse med den ungarske konteksten, er det gjort forsøk på å gi en beskrivelse av hvem ungareren er, samt ungarerens historiske og samfunnsmessige situasjon med størst vekt på perioden etter 1989. Det er ikke gått i dybden av disse to kontekstene, men oversikten kan gi en større forståelse for de likheter og/eller ulikheter som måtte avdekkes i databehandlingen når man er klar over noen forhold.

Metodologien i denne undersøkelsen blir behandlet i kapittel 4. Her omtales vegen fram til informantene, verktøyet for undersøkelsen og framgangsmåten. Denne studien ser på nyutdannede lærere, samt skoleledere i to ulike nasjonale kontekster. Derfor var det hensiktsmessig som innledning til dette kapittelet med et avsnitt 4.1. som belyser noen sider ved komparering som metode.

Presentasjon av mine funn kommer i kapittel 5 og utgjør det største kapitlet i denne undersøkelsen. Datamaterialet inneholder resultater fra to ulike utvalg. I hovedsak vil datamaterialet fra det ene utvalget vektlegges, bestående av nyutdannede lærere fra Norge og Ungarn. Det andre utvalget utgjorde skoleledere fra de samme to landene. Resultatene fra undersøkelsen blant dem vil bli presentert i kapittel 5 i tilknytning til resultatene fra de nyutdannede lærerne.

I kapittel 6 blir funn i kapittel 5, med utgangspunkt i delproblemstillingene, slik de er presisert i avsn.2.6., sett i sammenheng med annen forskning og teori fra kapittel 2. Inn i dette vil også kapittel 3 med omtale av to ulike nasjonale kontekster trekkes inn. Kapitlet avsluttes med en oppsummering av hovedresultatene og synspunkter på videre forskning.

2. TEORI

I dette kapitlet omtales forskning omkring lærerutdanning og opplevelsen som nyutdannede lærere har av de første år i yrket. Oppmerksomheten vil i størst grad rettes mot lærerstudenten og den nyutdannede læreren. Som en innledning på kapitlet er det behov for å redegjøre for noen sentrale begreper som er benyttet i dette prosjektet. Disse begrepene er kvalifisering, profesjon/profesjonskvalifisering, kompetanse, kontekst og skolekultur. Videre blir læring hos blant annet nyutdannede lærere belyst i avsnitt 2.2. I avsnitt 2.3. behandles litteratur om lærerutdanning og lærerstudenter. Avsnitt 2.4. vil dreie seg om overgangen fra en utdannings- til en yrkeskontekst, fra lærerstudent til nyutdannet lærer. Avsnittet vil berøre spesielt møtet med kolleger og skoleledere. Noe av diskusjonen i forbindelse med teori-praksisforholdet i lærerutdanningen belyses i avsnitt 2.5. Til slutt vil kapittel 2 kunne ut i undersøkelsens problemstillinger i avsnitt 2.6.

2.1. Noen begreper

Noen av begrepene som benyttes i denne undersøkelsen, blir brukt om hverandre på folkemunne: kompetanse, kvalifikasjon, kvalifisering. Disse begrepene knyttes gjerne til profesjon og profesjonskvalifisering. Alle begrepene brukes i offentlig sektor generelt og er blant nyutdannede lærere kjent fra utdanningen (St.meld.nr.48 (1996-1997)). I undersøkelsen benyttes også kontekst og skolekultur som begreper. I det følgende vil jeg gjøre rede for min forståelse av disse begrepene, samt for ordens skyld til sist gi en kort redegjørelse for hva jeg legger i begrepene lærerutdannere og øvingslærere.

Kvalifisering brukes i flere sammenhenger om prosesser som skjer på ulike steder i ulike sammenhenger, og som medfører at noen får visse ferdigheter, erfaringer, kunnskaper eller lignende. Kvalifisering kan slik forstås som prosessen fram til det å kvalifisere seg. For lærere blir målet med kvalifiseringen å tilegne seg en kompetanse og som gjør dem i stand til å gi en god undervisning. Det mest tradisjonelle synet på kvalifisering i et yrkesperspektiv har vært at kunnskaper, verdier og ferdigheter som tilegnes i høyere utdanning skal ha overføringsverdi til

yrket (Smeby 2008). Dette tradisjonelle synet vil også gjelde for lærerkvalifisering i en lærerutdanning som skal ha relevans til læreryrket.

Kvalifisering til læreryrket skjer i faser, med hensyn til tid og sted, forut for lærerutdanningen, i lærerutdanningen og i læreryrket. Hvilken fase som har størst betydning for en kvalifisering, er det mange meninger om (Jordell 1987; Østrem 2010).

Kvalifisering til læreryrket vil samtidig være påvirket av trender i tida, og av de krav som samfunnet til en hver tid har til lærerrollen. Kvalifisering er derfor ikke noe som skjer isolert fra omverdenen, men står heller i en slags interaksjon med den og de historiske forutsetningene. Slik sett vil man kunne forvente at lærerutdanninger i ulike samfunn ikke nødvendigvis søker å utvikle de samme kvalifikasjoner, og at kvalitet og kvalifisert lærer et sted styres av ulike parametre i ulike land. Haug (2010) ser at kvalifiseringen til læreryrket er en konsekvens av til sammen fire elementer i både lærerutdanningen og som ferdig utdannet lærer *a) studentane, dvs. kven som blir rekruttert til lærerutdanninga, b) innhaldet i lærerutdanninga, c) korleis det blir arbeidd i skulen og d) lærarane sitt møte med yrket* (Haug 2010:12). Punkt c) dreier seg, i følge Haug (2010), om hvordan lærerutdanningen forstår og reflekterer forholdene i skolen. Kvalifiseringen er påvirket av relasjoner mellom disse faktorene (Haug 2010).

Profesjon er i dagligtalen et begrep brukt om yrke; profesjonell er gjerne forbundet med å være god til noe. Profesjonalitet kan da forstås som en kvalitet ved måten man utfører et yrke, eller profesjonen, på. Molander og Terum (2008:20) forstår profesjon som: *en type yrkesmessig organisering av arbeid. En bestemt personkrets – personer med en viss utdanning – gis retten til å utføre visse arbeidsoppgaver, og til å gjøre det mer eller mindre autonomt. Autonomt uttrykker selvstendighet, uavhengighet av andre; yrkesutøverer har opparbeidet seg en kompetanse, som innebærer at han eller hun er kvalifisert til et yrke.*

Molander og Terum (2008) forutsetter at en profesjon innebærer en utdanning. Dette beskriver Heggen (2010) som profesjonskvalifisering: *Profesjonskvalifisering skjer gjennom formell utdanning ved høgskule/universitet og gjennom formell og uformell kvalifisering i sjølve yrkesfeltet* (Heggen 2010:12). Heggen påpeker (2010) at kvalifiseringen skjer videre inn i yrket, ikke bare i utdanning; formelt gjennom etter- og videreutdanning, uformelt i dialogen og

arbeidsfellesskapet i yrket. Profesjonskvalifisering blir slik et anliggende både for utdanning og yrkesfeltet, med andre ord ikke noe som utdanningen alene skal ivareta.

Wille (2009a) setter også utdanning som den første av tre forutsetninger for en profesjon; som den andre setter han at profesjonen skal representere en særegen kompetanse, og som den tredje at profesjonen skal ha motiverte profesjonsutøvere. I tillegg skal yrkesutøveren være formelt og offentlig godkjent, og profesjonen skal ha en yrkesetisk ramme. Å ha motiverte profesjonsutøvere til en hver tid fordrer at det finnes systemer i yrket som tar vare på yrkesutøveren for at vedkommende skal ha interesse av å bli i jobben. Samtidig vil det være nødvendig å legge til rette for mulighet til å videreutvikle egen kompetanse og erverve seg ny i takt med etterspørsel og krav samfunnet hele tiden stiller.

Kompetanse ble i Norge offisielt brukt som begrep i utdanningsfeltet av Blegenuutvalget der *kompetansebehovene i arbeidsliv og høyere utdanning* (NOU 1991:4 s.5) skulle sikres gjennom faglig bredde og fordypning. Dette er ført videre i flere offentlige dokumenter om utdanning (NOU 1997:25; St.meld. nr.16 (2001-2002); St.meld nr.30 (2003-2004); St.meld. nr.11 (2008-2009)). Internasjonal påvirkning og pålegg i forhold til utdanning ser ut til å gjøre kompetansebegrepet stadig bredere og til å omfatte flere områder. Det er raske omstillinger i arbeidsmarkedet og samfunnet for øvrig som stiller krav til nye kunnskaper og ferdigheter; utdanningsfeltet utfordres stadig til å øke og endre sin kompetanse for å kunne forberede studentene best mulig for et fremtidig yrke.

Å inneha generell kompetanse er i lærersammenheng, i følge Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7-trinn og 5.-10.trinn under § 2 Læringsutbytte *å kunne bidra til profesjonelt lærerfellesskap med tanke på videreutvikling av god praksis og yrkesetisk plattform, kunne stimulere til demokratiforståelse, demokratisk deltakelse, evne til kritisk refleksjon tilpasset aktuelle klassetrinn, kunne identifisere egne lærings- og kompetansebehov i tilknytning til læreryrket* og til slutt *inneha en endrings- og utviklingskompetanse som grunnlag for å møte fremtidens skole*. Kompetanse og læring knyttes her sammen med handling og samhandling i ulike sammenhenger, og vil avhenge av den enkeltes ferdigheter, kunnskaper og holdninger i disse ulike sammenhengene eller kontekstene. Fellesskapet vil da være en viktig forutsetning for å bygge kompetanse. Kompetansene som var sentrale for en lærer å inneha for 20

år siden, trenger ikke være viktige på samme måte i dag. Kompetansens aktualitet vil være avhengig av konteksten den skal brukes i, til enhver tid. Lærere tilbyr en særegen kompetanse: *tjenester som ingen andre kan tilby bedre* (Wille 2009a:27).

Kontekst betyr sammenheng, situasjon, miljø, setting (Pedagogisk Ordbok 2008) og utgjør et *sett av omstendigheter som omgir og som ofte påvirker en bestemt handling, hending, situasjon, sosial setting eller episode* (Bø og Helle 2008:158). Disse omstendigheter påvirkes sosialt, politisk, kulturelt og politisk (Armento 1996 i følge Jordell 2002). Kontekstavhengighet vil si at *vi som aktører påvirkes av den totale settingen vi befinner oss i* (Bø og Helle 2008:159). I følge Armento (1996) vil en prosess fram til å bli en profesjonell lærer foregå der det skjer en samhandling påvirket av ulike faktorer i konteksten, som lærerutdanningen med sine lærerutdannere, øvingslærere, medstudenter, og som skolesystemet og arbeidsplassen, med kolleger, eventuelt team, skoleleder, skoleeier. Utdanningsinstitusjonen og skolen som arbeidsplass påvirkes igjen av faktorer i et lokalsamfunn, nasjonalt samfunn og et internasjonalt samfunn. Man kan gjerne omtale kontekster som sammenhenger på mikro og makro-nivå, avhengig av kontekstens omfang eller størrelse.

Skolekultur dreier seg gjerne om det grunnsynet som hersker ved den enkelte skole; det kan handle om maktforhold, verdier, handlinger, relasjoner, atferd og regler utviklet av enkeltpersoner eller grupperinger ved skolen, som sitter med sine meningssystemer, ideer, verdier og begrepskonstruksjoner (Karlsen 2009; Bø og Helle 2008). Skolekode sees gjerne i relasjon til skolekultur og innebærer, i følge Bø og Helle (2008:282): *innarbeidede forestillinger hos skolens aktører som sier noe om hva som er mulig å gjøre på arbeidsplassen, og som ikke er uttrykt eller kan observeres direkte*. Når skolekultur diskuteres, vises det ofte til *det som sitter i veggene* (Karlsen 2009:348). Dette vil, i følge Karlsen, utgjøre skolekulturen, og den vil arte seg forskjellig ved de ulike skolene.

Overland (2009) velger å bruke begrepene harmonikultur og læringskultur når han skal beskrives ulike skolekulturer. Begrepet harmonikultur kan indikere at det dreier seg om noe relativt positivt, men hos Overland (2009) er ”harmonisk” brukt ironisk; i denne kulturen står kontroll og styring sentralt, og man har tro på at både arbeidet og lærere ved skolen kan dirigeres og kontrolleres. En

slik kultur preges, i følge Overland (2009:62), av en kontrollerende leder, mangel på informasjon, utvikling som medfører at det skjer en: *enkelthetslæring, det vil si at aktørene bare blir flinkere i det de allerede kan*. Kollegene vil operere mer som privatpraktiserende, både i klasserommet og i skolemiljøet forøvrig og kulturen vil sannsynligvis gi inntrykk av å være lite fleksibel. En læringskultur styres ikke av en kontrollerende leder. Her blir informasjon og medbestemmelse viktige elementer; kulturen preges av refleksjon, av å være undersøkende, kritisk og anerkjennende. Samarbeid står sentralt i en læringskultur (Overland 2009). Hodkinson (2009:165) velger å bruke, noe skjematisk, *restrictive* og *expansive learning environments* som to ulike uttrykk for å beskrive to svært ulike skolekulturer (se avsn.2.2). Bjørnsrud (2009) omtaler til sammen seks ulike skolekulturer. Den første han beskriver er en kultur som *preges av arbeidsglede og gode samarbeidsforhold* der skoleleder er *omsorgsfull og støttende* på flere plan. Som nummer to beskriver han en lukket skolekultur med *manglende lederskap, uløste problemer og oppgaver*. I en tredje er lærerne *preget av fellesskap og arbeidsglede*, men ikke nødvendigvis en så vidt omsorgsfull skoleleder som i den første beskrivelsen. Videre nevner Bjørnsrud (2009) en kultur der skoleleder tar lite initiativ og er lite støttende; i en slik kultur utvikles *individualister og privatpraktiserende*. Den femte beskrives som en *kontrollerende kultur* der skoleleder er *saksorientert og dominerende* kollegenes forhold er *på det jevne*. Til slutt tar Bjørnsrud (2009) til ordet for det han velger å kalle en *la-det-skure-kultur*, der leder er *passiv* og *fellesskapet i kollegiet er lavt* (alle sitat Bjørnsrud 2009:51-52).

Disse måtene å karakterisere skolekulturer på vil først og fremst egne seg når man ønsker å analysere ulike skolekulturer. De forekommer ikke nødvendigvis som den ene eller den andre i skolen. Sannsynligvis vil en gitt skolekulturer i Norge og Ungarn inneha elementer fra flere av de kulturene som er beskrevet ovenfor, eller muligens vil en av kulturene dominere mer eller mindre. Imidlertid vil skolekulturer i to ulike samfunnskontekster sannsynligvis være påvirket av ytre forhold som kan være til dels forskjellige med hensyn til blant annet verdisyn, kultur, politikk, økonomi m.m.

Flere forskere viser til hvordan læreres læring påvirkes blant annet gjennom den skolekulturen som til en hver tid preger de ulike skolearbeidsplassene (Hodkinson 2009; Engvik 2010; Hanssen og Helgevold 2010; Raaen 2010).

Lærerutdanner omhandler gjerne både lærerutdannere i utdanningsinstitusjonen og i øvingsskolen (praksisskolen). Av praktiske hensyn vil lærerutdannere i dette prosjektet bli brukt om de som er knyttet til og har sitt virke direkte i utdanningsinstitusjonen.

Øvingslærere benyttes her som lærerutdannerne i øvingsskolen, eller det vil si de som har ansvaret for praksisopplæringen.

2. 2. Læreres læring

Wille (2009) definerer begrepet læring som *en relativt varig endring av adferd som følge av øvelse eller erfaring* (Wille 2009b:42), mao. er læring noe som bidrar til at vi endrer oss, gir oss erfaring som gjør at vi vet mer, forstår mer og derfor gjør ting annerledes enn før. Teorier med utspring i blant annet Vygotsky (1896-1934) og Piaget (1896-1980) har langt på vei fortrenget eldre behavioristisk læringsteori med vekt på betinging (jf. avsn.2.4.2.). Læringsteorier innebærer et syn på mennesket, blant annet hvordan mennesker forstår sin tilværelse og hvordan de tilegner seg kunnskap. Vygotsky hevdet at mennesket først og fremst er avhengig av det sosiale miljøet for å lære å utvikle seg. Læring, ut fra en sosiokulturell forståelse, skjer, i følge Vygotsky, i relasjon til og i interaksjon med andre ved å delta i sosiale praksiser (Vygotsky i følge Strandberg 2007; Wille 2009b). Piaget skapte sin kognitive læringsteori der læring primært oppfattes som en individuell aktivitet. Uansett teoretisk posisjon: de som skal sørge for å utdanne mennesker til lærerprofesjonen bør, i følge Dysthe (2005), ha et helhetlig syn på læring, fordi læring foregår i og mellom mennesker i ulike prosesser på ulike nivå i ulike kontekster.

Læring blir beskrevet som et nøkkelbegrep for å mestre krav til fornyelse (Jensen, Lahn, Nerland, Smeby, Klette, Fugelli 2008). Wenger (1998) og Billett (2001) ser på deltakelse i et praksisfellesskap som roten til læring. Det viser seg dessuten å være en sammenheng mellom menneskers faglige og profesjonelle utvikling i deres første jobb og organiseringen av det praksisfellesskapet de blir en del av (Wenger 1998). Hodkinson (2009) hevder at læreres tidligere ervervede kunnskaper, ferdigheter og forståelse viser seg å ha en innvirkning også på framtidig yrke og læring. Videre vil nyutdannede læreres evner og anlegg, temperament og lynne virke inn på hvordan de bygger og utnytter muligheter for læring (Hodkinson 2009). I følge Hodkinson

(2009) vil et arbeidsfellesskap med sine kulturer bidra til å forme en lærers identitet og hans eller hennes syn på læring.

Hodkinson (2009) gjorde kvalitative casestudier blant 19 lærere og 4 lærerstudenter i England mellom 2000 og 2003. Hennes undersøkelser hadde til hensikt å finne ut hvordan lærere lærte gjennom arbeidet sitt og på hvilke måter læring i ulike tilfeller ble forsterket. Selv uttrykker hun læring slik *learning is essentially concerned with changing the learner – constructing a developing and improving teacher through engagement and learning* (Hodkinson 2009:159).

Hodkinson (2009) fant at læring fordret et personlig initiativ og involvering i et fellesskap med andre; det sosiale og kulturelle perspektivet måtte kombineres med individuell læring. Derfor så hun at det måtte være vesentlig å kombinere læring gjennom deltakelse i et arbeidsplassfellesskap (*participation*) med læring som personlig bygging (*construction*) (Hodkinson 2009:159).

Hodkinson (2009) bruker begrepet *key ideas* (Hodkinson 2009:159) når hun omtaler to, i følge henne, forutsetninger for at det skal foregå en læringsprosess på en arbeidsplass som skolen. Den første forutsetningen er at læring må oppleves som en integrert del av all hverdagspraksis, selv om dette vil komme til å variere i de ulike personaler ved de ulike skoler *richer in some workplaces than in others, and richer for some workers than others* (Hodkinson 2009:159). Den andre forutsetningen i Hodkinson sitt materiale (2009) er at arbeidsplasslæring hovedsakelig må skje i en sosial og kulturell prosess, der hver enkeltts ervervelse av nye kvalifikasjoner, kunnskaper og ferdigheter, hele tiden utgjør en viktig del av et større hele (Hodkinson 2009). Hensynet til hver enkelt er vesentlig for å få et personale til å utvikle seg sammen. Hodkinson (2009) beskriver to ulike læringsmiljø *expansive and restrictive learning environments* (Hodkinson 2009:167).

Hodkinson (2009) argumenterer for et ekspansivt eller elastisk læringsmiljø, som i hennes materiale viser seg å forsterke læreres læring. Et slikt læringsmiljø kjennetegnes ved nære samarbeidsrelasjoner mellom aktørene i skolehverdagen, støttende kolleger, støtte og tilrettelegging for personlig utvikling som også går ut over det som skolen prioriterer som satsingsområder, tid og rom for diskusjon, refleksjon og aksept for å tenke annerledes samt mulighet til å utvide sin profesjonelle identitet ved å gi anledning til å gjøre besøk til andre skoler for å erfare og lære av andre arbeidskulturer og arbeidsfellesskap. I dette læringsmiljøet vil lærere

kunne benytte et bredt spekter av læringsmuligheter eller ”læringsagenter” fordi dette vil være tilgjengelig for dem (Hodkinson 2009).

Et restriktivt læringsmiljø vil derimot kjennetegnes ved ensomme individualister med mangel på støttende kolleger og manglende fokus på læringsmuligheter for lærerne, i en skole der regler og retningslinjer vil dominere. Tid og rom for refleksjon sammen med andre eller individuelt er ikke tilrettelagt; det er ikke rom for meninger som avviker fra det som er ”opplest og vedtatt” i arbeidsplasskulturen. Mulighet for å kunne oppleve kompetansebygging viser seg å være liten på en arbeidsplass som preges av stramme rammer og en bestemmende skoleleder (Hodkinson 2009). I et slikt læringsmiljø vil lærerne oppleve læringsmuligheter i begrenset grad. De restriktive læringsmiljøene er også kjennetegnet ved et sterkt fokus på kortsiktige og målbare læringsaktiviteter, dvs. på elevs test-resultater. Å endre et restriktivt læringsmiljø til et mer ekspansivt vil, i følge Hodkinson (2009), kreve *a cultural and political shift* (Hodkinson 2009:166).

Glatthorn (gjengitt etter Jordell 2002) mener at læring hos en lærer er *a result of gaining increased experience and examining his or her teaching systematically* (Glatthorn 2002:65). Glatthorn omtaler fire faktorer som han mener påvirker dette: 1) personen eller læreren og hans eller hennes *cognitive development, career development, motivational development*, 2) konteksten læreren forholder seg til *society and the community, the school system, the school, the teaching team or department, the classroom*, 3) den systematiske prosessen med standard tilnærminger som innebærer *clinical supervision and teacher evaluation* og 4) alternative tilnærminger som innebærer *self-directed development, collegial development, and change-oriented staff development*.

Coucheron-Smith (2010) har tatt til orde for en undervisningsforskning som på frivillig basis organiseres i *Professionnal learning Communities*, ledet av erfarne lærere sammen med nyutdannede. Dette fungerer som viktige støtteelementer for den nyutdannede læreren, som igjen får betydning både for egenutvikling og utvikling i et fellesskap. Imidlertid er ikke Coucheron-Smith sine profesjonelle læringsfellesskap organisert innenfor lærernes arbeidstid og representerer dermed en ekstra arbeidsoppgave i tillegg til det daglige lærerarbeidet (Cucheron-Smith 2010).

2.3. Lærerstudenten og lærerutdanningen

2.3.1. Lærerstudenten

Når lærerstudenter starter sin lærerutdanning, har de en formening om hva en lærer er og hva undervisning er. De har selv vært elever og de er formet av det skolemiljøet de har vært en del av, ikke minst påvirket av ulike lærere gjennom grunnskole og videregående skole (Lortie 1975; Jordell 1986; Ethell og McMeniman 2002). I tillegg er de formet av sine livserfaringer gjennom oppdragelse og et sosialt miljø; noen lærerstudenter er godt voksne, dvs. over 30 år, og har gjerne en yrkesutdanning bak seg fra før. Undersøkelser viser at det er en positiv sammenheng mellom alder og tilegnelse av blant annet teoretisk kunnskap (Smeby 2010).

Lærerstudentene skal, i følge Rammeplan for allmennlærerutdanningen 2003, utvikle kompetanser på ulike områder i løpet av sin utdanningstid; faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse (Rammeplan for allmennlærerutdanning 2003 kap.1.2.). De norske nyutdannede lærerinformantene i dette prosjektet har gjennomført sin utdanning med utgangspunkt i Plan for allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold (2007). I denne planen er de nevnte kompetansene tatt inn, men er blitt komprimert i tre kompetanseområder; faglig kompetanse, profesjonskompetanse og kompetanse i forhold til den pedagogiske praksis. For at en lærerstudent skal kunne utvikle disse kompetansene, skal utdanningsinstitusjonene legge til rette for *et vekselspill mellom teoretisk kunnskap, praksiserfaring, faglig utvikling og didaktisk refleksjon* (Rammeplan for allmennlærerutdanningen 2003 kap.3). Sammen med dette skal allmennlærerutdanningen formidle metodikk og didaktikk som sentrale verktøy til sine lærerstudenter. Til slutt skal det legges til rette for hver enkelt students forutsetninger.

Lortie (1975) mener erfaringer fra egen elevtid og erfaringer senere i læreryrket har vel så mye å si for lærerkvalifisering som lærerutdanningen. I starten av sin lærerutdanning har lærerstudentene gjerne den undervisningen de selv erfarte som en rettesnor for egen praksis, og sine tidligere lærere som enten forbilder eller noen man helst vil unngå å portrettere (jf. også Jordell 1986; Ethell og McMeniman 2002). Ethell og McMeniman (2002) viser til at lærerstudenter selv mener de kommer langt med positiv innstilling og engasjement, ikke minst på områder de kommer til kort; det er klasseromspraksis de kjenner seg mest usikre på, og ønsker

mer av i sin utdanning. Dette, mener de, vil *ensure their own success as teachers* (Ethell og McMeniman 2002:231).

Fuller og Bown (1975) utformet en av de første stadiemodellene for lærerstudenten i praksis. De prøvde å karakterisere hvor han eller hun rettet sin oppmerksomhet og hvor deres bekymringer var plassert i forhold til praksissituasjonen, og slik antyde hvilket nivå eller stadium de befant seg på. Modellen sa ikke så mye om hvordan en eventuell utvikling skjedde og hva som kunne være årsaken til en eventuell utvikling. De delte utviklingen inn i fire ulike stadier, gav dem sine merkelapper *fantasy, survival, mastery or craft* og *impact* (Fuller og Bown i følge Levin 2003:259) og sine karakteristikk: I sin første fase, *fantasy*, mente Fuller og Bown at studentene i praksisperioden var mest opptatt hvordan de blir tatt imot og omtalt av sine medlærere og elever (*preteaching concerns*). Denne første fasen ble etterfulgt av fase to, *survival stage*, der lærerstudentene lurte på hvordan de skulle håndtere en klasse (*early concerns about survival*). Videre, i fase tre, *mastery or craft*, var fokuset rettet mot hvorvidt de var i stand til å undervise pensum slik det var forventet av dem (*teaching situation concerns*). Til slutt, i fase fire, *impact*, var bekymringene og fokus rettet mot alle elevenes behov i undervisningen og spørsmålet var hvorvidt man greide å møte disse behovene (*concerns about pupils*). Det sies at nettopp endringene gjennom disse fasene, slik Fuller og Bown beskriver dem, var det praksislærere og lærerutdannere oftest observerte blant sine studenter i praksis. Oppsummert syntes praksisopplevelsen, slik Fuller og Bown (1975) skisserte den i sin modell, å preges av bekymring og usikkerhet (Burden 1990). Senere stadiemodeller ble å finne hos flere, som Caruso (1977), Yarger og Mertens (1980), Sacks og Harrington (1982).

Studieinnsats og meldinger om for lavt faglig nivå blant allmennlærerstudentene har de siste årene vakt bekymring, uten at dette nødvendigvis skyldes studentene alene (Ruud 2008). Caspersen og Aamodt (2010:33) mener *utbyttet av studiene er påvirket av mange faktorer*. Studentene legger opp til den innsats de må for å bestå; verken mer eller mindre. Høye boustgifter gjør at mange arbeider ved siden av. Lærerstudentenes arbeid med studier tilsvarer en treårig utdanning. Studentene utfører i gjennomsnittet et årsverk på 960 timer, noe som utgjør en stillingsbrøk på 60 % (Ruud 2008). Samtidig viser det seg at studentene har problemer med å gjennomføre studiet på normert tid (Bjorvand og Tangen 2010). Lærerstudentene har en oppfatning av at lærerne i

utdanningen ikke er gode nok; de er ikke interessert, deres undervisning er ikke relevant i forhold til det lærerstudentene skal ut i som lærere, de inspirerer ikke (Bjorvand og Tangen 2010). NOKUT-evalueringen 2006 tegner et bilde av en motsetning mellom den undervisning lærerne oppfatter at de gir og det tilbudet lærerstudentene oppfatter at de får (NOKUT 2006). Likevel viser Bjorvand og Tangen (2010) at nesten halvparten av lærerstudentene er fornøyd med sin egen innsats og mener de mestrer utdanningen godt.

2.3.2. Vurdering av lærerutdanningen

Forskningslitteratur fra de siste ti årene har gitt stemme til de nyutdannede læreres vurdering av sine utdanninger. Den har også gitt stemme til andre nyutdannede med bakgrunn i andre profesjonsutdanninger som de nyutdannede lærerne kan sammenlikne seg med, som sjukepleiere og sosialarbeidere (Heggen og Damsgaard 2010) samt førskolelærere, sosionomer og barnevernspedagoger (Caspersen og Frøseth 2008). Resultater fra StudData, der sammenlikninger mellom ulike profesjonsutdanninger er gjort, viser at allmennlærerutdanningen kommer mindre heldig ut. En sammenlikning med disse profesjonene i forhold til allmennlærerutdanningen blir ikke gjort her, men av og til kan det være hensiktsmessig å se allmennlærerutdanningen i sammenheng med nærliggende profesjonsutdanninger.

Østrem (2011) omtaler lærerutdanningen som en epoke i et *livshistorisk perspektiv* (Østrem 2011:284), der livet før og etter utdanning er andre epoker i denne livshistorien. Forut for denne lærerutdanningsepoken, legger lærerstudentene for dagen en forventning om å lære noe og om å kunne kvalifisere seg til en profesjon som lærer. Østrem kaller dette lærerstudentenes *forventningshorisont* (Østrem 2011:284). Hennes funn viser blant annet hvordan disse forventningene ikke innfris og fører til et *raseri mot utdanningen* og at *studentene føler seg lurt* (Østrem 2011:271).

Allerede i 1970-årene ga lærerstudenter uttrykk for at de savnet undervisning om relevante problemområder i skolesituasjonen slik som konfliktsituasjoner, fagmetodikk og det å få hjelp til å avklare ens egen lærerrolle (Skagen 2009). En SINTEF-rapport om studiekvalitet i lærerutdanningen, gjort blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer, viser at

allmennlærerstudentene trives og er motivert. Det viser seg imidlertid at de fortsatt ikke er fornøyd med kvaliteten og relevansen av utdanningen, 40 år senere (Finne, Jensberg, Aaslid m.fl, 2011). Smeby (2010) viste i sin undersøkelse til at det var viktig å vektlegge yrkesrelevans både i henhold til undervisningen i utdanningsinstitusjonen og i praksisdelen. Yrkesrelevans viste å ha en betydning for studentenes tilegnelse av både teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter (Smeby 2010).

Lærerstudentene var mer fornøyd med oppfølgingen fra øvingslærerne enn fra lærerutdannerne i høyskolen. De var også gjennomgående mer fornøyd med praksisdelen av utdanningen sin enn den delen som foregikk i utdanningsinstitusjonen (Smeby 2010). I følge Godager (2008) trivdes de fleste studentene med praksis og likte å prøve seg som lærere mest mulig. Lærerstudentene i hans undersøkelse mente at undervisningen på høyskolen i hovedsak var forelesninger som de ikke så på som viktige i forhold til sitt fremtidige læreryrke. I følge lærerstudentene var det viktig at lærerne i lærerutdanningsinstitusjonen fikk større kunnskap om og kjennskap til skolen som studentene skulle praktisere i, om undervisningen de gav skulle fungere bedre (Heggen og Damsgaard 2010a) og ha høyere relevans (Bjorvand og Tangen 2010; Godager 2008).

Allmennlærerstudenter, lærerutdannere og øvingslærere er enige om at det bør bli et styrket samarbeid mellom de ulike aktørene i utdanningen (Finne m.fl. 2011), noe som er tatt inn i Nasjonale retningslinjer for de nye grunnskolelærerutdanningene 2010 (se over). Skagen (2009) hevdet at lærerutdannere har vært mest opptatt av å undervise om den ideelle skolen og mindre om hvordan skolen i realiteten er. Lærerutdannere gir i dag uttrykk for at de ønsker mer tid til fag og fagdidaktikk, men at tiden ikke strekker til (Finne m.fl. 2011). En god praksis koster penger (Finne m.fl. 2011). Lærerutdannere opplever at tilbudet til studentene er redusert p.g.a. økonomi, noe som kan vitne om en nedbygging i en tid da kvalitet i utdanning er et internasjonalt tema og satsingsområde.

Egen faglig kompetanse fra lærerutdanning i møtet med skolesituasjonen vurderte lærerstudentene, i følge Heggen og Damsgaard (2010a), fra god til mindre bra. Lærerstudentene syntes dermed ikke helt fornøyd med hva de tok med seg fra utdanningen på dette feltet. De ga liten støtte til at utdanning var viktig for det arbeidet de utførte i skolesituasjonen *utdanninga gav*

dei lite kunnskap om det å undervise og lære frå seg (Heggen og Damsgaard 2010a). De mente at arbeidet i skolen i liten grad liknet på det de lærte i utdanning (Caspersen og Frøseth 2008).

Hanssen, Raaen og Østrem (2010:295) omtaler de nyutdannede lærernes mestring av yrket som *Det hesblesende lærerarbeidet*. Lærerutdanningen forberedte dem ikke som framtidige lærere til blant annet å stå i en slags prioriteringskonflikt mellom to ulike oppgaver de skulle mestre; den administrative og den pedagogiske. Den administrative oppgaven omhandlet frister, organisering av arbeidet, skifte av fag, personer, rom osv. Den pedagogiske oppgaven skulle tilfredsstillende intensjoner, mestring av øyeblikkene i arbeid med levende mennesker m.m. (Hanssen, Raaen og Østrem 2010:313).

I en undersøkelse av 40 ferske utøvere, deriblant ti lærere, fant Heggen og Damsgaard (2010a) at de nyutdannede lærerne ville ha en mer forpliktende profesjonsutdanning, inkludert mer obligatorisk deltagelse gjennom studiet (Heggen og Damsgaard 2010a). Obligatorisk oppmøte opplevde de som vesentlig fordi det tar tid å arbeide med verdier, holdninger og personlig væremåte. Det viste seg at nyutdannede lærere mente de tilegnet seg mindre kunnskap i løpet av sin utdanning enn førskolelærere, sosionomer og barnevernspedagoger. I Caspersen og Frøseth sin *Tilbakemelding på utdanningen* (HiO-notat nr.2, 2008), ga de nyutdannede lærerne uttrykk for stor avstand mellom det utdanningen forventet av dem og det yrket tydelig krevde (Caspersen og Frøseth 2008). Videre fant de at kravene de nyutdannede lærerne opplever i skolesituasjonen, er større enn den kompetansen de tilegnet seg gjennom lærerutdanningen (Caspersen og Frøseth 2008). De nyutdannede lærerne beskriver dette skillet som et *gap* (Caspersen og Frøseth 2008; Heggen og Damsgaard 2010a). Både Caspersen og Frøseth (2008), og Heggen og Damsgaard (2010a) betonet at de nyutdannede lærerne mente lærerutdanningen utfordret dem i liten grad på områder som handlet om å utvikle viktige kompetanser: arbeide under press, ha evne til å arbeide selvstendig, kunne ta initiativ, ta ansvar, kunne lede, være kreativ. Siden kravene var så vidt lave, trengte de heller ikke å bruke tid på studiene. Dessuten foregikk undervisningen i store grupper der studentene ble lite synlige i læringsmiljøet. Slik sett opplevde de mindre grader av forpliktelser, ikke minst med hensyn til medstudenter.

2.4. Møtet med læreryrket

I det følgende avsnitt 2.4. presenteres et utvalg forskning omkring nyutdannede lærere og deres opplevelser av de første år i læreryrket. Inndelingen i de ulike delene av 2.4. er gjort ut fra forskningsfunn som blant annet omtaler de ulike ”møtene” en nyutdannet lærer gjør: selve overgangen fra utdanning til yrkeskontekst, i møte med kompetansekrav, i møte med kolleger og arbeidsplassen, i møte med skoleleder.

2.4.1. Overgangen fra lærestudent til nyutdannet lærer

En lærerstudent går gjennom ulike stadier på vegen fra *å lære å bli lærer til å lære å være lærer* (Hanssen og Helgevold 2010:217), med andre ord fra det å være lærerstudent til det å bli en lærer. Denne overgangen blir av enkelte beskrevet som noe sjokkartet; et kultursjokk, transferchock, praksissjokk (Caspersen og Raaen 2010). Andre igjen setter spørsmålstegn ved dette og mener at overgangen ikke er så negativ at den kan gå under benevnelsen ”sjokk” (Jordell 1985:118). Jordell baserer dette på sin studie blant 472 lærere i Norge. Likevel er de enige om at det representerer en vesentlig forandring å skifte rolle fra å være student til å bli lærer og arbeidstaker.

Ryan (1970) har laget et oppsett som ytre sett viser hva overgangen fra studenttilværelsen til læreryrket medfører (i følge Jordell 1989:172). Jordell antok at det meste gjaldt fortsatt i 1989. Det meste synes gyldig også i dag:

STUDENT	NY LÆRER
viderekommende student	- nybegynner
relativ høy status	- relativ lav status
ledige omgangsformer	- mer formelle omgangsformer
et kjent miljø	- et mer ukjent miljø
abstrakte prinsipper	- konkrete situasjoner
passiv mottaker	- aktiv underviser

liberalt miljø	- mer konservativt miljø
stor personlig frihet	- vokter-funksjoner
omgitt av venner	- relativ isolasjon
klient og kritiker	- arbeidstaker og representant
av institusjonen	for institusjonen

Når man fortsatt er lærerstudent, er man en viderekommende student med relativ høy status i et kjent miljø, man innehar en mer eller mindre passiv mottakerrolle med en stor porsjon frihet. Ved å entre yrket som lærer, og skal lære å være lærer, er statusen endret. En nyutdannet lærer er en nybegynner og opererer i et ukjent miljø. Fra å være en mer passiv mottaker, blir den nyutdannede læreren en aktiv underviser i en rolle som av Ryan (1970) beskrives som en slags vokter.

Cuban (1993) beskriver et utfordrende første møte med skolesituasjonen, der man inntar en overlevelsesstrategi *sink or swim* (Cuban 1993:14), lever på et tilfeldig råd på veggen, eller en morsom historie fra en av de mer erfarne lærerne. Sakte, men sikkert, absorberes man i et etablert og lite elastisk arbeidsmiljø, mener Cuban (1993). Et stort press hviler på den nyutdannede læreren; ansvaret er det samme som hos en rutinert lærer: *The first-year teacher, after a brief apprenticeship, is thrust into the classroom with the same responsibilities as a 20-year veteran* (Cuban 1993:14). Jordell (1985) hevder at lærere med noe erfaring i hovedsak har de samme problemene som nyutdannede lærere.

Heggen hevder at overgangen fra lærerstudent til læreryrket ikke er annerledes enn for andre yrkesgrupper (Heggen 2010). I Heggen og Damsgaard (2010a) sin undersøkelse omtalte 40 nyutdannede innenfor ulike yrker, blant disse 10 lærere, overgangen fra utdanning til yrket som nødvendigvis vanskelig, fordi en utdanning alene ikke kunne forberede dem på alle utfordringene i arbeidslivet. Deres uttalelser kunne på sett og vis tyde på en aksept for en viss begrensning når det gjaldt utdanningens kvalifisering til yrket. Smeby (2008) antyder at forholdet mellom utdanning og arbeid kan få et preg av å være ukomplisert og produktivt: *Antakelsen er at kunnskapen som er ervervet gjennom utdanning, nokså direkte kan overføres til yrkespraksis, der den vedlikeholdes og videreutvikles i et profesjonelt kollegialt fellesskap* (Smeby 2008:87). Collins (1990) hevder at utdanning ikke nødvendigvis medfører yrkesrelevant kunnskap og

ferdigheter som kvalifiserer til yrket, men kun gir en sertifisering. I motsetning til både Heggen og Damsgaard (2010a) og Collins (1990) uttrykte informantene i Caspersen og Frøseth (2008) sin undersøkelse, gjort blant sykepleiere, allmennlærere, førskolelærere, sosionomer og barnevernspedagoger, at deres utdanninger ikke klarte å forberede dem for det som arbeidslivet kom til å kreve av dem, noe de hadde hatt en forventning om (se Østrem om *forventningshorisont* kap.2.3.2.). Caspersen og Frøseth (2008) framhevet for øvrig en vesentlig forskjell med hensyn til hvor godt de nyutdannede kjente seg tatt i mot på sine nye arbeidsplasser. Sykepleierne opplevde å komme til et godt kollegialt fellesskap, mens skolene fremsto som svakest i forhold til å ta imot sine nyutdannede lærere (Caspersen og Frøseth 2008).

Unge lærere ønsker å framstå som dyktige, robuste og entusiastiske. De vil gjøre en forskjell i skolen (Engvik 2010), i samarbeid med rektorer de kan ha profesjonell kontakt med, og gjerne en veileder tilgjengelig som har tid og er egnet til å hjelpe dem. ProLearn-prosjektet 2008 kom blant annet fram til at lærerne uttrykker stor interesse for læring og har en sterk dedikasjon til yrket (Jensen m.fl 2008). De vil lære å bli lærere. Men de nyutdannede lærerne savner de pedagogiske diskusjonene, der de for eksempel kan få diskutere differensieringsproblemer. Dette, mener Hanssen, Raaen og Østrem, drukner *i et system knyttet til plikter og frister, basert på resultatmål og konsekvenser* (Hanssen, Raaen og Østrem 2010:313). Caspersen og Raaen (2010) kunne se en tendens til rigiditet og regelbundethet hos nyutdannede lærere. I følge Dall`Alba og Sandberg (2006) ville Dreyfus og Dreyfus si denne rigiditeten og regelbundetheten skyldes at man uansett i nybegynnerfasen (Dreyfus og Dreyfus ”novise”) naturlig adopterer de regler og prosedyrer en arbeidsplass følger. Utdanningen lærer dem dessuten å følge regler og prosedyrer, som deres prestasjoner blir bedømt ut fra.

Engvik (2010) mener ut fra sine funn, og på linje med flere, at det er i fasen som nyutdannet at læreren er mest påvirkelig og utvikler sin profesjonelle identitet. Han uttaler seg på bakgrunn av sin studie av 80 nyutdannede lærere som fulgte veiledningstiltaket ved Program for lærerutdanning (PLU) fra høsten 2002 og fram til mars 2010. Slik sett får vi en forståelse av at noe står på spill når den nyutdannede læreren entrer arbeidsplassen, blant annet med sine forventninger og ønsker.

Caspersen og Raaen (2010) uttrykte at de nyutdannede lærerne opplevde å komme til kort i skolesituasjonen. Dette skyldtes ikke nødvendigvis en mangelfull lærerutdanning; de nyutdannede innvirker selv på hvordan de mestret eller håndterte yrket som lærer. Noen av dem har problemer med å uttrykke hva de har behov for, andre synes det er vanskelig å *involvere seg i arbeidet med kollegaer på en forpliktende måte* (Caspersen og Raaen 2010:330). Raaen (2011) hevder at nyutdannede lærere ofte beskriver læring på arbeidsplassen som en ensom tilværelse.

En overgang fra en utdanningskontekst til en yrkeskontekst, fra studier til arbeidsliv, medførte naturlige utfordringer som krevde ulike håndteringer som uansett måtte erfares, som ikke kunne læres på forhånd. Jordell (1985) har i sin undersøkelse pekt på at sosialisering inn i læreryrket starter i personen selv gjennom oppvekst, miljø og skolegang, og foregår videre inn i yrkeskonteksten. Her kan lærerutdanningen ha en betydning og er ment å gi et vesentlig bidrag, men i den store sammenheng synes den å få mindre å si.

2.4.2. Den nyutdannede læreren og kolleger

I dette kapitlet vil noen aspekter som forskning omtaler i møtet med kolleger kort berøres; disse vil hovedsakelig være det som forskningslitteraturen omtaler som skolekultur, ulike former for kommunikasjon (tilbakemelding, uformell dialog) som foregår mellom kolleger, samt reformers innvirkning på lærerne og slik også de nyutdannede lærerne. Dette utvalget er gjort fordi de synes å ha en betydning for den nyutdannede læreren i møtet med sine kolleger.

I den interne kulturen ved skolen ligger både muligheter og utfordringer. Østrem (2010) opererer med to begreper når hun beskriver to samarbeidskulturer ved skolen, den tradisjonelle og den lærende samarbeidskulturen. Samarbeidskulturer kan både splitte og forene et personale, den kan være tradisjonell eller en lærende samarbeidskultur. Noe enkelt forklart vil lærerne i den tradisjonelle samarbeidskulturen forsvare sine praksiser og forklaringsmåter, uansett. I den lærende samarbeidskulturen definerer lærerne sine meninger og eksisterende praksiser og prøver sammen å komme fram til løsninger på utfordringer i arbeidssituasjonen (Østrem 2010; St.meld. nr.30 (2003-2004)). Dette kan av lærere også oppleves som noe påtvunget nytt som de må sette seg inn. Det har vært manglende tradisjon for refleksjon om og spredning av den kunnskapen hver

enkelt medarbeider ved skolen sitter med. Raaen (2011) viser til at kolleger sjelden stiller spørsmål ved andres praksis og deler heller ikke sine erfaringer med andre. I en større europeisk undersøkelse om lærere, TALIS-2008 (Kavli m.fl. 2008), vises det til at skolearbeidsplasser har liten eller ingen kultur for feedback.

Cuban (1993) mener at den praktiske pedagogikken ved de ulike skolene er vanskelig å endre fordi en undervisningskultur ofte er stabil, har dype røtter og preges av nærmest konservative normer: *The knowledge, beliefs, and attitudes that teachers have, then, shape what they choose to do in their classrooms and explain the core of instructional practices that have endured over time* (Cuban, 1993:256). Lærerne fortsetter med det de lykkes med, og unngår det som ikke fungerer; en prøvings- og feilingsstrategi som styres av en betingning ”fungerer det, forsøker jeg igjen i håp om å lykkes slik som sist”.

Klette (2004) påpekte at norske skoler i stor grad er organisert med en lærer i forhold til en klasse, og denne organiseringsformen har vart en tid. De elevaktiviteter som lærere la mest opp til i sin undervisning, var i følge Klette (2004:28): ”Lytter/hører på lærer”, ”svarer på spørsmål” og ”jobber individuelt”. Dette har sannsynligvis fungert på mange måter i mange år. Nyutdannede lærere som verken får tid eller mulighet til å gå inn i en samarbeidskultur for læring i starten av sitt første år i yrket, inntar ofte en tradisjonell og lærersentrert lærerrolle (Klette, 2004). Både Cuban (1993) og Klette (2004) hevdet at skolekulturer der lærerne i stor grad møter klassene alene, gir lærerne mindre mulighetene for å endre praksis, noe de heller ikke gjør.

Dewey (1904) hevdet at prøving og feiling var en ofte benyttet læringsvei hos nyutdannede lærere, mer enn at de fulgte den kunnskap om undervisningsteorier, arbeidsmetoder eller psykologi som utdanningen eventuelt hadde formidlet til dem:..(..). *The student (teacher) adjusts his actual methods of teaching, not to the principles which he is acquiring, but to what he sees succeed and fall in the empirical way from moment to moment: to what he sees others doing who are more experienced and successful in keeping order than he is; and to the injunctions and directions given him by others..(..).* (Dewey 1904 sitert i Jordell 1986:426).

Haller (1967) omtalte hele klasserommet som en ”Skinnerboks”(Skinner (1904-1990) og Thorndike (1874-1950) fremsatte teorien om operant eller instrumentell betingning: *The classroom*

may be conceptualized as a giant "Skinnerbox" helping to shape teaching behavior in a variety of ways (Haller 1967 sitert i Jordell 1986:428). Haller (1967) var i denne sammenheng mest opptatt av hvordan lærerne endret og formet sin språkføring gjennom negativ eller positiv forsterking fra klasserommet. Nyutdannede og erfarne lærere vil også være bevisste i forhold til hvilke undervisningsstrategier de vil prøve ut, hvilken språkføring de velger, og vurdere og reflektere over hvor hensiktsmessige deres valg var (Jordell 1986). Både Dewey (1904) og Haller (1967) ser læreres læring som en betingingsprosess og synes, i følge Jordell (1986:432): *å ha ydet et viktig bidrag til forståelsen av hvordan nye læreres atferd/praksis modereres gjennom de erfaringer lærerne gjør i klasserommet*. Imidlertid vil nye og erfarne lærere ikke bare lære gjennom betinging og forsterkinger i sitt arbeidsmiljø, men kombinere dette med både kognitiv og sosial læring (jf ovenfor avsn..2.2).

Skolens interne kulturer og subkulturer representerer ulike relasjoner mellom kolleger og lærere (Jordell 1987). Disse sies å ha betydning for muligheten til å lære av hverandre. Eraut (2008) med flere (Caspersen og Raaen 2010; Engvik 2010) hevdet at en viktig forutsetning for en positiv profesjonell, faglig og sosial utvikling, lå i et støttende kollegium. Kolleger er i stor grad viktige støttespillere og kunnskapskilder for nyutdannede lærere. Skoler som møter sine nyutdannede lærere med sympati og oppmuntring, appellerte til de ferske lærerne og gjorde det første møtet med skolesituasjonen tilfredsstillende og inspirerende (Kozina 2010). Nyutdannede lærere som har problemer der det i lærerpersonalet er svak eller ingen kultur for erfaringsdeling, opplever større vansker med å kommunisere dette til sine kolleger og får dermed heller ingen råd om løsningsveier (Kozina 2010).

Internasjonal forskning viser at skolearbeidsplasser som tilrettelegger for at nyutdannede lærere deltar i undervisning som innbefatter læring gjennom samarbeid, opplever høyere grad av mestring enn skolearbeidsplasser uten en slik tilretteleggelse. En arbeidsplass med muligheter for å utvikle seg videre gjennom å lære nytt, vil gjerne preges av erfaringsdeling, elastisitet, tilpasning og åpenhet. Noen vil hevde at erfaringsutveksling er nærmest blitt gjort til grunnmur for lærerens kunnskapsutviklingsstrategi i arbeidsmiljøet (Jensen m.fl. 2008). Med tanke på hva Kvernbekk (2005) uttaler om "erfaringsstyranniet", der hun nettopp advarer mot en slik vektlegging av erfaringsutveksling alene, er det et tankekors at denne form for strategi for

utvikling i et arbeidsmiljø er blitt så vidt dominerende at den betraktes som et fundament. Derimot, når kolleger i et team kan bruke varierende former for kunnskap og ferdighetsutvikling, vil teamsamarbeid hevdes å være vesentlig for profesjonell utvikling og *en grunnleggende forutsetning for å skape profesjonelle skolekulturer* (Jang 2006 i Raaen 2010:239).

Team er, i følge Bø og Helle (2008:310): *lag eller persongruppe som samarbeider om å nå et felles mål*. M-87 (Mønsterplanen av 1987) ønsket å legge til rette for mer tid til samarbeid mellom lærerne, samtidig som det individuelle lærerarbeidet skulle ivaretas (Bjørnsrud 2009). Bjørnsrud (2009:93) antyder at hensynet til lærersamarbeid kanskje gikk for langt: *Lærersamarbeid var tidas parole, og lærere måtte innrette seg på å arbeide sammen i team. Det kollektive kom først, deretter ble helst ikke de individuelle sidene ved lærerrollen nevnt*. Hodkinson (2009), som på mange måter taler for at skolearbeidsplassen bør preges av et lærersamarbeid, tar samtidig til ordet for individualisten og hensynet til ulikhetene i et personale (se nedenfor). Sagt med andre ord: lærersamarbeidet bør kombineres med tid og anledning til å arbeide og utvikle seg på egenhånd. Imidlertid viser det seg at tid til nettopp egenutvikling er noe av det lærere etterlyser i sin skolehverdag (Heggen og Damsgaard 2010b). Det viser seg at det er tilbud om ulike kurs, men at det er vanskelig å få tak i vikarer. Det ender med at man unngår å melde seg på, for å skåne kolleger eller teamet sitt (Heggen og Damsgaard 2010b). Når en er borte, løser man det gjerne innenfor teamet.

I følge Jensen m.fl. (2008) møter enkelte nyutdannede lærere en arbeidsplasskultur de ikke ønsker å være en del av. Holdninger eller arbeidsmåter kan være motstridende i forhold til det den nyutdannede tar med seg fra sin utdanning. Det kan resultere i at disse ferske lærerne ikke blir en del av praksisfellesskapet på arbeidsplassen, som de i utgangspunktet kunne ha forventning om. Raaen (2010) hevder at det må formelt legges til rette for det i skolens administrative og pedagogiske oppgaver om man skal lykkes i å få til en samarbeidskultur og samarbeidslæring på en skolearbeidsplass; ikke minst fordi det har betydning for lærernes opplevelse av sin mestring i læreryrket. Interaksjon mellom kolleger viste seg å være en grunnleggende forutsetning blant annet i arbeidet for å skape lærende skolekulturer. Denne interaksjonen savnet lærerne (Raaen 2010).

Tilbakemelding fra kolleger vil både utgjøre en del av et samarbeidsklima og en læringskultur. Kollegers respons viser seg å ha stor betydning for opplevelsen av suksess for lærere generelt (Kavli m.fl. 2009). Slik respons eller tilbakemelding skjer spontant og gjerne i arbeidssituasjoner og blir i noe forskningslitteratur betegnet som den uformelle dialogen (Kavli m.fl. 2009); respons er med andre ord ikke satt ned på timeplanen eller formelt organisert i teamet eller plenum. Likevel sies den av lærerne å være den mest utbytterike i forhold til å forbedre egen praksis, og bidrar til økt mestringsopplevelse blant nyutdannede lærere. I den uformelle dialogen utveksles kompetanse og erfaringer gjort av både nyutdannede og erfarne lærerne, som begge parter kan ha nytte av (Raaen 2010). Her utveksles idéer, det er mindre farlig å komme med kritiske holdninger og refleksjon i forhold til egen praksis (Raaen 2010). Imidlertid viser det seg at den uformelle dialogen ikke nødvendigvis bare bidrar til profesjonell vekst for nyutdannede lærere. Jordell (1986) påpekte at nye læreres personlige relasjoner til kolleger kunne være positive, men at deres profesjonelle relasjoner med kolleger kunne være *mindre fruktbare* (Jordell 1986:380). Relasjoner mellom nyutdannede lærere og kolleger vil variere fra skole til skole. Personene involvert er forskjellige; det er også skolekulturene. I tillegg kan det være subkulturer innenfor en og samme skole (Jordell 1987).

Alle erfarne lærere er ikke like interessert til å dele sine erfaringer og synes samarbeid kan være tidkrevende og ikke alltid produktivt (Hodkinson 2009; Heggen og Damsgaard 2010b). Hodkinson (2009) påpekte at dette var viktig å ta hensyn til på en arbeidsplass. Man lykkes ikke, hevdet Hodkinson (2009), i en organisasjon med å påtvinge noen en spesiell samarbeidskultur eller spesielle arbeidsformer. Å ta hensyn til *power differentials and workplace inequalities, as well as individual dispositions* (Hodkinson 2009:168) kunne være nødvendig for å skape vilje til blant annet læring eller kompetanseutvikling, for gjennom det få til *an environment where learning and teacher professionalism can flourish* (Hodkinson 2009:168). Å se kraften og ressursene i menneskelige ulikheter kan være en utfordring for både kolleger og skoleledere, særlig når interessene synes å gå i hver sine retninger ved eksempelvis innføring av en ny reform. Hodkinson (2009) påpekte viktigheten av å se hver enkelt som ressurs, uansett uenighet eller syn på undervisningsformer. Day (2011) understreket at ressursen alene ikke var nok, men at det både måtte være en vilje hos hver enkelt til å ville endre og fornye seg, og et bevisst ansvar hos en

skoleledelse for å få hver enkelt lærer til å utvikle seg. I dette lå det muligheter: *passionate teachers can make an extraordinary difference* (Day 2011).

Terum og Molander (2008) mener nyutdannede lærere først og fremst trenger støtte av erfarne kolleger med profesjonskompetanse, og at dette er en forutsetning for kolleger som skal bidra med ulike former for støtte til disse ferske lærerne. De må også ha tid og egne seg som veiledere. Fransson og Gustafsson (2008) uttrykker at denne støtten ikke nødvendigvis bare skal komme fra erfarne lærere. Billett (2001) hevdet i sin ”workplace pedagogy” at en av forutsetningene for at læring skulle finne sted på arbeidsplassen, var struktur. Læringserfaringer kunne ikke bare baseres på uformell overlevering mellom kolleger med en holdning om å ”bare gjøre det”. TALIS (Kavli m.fl.2008) viste til at et flertall lærere hevdet at den mest utbytterike og viktigste form for læring i forhold til å forbedre egen praksis, forgikk nettopp i den uformelle dialogen mellom kolleger. Dette kunne blant annet skyldes at det var kolleger som var rundt dem hver dag.

Lærere har ulik oppfatning av hvor mye de lærer av andre lærere; noen får mye ut av diskusjonene om hverdagsutfordringer og ønsker seg mer av dette, andre mener det er nok av det. Tid til erfaringsutveksling og en systematikk for dette er for lite vektlagt i en del kollegier, andre sier de har litt av det. Opplevelsene på dette området blir derfor svært forskjellige, til og med innad i en og samme kommune, i en og samme skole (Heggen og Damsgaard 2010b). Plenumdiskusjoner i samlet kollegium får de mindre ut av; tema for disse oppleves å være i for stor grad bestemt av skoleleder.

I løpet av mange år har undervisningsmetoder og nye læringsteorier slått som bølger innover skolen, formulert som utdanningsreformer. Mangel på en grundig implementering, tid til å la nytt innarbeides ordentlig, kan ha vært medvirkende årsak til at lærere har fått et for svakt eierforhold til nye reformer som har stilt krav til dem i forhold til nye undervisningsideer, metoder (Cuban 1993:281). Cuban (1993) mener lærere generelt trenger hjelp og støtte til å ta opp i seg den nye kunnskapen som gjerne kommer med nye reformer. Innarbeiding av nye reformer tar tid å innarbeides, det er behov for veiledning og opplæring innenfor nye undervisningsmetoder. Fullan (1991), med bakgrunn i flere studier vedrørende endringsprosesser i utdanningsreformer, viser til at endringer skaper usikkerhet, ustabilitet og kan redusere viljen til å gjennomføre reformer, ikke

minst når det ikke følger ekstra ressurser med, noe som av aktørene oppleves nødvendig for å få til en gjennomføring. Dette kan medføre at lærere søker tilbake til slik det var før (Fullan 1991; Póor 2010). Fullan (1991) setter fokus på menneskene i disse prosessene, eller endringsagentene som han velger å kalle dem. Implementering blir problematisk å gjennomføre når ikke alle involvert slutter opp om reformene (Fullan 1991; Cuban 1993).

Halász (2002) betonet behovet for spesielle endringsmodeller hvis man skulle lykkes i å implementere reformer, særlig i land som gjennomgikk store generelle samfunnsendringer og kunne karakteriseres som relativt ustabile. Han etterlyste en modell som ga rom for større åpenhet, justeringer og tilpassing til ulike forhold i ulike kommuner i Ungarn (Halász 2002). Det ville, i følge Halász (2002), kunne åpne muligheten for å komme fram til et resultat flere kunne akseptere og samle seg om, selv om prosessene ellers kunne være kaotiske. En reformsituasjon eller en endringsprosess med til dels uvillige aktører, vil sannsynligvis kunne være en nyutdannet lærers arbeidsvirkelighet.

2.4.3. Den nyutdannede læreren og skoleledere

Skoleleder viser seg å være en viktig ”døråpner”, men kan også sørge for at ”dører lukkes”. Utdanning av skoleledere er et prioritert område. Arbeidsplassundersøkelser har vært i fokus en tid, blant annet for å finne ut hvilke faktorer som må til for å skape et godt arbeidsmiljø. I St.meld. nr.31 (2007-2008) ”Kvalitet i skolen” ble forventningene til norske skoleledere satt høyt. Rektorer fikk med den flere omfattende oppgaver og mer ansvar: lokalt ansvar for grunntutdanningen, ansvaret for resultater på nasjonale prøver, innføring av nye læringsformer m.m.

Etter hvert har skolelederne fått en nøkkelrolle ved sine arbeidsplasser. Opplæringslova ga kommunen, fylkeskommunen og private skoleeiere ansvar for å følge opp en kontinuerlig kompetanseutvikling for sine ansatte (Opplæringslova § 10-8). Skoleleder fikk det overordnede ansvaret for dette i praksis; å tilrettelegge for *et godt og utviklende arbeidsmiljø* og være ansvarlig for *oppfølging av skolens resultater, og som prioriterer egne ressurser til utviklingstiltak* (St.meld nr.16 (2006-2007) ”...og ingen stod igjen og hang. Tidlig innsats for livslang læring”, kap.6.3.2.

). Det pedagogiske og administrative ansvaret var dermed plassert på en person. Allerede i 1996 fikk rektor ansvar for *å legge til rette for læringsmiljø, styre økonomien, lede personalet og sørge for at menneskelige, materielle og økonomiske ressurser brukes slik at det gis gode muligheter for alle* (NOU 1996:22 kap.5.1.3).

Et økende ansvar i denne rollen førte blant annet til egen rektorutdanning, tilbudt både fra universiteter og høyskoler, for dem som hadde et ønske om å bli rektorer, samt kompetanseutviklingskurs for dem som allerede var det. En egen kompetansemodell med fire ulike kompetanseområder ble utformet for ”Rektorskolen”, der ett av dem var *Samarbeid og organisasjonsbygging, veiledning av lærere*; ett annet var *utvikling og endring* (Engvik 2010:274). Skoleleder ble ansvarlig for skolen som egen virksomhet eller organisasjon. Dette innebar *å bygge fellsskap, arbeidsmiljø, samarbeid og organisasjonskultur slik at lærerne og andre tilsatte kan hjelpe hverandre og være stolte og motiverte* (Utdanningsdirektoratet i følge Engvik 2010:274). Lærerbakgrunn og lang erfaring i skolen skulle ikke lenger være tilstrekkelig for å kunne tiltre som skoleleder.

Eraut (2008) hevdet at ledere generelt som ikke la noe til rette for sitt personale med hensyn til kompetanseutvikling på arbeidsplassen, hadde en svært negativ innvirkning på arbeiderne. En leder måtte kjenne til prinsippene for læring, mekanismene som hindret læring og med kunnskap om dette, legge til rette for en lang tids plan for personalutvikling. Dette, i følge Eraut (2008), satte krav til en lederutdanning.

I møtet med yrket, denne såkalte sårbare perioden for de nyutdannede lærerne (Caspersen og Raaen 2010), vil skoleleder, riktignok sammen med kolleger og den nyutdannede selv, ha en avgjørende betydning for om man velger å bli i yrket. Forskning viser blant annet at det er klare sammenhenger mellom nyutdannede læreres faglige og profesjonelle utvikling i deres første jobb, og organiseringen av det praksisfellesskapet de blir en del av (Engvik 2010; Eraut 2008)). Hvilket stillingsinnhold den nyutdannede møter, vil også avhenge av skoleleder. Skoleleder må sørge for å gi arbeidsoppgaver som den nyutdannede læreren er i stand til å mestre (Engvik 2010) og ta hensyn til hver enkelt. Hodkinson (2009) påpekte nettopp viktigheten av å ta hensyn til ulike typer lærere, om skolen eller arbeidsplassen skulle ha mulighet til å blomstre og utvikle seg. En

skoleleder vil ha ansvaret for alle sine ansattes muligheter for dette, og dermed for arbeidsmiljøet som helhet. Skoleleders visjon for utvikling og hvordan det skal skje, vil høyst sannsynlig prege denne arbeidsplassen, selv om skolekulturer er vanskelig å endre (se ref. til Cuban (1993) og Klette (2004) i avsn. 2.4.2.).

I en større rapport om tidsbruk i skolen, vises det blant annet til at rektorer opplever en stor grad av frihet for sine skoler i forhold til kommunen (Grøndahl, Andersen, Arntzen m.fl. 2009). Denne friheten gjelder på flere områder, blant annet i fordeling av skolebudsjett, ansettelse av personell, faglig og pedagogisk opplegg m.m. På den annen side viser andre undersøkelser at skolene i for stor grad har blitt overlatt for mange administrative oppgaver, som går ut over de pedagogiske oppgavene. Dette, mener Karlsen (2003), er et resultat av reformeringen av det norske utdanningssystemet på 90-tallet. Man ønsker å legge til rette for en utvikling, noe som ikke er konfliktfritt fordi interessene er ulike i vårt samfunnssystem. Karlsen sier *utdanning forstås som tjenester som tilbys i et marked til "kunder" og "brukere"* (Karlsen 2003:224). Denne noe "merkantile" beskrivelsen på utdanning er farget av NPM, "The New Public Management", som de siste 30 årene har preget vårt samfunnssystem, i den hensikt å rasjonalisere og effektivisere. På mange måter er dette blitt bestemmende i forhold til de prioriteringer som skoleeiere og skoleledere gjør. Samtidig havner de i et spenningsfelt mellom produktorientering og pedagogisk orientering, mellom testing og kontrolltiltak på den ene siden, og tilpasset opplæring og individualisering på den andre.

I det samme spenningsfeltet havner også den nyutdannede læreren og lærere for øvrig (Karlsen 2003; Hanssen, Raaen og Østrem 2010). Stephen J. Ball beskriver at i dette systemet må lærere *set aside personal beliefs and commitments and live an existence of calculation* (Ball 2003:119). Både skoleledere og lærere mener økonomistyring og budsjettkontroll vinner et stadig større terreng, på bekostning av hva ressursene skal brukes til (Grøndahl m.fl. 2009). Nyutdannede lærere uttrykker behov for en skoleledelse som både tar administrative, pedagogiske og faglige spørsmål alvorlig (Caspersen og Raaen 2010). Forskning viser at en holdning blant norske skoleledere er at de mener de utfører den beste jobben ut fra de forutsetningene de har, og at det fikk holde (Finne m.fl. 2011). Rektorer, sammenliknet med øvingslærere, utdanningsinstitusjonen og lærerstudenter, ønsker imidlertid ikke å prioritere et styrket samarbeid mellom aktørene i lærerutdanningen (Finne m.fl. 2011).

Nyutdannede lærere opplever å få mindre faglig støtte fra ledelsen ved skolen enn de erfarne. Dette ble betraktet som oppsiktsvekkende av Caspersen og Raaen (2010). De nyutdannede lærerne ønsker å inspireres til å skape retning for læring; dette krever opplæringsmuligheter og tilrettelegging på arbeidsplassen eller i profesjonen for øvrig (Jensen m.fl.2008). 70 % av lærerne ønsker en eller annen form for yrkesmessig utvikling, men mener det er få muligheter til det (Kavli m.fl. 2009). Det viser seg at de nyutdannede lærerne er usikre på hvilke muligheter som finnes med tanke på å få støtte til eventuell kompetanseheving. Ut fra tanken om at overgangen mellom utdanning og yrket er ment å skulle være et kontinuum, en fortsettelse, argumenterer Hanssen og Helgevold (2010) for en større læringsstøtte for de nyutdannede lærerne når de ankommer sin første arbeidsplass i skolen. Denne læringsstøtten utfordrer blant annet skoleleder og kollegiet. En bevisstgjøring i forhold til ny kunnskap ut over sin egen erfaringsbaserte kunnskap blir vesentlig for å kunne håndtere det komplekse og spenningsfylte læringsarbeidet (Hanssen og Helgevold 2010).

Kurstilbud finnes, men de nyutdannede lærerne uttrykker behov for å delta på kurs med god samvittighet og på kurs de selv velger, ikke kurs bestemt av kommunen eller skoleledelsen (Heggen og Damsgaard 2010b). Tid til å ta i bruk og virkelig lære det de er blitt kurset i, gjennom å videreformidle til sine kollegaer og å prøve ut nyervervede arbeidsformer, blir ikke prioritert. Østrem (2010:237) omtaler erfaringer som ikke brukes på en aktiv måte av *null verdi for en yrkesutøver* fordi man ikke får muligheten til å se forbindelser mellom det som blir gjort, ei heller konsekvensen av det som blir gjort.

Statens ressurser skal støtte kompetanseutvikling, men bare på områder der de tydelige nasjonale utfordringene ligger. Slik sett styrer staten hvilke kurs lærere skal sendes på, hvilken kompetanseheving som skal satses på. Det viser seg at skolelederne unngår å publisere kurstilbud fordi de vet at det ikke er ressurser til å tilby kurs til noen i kollegiet, heller ikke innenfor områder det nasjonalt satses på. Dette kan variere fra kommune til kommune, men også innad i samme kommune (Heggen og Damsgaard 2010b; Karlsen 2003). Samtidig opplever mange lærere at skoleledere ofte er borte på kurs, pålagt av kommunen. Noen opplever at det blir et misforhold mellom det som tilbys skoleledere og det som tilbys lærere. Skoleleders innstilling til behovet for faglig oppdatering viser seg likevel å ha betydning med hensyn til omfang og prioritering av

kompetanseutvikling. Ansvar for oppdatering og videre kvalifisering blir i størst grad overlatt til personlig initiativ (Heggen og Damsgaard 2010b).

Skoleledere kritiseres for ikke å gi tilbakemelding til personalet sitt; $\frac{3}{4}$ av lærere i til sammen flere europeiske land rapporterte at de ikke fikk noen anerkjennelse, ei heller når de gikk inn for å gjøre forbedringer eller gjorde forsøk på å være nyskapende (Kavli m.fl. 2008). Feedback fra skoleleder, og fra kolleger, har innvirkning på en nyutdannet lærers trygghet og følelse av mestring (Caspersen og Raaen 2010). Skoleledere som har oppmerksomhet og bevissthet i forhold til de pedagogiske oppgavene i skolen, skaper en dreining mot et arbeidsfellesskap med kolleger som samarbeider, prioriterer anerkjennelse og legger til rette for videre kompetanseøkning i yrket som lærere (Kavli m.fl. 2009).

2. 5. Teori og praksis eller praksis og teori?

I NOKUT-rapporten (2006) ble det i sammendraget omtalt forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen og hvordan den teoretiske delen i liten grad ble knyttet inn i den praktiske delen:

Manglende sammenheng kommer til syne i beskrivelsene av på den ene siden pedagogikken og didaktikken, og på den andre siden mellom ulike fagdidaktiske områder. 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).

Skagen (2009) og Kvalbein (2004) hevdet at lærerutdannere og lærerstudenter uttrykte forholdet mellom teori og praksis som adskilt: *to forskjellige kloder og to forskjellige verdner* (Skagen 2009:8). I følge Sundlie (2003) er forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen historien om akademikere og praktikeres dårlige samarbeid i lærerutdanningen.

Forholdet mellom teori og praksis har vært et viktig tema i pedagogikkens historie og er det fortsatt. På den ene siden mente man at den pedagogiske vitenskapen skulle utvikle teorier om pedagogiske prosesser som kunne danne grunnlaget for pedagogisk praksis i skolen, at teorier skulle være bestemmende for praksis. På den annen side mente man at praksis la grunnlaget for teori.

Schleiermacher (1826) mente at praksis kom før teori, at praksis hadde en forrang, en egenverdi uavhengig av teori. Samtidig mente han at man gjennom praksis i større grad burde bevisstgjøre oss hvilke teorier som eksisterte, og alltid la praksis følges av en refleksjon (Schleiermacher i følge Uljens og Mielityinen 2004). Schleiermacher hevdet at det var viktig for læreren å kjenne til pedagogisk teori for å kunne vite noe om undervisningens mål, innhold og metoder. Dette var igjen vesentlig for å kunne utvikle en kommunikativ og argumenterende kompetanse.

O'Connor tenkte seg muligheten av at teori skulle være bestemmende for praksis: *theory directs practice* (i følge Dale 2005:68). Etter hvert åpnet han opp muligheten for at man også kunne gå *fra praktisk erfaring til pedagogisk teori* (i følge Dale 2005:70), noe Dale (2005) mente at praksisteorien senere kom til å bygge på. Årsaken til at O'Connor, med utgangspunkt i sitt teoretiske perspektiv, åpnet for at praktisk erfaring muligens kunne gi grunnlag for teori, kunne ligge i hans kjennskap til dyktige og markante pedagoger som kunne vise til god undervisning (Dale 2005).

Hirst (i følge Dale 2005), mente også at O'Connor egentlig beskrev praktisk teori, som var styrt av en vitenskapelig teori som skulle avgjøre hva man burde gjøre i praksis. Dette var ment å skulle skje på grunnlag av empirisk forskning. Hirst hevdet at teoriene gjennom et system av regler kunne kontrollere og gi en oppskrift for praksis, eller foreskrive praksis. Han mente dette var den egentlige karakteristikk av praktisk teori, en teori med nytteverdi. Pedagogikk som teori var en slik nytteteori, i følge Hirst, og viste til den pedagogiske teorien i lærerutdanningen som eksempel. Den pedagogiske teorien skulle danne grunnlaget for lærerens praksis, dvs. utdanning, oppdragelse og undervisning (Hirst i følge Dale 2005:67).

Gundem (i følge Dale 2005:288) argumenterte for at teori skulle formes på grunnlag av praksis: *Når det gjelder pedagogisk teori som kan synes nødvendig i lærerutdanningen, er det vel slik at det meste av den bør læres i sammenheng med eller etter praktisk lærererfaring for at den i det*

hele tatt skal få mening. Hun tok avstand fra generell didaktikk som et selvstendig teorisystem og mente at didaktikken blant annet i lærerutdanningen ble gjort til refleksjon omkring konkret planlegging og gjennomføring av undervisning (i følge Dale 2005:289).

Dale (2005), som ikke bare har tatt for seg deler av den utenlandske debatten om teori og praksis, men også den norske (her: Gundem, men også Løvlie, Lauvås og Handal m.fl.), hevder at det er *to former for læring*. Den ene finner sted i *praksisutøvelsen* der han mener det foregår *en meningsfull anvendelse av teorier på det enkelte tilfellet*. Den andre finner sted i den *vitenskapelige konteksten* der det dreier seg om å få en forståelse av *teoretiske modeller med henblikk på den fremtidige praksis* (Dale 2005:337). Dale (2005) hevder at *disse to formene for læring må innøves hver for seg, men står i gjensidig forhold til hverandre* (Dale 2005:337). Han la vekt på at det måtte kunnskap til både for å kunne reflektere over *lærerens og elevens stilling i forhold til tradisjonenes autoritet* i skolehverdagen og for å kunne være i stand til å foreta endringer (Dale 2005:338).

Weniger (i følge Kvernbekk 2005) mente teorier ikke kunne bestemme handlinger i praksis, fordi teorier var oppstått og forankret i spesielle kontekster, mens praksis omhandlet stor bredde og variasjon i ulike kontekster. Praksis skulle, i følge Weniger, foreskrive og bygge teori. Weniger (1990) hevdet at den vanlige oppfatningen av teori var at den var grå, kjedelig, abstrakt, og at praksis var levende, pulserende *..(..)..grau ist alle Theorie, die Praxis aber ist gleich dem grüngoldene Baum des Lebens* (Weniger 1990, sitert i Kvernbekk 2005:127). Imidlertid mente Weniger at praktisk erfaring alene ikke var tilstrekkelig, og at all praksis var teoriladet, mao. ingen praksis uten teori.

Kvernbekk (2005) mener teori-praksisforholdet er en dikotomi; med følgende to uforenlige antakelser: som brobygger til praksis og som ingen brobygger til praksis. Som brobygger, i følge Kvernbekk, har teori livets rett når den har nytte for praksis, men teori fungerer ikke som brobygger når den er klart atskilt fra praksis. I diskusjonen om teori og praksis antyder Kvernbekk (2005) at forskningslitteraturen kanskje har vært opptatt av å signalisere denne diskusjonen som et teori-praksis-problem. Det kunne virke som Kvernbekk (2005) i større grad ville vise til muligheter som lå i teori og praksis og i relasjonene mellom disse *en og samme teori kan brukes*

til ulike formål. Både teori og praksis er såpass omfattende begreper (..) at det er rimelig å tenke seg at relasjonen mellom dem er mangfoldig (Kvernbekk 2005:126).

Kvernbekk (2005) argumenterer for det semantiske teorisynet, der teori bare behandler et begrenset antall parametre, karakteriserer abstrakte systemer og indirekte fenomener, og ikke kan brukes direkte på praksis, fordi teorien bare viser de idealiserte betingelsene. Likevel sier hun at teorier er fleksible og kan brukes i ulike situasjoner, som for eksempel når en lærer ønsker å arbeide med motivasjon, interesse, forhold til medelever osv. Teoretisk kunnskap er slik sett nødvendig, ikke minst for en god praksis, men skal altså ikke bestemme praksis. Faller man i den ene eller den andre grøften, lar teorien eller erfaringen (praksis) alene styre alt, risikerer man å få et *teorityranni* eller et *erfaringstyranni* (Kvernbekk i følge Lauvås og Handal 2000:157-158).

Etter hvert er det også blitt en oppfatning av at utvikling av pedagogikken både som praktisk virksomhet og fag er avhengig av at det skjer en samhandling mellom teori og praksis, at praktikerne og forskermiljøene anerkjenner hverandre og utnytter hverandres kompetanse til beste for det som for eksempel skjer i skolesituasjonen.

Lauvås og Handal (2000) formulerer praksisteori ut fra en konstruktivistisk læringsforståelse og mener praksisteori er en personlig konstruksjon som omfatter: *egne erfaringer, andres systematiserte erfaring (teori) slik en selv har forstått den, og egne verdier* (Lauvås og Handal 2000:163). De antyder imidlertid at det kan ligge mye formell, men ubrukt teori lagret i egen praksisteori, ubrukt fordi den ikke er blitt relatert til praksissituasjoner. De hevder videre at man i veiledningssamtaler i for liten grad etterspør formell kunnskap og teori som ulike praksissituasjoner generer (Lauvås og Handal 2000:165):

Selv om det ikke er ønskelig, er det nok også vår erfaring fra praksisfeltet at veiledningssamtalene på P2-nivå i alt for beskjeden grad etterspør, introduserer og prøver ut "formell" kunnskap i forhold til den situasjonen veiledningen handler om. Dette representerer etter vår mening en underutnyttelse av veiledningens potensial for læring.

Om den nye Grunnskolelærerutdanningen heter det i Nasjonale retningslinjer under avsnittet om *Institusjonelt ansvar og organisering: Organisering av utdanningen skal fremme integrering av teori og praksis, faglig progresjon, gjennomgående profesjonsretting og forskningsforankring*

(Nasjonale retn.linjer for GLU, 2010). I sin doktoravhandling ”En umulig utdanning til et umulig yrke?” uttaler Østrem (2011) seg noe kritisk til denne syntesen og mener den vil forutsette bevissthet i valg av både teorier generelt og teorier i forhold til praksis, eller hvordan praksis bygger teori: *Det uoversiktlige og uforutsigbare landskapet som praksis referer til, kan bli gjort mer oversiktlig og forståelig med gode teorier* (Østrem 2011:120). Teorier er ikke nødvendigvis bare av det gode, utfordringen blir også å gjøre et valg av teorier som kan gi større forståelse, ikke minst for praksis.

2.6. Oppsummering og presisering av undersøkelsens problemstillinger

I dette kapitlet er en del forskningslitteratur og relevant teori omkring opplevelse av lærerutdanningen og læreryrket blitt omtalt, herunder også overgangen mellom utdannelses- og yrkeskontekst. Når det gjelder læreryrket, ble det lagt vekt på å belyse kolleger og skolelederes betydning i en nyutdannet lærers tilværelse. Innledningsvis ble det redegjort for noen sentrale begreper som er benyttet i dette prosjektet, samt rettet oppmerksomhet mot ulike momenter ved nyutdannede læreres læring. Avslutningsvis ble det pekt på noen aspekter vedrørende teori-praksisforholdet i lærerutdanningen.

Lærerutdanningen skal, med bakgrunn i de mål utdanningen har satt for lærerstudentene, utvikle kompetanser på ulike områder, og legge til rette for å få til en slik utvikling. Lærerutdanningen synes her å komme mindre heldig ut enn andre utdanninger det er naturlig å sammenlikne seg med. Lærerstudentene peker på forventninger som ikke innfries, særlig med tanke på den manglende yrkesrelevans de mener utdanningen tilbyr. De opplever at lærerutdannerne ikke er gode nok. Lærerutdannere på sin side mener mangel på ressurser reduserer muligheten til å få til en bedre kvalitet i lærerutdanningen. En motsetning mellom det tilbudet studentene oppfatter de får og den undervisningen lærerutdannerne oppfatter at de gir, kan tyde på en manglende kommunikasjon mellom disse aktørene; det er imidlertid et ønske fra alle aktørene i lærerutdanningen om et styrket samarbeid.

Diskusjonen i forbindelse med teori og praksis i lærerutdanningen kan gi noen svar på hvorfor forskning fortsatt viser at lærerutdanningsinstitusjonen har problemer med å formidle disse

aspekter på en forståelig måte til lærerstudentene: De som formidler dette i utdanningen, lærerutdannerne og øvingslærerne, har både forskjellige roller og et ulikt forhold til teori og praksis. De har sitt virke på to ulike arenaer, i lærerutdanningsinstitusjonen og ”utenfor”, i partnerskolene. Lærerutdannerne representerer akademikerne, som i hovedsak har forholdt seg til teori selv om de har snakket om praksis. Øvingslærere på sin side ansees som praktikerne i lærerutdanningen. Forskning viser at aktørene i lærerutdanningen samarbeider lite med hverandre, noe som gjør at en diskusjon omkring dette ikke så lett forekommer.

Med bakgrunn i det ovenstående, er det formulert to delproblemstillinger til hovedproblemstilling A (Hvilken opplevelse har nyutdannede lærere av sin lærerutdanning?):

- A1 I hvor stor grad opplever nyutdannede lærere å ha nådd et utvalg mål som allmennlærerutdanningen har satt for dem som lærerstudenter?
- A2 Hvilke faktorer i lærerutdanningen opplever de nyutdannede lærerne har betydning for en kvalifisering til yrket?

I forbindelse med lærerutdanningens pedagogiske teori og praksis inngår en del ulike begreper som lærerstudentene blir gjort kjent med før de møter læreryrket. En problemstilling A3 er formulert for å belyse lærerinformantenes forståelse av et utvalg begreper innenfor denne delen av lærerutdanningen. For undersøkelsens del kan det også være hensiktsmessig å vite hvorvidt de norske og de ungarske nyutdannede lærerne har relativt samme forståelse for begreper som de kunne komme til å ta i bruk underveis i undersøkelsen. På grunnlag av dette, ble følgende delproblemstilling formulert:

- A3 I hvor stor grad har norske og ungarske nyutdannede lærere lik forståelse av et utvalg ulike begreper knyttet til pedagogisk praksis i lærerutdanning og yrket?

De nyutdannede lærerne mener i det store og hele at overgangen fra utdannings- til yrkeskontekst nødvendigvis må innebære et rolleskifte og et situasjonsskifte. De mener ikke at utdanningen skal kunne forberede dem på alt, men at den bør forberede dem bedre til å takle de mest hverdagslige

situasjonene, som blant annet det å være kontaktlærer og det å stå i en prioriteringskonflikt mellom viktige oppgaver hver dag.

I møtet med yrket er kolleger av stor betydning; både sosialt og som formidlere av kunnskap og ferdigheter. Mye av læreres læring på skolearbeidsplassen skjer uformelt mellom kollegaer. Erfaringsdelingen er blitt en vesentlig læringskilde for nyutdannede. Støtten fra kolleger viser seg også å bidra til en utvikling både faglig, profesjonelt og sosialt. Imidlertid hevder flere at en uformell kollegalæring ikke er tilstrekkelig, derfor bør den i større grad formaliseres og struktureres. Den uformelle dialogen kan verken kontrolleres eller kvalitetssikres.

Forskningslitteraturen om overgangen fra lærerutdanningen til læreryrket, samt kollegers rolle i dette og den videre prosessen som lærer, aktualiserte tre delproblemstillinger, knyttet til hovedproblemstilling B (Hvilken opplevelse har nyutdannede lærere av de første år i skolesituasjonen?):

- B1 Hvordan oppleves overgangen fra lærerutdanning til læreryrket?
- B2 På hvilke områder i yrket opplever nyutdannede lærere at de mangler kompetanse?
- B3 Hvilken rolle spiller kolleger for nyutdannede læreres mulighet til å kvalifisere seg videre i læreryrket?

Skolekulturer har betydning for læreres læring; en skoleleder skal med sitt pedagogiske og administrative ansvar blant annet legge til rette for veiledning av nyutdannede lærere og samarbeid på skolearbeidsplassen. De skal være pådrivere for en skolekultur der det skjer en organisasjonsbygging blant annet gjennom personalutvikling; de skal legge til rette for læring og være med på å skape en positiv endring. Forskning viser, med referanse til Hodkinson (2009), at det finnes flere typer skolekulturer, men i hovedsak to: den ene hindrer læring og utvikling (restriktiv) i stor grad, den andre fremmer dette (ekspansiv). Nyutdannede lærere etterlyser mer læringsstøtte fra skoleledere, som viser seg å vie de nyutdannede mindre oppmerksomhet enn de erfarne lærerne. Dette viser seg å ha betydning for om de nyutdannede lærerne blir i yrket.

Det ovenstående ga grunnlag for følgende formulering av en tredje hovedproblemstilling:

C Hvordan opplever nyutdannede lærere sine skoleledere de første år i yrket?

Å benytte informanter fra to land ga muligheter til å se norske forhold i et videre perspektiv mot en annen bakgrunn. Derfor ble den fjerde og siste hovedproblemstillingen formulert slik:

D Hvilke likheter og ulikheter er det mellom opplevelsene hos norske og ungarske nyutdannede lærere i forhold til problemstillingene A, B og C?

3. LÆRERUTDANNING OG LÆRERYRKET I TO ULIKE KONTEKSTER

Utforming av utdanning varierer ut fra behov, rammer og ressurser i ulike land, mellom ulike byer (Durkheim 1956). Det er de ulike samfunn som stiller krav til ulik arbeidskraft, og slik former en utdanning som vil gå i ulike retninger. Hvert folk har, i følge Durkheim (1956), sin egen utdanning som passer for dem. Deres utdanning er en del av deres samfunnsstruktur. Når samfunnet og sosiale forhold endrer seg, endrer behovene seg; det vil nødvendigvis få konsekvenser for utdanning også. Haug (2010) framholder *at kvalifiseringa står i interaksjon med omverda og med historiske føresetnader* (Haug 2010:13).

Informantene i min undersøkelse kommer fra to ulike land. Dette kapitlet er skrevet i den hensikt å kunne komme til en bedre forståelse av informantene når resultatene som kommer fram i kapittel 5 behandles (jf avsn. 4.1.). Kapitlet er delt inn i stort sett likelydende deler for begge land, men det er valgt å legge vekt på ulike aspekter for Norge og Ungarn. Dette er gjort fordi det var behov for å få vite mer om hvem ungarene var ut over det informantene kunne formidle, samt å få en noe bedre forståelse av lærere i Ungarn i overgangsfasen mellom to ulike samfunnssystemer. Kjennskap til og forståelse for den norske konteksten var av naturlige årsaker kjent, dermed ble oppmerksomheten for den norske delen i stor grad rettet mot offentlige bestemmelser for lærerutdanning, videre kvalifiseringsmuligheter i yrket og skoleleders rolle i denne sammenheng.

Informantene i denne undersøkelsen er født inn i to ulike samfunnskontekster der man kan forvente ulikheter i syn på oppdragelse og utdanning, i syn på autoriteter, der muligheter for arbeid er forskjellig osv. (Watson 2001; Bray 2007).

De norske er oppdratt og utdannet i et samfunn med lange og solide demokratiske prinsipper; bygd på like rettigheter for alle, der ytringsfriheten står sterkt og folk flest har en god levestandard; noen vil hevde blant de beste i verden. Det er mer eller mindre forventet at en nyutdannet lærer i Norge får jobb.

De ungarske er på sin side oppdratt og utdannet i et samfunn som er i en demokratiseringsprosess, hvis røtter i et autoritært styresett er lange og dype. Vegene fra en hverdag i taushet til en hverdag

med ytringsfrihet er ikke gjort over natten; det tar tid å endre dyptgående holdninger og oppdragelsesmønstre gjennom mange år (se ref. til Cuban i avsn. 2.4.2.), selv om en endring er aldri så lovpålagt. Samtidig vil det være ulike krefter i et samfunn som vil motvirke en endring fordi det kan true deres makt eller posisjon (se ref. til Póor 2010 i avsn. 3.3.2.) Lærerstudentene i Ungarn utdannes til en jobb hvis lønn tilsier en levestandard langt under den norske, om de i det hele tatt får en jobb (se 3.3.3.). Ulike forutsetninger for et samfunn former personlighetene i det, også lærerstudentene. Visshet om og forventninger til det som møter dem i yrkeslivet, påvirker også deres innstilling til hele utdanningskonteksten og sannsynligvis hva de vil yte i den. De ungarske uttalte selv at læreryrket var lavstatusyrke i Ungarn, særlig om du utdannet deg for barneskolen (se avsn. 3.3.3., 5.3.2.). Likevel var de ungarske informantene opptatt av å gjøre det beste som studenter, de måtte ha et yrke og konkurransen var stor (se avsn. 3.3.2. nedenfor).

3.1. En kort historikk

Beskjeden fra politikere og media har i noen år vært at elevene ikke oppnår de resultater i skolen som forventes av dem. Denne negative utviklingen er blitt registrert de siste 15 årene, ikke minst gjennom PISA (Programme for International Student Assessment), som er en komparativ studie i regi av OECD, der 15-åringers funksjonelle kompetanse i lesing, matematikk og naturfag måles. I denne forbindelse har lærerne og lærerutdanning fått vesentlig oppmerksomhet og blitt et prioritert område. Dette har kommet til uttrykk gjennom ulike internasjonale og nasjonale initiativ, der Bologna-prosessen (1999) er et av dem (NOKUT 2006). Medlemsland i denne prosessen har forpliktet seg til å satse på høyere utdanning og livslang læring. Satsingen løses på ulike måter innefor hvert medlemsland. I Norge og Ungarn har dette blant annet resultert i stortingsmeldinger i Norge og Government Decrees i Ungarn, samt nye lærerutdanningsreformer i begge land.

I Norge har stortingsmeldingene i denne sammenheng omhandlet kvalifisering for læreryrket gjennom lærerutdanning, om lærerrollen, samt om kontinuerlig kvalifisering eller kompetanseutvikling videre inn i læreryrket (St.meld. nr. 30 (2003-2004)), St.meld. nr.48 (1996-1997), St.meld. nr.16 (2001-2002), St.meld. nr.16 (2006-2007), St.meld. nr.11 (2008-2009)). I

kjølvannet av nye lærerutdanninger, formulert i flere nye rammeplaner for lærerutdanningen de siste 20 årene (1992/94, 1998, 2003, 2010), har det blitt gjort evalueringer både 2000, 2006 og 2008. (Norgesnettrådet 2002; NOKUT 2006; Caspersen og Frøseth 2008). Den siste planen for lærerutdanning, Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene har virket bare et år og derfor ikke resultert i noen evaluering så langt. I tillegg til de to nevnte evalueringene, foreligger det også en del nyere forskning omkring hvordan de nyutdannede lærerne opplever de første år i skolesituasjonen, blant annet med bakgrunn i den lærerutdanningen de har fått.

I Ungarn har Government Decrees blant annet dannet grunnlaget for dagens gjeldende plan for Primary Teacher Education. Det foreligger noen evalueringer av tidligere reformer, gjort av enkeltpersoner med ulike oppdragsgivere (Morgan 2000; Halász 2008; Derényi 2008) og av Utdannings- og Kulturdepartementet i Ungarn (Ministry of Education and Culture in Hungary 2008). Imidlertid foreligger ingen forskning omkring ungarske nyutdannede læreres opplevelse av lærerutdanning og de første år i yrket.

Både Norge og Ungarn har et utdanningssystem som skal tilby lik rett til utdanning og legge til rette for alle, uansett evner, forutsetninger, nasjonalitet eller etnisk tilhørighet. I Norge er dette ivaretatt gjennom blant annet Opplæringslova § 10-8 og i Lov om universiteter og høyskoler §54a; i Ungarn er dette nedfelt i Equal Treatment Act Section 46 1-9 og videreført inn i opplærings- og utdanningsplaner (se avsn. 3.3.3.). Her ivaretas studenters rettigheter på et bredt grunnlag. I tillegg gjelder prinsippet om livslang læring både i Norge og i Ungarn; dette uttrykkes blant annet som videre kvalifisering og opplæringsmuligheter i yrket.

3.2. Norge

3.2.1. Lærerutdanning

St.meld. nr. 48 (1996-1997) ”Om Lærerutdanning” omtalte 1990-åra som en periode med store og grunnleggende reformer i det norske opplæringssystemet. Reformene *reflekterte endringer som har skjedd i samfunnet dei siste åra* (St.meld. nr.48 (1996-1997) kap.2.1.). Stadig nye krav fra samfunns- og arbeidsliv ble stilt med hensyn til kompetanse, kunnskaper, arbeidsvaner, ikke

minst på grunn av *djuptgripande endringar i familiestruktur, bumiljø, fritid, internasjonalisering, informasjonspreiing og verdiformidling* (St.meld. nr.48 (1996-1997) kap.2.1.- ref. til kapitler fordi dokumentet er lest på upaginert nettside). Denne stortingsmeldingen stilte klare krav til lærerutdanningen om at studentene skulle oppnå visse kompetanser og kvalifikasjoner: *Lærerutdanninga må gi studentane utfordringar og hjelp til å bli sjølvstendige og handlingsretta yrkesutøvarar som er kyndige og reflekterte.* Denne kyndigheten forutsatte blant annet: *kunnskapar og dugleikar i fag, i bruk av arbeidsreiskap og dugleikar i eit breitt spekter av undervisningsstrategiar* (St.meld. nr.48 (1996-1997) kap.2.2).

Lærerutdanningen hadde blant annet ansvar for å legge til rette for at studentene utviklet sine forutsetninger på ulike områder: *planleggje, gjennomføre og vurdere undervisning og oppseding* samt gi kompetanse i å *skape gode og faste rammer for elevane sitt arbeidsfellesskap og kreativitet og stimulere studentenes refleksjon gjennom å gi innsikt i m.a. pedagogisk grunnlagstenking og analysar av opplæringssamfunnet* (St.meld. nr.48 (1996-1997) kap. 2.2). I tillegg ble det slått fast i denne stortingsmeldingen: *Ei god grunnutdanning må ikkje sjåast som eit endeleg opplæringsløp, og lærarutdanninga må gi grunnlag og stimulans til vidare utvikling for kvar enkelt lærar* (St.meld. nr.48 (1996-1997) kap.2.1). I meldingen ble lærernes samlede kompetanse fordelt på fem ulike kompetanseområder. Disse er blitt stående gjennom de neste to lærerutdanningsreformene: faglig kompetanse, yrkesestetisk kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse. De ulike utdanningsinstitusjonene har tatt disse kompetanseområdene inn i sine planer for lærerutdanningen, men på ulike måter. Å oppnå kompetanse innenfor disse områdene satte krav til helhet og sammenheng i opplæringssystemet, samt en tydelig yrkesretting.

St.meld. nr.16 (2001-2002) ”Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant” meldte at det var viktig at: *lærerutdanningene kjennetegnes ved å være krevende, relevante og mangfoldige* fordi *yrkesfeltet har mange ulike behov og fordi læreryrket må tiltrekke seg et mangfold av kompetente og engasjerte fremtidige lærere.* (kap.1.1). Dette stiller krav til alle aktører i lærerutdanningen, blant annet lærerstudenter og lærerutdannere.

Visjonene om allmennlærerutdanningen i denne stortingsmeldingen dannet grunnlaget for Rammeplan for allmennlæreutdanningen 2003. I denne rammeplanen omtales blant annet praksisopplæringen slik:

I praksisopplæringen skal studentene møte de kravene og forventningene som blir stilt til læreren. De skal utvikle sin profesjonskunnskap gjennom å prøve ut og bearbeide egne faglige og didaktiske kunnskaper..(..)..For å gjøre sammenhengen mellom de ulike læreingsarenaene tydelig må studiet legge til rette for en didaktisk refleksjon (Rammeplan for allmennlærerutdanningen 2003 kap.2.3.).

Rammeplanen utgjør et forpliktende grunnlag for de ulike lærerutdanningsinstitusjonene, de ansatte, studentene og praksisskolene. På grunnlag av denne blir de lokale fagplanene utformet. Høgskolen i Vestfold samlet de fem kompetansene (se ovenfor) i tre hovedområder: den faglige kompetansen, den pedagogiske praksis og profesjonskompetansen. I studie-/fagplan for Allmennlærerutdanning ved Høgskolen i Vestfold 2007 ble det i innledningen uttrykt at allmennlærerutdanningen skulle legge til rette for en faglig, profesjonell og personlig utvikling (Studie-/fagplan for Allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold 2007). For at en lærerstudent skal kunne utvikle disse kompetansene, skal utdanningsinstitusjonene legge til rette for *et vekselspill mellom teoretisk kunnskap, praksiserfaring, faglig utvikling og didaktisk refleksjon* (Rammeplan for allmennlærerutdanningen 2003 kap.3). Sammen med dette skal allmennlærerutdanningen formidle metodikk og didaktikk som sentrale verktøy til sine lærerstudenter og legge til rette for hver students personlig utvikling (Rammeplan for allmennlærerutdanningen 2003 kap.1.1.). Høgskolen i Vestfold har siden 2002 hatt praksis som satsingsområde, og skulle våren 2011 inngå en ny partnerskoleavtale. Denne partnerskoleavtalen skulle innebære færre partnerskoler (tidligere ”praksisskoler”, ”øvingsskoler”) med høyere kvalitet.

Praksis i allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold utgjør 20 uker fordelt over 3 år (8+8+4). Øvingsskolene kalles i Norge ”partnerskoler”, noe en hver skole kan søke om å bli (Imidlertid viser det seg at ”partnerskolene” ligger i rimelig avstand til utdanningsinstitusjonene, av ressursmessige hensyn). Lærerstudentene deles inn i ulike praksisgrupper med i gjennomsnitt 4 studenter i hver gruppe. I praksisopplæringen skal studentene *utvikle kunnskap om skoleledelse, klasseledelse og teamarbeid* og de skal få erfaring med samarbeid med *foreldre/foresatte og andre med ansvar for barnas oppvekstmiljø*. I tillegg skal praksiserfaringer analyseres *i lys av teori, læreplaner for grunnskolen og egne erfaringer med elever* (alle sitater: Rammeplan for allmennlærerutdanningen 2003 kap.2.3.).

Krav til lærerutdannerne ble også tydelig uttrykt i St.meld. nr.16 (2001-2002: *Lærerutdannerne må ha grundig innsikt i de feltene de utdanner for, og de må bruke innsikten til å gjøre fag og fagområder relevante for praksisfeltet*. Lærerutdannerne ble også stilt krav til med hensyn til *omstillingsevne og vilje til å føre dialog med barnehager, skoler, arbeids- og næringsliv* (kap.1.2).

Aktørenes forpliktende samarbeid er betonet i de siste Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene (2010). Under avsnittet om *Institusjonelt ansvar og organisering* står det at *Utdanningen skal legge til rette for samarbeid med lærerutdannere ved lærerinstitutionen og i praksisopplæringen* (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene 2010:6). I dette ligger en forventning om et gjensidig forpliktende samarbeid mellom de to læringsarenaene som lærerinstitutionen og praksisopplæringen representerer. I tillegg stilles det i de samme Nasjonale retningslinjene krav om at det må skapes et samarbeid mellom det nye faget Pedagogikk og elevkunnskap, undervisningsfagene for øvrig og praksisopplæringen (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene 2010:6-7). Dette stiller igjen forventninger om at faglærere, pedagogikklærere og praksislærere må inn i et jevnlig samarbeid.

Stortingsmeldingene har gjennom de siste ti årene omtalt ulike kompetanse-, kunnskaps- og ferdighetskrav til læreren: *Læreryrket set store krav til utøveren. Arbeidet heng nøye saman med personlege eigenskapar, menneskelege relasjonar og kunnskapar og dugleikar til læraren* (St.meld. nr.48 (1996-1997) kap.2.2). Videre ble det stilt krav til kontinuerlig utvikling i takt med de endringer som skjer i samfunnet: *Kvaliteten av arbeidet er også avhengig av evne til fagleg og metodisk fornying, til å reflektere over eige arbeid for stadig å utvikle seg sjøl* (St.meld. nr.48 (1996-1997) kap.2.2). I denne meldinga ble det sagt at det skulle legges til rette for dette, at både utdanningsinstitutionene og yrkeslivet skulle ha *livslang læring for auge*. Hele grunnutdanningen skulle legge til rette for *for vidare fagleg og pedagogisk utvikling*. St.meld. nr.16 (2001-2002) ”Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant”_innledet med: *Ingen enkeltfaktor er mer avgjørende for kvaliteten i skolen enn lærerne* (kap.1.1). Stortingsmeldingen ”Læreren. Rollen og utdanningen” (St.meld. nr.11(2008-2009)) påpekte at *Regjeringen satser på læreren* blant annet gjennom å gi lærerstudenter og lærere for øvrig mulighet til å *utvikle sine styrker på en god måte* (kap.1.1:9). I denne stortingsmeldingen ble den

kontinuerlige kompetanseutvikling som skal skje både hos lærere og skoleledere i skolesituasjonen, ført videre fra St.meld. nr.16 (2001-2002). I tillegg omtaler St.meld. nr.11 2(2008-2009) ”Læreren. Rollen og utdanningen” kompetanseutvikling som et av flere tiltak blant annet for å kunne beholde dyktige lærere i skolen (kap.2.4.3).

Norsk organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) overleverte høsten 2006 evaluering av allmennlærerutdanningen til Kunnskapsdepartementet. Det ble forventet at en del av de utfordringene for allmennlærerutdanningen som var påpekt i evalueringen, blant annet i forhold til praksis i utdanningen, måtte løses lokalt ved den enkelte institusjon. Midler til prosjekter for å kunne møte noen av disse utfordringene ble gitt. Et slikt nasjonalt prosjekt var utvikling av blant annet bedre praksismodeller, et annet var programmet ”Veiledning av nyutdannede lærere”. Høgskolen i Vestfold sies å komme godt ut av NOKUT-evalueringen 2006 i forhold til praksis i allmennlærerutdanningen. De har vært pådrivere i forhold til ”Veiledning av nyutdannede lærere” og ønsker å legge til rette for at blant annet rollen som praksislærer kan bli en karrierevei for skolens lærere.

NOKUT-evalueringen 2006 antydte læreryrkets *paradoksale utvikling* som en mulig forklaring på opplevelsen av lærerutdanning og læreryrket som *problematisk* eller *umulig*:

På den ene siden økes kravene til akademisk innhold, på den andre siden har de politiske kravene om kontroll og styring av yrkesutøvelsen økt gjennom et finmasket nett av testing, rapportering, observasjon med mulig standardisering av yrkesutøvelsen som resultat..(..). Denne beskrivelsen av læreryrkets utvikling ser ut til å gjenfinnes i flere land..(..). (NOKUT 2006:20).

Lærerutdannerne og yrkesutøverne som i NOKUT-evalueringen blir ansett som viktige aktører, blir kanskje ikke viktige nok til å være avgjørende i forhold til en mulig profesjonsutvikling. Politikere, blant andre interessegrupper, har, i følge NOKUT-evalueringen, *ønsket å føre profesjonsutviklingen i andre retninger enn det lærerutdannere ser for seg* (NOKUT-evalueringen av lærerutdanningen 2006).

Østrem (2011) omtaler lærerutdanningen som *problematisk* (Østrem 2011:253) og stiller til og med spørsmålet om man i det hele tatt kan forvente at den kan kvalifisere for en lærerprofesjon. I tittelen på sin avhandling omtaler hun lærerprofesjonen som et *umulig yrke* (Østrem 2011).

Day (2011) kaller lærerutdanning ”risky business”. Uansett standarder, uansett hva som settes inn av tilbud, endringer, krav; læreren vil være den viktigste, den alt står og faller på. Da må lærerutdanningen i det minste kunne formidle *vi utdanner deg så godt vi kan og vi vet hva som møter deg i yrket, blant annet vil du møte veiledere, i stedet for: vi utdanner deg så godt vi kan, men vi vet ikke hva som møter deg* (Day 2011).

Godager (2008) viste til en del uregelmessigheter både fra studenter og øvingslæreres side i sin undersøkelse, blant annet med forseintkomming fra begge parter, og øvingslærere som ikke møtte til veiledning fordi de var på kurs (Godager 2008).

Lærerutdannere og øvingslærere er fornøyd med kvaliteten på det de gjør, de mener å ha den nødvendige kunnskapen og ferdighetene som trengs for å undervise og de opplever å ha stor trygghet i yrket sitt (Finne m.fl. 2011). I følge Finne m.fl. (2011) mener de selv å høste respekt fra lærerstudentene. 3 av 4 lærerutdannere fra institusjonene har jobbet som lærer i grunnsopplæringen i skolen; rapporten sier ikke noe om hvor lenge eller i hvor stor stillingsprosent. 2 av 3 lærerutdannere har gjennomført lærerutdanning og 63 % har erfaring med praksisopplæringen, der de fleste arbeider med allmennlærerutdanningen (Finne m.fl. 2011).

Lærerstudentene mener praksis er den delen av allmennlærerutdanningen som ruster best for fremtidig hverdag i skolen, de ønsker seg mer av den (Finne m.fl. 2011), men i så fall som individuell praksis (NOKUT-2006). Øvingslærerne representerte den praktiske kompetansen som lærerstudentene så på som viktig, men de mente samtidig at det ikke burde være tilfeldig hvem som ble øvingslærere. De måtte være *gode* (Heggen og Damsgaard 2010a).

Lærerstudentene gav uttrykk for usikkerhet i forhold til krav og kriterier og det var lett å få bestått. Veiledning i praksis ble ofte gjennomført som gruppeveiledning (Godager 2008).

Det er et minstekrav om karakteren 3 i norsk og matematikk fra videregående skole for å kunne komme inn på lærerutdanningen, samt i alt 35 studiepoeng. Høsten 2010 og 2011 fikk ikke lærerutdanningen nok kvalifiserte søkere; de fleste plassene ble imidlertid fylt opp i 2010 da de ble lagt ut på ”Restetorget”. Dette kan tyde på en studentgruppe med relativt svake ferdigheter i norsk og matematikk.

3.2.2. Nye lærere

I St.meld. nr.16 (2006-2007) ”...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring” ble Kunnskapsdepartementets arbeid for å heve blant annet kompetansen til lærere uttrykt slik:

Kunnskapsdepartementet arbeider kontinuerlig for å heve kompetansen til førskolelærere og lærere, blant annet gjennom utdanning på høyskolene og universitetene, gjennom å bidra til etter- og videreutdanning..(..).dette arbeidet vil fortsette..(..).arbeidet vil bygge på nasjonal og internasjonal kunnskap om kompetanse og kvalitet (kap.6.1.1.).

I St.meld. nr.11 (2008-2009) ”Læreren. Rollen og utdanningen” het det innledningsvis at *kontinuerlig kompetanseutvikling for lærere og skoleledere er sentralt for regjeringens utdanningspolitikk.*(kap.1.1.). I den samme innledningen het det også at man skal sørge for *tettere oppfølging av og støtte til nyutdannede lærere.*

Læreryrket stiller hele tiden krav til kompetanse på flere områder. Mange nyutdannede lærere opplever at de ikke er forberedt til å håndtere viktige arbeidsoppgaver som yrket fordrer av dem. I en skole for alle, med utstrakt bruk av tilpasset opplæring og differensiering, skal det gis rom for alle elever, også for dem med ulike former for funksjonshemninger. Ansvar for å gi disse et tilbud på lik linje med alle såkalt normalt fungerende elever, ligger på de lærerne som får dem i sine klasser, om lærerne er nyutdannede eller ikke. Spesielt tilrettelagt undervisningsopplegg skal gjennomføres i den klassen elevene hører hjemme. I helt spesielle tilfeller kan elever få tilbud på spesialavdelinger som da er knyttet til en skole i kommunen. Denne avdelingen får tilført ekstra ressurser og spesialkompetanse.

”Veiledning av nyutdannede lærere” startet som et prosjekt i tre fylker 1997. Flere stortingsmeldinger de siste ti årene har vektlagt veiledning av nyutdannede lærere (St.meld. nr.30 (2003-2004) ”Kultur for læring”, St.meld. nr.11(2008-2009) ”Læreren. Rollen og utdanningen”). Høsten 2010 ble tilbudet om veiledning av nyutdannede lærere formalisert og skulle gis i alle kommuner i Norge.

Evaluering av det som startet som et prosjekt hadde, i følge Dahl (2006), vist at veiledningen møtte et behov og hadde positiv verdi for nyutdannede lærere, uavhengig av lærerutdanning og organisering på ny arbeidsplass. Dahl (2006) rapporterte om store forskjeller mellom fylkene både i form av opplegg og antall deltakere. Et veiledningstilbud vil ha behov for kompetente veiledere som sannsynligvis vil fordre videreutdanning. Det betyr at ikke alt kan være på plass de første årene, i hvert fall ikke i alle kommuner i landet. Man antar at det er et større organiseringsprosjekt og et spørsmål om penger for å få kabalen til å gå opp når en eller to lærere ved en skole skal ta videreutdanning i veiledning.

Tilrettelegging av kurs eller videreutdanning som gir veilederkompetanse har så langt vist seg å være svært lite systematisk og styrt av økonomiske ressurser (Heggen og Damsgaard 2010b). Hvordan man skal sikre at veilederen egner seg, selv etter veiledningsutdanning, synes mer uklart. Riktignok er målformuleringene for veiledningsutdanning satt. Utfallet av en slik veilederutdanning vil likevel bero på flere faktorer, blant annet verdisyn og menneskesyn hos både den som leder denne utdanningen og de som skal bli veiledere i skolen: læreren selv. (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä 2008:109). Hvordan det legges til rette for å kunne ta en slik videreutdanning, vil variere fra skole til skole. En kvalitetssikring kan nok bli vanskelig å prioritere i en periode da behovet for mange veiledere sannsynligvis er stort over hele landet. Det følger nødvendigvis penger med. Om det er nok penger, er en annen sak. Om de er øremerket i kommunene en tredje. Det blir viktig å evaluere fortløpende hva slags effekt denne utdanningen etter hvert får.

3.3. Ungarn

3.3.1. Kort om et land og et folk

Ungarn ligger som et middels stort land i sentral-Europa med grenser til flere land. Det har ca. 10 millioner innbyggere, fordelt på 93.000 km². Ungarerne har gjennom århundrer tapt store deler av landet sitt til nasjonene rundt; 1/3 av ungarerne lever i dag i andre land enn Ungarn. Forhold til og samarbeid med andre nasjoner har både vært kronet med suksess og skapt tragiske konflikter og utfall. Dragkampen mellom å holde sine grenser åpne og å isolere seg helt, mellom

cosmopolitanism and nationalism, between the feeling of aloneness and sense of mission, between fear of death and rebellion against stronger adversaries (Lendvai 1999:2) sies å gjenspeile ungarsk historie.

Ungarerne har opp gjennom tiden kjent seg sviktet og forlatt, både av fremmede og av sine egne. Katastrofene som rammet Ungarn og ungarerne fra og med den mongolske invasjonen i 1241 til og med den blodige revolusjonen i oktober 1956 som resulterte i en forlengelse av Sovjets kommunistisk styre, har gjort sitt til dette (Lendvai 1999). I denne perioden ble det ungariske utdanningssystemet, av mange ungarere, sett på som temmelig totalitært og strengt hierarkisk bygd opp (Póor 2010). I følge Lendvai (1999) har dette bidratt til å gjøre ungarerne til et pessimistisk, forsiktig, men likevel arbeidsomt og nøysomt folk, dog ispedd en viktig porsjon humor.

Ungarerne har ikke hatt samme mulighet til å uttrykke seg fritt som mennesker ellers i Europa. De har bitterlig erfart represalier om de har våget å uttale seg negativt om regimet eller de har arbeidet mot styresmaktene. Med en del odds mot seg, men med den viktige kombinasjon av blant annet nøysomhet og humor, har de likevel lyktes i å skape en nasjonal identitet og en nasjonal stolthet. Ungarn har gjennom mer enn hundre år, også under kommunistisk styre, avlet dyktige praktikere på verdensbasis innenfor blant annet journalistikk (J. Pulitzer), atomfysikk, matematikk, musikk, arkitektur, litteratur m.m. I mange viktige sammenhenger, blant annet i utvikling av både hydrogen- og atombomben, viser det seg at en eller flere ungarere har hatt en finger med i spillet (E. Teller, L. Szilárd). Ungarere roper ikke så høyt, de tar sjelden æren av noe i internasjonal sammenheng, men de har overlevd som nasjon, er preget av sin historie og kultur og er nå på vei inn i nye, demokratiske og utfordrende samfunnsmekanismer, dog med mye i bagasjen (Lendvai 1999).

Lendvai (1999) skrev i sin introduksjon om Ungarn og ungarerne *There are few, if any nations whose image has been shaped by so many and such contradictory clichés, spun during the course of centuries and epochs, as that of Magyars* (Lendvai 1999:1) (Magyars er det ungariske ordet for ungarere). Videre hevdet Lendvai (1999) at ungarerne er blant de mest ensomme i Europa, særlig med bakgrunn i deres helt spesielle språk og historie.

Overgangen til et demokratisk Ungarn omtales av flere som en radikal overgangsprosess, et systemskifte (Halász 2002) eller dramatisk endring (Póor 2010), der 90-åra ble innledet med økonomiske problemer, høy inflasjon, reduksjon i produksjon (kullgruve driftten opphørte), økt arbeidsledighet og redusert levestandard. Etter 1997 endret noe av dette bildet seg, da landet fikk en relativ høy økonomisk vekst. En slik overgangsprosess preger gjerne utdanningssystemet, som ofte karakteriseres av hyppige reformer og bestemmelser som ikke vedvarer over lengre tid (Halász 2008).

Den unge ungaren, som i vår sammenheng vil være den nyutdannede læreren, er ikke, verken i utdanning eller yrke, upåvirket av det som har vært, fordi overleveringer fra hans eller hennes nærmeste foreldre, besteforeldre og endatil oldeforeldre har røtter fra en annen tid og vil være med på farge den nyutdannede. Ungarske skoleledere, vil pga. sin forholdsvis høye alder, være mer direkte formet av blant annet utdanning og oppdragelse fra et annet regime enn dagens. Dette og det foregående er viktig å ta med i betraktning når nyutdannede lærere og skoleledere i en ungarsk kontekst skal sammenlignes med nyutdannede lærere og skoleledere i en norsk kontekst.

3.3.2. Lærerutdanning

Det følgende er formulert med bakgrunn i samtaler med Dr.Póor (Senior Lecturer (Head of Centre for Teacher Education, University of Pannonia), Stéger (Civil servant Ministry of National Resources, Hungary, Education Management) og ”Peters” (Leder for engelskseksjonen ved et fakultet i Ungarn) som på ulike måter arbeider med og innenfor den ungarske lærerutdanningen og har god kjennskap til læreryrket i Ungarn fra ulike ståsteder. ”Peters” er et psevdonym (se avsn. 4.4.2.). Stéger er doktorgradstudent og arbeider for tiden med sin avhandling *Initial teacher education in Europe after the first decade of the Bologna Process*. I tillegg er hun engasjert av sitt departement til å følge opp *Induction programmes for beginning teachers*, et initiativ tatt av EU som en del av Bolognaprosessen.

Selv om reformer innenfor utdanningssystemet har vært problematisk å implementere i de ulike skolene, delvis av mangel på å gi lærerne den tid de trenger for at en reform skal ”sette” seg (se

ref. til Cuban 1993 i avsn.2.4.2.), eller delvis av mangel på felles vilje til å virkelig ville endringer (se ref. til Cuban 1993 i avsn.2.4.2.; og Póor 2010 i avsn.3.3.2.), har det likevel vært tegn til endring. I særlig grad gjelder dette innenfor førskole- og lærerutdanning som 1.-4.trinns lærere (Lower Education system). Noen hevder at oppnådde endringer her skyldes en spesiell nedgang i folketallet i Ungarn som startet allerede 1975 og i hovedsak varte fram til 1990. Antall 6-åringer sank dramatisk. Dette førte blant annet til at skoler ble lagt ned og lærere sagt opp.

Utdanningssystemet ble på mange måter utfordret; man måtte tenke annerledes for å kunne utnytte ressursene bedre. En løsning lå i å prøve å se på to ulike utdanninger i en større sammenheng. En tidligere delt utdanning, førskole- og barneskolelærerutdanning, måtte bli mer integrert. Noen ville i denne sammenheng hevde at det har skjedd en større integrering, andre at det ikke har skjedd noe i det hele tatt, en tredje ville utfordret og sagt det ikke hadde noen hensikt å blande to ulike utdanninger, at ting skulle være som det hadde vært. De ulike holdningene har bidratt til en treghet inn i et system der endring har vært et mål.

Endring, mener mange, vil likevel måtte tvinge seg fram i Ungarn. Som en del av demokratiseringsprosessen forpliktet Ungarn seg til Bolognaprosessen, noe ungarene ikke ønsker å snakke om (Póor 2010). Forpliktelser til tross, det er, i følge Póor (2010), sterke politiske krefter i Ungarn som vil sette seg over internasjonale bestemmelser med sin skepsis og, som mange ville hevde, med en holdning om ikke å la seg diktere av andre. Før utdanningsreformene etter 1989 i Ungarn, lå alt ansvar for implementering hos staten og professorene (Derényi 2008). I forsøket på å gi større makt til brukerne av universiteter og høyskoler, ble det opprettet et rådgivende organ for Utdanningsdepartementet (FTT), satt sammen av 21 medlemmer fordelt mellom to ulike grupper; de ansatte i utdanningsinstitusjonene og de politisk valgte. Sett med utdanningsinstitusjonens øyne var dette positivt og en mulig buffer i forhold til å bevare eller beskytte egne interesser i en omveltningssprosess med skiftende politiske krefter. En slik endring var ikke uproblematisk; i realiteten ble ikke, i følge Derényi (2008), dette rådsorganet tillatt av Utdanningsdepartementet å ha noe å si i forhold til høyere utdanning, eller på noe annet viktig utdanningspolitisk område.

En av hovedidéene i Bolognaprosessen var å gi studentene medbestemmelse (Law CXXXIX of 2005 on Higher Education Sect. 46, 1-9): rett til å bli behandlet med respekt, rett til å uttale seg

om en lærers innsats og arbeid, rett til å komme med forslag til endringer (med svarfrist 30 dager), rett til personlig veiledning vedrørende styrker og svakheter, rett til individuell studieplan tilrettelagt for hver student. I praksis fungerer det ikke slik. Selv om demokratiske elementer er implementert i utdanningsloven, tar det tid før dette virker slik det er tenkt."Peters" (2010) hevder lærerstudentene er lite aktive i forhold til sin egen medbestemmelse; han mener dette henger sammen med et skolesystem man ikke har stilt spørsmålstegn ved, og som helt fram til nå har vært preget av streng disiplin uten tradisjoner for blant annet å la studenter ha en påvirkning. Lærerutdannerne er selv "barn av den gamle skolen" der medbestemmelse ikke var en naturlig del av livet; de var lært opp til å adlyde ordre (Póor 2010). Derényi (2008) viser til lærerutdannerne som selv sier at de ikke involverer studentene i planlegging av diskusjoner ut over de formelle situasjonene rundt eksamen. De mener at studentene ikke blir godt nok informert og studentene spør heller ikke. Lærerutdanningsinstitusjonen mener studentene er involvert og har en viss påvirkning, men 10 % av lærerutdannerne visste ikke hvordan de skulle involvere studentene og var usikre på hva denne involveringen og medbestemmelsen innebar (Derényi 2008).

Det er ingen spesielle krav til karakterer fra videregående skole for å kunne kvalifisere seg for lærerutdanningen. I følge "Peters" (2010) kommer alle inn; staten betaler dessuten til lærerutdanningsinstitusjonen for hver nye lærerstudent. Det blir derfor viktig for disse institusjonene å rekruttere flest mulig. Antallet studenter synes å spille en større rolle enn deres kvalifikasjoner. Mange av de lærerstudentene som kommer inn har ingen andre utdanningsmuligheter ("Peters" 2010). Det viser seg imidlertid å være en overtallighet av lærere i Ungarn, noe som synes å skape større konkurranse og krav til gode karakterer i lærerutdanningen.. Overtalligheten skyldes blant annet, i følge "Peters", at sammenslåinger av mindre skoler til en større enhet har ført til at flere lærere har mistet jobbene sine, samt at det utdannes flere lærere enn det det er jobber for.

Høgskolene for lærerutdanning er spesialisert for ulike nivå i utdanningssystemet.

Lærerskolestudentene bør helst velge på forhånd om de skal arbeide som lærere fra 1.-4. trinn eller fra 5.-8.trinn fordi disse utdanningene plassert i to ulike byer. Det viser seg at en del studenter skifter underveis, fra å ville utdanne seg bare til 1.-4.trinns lærere til også å kunne bli 5.-8.trinns lærere. Dette skiftet gir kompetanse til å undervise på hele barnetrinnet, det vil si til å bli

lærere fra 1.-8.trinn. Barneskolelærerutdanning gir en bacehlor-grad. En førskolelærerutdanning tar 3 år, en barneskolelærerutdanning tar 4 år.

Lærerutdanning i Ungarn virker å være delt, både i tankegang og geografisk. University of Pannonia er geografisk plassert i Veszprem, en av de eldste byene i Ungarn. Institusjonen utgjør til sammen fem fakultet. Disse fakultetene representerer et høgskolesystem, med en høgskole i fem ulike by. I tillegg til at ulike profesjonsutdanninger er spredt, er høgskolen for førskole- og lærerutdanning også geografisk adskilt (Póor 2010).

Lærerutdanningen utformes og ledes av to avdelinger i det ungarske Utdannings- og Kulturdepartementet, de som er ansvarlige for høyere utdanning og de som er ansvarlige for grunnskoleutdanning til og med videregående skole. Det viser seg at det er lite eller intet samarbeid mellom disse avdelingene (Stéger 2010).

En av føringene fra europeisk hold har vært å skape ”plantasjer” for lærerutdanninger, der alle som ønsker å bli lærere på uansett nivå, kan ta sin utdanning i samme by på en campus (Póor 2010). Dette har skapt og skaper fortsatt stor skepsis blant flere, delvis fordi en slik endring kanskje ville innebære en trussel i forhold til deres egen situasjon, uansett nivå i utdanningssystemet, eller at det ville være en endring de ikke helt så konsekvensene av. Andre igjen ville si at man fikk prøve å komme fram til den beste løsningen (”Peters” 2010).

Det er 2-3 ukers praksis hvert semester i spesielle praksisskoler, bortsett fra det siste semesteret (”Peters” 2010). Praksis organiseres i praksisgrupper, men er i realiteten en individuell praksis der studentene evalueres individuelt. Praksisskolene har høy prestisje i Ungarn og tilføres ekstra ressurser og lærere med ekspertise innenfor ulike fagområder. Foreldre som har mulighet til det, flytter i nærheten av disse skolene for at barna deres skal få det de mener er det beste grunnlaget for høyere utdanning. Flere ungarere ser på disse skolene som eliteskoler (Stéger 2010). Det siste og åttende semester har lærerstudentene en 8-10 ukers praksis. Da bør de helst velge selv hvilken skole de skal være på. I den forbindelse er det ikke nødvendigvis en øvingslærer som veileder; det viser seg praktisk vanskelig pga. av for dårlige ressurser. Ikke alle studenter får den oppfølging de skal ha (”Peters” 2010).

Skal man undervise fra 5.-8.trinn, må man, i løpet av denne 4-årige utdanningen, spesialisere seg i to fag. For å bli lærer i ungdomsskolen, må studenten i så fall bytte institusjon og by, fra en høyskole til et universitet. Kravet er da en 4-årig universitetsutdannelse med spesialisering i to fag. Det er bare lærere med utdannelse fra universitetet som kan arbeide som lærere eller lektorer fra og med ungdomsskolen og videre inn i institusjoner for videregående og høyere utdanning (Póor 2010).

3.3.3. Nye lærere

Læreryrket har lav status i Ungarn (Póor 2010), og er dårlig betalt, ca.80-90.000HUF pr. måned tilsvarer kr.2000-2.400 etter dagens kurs (08.10.11). Det er uvanlig at lærere i Ungarn har egen bil; de er desto vanligere å se på sine sykler. Bensin- og dieselkostnader tilsvarer de norske. Å bo er dyrt; lærere har sjelden egne hus, de som har to inntekter, kan ha råd til å eie en enkel leilighet. De fleste leier; en tre-romsleilighet vil koste ca.80.000 HUF pr. måned. Det er svært vanlig at enslige/single og nyutdannede lærere deler en slik leilighet; har de ikke mulighet til å dele, bor de hjemme hos foreldrene. Månedspris på strøm/ gass beløper seg til ca.20.000 HUF= kr.530. Selv om regningen på strøm og gass deles på to, utgjør månedlige faste utgifter pr. enhet over halvparten av lønna. Det er ikke vanlig at lærere reiser bort på ferie; de kan reise med toget på dagstur til Budapest, eller med buss til Balaton-sjøen for en dag.

Som i Europa for øvrig, mener man også i Ungarn at de setter søkelyset på den nyutdannede læreren. Over en ti-års periode hevder flere at det har skjedd en fokusendring i forhold til lærerutdanningen og lærerens rolle (Póor 2010). Den framtidige læreren skal ikke bare lære å være en fagformidler, slik det tradisjonelt har vært i Ungarn. Han eller hun skal lære å være lærere på en måte som gjør at deres framtidige elever vil forstå faget og samtidig erfare større selvsikkerhet og en indre vekst (National Core Curriculum 2007; Stéger 2010). Kritiske røster vil likevel hevde at det tradisjonelle fokus på fag i lærerutdanning fortsatt er sterkt og at denne holdningen vil *change very slowly, perhaps never; the subjects are most important, didactics and methodology are not, takes generations to change, perhaps it will never change* (Stéger 2011). Lærerutdanningen mangler yrkesrelevans og sies å ha liten kontakt med skolen som lærerstudentenes framtidige arbeidsplass (Ministry of Education and Culture in Hungary 2008).

Undersøkelser viser at overgangen fra utdanning til arbeidsliv generelt mangler systematikk og er helt uten veiledningssystemer, selv om det ble bestemt at generell veiledning til nyutdannede i yrket skulle gis fra og med høsten 2007. Det er manglende systematikk for kontinuerlig feedback fra arbeidsmarkedet tilbake til utdanningsinstitusjonene når det gjelder å oppdatere de ulike behov og krav som arbeidsmarkedet stiller. Dette gjelder også i forhold til lærerutdanningen og for skolen som arbeidsplass (Ministry of Education and Culture in Hungary 2008).

Arbeidet med å gi de nyutdannede lærerne en veiledning inn i yrket skulle, i følge Póor (2010), settes i gang i slutten av 1990-årene, i første omgang som et prosjekt. I Ungarn formaliserte de et tilbud om veiledning inn i yrket generelt i 2007. Dette ble etter hvert lovpålagt, også for nyutdannede lærere (Stéger 2010): *Newly Qualified teachers in Hungary are supported by their mentors for three years. At the end of this period they are evaluated and get a kind of certificate.* Alle nyutdannede lærere i Ungarn skal etter endt utdanning, fortsette videre inn i et introduksjonsprogram med 1-3 års varighet. Dette er ment å være en støtte for nyutdannede lærere i begynnelsen av sin karriere og skal ende opp i et sertifiseringsbevis; det som utgjør det endelige beviset på at du er ferdig utdannet lærer.

I Ungarn har dette veiledningstilbudet verken fått form eller innhold. Den lokale friheten, økonomi og det politiske klima innad i de ulike kommunene, blir bestemmende for hva kommunene kan og vil satse på. Kommunene har frihet til å løse dette slik det passer dem, ut fra hvordan de tolker veiledningstilbudet i praksis og hvilke midler de har til rådighet. I realiteten gjenspeiler tilbudet store lokale variasjoner (også internt i kommunene), og er heller ikke noe som automatisk gis til alle nyutdannede lærere. Den nyutdannede læreren er ansatt gjennom skolekontoret og skolesjefen i kommunen. Skolelederen vet blant annet ikke om den nytilsatte læreren fortsatt er en lærling eller er ferdig sertifisert (se nedenfor) når hun/han kommer til skolestart. Timeplan og hvem som skal være på de ulike trinnene, eventuelt sammen med den nyutdannede læreren, bestemmes den første uka mens elevene allerede er der (Stéger 2010). Noen kommuner setter de nyutdannede lærerne inn i en assistentrolle det første året, sammen med en noe erfaren lærer (fra 1 år og mer); det er derimot ingen systematikk i veiledningen eller tid nedsatt til i dette. Det varierer fra skole til skole innad i denne kommunen hvorvidt et tilbudt ble gitt eller ikke. Lærere som får en nyutdannet lærer i sitt to-lærerteam, den mest vanlige

organiseringsformen ved skolene, får ingen forvarsel, har ingen retningslinjer å holde seg til, får ingen ekstra lønn for jobben. Disse lærerne har ikke noen form for veileder-utdannelse eller kurs. Et års erfaring kunne vise seg å være tilstrekkelig for å bli satt til å ta ansvar for en nyutdannet lærer. Det meste er uklart, men veiledning er i Ungarn like fullt en rett for alle nyutdannede lærere. Veiledning inntil de tre første årene i yrket skal ende opp i den endelige sertifiseringen som lærer. Det synes, i følge Stéger (2010), som de nyutdannede lærerne får sine sertifiseringsbevis uten noen bestemt oppfølging og uavhengig av innholdet i veiledningen (se ovenfor, og avsn.5.4.1.).

Utfordringene fram i mot å kunne implementere et slikt introduksjonsprogram i Ungarn, rommer, i følge Stéger (2010), mer enn formalisert systematikk for selve veiledningen: det krever en veiledningsutdanning, at en veiledningstjeneste for nyutdannede lærere blir en naturlig del av skolekulturene samt at det skjer et større forpliktende samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og skolen som arbeidsplass (Stéger 2010). Veiledning av nyutdannede lærere i Ungarn synes imidlertid ikke å oppfattes som noe obligatorisk av skolelederne i denne undersøkelsen (se avsn.5.4.2.).

Noen ville hevde at lærere i Ungarn ikke bare utdanner seg til å arbeide på ulike nivå i utdanningssystemet, de utdanner seg også til ulik status. Det eksisterer en slags intern rangering lærerne mellom, der barneskolelærerne kommer dårligst ut i forhold til lærere i videregående skole, med univesitetsutdannelse. Dette, mener man, har på mange måter gjort forholdet mellom lærerne spent; noen vil gå så langt som å si at det har ”infisert” forholdet mellom lærerne (Póor 2010). Det har påvirket lærernes ”team-spirit” på en negativ måte. I stedet for å dele både suksesshistorier og mindre gode erfaringer i klasserommet, holder de heller sine erfaringer for seg selv. Man er redd for å bli beskyldt for ikke å være god nok. Denne måten å tenke på er for øvrig kjent gjennom flere undersøkelser (Klette 2004; Ball 2003). Ungarske læreres syn på egen selvsikkerhet var blant de laveste i en større europeisk undersøkelse blant lærere og skoleledere (TALIS 2008). Det samme gjaldt deres syn på tilfredshet i forhold til arbeidet. Til sammenlikning for øvrig kan sies at norske lærere i samme undersøkelse var blant dem som både hadde stor grad av selvsikkerhet og tilfredshet på jobb.

Innholdet i det nasjonale pensumet for grunnskolen er preget av verdier kjent fra K-06 (Kunnskapsløftet 2006). I det ungarske National Core Curriculum 2007 står tilpasset opplæring og utstrakt bruk av differensiering sentralt, uansett evner, bakgrunn, etnisk opprinnelse. Noen store utfordringer i forhold til tilrettelegging av undervisningen i Ungarn har vært, og er fortsatt, knyttet til romani-folket. Enkelte lærere har tatt fordypning innenfor multikulturell undervisning, men i det store og hele må lærere ta den jobben de får, om de har fordypning eller ikke. Pensum som skulle følges ble sagt å være instruksjoner med et sterkt preg av ordre *a strong taste of command* (Póor 2010). Her var lærerne opplært til å bli fortalt hva de skulle gjøre, følge ordre, levere ”varen”, innfri statens forventninger. Offisielt var det verken kultur eller aksept for å fargelegge timene med et personlig preg. Det var svært begrensede muligheter for kurstilbud eller annen form for kompetanseøkning, utvikle seg kontinuerlig mot å bli en bedre lærer, en mer kvalifisert lærer, i tråd med europeisk satsing for ”livslang læring”.

Når lærere i Ungarn har ansvar for å legge til rette for hver enkelt elev, gjelder ikke dette i realiteten for elever med ulike grad av funksjonshemninger. De kan få elever i sine klasser med former for dysleksi eller dyskalkuli, men de blir hentet ut av klassene, helst av foreldrene, og får regelmessig opplæring ved spesialpedagogiske avdelinger i kommunen. Barn med hørselproblemer, Down-syndrom, autisme o.a. samles i en spesialskole i kommunen. Ikke alle kommuner har en slik spesialskole. I praksis betyr dette at de nyutdannede lærerne og lærere generelt i Ungarn ikke har et opplæringsansvar for elever med slike behov. Elever med romani bakgrunn eller barn med annen etnisk opprinnelse, tilhører ellers den vanlige elevgruppen i Ungarn.

Økende regionale og sosiale ulikheter innenfor utdanning sies å være et karakteristisk trekk ved utviklingen i Ungarn de siste 20 årene, selv etter 2005, da Ungarn tok inn livslang læring i sitt program for høyere utdanning *European Lifelong Strategy in Higher Education* (Derényi 2008:35). Noen vil hevde at det som var ment å skulle forbygge svakheter og gi blant annet lærere generelt og nyutdannede spesielt både en mulighet for en kontinuerlig kvalifisering inn i sine yrker og større kvalitet i utøving av yrket, i stedet har resultert i økte ulikheter i tilgang på mulighet for kvalitetsutvikling i yrket. Det er blant annet svært store forskjeller i tilgangen på IKT-ressurser for elever og lærere. Noen skoler har spesialisert seg på dette, men de fleste skolene har få ressurser, både materielt og til oppfølging og vedlikehold av maskiner og digitale verktøy

til bruk i undervisningen. Dette skjer til tross for en nasjonal satsing på digital opplæring i den ungarske skolen, der nyutdannede lærere etter hvert har fått relativ god kompetanse innenfor dette området ("Peters" 2010).

4. METODE

Data ble samlet inn ved hjelp av i hovedsak to ulike metoder, spørreskjema og intervju. Det er også blitt ført samtaler med personer hovedsakelig innenfor ungarsk lærerutdanning og Ministry of Education and Culture in Hungary (se avsn.3.3.2.). I tillegg har en norsk førskolelærerutdanner delt informasjon omkring veiledning av nyutdannede lærere og førskolelærere i Norge. Kontakten med disse personene brakte et vesentlig element inn i designet.

Spørreskjema kunne alene gi et for overflatisk bilde av et forskningsområde fordi det tradisjonelt sett omhandler en større mengde data, innhentet fra et større utvalg. En slik kvantitativ tilnærming vil nødvendigvis ikke kunne ta i betraktning den konteksten funnene er gjort i (Bray 2007), men i større grad komme fram til et resultat som ikke ville være generaliserbart, eller overførbart, til en større populasjon. Intervju kan på sin side, med sin kvalitative karakter, ende opp i et resultat som ikke er generaliserbart, men som heller går mer i dybden og gir rom for en dypere forståelse omkring et forskningsområde, mer enn det et spørreskjema kan tillate. Sammen kan elementer fra begge metodene gi større muligheter for et bredere bilde av et forskningsområde.

I denne undersøkelsen omhandler spørreskjema-delen til lærerinformantene lærerutdanningen og oppfattelsen av noen begreper; intervjudelen dreide seg hovedsakelig om yrkessituasjonen, men kom likevel til å berøre deler ved utdanningen. På den måten kunne nettopp en blanding av metoder utfylle hverandre. Intervjusituasjonen gav også mulighet for både intervjupersonen og intervjuer til å kommentere tendenser eller overraskelser ved svar i spørreskjema.

Spørreskjema som datainnsamlingsmetode er ofte knyttet til survey-forskning. Survey-forskning brukes gjerne som en samlebetegnelse på kvantitative forskningsdesign, der *datainnsamlingen foregår ved bruk av strukturerte spørreskjemaer, enten ved besøksintervjuer, telefonintervjuer eller utsendte spørreskjemaer for selvutfylling* (Holand 2006:41). I denne undersøkelsen er spørreskjemaene i hovedsak formidlet pr. mail, men med personlig møte i etterkant i form av et intervju (lærerinformantene) eller som til de ungarske skolelederne, der spørreskjema både ble overrakt og hentet personlig av undersøker. For de norske skolelederne skjedde all kommunikasjon pr.mail.

Prosesen i et intervju, som av Kvale og Brinkmann (2003) teller 7 stadier, starter med 1) forskeren og forskerens tematisering av og hensikt med undersøkelsen (undersøkelsens hvorfor og hva). Denne tematisering og hensikt blir formulert og presentert for undersøkelsens utvalg eller informanter. Det neste stadium i prosessen vil så være å bestemme hvilket 2) design som best vil tjene undersøkelsens hensikt, dvs. et måleinstrument eller verktøy som intervju blant annet er. Her må forsker vite hva han eller hun er ute etter og blant annet ta i betraktning de moralske aspekter ved en undersøkelse, der håndtering av konfidensialitet vil være et slikt aspekt. Tredje steg vil være 3) utformingen av verktøyet, der intervjuet kan inngå som en del av en større spørreguide. Fjerde steg utgjør 4) en omskriving eller transkribering fra samtalen, den muntlige teksten, til den skrevne teksten. Videre må forsker foreta en 5) analyse, på bakgrunn av undersøkelsen tema, hensikt og datamateriale. Gjennom å sikre resultatene gyldighet (validitet), pålitelighet (reliabilitet) og generaliserbarhet, skal undersøkelsen på sett og vis kunne 6) verifiseres. Til slutt vil det være viktig for forsker å kunne kommunisere resultatene gjennom en 7) rapportering, basert på visse vitenskapelige kriterier, men slik at den blir et leselig og tilgjengelig produkt.

I det følgende vil avsnitt 4.1. omhandle komparering som metode. Selv om denne undersøkelsen ikke gir mål av seg av å være en komparativ studie, ble det mulighet for å se norsk lærerutdanning og det å være en nyutdannet lærer i et større perspektiv og mot en ungarsk bakgrunn. Derfor kunne det være hensiktsmessig å belyse noen sider ved komparering som metode. De videre avsnittene, 4.2., 4.3. og 4.4., tar for seg de to informantgruppene, nyutdannede lærere og skoleledere, i tillegg til en tredje informantgruppe som ikke vil bli betraktet som et utvalg, men mer som individuelle informanter. Disse avsnittene vil også belyse de ulike utvalgene, samt de ulike verktøyene og framgangsmåtene. Hvert avsnitt avslutter med en bearbeiding og analyse.

4.1. Komparering som metode

Grue-Sørensen (1971) hevder at komparasjon er sammenlikning. En sammenlikning forutsetter, i følge Grue-Sørensen, at en finner likheter og forskjeller (Grue-Sørensen 1971). Han viser til Rossello sin oversikt over hva som er komparasjonens hovedoppgaver og – områder i denne sammenheng. Rossello deler disse inn i fire: *Sammenligningens genstand*, *Sammenligningens*

rækkevidde, Sammenligningens natur og Sammenligningens hovedsynspunkt (Grue-Sørensen 1971:14). I denne undersøkelsen er metodene hovedsakelig intervju og spørreskjema. Disse blandede metodene kan forstås som Grue-Sørensens *Sammenlikningens genstand*. Undersøkelsen foregår stort sett innenfor to kommuner i to ulike land, Norge og Ungarn, og kan si noe om *Sammenligningens rækkevidde*. *Sammenligningens natur* kan være mål med lærerutdanning, de første år i læreryrket samt skolelederes oppfølging av nyutdannede lærere. Data fra spørreguide og spørreskjema vil kunne representere *Sammenligningens natur*. I denne undersøkelsen gjøres i realiteten to sammenligninger, en mellom nyutdannede lærere i to land og en mellom skoleledere. Sammenlikningen mellom de nyutdannede lærerne har størst plass i prosjektet, resultatet fra skolelederne er på mange måter sammenfattet i denne. I kapittel 7 sammenfattes undersøkelsen i *Sammenligningens hovedsynspunkt*, på bakgrunn av kapittel 6, der data drøftes opp mot både teori (kapittel 2) og kontekst (kapittel 3).

Tveit (2001) sier at det å sammenlikne er vesentlig i forskning. Grue-Sørensen (1971) advarte mot en ren deskriptiv sammenlikning. Det var, etter hans mening, også viktig å behandle data mer eksplisitt, dvs. at utdannings- og yrkeskonteksten ble satt inn i en større samfunnsmessig sammenheng (Grue-Sørensen 1971:17-18). Crossley (2001) betoner viktigheten av å drive komparativ forskning i et samfunn der endringer skjer raskt og utfordrer menneskene i det på nye områder. Han mener at denne type forskning kan belyse tendenser som politikere bør ta hensyn til i avgjørelser av for eksempel nye utdanningsreformer i sine land. Når Crossley omtaler politikerne spesielt, er det fordi han anser dem som *stubbornly local* (Crossley 2001:43).

Å komparere utdanning og hvordan en utdanning eventuelt forbereder til et yrke, vil ha ulike hensikter, interesser og opphav; det være seg økonomiske, politiske, samfunnsmessige m.m. I tillegg til at en komparativ studie vil avhenge av hensikten med den, vil studien også avhenge av personen som utfører den, slik som all annen forskning. Ulike hensikter og ulike aktører påvirker resultatene (Bray 2007; Kvale og Brinkmann 2009). Resultater kan brukes eller misbrukes for å fremme interessene til noen få. Funn fra internasjonale forskningprosjekter sies i stor grad å ha vært styrt av blant annet politiske og økonomisk interesser (Crossley 2001); dette gjelder også sammenliknende studier vedrørende utdannings- og yrkeskontekst.

Sammenlikninger av egen utdanningsmodell med andre lands modeller har for noen resultert i at man kopierer et annet lands modell og implementerer den i eget samfunnssystem. En slik praksis har av noen fått benevnelsen *educational borrowing* (Bray 2007:17). Benevnelsen blir på mange måter misvisende, fordi lån indikerer at det lånte blir gitt tilbake etter bruk, noe som sjelden skjer i den sammenheng som her omtales. Utdanningspolitiske grep og prinsipper viser seg ikke å være enkle med tanke på en overføring fra en nasjonal kontekst til en annen. Phillips (1997) mener at prinsippene riktignok kan benyttes, men *must be modified and adapted according to the local context* (Phillips i følge Watson 2001:29). Crossley (2001) advarer mot blindt å adoptere utdanningssystemer som synes vellykket i andre kulturelle kontekster enn ens egen (Crossley 2001).

Kulturelle ulikheter mellom land sies i stor grad å ha blitt ignorert når sammenlikninger er gjort blant annet mellom ulike lands utdanningssystemer eller yrkeskontekster (Watson 2001:12) *unfortunately, the raw data give no information about the underlying educational philosophy of a country, nor any details about the social, economic or cultural context of a country*. Etter hvert har de som driver med komparative undersøkelser fått en forståelse av at det er vesentlig å se ulike funn, også vedrørende utdanningssystemer, i lys av en samfunnsmessig kontekst nettopp fordi *An education system is shaped and moulded by the cultural context in which it develops* (Watson 2001:12). En som gjør en komparativ studie bør, etter Watson (2001) sin mening, søke å forstå de ulike kulturelle kontekster, gjerne gjennom et nært samarbeid med mennesker som kjenner og forstår nyansene i de land man ønsker å foreta en sammenlikning mellom. Dette bør gjøres med en respekt for de mennesker og systemer man går inn i, med den hensikt å skulle bevisstgjøres både egne systemer og lære av andres. Sadler betonet tidlig dette:

If we study foreign systems of education thoroughly and sympathetically – and sympathy and thoroughness are both necessary for the task – I believe that the result on our minds will be to make us prize, as we have never prized before, the good things which we have at home, and also make us realize how many things there are in our own education system which need prompt and searching change (Sadler 1900 i følge Bray 2007:37).

Den følgende studien er gjort ut fra en interesse for hvordan nyutdannede lærere opplever møtet med yrket med bakgrunn i en lærerutdanning, hvordan de blir mottatt av sine skoleledere og hvordan de får muligheten til en videre kvalifisering i yrket. Kjennskap til og respekt for informantenes kontekster vil være vesentlig for hvordan eventuelle funn blir forstått og behandlet (Sadler 1900; Watson 2001; Crossley 2001; Bray 2007; Kvale og Brinkmann 2009). Dette har jeg valgt å legge vekt på i dette prosjektet; hele kapittel 3 er mitt bidrag til å få en større forståelse for de ungarske nyutdannede lærerne og skolelederne i deres kontekst. Uten dette ville det være lite hensiktsmessig å gjøre en form for sammenlikning. I særlig grad ble samtalene med tre personer som på ulike måter arbeider innenfor lærerutdanningssystemet i Ungarn, nøkler til både kunnskap og forståelse (se avsn.3.3.2. og 3.3.3.).

4.2. De nyutdannede lærerne

4.2.1. Utvalget

De nyutdannede lærerne bestod av et utvalg informanter fra Norge og Ungarn. Gjennom kjennskapet til nyutdannede lærere i en kommune i Vestfold, ble det tatt kontakt med en av disse som igjen kunne videreformidle forespørselen om å være informanter i denne undersøkelsen. Det var viktig å ikke bruke kjente eller kollegaer som informanter, selv om det kunne gjort veien fram til et utvalg enklere.

Det var vanskeligere å komme fram til informanter blant nyutdannede ungarske lærere, særlig pga. språklige misforståelser og generell skepsis. Et skoleprosjekt og samarbeid med en ungarsk barneskole som startet høsten 2009, gav anledning til å bli kjent med noen ungarske lærere og rektorer. Dette førte til kontakt med personer som både kunne formidle forespørsel til eventuelle informanter i undersøkelsen og være den første kontakten inn i det ungarske lærerutdanningssystemet.

De norske nyutdannede lærerne arbeidet ved barneskoler i Norge, de ungarske ved barneskoler i Ungarn; alle arbeidet innenfor ett og samme fylke. 3 av de norske informantene arbeidet ved

samme skole, de andre 3 var fordelt på hver sine skoler i tre ulike kommuner. Blant de 4 ungarske informantene, arbeidet 2 ved samme skole, de 2 andre ved hver sine skoler. De ungarske var tilknyttet skoler innenfor samme kommune. Informantene var hovedsaklig utdannet fra den samme lærerutdanningsinstitusjonen i sine respektive land, Høgskolen i Vestfold, i Vestfold fylke, og College of Primary Teacher Education i Győr, i Veszprem fylke.

Ved Høgskolen i Vestfold er alle lærerutdanningene samlet under samme tak, dvs. at studentene kunne ta fra førskolelærerutdanning til grunnskolelærerutdanning ved en og samme institusjon. Ved den ungarske lærerutdanningsinstitusjonen, der de ungarske hadde fått sin utdanning, var det bare mulig å ta barneskolelærerutdanning (Primary Teacher Education), dvs. at man ble lærer for 1.-8.trinn. De øvrige lærerutdanningene var fordelt på to andre institusjoner i to andre byer (se avsn.3.3.2.).

10 nyutdannede lærere av 12 forespurte takket ja til å delta; alle 10 gjennomførte undersøkelsen.

I denne undersøkelsen vil en nyutdannet lærer være en lærer med inntil 4 år i yrket.

Dette utvalget bestod av 10 nyutdannede lærere, 6 fra Norge og 4 fra Ungarn. Disse hadde arbeidet inntil 5 år i yrket etter 4-årig utdanning (se vedlegg 7 og 8 s.1). Alle de nyutdannede lærerne i denne undersøkelsen hadde gjennomført sine utdanninger stort sett ved samme lærerutdanningsinstitusjon i den samme regionen eller fylket i sine land. En av de ungarske hadde sin utdanning fra en annen lærerhøgskole, men denne var underlagt samme fylkesadministrasjon som den høgskolen der de andre var utdannet fra. 3 av de norske (Asgeir, Kristian og Magnus) arbeidet nå ved samme skole. Det gjorde også 2 av de ungarske informantene (Agi og Petra). De øvrige norske informantene arbeidet alle i 3 ulike kommuner, innenfor det samme fylket. Alle de fire ungarske informantene arbeidet nå i samme kommune.

De norske informantene i dette utvalget utgjorde 3 kvinner og 3 menn. Av disse 6 var 5 ferdig utdannet allmennlærere i 2006 fra samme høgskole, Høgskolen i Vestfold. I undersøkelsen går disse under navnene Asgeir, Kristian, Magnus, Alice og Karine. Den sjette, Hanne, var ferdig utdannet i 2008, også uteksaminert fra den samme høgskolen som de øvrige norske informantene. 4 av de norske lærerne var mellom 25-35 år (Asgeir, Kristian, Magnus og Hanne), 1 var mellom

36-45 år (Karine) og den siste var mellom 46-55 år (Alice). Gjennomsnittsalderen for de norske nyutdannede lærerne lå her på omtrent 35 år. Alle 6 hadde en 4-årig allmennlærerutdanning bak seg, det vil si at de innehadde adjunkts kompetanse etter sine utdanninger, tilsvarende bachelor-grad.

De ungarske informantene hadde en tilsvarende 4-årig allmennlærerutdanning med bachelor-grad. I undersøkelsen går de under navnene Agi, Petra, Betti og Erika. 3 av dem, Agi, Petra og Erika, var utdannet ved samme lærerhøgskole, den fjerde, Betti, var utdannet ved en annen høgskoleinstitusjon, men innenfor den samme regionen. De ungarske nyutdannede lærerne var alle mellom 25-35 år, men utdannet lærere på ulike tidspunkt: Petra i 2001, Erika i 2005, Agi i 2006 og Betti i 2008. Petra, som var utdannet i 2001, startet først som lærer i 2008. Gjennomsnittsalderen for de ungarske informantene lå på omtrent 30 år.

Del 3 ble innledet med 2 spørsmål (spørsmål 24 og 25) vedrørende dagens stilling, stillingsstørrelse, spesielle ansvarsområder, arbeidsstedets størrelse og organiseringsform, samt eventuelle satsingsområder.

9 av de 10 informantene arbeidet nå som kontaktlærere i 100 % -stillinger. De fleste norske, 5 av 6, var knyttet til mellomtrinnet, men hadde ikke vært der hele tiden. 1 av de norske og 3 av de ungarske arbeidet på småtrinnet. En ungarsk lærer, Betti, arbeidet som "daycare-teacher", som i norsk forstand ville bety leksehjelp-lærer (se avsn.5.3.2.). Norske Hanne, som nå var lærer på 1.trinn, hadde startet sin lærerkarriere på mellomtrinnet. Hun ønsket selv å forsøke seg i forhold til de yngste elevene.

6 av de 10 informantene hadde ikke andre ansvarsoppgaver i tillegg til å være kontaktlærer. En av disse, norske Asgeir, hadde vært inspektør det første året som lærer. Det hadde han opplevd som svært utilfredsstillende, med en rektor som var lite til stede, både når hun var der og når hun ikke var der. Erfaringene fra det året gjorde at han valgte å være lærer på heltid, uten noen spesielle ansvarsoppgaver ut over det. En annen norsk lærer, Alice, fikk kontaktlærerjobb for en spesialklasse med tre hørselshemmede, uten at hun hadde noen som helst kompetanse i forhold til slike elever. Et mindretall av informantene, 4 av 10, hadde ansvarsoppgaver i tillegg til sine

undervisningsstillinger, 3 norske, Kristian, Magnus og Karine, og 1 ungarsk, Betti. De norske hadde frivillig valgt disse ansvarsoppgavene. Ungarske Betti var blitt pålagt dem.

Norske Kristian, kontaktlærer på 7.trinn, var stedstillitsvalgt for Utdanningsforbundet, samt ansvarlig for skolens lyd- og musikkavdeling.

Magnus-N, kontaktlærer på 5.trinn, fungerte som skolens vikarsjef, blant annet fordi inspektør med hovedansvar for dette var langtidssykemeldt. Han hadde utviklet et egnet datasystem for å lette denne jobben og gjøre den mer oversiktlig og enklere for andre å gå inn i. I tillegg satt han i en nyopprettet utviklingsgruppe som skulle ta seg av spesialpedagogiske tiltak ved skolen og gjøre dette tilbudet bedre for både lærere og elever. Han var også praksiskoordinator i forhold til Høgskolen og hadde vært dette de siste to årene. Denne funksjonen kom han inn i etter et år i arbeid. Skolen han arbeidet ved var en av Høgskolens partnerskoler. Det siste året hadde han satt seg inn i elevvurdering og ble også en ressurs for skolen sin på dette området.

Karine-N, kontaktlærer på 5.trinn, var skolens elevrådskontakt, team-leder med jevnlige møter med ledelsen og ansvarlig for organisering av ”Mat og helse”, som for øvrig var lagt til 6.trinn hvert år. Hun hadde solide erfaringer fra arbeidslivet før hun startet lærerutdanningen.

Ungarske Betti var den eneste av informantene som ikke var kontaktlærer. Hun arbeidet som ”daycare-teacher” for en gruppe elever (se over), i hovedsak barn av romanisk familie, fra de tre øverste trinnene i barneskolen. Hun hadde i utgangspunktet ønsket å arbeide med det hun kalte ”vanskeligstilte barn”. I tillegg var hun blitt pålagt to ansvarsområder som hun ikke hadde bedt om eller hatt noe ønske om. Dette gjaldt ansvaret for skolens bibliotek og organisering av alle kulturaktivitetene i skolens regi, også etter skoletid. De øvrige 3 ungarske informantene arbeidet i en turnus med sin medlærer, der de annen hver uke var ”daycare-teacher” for sin klasse etter skoletid. Dette var i tillegg til selve kontaktlærerjobben, som de delte med denne medlæreren.

De norske informantene hadde søkt lærerjobb ved flere skoler etter endt utdanning, og hadde tilfeldig havnet ved sine respektive arbeidsplasser. Slik var det ikke i forhold til de ungarske. 2 hadde søkt til en spesiell skole fordi den hadde engelsk som satsingsområde. De andre søkte tilbake til skolene der de selv hadde vært elever.

4.2.2. Spørreguiden

Spørreguiden ble skrevet på norsk (vedlegg 7) og engelsk (vedlegg 8). Den norske og den engelske ble lest gjennom av veileder ved Universitet i Oslo. Den engelske ble også lest gjennom og justert av en britisk lærerutdanner ved Primary Teacher Education i Győr, Ungarn.

Spørreguiden bestod av tre deler, del 1, del 2 og del 3. Del 1 var utformet som et spørreskjema og omhandlet et utvalg begreper hentet fra lærerutdanningen og yrkespraksis. Spørsmålene her ga de nyutdannede lærerne anledning til å formulere hvordan de forstod disse begrepene. Del 2 utgjorde også et spørreskjema, utformet med utsagn fra et utvalg mål for lærerutdanningen. Del 3 var et intervju. Før informantene startet på del 1 i spørreguiden, var første siden utformet slik at de kunne oppgi alder, kjønn, hvilken type utdanning da hadde tatt og antall år i yrket.

Begrepene i del 1 var hentet fra avsnittet om mål og hensikter med allmennlærerutdanningen og fra skolers lokale undervisningsplaner: *pedagogisk teori, undervisningspraksis, faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, klasseledelse, differensiering, tilpasset opplæring, arbeidsmåter, IKT i undervisningen, veiledning, evaluering og læreplaner*. Hensikten med denne delen var å finne noe omkring de norske og de ungarske nyutdannede lærernes forståelse av et utvalg begreper knyttet til pedagogisk praksis i lærerutdanning og yrket

I del 2 var det gitt mulighet til å gradere svarene i forhold til svakt justerte sitater hentet fra et forholdsvis bredt utvalg mål for lærerutdanningen (utsagn 1-23). Utsagnene hadde den samme inndeling i hovedområder som i studie-/fagplan for Allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold, 2007. Et eksempel på et slikt utsagn kunne være *”har erfart helhet og sammenheng når det gjelder teori og praksis”* (utsagn 13). Den samme inndelingen i hovedområder var ikke gjort i tilsvarende plan for allmennlærerutdanning i Győr (Core Curriculum for Primary Teacher Education), men innholdet var stort sett sammenfallende. Informantene skulle her plassere seg på en gradert skala i forhold til hvordan de opplevde å ha oppnådd et utvalg mål som lærerutdanningen hadde satt for dem i deres respektive land.

Resultatet fra del 2 presenteres blant annet gjennom 2 tabeller, inspirert av Sørli (2010); tabell 1 og tabell 2 (se avsn.5.2.1.). Selv om begge tabellene forteller noe om hvorvidt informantene

opplevde å ha oppnådd ulike mål og hensikter med lærerutdanningen, ble det valgt å dele opp i 2 tabeller. Dette ble gjort fordi de 3 siste utsagnene kunne representere en mer overgripende vurdering av en lærerutdanning som ønsket å bidra til personlig, faglig og profesjonell utvikling hos hver enkelt student. Disse tre utviklingsområdene blir omtalt i avsn.2.3.1.

Del 3 innebar 28 spørsmål til et 60 minutters semi-strukturert intervju, der informantene fikk anledning til å sette seg inn i spørsmålene på forhånd. Spørsmålene omhandlet flere aspekter i møtet med de første år i yrket; de var i all hovedsak åpne, og kunne for eksempel være *"Hvilke krav ble du møtt med?"* (sp.mål 29) og *"Hva kunne i din utdanning vært gjort for å styrke dine svake sider?"* (sp.mål 34); *svake sider* ble her relatert til opplevelse av eventuell manglende kompetanse (se sp.mål 32). Noen spørsmål var imidlertid graderte *"Hvis du skal si noe om din egen mestring av lærerrollen, hvor ser du deg selv på en skala fra 1-5, der 5 viser høyest grad av mestring?"* (sp.mål 45) og reduserte slik sett informantens mulighet til å bruke egne ord.

4.2.3. Framgangsmåte og gjennomføring

Forespørsel og informasjon omkring prosjektets hensikt ble formidlet til informantene på henholdsvis norsk og engelsk. Da informantene hadde sagt seg villig til å være med i undersøkelsen, ble spørreguide sendt til de norske pr. post fra Ungarn, for de ungarske ble den overgitt personlig. For de norske ble det pr. mail avtalt tid for intervju om lag 3 måneder etter; denne noe lange perioden ble satt både med hensyn til fare for at postgangen enten kunne forsinkes eller at posten kunne komme bort (noe som var vanlig for postsendinger fra Ungarn og ut av landet) og for å gi rikelig med tid til å forberede seg i en ellers hektisk arbeidshverdag. Tidspunkt for intervjuer ble satt til den første uka i de norske informantenes og undersøkers sammenfallende sommerferier. Sted for intervju ble avtalt i ut fra det som var mest praktisk for informantene.

Forespørsel til de ungarske informantene gikk ut i juni 2010. Avtale for intervju høsten 2010 ble gjort umiddelbart med 2 av de ungarske. De 2 siste ville ha sommeren å tenke på. I løpet av september hadde imidlertid alle 4 sagt seg villig til å delta. Siden de ungarske, som før

sommerferien hadde respondert positivt, ikke aksepterte at det ble gjort opptak av dem, ble det bestemt å ikke bruke opptaksutstyr i noen av intervjuene. Sted og tid for intervju med de ungarske ble avtalt ut fra deres ønsker. Det var viktig for 3 av informantene at intervjuene ble holdt på ikke offentlige steder. Et måtte arrangeres i en større by vel 40 minutters kjøretur unna. De gav uttrykk for at de var redd for at det å stille opp til et slikt intervju kunne føre til ubehagelige konsekvenser for dem; de måtte derfor tydelig forsikres om at deres uttalelser ikke skulle kunne brukes mot dem ved en senere anledning. Dette måtte tydeliggjøres selv om det i informasjonsskrivet ble understreket at undersøkelsen skulle anonymiseres (vedlegg 1 og 2). 1 av de 4 hadde ingen betenknninger med verken formen på samtalen eller sted for den.

At spørreguiden ble sendt ut på forhånd, var viktig av flere årsaker. På den ene siden ga dette informantene mulighet til å gjøre ferdig del 1 og del 2, eventuelt benytte starten på intervjuet til å oppklare spørsmål til disse delene. På den annen side kunne de lese gjennom intervju spørsmålene og eventuelt komme med spørsmål til ting som de opplevde uklart før selve intervjuet startet; de ble oppfordret til å skrive ned foreløpige svar. Spørreguiden ble overlevert intervjuer etter at del 3 var gjennomført (intervjuet). Informantenes egne notater i forhold til intervjuet fungerte som viktig supplement i databehandlingen; alle informantene var godt forberedt til intervjuene og viste stor interesse for undersøkelsens tema og gav uttrykk for at dette angikk dem. Selv om intervjuets varighet var angitt på forhånd til å vare ca. 1 time, falt dette i praksis ulikt ut; 8 av de 10 syntes å ha god tid og var interessert i å dele det de hadde på hjertet. Intervjuene med disse tok bort imot 1 time og 30 minutter. Det korteste intervjuet varte i 55 minutter.

2 av de 4 ungarske brukte den første tiden av intervjuet til å klargjøre noen spørsmål i selve intervjuet. Det viste seg at det skortet på engelskkunnskaper; de hadde imidlertid ikke behov for noe klargjøring i forhold til del 1 og del 2 i spørreguiden. De andre 8 informantene hadde ingen spørsmål til spørreguiden.

De samme 2 ungarske som opplevde at det var noe vanskelig å forholde seg til å skulle bruke det engelsk, var også reserverte og av dem som var meste engstelige for at deres omtale av blant annet egen arbeidsplass og utdanningssystem skulle komme til å peke tilbake på dem. På tross av løftet om at datamaterialet ville bli behandlet høyst konfidensielt, var tilrettelegging, bearbeiding og tillitsbygging vesentlig for i det hele tatt å kunne få disse 2 til å stille som informanter. I tillegg

til engstelsen for å bli ”oppdaget”, var den neste barrieren å få dem til å slappe av i forhold til sine engelskkunnskaper og ferdigheter; de hadde omtrent ikke fått praktisert engelsk muntlig i sin skolegang, det meste av tida var gått til grammatikkopplæring. Kombinert med stolthet og redsel for ikke å være bra nok, ble summen av utfordringer og vegen fram til et endelig ”ja” lang. Samarbeidet med det ungarske skolesystemet som startet et år før intervjuene ble holdt, var avgjørende for den første kontakten og starten på en relasjonsbygging mellom intervjuer og ungarske informanter.

Det siste intervju spørsmålet (sp.mål 54) var ment å gi informantene en mulighet til å ta opp sider ved tema som til da ikke var berørt, nettopp for å sikre at det *de* ville ta opp også skulle bli godt nok ivare tatt. Imidlertid tok 8 av 10 informanter (se over) selv initiativet til å omtale aspekter underveis som intervju spørsmålene ikke nødvendigvis hadde lagt opp til, men som ble vesentlig å dvele ved (se som eksempel avsn.5.3.3. om *Halloween-arr.*, avsn. 5.3.2. om *Betti som day-care teacher*). Informantenes initiativ og engasjement i intervjuet ble i det store og hele viktige supplement til undersøkelsen; informantenes respons kom til å prege datamaterialet mer enn intervjuer hadde forventet.

Et mindretall av informantene, de samme 2 ungarske (se ovenfor), kjente seg i større grad bundet av spørsmålrekkefølgen og ordlyden i spørsmålene; de hadde tydeligvis forberedt seg grundig på intervjuet og skrevet sine egne ungarske forklaringer ved siden av originalspørsmålene. De ble usikre når intervjuer kom med oppfølgingsspørsmål. Det satte krav til intervjuer om å være meget klar språkmessig og tydelig i hva det ble spurt om.

De ungarske informantene var yngre enn de norske og hadde ingen yrkeserfaring eller utdanning fra før. En av de norske hadde solid yrkeserfaring i annet yrke, en annen hadde arbeidet en del som lærervikar (se avsn. 5.3.1., 5.3.3.). Halvparten av de norske var menn, alle de ungarske var kvinner. Imidlertid er det vanskelig å bedømme i hvor stor grad alder, kjønn eller yrkeserfaring i realiteten påvirket respondentenes svar.

4.2.4. Bearbeiding og analyse

Spørreguiden ble benyttet som verktøy for å lette hele undersøkelseprosessen, ut fra tanken om å samle informantenes data på et sted. Dette viste seg også å være hensiktsmessig, da alle informantene brukte spørreguiden, gjorde spørreskjemaene før intervjuet og benyttet muligheten til å lese gjennom og notere til hvert intervju spørsmål på forhånd. Det var meget godt forberedte informanter som møtte til intervju.

Spørreguide-data ble skrevet i inn et samleskjema med utgangspunkt i spørreguidens ulike deler, del 1-3, og beholdt i den opprinnelige rekkefølgen. De nyutdannede lærernes respons ble samlet hovedsakelig i tre avsnitt (se avsn.5.1., 5.2. og 5.3.). I tillegg uttalte de nyutdannede lærerne seg om skolelederne; lærerdata omkring skolelederne blir presentert i avsn.5.4., der også respons fra skolelederne er samlet (se nedenfor avsn.4.3.1.Utvalget, avsn.4.3.2.Spørreskjema og avsn.4.3.3. Fremgangsmåte og gjennomføring).

Spørreguide del 1 og del 2 var, som nevnt, utformet som spørreskjema, men med ulike design. Spørreskjema tilknyttet del 1 var utformet med romslige rubrikker der informanten hadde rimelig plass til å formulere sin forståelse av ulike begreper fra lærerutdanning og læreryrket med egne ord. Flere begreper kunne være tatt med, og noen av dem som ble valgt, kunne på samme måte vært utelatt. Intervjusituasjonene viste imidlertid at de utvalgte begrepene ble brukt av lærerinformantene; responsen i på spørreskjema tydet på at informantene var fortrolig med begrepene uavhengig av nasjonal tilhørighet. Noen få begreper ble forstått forskjellig delvis ut fra nasjonal tilhørighet, men også mellom informantene fra samme land (se avsn.5.1.).

Spørreskjema del 2 bestod av et utvalg svakt justerte sitater i mål for lærerutdanningen. Et eksempel på et slikt sitat kunne være *"Jeg kan føre en god dialog i foreldresamtaler med barn, ungdom og foreldre"* (sp.mål/utsagn 12). Til hvert utsagn hørte en 5-gradert skala som informantene skulle svare innenfor, fra *svært liten grad* til og med *meget stor grad*, med den siste for *vet ikke*. Når en gradert skala er satt, forholder informanten seg til den. Imidlertid kunne det være slik at informanten kunne ønsket seg flere eller andre alternativ, eller bedre kunne forklare seg om det var lagt opp til å formulere seg fritt. Informantene svarte imidlertid på alle delene i dette spørreskjema.

Selv om responsen fra del 2 ble plassert inn i et samleskjema, holdt ikke dette i forhold til å gi en oversikt over tendenser, avvik, likheter og ulikheter mellom de norske og de ungarske eller sine egne imellom. Det ble nødvendig å stille svarene opp i en funksjonell tabell; undersøker fant tabelltype fra Sørli (2010) hensiktsmessig å bruke i denne sammenheng. Utvalget av sitatene er forholdsvis bredt, men alle sitater omkring mål for lærerutdanningen er ikke tatt med av hensyn til undersøkelsens begrensede omfang.

Intervju i forbindelse med forskning kan vel betegnes som en forskningssamtale, der hensikten vil være å forstå tilværelsen fra informantenes side best mulig. Intervjuspørsmålene, som utgjorde spørreguide del 3, var forsøkt formulert så åpne som mulig, nettopp i den hensikt å gi informantene romslighet til å få frem deres erfaringer og opplevelser i lærerutdanning og deres første år i yrket. Da intervjuene ikke ble tatt opp på bånd, stilte det svært strenge krav til intervjuer om å kunne gi en så riktig gjengivelse som mulig av det som ble sagt. Intervjuer satt med tilsvarende papirutgave av spørreguide, for hver av informantene. Informantenes egne skriftliggjøringer i forhold til spørsmålene ble viktige i tillegg til intervjuers transkripsjoner. For undersøkers del kom mangeårig trening i å observere elever og transkribering fra samtaler mellom elever m.m. i mange år som lærer, godt med i gjennomføring av intervjuene.

Samtidig vil undersøkers forforståelse og forståelse (Gadamer 1960 i følge Hjordemaal 2002) av informantenes livsverden, med sin bakgrunn i egen lærerutdanning og mange år i yrket, medføre visse utfordringer. Inngående kjennskap til det som er valgt å studere kan gi noen solidaritetsproblemer (Kvale og Brinkmann 2009). Undersøker stiller i utgangspunktet med svært ulik kunnskap om og nærhet til informantgruppens kontekst, det være seg samfunnsmessig, kulturelt, utdanningsmessig, politisk, yrkesmessig m.m. Forutsetningene vil være forholdsvis mye større i forhold til å forstå og tolke de norske informantenes uttalelser og historie enn det vil være i forhold til de ungarske. Solidaritetsproblemet kan derfor gjøre det vanskelig for undersøker å se undersøkelsens tema særlig fra de ungarske informantens side. I tillegg vil intervjuers egen forståelse være betinget av den konteksten eller situasjonen intervjuer er i. Denne konteksten er ikke en objektiv størrelse, uavhengig av den som tolker. En kontekst kan oppleves forskjellig av to ulike individer, det være seg to ulike intervjuere, eller to forskjellige informanter, selv fra samme kontekst; det kommer an på øyet som ser. Ingen kan starte på null (Gadamer 1960),

undersøker stiller med både forforståelse og fordommer i møtet med informantene og må ta dette med i betraktning i behandling av resultater. En fullstendig objektiv intervjuer sies å ikke eksistere, og intervjuerens tilstedeværelse i intervjusituasjon vil i ulik grad påvirke den som blir intervjuet og det videre resultatet. Samtidig hevdes det at kunnskap om intervjuemnet samtidig er en av forutsetning for å kunne få til et kvalitetsmessig godt intervju.

Undersøker hadde gjennom mange år som lærer både en erfaring fra en tidligere lærerutdanning og en nærhet til yrket. Dette visste informantene om. I tillegg var undersøker relativt trygg i å bruke engelsk både skriftlig og muntlig. Her hadde de norske en klar fordel som fikk uttale seg på sitt eget morsmål i forhold til de norske informantene; i tillegg opplevde de at det å få uttale seg om lærerutdanning og de første år i yrket til en undersøker som selv hadde vært der de selv var, både var viktig for dem og en opplevelse av å bli tatt alvorlig. 2 av de 4 ungarske var svært usikre i engelsk. Dette kunne gjøre at de ungarske nyutdannede spesielt, i tillegg til sin særlige respekt for autoriteter, kom til å oppleve en ubalanse i styrkeforholdet mellom dem selv og undersøker (Kvale og Brinkmann 2009). Det kunne blant annet gjøre at de reservert seg fra å gi for utdypende svar, slik at sammenlikningsgrunnlaget mellom norske og ungarske nyutdannede lærere ble for svakt (se om reliabilitet avsn.4.5.1. og validitet avsn.4.5.2.). De ungarske var ukjente med å bli spurt om hva de mente om egen utdanning eller yrkessituasjon som lærer. De hadde i liten grad reflektert over flere av spørsmålene rundt utdanning og yrke. 2 av de 4 (de samme som ovenfor) var svært usikre på om de skulle være med i undersøkelsen og trengte lang tid på å bestemme seg. Disse uttrykte engstelse i forhold til det å delta fordi de var usikre på om responsen de gav ville komme andre for øret; de tenkte mest på egen rektor i denne forbindelse. Disse aspektene dannet et slags bakteppe for intervjuene med de ungarske informantene, og kunne være en av grunnene til at de ungarske informantene i mindre grad kom til å uttale seg om hvordan deres opplevelshorisont av utdanning og yrke egentlig hadde vært og var.

For de norske var dette i utgangspunktet annerledes, der særlig en av de norske uttalte seg om lærerutdanningen i mindre positive ordelag enn de andre. De ungarske kom aldri til å kritisere sin utdanning slik som enkelte av de norske gjorde, selv om de etter hvert ble mer åpne og meddelsomme. En tid etter intervjuperioden tok noen av de ungarske initiativ til en telefonsamtale, der de ønsket å snakke nærmere om enkelte momenter de i første omgang bare så

vidt ville berøre. Uttalelsene gikk både på refleksjoner i forhold til deres opplevelse av å komme til kort som nyutdannet, på flere punkt, og uttaleleser omkring ledelsen. Deres uttalelser ble lagt inn i datamaterialet i ettertid og bidro til en høyere reliabilitet i undersøkelsen (se avsn.5.3.2. der det ref. til ungarerne når de utt. seg om utdanning, og avsn.5.3.3.om Halloween). Et intervju vedrørende de samme spørsmålene ville sannsynligvis gitt mer utdypende svar, og kanskje andre svar, om intervjuet var arrangert en gang til en tid senere. Svarene på spørreskjema vedrørende opplevelsen av lærerutdanningen, ville også kanskje komme ut med andre resultater, særlig for de ungarske, da deres erfaring med åpen refleksjon og meningsutveksling var relativt nytt for dem. Det ville sannsynligvis gitt et bredere og mer riktig bilde av de ungarske informantene om hele spørreguiden var oversatt til ungarsk og de kunne få respondert på sitt eget morsmål. Samtidig ville deres svar da måtte oversettes til engelsk og videre til norsk, en prosess der muligheter for misforståelser og tolkningsfeil ville være til stede

Når informantene hoppet litt fram og tilbake mellom spørsmålene i intervjuet, kunne det ha sin årsak i at spørsmålene kom til å berøre hverandre, noe undersøker ikke i like stor grad hadde tenkt over på forhånd. Vandringen mellom ulike spørsmål og tema gjaldt i større grad blant de norske enn blant de ungarske. De ungarske lot undersøker lede intervjuene fullt og helt. Etter hvert kom noen av både de norske og de ungarske informantenes opplevelshorisonter i forhold til enkelte tema til å gjenta seg: lærerutdanning, lærerutdannere, yrkesrelevans i lærerutdanningen, krav til kompetanse i yrket, relasjoner til kolleger og skoleledere, muligheter for videre kvalifisering i yrket, trivsel, mestring, mulighet for medvirkning og påvirkning. I ettertid var det behov for å ta kontakt med noen av de norske informantene, da noen transkripsjoner ble for uklare til bruk i en databehandling.

En transkripsjon alene gir ikke uttrykk for informantenes karakterer; et lydopptak kunne i større grad fange opp stemmefarge, stillhet, usikkerhet, engasjement osv. Lydopptak ville likevel ikke kunne fange opp kroppsspråk, sinnsstemning, atmosfære. Det var vesentlig for undersøker å notere ned hele intervjusituasjonen umiddelbart etter intervjuene. I forhold til 3 av de norske, skjedde intervjuene rett etter hverandre, uten tid til å kunne gjøre notater innimellom. Disse 3 gjorde mye ut av seg, var svært åpne og reflekterende omkring sin egen utdanning og

yrkessituasjon. Mellom undersøker og de norske informantene var det ingen språklig barriere, og heller ingen problemer med å forstå hverandres dialekter.

For de ungarske var dette annerledes; de skulle prøve å forstå innholdet i spørreguiden fra engelsk til sitt eget språk. De 2 ungarske som både var reserverte og usikre i engelsk, fikk sannsynligvis ikke helt gitt uttrykk for alt de mente eller tenkte på; desto viktigere var det å sitere disse ordrett, noe som var uproblematisk da de verken snakket fort eller utdypet tema mer enn nødvendig. Imidlertid var de ungarske informantene en del av en utdanningstradisjon som ikke hadde tilrettelagt for trening i diskusjoner eller felles refleksjon (se avsn.3.3.2.); i deres utdanningssystem ga noen få ordre som alle de andre, deriblant dem, måtte adlyde. Ungarernes tendenser til å reservere seg på enkelte spørsmål skjedde delvis pgs. skepsis og mistenksomhet, og delvis fordi de ikke forstod helt hva det ble spurt om og syntes. De syntes det var for flaut å innrømme det og vågde ikke spørre om igjen. I en slik sammenheng vil sannsynligheten for en lavere reliabilitet i undersøkelsens datamateriale bli større.

På tross av det som er sagt ovenfor, hadde flertallet av informantene mye på hjertet. Det er bevisst gjort forsøk på å gjengi mange sitater. Det er fordi sitatene gjenspeiler et tydelig engasjement blant informantene, samt et behov for å kunne uttale seg om det undersøkelsen tok opp og som de tydeligvis brant for. Uten lydopptak blir den brede presentasjonen av sitater vesentlig for å kunne gjengi informantene og det de stod for så godt det lot seg gjøre. Sitatene er gjengitt så ordrett som mulig.

Innimellom dukker..(..)..opp i sitatene. Prikker og parentes angir at det som ble sagt enten var vanskelig å oppfatte, vanskelig å skjønne for intervjuer eller rett og slett at det er kuttet i sitater som ellers ville blitt alt for lange. Når det som ble sagt var vanskelig å høre eller skjønne, kunne noen uklarheter rettes opp der og da, mens andre uklarheter ble stående med prikker og parenteser i sitatene. Der det var vesentlig å få en oppklaring, ble det i ettertid tatt kontakt med de informantene dette dreide seg om. En slik situasjon ble informantene forespeilet før intervjuet, noe de sa seg villig til å respondere på om de ble kontaktet selv en tid etter intervjuet. Dette ble benyttet i noen tilfeller.

Det ble viktig å kutte ned på noen sitater og deler av sitater. Dette var med hensyn til oppgavens begrensning og at enkelte informanter som ble mer sitert enn andre med fordel kunne kortes ned på. Det kunne av og til være vanskelig å gjøre et valg mellom enkelte sitater fordi de både var velformulerte og spennende. Valget måtte likevel gjøres. Imidlertid var det en informant (Karine-N) som kom til å representere et avvik ved flere anledninger. Hun kom med uttalelser blant annet omkring lærerutdanningen som undersøger mener var viktig å få med.

I denne undersøkelsen, der det er gjort forsøk på å gjøre en sammenlikning, ble det viktig å la alle få en stemme, selv om enkelte sine stemmer var høyere enn andre og deres uttalelser ofte kom til å bestå av mange ord og refleksjoner. Noen ganger var det viktig at de også fikk større plass. Denne ulikheten ble etter hvert størst mellom de norske og de ungarske, i særlig grad mellom 2 ungarske og de 8 øvrige. Dette var interessant å oppdage og se på årsaker til, noe som omtales i kap.3.

For å opprettholde løftet om konfidensialitet ble alle navn på informanter endret. De norske informantene har fått nye norske navn, de ungarske informantene har fått sine navn erstattet med tilsvarende ungarske slik (N=norsk, U=ungarsk): Asgeir-N, Kristian-N, Magnus-N, Alice-N, Hanne-N, Karine-N, Agi-U, Petra-U, Betti-U, Erika-U. Løftet om konfidensialitet måtte forsterkes ytterligere for 2 av de ungarske (se avsn.4.2.3 ovenfor).

4.3. Skolelederne

4.3.1. Utvalget

Jeg ønsket å ha 4 skoleledere fra hvert land, tilhørende samme kommune i sine respektive land, som kunne uttale seg skriftlig vedrørende veiledning av nyutdannede lærere ved sine skoler. I Norge sa en skoleleder i en kommune i Vestfold seg villig til å forespørre rektorkollegiet på deres månedlige rektormøte, etter først å ha blitt informert om prosjektet og fått tilsendt informasjonskriv (se vedlegg 3 og 4). 3 til var umiddelbart villig til å delta i undersøkelsen, men 1 trakk seg underveis. Dermed utgjorde de norske skolelederne 3 informanter.

På samme måte som for de nyutdannede ungarske lærerne, tok det tid å komme fram til et utvalg skoleledere som kunne tenke seg å være med i denne undersøkelsen. Etter hvert ble kontakten med en skoleleder i en ungarsk kommune avgjørende for å få dette til. Denne skolelederen forespurte 3 andre, etter selv å ha sagt ja til å delta ut fra en samtale og et tilsvarende informasjonsskriv på engelsk. Disse 3 takket ja til å delta, slik at den ungarske skoleledergruppa kom til å utgjøre 4 informanter. 1 av de 4 kunne ikke kommunisere på engelsk, men ønsket likevel å være med da informasjonen som undersøker gav på engelsk ble forklart til vedkommende på ungarsk.

Dette utvalget utgjorde 7 skoleledere, 3 fra Norge og 4 fra Ungarn. Disse hadde fra og med 2 til og med 38 års erfaring som ledere ved sine nåværende skoler (se vedlegg 9 og 10).

Skolelederne i denne undersøkelsen arbeidet innenfor en og samme kommune i sine respektive land. De hadde erfaring som ledere fra og med 2 til og med 38 år. De norske skolelederne utgjorde 1 kvinne og 2 menn: Mona, Andreas og Bjørn. Disse hadde kortere erfaring som skoleledere enn de ungarske; fra og med 2 til og med 5 år. De ungarske informantene bestod av 3 kvinner og 1 mann: Beata, Mercedes, Livvy og Atilla. 1 av de ungarske (Mercedes) hadde 38 år bak seg som skoleledere. De 3 andre (Livvy, Beata og Atilla) hadde skoleledererfaring fra og med 2 til og med 11 år.

De norske skolelederne i utvalget var i alderen fra 36-45 år. 1 av de 3 norske informantene, Mona, hadde skolelederutdanning, "Rektorskolen" (2008-2010). Hun var ferdig utdannet lærer 1992 og ble ansatt som inspektør i 2006. Høsten 2009 gikk hun inn i stilling som fungerende rektor. Mona var den eneste av de norske skolelederne som hadde veiledningspedagogikk (2009-2010). De 2 øvrige norske informantene hadde ingen lederutdanning. Bjørn hadde startet sin utdanning med 1. avdeling jus (1990-1992), men avbrøt studiet og gikk over til allmennlærerutdanningen som han avsluttet 1995. Senere tok han engelsk grunnfag (1995-1996) og en halvtårshet i informatikk (2002). Andreas var ferdig utdannet allmennlærer i 1999. Han arbeidet som lærer fram til høsten 2008, da han etter et år som avdelingsleder i tillegg til lærerjobben, gikk inn i en skolelederstilling.

De ungarske skolelederne i utvalget fordelte seg i 3 ulike aldersgrupper: Livvy fra 36-45 år, Mercedes og Atilla fra 46-55 år og Beata fra 56 år. Ingen av de ungarske informantene hadde noen form for lederutdanning, tilsvarende "Rektorskole" eller annet. Livvy og Atilla hadde sine faglærerutdanninger fra universitetet; Livvy var ferdig uteksaminert i 1998, Atilla i 1983. Beata og Mercedes var utdannet Primary School Teacher fra Lærerhøgskolen (Teacher Training College); Beata i 1970 og Mercedes i 1977. Beata tok senere videreutdanning i kjemi, pedagogikk og kultur (Cultural Management). Hun var den eneste av de ungarske informantene i dette utvalget som hadde utdanning ut over lærerutdanning. Hun arbeidet 2 år som lærer før hun gikk inn i en skolelederstilling. Denne funksjonen hadde hun nå hatt i 38 år, og hadde i perioder delvis arbeidet og studert.

Alle skolelederne fullførte undersøkelsen.

4.3.2. Spørreskjema

Spørreskjemaet til skolelederne (vedlegg 9 norsk versjon og vedlegg 10 engelsk versjon) som bestod av 15 semi-strukturerte spørsmål, var i utgangspunktet tenkt som grunnlag for et intervju. Da intervju ikke ble valgt, var det på grunn av manglende tid og ressurser hos undersøker. Med bakgrunn i dette, ble spørsmålene i stor grad utformet slik at det skulle være mulig å kunne gi fylldige svar. Slik sett fikk denne form for spørreskjema mer en kvalitativ utforming enn det som kan forventes av spørreskjema som i utgangspunktet er et kvantitativt metode-verktøy. For et så vidt begrenset utvalg og begrenset temaområde kunne dette la seg gjøre, men ideelt var det ikke, fordi det verken gav rom for oppfølgingsspørsmål eller oppklaringer og kunne komme til å romme misforståelser.

Spørreskjemaet ble innledet med spørsmål omkring alder, kjønn, utdanning, yrkeserfaring og nåværende stilling. Spørsmålene videre dreide seg hovedsakelig om veiledning av nyutdannede lærere ved de skolene som skolelederne selv ledet og hvorvidt de var kjent med veiledningssystemer for nyutdannede lærere i deres kommuner eller i landet for øvrig. Eksempler på spørsmål vedrørende dette kunne være *"Hvilke rutiner har dere vedr. veiledning av*

nyutdannede lærere?” (sp.mål 9a) eller om deres kjennskap til veiledning ”Hva er du i så fall kjent med vedr. dette tilbudet? (ressurser, organisering, administrering m.m.” (sp.mål 3).

I 3 av 15 spørsmål var det lagt opp til en gradering på en 4-trinns-skala fra og med *ikke i det hele tatt* til og med *i høy grad*. Et slikt spørsmål kunne være *”I hvor stor grad mener du veiledning av en nyutdannet lærer har betydning for mestring hos den nyutdannede i lærerrollen?” (sp.mål 10).*

4.3.3. Framgangsmåte og gjennomføring

Da skolelederne i Norge hadde sagt ja til forespørselen i løpet av våren, kunne spørreskjema sendes ut i god tid før sommerferien. Skolelederne ønsket imidlertid at dette ikke skjedde fordi det var for mye å gjøre på vårparten. Da ble det gjort avtale om elektronisk sending i månedsskiftet mai/ juni, med svarfrist ut juni måned, også elektronisk. 3 av de 4 norske skolelederne responderte innen juni var omme, den fjerde responderte ikke. Den norske skoleledergruppa kom da til å utgjøre 3 informanter.

Spørreskjema til de ungarske skolelederne ble oversatt til engelsk og ungarsk og overgitt personlig til informantene av undersøker. 2 av de 4 skolelederne kommuniserte godt på engelsk både skriftlig og muntlig, den tredje var avhengig av en tolk, men kunne formulere seg skriftlig, Den fjerde hadde ingen ferdigheter i engelsk og måtte få sitt spørreskjema oversatt til ungarsk. Oversetteren i denne sammenheng ble en ungarsk lærer med utdanning i norsk. Hun valgte likevel å gå vegen om engelsk for å lage en ungarsk versjon av spørreskjema. Til sammen ble spørreskjema til skolelederne distribuert på tre ulike språk.

Siden undersøker måtte gi spørreskjema personlig til de ungarske skolelederne, medførte dette fire møter. Skepsisen som ble erfart i møtet med enkelte av de ungarske lærerinformantene, ble på ingen måte uttrykt fra de ungarske skoleledernes side. Undersøker ble ønsket velkommen inn til en uformell samtale hos alle de 4 ungarske skoleleder-informantene, til og med hos den skolelederen som kun snakket ungarsk. Undersøker hadde med seg en tolk til denne skolen. Da vi imidlertid kom inn på tema for spørreskjema og veiledning, mente 3 av skolelederne at det ikke

var viktig å prate om, for veiledning var lovpålagt i Ungarn, underforstått hadde de et slikt tilbud ved sin skole. Den fjerde skolelederen sa allerede i samtalen at hun ikke hadde en veiledningsordning ved sin skole.

Siden tilsvarende møter ikke ble gjort med de norske skolelederne, skal det ikke legges noe større vekt på dette, men møtene gav likevel et inntrykk av ungarske skoleledere som undersøker ellers ville vært foruten.

4.3.4. Bearbeiding og analyse

Resultatene fra spørreskjema til skolelederne ble plassert inn i et samleskjema for å gi en bedre oversikt over tendenser, likheter, ulikheter og avvik for undersøker. Skjemaegenskaper og innsamlingsopplegg vil kunne påvirke svarprosent og svarkvalitet i forhold til et spørreskjema. Den åpne spørsmålsformen, som gav anledning til å svare utfyllende, kunne ha demotivert informantene fordi de kunne mene at dette tok for mye av deres tid. En manglende struktur eller uklar utforming av spørreskjema kunne også komme til å virke demotiverende. Da 7 av 8 svarte, kunne dette tyde på at spørsmålsomfanget i denne sammenheng var relativt begrenset (15 spørsmål), at utformingene var strukturert nok og at tema virket interessant for dem.

Svarkvaliteten, derimot, varierte, selv om alle skolelederne i utgangspunktet hadde sagt seg villig til å gå en oppklaringsrunde i ettertid. I praksis ble dette benyttet i to tilfeller, i forhold til en norsk og en ungarsk skoleleder. Svarene fra 2 av de 3 norske var svært knappe, men gir likevel et inntrykk blant annet av deres veiledningstilbud til nyutdannede lærere, deres oversikt over personalet mht. personalets samlede veiledningskompetanse, deres mening om veiledningens verdi og planer videre. I ettertid hadde undersøker behov for noen oppklaringer i forhold til disse 2 norske skolelederne, men mail ble ikke besvart. Dette kan forklares med at skolelederne gikk til sommerferie umiddelbart etter svarfrist, og undersøker tok hensyn til dette. Da mail vedr. noen oppklaringsspørsmål til undersøkelsen kom ut i august, ble dette kanskje opplevd som mindre viktig for dem og noe fjernt. Kontaktformen pr. mail ble kanskje opplevd for lite forpliktende.

Imidlertid svarte 1 av de 3 norske svært fyldig på alle spørsmål og tok selv kontakt med undersøker pga. egen interesse for tema.

Spørreskjema til skolelederne i Ungarn ble ikke formidlet elektronisk. De fikk, som nevnt, spørreskjema overrakt direkte av undersøker, fordi de gjerne ville se personen med egne øyne. De ungarske skolelederne hadde svart forholdsvis fyldig på deler av spørreskjema, men var uklare i forhold til hvilke veiledningsordninger de faktisk hadde. Da undersøker vendte tilbake til 3 av de 4 ungarske skolelederne for å hente spørreskjema og få en oppklaring på dette, hadde de ikke ønske om å komme inn på hva deres eventuelle veiledningsordninger innebar ved deres skoler, ut over å svare at loven hadde pålagt alle skoler å tilby veiledning til nyutdannede lærere. De var imidlertid tydelig fornøyd over å ha svart på engelsk og var svært opptatt av at undersøker også var tilfreds med innsatsen deres. Det var ikke rom for flere spørsmål og det var viktig å respektere deres autoritet om undersøkelsen i forhold til de ungarske skolelederne skulle holde fram.

Når et spørreskjema oversettes til tre ulike språk, der undersøker i realiteten ikke selv kan kontrollere om en av oversettelsene stemmer, er det muligheter for flere feilkilder: Selve utformingen og ordlyden i spørreskjemaet, oversettelsen tilbake til norsk via engelsk fra ungarsk og de tolkninger som legges inn hos den som oversetter. I denne sammenheng var oversetter selv lærer, oppdratt i et ungarsk skolesystem med stor respekt for de autoriteter som skoleledere var og fortsatt er i hennes land.

Hensynet til konfidensialitet ble også blant skolelederne ivaretatt gjennom å gi skolelederne nye navn, tilpasset deres nasjonalitet, slik (N=norsk, U=ungarsk): Bjørn-N, Andreas-N, Mona-N, Livvy-U, Beata-U, Mercedes-U, Atilla-U.

4.4. Samtaler

4.4.1. Deltakere/Utvalget

Det var tidlig behov for å få til kontakter både innenfor det norske og det ungarske lærerutdanningssystemet. I Norge ble denne kontakten Liv Torunn Eik, stipendiat og PhD-student

ved Høgskolen i Vestfold. Hun undersøker for tiden hvordan nyutdannede førskolelærere opplever sin egen kompetanse første året i arbeid etter utdanningen. Hun har lenge hatt en sentral rolle i prosjektet ”Veiledning av nyutdannede førskolelærere” og ”Veiledning av nyutdannede lærere” som nå er blitt et nasjonalt satsingsområde i Norge. Når det gjelder kjennskap til norske nyutdannede læreres første år i yrket, er dette etter hvert bredt omtalt i norsk forskningslitteratur (se ref. til bl.a. Jordell (1986); Caspersen og Raaen (2010); Heggen og Damsgaard (2010a/2010b); Engvik (2010) i avsn.2.4.1.).

Da skriftlig dokumentasjon i forhold til lærerutdanning og forskningslitteratur vedrørende nyutdannede lærere i Ungarn var vanskelig tilgjengelig, ble det desto viktigere å finne andre nøkler til informasjon. Dette viste seg å medføre flere utfordringer. Ungarn var i utgangspunktet fremmed for undersøker, ingen kontakter var gitt på forhånd, lite var tilgjengelig på andre språk enn ungarsk, og resultater fra undersøkelser omkring nyutdannede lærere i Ungarn var så langt ikke dokumentert i noen offentlige papirer (Stéger 2010). Høsten 2009 startet arbeidet med å finne ut av hvor informasjon kunne finnes, dette skjedde et helt år før informanter blant nyutdannede lærere og skoleledere var på plass. Det fantes riktignok tilgjengelig informasjon på internet om ungarsk lærerutdanning, men kun på ungarsk. Derfor ble det nødvendig å finne fram til andre kilder, aller helst personer, som var i stand til å formidle informasjon om dette. Det var vesentlig å få kontakt med personer som snakket forståelig engelsk og hadde innsikt i lærerutdanning i Ungarn. Språk i seg selv var en barriere, da engelsk og tysk bare unntaksvis kunne benyttes i den kommunen hvor undersøker holdt til i. Prosessen fram til informasjon tok tid.

Gjennom et samarbeidsprosjekt med en ungarsk skole, ble kontakt med en lærerutdanner i Veszprem etter hvert formidlet, Zoltan Póor (se avsn.3.3.2.), leder for avdeling for engelsk (Senior Lecturer ved Institute of Education, Centre for Teacher Education, University of Pannonia). Gjennom Póor ble en ny kontakt formidlet, ”Peters” (se avsn.3.3.2.), leder for en avdeling ved sitt fakultet i en annen universitetsby, men tilhørende University of Pannonia. Denne personen var av britisk opprinnelse, med inngående kjennskap til den ungarske Primary Teacher Education; hans kjennskap var riktignok begrenset til det fakultet han selv var knyttet til. Hans navn er på linje med lærerinformantene anonymisert, fordi han var usikker på om kontakt med

undersøker kunne skape vanskeligheter for ham. I tillegg er hans arbeidssted og tittel anonymisert.

I august 2010 arrangerte ATTE, Association for Teacher Education in Europe, sin 35. konferanse i Budapest, Ungarn. Konferansen ble en viktig nøkkel til kontakter og utvidet kunnskap vedrørende lærerutdanning i Ungarn og dens kontekst, også sett i lys av det som skjer i Europa på lærerutdanningsfronten for øvrig. En av disse kontaktene ble Csilla Stéger, som har sitt daglige arbeid i Utdanningsdepartementet i Ungarn og som nå er i gang med sin PhD med tema ”Induksjonsprogram for nyutdannede lærere i Ungarn”. Hun har innenfor det ungarske Utdanningsdepartementet hovedansvar for å utarbeide en plan for hvordan veiledning av nyutdannede lærere i Ungarn skal skje. I forbindelse med dette har hun vært med på å utarbeide ei ”politiker-håndbok” med tema *Developing coherent and system-wide induction programme for newly qualified teachers: a handbook for policymakers* i Ungarn. Dette kan leses som en slags ”Tidlig yrkesstøtte eller veiledning for nyutdannede lærere”. Arbeidet med ”politiker-håndboka”, startet gjennom *Peer Learning Activity (PLA)* i Tallin oktober 2008 på oppdrag fra European Commission Directorate-General for Education and Culture. Dette var en videre oppfølging av Bologna-avtalen.

4.4.2. Verktøy og framgangsmåte

Samtalen er ikke et formelt metodisk verktøy, men samtalene som ble ført med disse ulike personene, kom likevel til å danne et viktig grunnlag for og forståelsen av det som kom fram om de ungarske informantene gjennom databehandlingen i kapittel 5. Dette gjaldt særlig i forhold den ungarske lærerutdanningen og de første år i yrket i en ungarsk kontekst.

I tillegg til to samtaler i møte med Eik, har vår kontakt foregått på mail, hovedsakelig i tiden fra høsten 2009 til sommeren 2010.

I Ungarn ble to av samtalene med Póor (se vedlegg 11) ført ved hans arbeidssted ved universitetet i Veszprem og en tredje ved undersøkernes arbeidssted i Ungarn. Samtalene med Stéger foregikk

henholdsvis i forbindelse med ATTE-konferansen i Budapest august 2010 og senere på hennes kontor i Utdanningsdepartementet inne i Budapest desember 2010. Her er det også foregått en del korrespondanse pr. mail, blant annet har hun oversatt fra ungarsk til engelsk et utdrag fra mål for Primary Teacher Education i Ungarn. Den siste kontaktpersonen, ”Peters”, ønsket ikke at samtalen ble ført på hans arbeidssted, ei heller at den skulle foregå et sted der noen kunne observere oss. Derfor ble denne samtalen gjennomført i bil på landsbygda utenfor en større by i Ungarn.

Det var satt tema for alle samtalene på forhånd samt konstruert en problemstilling.

Problemstillingene kunne være *”Hvordan er praksisopplæringen organisert i lærerutdanningen? Hvilke endringer kan man spore i lærerutdanningen og i læreryrket gjennom de siste 20 årene? Finnes det en veiledningsordning for nyutdannede lærere i Ungarn og hvordan praktiseres de? Finnes det noe forskning omkring nyutdannede lærere i Ungarn?”*

4.4.3. Bearbeiding og analyse

Samtalen med Eik fungerte som en hjelp til selvhjelp; hun formidlet tips om internetsider og forskningsartikler vedrørende nyutdannede lærere og ble en praktisk veileder i forhold til kilder.

I samtalene med de ungarske ble det behov for å gjøre transkripsjoner. Disse ble så raskt som mulig skrevet ut etter samtalene (se vedlegg 11 samtale med Póor). Det ble ikke gjort noe lydopptak av samtalene, da en av informantene i utgangspunktet ikke tillot det. Samtalen i bilen med ”Peters” ble den som var vanskeligst å gjengi, da undersøker selv måtte kjøre. Det var viktig at ikke samtalene skulle utgi seg for å være intervju; informantene var invitert til og hadde takket ja til en samtale, ikke et intervju.

Informantene hadde fått angitt tema for samtalen. 2 av de 3 var svært engasjerte og åpenhjertige. 1 var relativt skeptisk, men kom likevel med noe informasjon om og kritisk syn på deler av praksisordningen i lærerutdanningen. Det var viktig at tema ble spisset i noen problemstillinger for at samtalen skulle dreie seg omkring tema.

Samtalene foregikk på engelsk, som disse informantene behersket godt (“Peters” var britisk). Det er likevel anstrengende å gjennomføre en samtale på et andre-språk; innimellom var det også slik at en innfødt ungarer med god kjennskap til engelsk anvendte formuleringer og ord som kunne misforstås og skape forvirring for undersøker. Oppsummering av samtalene ble derfor sendt rette vedkommende som en kvalitetssikring. To av fire oppsummeringer ble ikke kommentert i det hele tatt, men heller ikke avvist. Undersøker tok dette som et tegn på at gjengivelsen stemte overens med det de hadde fortalt. Gjengivelsene var farget av deres holdninger og meninger om den ungarske lærerutdanningen, også sett i forhold til Ungarns deltakelse i Bologna-avtalen. Dette gjaldt også deres syn på situasjonen for nyutdannede lærere i det ungarske skolesystemet og hvordan tilbudet om veiledning i praksis fungerte for dem.

Noen få uttalelser er gjengitt som sitat (se ref. til Stéger 2011 i avsn.3.3.2. og Póor 2010 i avsn.3.3.3.) ellers er deres uttalelser formulert inn i teksten, hovedsakelig i kapittel 3.

4.5. Metodologiske betraktninger

Lincoln og Guba (2003) hevder at validitet og reliabilitet sies å være kategorier i endring, slik som samfunn og mennesker endrer seg. De foreslår å bruke gyldighet i stedet for validitet (truth, correctness) og pålitelighet som erstatning for reliabilitet (trustworthiness). I tillegg har de lagt flere kategorier inn i verifisering av undersøkelser, som *credibility*, *dependability*, *transferability*, and *confirmability* (Bruhn Jensen 2002:267). Bruhn Jensen (2002) mener at Lincoln og Guba ved dette kan ha bidratt til å utvide de opprinnelige definisjonene av validitet og reliabilitet, og samtidig gjort begrepene mer forståelige. Kriterier for å kunne vurdere hva som er valid eller reliabelt er ikke absolutte, men sies å måtte vurderes ut fra hva som til en hver tid gir mening.

4.5.1. Reliabilitet – pålitelighet

Reliabilitet henviser til hvor pålitelige og nøyaktige resultatene i en undersøkelse er (Kvale og Brinkmann 2009). Pålitelighet skal på mange måter danne et bakteppe gjennom hele metodeprosessen, med et klart preg av nøyaktighet. Reliabiliteten, eller påliteligheten, er høy om feilkildene er små.

I denne undersøkelsen ligger muligheter for feilkilder i utvalget av respondenter, i mulig frafall, i spørreskjemaets utforming og innhold, i bearbeidingen og i analyseprosessen. I intervjuet vil forskerens rolle i større grad spille inn i forhold til solidaritetsproblematikk, i forhold til fordommer og forforståelse (se om solidaritetsproblematikk i avsn.4.2.4.). Reliabilitet vil blant annet, med referanse til intervjuundersøkelsen, dreie seg om hvorvidt et resultat *kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere, intervjupersonene ville endre sine svar i et intervju med en annen person* (Kvale og Brinkmann 2009:250). Ville en annen forsker komme til de samme resultater, og gjennom sin analyse komme til de samme svar? En hermeneutisk tilnærming innebærer at all forståelse og mening er betinget av den kontekst eller situasjon noe forstås innenfor. To ulike forskere vil overfor det samme tema komme til å utforme ulike verktøy, gjøre sine egne utvalg, opptre forskjellig i forhold til sine informanter, oppleves forskjellig av sine informanter, og sannsynligvis vektlegge innhold ulikt ut fra det de mener er vesentlig innenfor sitt forskningstema.

I denne undersøkelsen er utvalget gjort ut fra tema for prosjektet; informantene ble spurt fordi undersøker mente de både kunne ha nærhet til og forutsetning for å kunne uttale seg og ha en mening om sin utdanning og første år i yrket. Kun 3 av 20 forespurte trakk seg.

Spørreskjemaene og intervjuene innholdt spørsmål om forståelse av et utvalg begreper, et utvalg mål for lærerutdanningen og et utvalg spørsmål angående de første år i yrket som undersøker, gjennom å studere et bredt utvalg forskningslitteratur, fant sentrale. Når man foretar et utvalg av temaene, innebærer det at noe tas med og annet utelates. Et resultat i del 2 av spørreguiden viste til at helhetsvurdering av lærerutdanningen blant de norske kom negativt ut i forhold til hvordan de vurderte sine ulike oppnådde del-kompetanser. Selv om utvalget av kompetansemål var

forholdsvis bredt, kunne det være slik at de kompetanser som eventuelt kunne komme til å utgjøre det de vurderte seg dårligst i forhold til, tilfeldigvis var utelatt (se avsn.5.2.1. og avsn.6.2.1.).

Spørsmålene til intervjuet var nøye gjennomtenkt, men vil likevel bare gi svar vedrørende noen sider ved det å være nyutdannet lærer. Samtidig var de så vidt åpne at et intervju på ca.60 minutter ikke nødvendigvis var tilstrekkelig. Informantene hadde mye på hjertet, dvs. de norske fikk nok ikke uttalt seg om alt de ønsket av mangel på tid og av hensyn til prosjektets begrensninger. To av de fire ungarske fikk sannsynligvis ikke uttalt seg om alt de hadde meninger om, delvis pga. språklige begrensninger, men også fordi de ikke sa mer. Enkelte uttalelser omkring deres første år i yrket var likevel tilstrekkelig til å kunne danne seg et bilde av hvordan de opplevde dem, noe databehandlingen også forteller noe om. De øvrige to ungarske informantene representerte de andre to sitt motstykke: utadvendte, sterke i meninger, uttalt engasjerte, våger å ta utradisjonelle valg, våger å forfekte kritiske bemerkninger om autoriteter som blant annet skoleledere. Når dette lille utvalg på fire uttaler seg så vidt ulikt, kan det gjøre undersøkelsens resultater mindre troverdige, men representerer samtidig en mulig tendens blant ungarske nyutdannede lærere for øvrig: at de er delt i meninger, delt i synet på hvorvidt de skal mene så mye om alt, delt i engelskferdigheter, delt i hvordan de ser sine egne framtidsmuligheter, enig om at lærerutdanningen er grei nok, bortsett fra noen få momenter m.m.

Spørreskjemaet til skolelederne var utformet med semi-strukturerte spørsmål med mulighet til å kunne svare utfyllende fordi dette ble den eneste muligheten for undersøker å få denne informantgruppen inn i undersøkelsen. Metoden ble valgt mer av letthetshensyn enn av kvalitetshensyn med tanke på undersøkelsen. Skoleledernes svar viste seg å bli så vidt knappe, at det kan stilles spørsmålsteget ved hvor pålitelig deres utsagn ble; for de ungarske kan også deler ved deres besvarelser betviles, da det som, etter deres mening, skulle representere veiledning av nyutdannede lærere ved deres skoler, var relativt uklart.

Tillitsbygging ble sentralt i kontakten med de ungarske informantene, både blant de nyutdannede lærerne (se avsn.4.2.) blant skolelederne (se avsn.4.3.) og ikke minst i forhold til de tre kontaktene innenfor lærerutdanningssystemet i Ungarn (se avsn.4.4.) Denne kontakten mellom informanter og undersøker foregikk personlig; i forhold til skolelederne var det helt overflatisk, men likevel viktig i det å vise denne informantgruppen respekt. Undersøker var gjest i deres land og måtte

innstille seg på å følge deres skikker og deres måter å gjøre ting på om en undersøkelse skulle kunne la seg gjennomføre.

Nøyaktighet i bearbeiding og analyse ble viktig med et så vidt stort datamateriale. Det er lett å miste problemstillingene av syne i et så vidt omfattende materiale, derfor ble en rutinemessig tilbakevending til problemstillingene krevende og helt avgjørende. I intervjusituasjonen med de ungarske informantene ble det viktig å stoppe opp flere ganger, både for å klargjøre hva spørsmålet dreide seg om og samtidig forsikre seg om at det informantene sa, ble formulert slik de mente det. På den ene side kunne et lydopptak lettet noe av etterarbeidet; på den annen side ville undersøker kanskje ikke vært like oppmerksom på de steder i intervjuet som kunne innebære misforståelser. Det ble likevel behov for å ta kontakt med noen av de ungarske informantene med hensyn til klargjøring.

4.5.2. Validitet – gyldighet

Validitet vil si hvorvidt en studie undersøker det den er ment å skulle undersøke (Kvale og Brinckmann 2009), eller om det undersøker ønsker å fortelle om, er det som kommer fram. Kvale og Brinckmann (2009) sier at validering både er å kontrollere, dvs. å sjekke feilkildene, å stille spørsmål hvorvidt *undersøkelsen undersøker det den søker å undersøke* og å teoretisere, dvs. at *en forfølgelse av validitetens metodologiske sider generer teoretiske spørsmål om de undersøkte fenomeners natur* (Kvale og Brinckmann 2009:256-257). Glaser og Strauss (Glaser og Strauss 1967 i følge Kvale og Brinckmann 2009) mener at validering *ikke bare er en endelig verifisering eller produktkontroll* (Kvale og Brinckmann 2009:254), men at verifikasjonen er bygget inn i selve undersøkelsesprosessen. En kontroll underveis gjennom hele prosessen blir således vesentlig.

Lund (2002) opererer med flere mulige feilkilder eller trusler som kan svekke validiteten/gyldigheten og være til hinder for undersøkelses prosess og hensikt; disse feilkildene er blant annet historie, modning og frafall.

I denne undersøkelsen inngår to informantgrupper både blant de nyutdannede lærerne og skolelederne – norske og ungarske. Disse informantgruppene lever i ulike miljø og har vært og er fortsatt påvirket av ulike typer historier. I tillegg er deres ulike historier levd i forskjellige politiske, kulturelle, økonomiske og samfunnsmessige kontekster. Dette trenger ikke nødvendigvis være en trussel for undersøkelsens gyldighet, men må tas med i betraktningen når resultater fra de ulike informantgruppene blir behandlet. Det viste seg at de ungarske informantene i liten grad var vant med å reflektere over egen utdanning, og særlig ha et kritisk blikk på den. Når de ble stilt spørsmål omkring dette, var de usikre og nølende, noe som igjen kunne gjøre at hele deres opplevelshorisont ikke kom fram i undersøkelsen. Noe informasjon kom som nevnt i ettertid, når de hadde tenkt seg om, men hva som ble sagt i forhold til hva de *egentlig* kunne ha sagt, blir usikkert i denne sammenheng. Vedrørende skolelederne kunne det virke som at to av de norske svarte svært overfladisk, mens den tredje var tilsvarende grundig. Et intervju ville kunne gitt et bedre datagrunnlag, der undersøker ville kunne styrt i større grad.

Modning i denne sammenheng kan muligens virke noe ”søkt”. Likevel var det slik at de to som sannsynligvis ikke fikk gitt uttrykk for alt pga. språkbarrierer eller at hele situasjonen med undersøkelsen var ny eller fremmed for dem, etter hvert begynte å tenke på eller reflektere over sin egen lærerutdanning og lærerrolle; undersøkelsen fungerte som en slags igangsetter der informantene la for dagen en større bevissthet over tid i forhold til spørsmålene i spørreguiden, da i særlig grad intervju spørsmålene. En liknende undersøkelse ville kanskje senere komme fram med fyldigere dataomfang i forhold til ungarene og ny innsikt omkring opplevelse av eget yrke. Det ville ikke nødvendigvis bety at dagens resultater var mindre gyldige, enn de som måtte komme etter en viss periode; ingen gyldighet eller validitet er som sagt absolutt, men i stadig endring (se over). Forskers innvirkning i prosessen, samt tolkning av data og rapportering vil også innebære trusler for undersøkelsens gyldighet,

Frafall vil her i realiteten ikke innebære noen stor trussel, verken validitets- eller reliabilitetsmessig (se over), da forespurte informanter som trakk seg bare utgjorde 3 av 20 som ble forespurt.

Gjennom å stille spørsmålet hvorvidt undersøkelsen undersøker det den skal undersøke, rettes oppmerksomheten mot innhold (undersøkelsens ”hva”) og formål (undersøkelsens ”hvorfor”) før

metoden (undersøkelsens ”hvordan”). I hele prosessen er det forsøkt å holde oppmerksomheten rettet mot hva undersøkelsen er ment å skulle fortelle og hvorfor.

I tillegg til det som er nevnt i forhold til eventuelle feilkilder ovenfor, om historie, modning og frafall, kommer selve forskningsprosessen som består av ulike faser; den innebærer på mange måter tidsbegrensninger i alle ledd, der blant annet en offentlig godkjenning av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S) blir det man venter på før informasjonsskriv til informantene kan formidles. På et slikt tidlig tidspunkt vil ikke alle problemstillinger og eksakt spissing av prosjektet være helt gjennomtenkt og klart. Ordlyden fra den opprinnelige søknadsteksten ble noe justert i ettertid. Å stille de gode spørsmålene som leder fram til det man ønsker svar på, vil være målet og hensikten med intervjuet og spørreskjemaene. I spørreskjemaet til lærerinformantene blir de presentert for et utvalg sitat fra mål med lærerutdanningen; et utvalg betyr at enkelte sitat utelates. Andre utelatelser og eventuelt flere sitat, kunne gitt en annen respons. Utforming av spørsmålene til intervjuet i spørreguiden kunne vært formulert enda mer eksakt, samt mer tydelig i tema, ikke minst med tanke på databehandlingen i ettertid. Spørreguiden er omfattende, tatt i betraktning at det er 10 informanter som blant annet beskriver sine opplevelser av de første år i yrket gjennom hele 28 spørsmål.

I intervjuet ble det lagt til rette for en klargjøringsrunde i starten, både med hensyn til innholdet i spørreguiden og til språklige oppklaringer. Dette var ikke minst viktig for de ungarske informantene, som var mindre fortrolig med engelsk enn det undersøker hadde forventet, da med særlig tanke på lærerinformantene.

Å gjøre en sammenlikning med informanter i to ulike land er tidkrevende og gjør undersøkelsen i perioder mindre oversiktlig og utfordrende når et av landene er relativt ukjent og nettverket med kontakter må etableres helt fra grunnen av. Dette stilte igjen strenge krav til undersøker om å ha rimelig oversikt over det som egentlig skulle være prosjektets hva og hvorfor. I svar på spørsmålene fortalte informantene blant de nyutdanne lærerne om sine *opplevelser* av en utdanning og de første år i yrket, noe som var en tolkning av denne personens oppfatning av seg selv, sin utdanning og sitt yrkesliv. Imidlertid representerte ikke dette nødvendigvis ”sannheten” om de forholdene slik de objektivt så ut (Kvale og Brinkmann 2009). I denne undersøkelsen mener undersøker at informantene blant de nyutdannede lærerne har fortalt ”sannheten” slik de

opplevde den, mens et par ungarske ikke fortalte hele ”sannheten”, selv om mer av den kom i ettertid.

Da det ble sådd noe tvil omkring påliteligheten eller reliabiliteten i deler av skoleledernes besvarelser ovenfor (se avsn.4.5.1.), forplanter dette seg i spørsmålet vedrørende undersøkelsens gyldighet eller validitet. Dette var delvis pga. svar der oppfølgingsspørsmål muligens skulle vært stilt i ettertid, eller svar man opplevde å måtte stille spørsmålstegn ved, men der dette ikke var mulig.

4.5.3. Generaliserbarhet

Generaliserbarhet, eller ytre validitet, vil i denne forbindelse dreie seg om hvorvidt resultatene i undersøkelsen, både i forhold til det enkelte land og sammenlikningene landene imellom, har gyldighet ut over det utvalg som har svart på spørsmålene. En svakhet i forhold til generaliserbarhet vil være det begrensede utvalget i denne undersøkelsen, både med hensyn til de nyutdannede lærerne og til skolelederne. En svak ytre validitet kan, i følge Lund (2003), imidlertid styrkes ved å bruke teorier og resultater fra annen forskning, nærmere informasjon om undersøkelsens formål, samt bakgrunn for data (se ovenfor). Denne undersøkelsen viser til et forholdsvis bredt forskningsgrunnlag og teoritilfang vedrørende nyutdannede læreres opplevelser både av lærerutdanning, de første år i yrket og skoleleders rolle i dette (se avsn.2.3. og 2.4.). Så langt undersøker har funnet ut, foreligger det imidlertid ingen dokumentasjon på liknende forskning innenfor dette tema for Ungarns vedkommende. Undersøkelsens formål er innledningsvis og underveis belyst; den ønsker å finne ut noe omkring nyutdannede læreres første år i yrket, med bakgrunn i en lærerutdanning. Samtidig vil den belyse skolelederne og hvilke systemer de har for å ta i mot nyutdannede lærere ved sine skoler, eventuelt om de har rutiner mht veiledning av dem. I tillegg det vært mulig å sammenlikne disse forholdene mellom informantgrupper i to land. Denne form for bredde kan frembringe ny eller annen innsikt om tema enn det som omtales i forskningslitteraturen; den er som oftest begrenset til respondenter fra ett land.

Generaliseringsproblemet vil, i følge Lund (2003) være flersidig. God ytre validitet er å *velge ikke bare individer, men også situasjoner og tider som er representative på de som er implisert av undersøkelsens formål og forskningsproblem* (Lund 2003:137). I kapittel 5 er alt datamaterialet presentert og behandlet. Sammen med teoritilfang i kapittel 2 og noe kjennskap til utdannings- og yrkeskontekster i begge land, belyst i kapittel 3, blir dette drøftet i kapittel 6. Teoriinnrammingen og kontekstualiseringen styrker kanskje den ytre validitet noe, men det begrensede antall informanter medfører at grunnlaget for å generalisere til en større populasjon vil likevel være svakt.

5. RESULTATER

Kapittel 5 inneholder fem hovedavsnitt som til sammen omhandler undersøkelsens resultater. Deltakerne i denne undersøkelsen bestod av to mindre hovedutvalg med informanter fra Norge og Ungarn i begge utvalg. Hovedutvalgene, de nyutdannede lærerne og skolelederne er presentert i kapittel 4, nærmere bestemt i avsnitt 4.2.1. og i avsnitt 4.3.1. Et mindre utvalg av individuelle informanter ble presentert i avsnitt 4.4.1. Avsnitt 5.1. er om informantenes forståelse av et utvalg begreper hentet fra pedagogisk praksis. Dette er formidlet gjennom informantene i spørreskjema i spørreguidens del 1. Avsnitt 5.2. omhandler de nyutdannede lærernes opplevelse av lærerutdanningen som framkommer i svar hovedsakelig fra spørreskjema i spørreguide del 2 (sp.mål 1-23), men også i noen grad fra intervjuet i spørreguide del 3 som dreier seg om refleksjoner omkring lærerutdanningen. Avsnitt 5.2. er underdelt i avsnitt 5.2.1. og avsnitt 5.2.2. Begge avsnittene omhandler en vurdering av lærerutdanningen; avsnitt 5.2.1. er i forhold til mål som er satt for lærerutdanningen, avsnitt 5.3.2. er en vurdering av lærerutdanningen sett i lys av det å komme ut som lærer for første gang. Avsnitt 5.3. omhandler hvordan de nyutdannede lærerne opplever sine første år som lærere og er bygd på respondentenes svar på spørsmålene i intervjuet i spørreguide del 3. Det ble naturlig å underdele dette avsnittet i tre tema: ulike krav og relasjoner i de nyutdannede lærernes møte med yrket (avsnitt 5.3.1.), ulike kompetanser i en lite forutsigbar skolehverdag (avsnitt 5.3.2.) og til slutt forholdet til kolleger (avsnitt 5.3.3.). Til slutt er resultater i forhold til skolelederne skilt ut som et eget avsnitt 5.4. Dette avsnittet innledes med lærerdata om skolelederne som er hentet fra intervjuet med de nyutdannedes lærerne (avsnitt 5.4.1.). Videre presenteres skoleledernes respons på spørreskjema. I dette spørreskjema dreide spørsmålene seg blant annet om hvilke rutiner eller systemer skolelederne hadde for nyutdannede lærere når de kom til deres skoler for første gang (avsnitt 5.4.2.).

Undersøkelsens hovedproblemstillinger

Siden informantene var nyutdannede lærere fra to ulike europeiske land, var hensikten tosidig: Å finne ut om likheter og ulikheter mellom nyutdannede lærere i to utdannings- og yrkeskontekster

og deres første år i yrket med referanse til en lærerutdanning. Med bakgrunn i dette, ble følgende hovedproblemstillinger formulert:

- A. Hvilken opplevelse har nyutdannede lærere av sin lærerutdanning?
- B. Hvilken opplevelse har nyutdannede lærere av de første år i skolesituasjonen?
- C. Hvordan opplever nyutdannede lærere sine skoleledere de første år i yrket?
- D. Hvilke likheter og ulikheter er det mellom opplevelsene hos norske og ungarske nyutdannede lærere i forhold til problemstilling A-C?

I lærerutdanningen introduseres lærerstudentene til en del begreper som blant annet inngår i pedagogisk teori og praksis. Disse begrepene blir også en del av deres yrkeshverdag som lærere. Begrepene kan forstås likt og ulikt. Undersøkelsen i forhold til lærerinformantene innledes for ordens skyld med at de gis anledning til å formulere sin forståelse i forhold til et utvalg av disse begrepene. Problemstillingen nedenfor har fått bokstaven A3, selv om den kommer noe på siden av de øvrige delproblemstillingene tilhørende A:

- A3 I hvor stor grad har norske og ungarske nyutdannede lærere lik forståelse av et utvalg ulike begreper knyttet til pedagogisk praksis i lærerutdanning og yrket?

Dataene det refereres til i kapittel 5 omhandler ”nyutdannede lærere” og ”skoleledere”.

”Nyutdannet” er operasjonalisert som lærere med fem år eller mindre erfaring i skolen.

”Skoleledere” er operasjonalisert som leder av en skole med et til flere års erfaring i skolen. En

guide ble brukt i teksten for å sikre en felles forståelse for ulike termer i forhold til antall

informanter blant de nyutdannede lærerne og blant skolelederne. ”I teksten” vil i denne

sammenheng bety presentasjonen av resultatene, eller rapporten. Følgende guide ble benyttet:

De nyutdannede lærerne

0	= ingen
1-4	= mindretall
5	= halvparten
6-9	= flertall
10	= alle

Skolelederne

0	= ingen
1-3	= mindretall
4	= halvparten
5-6	= flertall
7	= alle

5.1. Begreper

(Spørreguide del 1, vedlegg 7 og 8)

Avsnitt 5.1. omhandler respondentenes svar omkring deres forståelse av et utvalg begreper i tilknytning til pedagogisk praksis.

I avsnitt om mål og hensikter for lærerutdanningen, både ved Høgskolen i Vestfold og ved Győr Primary Teacher Education College, gikk enkelte begreper igjen. Siden dette syntes å være allmenne begreper i lærernes utdanning og/eller i yrket, var det interessant å få et bilde av hvorvidt det var forskjeller mellom den forståelse de norske og ungarske informantene hadde av de samme begrepene. Begrepene i del 1 var *pedagogisk teori, undervisningspraksis, faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, klasseledelse, differensiering, tilpasset opplæring, arbeidsmåter, IKT i undervisningen, veiledning, evaluering, læreplaner*.

En av de ungarske informantene, Erika-U, unnlot å svare på denne delen.

Om *pedagogisk teori* forstod 3 informanter, 2 norske og 1 ungarsk, som *grunnlaget for å forstå mennesker. Ulike teorier/meninger for hvordan mennesker lærer* (Asgeir-N), *pedagogiske*

grunntanker som er til støtte og hjelp i praksis (Magnus-N) og teori om alt som har med læring og undervisning i praksis å gjøre; hvordan lære, om metoder, klasseledelse, didaktisk k.skap, psykologi etc. (Agi-U). Sammen uttrykte de begrepet som et slags grunnlag, prinsipielt og filosofisk, for hva deres pedagogiske praksis hvilte på.

I hovedsak forstod informantene undervisningspraksis som *hvordan jeg underviser, bruk av teorier i praksis, refleksjon i praksis (Karina-N) og når vi setter vår teoretiske kunnskap inn i praksis (Agi-U). 2 av informantene, 1 norsk og 1 ungarsk, mente at undervisningspraksis var det viktigste i løpet av lærerutdanningen (Asgeir-N) eller det viktigste faget i lærerutdanningen (Betti-U).*

Å inneha faglig kompetanse forstod alle informantene som å kunne sitt fag *når man kan faget sitt, har man faglig kompetanse (Hanne-N) og all kunnskap om faget (Agi-U). 2 av 6 norske informanter brakte i tillegg inn faglig trygghet som et begrep for å forklare hva det å kunne sitt fag også innebar. Betti-U utvidet kunnskap i faget til *ikke bare informasjon om faget, men kompetansen som hjelper elevene i det virkelige liv. I dette kunne det leses en faglig trygghet på samme måte som hos de to norske informantene.**

Didaktisk kompetanse forstod de som *vet hvordan man underviser, undervisningskunst; praktisk og teoretisk planlegging, vurdering og gjennomføring (Asgeir-N), metodikk, hvordan lære bort (Kristian-N), kjennskap til og trygghet i forhold til all metodikk (Agi-U), og til slutt det som gjør en lærer i stand til å undervise (Betti-U). Magnus-N mente, noe i likhet med Asgeir, at dette handlet først og fremst om teorikunnskap, til bruk i planlegging *teori om undervisning eller støtte til planlegging av undervisning (Magnus-N). For øvrig viste didaktisk kompetanse seg å være et av de kompetanseområdene der flertallet av informantene kjente at de kom til kort (avsn.5.2.1).**

Informantene, uavhengig av nasjonalitet, uttrykte at klasseledelse handlet om hvordan de ledet en klasse, der trygghet og tilrettelegging for hver enkelt elev stod sentralt. Dette beskrev de på ulike måter. For Petra-U var klasseledelse *hvordan du leder klassen og løser problemer og ulike situasjoner på skolen (Petra-U). Karine-N beskrev sin forståelse av begrepet med noen flere ord *se den enkelte, være tydelig, bidra til positivt klassemiljø, skape trygghet som er grunnlag for all læring, tilrettelegger, planlegger, gjennomfører, evaluerer, samarbeider hjem/skole (Karine-N).**

Hun var den eneste av informantene som trakk skole/hjem-samarbeid inn som en del av klasseledelse.

Tilpasset opplæring og differensiering ble av informantene, i stor grad uavhengig av nasjonalitet, opplevd som to uttrykk for samme sak. Asgeir-N sa at tilpasset opplæring var *opplegg tilrettelagt for hver enkelt* og at differensiering var å *tilpasse eller variere*. Hanne-N mente at tilpasset opplæring var å *tilpasse arbeidsoppgaver og mengde til hver enkelt elev*, og at differensiering var å *legge opp undervisning og arbeid etter elevens forutsetninger*. Agi-U syntes også å forstå begrepene likt, da differensiering var å *..(..)..ta hensyn og legge opp undervisning ut fra elevenes evner og behov* og tilpasset opplæring *..(..)..å ta hensyn til deres evner og behov*. Betti-U omtalte elever med spesielle behov i denne sammenheng *det finnes elever med spesielle behov, fysisk og psykisk, og de trenger spesiell tilrettelegging for at de skal kunne gjøre sitt beste*.

Alle informantene hadde en felles og likelydende forståelse av hva de la i *IKT i undervisningen*, uavhengig av nasjonalitet *bruk av PC og softwareprogram i undervisningen* (Alice-N), *PC, Internet, smart-board etc. i undervisningen* (Petra-U). Karina-N mente bruk av IKT i undervisningen, som bruk av PC og prosjektorer, ulike tekster, bilder og film, kunne *igangsette, inspirere..(..)..på tvers av alle fag* (Karina-N). Betti-U uttrykte at IKT i undervisningen gjorde *undervisning og læring mer interessant for elevene..(..)..(Bett-U)*.

9 av 10 informanter forstod *arbeidsmåter* som *ulike måter å jobbe på* for elevene, der en la til *for å få til læring* (Kristian-N). 5 av 10 la til hva disse arbeidsmåtene kunne bestå av, uavhengig av nasjonalitet, *prosjektarbeid, praktiske oppgaver, la elevene møte fag på ulike måter, dramatisering, samarbeidstrening..(..)..(Karina-N)* og videre *ulike typer prinsipper og metoder man tar i bruk i undervisningen, for eksempel demonstrering, elevsentrert undervisning, utenalæring..(..).. (Petra-U)*.

Forståelsen av begrepet *veiledning* ble uttrykt noe forskjellig av den ungarske og den norske informantgruppen, og i praksis forstått på ulike måter. De norske forklarte begrepet som *rettledning, rådgivning, erfaringsutveksling* og satte begrepet inn i en lærer-elev-sammenheng. En av dem forklarte med noen flere ord *noe man får og gir, mest det siste. Hjelp eleven til selv å finne ut av diverse problemer og info. Stille flere spørsmål enn svar, hjelp dem i egen*

læringsprosess, inspirere (Karina-N). De norske tok med sine kolleger, i det de uttrykte veiledning også som *erfaringsutveksling*. Veiledning virket å være noe som skjedde i uformelle former.

De ungarske forklarte veiledning (til engelsk: mentoring, supervising se vedlegg 8) stort sett så enkelt som det å *gi hjelp og råd* (Petra-U og Betti-U), selv ut fra en noe vid oversettelse av ordet. Agi-U fortalte om en ordning ved hennes skole, da hun skulle beskrive sin forståelse av begrepet. Ved hennes skole fungerte veiledning i praksis mer som vurdering av jobben hun gjorde (se avsn.5.4.1.) *annet hvert år kommer en erfaren lærer og rektor inn i min undervisningstime, som er godt forberedt, og vurderer mer enn veileder, men de kaller det veiledning eller mentoring. Men de kan også gi råd om du trenger det* (Agi-U). I tillegg til at de ungarske uttrykte veiledning som noe uformelt (se Petra-U og Betty-U ovenfor), eksisterte veiledning tydeligvis i formaliserte former hos dem.

Evaluering ble forklart på to ulike måter av de norske og de ungarske informantene. De norske informantene forstod evaluering som en kontinuerlig prosess *skriftlig og muntlig tilbakemelding, hjelp for å strekke seg, nå nye mål* (Asgeir-N), og *se tilbake på, vurdere arbeidet som er gjort, reflektere over hva og hvorfor, sette nye mål* (Hanne-N). Blant de ungarske informantene ble begrepet stort sett forstått som noe endelig *elevene har muntlige og skriftlige tester. De får evaluering etter hvert semester og hvert år* (Petra-U). En av de ungarske, Betti-U, mente det måtte ligge noe mer i evaluering enn slik de praktiserte det ved hennes skole *alle som gjør et arbeid trenger en refleksjon i forhold til den jobben de har gjort. Elevene trenger individuell evaluering pga. av sine ulikheter. Det er ikke slik evaluering fungerer her* (Betti-U).

Læreplaner ble forstått som styringsdokumenter av både de norske og de ungarske informantene, men de vektla bruken av disse styringsdokumentene forskjellig. Mens de norske forklarte Læreplaner som *hjelpemidler* (Magnus-N) eller *rettesnor* (Alice-N), forstod de ungarske disse dokumentene som mer forpliktende direktiver som måtte følges av lærere og elever *inneholder hva lærere må undervise i og hva elevene må lære* (Petra-U). Agi-U gav uttrykk for at Læreplanen ikke la opp til noen form for tilpassing, men at alle elevene skulle gjennom den samme planen. Den var *hva de må undervise i hvert år og krav som stilles til hver enkelt elev etter hver periode (ikke individualisert!)* (Agi-U). Spørsmål 47 i Spørreguiden del 3 etterspør hvordan

informantene bruker læreplaner i forhold til undervisningen. Svarene her bekrefter den norske og den ungarske informantgruppens ulike forståelse av bruken av disse styringsdokumentene, der de norske mer *kan* og *bør* følge dem, mens de ungarske *må* følge dem.

5.1.1. Begreper - Oppsummering

Blant 12 ulike begreper knyttet til lærerutdanning og yrket, viste de norske og ungarske informantene i stor grad en tilnærmedesvis lik forståelse for 9 av dem. I hovedsak var disse begrepene knyttet til den pedagogiske praksis. 3 begreper, *Veiledning*, *Evaluering* og *Læreplaner* ble oppfattet forskjellig av de norske og de ungarske informantene. Årsak til ulike oppfattelser eller forståelser av disse begrepene kunne være flersidig: det kunne innebære at oversettelsene ga rom for misforståelser eller annen forståelse av det valgte begrepet. Når begreper skal oversettes fra norsk til engelsk, vil det i tillegg til begrepet i seg selv, være avhengig av hvilken oversettelse ordet får. Veiledning er et begrep som i utgangspunktet er blitt brukt på ulike måter, og på engelsk gitt mange uttrykk som mentoring, supporting, supervising m.m. Forståelsen av engelsk var ikke like sterk hos alle de ungarske informantene (se avsn.4.2.3.). To ulike oppfatninger av begrepene *Evaluering* og *Læreplaner* kunne skyldes at informantene tilhørte to ulike kontekster: I Norge var *evaluering* en *prosess som pågikk* hele tiden, i Ungarn var begrepet ensbetydende med noe som var *endelig*. *Læreplaner* var i Norge *retningsgivende*, i Ungarn *bestemmende*.

5.2. Opplevelse av lærerutdanningen

(Spørreguide del 2, del 3 vedlegg 7 og 8 spørsmål 31, 34, 40, 41,44, 45, 50, 51)

Studie- /fagplan for allmennlærerutdanningen i Vestfold innledet med at *Allmennlærerutdanning ved HVE skal gjennom klare rammer og gjennomtenkt organisering legge til rette for hver enkelt students personlige utvikling, faglige utvikling og profesjonelle utvikling* (Studie-/fagplan for allmennlærerutdanningen i Vestfold 2007). Dette er i tråd med oppfølging av avtaler vedrørende høyere utdanning som medlemslandene i Bologna-prosessen har undertegnet, deriblant Norge og

Ungarn (Bologna 1999-2010). I den samme Plan for allmennlærerutdanning var avsnittet om mål og hensikter for utdanningen komprimert i tre hovedområder: *Den faglige kompetansen*, *Den pedagogiske praksis* og *Profesjonskompetansen*. En likelydende inndeling for mål og hensikter var ikke gjort for Primary Teacher Education i Győr, Ungarn, der 3 av de 4 ungarske informantene hadde tatt sin lærerutdanning. Mål og hensikter for deres lærerutdanning var likevel basert på bestemmelser gjort gjennom Bologna-avtalen, nedfelt i deres National Core Curriculum for Primary Teacher Education (Stéger 2010).

I det følgende presenteres lærerinformantenes opplevelse av lærerutdanningen i to avsnitt, 5.2.1. Vurdering av lærerutdanningen 1 og 5.2.2. Vurdering av lærerutdanningen 2. Avsnitt 5.2.1. er basert på svarene fra spørreguide del 2, spørreskjema, mens avsnitt 5.2.2. representerer noen svar fra intervjuet som dreide seg om lærerutdanningen. I hver av disse to avsnittsoverskriftene er det formulert en problemstilling (A1 og A2 se avsn.2.6.). Hvert avsnitt avslutter med en oppsummering.

5.2.1. Vurdering av lærerutdanningen 1: I hvor stor grad opplever nyutdannede lærere å ha nådd et utvalg mål som allmennlærerutdanningen har satt for dem som lærerstudenter?

Resultatene fra Spørreguide del 2 om lærerutdanningen, spørreskjema, er samlet i to tabeller (tabell 1 og tabell 2). Tabellene viser samlet resultater fra respons på 23 utsagn (utsagn 1-23) bestående av svakt justerte sitater fra avsnittet om mål og hensikter for allmennlærerutdanningen (Høgskolen i Vestfold). Tabell 2 inneholder resultater fra 3 av disse 23 utsagnene (utsagn 21-23). Denne tabellen viser i hvor stor grad informantene hadde opplevd en *personlig, faglig* eller *profesjonell utvikling* i løpet av sin utdanning (Innledning til studie-/fagplan for allmennlærerutdanningen i Vestfold, 2007). Spørsmålene er utformet slik at informantene skulle plassere seg i en gradert skala fra og med i *svært liten grad* til og med i *meget stor grad*, i tillegg til en egen kolonne for *vet ikke*.

Svar i tabellen fra høyeste skåre (høyeste grad av oppnådde mål og hensikter) ned til svar med laveste skåre (laveste grad av oppnådde mål og hensikter) er presentert (Sørli 2010). ”I midten” vil i de neste kommentarene bety *i noen grad*, ”til venstre for midten” vil bety *i svært liten grad* og *i liten grad* og ”til høyre for midten” vil være *i stor grad* og *i meget stor grad*. Resultatene er i Tabell 1 plassert ut fra responsen til sammen hos de norske og de ungarske informantene, fra laveste skåre (1) i *svært liten grad* til og med høyeste skåre (5) i *meget stor grad*, i tillegg til *Vet ikke* (0).

Tabell 1 viser et sentralt positivt trekk; alle informantene plasserte seg fra og med *i noen grad* til og med *i meget stor grad* på halvparten av utsagnene. De norske informantene spesielt plasserte seg i hovedsak til høyre for midten på disse utsagnene. De ungarske vekslet her mellom *i midten* og *i stor grad*. Svarene videre viser at de norske informantene plasserte seg til venstre for midten noe mer enn de ungarske, selv om et flertall av informantene også her befant seg i midten av skalaen. Dette utgjorde en aldri så liten dreining mot venstre på skalaen (negativ tendens).

Det mest påfallende for de norske informantene var at bare ett utsagn, utsagn 14, fikk en klar negativ omtale (definert som utsagn med minimum to respondenter til venstre for midten) *Jeg ”har i utvalgte emner hatt fagdidaktikk på høyskole”*. Her hadde 5 av 6 norske plassert seg i laveste del på tabellen, fra og med *svært liten grad* (1) til og med *i noen grad* (3). Noe oppsiktsvekkende var også responsen på utsagn 15 *Jeg ”har i utvalgte emner hatt fagdidaktikk på partnerskole”*, der 3 av de 6 norske svarte *vet ikke*. Dette samsvarte med det som kom fram i intervjuet vedrørende manglende fagdidaktikk på høyskolen og en praksis ute i partnerskolene som informantene opplevde som varierende og ikke tilfredsstillende nok (se avsn.5.2.2.).

Like påfallende var den positive omtalen (definert som tema med maksimum en respondent i midten) som de ungarske informantene ga samme utsagn 14, om fagdidaktikk på høyskole. I tillegg var dette utsagnet det eneste de ungarske mente de *i meget stor grad* (2) hadde hatt på høyskole. Når det gjaldt utsagn 15, om fagdidaktikk på partnerskole, kom responsen her også i særstilling for de ungarske, da dette var det eneste utsagnet som en svarte *vet ikke* på (1). Da de tre andre plasserte seg fra midten og til høyre, kom ungarene likevel positivt ut i forhold til dette utsagnet.

6 utsagn fikk positiv omtale blant de norske respondentene: dialog med foreldre (utsagn 12), faglig kompetanse kombinert med tilpasset opplæring (utsagn 2), forholdet mellom å kunne et fag og lære det bort (utsagn 17), fagkunnskap (utsagn 1), refleksjon over egen praksis (utsagn 16). Utsagn 4, som omhandlet de fem grunnleggende ferdighetene i fagene, ble av 4 norske også omtalt positivt, men 2 av de 6 norske svarte *vet ikke*. Noe uventet, ut fra tidligere negativ respons i forhold til fagdidaktikk, responderte de norske positivt vedrørende tilpasset opplæring kombinert med didaktisk kompetanse generelt, (utsagn 3) og faglig kompetanse spesielt (utsagn 2).

De ungarske omtalte i hovedsak de samme temaene i de nevnte utsagnene ovenfor (utsagn 1, 2, 4, 12, 16, 17) positivt og var samtidig mer samstemte, inkludert i utsagn 4. Ikke uventet, ut fra responsen på utsagn 14 og 15 (se ovenfor), mente alle de 4 ungarske at de hadde stor grad av didaktisk kompetanse (utsagn 3). Utsagn 16, som omhandlet refleksjon over egen praksis, kunne verken omtales som positiv eller negativ, ut fra gitte definisjoner på forhånd. Ungarerne fordelte seg her på i *noen grad* (2) og i *stor grad* (2) og plasserte dette utsagnet i kategorien nedenfor, sammen med utsagn 2, 3, 8, 9, 10.

5 utsagn fikk av de norske respondentene ingen negativ omtale, men heller ikke klar positiv. 3 av disse utsagnene kunne knyttes til ulike sider ved tilpasset opplæring, som veiledning i faget (utsagn 9), konsekvenser av ulike prøveformer i faget (utsagn 8), samt tilrettelegging for tilpasset opplæring og inkludering i faget (utsagn 10). De 2 siste av disse 5 utsagnene dreide seg om tekniske verktøy i undervisningen, som digitale mapper (utsagn 18) og multimedia- og publiseringsverktøy (utsagn 20). En av de norske informantene uttalte seg imidlertid om hvor vanskelig det var å gjøre bruk av blant annet IKT i undervisningen, selv om de satt med brukbar kompetanse på området (se avsn.5.3.1.). Det handlet om begrenset tilgjengelighet av rom og ressurser.

4 av de 5 samme temaene fikk heller ingen negativ omtale av de ungarske. Utsagn 20 derimot, som omhandlet tekniske og digitale hjelpemidler i undervisningen, skilte seg ut fra dette bildet, der ungarene samlet beveget seg i negativ retning. Dette kunne ha noe å gjøre med tilgangen til slikt undervisningsverktøy og/eller hvorvidt kompetansen omkring dette var tilgjengelig på arbeidsplassen (se avsn.3.3.3.).

5 utsagn kan kategoriseres ”noe negativ omtale”, definert som tema med minimum en respondent til venstre for midten. Disse utsagnene utgjorde til sammen 3 tema. Det første tema gjaldt igjen IKT som undervisningsverktøy, det andre omhandlet tilpasset opplæring i forhold til læremidler og læringsformer: vurdering av læremidler (utsagn 5), læremidler og informasjonsressurser tilpasset hver enkelt elev (utsagn 7) læringsformer (utsagn 6). IKT som sentralt verktøy for differensiering (utsagn 19) kunne plasseres under både første og andre tema. Når det gjaldt å kunne gjøre et valg og vurdere ulike læremidler og informasjonsressurser i faget (utsagn 5), må det påpekes at 5 av 6 norske mente at de i *stor grad* kunne det. 1 informant skilte seg ut i negativ retning og mente at hun i *svært liten grad* kunne det.

Det tredje tema i kategorien ”noe negativ omtale” var kunnskap om tospråklighet (utsagn 11). Noen av de norske mente de leste om flere problemområder (se avsn.5.2.2.) der det å håndtere elever med ulik kulturbakgrunn var en av dem. De hadde ikke noen trening i hva tospråklighet i praksis innebar. Mange hadde ikke hatt kontakt med fremmedspråklige elever i løpet av sine praksisperioder. De kunne likevel uttale seg positivt i forhold til det å ha kunnskap om viktigheten av å kjenne til hva tospråklighet og kulturbakgrunn kunne ha å si for elevenes utvikling i faget. Dette kjente de noe til, fordi de hadde lest om det.

De ungarske skilte seg noe ut fra de norske i disse 5 utsagnene (Utsagn 5, 6, 7, 11, 19). I 3 av dem omtalte de oppnådde mål og hensikter positivt (utsagn 6, 7, 11). Disse innbar kompetanse både i forhold til tilpasset opplæring med tanke på læremidler og læringsformer og i forhold til tospråklighet. Med tanke på de øvrige utsagn 5 og 19 omtalte de disse som de norske. Utsagn 5, om det å kunne vurdere ulike læremidler og informasjonsressurser i faget, ble av 3 ungarske omtalt positivt i *stor grad*. Den fjerde av de ungarske informantene skilte seg ut og gjorde at responsen til sammen fra de ungarske informantene her ble noe negativ (i *liten grad* (1) i *stor grad* (2)).

Et utsagn ble stående noe alene, både med tanke på tematikk og spredning i den norske informantgruppa. Dette gjaldt utsagn 13 som omhandlet helhet mellom teori og praksis: *Jeg ”har erfart helhet og sammenheng mellom teori og praksis”*. For de norske informantene gjenspeilet omtalen av dette utsagnet noe av den negative tendensen som ble uttrykt i forhold til fagdidaktikk i lærerutdanningen.

De ungarske informantene omtalte utsagn 13 positivt etter gitt definisjon og stod relativt samlet: 3 svarte i *noen grad* og 1 i *stor grad*.

Rekkefølgen i Tabell 1 er gjort med utgangspunkt i de norske informantenes svar, fra høyest positive skåre til mest negative skåre. Alternativet *Vet ikke* viser seg å slå særlig negativt ut i tabellen når 3 norske informanter plasserer seg i denne kategorien (se utsagn 4 og 15), selv om de andre 3 svarer positivt. Det er for øvrig gjort markeringer med uthevet skrift ved endringer i tabell 1 slik at dette samsvarer noenlunde med teksten der disse data blir behandlet (se ovenfor).

Tabell 1

I hvor stor grad opplever du at du har oppnådd et utvalg av de mål og hensikter som allmennlærerutdanningen har satt for deg som lærerstudent?								
		1	2	3	4	5	0	
		i svært liten grad	i liten grad	i noen grad	i stor grad	i meget stor grad	vet ikke	totalt
12. Jeg "kan føre en god dialog i foreldresamtaler med barn, ungdom og foreldre".								
Nyttdannede lærere i	Norge ant.			1	2	3		6
	Ungarn ant.				4			4
	Totalt ant.			1	6	3		10
2. Jeg "kan vise faglig kompetanse tilpasset elevenes kunnskaps- og ferdighetsnivå på barnetrinnet".								
Nyttdannede lærere i	Norge ant.				4	2		6
	Ungarn ant.			1	3			4
	Totalt ant.			1	7	2		10
17. Jeg "har utviklet evnen til å forstå forholdet mellom det å kunne et fag og det å kunne lære bort til andre".								
Nyttdannede lærere i	Norge ant.				4	2		6
	Ungarn ant.			1	3			4
	Totalt ant.			1	7	2		10

3. Jeg "kan vise didaktisk kompetanse tilpasset elevenes kunnskapsnivå og ferdighetsnivå på barnetrinnet".								
Nyttdannede lærere i	Norge ant.			1	4	1		6
	Ungarn ant.				4			4
	Totalt ant.			1	8	1		10
1. Jeg "kan dokumentere kunnskap i faget slik det er definert i dette fagets fagplan".								
Nyttdannede lærere i	Norge ant.			1	4	1		6
	Ungarn ant.				4			4
	Totalt ant.			1	8	1		10
16. Jeg "har evne til å reflektere over egen praksis og justere den".								
Nyttdannede lærere i	Norge ant.				5	1		6
	Ungarn ant.			2	2			4
	Totalt ant.			2	7	1		10
9. Jeg "kan dokumentere kompetanse i veiledning i faget".								
Nyttdannede lærere i	Norge ant.			3	2	1		6
	Ungarn ant.				4			4
	Totalt ant.			3	6	1		10
8. Jeg "kan vurdere og diskutere konsekvenser av ulike prøveformer, deriblant kartleggingsprøver i faget".								
Nyttdannede lærere i	Norge ant.			3	2	1		6
	Ungarn ant.			1	3			4
	Totalt ant.			4	5	1		10
10. Jeg "kan dokumentere kompetanse i tilrettelegging for tilpasset opplæring og inkludering i faget".								
Nyttdannede lærere i	Norge ant.			2	4			6
	Ungarn ant.			2	2			4
	Totalt ant.			4	6			10
18. Jeg "kan gjøre bruk av digitale mapper".								
Nyttdannede lærere i	Norge ant.			2	4			6
	Ungarn ant.			3	1			4
	Totalt ant.			5	5			10

20. Jeg "kan bruke ulike multimedia- og publiseringsverktøy i undervisningen".								
Nyttdannede lærere i	Norge ant.			4	2			6
	Ungarn ant.	1		2	1			4
	Totalt ant.	1		6	3			10
5. Jeg "kan dokumentere evne til å velge og vurdere ulike læremidler og informasjonsressurser i faget".								
Nyttdannede lærere i	Norge ant.		1		5			6
	Ungarn ant.		1		3			4
	Totalt ant.		2		8			10
7. Jeg "vet hvilke elever de ulike læremidler og informasjonsressurser kan passe for".								
Nyttdannede lærere i	Norge ant.		1	3	2			6
	Ungarn ant.			2	2			4
	Totalt ant.		1	5	4			10
6. Jeg "vet hvilke læringsformer de ulike læremidler og informasjonsressurser kan passe for".								
Nyttdannede lærere i	Norge ant.		1	3	2			6
	Ungarn ant.			2	2			4
	Totalt ant.		1	5	4			10
4. Jeg "kan dokumentere bruk av de fem grunnleggende ferdigheter i mitt arbeid med faget".								
Nyttdannede lærere i	Norge ant.			1	2	1	2	6
	Ungarn ant.				4			4
	Totalt ant.			1	6	1	2	10
11. Jeg "har kunnskap om hva tospråklighet og kulturbakgrunn har å si for elevenes utvikling i faget".								
Nyttdannede lærere i	Norge ant.	1		2	3			6
	Ungarn ant.			4				4
	Totalt ant.	1		6	3			10
19. Jeg "kan bruke IKT i undervisningen som et sentralt verktøy for differensiering".								
Nyttdannede lærere i	Norge ant.	1		3	2			6
	Ungarn ant.	1	1	2				4
	Totalt ant.	2	1	5	2			10

13. Jeg "har erfart helhet og sammenheng når det gjelder teori og praksis".								
Nyttdannede lærere i	Norge ant.	1		2	2	1		6
	Ungarn ant.			3	1			4
	Totalt ant.	1		5	3	1		10
14. Jeg "har i utvalgte emner hatt fagdidaktikk på høyskole".								
Nyttdannede lærere i	Norge ant.	1	1	3	1			6
	Ungarn ant.				2	2		4
	Totalt ant.	1	1	3	3	2		10
15. Jeg "har i utvalgte emner hatt fagdidaktikk på partnerskole".								
Nyttdannede lærere i	Norge ant.			1	2		3	6
	Ungarn ant.			2	1		1	4
	Totalt ant.			3	3		4	10

I tabell 2 dreide utsagnene seg i forhold til 3 hovedområder som var vektlagt i innledning til Plan for Allmennlærerutdanning: Allmennlærerutdanningen "skal gjennom klare rammer og en gjennomtenkt organisering legge til rette for hver enkelt students personlige, faglige og profesjonelle utvikling" (min understreking). Disse utsagnene utgjorde nr. 21-23 i del 2. Utsagnene nedenfor er plassert i rekkefølge fra høyeste til laveste skåre, med utgangspunkt i de norske informantene.

Tabell 2

I hvor stor grad opplever du at du har oppnådd et utvalg av de mål og hensikter som allmennlærerutdanningen har satt for deg som lærerstudent?							
	1	2	3	4	5	0	
	i svært liten grad	i liten grad	i noen grad	i stor grad	i meget stor grad	vet ikke	totalt
22. Allmennlærerutdanningen skal "skal gjennom klare rammer og en gjennomtenkt organisering legge til rette for hver enkelt students <u>faglige utvikling</u> ". I hvilken grad stemte dette for deg?							
Nyttdannede lærere i	Norge ant.	1	2	1	2		6
	Ungarn ant.			1	2	1	4
	Totalt ant.	1	2	2	4	1	10

21. Allmennlærerutdanningen skal "gjennom klare rammer og en gjennomtenkt organisering legge til rette for hver enkelt students <u>personlige utvikling</u> ". I hvilken grad stemte dette for deg?								
Nyutdannede lærere i	Norge ant.	1	2	2	1			6
	Ungarn ant.			1	3			4
	Totalt ant.	1	2	2	4			10
23. Allmennlærerutdanningen skal "skal gjennom klare rammer og en gjennomtenkt organisering legge til rette for hver enkelt students <u>profesjonelle utvikling</u> ". I hvilken grad stemte dette for deg?								
Nyutdannede lærere i	Norge ant.	1	3	2				6
	Ungarn ant.			4				4
	Totalt ant.	1	3	6				10

Tabell 2 viste at de norske informantene sine svar (utsagn 21 og 22) i hovedsak lå fra midten og til venstre på skalaen (negativ tendens), slik som siste halvpart av utsagnene i tabell 1. Denne negative tendensen ble ytterligere bekreftet i utsagn 23, der de norske mente at en profesjonell utvikling hadde skjedd hovedsaklig i *liten grad*.

Tabell 2 viste også at de ungarske befant seg på den positive, fra og med i *noen grad* til og med i *stor grad* (positiv tendens), bortsett fra et avvik i utsagn 22 der 1 hadde svart i *meget stor grad*. Dette utsagnet dreide seg om faglig utvikling. I tabell 1 var det i hovedsak utsagn i forhold til den faglige kompetansen at informantene samlet plasserte seg fra sentrum og mot høyre på skalaen. Det gjorde ungarene også i tabell 2.

Oppsummering

Samlet sett mente informantene å ha oppnådd mål og hensikter med lærerutdanningen i hovedsak i *noen grad* og til og med i *stor grad* ut fra tabell 1, det vil si fra midten og mot høyre (positiv tendens). Dette gjaldt for alle informantene i 50 % av utsagnene. I de neste 50 % plasserte de norske informantene seg i større grad på midten og noe til venstre. Samtidig må det nevnes at de norske nyutdannede lærerne i langt større grad enn ungarene, brukte ytterpunktene til høyre og til venstre for midten. De ungarske nyutdannede lærerne plasserte seg stabilt på midten i *noen grad* og mot høyre i *stor grad*, de var verken svært negative eller i motsatt grad svært positive. De

kunne på mange måter karakteriseres som moderate i sine svar på hvordan de vurderte egne oppnådde mål og hensikter med lærerutdanningen.

Spesielt for tabell 1 skal nevnes fagdidaktikk fra høyskole og partnerskole (praksis). De norske informantene omtalte dette spesielt negativt; 3 av de 6 norske visste ikke om de hadde hatt fagdidaktikk i partnerskolen. De ungarske omtalte disse utsagnene mer positivt, særlig med hensyn til fagdidaktikk på høyskolen. I forhold til fagdidaktikk i partnerskole, er det 1 av de 4 ungarske som ikke vet om de har hatt det. I et annet utsagn mente de norske informantene at de i stor grad hadde forstått hvordan tilpasset opplæring skulle kombineres med didaktisk kompetanse. Samtidig omtalte de sin egen forståelse av sammenheng mellom teori og praksis som svak. Ut fra dette kan det synes som opplevelsen av fagdidaktikk var noe sammensatt og skapte ulike meninger og reaksjoner hos informantene.

Når det kom til spørsmål om konkrete deler ved lærerutdanningen, som for eksempel hvorvidt informantene mente de hadde oppnådd tilstrekkelige fagkunnskaper i sine fag, kunne veilede elevene, kunne tilpasse og differensiere undervisningen til hver enkelt osv., omtalte informantene dette i det store og det hele positivt, riktignok med noen avvik (se ovenfor). I tabell 2, som var en slags sammenfatning av lærerutdanningen, var responsen forbeholden.

5.2.2. Vurdering av lærerutdanningen 2: Hvilke faktorer i lærerutdanningen opplever de nyutdannede lærerne har betydning for en kvalifisering til yrket? (spørsmål 31, 34, 43, 44, 52, 53)

Data i dette kapitlet er hentet fra Spørreguide del 3, intervjuet. Disse er skilt ut fra resten av intervjuet, da svarene her i hovedsak kom til å dreie seg om opplevelser i forhold til lærerutdanningen, hvorvidt denne hadde lagt forholdene til rette for en kvalifisering til yrket og hvilke faktorer informantene mente hadde betydning i denne prosessen.

I møtet med yrket opplevde alle informantene å ha sterke sider (se avsn.5.3.1. spørsmål 30). Da de skulle svare på hvorvidt utdanningen hadde bidratt til å utvikle disse sidene hos dem (spørsmål 31), var de hovedsaklig samstemte, uavhengig av land:

Asgeir (N): *Nei, dette var en egenskap jeg tilfeldigvis hadde og trengte.*

Hanne (N): *Nei, dette kommer ikke fra høgskolen.*

Betti (U): *Nei, tror ikke det.*

Petra (U): *Nei, bare mine lærere i barneskolen ledet meg styrket gjennom noen skoleår..(..)...*

Selv om dette var hovedtendensen, vil det være viktig å trekke fram 1 av de 10 informantene (Magnus-N), som mente praksis og spesielt en av hans øvingslærere hadde inspirert ham og bidratt til å forsterke hans positive holdning til det å ta utfordringer også videre i yrket:

Magnus (N): *Hadde det ikke vært for praksis, den var alfa omega. Heldigvis hadde vi en fantastisk praksislærer, hadde kompetanse, satte meg på prøver, flaks at jeg fikk det. Fikk bruk for det med en gang som lærer.*

På spørsmålet om hva som kunne vært gjort i utdanningen for å gi dem bedre kompetanse, eller som kunne ha styrket sider hos dem der de kjente at de kom til kort i yrket (spørsmål 34), hadde informantene flere ting å komme med, men først og fremst de norske:

Kristian (N): *Knytte teoriene mer til praksis, og motsatt. De levde sine egne liv. Mer praksis, flere timer til metodikk, mer kontakt med hva praksis innebærer, hva vi vil møte...(..)..må bli mye mer praksis.*

Alice (N): *få praksis som kontaktlærer, lære dennes funksjoner, dramatisere reelle situasjoner..(..)..utdanningen ble som en videreføring av gymnaset ..(..)..ønsket forelesninger som var matnyttige, kjente at jeg kastet bort tida..(..)..har behov for å se praksis og teori i sammenheng.*

Karine (N): *vi leste om foreldremøter, vi leste om hvordan samarbeid kunne skje mellom hjem og skole, men visste ingenting om det i praksis. Kunne fått øve på dette. Hadde ingenting om unger med flerkulturell bakgrunn..*

Karine (N) mente lærerutdanningen hadde sviktet i forhold til didaktikk jeg *har ingen støtte i lærerutdanningen når det gjelder didaktikk. Skremmende.* Alice (N) hevdet at vektlegging av fag på Høgskolen tok all oppmerksomhet. Dette fikk konsekvenser for andre sider ved lærerutdanningen som hun også mente var viktig *høgskolen fokuserer for mye på fag. Vi får ikke kontakt med hele mennesket, bare faget.* Selv om fokus på fag, i følge flere av disse norske informantene, var stort, var ikke det ensbetydende med en god undervisning:

Hanne (N) *Jeg har vært kritisk til lærerutdanningen hele tiden fordi jeg trodde jeg skulle lære så mye mer..(..).. det kom veldig an på lærer med tanke på fag. Norsk var så mye surr, som å gå gymnaset om igjen, aldri noe om hvordan vi skulle lære bort, kunne i det minste introdusert oss i lesesystemer. Kanskje lært noe, men vet ikke helt hva..(..)..pugget om mange teoretikere; ville relatere dem til praksis, bevisstgjøres hva vi velger og hvorfor, det fikk jeg ingen innføring i ..(..).* Asgeir (N):(..).. *fikk noen kopier om ADHD og autisme på lærerskolen, med lærerens kommentar: "Da er vi ferdig med det." Dette var ikke viktig. Leste om skole/hjem-samarbeid..(..) spesialpedagogiske tiltak leste vi også om, likedan elever med spesielle behov. Tilkortkomning her er noe av det jeg bruker mest energi på..(..).*

To av de norske informantene opplevde nærmest å miste motivasjonen i forhold til enkelte fag de i utgangspunktet likte og følte at de mestret godt. Medstudenter ble viktige støttespillere og ressurser

Hanne (N): *Jeg elsket kunst og håndverk før jeg startet utdanningen, hadde gode karakterer fra tidligere, fikk en dårlig lærer på høgskolen, mistet all interesse for faget og fikk dårlig karakter. Det samme skjedde i matematikk som jeg syntes var gøy. Fikk en lærer som ikke kunne lære bort. Jeg mistet interessen. Det sosiale livet ble etter hvert det mest positive og viktigste for meg i utdanningen, venner jeg fikk på høgskolen var dem jeg fikk både moralsk og faglig støtte hos, de hjalp meg å få tilbake troen på meg selv.*

Karine (N): *Ønsket inspirasjon i forhold til matematikk og pedagogikk i løpet av utdanningen. Det fikk jeg ikke. Mistet lysten til å drive med matematikk, ble tatt fra all selvtillit. Læreren hadde alltid rett. Selvskryt blant enkelte lærere kunne de spart oss for, en lærer introduserte seg slik: "Jeg har hatt flest A`er!" ..(..)..alt for stor fagsegresjon på høgskolen, faglærerne gir blaffen i hva de andre driver med. Men vi skal drive tverrfaglighet i skolen. Henger ikke på greip.*

En av de norske informantene tok imidlertid initiativ til møte med enkelte lærerutdannere når hun mente at undervisningen eller opplegget ved høgskolen ble uakseptabel – hun opplevde å ha medstudenter i ryggen. Møtene førte sjelden til noen endring.

Karine (N): Lærerutdannerne likte ikke at jeg kom med kritiske spørsmål, kjente på at de brukte hersketeknikker og latterliggjorde studenter, virket som de helst ville ha anonyme studenter, men jeg fikk støtte fra medstudenter på mine kritiske refleksjoner. Jeg var eldst og sikkert herda gjennom et langt liv.

Hos de ungarske satt det noe langt inne å gi seg ut på noe som kunne smake av kritikk til utdanningssystemet. Mens refleksjon rundt egen utdanning var en selvsagt og kjent sak for de norske, var det ikke slik for de ungarske. 3 av de 4 ungarske reserverte seg i første omgang fra å svare på spørsmålet hvorvidt utdanningen kunne lagt til rette for å gi dem større kompetanse på områder de i yrket de kjente at de kom til kort. Underveis i intervjuet kom de med forklaring på hvorfor de hadde latt dette spørsmålet stå ubesvart; de hadde ikke reflektert over sin egen utdanning før spørsmålet ble stilt dem i spørreguiden.

Erika (U): Dette har ingen spurt meg om før..(..)..synes det er litt vanskelig å svare på, må tenke litt..(..)..enkelte lærerutdannere var dårlige.

Selv om det ikke var stilt spørsmål i intervjuet hvorvidt de ungarske informantene var fortrolig med å uttale seg omkring utdanning og yrke, kom det fram underveis at de ikke var det. Det virket ikke vanlig for dem å forfekte offentlig egne meninger om utdanningen eller utdanningssystemet. Gikk deres meninger i utdanningens disfavør og fikk et skjær av negativ kritikk, syntes offentliggjøringen ekstra vanskelig. Å være kritiske opplevde alle de ungarske informantene som noe negativt. De var ikke vant til det. Ingen hadde spurt om deres mening underveis i utdanningen. Dette mente de fulgte dem videre inn i yrket, der deres mening om pedagogikk eller metode verken var interessant eller etterspurt på noen måte. Debatterende eller diskusjoner, argumentering eller det å kunne fronte egne meninger, hadde ikke vært en del av deres hverdag, verken som elev i grunnskolen, gymnaset, universitetet eller som arbeidstaker (se avsn.3.3.1. og 3.3.3.). Å klage kunne indirekte føre til at de etter hvert forlot jobben; i realiteten ville det si at rektor kunne gjøre tilværelsen deres såpass vanskelig om de åpent gikk mot hans eller hennes

vedtak eller meninger at de så valgte å si opp selv (se Betti avsn.5.4.1.). Selv om informantene visste at intervjuene i denne sammenheng var anonymisert, var de redd uttalelsene deres kunne bli sporet tilbake til dem. Derfor ville de verken skrive noe om dette på forhånd, eller bli gjort opptak av underveis i intervjuet. Dette delvis fordi de var blitt informert om at papirene deres ville bli brukt som deler av grunnlag i databehandlingen. Likevel viste det seg at de hadde ønske om å fortelle, luften meninger og tanker rundt deler av den utdanningen de hadde tatt; men de hadde ikke gjort det før.

Agi (U): De kunne vist meg noe mer enn den idealistiske vegen, de viste meg bare hvordan ting skulle være, men da måtte jo alle unger sitte stille hele tiden og høre på meg, være engler, og jeg måtte vær læreren de så opp til. Slik er det jo bare ikke..(..)..

Betti (U): Alle er ikke født akademikere. Det er for mange lærere i dette landet. Det er på grunn av Bologna, tror jeg(..).. kommer du ikke inn på noe annet, kommer du i hvert fall inn på lærerutdanning. Ved innføring av Bologna i Ungarn ble kravene lavere. Hver student utløste penger, om å gjøre å få flest mulig inn, uansett kompetanse. "Alle kan få det til!" sa de. Det er jo ikke sånn.

Petra (U): Gitt meg mulighet til å praktisere mer, en måned med veileder sammenhengende hvert år alene, ikke sammen med mange i en studentgruppe.

Asgeir (N) og Agi (U) tok sammen til orde for et "pre-år" eller et halvt år i lære før de startet i yrket for alvor:

Asgeir (N): Starte med et år i praksis for å skjønne hva vi skal drive med..(..).. mer motivert til pedagogisk teori, være lærlinger med en erfaren lærer som selv vil være "mester" med nedsatt lesetid til å gjøre denne jobben..(..)..ville hatt praksis fortløpende hele utdanningstiden, med en veileder sammen med meg..(..)..jeg hadde alle fag i praksis på 5.trinn. Dumt organisert. Snevert.

Agi (U): ..(..)..kunne tenkt meg minst et halvt år med observasjon og praksis i skolen med en mentor, før jeg startet på ordentlig.Mer egenpraksis.

Bare de ungarske, 3 av 4, mente at lærerutdanningen hadde hatt direkte positiv betydning for deres mestring av yrket (spørsmål 43). Agi (U) var den eneste som satte utdanningen som den viktigste påvirkningsfaktor til mestring. Hun uttrykte en aksept for at utdanningen var slik som

den var og at læreryrket måtte være noe annet: *noe hører til i utdanning, noe hører til i yrket* (Agi (U)). For den fjerde av de ungarske informantene, Betti (U), hadde derimot enkelte *dårlige lærerutdannere* fått betydning for det å ikke mestre yrket. Hun kommenterte dette med *vi lærte teorien, men de ble ikke satt i noen sammenheng med praksis, enkelte dårligere lærere, dessverre, noen gir deg selvtillit, andre tar den* (Betti-U). De ungarske lærerne mente likevel lærerutdanningen i det store og det hele hadde medvirket i *noen grad* til opplevelsen av å mestre lærerjobben (spørsmål 52). I forhold til det å trives som lærere, mente de ungarske at lærerutdanningen i *noen grad* og i *stor grad* hadde hatt en positiv effekt; de kommenterte ikke mer ut over det.

De norske informantene sa ikke at utdanning direkte var en årsak til det å ikke mestre yrket; i stedet tok de opp enkelte kompetanseområder de kjente de kom til kort på og som de i intervjuet relaterte til mangelfull lærerutdanning (spørsmål 44) *..(..)..manglende kompetanse i spes.ped, manglende kompetanse i metodikk* (Kristian-N), og *ingen kjennskap til PPT og hjelpeapparatet, til skjemaskrivning..(..)..* (Karine-N). De norske lærerne befant seg i venstre del av skalaen da de uttrykte hvilken betydning lærerutdanningen hadde hatt for deres mestring av yrket. 2 av de 6 norske mente lærerutdanningen i *svært liten grad* hadde vært en medvirkende faktor; Alice (N) la til *nesten ingen* (Alice-N). Hun hadde havnet som kontaktlærer for en spesialklasse , og mente at utdanningen fikk lite betydning for hvordan hun kom til å mestre sin arbeidssituasjon. De 3 neste plasserte seg på i *liten grad* og i *noen grad*, også med noen kommentarer:

Hanne (N): *Kanskje lært noe, men vet ikke helt hva..(..)..pugget noe om mange teoretikere; trenger heller å relatere dem til praksis, bevisstgjøres hva vi velger og hvorfor*

Asgeir(N) var den eneste som noe positivt uttrykte seg om lærerutdanningen *pedagogisk teori var ok, men praksis manglet* (Asgeir-N).

4 av 6 norske hevdet at også deres trivsel som lærere i *svært liten grad* var takket være lærerutdanningen (spørsmål 53). Magnus (N) vurderte en del av lærerutdanningens betydning høyere, men la til at det *ikke var lærerutdanningsinstitusjonens fortjeneste, men sosialt samvær og delvis praksis* (Magnus-N). Da Asgeir (N) hevdet i *meget stor grad* om lærerutdanningens betydning for trivsel i yrket, relaterte han trivselen til sosialt samvær i utdanningstiden, som han

tok med seg videre inn i yrket (kom til å arbeide sammen med 2 av sine medstudenter og gode kamerater) *fikk gode kamerater i utdanningstida, nå arbeider vi sammen* (Asgeir-N).

De 4 ungarske mente utdanningen i *noen grad* og i *stor grad* hadde hatt betydning for deres trivsel i yrket. 1 av de 4 plasserte utdanning øverst på listen over påvirkningsfaktorer av betydning i forhold til mestring (spørsmål 43). Hun var den eneste av alle informantene som vurderte utdanningen slik.

Oppsummering

Oppsummering av de to tabellene viste at de norske informantene var mer spredt i sine opplevelser av oppnådde mål og hensikter med lærerutdanningen enn de ungarske, men flertallet samlet seg rundt sentrum (i *noen grad* til og med *i stor grad*). De ungarske samlet seg som gruppe i sentrum av skalaen, stort sett ingen til høyre og ingen til venstre. Bortsett fra noen norske som hevdet seg i forhold til meget stor måloppnåelse og svært liten måloppnåelse, var flertallet av informantene i hovedsak enig.

Med en mer eller mindre lik oppfattelse av måloppnåelse, der et flertall av informantene syntes å ligge i sentrum, skulle man forvente at møtet med yrket ville kunne utarte seg tilsvarende likt, men med noen ytterpunkter.

De norske informantene mente at tilrettelegging av praksis var den delen av lærerutdanningen som gav dem størst mulighet til å kvalifisere seg til yrket. I tilknytning til praksis mente de også at kjennskap til teori var viktig. Det sosiale samværet med medstudenter var for flere av de norske også en vesentlig faktor i utdanningen. Noen ville hevde den var den viktigste. Medstudenter ble dem de kunne bryne tanker og ideer på, i diskusjoner i forhold til utdanning generelt. De fungerte også som moralske støttespillere i vanskelig spørsmål man ønsket å ta opp med lærerutdannere. I dette fellesskapet syntes det samtidig å blomstre en kreativitet som resulterte i en deling av ideer blant annet for hvordan lærerutdanningen på noen felt kunne bli bedre og slik gjøre fremtidige lærere mer forberedt til yrket.

De ungarske informantene delte de norske sin oppfatning omkring viktigheten av at praksis og teori måtte sees i sammenheng. Derimot var det ingen av disse som nevnte noe om det sosiale samværet med andre studenter som viktig faktor i deres utdanning.

Selv om praksisopplæring var den delen som de nyutdannede lærerne opplevde hadde mest yrkesrelevans, representerte praksis også en faktor i lærerutdanningen som i større eller mindre grad gjorde en kvalifisering til yrket noe problematisk. Den ble opplevd for tilfeldig, og øvingslærere var ikke like egnet. Noen av informantene, norske og ungarske, kunne tenke seg et slags introduksjonsår som første år i lærerutdanningen. Dette skulle i så fall utgjøre et praksisår, i nært samarbeid med en veileder. Alle informantene mente praksisdelen av utdanningen var for liten, noen mente den var urealistisk og den hadde heller ikke gitt dem nødvendig kompetanse innenfor, etter informantenes mening, viktige områder. 1 av 10 fikk oppleve foreldremøte i løpet av studietiden. Å få kjennskap til det å være kontaktlærer manglet i stor grad, både for den norske og for den ungarske lærerutdanningen. Didaktikk og metodikk likedan. Lærerutdannere var ikke gode nok til å knytte teoriene til praksis, ei heller omvendt. Lærerutdanningen hadde ikke bidratt til å utvikle deres sterke sider.

De norske informantene rettet i denne sammenheng en klar kritikk til lærerutdannerne, som de mente utøvde en fagsegresjon ved utdanningsinstitusjonen. Dette stod klart i misforhold til tanken om tverrfaglighet som de norske hadde lært om i praksis. I tillegg hevdet noen at enkelte lærerutdannere hadde gjort at de som lærerstudenter mistet gleden og selvtiliten i forhold til tidligere favorittfag.

I stedet for å rette denne kritikken til lærerutdannerne, siktet 1 av de 4 ungarske mot Ungarns medlemskap i Bologna. Denne ene mente lærerutdanningen i det store og hele var blitt et dårligere tilbud fordi man ønsket så mange studenter som mulig inn i høyere utdanning. Dette medførte blant annet at dagens lærerstudenter ikke ble noe bedre kvalifisert til yrket, indirekte ble omlegging av utdanningssystemet en hindring for en bedre kvalifisering, i følge henne.

De norske og de ungarske var likevel enige om at endringer innenfor enkelte deler av lærerutdanningen kunne gi økte muligheter for en bedre kvalifisering til yrket: et ”pre-år” med veileder eller erfaren lærer, en mer realistisk praksis gjennom utdanningen med større relevans til yrket, inspirerende lærerutdannere som i større grad kunne relatere teori til praksis samtidig som

de også hadde solid kompetanse innenfor didaktikk og metodikk. Selv om informantene var enig i disse punktene, var de ungarske i utgangspunktet mer forsiktig i uttalelsene sine om dette og hadde for øvrig gitt uttrykk for at de var fornøyd med det lærerutdanningsinstitusjonen formidlet til dem av fagdidaktikk (se tabell 1 utsagn 14 avsn.5.2.1.).

Lærerutdanningene hadde for de norske lite å si for deres trivsel og mestring som lærere. De ungarske mente lærerutdanningen hadde hatt mer positiv betydning både i forhold til trivsel og mestring i yrket, selv om de ikke uttalte seg omkring medstudenter i denne sammenheng.

5.3. Ny som lærer: Opplevelsen av de første år i yrket

(Spørreguide del 3 vedlegg 7 og 8)

I dette kapitlet presenteres de nyutdannede lærernes opplevelser av de første år i yrket. Informantenes uttalelser samlet seg i følgende tema og avsnitt: Krav og relasjoner (avsn.5.3.1.), Kompetanse i en uforutsigbar hverdag (avsn.5.3.2.) og Kolleger (avsn.5.3.3.). Hvert avsnitt avsluttes med en oppsummering. Selv om forholdet til skoleledere viste seg å prege lærerinformantenes opplevelse av møtet med yrket, er det valgt å presentere data omkring dette i eget avsnitt 5.4. Likevel vil skolelederne i noen grad bli nevnt også i dette avsnitt 5.3.

5.3.1. Krav og relasjoner

(Spørreguide del 3 vedlegg 7 og 9 spørsmål 27,28, 29, 30, 32,33,)

Alle de 10 informantene responderte positivt i forhold til ulike krav de satte til seg selv som nyutdannede lærere (spørsmål 27): gjøre en best mulig jobb. Denne felles holdningen beskrev de som blant annet *alltid gi 100 %, lære mest mulig, være en så god lærer som mulig, være alt for elevene*. Holdningen i disse uttalelsene la for dagen et klart engasjement for yrket og virket å være et positivt element i synet på dem selv og jobben de gjorde.

Likevel var det mulig å spore ulikeheter i svarene mellom de norske og ungarske på dette spørsmålet. Den offensive holdningen som nyutdannet delte de, men de norske informantene syntes likevel å betrakte i større grad hele skolemiljøet som arena for sitt virke. Kravene de satte til seg selv så ut til å gjelde i relasjon til både elever, arbeidsmiljø, til det å høste nye erfaringer, til å erverve ny kunnskap med mer.

Asgeir (N): *Jeg ville lære mest mulig, få mest mulig erfaring..(..).jeg er tålmodig, har mange kreative løsninger, mente jeg hadde noe å tilføre mine kollegaer og at de kunne lære meg noe.*

Alice (N): *..(..)..ville være faglærer..(..)..være med på å skape et godt læringsmiljø, lære nytt selv, være tydelig leder for elevene, bygge gode relasjoner. Læringsmiljøet er alle ved en skole, det er viktig.*

Å skape gode relasjoner i forhold til alle partene i skolehverdagen kunne forstås som en del av det å bygge det gode *læringsmiljøet* eller den gode *læringsarenaen*. Asgeir og Kristian uttrykte seg offensivt i sine krav til seg selv gjennom en tydelig vilje til å lære på flere områder. Denne holdningen delte de andre norske med dem. I blant annet Alice sin uttalelse om *læringsmiljøet* lå det et krav til seg selv om å yte i forhold til arbeidsplassen som helhet. Hun uttrykte også spesifikt at det var elevene hun ønsket å være den gode leder for.

De ungarske informantene syntes å rette sin oppmerksomhet mest mot elevene når det gjaldt krav de stilte til seg selv (spørsmål 27). Når deres oppmerksomhet ikke, som hos de norske informantene, var i forhold til hele arbeidsmiljøet, kunne det skyldes måten skolen var organisert på (se avsn.3.3.3.). Hos dem var verken team-planlegging eller andre samarbeidsstrukturer på arbeidsplassen en del av deres praksisfellesskap, ei heller en del av deres utdanning. En slags kultur for læring eller former for erfaringsutveksling mellom for eksempel sine kollegaer, var ikke noe de nevnte i denne sammenheng.

Petra (U): *Jeg ville bli en så god lærer som mulig, være streng, men rettferdig... som mine gamle lærere..., være en lærer å stole på, alltid være forberedt, god til å formidle kunnskap til elevene.*

Erika (U): *Interessant spørsmål! Ingen har spurt meg om det før..(..)..men ungene er de mest viktige. Jeg ville drive elevsentrert undervisning. Jeg var selv et vanskelig barn og ønsket å være*

en lærer for alle, ville forstå dem. Viktig for meg å være faglig dyktig. Jeg ville gi elevene erfaringer og kunnskaper.

Informantenes felles engasjement, positive holdning og pågangsmot, forsterket seg i begge grupper da de svarte på spørsmålet om hvilke krav de ble møtt med på sin nye arbeidsplass (spørsmål 28):

Asgeir (N): *"Gjør jobben!" sa de (her: ledelsen). Ingen definerte hva de forventet av meg..(..).jeg gjorde jobben..(..).*

Hanne (N): *Ingen arbeidsinstruks. Det var veldig uklart. Litt sjokkarta. Kan ikke huske at det var noen krav, annet enn å gjøre jobben min, møte opp i tide, involvere meg. Jeg så dem ikke (her: mulighetene), usikkerheten min preget hverdagen min og jeg reserverte meg, ble vel litt usynlig..(..).ekkel å være så uerfaren, dette gjorde meg forsiktig, svak, avventende, varte ganske lenge. Kjentes ikke bra! Jeg skulle jo være proff.*

De ungarske lærerne syntes å oppleve kravene mer definerte og tydeligere enn de norske. De gjorde så godt de kunne:

Agi (U): *Jeg måtte være fleksibel, gjøre som jeg ble bedt om, et praksissjokk, delvis på grunn av ledelsen, delvis på grunn av alle arbeidsoppgavene..(..).de sa hva de forventet av meg allerede på intervjuet, fordi jeg var innstilt på det, greide jeg det, men jeg visste ikke så mye om det uventede som møtte meg.*

Betti (U): *Jeg måtte gjøre alt mulig, alle ønsket forskjellig, elevene, kollegaene, ledelsen og foreldrene. Jeg var helt forvirret.*

Selv om implisitte eller eksplisitte krav syntes å skape en usikkerhet, var muligens direktivene de ungarske nyutdannede lærerne måtte følge, en større utfordring å innfri. Det var viktig å være den beste skolen i kommunen, det vil si den skolen som skåret høyest på alle tester, den skolen der alle elevene gikk videre til neste årstrinn. Kravet om å avlevere den beste undervisningen var tydelig definert som undervisningen der elevene lærte alt det de etter pensum skulle lære, og dermed kom ut med de beste resultatene. Det var ingen forskjell på kravene du ble møtt med, enten du var nyutdannet eller erfaren lærer. Fallhøyden kunne bli stor. I et land med stor

overtallighet av lærere (se avsn.3.3.2.) og dårlige utsikter for annen jobb, gikk man virkelig inn for å holde på den jobben man hadde. Petra-U hadde på lik linje med Betti-U og Agi-U fått klare direktiver om hva som var forventet av henne:

Petra (U): *Jeg måtte være en å stole på, være nøye, fleksibel, måtte avgi en god undervisning. Jeg måtte få til gode resultater som gjorde at alle elevene ble flyttet opp til neste klasse. Da ville de synes at denne skolen var bra. Men jeg visste ikke hvordan jeg skulle få det til. Jeg har grått mye..(..).jeg syntes det var og er vanskelig å ta avgjørelser på sparket, som når vi har 20 minutter igjen av leksjonen og jeg har gjort alt jeg har planlagt. Jeg er redd for å gjøre feil, bestemme noe som dem (her: ledelsen) ikke vil akseptere. Da vil avdelingsleder si fra, sette meg på plass..(..)..*

Alle informantene syntes i stor grad å oppleve at mulighetene de hadde til å møte kravene (spørsmål 29), uttrykt eksplisitt eller implisitt fra ledelsen eller andre i arbeidsmiljøet, kom mest an på dem selv og deres egen innstilling. Igjen kunne det synes som at viljen til å gjøre *en best mulig jobb* ble en svært vesentlig faktor i det å finne løsninger på de mange arbeidsoppgavene en nyutdannet lærer kom til å stå overfor

Alice (N): *Måtte bare ta utfordringene, gjøre det, ikke tenke..(..)..det var et sjokk..(..)..skremmende mye som var opp til meg selv.*

Agi (U): *Fordi jeg var innstilt på det, greide jeg det, men jeg visste ikke så mye om alt det som møtte meg.*

Selv om viljen var sterkt til stede om å få til ting, var det noen ganger for ikke mulig å møte enkelte krav

Karine (N): *Det er krav om at jeg skal lære elevene å bruke digitale verktøy, det er en vits. Vi har verken rom eller ressurser til det. Alltid tull med maskinene, det blir veldig uforutsigbart for ungene, bare stress. Jeg kan og vil, men dette er nesten håpløst.*

Alle de 10 informantene var i stand til å definere sine sterke sider i møtet med yrket (spørsmål 30). Innstillingen om å få det til, uansett hvilke krav eller ikke krav som ble stilt av ledelsen eller

andre (se avsn.5.3.1. spørsmål 28), preget svarene på dette spørsmålet og understrekte igjen engasjementet hos både de norske og ungarske informantene, om enn ikke direkte. Engasjementet kunne leses implisitt i deres ulike måter å formulere seg på *liker barnegruppa..(..)..er entusiastisk..(..)..har mange kreative løsninger..(..)*. Implisitt ligger et positivt forhold til elevene, noe som både kunne være en styrke og en inspirerende faktor i et slikt første møte

Asgeir (N): *Jeg er tålmodig, har mange kreative løsninger, trives med elevene.*

Hanne (N): *Tålmodig, ryddig, strukturert, liker barnegruppa, tydelig lærer, er trygg der.*

Agi (U): *Jeg er tålmodig og er i stand til å takle nye oppgaver og annerledes oppgaver på samme tid, måtte ta flere timer på sparket, liker ikke å ikke kunne forberede meg, men er god til å tilpasse meg..(..)..*

Petra (U): *Jeg er entusiastisk, aktiv, deltar i alt med elevene og er interessert.*

Karine-N mente tidligere livs- og yrkeserfaring hadde styrket henne som lærer

Karine (N): *Solide erfaringer fra arbeidslivet tidligere, egne og andres barn haar gitt viktig erfaring i å håndtere mennesker, allsidig innafor idrett.*

Erika (U) trakk fram sine fagkunnskaper som viktig og en direkte styrke for henne. Disse gjorde at hun i større grad kunne bruke kreftene på andre sider ved undervisningen:

Erika (U): *Jeg er ung, skjønner elevene, særlig ut fra at jeg var som jeg var som elev, jeg var en vanskelig unge..(..)..jeg har god kunnskap om fagene jeg holder på med og kan konsentrere meg om didaktikken.*

Oppsummering

Informantene var nyutdannede lærere med et sterkt pågangsmot, engasjement, positiv innstilling og vilje til å gjøre en best mulig jobb. De ønsket å lære mest mulig gjennom å skaffe seg erfaringer på ulike områder, skape et godt læringsmiljø for elevene og ta de utfordringer som

måtte komme. De lot seg ikke stoppe av sin egen usikkerhet eller av uforutsigbarheter som var en del av arbeidsdagen; usikkerhet i starten var vanskelig både å takle og å godta når de kjente på kravet om å være profesjonell, ferdig utdannet. I denne usikkerheten virket det likevel som at forholdet til elevene var positivt og dermed en viktig inspirator. Fleksibilitet og evne til å ta ting som det kom preget uttalelsene deres. Dette så de som noen av sine sterke sider i møtet med yrket. Når de omtalte sine svake sider, ønsket de å gjøre noe med dem. De ville bli bedre til å utføre yrket sitt, gjennom å sørge for å øke sin egen kompetanse. Om det var i norsk sammenheng direktivene og instruksene var uklare, eller i ungarsk sammenheng der kravene fra skoleledelsen var meget klare, gikk disse nyutdannede lærerne inn i jobben med innstillingen om å gi 100 %. Denne offensive måten å møte yrket på, der lysten til å lære ble så understreket av informantene, kunne være et viktig utgangspunkt for å muliggjøre en videre kvalifisering inn i yrket.

Den eneste forskjellen mellom de to informantgruppene gjaldt i forhold til hvem de i hovedsak fokuserte på i arbeidssituasjonen: de norske informantene så seg selv som en deltaker i et større praksisfellesskap, der et samspill mellom alle parter var viktig og hadde innvirkning på deres hverdag i skolen; kollegaer, elever, skoleleder eller ledelsen for øvrig, foreldre. De ungarske reduserte dette fellesskapet til i hovedsak å gjelde forholdet mellom lærer og elever.

5.3.2. Kompetanse i en uforutsigbar skolehverdag

(spørsmål 30, 32, 40, 44, 51a)

Selv om informantene opplevde å ha sine sterke sider i møtet med yrket (spørsmål 30), viste det seg likevel ikke å være tilstrekkelig i forhold til det som arbeidsdagen fordret (spørsmål 32). De kjente på at de hadde svake sider, eller manglet kompetanse på flere områder. Dette gjaldt alle de 10 informantene.

De norske lærerne syntes å ha den mest aktive og sterke stemmen i forhold til dette spørsmålet. Kristian-N sa blant annet *har aldri lært om det*, hvor *det* kunne representert flere områder. Hans utsagn kunne på mange måter uttrykke hvordan disse informantene opplevde blant annet en uforutsigbar hverdag i møte med ukjente arbeidsoppgaver. Som informanter var de norske noe

mer spesifikke og definerte ulike områder tydeligere enn de ungarske. Dette kunne være i forhold til uforutsette oppgaver generelt, klasseledelse, barn med spesielle behov, skole/hjem-samarbeid og den vanskelige samtalen.

De ungarske informantene ga ikke uttrykk for like stor manglende kompetanse som de norske.

Klasseledelse, det å være kontaktlærer, representerte likevel det området der både norske og ungarske informanter kjente at de kom til kort i møtet med yrkets utfordringer. Ungarske Betti la også for dagen en generell usikkerhet, som kunne romme flere områder der hun kjente på manglende kompetanse *blir lett usikker, vet for lite til å være sikker på om jeg har rett* (Betti-U).

9 av de 10 informantene hadde i utgangspunktet et ønske om å bli kontaktlærer. Det var ikke noe de var sikre på å få tilbud om i sitt første år som lærer, men de ville gjerne være kontaktlærere, eller *formteacher*, på sikt.

De norske mente at det å kjenne til og ha fått erfaring med klasseledelse og det å være kontaktlærer, på mange måter burde være en selvfølge når de startet som lærere. De ungarske uttrykte det ikke så sterkt..(..)*noe hører til utdanning, noe til praksis..(..)*. (Agi-U) Det viste seg likevel at både de norske og ungarske informantene kjente at klasselederansvaret innebar arbeidsoppgaver de slett ikke var forberedt på å håndtere på en profesjonell måte. Likevel var det implisitt og eksplisitt et krav til dem om å være i stand til å fylle jobben som en profesjonell fra ”dag 1”, på linje med erfarne lærere. De norske informantene mente utdanningen hadde gitt dem for dårlig bakgrunn til å fylle nettopp denne rollen på en profesjonell måte..(..)*kontaktlærerbitten er bare et stort hull..(..)*. (Hanne-N), de ungarske syntes mer å skylde seg selv om de kjente at det var mye de var lite forberedt på..(..)*blir lett usikker, vet for lite til å kunne være sikker på om jeg har rett..(..)*. (Betti-U).

Alle de norske informantene ble kontaktlærer første høsten i yrket, selv om en av dem, Alice-N, ikke hadde et ønske om det. Alice-N hadde tett opp til skolestart ikke fått noen jobb og ble i siste liten oppringt og spurt om hun fortsatt var ledig *vil du ha jobb?*(Alice-N). Hun hadde ikke forespeilet seg en debut som kontaktlærer sitt første år som lærer, fordi hun kjente seg uferdig *kontaktlærer innebar så mye jeg ikke kunne noe om* (Alice-N).

Deres ansvar som nyutdannet i en kontaktlærerrolle innebar det samme ansvar som hos en lærer med mange års erfaring. De norske informantene erfarte at de kom til kort på flere områder i møtet med denne oppgaven:

Asgeir (N): *Gjorde så godt jeg kunne, klasseleder var så mye mer enn undervisning, samtaletimer var svært vanskelig uten noen erfaring..(..)..manglet rett og slett kompetanse på flere vesentlige områder..(..)..*

Kristian (N): *Trenger veiledning i kommunikasjon, mellom lærer-elev, lærer-lærer, lærer-foreldre, lærer-rector...hvilken holdning skal jeg innta? Er jeg egnet? Det veit jeg ingenting om.*

Alice (N): *Manglende kompetanse på flere områder, usikker, for eksempel i forhold til norsk- og mattevansker.. hvordan utarbeider jeg årsplan eller fagplaner..(..)..og hva med skole/hjem-samarbeid, hva gjør jeg der? Jeg ville være faglærer. Kontaktlærer eller klasseledelse innebar så mye jeg ikke kunne noe om. Jeg grudde meg mest til møtet med foreldrene, ikke forberedt, jeg visste ikke noe om hvordan jeg skulle gjøre det.*

I rollen som kontaktlærer kjente både Asgeir, Kristian og Alice seg usikre på hvordan de blant annet skulle håndtere skole-hjem-samarbeidet. De mente at nye lærere trengte veileder (spørsmål 51a) *hele vegen den første tiden* (Asgeir-N); til *planarbeid, testing..(..)..få kjennskap til hva de forventer av meg..(..)..* (Alice-N). Alice-N var den eneste av informantene som i utgangspunktet hadde gitt uttrykk for at hun ville unngå å være kontaktlærer, fordi et slikt ansvar, mente hun, innebar så mye hun ikke kunne noe om. Hun fikk kontaktlæreransvar likevel; i tillegg var dette for en gruppe elever som skolen deres kalte ”spesial-klasse”. Dette kjente hun seg enda mindre kompetent til å ta.

Agi-U opplevde også at hun kom til kort i forhold til det å være kontaktlærer og kjente at hun skulle hatt en veileder:

Agi (U): *Særlig i starten, da jeg planla undervisning og ikke ante om det var godt eller dårlig..(..)..*

Hun fikk ikke slippe til det året hun skulle ”læres opp” av sin medlærer, eller sin *mentor*, som hun selv uttrykte det.

Agi (U): *Manglende kompetanse i det å administrere en klasse i forhold til papirarbeid og dokumentasjon, jeg er alltid for sen... jeg liker ikke administrativt arbeid, jeg kan det ikke heller..(..).fikk aldri prøvd meg..hun (her: ”mentor”) var jo flink, men jeg fikk ikke prøvd meg på ordentlig, kanskje redd for at jeg skulle gjøre noe feil*

Usikkerheten i forhold til det å få et kontaktlæreransvar, kunne for Agi sin del skyldes at hun ble mer en observatør, der hun trodde hun skulle få prøve seg. Introduksjonsåret virket slik sett ikke å ha en gjennomtenkt systematikk, der for eksempel gradvis kjennskap til klasselederansvar ble erfart gjennom egen praksis.

Erika-U antydte i sin uttalelse også mangel på kompetanse, der behovet for en veileder kunne vært en viktig støtte:

Erika (U): *Jeg har ikke lært å administrere..(..).jeg ble møtt med krav jeg ikke var forberedt på, kjente at jeg kom til kort..(..)..det var ikke lett..(..).jeg måtte få det til..(..)..*

Å være kontaktlærer innebar for de norske informantene å iverksette spesialpedagogiske tiltak, skrive og følge opp individuelle opplæringsplaner (IOP) og spesialpedagogiske rapporter. Dette var ikke en del av de ungarske informantenes kontaktlærer-hverdag. De norske ble derfor noe alene om å uttrykke til dels stor manglende kompetanse både i forhold til elever med spesielle behov, deres foreldre og til det å vite hvordan eventuelle spesialpedagogiske tiltak skulle iverksettes, etter skisse fra PPT, Barnevernet eller andre instanser.

Alice (N): *min klasse var urolig..(..).. en spesialklasse med tre hørselshemmede, en av dem var døv, jeg hadde over hodet ingen spesialutdannelse, jeg var allmennlærerutdannet..(..)..*

Karine (N): *Jeg fikk og får råd om å sette inn tiltak, men aner ikke hvordan jeg skal gjennomføre tiltaket. Jeg har ikke noe kjennskap til spesialpedagogikk, har ingen kompetanse, aner ikke noe om hva en god IOP er, vet ikke noe om andre skjema eller rapportarbeid. Kontaktlærerens arbeidsoppgaver? Når skriver jeg bekymringsmelding, hvor ille må det være? Hva innebærer den og hvordan skriver jeg den? Hva er en barnevernsak? Hva blir konsekvensene om jeg melder opp et barn? ..(..).. Vi er liksom overlatt til oss selv.*

Magnus (N): *Manglende kompetanse i møte med barn med spesielle behov og foreldrene deres.*

Noen av disse foreldrene virket å være totalt rådløse i forhold til egne barn og var heller ikke i stand til å iverksette de avtaler og tiltak vi kom fram til i samarbeid med PP- tjenesten. De (her: foreldrene) manglet ressurser rett og slett. Noen ganger ble foreldre aggressive. Det tok ei stund før jeg skjønnte at aggressiviteten deres var et uttrykk for frustrasjoner. Etter hvert skjønnte jeg at foreldrene var enda mer usikre enn meg. Det var både skremmende og litt godt..(..).

Siden de ungarske informantene ikke hadde nevnt noe om elever med spesielle behov, eller at de kjente på manglende kompetanse på dette området, var det nødvendig å stille dem spørsmål i etterkant vedrørende dette. De virket å være enten noe uforstående eller ha en viss avstand til problematikken når oppfølgingsspørsmålet gikk i retning av hva de eventuelt gjorde med en elev i klassen som hadde ADHD eller slet med en eller annen form for dysleksi eller dyskalkuli. Dette var ikke noe de skulle ta spesielt tak i som kontaktlærere, eller *formteachers*.

Petra (U): *De blir tatt hånd om i barnehagen og testet der..(..)..jeg kjenner ikke til det du sier ADHD, hvis de har problemer med å lese eller skrive, får de spesiell trening på et eget kontor..(..)..det er ikke min jobb..(..)..Enkelte elever jeg ikke aner hvordan jeg skal håndtere, ikke lært, andre skal jo ta seg av det, egentlig ikke mitt ansvar..(..)*

Agi (U), som hadde vært mer eller mindre ”bi-sitter” og uten et egentlig ansvar sitt første år som lærer, fortalte at hun hadde en viss kontakt med elever med behov for spesiell oppfølging, men kjente egentlig ikke på at det var hennes ansvar å ta tak i det.

Agi (U): *..(..)..det var en i klassen som ikke skjønnte hvordan han skulle sette lyder sammen til ord, men han slapp å lese høyt. Ble hentet noen ganger av ei dame, det var en spesialist. Jeg tenkte ikke på at det var noe ekstra arbeid med han, det var også en som det var noen andre problemer med, men vi merket ikke så mye til han heller..(..)..jeg har ingen sånne i klassen nå.*

Betti –U var den eneste av de fire ungarske informantene som direkte uttrykte *jeg har over hodet ingen spesialutdanning* i forhold til en av de spesielle jobbene hun var satt til å gjøre. I lærerutdanningen hadde hun valgt spesialisering i engelsk språk, tanken videre var å fortsette og gå hele vegen til og med master i dette faget. Hennes spesialkompetanse i engelsk var viktig da hun ble ansatt, det skulle til og med legges til rette for videreutdanning om hun tok jobben. Det

ble ikke slik. I stedet ble hun satt til å være daycare-teacher, leksehjelp-lærer, for 24 elever fra tre ulike klassetrinn, hovedsakelig barn av romani-folket. Dette krevde, etter hennes mening, spesialkompetanse. Å være daycare-teacher var både en vanskelig og svært lite ansett jobb ved hennes skole, som en nyutdannet gjerne fikk. Ingenting ble lagt til rette for at hennes arbeid som daycare-teacher på noen måte kunne gjøres mindre komplisert.

Betti (U): Jeg er daycare-teacher, ettermiddagslærer eller lekselærer for 24 elever fra tre ulike klassetrinn, alle sigøynere, de får ikke hjelp hjemme, alle har visst ulike læreversker. Starter med å bruke en time hver formiddag for å samle inn lekser fra de ulike klassene, de har ikke samme lekser innafor samme trinn en gang! Ingen langtidsplanlegging, ingen veiledning i hvordan jeg skal gå fram i forhold til ulike læreversker, disse elevene får akkurat samme lekser som de andre, vet ikke hvordan lærerne bedømmer det de gjør, men de må sjelden gå om igjen, det skjønner jeg ikke, jeg har over hodet ingen spesialutdanning i å håndtere slike problemer, men jeg skjønner såpass at dette ikke er ok..(..).ingen spør meg om hva jeg gjør, hvordan det går. Barneskolelærere har ingen verdi i skolesystemet, elendig lønn.

Hos et flertall av informantene virket manglende kompetanse på ulike områder også å kunne gå ut over både deres trivsel i yrket og opplevelsen av å mestre det (spørsmål 40 og 44). Det var ingen stor forskjell mellom de norske og ungarske i dette. Dokumentasjonskrav de ikke visste noe om, gjentok seg og påvirket skolehverdagen deres i negativ retning.

Magnus (N) : Alle oppgavene som tar oppmerksomheten vekk fra elevene, papirarbeidet jeg ikke kan noe om, dokumentasjonen, det som ikke har med undervisning å gjøre som jeg ikke har lært..(..)

Hanne (N): Alt utenom bundet tid som ikke har med elevene å gjøre direkte, all rapportering, dokumentasjon som jeg ikke kan noe om..(..).liten tid til å gjøre det vi egentlig kan – å være lærer og medmenneske.

Agi (U): Mye papirarbeid som for eksempel registreringsarbeid som jeg ikke kan..(..).

De to informantene, Kristian-N og Betti-U ga uttrykk for at lærerjobben kom til å bestå av mange uforutsette arbeidsoppgaver som også krevde kunnskaper og ferdigheter de ikke hadde noen bakgrunn i.

Kristian-N arbeidet ved en skole med et utstrakt system av team-organisering. Han arbeidet tett sammen med blant annet to kamerater som han ble kjent med underveis i utdanningen sin. Selv med team-arbeid og en annen type jobb enn Betti-U, opplevde han likevel mye av den samme frustrasjonen som nyutdannet lærer; å ikke ha lært noe om flere av de oppgavene du ble satt til.

Kristian (N): ..(..)..veldig mye vi skal drive med som vi aldri har lært noe om. Testresultater gir meg ikke følelsen av å mestre lærerrollen på noen måte... gode resultater? Ja, hva viser dem egentlig? Hvem er de for? Og dårlige resultater? Usikker i enda større grad, mismodighet, vanskelig å angripe, for hvor begynner jeg? Har aldri lært noe om dette.

Betti-U kjente på et sterkt arbeidspress, fordi hun fikk ansvar for flere arbeidsoppgaver hun ikke hadde hatt noe om i sin utdanning.

Betti (U): Det var og er et vanvittig arbeidspress. Noen ganger kjenner jeg at jeg gjør tre personers arbeid. Jeg har aldri lært å være bibliotekar, jeg har heller aldri fått opplæring i å håndtere vanskeligstilte elever, det skal jeg liksom bare kunne. Bakgrunnen min hjelper meg litt, men..(..).. Jeg blir aldri god til noe, og i utdanningen min lærte jeg ingenting av det de nå har satt meg til..(..)..

Oppsummering

Å mangle viktig kompetanse på vesentlig områder i lærerrollen, var vanskelig, frustrerende og energikrevende. De kjente seg overlatt til seg selv. Alle informantene opplevde at møtet med yrket ble et møte med manglende kompetanser og uforutsigbarhet i stor grad. Særlig gjaldt dette kontaktlæreransvaret som de hadde svært lite kjennskap til som nyutdannede lærere. Dette ansvaret innebar for alle 10 informantene dokumentasjonskrav, å administrere en klasse, skole/hjem-samarbeid. For de norske gjaldt det også barn med spesielle behov og tilrettelegging for disse. De ungarske hadde ikke dette ansvaret; det var overlagt spesialtjenesten i kommunen. Hadde de elever i klassen som hadde en form for diagnose, så de ikke på det som sitt ansvar å legge til rette for dem.

5.3.3. Kolleger

(spørsmål 33, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46)

Arbeidsmiljøene som de ungarske og norske informantene i denne undersøkelsen tilhørte, organiserte seg forskjellig blant annet med tanke på team-organisering og krav eller ikke krav til samarbeid. I det første år i yrket, der eksplisitte og implisitte krav skulle innfris og mangel på kompetanse ble reell for informantene, opplevde de at det var ulike muligheter til å møte disse kravene innenfor menneskelige og materielle faktorer på arbeidsplassen. Selv om de opplevde at det meste kom an på dem selv (spørsmål 29), viste det seg at norske og ungarske informanter likevel hadde ulik støtte eller muligheter til å øke sin egen kompetanse (spørsmål 33), eller til å ”styrke sine svake sider”, ved sine arbeidsplasser. Det var få eller ingen tilbud om kurs eller støtte til videreutdanning. På spørsmålet om hvem eller hva informantene mente utgjorde en støtte eller formidlet veiledning den første tiden som lærer, falt svarene i hovedsak på kollegaer (spørsmål 35). Denne støtten betydde noe for dem som nyutdannede lærere (spørsmål 36)

Alle de norske informantene arbeidet i team på 3 til 4 lærere, med 1 til 2 assistenter, avhengig av skolens størrelse. 4 av de 6 norske informantene trakk fram teamet som den viktigste faktoren når det gjaldt å øke kompetanse og oppleve viktig støtte. De hadde egne team-rom med egne arbeidsplasser. Sammen delte teamet ansvaret for et årstrinn, der enkelte faglærere, i tillegg til fagkompetansen på teamet, kunne utgjøre en ekstra ressurs på trinnet. Ansvar for organisering av fag- og arbeidsmetoder i forhold til hvert team, var overlatt til teamet og bar preg av relativ stor frihet. Det kunne være at skolen hadde spesielle satsningsområder som lærerne var forpliktet til å følge. Selv om teamene kunne være tilfeldig sammensatt, fungerte de likevel som en arena der utveksling av erfaringer og læring mellom lærerne var mulig.

Hanne (N):..(..)..kollegaene mine hjalp meg..(..)..særlig teamet mitt, teamet mitt har gitt meg nyttig veiledning..(..)..vi har et team med erfarne og mindre erfarne lærere, det er lurt, men jeg tror ikke det er bevisst fra ledelsen sin side. Heller tilfeldig. Teamet gjorde at jeg i større grad reflekterte mer over min egen undervisning i forhold til hver enkelt elev. Gav meg større trygghet, trivsel, opplevelse av å mestre gjennom tilbakemeldinger fra kollegaer, fikk diskutert. Men jeg trengte lang tid.

De andre norske informantene holdt også fram kollegaer, og i særlig grad teamet, som vesentlige faktorer i sine arbeidsfellesskap både i forhold til hvem de kjente de kunne lære av, hvem de kunne støtte seg på når de trengte det og hvilken betydning dette hadde for dem i sitt arbeid:

Asgeir (N): *..(..)..Teamet mitt var viktig for at jeg skulle få det til..(..).. arbeidet tett med en erfaren lærer, det var tilfeldig at det ble sånn...(..)..foreldrene også..(..)..ble en bedre lærer.*

Alice (N): *Jeg måtte finne ut av det på egenhånd..(..)..arbeidet i et team med tre andre nyutdannede lærere, tilfeldig..(..)..*

Karine (N): *Begynte heldigvis å jobbe med en veldig erfaren lærer, motiverende og flink, fikk slippe til. Men det var tilfeldig at det ble henne..(..)..*

Alice-N, som var kontaktlærer i en spesialklasse og arbeidet i et team med tre andre nyutdannede lærere, opplevde at hennes medarbeidere var betydningsfulle fordi hun gjennom dem lettere kunne akseptere følelsen av å komme til kort. De var alle fire i den samme prosessen, som andre hadde vært før dem. At de var nyutdannede og ”i samme båt” ble en støtte i seg selv; ”felles skjebne, felles trøst”:

Alice (N): *Gjorde meg tryggere, skjønner at jeg er i en prosess som er kjent for flere. Jeg er blitt sterkere, mer selvsikker.*

Karine-N søkte i stor grad hjelp og støtte der hun så mulighetene, og dem så hun i flere:

Karine (N): *Søkt støtte hos kollegaer, spurt rektor og inspektør, lest litt, brukt internet og sunn fornuft..(..)..kollegaer, elever, foreldre, familie, venner..(..)..støtten fra foreldre – kjempegod!..(..)..alt dette hjelper meg inn på noe jeg mener kan være den rette veg, samtidig som jeg vet at kurs endres og vegen delvis blir til mens du går..(..)..*

Både Kristian-N og Magnus-N mente teamet bare til en viss grad var en arena og tvert imot kunne begrense muligheter for å lære og å bli tryggere på områder der de kjente de kom til kort.

Kristian-N mente at han trengte å løfte blikket og se ut over sitt eget team for å få muligheter til bredere kompetanseøkning. Denne muligheten så han i andre kollegaer, i kurs og gjennom å ta mer utdanning. Årsaken til at han opplevde det slik, mente han lå i at han var i et team med blant

andre to kamerater fra utdanningsperioden. De kunne nok *gå litt tom* i forhold til hverandre. Gode kamerater var ikke nødvendigvis gode medarbeidere, ikke minst fordi de ofte manglet erfaring og kompetanse på de samme områdene. Han kunne oppleve at det var en holdning i temaet om å greie seg selv, at *de visste nok til å finne ut av ting på egenhånd*. Kristian-N var ikke like enig i det og tok selv initiativ til å sørge for egen kompetanseheving. Dette var en viktig drivkraft for ham som nyutdannet lærer. Teamet hans hadde likevel en stor betydning for ham når det gjaldt trivsel generelt på arbeidsplassen:

Kristian (N): lært av andre, tatt kurs og ekstra utdanning..(..)..det er godt kameratskap på teamet mitt, jeg trives godt der, men vi finner ikke alltid ut av det. Har behov for å bli bedre på det å være kontaktlærer, det vet ikke de andre så mye om heller..(..)..andre på skolen vet jo også en del, lærer av erfarne lærere på kurs, trenger å ta mer utdanning, gjør sikkert det hele tiden..(..)..

Kristian-N var blant de 3 informantene av totalt 10 som opplevde å bli møtt positivt av ledelsen med hensyn til å få lov til å komme på kurs. Dette, sammen med de andre mulighetene til å oppleve utvikling og støtte underveis som lærer, var vesentlig for ham, *viktig årsak til at jeg klarer å gjennomføre hverdagen* (Kristian-N). Magnus-N opplevde, som Kristian-N, også vel så mange muligheter for å lære mer gjennom lærere utenfor sitt eget team. Den daglige støtten og erfaringsdelingen var viktig innenfor teamet, men han mente at veiledning i forhold til mange oppgaver som kontaktlærer i vesentlig grad kom fra lærerne ellers i personalet og tilfeldige lærere fra andre skoler og kommuner. Samarbeidet med foreldre og elever opplevde han som viktig kilde til inspirasjon, da de ofte ga ham positive tilbakemeldinger. Dette gav ham blant annet økt trygghet som lærer.

Magnus (N): Bruker lærere med ulik erfaring og ulik fartstid fra egen og andre skoler, kommer an på hva jeg trenger, faglig eller metodisk eller begge deler, alltid noen å spørre som kan tingene bedre enn meg, viktig å spørre, ikke alltid kompetansen jeg trenger er på teamet mitt, vi er litt for lik i alder og erfaring..(..)..mattesenteret ved høyskolen har vært et meget godt tilbud, hjulpet meg med elevvurdering..(..)..ble en bedre lærer, ble tryggere. Jeg tør å spørre når jeg er usikker.

De ungarske informantene arbeidet ved skoler som var to-lærerorganisert, uten assistenter. I praksis kunne det bety at de kun delte fag mellom seg. Fagfordelingen gjorde de helt i begynnelsen av skoleåret. Skolene deres la ikke til rette for fast samarbeidstid; lærerne måtte benytte seg av friminutter om de skulle snakke sammen om eventuelt elever, utveksle ideer eller annet. I disse friminuttene hadde de også ansvar for elevene, som i hovedsak var inne i klasserommene. Hver ettermiddag hadde en av de to ungarske lærerne et ansvar for leksearbeid. Dette var en ordning som rullerte mellom de to lærerne. Kollegaen i denne par-organiseringen kunne derfor komme til å bli den nærmeste støtten og rådgiveren. 2 av de 4 ungarske informantene trakk fram denne ene kollegaen som en ressurs, men de kunne bare benytte seg av denne personen om det var tid til det. Det var ingen systemer eller organiseringer som ivaretok eventuelle former for erfaringsdeling eller samarbeid innad i kollegiet. De ungarske nyutdannede lærerne syntes å være langt mer alene og til en viss grad ensomme i sine jobbsituasjoner, sammenliknet med de norske. Alle 4 beskrev sin arbeidsplass som et sted uten noen møtesteder for erfaringsdeling eller pedagogiske diskusjoner. Dermed var det få i deres arbeidsmiljø de kunne spille på i forhold til å lære nytt og gjennom det ha mulighet til å øke egen kompetanse. De antydte også at det å gi åpent uttrykk for at du kom til kort på et område, ikke var noe man gjorde ved deres skoler.

Agi (U): Ingen møter, ikke faglig eller pedagogisk diskusjoner, verken for de andre eller for meg hvis jeg har et problem. Ingen snakker om problemer her, det ville være det samme som at du ikke greier jobben din..(..). Leser om det jeg kjenner at jeg må bli bedre på, holder det for meg selv. Planlegging for eksempel, er jeg ikke god til, er ingen administrator, jeg spør jo min kollega, men det er lite tid til det.

Selv om det ikke var definert noe tid for samarbeid der blant annet erfaringsdeling med kollegaer kunne bli satt i system, var det både for Agi-U og Petra-U at deres nærmeste kollega likevel var den de kjente seg trygg sammen med, nest etter elevene. Petra-U hadde også god støtte i sin tante som hadde arbeidet som lærer i mange år.

Agi (U): Det eneste som likevel gjør at jeg kjenner meg trygg er at jeg vet jeg kan spørre min nærmeste kollega om det virkelig skulle bli for tøft, hun er likevel en støtte for meg..(..).

Petra (U): Jeg spør min nærmeste kollega, hvis det er anledning til det, det er vel egentlig sjelden,

hun er ok, like uerfaren som meg. I skoletiden får vi nesten ikke snakket, etter skoletid er en av oss daycare-teacher. Jeg henter alltid barna mine i barnehagen når jeg ikke er det..(..)..min tante er lærer, jeg prater mye med henne, hun er 50 år, men har mye å gi. Hun er klok. Min tante og min kollega har fått meg til å kjenne meg tryggere som lærer.

To av de fire ungarske informantene, Betti-U og Erika-U, hadde ingen støtte blant sine lærere i kollegiet. Det var ingen der som de naturlig opplevde å kunne spørre om råd eller veiledning hos.

Betti (U): Det var ingen som la til rette for muligheter til å møte kravene jeg opplevde på min første arbeidsplass, jeg måtte greie meg selv..(..)..har fortsatt problemer med kollegaer og ledelsen. Jeg ville gjøre så mange ting, men kollegaene mine sa: "Du er for aktiv! Ro deg ned!" eller de kunne si "Du er ung, du løser dette!". Prøvde å jobbe med meg selv, bli mer fleksibel etter hvert. Mangel på støtte har nok gjort meg sta og sterk. Min far var alkoholiker, det kunne gått skikkelig gærent for meg, men jeg gikk inn for å løse problemene jeg møtte. Har tenkt ofte på å slutte, reise til England og studere engelsk, bli privatlærer. Det er et unntak å gjøre et slikt valg som lærer her, du er ikke verd noe, du har ikke råd til å komme deg ut av det heller. Ond sirkel..(..)..

Erika(U) hadde nærmest gitt opp å kunne få noen form for kompetanseheving innenfor den jobben hun nå hadde. Hun hadde en medlærer, slik som både Agi-U og Petra-U, men de samarbeidet ikke, bare overlot klassen til hverandre ut ifra fagene de hadde fordelt mellom seg. Skulle hun komme seg videre og bli bedre innenfor metodikk, som hun virkelig ønsket, måtte hun finne ut av det på egen hånd.

Erika (U): Ikke mulig å gjøre noe innen systemet, ingen samarbeider eller deler noe her, de bare holder på oppleggene sine, ingen tør å si at de ikke fikk til en time..(..)..da gjør ikke jeg det heller. Fullstendig mangel på åpenhet. Jeg må sørge for alt selv; prøver alltid noe nytt, prøver å bli bedre til å lære bort, leser mye om metodikk.

Både Betti-U og Erika-U ga uttrykk for at de kjente seg ensomme i sin nåværende jobb, de hadde ingen kontakt med medlærere.

Det hadde ikke alltid vært slik for Erika-U. Hun var 3 av 10 informanter som opplevde at viktig støtte den første tiden som nyutdannet lærer kom fra rektor. For henne var denne støtten den aller mest betydningsfulle så langt (se avsn.5.4.1.).

8av de 10 informantene mente de hadde en form for innflytelse i forhold til et team eller til kollegaer. Det var likevel stor forskjell mellom de norske og de ungarske informantene når det gjaldt hvilken form for hatt noen innflytelse eller påvirkning de hadde hatt (spørsmål 38) inn i sine team, eller til sine nærmeste medarbeidere. Forskjellen kunne igjen ha å gjøre med hvordan de nasjonale skolene var ulikt organisert med tanke på samarbeidsformer, tid til samarbeid, reell medbestemmelsesrett hos hver enkelt lærer og hvilken kultur for læring som eksisterte ved de ulike skolene.

De norske informantene opplevde å ha en generell innflytelse inn i sine team, i større eller mindre grad. De trodde på at en *positiv innstilling* betydde noe i forhold til teamet deres. Likedan var det å *lytte til, bidra med kompetanse der de andre kanskje manglet noe, være samarbeidsvillig og god til å kommunisere med de ulike menneskene på teamet* positiv påvirkning inn i teamet. Noen ganger kunne det også være viktig å være den som gikk i bresjen for medarbeidere og målbar vanskelige og til dels kritiske spørsmål fra teamet til ledelsen. Det kunne virke som graden av denne innflytelsen kom an på den nyutdannede selv og tiden de hadde til rådighet i løpet av en arbeidsuke.

Alice (N): *Jeg blir lyttet til, faglig og utenomfaglig, når fram med råd og tips, skaper diskusjoner og er kommunikativ, har delt min engelskkompetanse spesielt, har mellomfag i engelsk, kjenner til mange gode nettsider som jeg deler med mine kolleger på teamet.*

Karine (N): *Jeg er blid, er en bidragsyter, blir tatt på alvor og lyttet til, jeg er meg selv og blir satt pris på for det, tør å stille vanskelige spørsmål som andre ikke våger like lett fordi de er redd for reaksjoner, jeg har fått mange gode tilbakemeldinger på nettopp det. Har nok hatt større vyer i forhold til hva jeg kunne bidra med og enn dem jeg har klart å gjennomføre. Er rett og slett for liten tid. Dumt fordi det er så viktig å bygge de gode relasjonene til kollegaene, mye å lære av hverandre, men tiden strekker jo ikke til..(..).*

Hanne-N var litt forsiktig, og usikker på om hvorvidt hun hadde hatt noen innflytelse. Teamet hennes bestod av svært ulike mennesker, der en mente at *obligatorisk tvangs-samarbeid*, kunne bli en tvangstrøye. Hanne-N var i utgangspunktet den som tidligere uttrykte *usikkerheten preget hverdagen min og jeg reserverte meg..(..)..ekkelig å være så uerfaren, dette gjorde meg forsiktig, svak..(..)..*Hennes usikkerhet preget nok også hvorvidt hun så på seg selv som en ressurs innad i teamet sitt, det gjorde det ikke enklere når en erfaren lærer på teamet uttrykte så tydelig hva han mente om blant annet samarbeid.

Hanne (N): *Håper det som er, er positivt, særlig det jeg har av kompetanse innen musikk, dans og drama. Det er et sammensatt team. En kaller samarbeidstiden vår obligatorisk tvangs-samarbeid, det synes jeg er vanskelig, tør ikke si imot han, noen ganger preger han teamet vårt, ikke bra, jeg blir veldig usikker..(..)..*

4 av de 6 norske informantene opplevde at de hadde hatt mulighet til å påvirke og ha innflytelse også i forhold til hele sin arbeidsplass, ikke bare teamet. Kristian-N og Karine-N var begge plasstillitsvalgte for sine fagorganisasjoner. Kristian-N mente at hans positive kontakt med ledelsen hadde gjort at de hadde lyttet til ham. Dette hadde han tidligere gitt uttrykk for var vesentlig for å kunne få anledning til å delta på de kurs som han mente var viktig for ham selv og skolen ellers. Ved å være seg selv, mente Kristian-N at han hadde fått gjennomslag for tanker og ønsker. Magnus hadde engasjert seg innenfor flere områder ved sin arbeidsplass (PALS- Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling, samt elevvurdering) og i forhold til høgskolen som han tidligere hadde vært student ved. Nå var hans arbeidsplass en av denne høgskolens partnerskoler. Her hadde han også en rolle innenfor spesialpedagogiske tiltak (se avsn.4.2.1.).

Kristian (N): *Gjennom å være tillitsvalgt, gjennom andre verv, gjennom positiv kontakt med ledelsen, ved å være meg selv.*

Magnus (N): *I forhold til måten å tenke vurdering på, bruker PALS, elevene er med i vurderingen, jeg har satt meg grundig inn i dette og er en av dem som brukes til å lære opp andre lærere på min skole.*

De ungarske informantene så ikke at de hadde en innflytelse i forhold til sine kollegaer på samme måte som de norske. Bare 2 av de 4 ungarske informantene, Agi-U og Petra-U, uttrykte å ha en

innflytelse mer i retning av å kunne gi råd i forhold til sin nærmeste kollega. Dette gikk begge veier. Det syntes likevel å være noe vanskelig for dem å gi uttrykk for om de selv skulle ha hatt en slags innflytelse i forhold den andre. De så heller ikke sin to-lærerorganisering som en slags team-organisering; det var i realiteten, mente de, bare to som delte ansvaret for en klasse.

Agi (U): Vi er egentlig ikke noe team, bare to lærere som er ansvarlig for en klasse, tilfeldigvis er min medarbeider min nærmeste kollega, eller den eneste jeg synes jeg kan snakke med, hun er virkelig hjelpsom og til å stole på.

Petra (U): Arbeider godt i forhold til min kollega som jeg deler klasse med, men ellers ikke; kanskje ved spesielle arrangement som Halloween, da synes jeg det har vært samarbeid der jeg kunne være med å bestemme litt..(..)..

Ingen av disse 2 hadde noen gang kjent at de hadde hatt mulighet til å påvirke eller være pådrivere i forhold til sine kollegaer. De mente at de ikke hadde noe de skulle ha sagt i forhold til andre enn elevene. På spørsmålet i forhold til dette, svarte de et kort *nei*. I tillegg fortalte de at det ikke var noen som hadde en mulighet til å påvirke, bortsett fra rektor. Rektor bestemte alt, det vil si, de som lærere kunne skape et Halloween-arrangement, men rektor hadde bestemt at de skulle ha det og ga direktiver for hvordan det skulle gjennomføres. Slik var det med alt. De hadde ingen innflytelse på hva skolen skulle satse på, ei heller fikk de bestemme hva de selv skulle ha ansvar for. Rektor sa hvilke lærere som eksempelvis skulle ta ansvar for ulike tema- arrangement eller være leder for biblioteket, eller leder for en avdeling med 1., 2. og 3.trinns lærere m.m. Selv om de hadde en avdelingsleder, var det aldri noe samarbeid i forhold til denne personen heller. Hun fungerte mer som et kontrollorgan, en slags ”rektors forlengede arm”. Mangel på evaluering eller oppsummering i etterkant av ulike felles-arrangement gjorde at lærerne ikke fikk kommentere eller diskutere noe av det som eventuelt hadde foregått i ulike arbeidsprosesser på ulike områder. Erfaringsdeling, kultur for å lære av hverandre virket å være nærmest fraværende. Dermed ble det heller ingen mulighet til å gjøre en bedre jobb året etter, det kunne ingen kontrollere så lenge tidligere arbeidsprosesser aldri ble dokumentert skriftlig.

Petra (U): Plutselig blir noe bestemt, et Halloween-arrangement for eksempel, så blir noen kommandert til å ta ansvar for det, det blir gjennomført, og det er det. Snakker aldri om det etterpå, kanskje gir rektor deg et klapp på ryggen og sier noe om at det var fint.

Agi (U): Jeg trodde jeg kunne snakke med avdelingsleder når jeg hadde en god ide eller forslag til noe vi kunne gjøre, hun er lærer slik som jeg, men med mer enn ti års erfaring tror jeg, men hun sa bare at "vi gjør det slik som det er bestemt" ..(..)..Jeg har litt for stor respekt for henne, man prater visst ikke med henne, hun prater til deg..(..)..kunne sikkert lært mye av henne, hun er så sterk og sikker, kjenner meg dum i forhold til henne, ikke sagt det jeg vil si..(..)..blir ikke noe bedre lærer når jeg skal lære alt av meg selv, glad jeg har min kollega, selv om hun bare har arbeidet et år mer enn meg.

Erika-U fortalte at hun i denne jobben ikke hadde innflytelse på noen områder, bortsett fra i samværet med elevene. Dette var annerledes enn slik hun opplevde det i sin første jobb; ikke i forhold til lærerkollegaer, men i forhold til rektor (se avsn.5.4.1.). Nå uttrykte hun en slags ensomhet i jobben sin; elevene var dem hun forholdt seg til, ble inspirert av og hadde et godt forhold til. Gjennom dem opplevde hun at hun lyktes som lærer. Hun mente at dette blant annet skyldtes hennes unge alder. Det var ingen hun så på som nær kollega, som hun kunne samarbeide med, spørre om råd eller veiledning hos.

Erika (U): Ingen. Alle er opptatt. Virker ikke som det er aksept for å ha egne ideer, og man deler dem i hvert fall ikke med noen andre. Alle holder på sine hemmeligheter, for det er slik det virker, at det er hemmeligheter. Ingen vet om det er gode eller dårlige hemmeligheter, for vi snakker jo ikke sammen. Opplegg i all hemmelighet. Her deler vi ingenting. Jeg trives bare i mitt eget klasserom sammen med elevene, med lukket dør. Det er der jeg gjør jobben min og ingen bryr seg. Bortsett fra rektor da, som passer på at jeg gjør jobben og kan vise til gode resultater..(..)..

For 8 av 10 informanter var kollegaer eller teamet av de absolutt viktigste faktorene for både trivsel og mestring i lærerrollen (spørsmål 39 og 43). Flertallet av de norske uttrykte denne faktoren som viktig for seg, to av de ungarske mente det samme. En av de norske mente tidligere arbeid som assistent og lærervikar hadde særlig medvirket til hennes opplevelse av mestring.

Når det kom til trivsel spesielt, mente alle informantene at *samværet* eller *samspillet* med elevene også påvirket deres arbeidsdag positivt (spørsmål 41 og 42). De norske informantene samlet seg øverst på skalaen når det kom til deres opplevelse av hvor ofte og i hvor stor grad de opplevde mestring (spørsmål 45 og 46). De ungarske reserverte seg i større grad og var usikre på sin egen

mestring. Likevel var de ungarske, på lik linje med de norske, i stand til å uttrykke at samværet med elevene var det som gav dem den mer eller mindre daglige mestringsfølelsen i lærerrollen. I intervjuet ble det gitt mulighet til å plassere seg på en skala fra 1-5 med 5 som høyeste grad av mestring. Dette gjaldt også ved spørsmål om trivsel. 5 av de 6 norske plasserte seg på tallet 4, den sjette plasserte seg på tallet 5. Dette gjaldt ikke de ungarske i samme grad. Bare de ungarske informantene mente at utdanning i seg selv hadde bidratt positivt til deres mestring av yrket (3 av 4 ungarske).

De 4 ungarske informantene mente *elevene* var den aller viktigste årsak til deres trivsel. 2 av dem, Betti-U og Erika-U uttrykte at elevene var den eneste årsak til deres trivsel:

Petra (U): *Gleden ved å være lærer, dele mine kunnskaper med elevene (nr.1), responsen fra elevene (nr.2).*

Betti(U): *Å undervise elevene (nr.1), være sammen med elevene (nr.2).*

Erika (U): *Samspillet med elevene (nr.1), formidling av kunnskap (nr.2), inspirasjon fra dem gir meg lyst til å lære mer (nr.3).*

2 av de 4 ungarske informantene nevnte verken kollegaer eller team over hodet som en faktor i forhold til trivsel. Når det kom til spørsmålet om å mestre lærerrollen, derimot, opplevde de ungarske å ha flere faktorer som påvirket dem positivt, selv om de var mer reserverte og forsiktige når de skulle si noe om i hvor stor grad og hvor ofte de opplevde mestring i jobben sin. 3 av de 4 hadde opplevd noen få kollegaer som viktige i forhold til mestring. Gjennom dem hadde de lært nytt og fått opplevelsen av å håndtere jobben sin bedre. Petra-U plasserte sin nærmeste kollega som nr.1 i forhold til hva eller hvem som hadde gitt henne den største opplevelsen av å mestre lærerrollen. Agi-U mente nærmeste kollega var den nest viktigste faktor for hennes mestring; utdanning var på plassen foran. Erika-U var den eneste som i forhold til mestring ikke trakk inn kollegaer. Hun hadde heller ikke gjort det når det gjaldt trivsel. Derimot var rektor viktig for henne i begge disse spørsmålene, noe som et mindretall av alle informantene hadde opplevd (se ovenfor).

7 av de 10 informantene valgte tallet 4 når de skulle plassere seg på en trivselskala fra 1-5, der 5 var høyeste grad av trivsel (spørsmål 41). Blant disse 7, fant vi alle de 4 ungarske og 3 av de 6

norske. 1 av de 4 ungarske, Erika-U, hadde riktignok helgardert seg og plassert seg på alle grader av skalaen. Hun betraktet sin situasjon som *himmel* og *helvete*, avhengig av hva eller hvem hun forholdt seg til i skolehverdagen. Var hun sammen med elevene, gjaldt tallet 5; var hun i forhold til ledelse eller kollegaer, plasserte hun seg nederst på skalaen. Det var umulig for henne å stå fast ved et alternativ.

Erika-U var ikke den eneste som ønsket å kommentere hvorfor hun valgte den graden av trivsel som hun gjorde:

Magnus (N): *minus for manglende mulighet til planlegging, gjennomføring av undervisning, masse dokumentasjon..(..)..*

Karine (N): *Jeg hadde plassert meg mellom 1 og 2 etter de første to årene, var alt for usikker på for mange ting til å kunne kjenne på trivsel..(..)..*

Betti (U): *Jeg må vel si jeg hadde satt meg på 2 for et år siden, nå sier jeg 4..(..)*

8 av 10 informanter svarte at de *ofte* opplevde trivsel i lærerrollen (spørsmål 42). Faktorene som påvirket dette positive forholdet var kollegaer og/eller team og *samspelet* eller *samværet* med elevene (spørsmål 39). Det vil si at de faktorer som påvirket trivselen deres, her: kollegaer og/eller elever, kunne sees på som ganske avgjørende for hvordan de hadde det i sin lærerrolle.

Alle de 6 norske sa at de opplevde trivsel *ofte* og med det mente de *hver dag*. Trivselen gjaldt da i forholdet til kollegaer eller et team, eller i samvær og samspill med elevene.

De ungarske fordelte seg mellom tre kategorier, *sjelden* (Erika-U), *av og til* (Petra-U og Betti-U), *ofte* (Agi-U og Erika-U). Erika-U mente hun var delt i sin oppfatning og plasserte seg både på *sjelden* og *ofte*. Dette var igjen avhengig av hva eller hvem hun forholdt seg til i løpet av en dag. Kollegaer bidro i sterk grad til at hun *sjelden* trivdes på jobb, elevene til at hun *ofte* trivdes.

Erika (U): *Nesten daglig, i forhold til elevene i mitt klasserom med lukket dør, opplever gode undervisningstimer der jeg kjenner at jeg får det til, at elevene forstår og lærer noe, dette kan skje daglig, eller annen hver dag..(..).. og så utafør døra mi, da, all kranglingen med kollegaer og ikke*

minst ledelsen, nesten like ofte, daglig, selv om jeg etter hvert merker at jeg prøver å unngå dem..(..)..

Erika-U uttrykte faktorer som gjorde at hun ikke trivdes i sin skolehverdag og i sin lærerrolle, det gjorde også de andre informantene (se avsn.5.3.1., 5.4.1.). Hun og Betti, 2 av 10 informanter, uttrykte at kollegaer direkte gikk ut over deres trivsel.

Oppsummering

Norske og ungarske nyutdannede lærere opplevde forholdet til sine kollegaer og samspillet med dem svært forskjellig.

For de norske informantene var kollegaer, gjerne organisert som team, viktige i forhold til det å kunne øke sin kompetanse som nyutdannede lærere. Kollegaene var med på å gjøre dem sterkere og sikrere; dette skjedde ikke minst gjennom regelmessige samarbeidsmøter på teamet der det var lagt opp til å kunne gi hverandre tilbakemeldinger, være sammen om undervisningsplanlegging, ta opp saker de lurte på. Noen mente dette bidro til større refleksjon i forhold til egen praksis, med muligheter for blant annet å kunne justere seg selv og egen undervisning. De norske uttrykte at kollegaer og elevene betydde mest i forhold til deres trivsel i yrket. Både trivsel og mestring handlet også om å kunne ha en innflytelse inn i teamet. Selv om team i stor grad virket å være tilfeldig sammensatt, var det ikke nødvendigvis negativt å være bare nyutdannede lærere i et team. Det gjorde det mindre farlig å feile, de var alle i samme situasjon.

2 av de 6 norske opplevde at selve teamet kunne begrense dem, fordi de ofte skulle finne ut av ting selv. Disse 2 arbeidet i team med kamerater fra studietiden. Andre kollegaer, mente de, gjerne lærere fra andre skoler også, kunne være vel så viktige ressurspersoner, både i en tidlig læringsprosess og i fortsettelsen.

De ungarske opplevde det annerledes i forhold til sine kollegaer. Et to-lærersystem kunne vært et utgangspunkt for et samarbeid mellom to og to lærere, men bare 2 av de 4 ungarske erfarte dette

samarbeidet. Disse hadde viktig støtte i sin ene medarbeider. Kollegaen var viktig både for trivsel og opplevelsen av mestring hos disse to.

Det var ikke noen form for samarbeidstid på den ungarske arbeidsplan. Det var heller ingen erfaringsdeling eller form for evaluering av arbeidsperioder i løpet av skoleåret. Det var få eller ingen å spille på, ei heller å lære av. Lærerne var i stor grad overlatt til seg selv, sammen med elevene. Elevene var den viktigste kilde både til mestring og trivsel, for 2 av de ungarske var elevene de eneste som skapte dette hos dem. De samme 2 hevdet at kollegaer gikk direkte ut over deres trivsel. De ungarske lærerne hevdet å ha ingen innflytelse inn i kollegiet for øvrig og de hadde gitt opp å få noen form for kompetanseøkning.

5.4. Skoleledere

Dette kapitlet innledes med de nyutdannede lærernes synspunkter på skolelederne (se avsn.5.4.1.) dvs. hvilke opplevelser de nyutdannede lærerne hadde av sine skoleledere. Disse data er hentet fra deler av intervjuet med de nyutdannede lærerne (spørreguide del 3). Videre presenteres skoleledernes respons på spørreskjema (se vedlegg 9 og 10) til dem. I dette spørreskjema dreier spørsmålene seg i hovedsak om hvilke rutiner eller systemer disse skolelederne har for nyutdannede lærere når de kommer til deres skoler for første gang (se avsn.5.4.2.).

5.4.1. Lærersynspunkter om skoleledere

(Spørreguiden del 3 spørsmål 40, 43, 44, 50, 51b)

Ingen av skolene der de norske informantene arbeidet, hadde noe system for hvordan de tok imot nyutdannede lærere. En eventuell form for støtte eller hjelp fra en kollega, et team, en rektor ved skolen de kom til, syntes å være mer eller mindre tilfeldig. De hadde i liten grad hørt om prosjektet ”Veiledning av nyutdannede lærere”, men de visste at det var noe på gang (spørsmål 48, 49); de hadde meninger om hvilke egenskaper en veileder burde inneha om han eller hun

skulle veilede en nyutdannet lærer. Flertallet mente at det måtte være en som hadde vært lærer noen år, med faglig, pedagogisk og sosial kompetanse (spørsmål 50). men de hadde hørt om det og uttalte seg:

Asgeir (N): *Da må det være øremerkede midler, ellers forsvinne de pengene i en sluk..(..)..ordning med at nyutdannet lærer må settes sammen med en erfaren lærer som ønsker det, eller at det finnes praksismentorer ved skolen..(..)..kan være bedre enn en veileder som allerede har klasser. De har mye å gjøre.*

Alice (N): *Veldig viktig for at du skal bli i yrket i mer enn 2-3-år.*

Kristian (N): *veldig positivt, oppfølging og evaluering kan gjøre spranget enklere..(..)..hindre det store frafall av lærere og forebygge at lærere møter døren.*

En av de ungarske informantene, Agi-U, hadde hatt en slags en ”læremester” sitt første år som lærer; hun fikk ikke et egentlig ansvar som lærer dette året. Personen som var satt til å støtte henne, var en lærer med åtte års erfaring som hun syntes var vanskelig å forholde seg til. Denne personen dikterte hva Agi-U skulle gjøre. Agi-U mente selv at det var slik det måtte være, fordi veilederen var den som visste alt *jeg våget ikke si så mye, det var ei myndig dame..(..) egentlig var jeg vel litt redd henne, men jeg kunne ikke gi opp..(..)* Hun hadde ikke mottatt noen form for endelig sertifisering etter dette året, selv om det var forspeilet henne på forhånd.

3 av de 4 ungarske kjente ikke til at det fantes noe formalisert veiledningen av nyutdannede lærere i Ungarn, ei heller at dette skulle ende opp i en sertifisering som lærer. Imidlertid mente de dette kunne være viktig ordning:

Petra (U): *En god idé. Det ville vært en god ting for nye lærere. Jeg ville støttet en slik ordning.*

Betti (U): *Dette skulle vi hatt i Ungarn. Veldig viktig.*

Gjennom hele sin første tid som lærer opplevde alle informantene å ha behov for en veileder (se avsn. 5.3.2.). De norske informantene kunne tenke seg å være veiledere etter noen år i læreryrket; ingen av de ungarske kunne tenke seg dette (spørsmål 51b).

7 av 10 informanter mente at ledelsen ved deres skoler kunne ha virket negaivt inn på deres trivsel og mestring (spørsmål 40 og 44). Ledelsen ble en gjenganger på lista over faktorer som kunne hindre, eller i hvert fall redusere, deres opplevelse av trivsel i særlig grad, men også mestring. Ledelsene med rektorene ved de ulike arbeidsplassene, viste seg å legge lite eller ingenting til rette for at de nyutdannede lærerne skulle få mulighet til å øke sin kompetanse, gjøre noe med svake sider i møtet med yrket, slik at de også gjennom det kunne oppleve å bli bedre lærere. Bare for et mindretall på 3 blant disse 10, 2 norske og 1 ungarsk, ble rektor en person som åpnet for muligheter og tilrettelegging av læring på arbeidsplassen eller eksternt (se avsn. 5.3.3.).

4 av 6 norske informanter beskrev sine ledelser ved de ulike skolene som blant annet *lite synlig* og *lite tydelig*. Magnus-N på sin side opplevde å mangle en tydelig rektor som hadde oversikt over sitt personale og skole. Alt for mye, mente han, ble *overlatt mye til andre*. De *andre* ble i praksis en inspektør, eller avdelingsleder der begge kunne prioritere helt ulike områder for satsing. Disse *andre* kunne også være en eller flere av lærerne. Dette opplevde Magnus-N først som frustrerende og førte til at han aldri helt greide å engasjere seg seriøst i det som kom fra ledelsen, selv om han kunne mene at elementene både var viktig og hadde noe for seg. Så tok han tak i det selv og gjorde noe med det.

Magnus (N): *For så holdt vi på med mappe-evaluering ei stund, så sa avdelingsleder at vi skulle arbeide med elevsamtalen, inspektøren mente vi skulle kombinere mappe med elevsamtale, men det var ikke avdelingsleder enig i, og rektor var den som hadde vært på kurs, men han mente ikke så klart om noen ting; frustrerende...(..)..da gadd jeg ikke å bruke mer energi på det, spurte om jeg kunne få lov til å ta ansvar for PALS ved vår skole, når det ble bestemt at vi skulle ha det. For ingen kunne noe om det heller. Nå er det jeg som lærer opp de andre, rektor sier ikke noe om det, verken positivt eller negativt.*

Hanne (N) savnet en synlig leder som tok tak i lærer-elev-forholdet og prioriterte dette som et satsingsområde slik skolen hadde bestemt.

Hanne (N): *Det er et ledelsesansvar! Det krever i så fall en synlig ledelse som ikke vi har. Hun er mer borte enn på jobb, riktignok kurs som hun må ta, men det går veldig ut over skolen vår. Vi*

trenger henne her. Nå gjør vi som vi vil, og alle driver med sine ting på sine team. Noen mener det er greit, men jeg synes det er lite profesjonelt, hvert team er nesten som ei øde øy..(..).

Hanne-N mente videre at en rektor som så sine medarbeidere, ville bidra til økt trivsel i et personale. Hun savnet at hennes rektor kunne evaluere jobben hennes, følge med i hva hun gjorde av prosjekter i sin klasse. Ved hennes arbeidsplass var det ikke slik.

Hanne (N): *Her er det aldri et klapp på skulderen eller et tegn på at jeg noen gang gjør en bra jobb..(..).*

Kristian (N) antydte at det var viktig å være på ”god fot” med ledelsen; da ville han som lærer ha større mulighet til å nå gjennom med for eksempel et ønske om å delta på kurs *er du positiv, går det greit, hvis ikke, går det ikke greit* (Kristian-N). Han og Betti -U var de eneste av 10 informanter som hadde deltatt på et kurs etter endt lærerutdanning (spørsmål 33). Kristian hadde, i tillegg til kurs, tatt videreutdanning for å øke egen kompetanse *lært av andre, tatt kurs og ekstra utdanning..(..)*.(Kristian-N).

Alice-N opplevde at hun trengte kurs i tegn til tale i sin spesielle jobb som nyutdannet og kontaktlærer for en klasse med tre hørselshemmede, derav en døv. Samtidig opplevde hun å ikke ha kapasitet til å delta på et slikt kurs om det skulle by seg en mulighet. Det ville medføre behov for vikar, hvilket stresset henne. Det kom ikke noe tilbud om kurs.

Alice (N): *..(..)..redd jeg måtte ta kurs i tegn til tale, hadde ikke kapasitet til det, å sette inn vikar i denne klassen er nesten utenkelig, blir masse arbeid etterpå og den gangen hadde jeg bare så vidt funnet en struktur jeg knapt var fortrolig med selv, hadde blitt dobbelt opp med vikar, slik er det jo nå også, ingen vil være vikar for en slik klasse, hørte ikke mer om det..(..).*

For de ungarske informantene utgjorde ledelsen, gjerne 1 eller 2 inspektører samt rektor, en slags kontrollfunksjon som preget deres yrkeshverdag og bidrog til redusert trivsel og mangel på mestring. Ledelsen var, i motsetning til de norske informantenes skoleledelser, i stor grad både til stede og tydelig, men denne tilstedeværelsen og tydeligheten var ikke ensbetydende med positive tilbakemeldinger og former for støtte. For de ungarske representerte ledelsen mer et

kontrollorgan, der de opplevde at egne meninger, ideer, refleksjoner aldri ble lyttet til..Agi-U uttrykte at *rektor sier aldri noe positivt til meg – det er viktig å bli sett* og mente med det at det var viktig med konstruktive tilbakemeldinger som kunne gjøre henne til en stadig bedre lærer. Betti-U opplevde daglig å komme til kort i forhold til sin ledelse og spurte seg selv mange ganger *Hva er feil? Systemet? Meg selv?* (Betti-U). Etter hvert opplevde hun arbeidssituasjonen sin som vanskelig og lite hyggelig (se nedenfor), hun hadde ingen kontakt med kollegaene (se 5.3.3.) og rektor rådde grunnen helt og holdent ved hennes arbeidsplass. Rektor hadde uttrykt seg tydelig ved flere anledninger, både til henne og andre *liker du ikke systemet her, kan du stikke! (If you do not like it, you leave!)*. Dette kunne bli sagt med hele personalet til stede, noe som gjorde Betti-U usikker. Skolehverdagen ble for henne et spørsmål om enten å gjøre tingene riktig eller galt, alt etter hvilke standarder rektor satte for jobbene hun utførte. Hun lurte på hvor lenge hun kom til å være i denne jobben, om hun hadde hatt noen alternativ.

Betti (U):*..(..).. var jeg så uheldig å gjøre noe galt og rektor oppdaget det, fikk jeg høre det:” Du skulle ha visst! Du skulle ha visst”..(..).. vi har kontrakt, men vi (her: lærerne) er ikke mye verd i Ungarn, jeg kan ikke klage, da tror jeg at jeg kan miste jobben, eller så blir jeg bare motarbeidet av rektor til jeg ikke orker mer og sier opp, men jeg har jo ingen alternativ, da må jeg i så fall reise herfra og ta mer utdanning..(..).*

Både Betti-U og Agi-U kom stadig tilbake til at de ville ta mer utdanning i engelsk, slik at de kunne bli bedre lærer og få en jobb som kunne gi dem *høyere status og mer respekt*. Ledelsen ved skolen til Betti-U var ikke interessert i å legge forholdene til rette, slik at hun fikk mulighet til å kombinere arbeid med videre studier, hvilket hun i så fall måtte av økonomiske grunner. Ved ansettelsen hadde hun blitt spurt om hun var interessert i å gå videre med engelsk, siden skolen satset på dette faget. Hun hadde da fått forventninger om at ledelsen ville være positiv og interessert i at en lærer ønsket å øke sin kompetanse nettopp på dette området. Hun kjente på at hun var blitt lovet noe hun ikke fikk.

Betti (U): *Et kurs på fem år, ville gjerne bli bedre i engelsk, ta kurs, men ledelsen sa nei. Var kjempesta i begynnelsen når jeg ikke fikk kurs, ble sint, men har godtatt det foreløpig. Prøver å jobbe med meg selv..(..).. bli mer fleksibel..(..)*

I løpet av det siste året bestemte Betti-U seg for å si opp, hvilket hun gjorde før skoleårets slutt 2011. Hun flyttet til England.

Agi-U var også blitt lovet videreutdanning, om hun takket ja til å arbeide ved sin nåværende skole. Hun oppfattet muligheten for videreutdanning som en forutsetning for å ta jobben. Stadige endringer i satsingsområder og bevilgninger i forbindelse med skolesystemet i Ungarn, gjorde at støtteordningen for videreutdanning som skolen siktet til når hun ble ansatt, var avsluttet allerede før hun begynte den første høsten. Agi-U mente det var på grunn av mangel på penger at de ikke kunne opprettholde tilbudet om støtte til videreutdanning.

Agi (U): Jeg skulle få 80 % støtte til bachelor-utdanning i engelsk hvis jeg sa ja til å arbeide ved denne skolen. Nå finnes ikke denne ordningen lenger, ikke flere penger.

Petra -U var redd for å gjøre feil. At ledelsen, ofte for henne representert ved avdelingsleder, stadig så henne over skulderen, gjorde at hun brukte mer energi på det enn på den oppmerksomheten hun mente ungene skulle ha. Plutselig kunne avdelingsleder si at hun ville være med på en av hennes timer. Hun tvilte på at avdelingsleder skulle ha en slik funksjon, og var vel heller av den oppfatning at denne personen var opptatt av å gå rektor sitt ærend.

Petra (U):...(..)..ledelsen sier ifra når jeg ikke lykkes..(..)..jeg er redd for å gjøre feil, bestemme noe som ikke de (her: ledelsen) vil akseptere. Da vil avdelingsleder si fra, sette meg på plass. Det er ikke inspirerende, gjør meg nervøs og usikker.

Agi -U savnet en rektor som kunne være noe annet enn en kontrollør. Hun hadde hatt ønsker om en ledelse som kunne se henne for den hun var, som kunne inspirere og gi henne muligheter til å utvikle seg. Hun ønsket å bli sett, men ikke kontrollert *rektor sier aldri noe positivt til meg, det er viktig å bli sett..(..).(Agi-U).*

I tillegg til ledelsen ved hennes skole som holdt nøye kontroll med sitt personale, fortalte Agi-U om inspektørene som kom noen ganger hvert år. Hun hadde hørt at disse inspektørene skulle overvære hennes undervisning med jevne mellomrom, diskutere den med henne i etterkant og komme med tilbakemeldinger på hva som var bra og ikke bra og gi eventuelle råd når det var på

sin plass. Det varierte fra år til år hvilket årstrinn disse inspektørene konsentrerte seg om; dette ble informert om av rektor i begynnelsen av skoleåret. Agi-U visste at det var hennes tur et år, eller årstrinnet hun arbeidet på. Dette gruet hun seg til, men hadde valgt å se på det som en mulighet til å gjøre egne forbedringer. Det ble ikke slik som hun hadde trodd. I stedet for å få en korrigerende eller en positiv tilbakemelding om hennes undervisning, kom det ingen respons i det hele tatt. Hun opplevde vel hele seansen som et slags skuespill som var nøye regissert, ikke minst fra hennes side. I god tid kunne Agi-U forberede timen der inspektørene skulle delta. Inspektørene fikk se det beste av henne, men hun hørte ikke noe i etterkant.

Agi (U): ..(..)..inspektører kan komme tre ganger i året, da forbereder jeg meg som gal, de skal liksom veilede meg, eller de sier de skal veilede meg, ikke noe støtte i dem. Sier sjelden noe, det kjennes mye mer som at jeg blir kontrollert. Men jeg har jo forberedt meg flere dager i forvegen, det er jo egentlig galskap, selvfølgelig gir jeg det de forventer og litt til. De har aldri gitt meg noen råd eller noen veiledning, har aldri sagt noe til meg. Ikke har jeg sett noe skriftlig heller, men det har kanskje ledelsen. Jeg er her i hvert fall – enda.

Et mindretall, 3 av 10 informanter, derav 2 norske og 1 ungarsk, var de som mest uttrykte at de hadde støtte i ledelsen det første året som lærer og slik virket positivt inn på deres trivsel.

Kristian-N og Karine-N fikk muligheter til å komme seg videre, lære nytt blant annen gjennom sine rektorer.

Kristian (N): ..(..)..fikk romslige muligheter, relativt frie tøylar, tillit fra ledelsen.

Karine (N): ..(..).. spurt rektor og inspektør, alltid positiv, innstilt på å hjelpe..(..)..

Erika-U opplevde å få en helt spesiell støtte av sin rektor det første året; hun betegnet denne rektoren som en slags ”mentor” for henne (spørsmål 43 – spesielt for Erika). Etter et år skiftet hun arbeidsplass og kommune fordi hun ønsket å bruke sine nyervervede erfaringer på nye utfordringer og lære nytt. Den nye arbeidsplassen hadde en helt annen rektor og ledelse, slik hun opplevde det. For Erika-U kunne det fått konsekvenser for videre yrkesvalg om hennes nåværende rektor hadde vært hennes første.

Erika (U): *Min første rektor observerte meg, hjalp meg masse og forklarte meg alt, min gode hjelper. Hun lærte meg opp og ble en mentor for meg. Hun observerte meg og gav meg rom til å prøve og å feile..(..)..hun gjorde at jeg ble i skolen..(..).. På denne skolen her er det helt annerledes. Jeg hadde alvorlig vurdert min jobb om jeg møtte denne ledelsen som fersk lærer. Jeg må bare gjøre som jeg blir bedt om uansett, jeg kan ikke spørre noen.*

Ledelsen slik som Kristian-N, Karine-N og Erika-U beskrev den, var ikke representativ verken for de øvrige norske eller de ungarske informantene.

Oppsummering

Uavhengig av nasjonalitet uttrykte et flertall av informantene at skoleleder kunne medvirke til redusert opplevelse av å mestre og å trives som nyutdannede lærere. 3 av 10 opplevde en støttende og tilretteleggende skoleleder. Videre hevdet flertallet av informantene, også uavhengig av nasjonalitet, at skoleleder la lite eller ingenting til rette for at disse informantene skulle få mulighet til å kvalifisere seg videre i yrket, øke eller skaffe seg ny og nødvendig kompetanse i takt med nye krav. Et flertall av informantene opplevde at det var vanskelig å få et kurs, aller minst støtte til kurs, 2 av 10 fikk, 1 norsk og 1 ungarsk. Informantene uttrykte et ønske om å bli sett av sine skoleledere, få mulighet for råd og litt veiledning, men opplevde lite eller ingen støtte fra sine skoleledere, bortsett da fra de 3 blant 10 (se ovenfor).

De norske informantene opplevde ikke at de på noen måte ble formelt introdusert til deres nye arbeidsplass som nyutdannede. Det var ingen systematikk for eller tilbud om eventuell veiledning den første tiden. De norske informantene sa at deres skoleledere var lite synlige og lite tydelige; de nyutdannede var mye overlatt til seg selv. De norske informantene savnet en ledelse som engasjerte seg i det pedagogiske arbeidet,

De ungarske informantene hadde bare delvis hørt om et introduksjonsår som nyutdannet lærer. Noen opplevde et slikt år, men disse syntes bare å få en slags assistent- og/eller en observatørrolle dette året, eller de ble fortalt hva de skulle gjøre. De ungarske informantene opplevde sine

skoleledere som kontrollører, for synlige, for dominerende og bestemmende. De ungarske ønsket en ledelse som gav dem større spillerom og større tro på dem selv.

5.4.2. Synspunkter fra skolelederne

Ingen av skolelederne eller de nyutdannede lærerne i denne undersøkelsen arbeidet ved samme skoler. De ungarske informantene arbeidet i samme kommune. Bare en av de norske nyutdannede lærerne arbeidet i samme kommune som de norske skolelederne.

2 av de 3 norske skolelederne kjente *i noen grad* til at det for tiden var i gang et tilbud om veiledning av nyutdannede lærere (spørsmål 1). 1 kjente *i høy grad* til det og hadde selv tatt veiledningspedagogikk (Mona-N 1 år som skoleleder).

3 av 4 ungarske kjente *i høy grad* til tilbudet. 1 kjente til det *i noen grad* (Livvy-U 2år som skoleleder)

2 av de 3 norske fikk informasjon omkring dette på mail fra skolekontoret (spørsmål 2), men det var ikke tatt opp i noe rektormøte der muligheten for å diskutere tilbudet eller spørre om hva det innebar kunne vært til stede. 1 av de norske fikk vite om tilbudet på et rektormøte i kommunen.

De 4 ungarske skolelederne fikk vite om dette på ulike måter: gjennom *work experience* (Livvy-U), leste om det i de nasjonale retningslinjene *which rules the operation of the schools* (Mercedes-U), gjennom den nye Lov om utdanning og *other literature on the subject* (Beata-U). Atilla-U (rektor i 11 år, mann) uttrykte seg slik:

Atilla-U: In terms of law in Hungary newly qualified teachers are supervised and supported by their mentors for three years. At the end of this period they are evaluated and they get a kind of qualification. If the employer is not satisfied with their work, he or she won't employ them in the future. This system was introduced in 2007.

På spørsmål om hva de var kjent med vedrørende veiledning av nyutdannede lærere (spørsmål 3), svarte 1 av de norske skolelederne *dette er noe alle kommuner bør tilstrebe å få en ordning med* (Andreas-N). 1 mente Høgskolen ga tilbud om gratis videreutdanning for erfarne lærere som ønsket å kvalifisere seg som veiledere for nyutdannede kolleger. Videre mente han at det var skoleeiers ansvar å sørge for at dette tilbudet kom i gang. Den eneste av skolelederne med veiledningspedagogikk, Mona-N, mente å ha god oversikt over hva dette tilbudet innebar *det er det beste studie jeg har tatt så langt og håper jeg blir med på del 2* gjennom selv å ha tatt sine 15 første studiepoeng.

De ungarske skolelederne var noe delt på spørsmål 3 og preget av at de hadde ulik oppfatning av hva veiledningstilbudet i praksis gikk ut på: Livvy-U mente at det ikke var obligatorisk å drive veiledning av nyutdannede lærere, men at *experiences shows that it is very useful and helpful for the new teachers* (Livvy-U). Mercedes-U påpekte, som Atilla-U (se ovenfor), viktigheten av antall år i praksis etter lærerutdanning med en mentor ved siden. Hun hadde hørt at for en med høgskoleutdanning holdt det med 2 år, for en med universitetsutdanning gjaldt 3 år. Dette var en ordning som, i følge Mercedes-U trådte i kraft 2008 (Atilla-U mente 2007). Beata-U, som hadde fått kjennskap til dette gjennom Lov om utdanning og annen litteratur på området (se ovenfor), omtalte den samme ordningen og la til *Hungary has its own practice which is different in other countries* (Beata-U).

Et flertall av skolelederne, 5 av 7, hadde nyutdannede lærere ved sine skoler for øyeblikket (spørsmål 6); de norske, 2 av 3, hadde 1-3 i sitt personale, de ungarske, 3 av 4, hadde 4-6 i sitt. Uavhengig av nasjonalitet, var først og fremst klasseledelse og skole/hjem-samarbeid de områdene som de nyutdannede lærerne trengt hjelp og veiledning i, i følge skolelederne (spørsmål 8). I tillegg til dette, mente de ungarske skolelederne at deres nyutdannede lærere ofte trengte hjelp til dokumentasjon, evaluering, rapportering og didaktikk. De nyutdannede lærerne hadde hovedsaklig, i følge et flertall blant skolelederne, behov for støtte og veiledning i *noen grad* i en 4-gradert skala fra og med *ikke i noen grad* til og med *i høy grad* (spørsmål.7). Et mindretall, 1 norsk og 1 ungarsk skoleleder, hevdet at de nyutdannede lærerne trengte veiledning *i høy grad*.

Spørsmål 9a-b dreide seg om hvorvidt skolelederne hadde rutiner ved sine skoler med hensyn til å ta i mot nyutdannede lærere eller om eventuelle tiltak eller rutiner var planlagt igangsatt den

nærmeste tiden: For de norske skolelederne bar svarene preg av at kommunene de arbeidet i var i gang med å arbeide inn bedre veiledningsrutiner for sine nyutdannede lærere, noe som for tiden var en nasjonal satsing i Norge. Dette innebar for eksempel at 2 lærere i en av skoleledernes kommuner nå utdannet seg til veiledere. En annen skoleleder, Mona-N, var selv i gang med en slik utdanning, og opplevde at skolen hennes bare var i startfasen av noe hun så på som et viktig prosjekt:

Mona (N): Veiledning av nyutdannet lærere er helt nødvendig for at ikke nyutdannet ikke knekker halsen. De to nyutdannet vi fikk i fjor var mye mer "uferdig" enn jeg hadde forventet. De må få tett oppfølging og oppleve at de får støtte og hjelp slik at de klarer å utføre den jobben de skal. Elever og foreldre er krevende gjeng, det er flott når alt fungerer, men skikkelig tungt når det ikke får som de nye lærere vil (Det er vel egentlig det for alle). Men yrket er nådeløst og de må prestere.

De ungarske skolelederne hadde et lovverk som de måtte forholde seg til (se ref. til Stéger (2010) i avsn.3.3.3.). Dette innebar at de først introduserte de nyutdannede lærerne i skolens styringsdokumenter, siden hva de måtte forholde seg til i arbeidet som lærer. Livvy-U gav uttrykk for at avdelingsleder hadde en viktig rolle ved hennes skole med hensyn til nyutdannede lærere:

Livvy (U): We provide them the basic documents of the school, eg. the Pedagogical Program, the Rules and Standards of the school etc. The heads of the departments help the new teachers with preparing the syllabi, visit the newly qualified teachers` lessons and the new teachers visit the experienced colleagues` lessons, then discuss them etc.

Atilla-U mente at Ministry of Education la alle føringene for hvordan de skulle ta i mot nyutdannede lærere; bare Ministry of Education kunne bestemme når det var tid for endringer av rutiner vedrørende de nyutdannede. Imidlertid syntes skoleleder å få en avgjørende I siste del av utdanningen:

Atilla (U): This system was introduced in 2007..(..)..In terms of law in Hungary newly qualified teachers are supervised and supported by their mentors for three years. At the end of this period

they are evaluated and they get a kind of qualification. If the employer is not satisfied with their work, he or she won't employ them in the future.

5 av 7 skoleledere uttrykte at veiledning for nyutdannede lærer hadde betydning for deres mestring av skolesituasjonen *i høy grad* (sp.m. 10). 2 av de 4 ungarske mente *i noen grad*. Når det kom til hva veiledning hadde å si for nyutdannede læreres trivsel, mente et mindretall av skolelederne her (3 av 7) *i høy grad*. Halvparten (4 av 7) hevdet *i noen grad*.

Et mindretall av skolelederne, 3 av 7, opplyste at noen lærere i deres personale hadde utdanning i veiledning (spørsmål 12); en av de norske visste ikke noe om dette ved sin skole, 3 av de ungarske hadde ingen med slik utdanning blant sine lærere.

Bare 2 av 7 skoleledere opplyste at noen i personalet tok veilederutdanning inneværende år (spørsmål 13). Disse 2 var norske skoleledere. Ingen av de ungarske skolelederne hadde lærere i en veiledningsutdanning.

3 av de 7 skolelederne visste at noen i personalet planla å ta en slik veilederutdanning (spørsmål 15); 2-3 hos 2 av de norske skolelederne, 3 hos 1 av de ungarske. 2 ungarske skoleledere visste ikke noe om dette blant sitt personale:

Beata (U): *I don't know. It depends on the future of the education system and of the financial base of the system.*

1 av de ungarske skolelederne, Livvy-U, knyttet veiledningsutdanning til noe som praksislærere i praksisskolene måtte ha, og mente derfor dette ikke var et spørsmål som gjaldt hennes skole:

Livvy-U: *Our school is not a trainee school. Universities and colleges have their own trainee schools and teachers who support and mentor teacher students work on their bases of certain instructions and aspects given by the college or university.*

2 av de 3 norske var skoleledere for såkalte ”partnerskoler” (spørsmål 4), det vil si at de var offentlige godkjente praksisskoler for lærerstudenter med et forpliktende samarbeid med en Høgskole. Ingen av de to skolelederne kunne si hvilken utdanning deres praksislærere hadde.

De ungarske skolelederne var ikke ledere for ”partnerskoler” eller offentlige praksisskoler. Slike skoler var offentlig oppnevnt av Utdanningsdepartementet i Ungarn og lå i nær tilknytning til byer med tilbud om lærerutdanning (se avsn.3.3.2). Disse praksisskolene fikk gode ressurser og ble satset på, ikke minst med hensyn til kompetanse i ulike fremmedspråk *These schools were much more ”up-to-date”*. *Intellectual parents brought their kids to these schools. My parents did* (Stéger 2011). Noen snakket om ”elite-skoler” når de omtalte praksisskolene. Selv om de ungarske skolelederne i denne undersøkelsen ikke var ledere for slike offentlige praksisskoler, tok de gjerne i mot lærerstudenter som ønsket praksis ved deres skoler. En veileder for en eventuell lærerstudent kunne de derimot ikke tilby.

Livvy (U): *Our school is not a trainee school but if a teacher training college or a university calls upon our school, teacher students can come for trainee-period to our school. We cannot offer a mentor of course.*

Oppsummering

Alle skolelederne mente veiledningsprogram for alle nyutdannede lærere var viktig, ikke minst for opplevelse av mestring og trivsel. De nyutdannede lærerne hadde generelt behov for veiledning særlig i forhold til klasseledelse og skole/hjem-samarbeid.

Få hadde veiledningsutdanning ved deres skoler. Alle skolelederne var kjent med at det eksisterte et veiledningsprogram for nyutdannede lærere, men dette fungerte forskjellig i Norge og Ungarn.

De norske skolelederne uttalte at det var satt i gang et tilbud til nyutdannede lærere veiledning i deres kommuner, men at dette var i startfasen. Det ble arbeidet med innhold og organisering av veiledningen. I denne sammenheng var flere i gang med utdanning i veiledning, noen planla en

slik utdanning i løpet av de neste to årene. Det var skoleeiers ansvar å sørge for og å legge til rette for dette, mente de norske skolelederne..

I Ungarn var veiledning av nyutdannede lærere lovpålagt, og for den nyutdannede en del av vegen fram til å bli en ferdig sertifisert lærer. Dette mente de ungarske skolelederne var annerledes for Ungarn enn for andre land. Veiledningsutdanning var ikke kjent blant disse skolelederne, ingen utdannet seg til veiledere ved deres skoler for tiden. Derimot kjente 1 av de 4 ungarske til at 1 lærer planla en veiledningsutdanning om to år.

2 av de 3 norske skolelederne ledet en praksisskole ("partnerskole") med noen lærere ved skolen som også fungerte som praksislærere et par perioder i året. Disse skolene arbeidet i tett kontakt med en høgskole. Ingen av de ungarske i denne undersøkelsen gjorde det. I Ungarn var det "rene" øvingskoler, slik vi kjenner til fra enkelte steder i Norge tidligere.

6. DRØFTING, KONKLUSJON OG BEMERKNINGER

Denne studien har berørt mange aspekter ved det å være nyutdannet lærer i Norge og Ungarn. Den har også berørt noen aspekter ved skolelederne og deres veiledning av nyutdannede lærere. Fire hovedspørsmål ble formulert, blant annet i den hensikt å kunne finne likheter og ulikheter mellom de norske og de ungarske i disse spørsmålene:

- A. Hvilken opplevelse har nyutdannede lærere av sin lærerutdanning?
- B. Hvilken opplevelse har nyutdannede lærere av de første år i skolesituasjonen?
- C. Hvordan opplever nyutdannede lærere sine skoleledere de første år i yrket?
- D. Hvilke likheter og ulikheter er det mellom opplevelsene hos norske og ungarske nyutdannede lærere i forhold til problemstilling A-C?

I dette kapitlet vil resultatene på undersøkelsens hoved- og delspørsmål bli diskutert i lys av den litteraturen som i hovedsak er presentert i kapittel 2. Da dette er en studie som omhandler nyutdannede lærere og skoleledere fra to ulike kontekster (se kap.3.), vil det være riktig å se resultatene i et sammenliknende perspektiv, selv om det er få informanter i denne undersøkelsen.

En sammenlikning mellom Norge og Ungarn i forhold til problemstillingene A-C er av praktiske hensyn formulert som egen problemstilling D. I den følgende drøftingen vil oppsummeringene av hvert delkapittel være utformet som en sammenlikning..

I avsnitt 6.1. drøftes hovedfunn vedrørende lærerutdanningen. Dette avsnittet er delt inn i to avsnitt med utgangspunkt i delproblemstillingene A1 og A2 (avsn.6.1.1. og 6.1.2.). Avsnitt 6.2. omhandler drøfting av hovedfunn omkring de første år i skolesituasjonen ut fra delproblemstillingene B1, B2, B3; avsnittet tar for seg overgangen fra utdanning til yrket (avsn.6.2.1.), de nye lærernes møte med ulike kompetansekrav i skolehverdagen (avsn.6.2.2.) og deres møte med kolleger (avsn.6.2.3.). I avsnitt 6.3. drøftes hovedfunn vedrørende skolelederne.

Den første delen av avsnittet tar for seg de nye lærerne og skolelederne (avsn.6.3.1.), det andre behandler skolelederne og veiledning av nyutdannede lærere (avsn.6.3.2.).

6.1. Hovedfunn om lærerutdanningen

Et tilleggs spørsmål i denne forbindelse ble aktualisert i lys av svarene fra de nyutdannede lærerne: Hvordan virker det å ha nådd et utvalg mål for lærerutdanningen, inn på de nyutdannede lærernes første år i yrket? Siden spørsmålet berører både utdannings- og yrkeskontekst, er det valgt å omtale spørsmålet i avsn. 6.4. som omhandler konklusjon og bemerkninger.

Med utgangspunkt i spørsmål A, som dreide seg om lærerutdanning i Norge og Ungarn, ble følgende delproblemstillinger formulert (A1, A2, A3):

- A1 I hvor stor grad opplever nyutdannede lærere å ha nådd et utvalg mål som allmennlærerutdanningen har satt for dem som lærerstudenter? (avsn.6.1.1.)
- A2 Hvilke faktorer i lærerutdanningen opplever de nyutdannede lærerne har betydning for en kvalifisering til yrket? (avsn.6.1.2.)

En problemstilling A3 ble også formulert i tilknytning til de nyutdannede lærernes forståelse av et utvalg begreper, i hovedsak presentert for dem gjennom pedagogisk teori og praksis i lærerutdanningen:

- A3 I hvor stor grad har norske og ungarske nyutdannede lærere lik forståelse av et utvalg ulike begreper knyttet til pedagogisk praksis i lærerutdanning og yrket? (avsn.6.1.3.)

Denne problemstillingen ble formulert for å finne ut om de norske og de ungarske informantene hadde relativ lik forståelse av disse begrepene. Om forståelsen skulle vise seg å være ulik på flere punkt, ville det kunne få betydning for hvordan jeg skulle tolke data. Dette drøftes kort i avsnitt 6.1.3.

6.1.1. I hvor stor grad opplever nyutdannede lærere å ha nådd et utvalg mål som allmennlærerutdanningen har satt for dem som lærerstudenter?

Svar på spørsmål som gjaldt de enkelte mål ved lærerutdanningen (tabell 1), ble i det store og hele omtalt positivt av alle informantene (se avsn.5.2.1.), med noen unntak (se nedenfor). I særlig grad var dialogen med foreldre, barn og ungdom et område informantene i stor grad mente å ha god kompetanse på. De omtalte også egen fagkompetanse, samt evne til å tilrettelegge for tilpasset opplæring positivt. Likevel ville de norske si at dette ikke var takket være lærerutdanningen, men heller fordi de hadde det i seg (se avsn.5.2.2.).

Senere, når det kom til praksis og de første år i skolesituasjonen, viste det seg at skole/hjem-samarbeid og det å legge til rette for hver enkelt elev, var ett av flere områder de samme nyutdannede lærerne kjente de kom til kort på (se avsn.5.3.2.). Informantene skilte tydeligvis mellom dialogen i forhold til foreldrene, barn og ungdom, som de mente å mestre, og skole/hjem-samarbeid som de opplevde komplisert. De hadde lest om skole/hjem-samarbeid i utdanningen; 9 av 10 deltok ikke på noen foreldremøter og trente heller ikke på situasjonen (se avsn.5.3.2.). Flere undersøkelser viser også til at lærerutdanningen ikke lot sine lærerstudenter involveres i tilstrekkelig grad i sentrale ansvarsoppgaver en lærer fikk (se ref. til Caspersen og Frøseth (2008); Hanssen, Raaen og Østrem (2010); Østrem (2011) i avsn.2.3.2.).

Informantene kjente seg i det store og hele sterke faglig. I følge de norske var dette heller ikke p.g.a. lærerutdanningen, men noe de selv hadde sørget for (se avsn.5.2.2.). Imidlertid opplevde enkelte av de norske informantene at de gjennom lærerutdanningen hadde tapt interessen for ”favorittfag” (se om Hanne-N og Karine-N i avsn.5.2.2.). Forskningslitteratur i Norge vedrørende profesjonsutdanninger som lærerutdanningen kunne sammenlikne seg med, bekrefter de norske informantenes oppfattelse; lærerstudenter hevdet å ha ervervet mindre fagkunnskap gjennom sin utdanning enn det for eksempel førskolelærere og sosionomer hadde (se ref. til Heggen og Damsgaard (2010a); Caspersen og Frøseth (2008) i avsn.2.3.2.).

Bare en av de fire ungarske mente at økte fagkunnskaper gjennom lærerutdanningen var en årsak til mestring for henne (se avsn.5.2.2.)

Noen avvik fra den positive tendensen i tabell 1 gjaldt de norske informantene og utsagn som omhandlet fagdidaktikk på høgskolen og i partnerskolen (se avsn.5.2.1.). De norske opplevde fagdidaktikk generelt som mangelfull og uklar både fra høgskolen og fra partnerskolen sin side. Halvparten av de norske informantene visste ikke om de hadde hatt fagdidaktikk i høgskolen (se avsn.5.3.1.). Flere forskningsfunn (se ref. til Heggen og Damsgaard (2010a), samt Caspersen og Frøseth (2008) i avsn.2.3.2.) viser til lærerstudenter som opplever en lærerutdanning med for dårlig yrkesrelevans, der mangel på kompetanse innenfor fagdidaktikk utgjør en del av dette bildet (se ref. til Skagen (2009) og Finne m.fl. (2011) i avsn.2.3.2.). Dette er ikke bare sett med lærerstudenters øyne; lærerutdannere etterlyser også mer tid til både fag og fagdidaktikk i undervisningen (se ref. til Finne m.fl. i avsn. 2.3.2.). Ungarerne representerte her både de norske og forskningslitteraturens motstykke; fagdidaktikken i høgskolen omtalte ungarerne som det mest positive de tok med seg fra lærerutdanningen (se avsn.5.2.1.).

Spørsmålet om hvorvidt den norske lærerutdanningen er dårligere enn den ungarske med hensyn til fagdidaktikk, kan reises, men igjen må disse ulike resultatene sees i lys av de to kontekster. Diskusjon omkring didaktikk har vært et offentlig anliggende i norsk utdanning og media – blant annet har ulike læringsstrategier og læringsstiler i flere år gitt stor oppmerksomhet og vært et satsingsområde i skolene. De norske informantene uttrykker at de har forventninger (se ref. til Østrem om *forventningshorisont* i avsn.2.3.2.) om å lære noe om dette i utdanningen sin (se Hanne i avsn.5.2.2.), og de uttaler seg kritisk om det når ikke forventninger innfris.

De ungarske står på ene siden fast ved at fagdidaktikken har vært spesielt god, selv om 1 av de 4 heller ikke visste om hun hadde hatt fagdidaktikk i høgskolen. På den annen side er lærerutdannere autoriteter i det ungarske utdanningssystemet; man kritiserer ikke dem for mangler eller svakheter. De ungarske nyutdannede lærerne har fram til nå ikke hatt en tradisjon for å reflektere eller vurdere sin egen utdanning (se ref. til samtaler med ”Peters” og Póor, samt til Derényi (2008) i avsn.3.3.2. og 3.3.3.). I deres utsagn kan det ligge en usikkerhet eller engstelse for å uttale seg helt sant omkring dette.

En norsk respondent ga i flere sammenhenger avvikende svar til spørsmål omkring nådde mål i lærerutdanningen. Hun var den som stod for en noe mer negative tendens generelt blant alle informantene. Hun mente at lærerutdanningen ikke hadde forberedt henne på noen måte til yrket.

Dette kom i til uttrykk i spørreguide del 2, men også i intervjuet (spørreguide del 3) der noen spørsmål kom til å berøre lærerutdanningen (se om Karina-N i avsn.5.2.2.).

På spørsmål som gjaldt lærerutdanningen som helhet, formulert og rettet i forhold til deres profesjonelle, personlige og faglige utvikling, var de norske forbeholdne i langt større grad enn de ungarske (se avsn.5.2.1.). Denne ulikheten kunne det være flere årsaker til; i det følgende drøftes fire:

Den første årsaken peker igjen på hensynet til konteksten, der anledningen til eller manglende anledning til å kunne gi positive eller negative tilbakemeldinger vedrørende sin utdanning (se avsn.3.3.2.), ut fra kultur og tradisjon, er forskjellig.

En annen grunn kunne være at det for de norske var en sjargong å uttale seg negativt om lærerutdanningen, dvs. nærmest ”noe alle gjorde”. Østrem (2011) viser til norske lærerstudenter som føler seg lurt og har et raseri mot lærerutdanningen (se avsn.2.3.2.). I offentlige dokumenter har satsing på økt kvalitet i lærerutdanning og økt kvalitet blant lærere vært et viktig tema (se avsn.3.1., 3.2.1.). Selv om det satses på en økt kvalitet i lærerutdanningen, vil lærerstudentene ta med seg blant annet ”fortellingene” om en lærerutdanning som ikke holder mål inn i sin utdanning, og i større eller mindre grad bli preget av det. Det paradoksale er da at Østrem (2011) viser til at lærerstudentene, på tross av negative forvarsler, kommer med en forventning om å få en utdanning som forbereder dem til læreryrket. At de norske informantene i denne sammenheng var tydelig forbeholdne, kunne med andre ord skyldes at de på sett og vis ”arvet” andres holdninger, uten at de egentlig var seg det bevisst. De ungarske syntes ikke, som tidligere nevnt, å ha den samme tradisjon for å uttale seg kritisk, og virket heller å ha lettere for å se tilbake på sin utdanning med et positivt fortegn og noe de var glad de fikk (se både avsn.5.2.1. tabell 1 og 2, og 5.2.2.). Sannsynligheten er mindre i Ungarn for at media eller offentlige myndigheter har uttalt seg negativt omkring eget utdanningssystem. Denne ulikheten i resultatene mellom de norske og de ungarske informantene må igjen sees i sammenheng med hva en samfunnsmessig kontekst legger til rette for (se kap.3.) og oppdrar til.

En tredje årsak til at omtalen av enkeltdelene ved utdanningen generelt ble opplevd mer positivt enn helheten, kan også forklares ved at det kan synes enklere og mer konkret å definere seg selv i

forhold til enkelte mål enn til et helt skoleløp sett under ett. Helhetsbegrepene personlig, faglig og profesjonell utvikling kan også oppleves vanskelige å forholde seg til fordi de ikke blir definert i spørreguiden og slik overlatt til hver enkelts forståelse av begrepene.

En fjerde årsak som skal pekes på her, kan være at informantene mener deres utvikling personlig, faglig og profesjonelt ikke bare er påvirket gjennom lærerutdanning, men er også formet av andre faktorer som ikke ansees nødvendigvis som del av utdanningskonteksten (se avsn.5.2.2.). De norske informantene antyder at deres egen personlighet og erfaring er blant disse faktorene (se avsn.5.3.1.), noe forskningsfunn også kan vise til (se ref. til Lortie (1975), Jordell (1986,1987) Smeby (2010) i avsn.2.3.1.). Videre synes studievenner og kameratskap viktige faktorer i forhold til trivsel og mestring underveis i studiet det sosiale livet inspirerte til og med noen av de norske informantene til å gjennomføre studiet (se avsn. 5.2.2.), Selv om et eget personlig driv og et sosialt liv i studietiden kan virke å være faktorer for utvikling på ulike områder, ser ikke de norske informantene til å knytte dette til noe som lærerutdanningen skal ha honnør for.

Oppsummering og sammenlikning

Opplevelsen av oppnådde mål for lærerutdanningen var ulik mellom de norske og de ungarske informantene. Det er pekt på at denne ulikheten kan ha sin årsak i at Ungarn og Norge utgjør to ulike samfunnsmessige kontekster, der forventningene hos studentene i utgangspunktet er forskjellige ut fra den tradisjon og kultur de er vokst opp i.

De norske var mer positive til hvordan de opplevde å ha nådd enkelte mål ved lærerutdanningen. Imidlertid var de mer forbeholdne når de så på utdanningen i sin helhet. Med hensyn til både enkeltdelene og til helheten, opplevde de norske informantene at lærerutdanningen ikke hadde hatt så mye å si for deres utvikling. Årsakene til det kunne ligge i mer enn de ulike samfunnskontekster, med blant annet ulike tradisjoner for å stille kritiske spørsmål. Det ble pekt på at det rett og slett kunne være en opplest og vedtatt negativ holdning omkring lærerutdanning generelt, eller at det var enklere å forholde seg til definerte kompetanser og enkeltmål i

utdanningen enn de store linjene, eller at deres helhetlige kompetanse ikke var pga. lærerutdanningen, men i stedet hadde sammenheng med andre faktorer i deres liv og historie.

De ungarske responderte positivt både i forhold til enkeltdelene og til helheten med tanke på sin lærerutdanning.

Den største ulikheten mellom de norske og de ungarske informantene gjaldt punktet om fagdidaktikk (se også avsn.6.1.2.) ved høghskolen og partnerskolen. Her var de norske klart mer negative enn de ungarske, noe som igjen kan ha sin årsak i to ulike kontekster der tradisjon for blant annet å ytre meninger om autoriteter tilsynelatende kunne aksepteres forskjellig.

6.1.2. Hvilke faktorer i lærerutdanningen opplever de nyutdannede lærerne har betydning for en kvalifisering til yrket?

Østrem (2011) spør om det i det hele tatt er mulig å kvalifisere seg til læreryrket, uansett samfunnskontekst (se avsn.3.2.1.). Hun mener, i selskap med andre (Jordell 1986, Collins (1990), at utdanning er et grunnlag og en kortere epoke i et yrkeshistorisk perspektiv (se avsn.2.3.2.) og at yrket er der den egentlige kvalifisering skjer. Det vil i det følgende ikke bli gitt et svar på Østrem sitt spørsmål, men det vil bli kommentert i lys av de funn som avdekkes.

Tre faktorer med ulik betydning for kvalifisering til læreryrket kom særlig fram i datamaterialet: praksis, lærerutdannere og medstudenter. Før disse drøftes i de følgende, kan det være riktig å nevne tre andre momenter med en viss betydning i denne sammenheng, alder, eventuelle tidligere yrkeserfaringer og personlighet.

Det ble gitt opplysninger om informantenes alder i spørreguidens innledende del (se avsn.4.2.), mens tidligere yrkeserfaring kom fram gjennom svar på spørsmål som ikke gikk direkte på dette i intervjuet (se om Karine-N i avsn.5.3.1.). Det er en forskjell i alder mellom de to ulike informantgruppene; 4 av de norske ble ferdig utdannet da de var gjennomsnittlig 30 år. 2 av de 6 norske var mellom 40 og 50 år ved endt utdanning. Disse to, Karine-N og Hanne-N, hadde i

tillegg en annen utdanning og yrkeserfaring fra før. De ungarske var gjennomsnittlig 25 år (se avsn.4.2.); det kom ikke fram hvorvidt de hadde annen utdanning eller yrke bak seg.

Alder sies å ha en viss betydning for studieinnsats og teoretisk kunnskap (se ref. til Smeby (2010) i avsn.2.3.1.); tidligere erfaring kan virke positivt inn i forhold til læring, eldre studenter kan ta sine studier mer alvorlig og kan bedre vite hva de vil. Slik sett kan forutsetningene for en kvalifisering til yrket tilsynelatende være et bedre utgangspunkt for eldre enn for yngre studenter.

Alder kan ha hatt en innvirkning på de norske informantenes forventninger og innsats under utdannelsen; de var på en helt annen måte enn de ungarske bevisst i forhold til hva de ville med studiet sitt og hva de ønsket å lære. Derimot var ikke alder nødvendigvis bestemmende for om man skjønte teori godt; Hanne-N slet med å skjønne undervisningen i norsk, kanskje fordi hun med bakgrunn i egne barn, forsøkte å relatere teorier til praksis. Karine-N var eldst av studentene i sitt kull (se avsn.5.2.2.) og svært innstilt på å gjennomføre en lærerutdanning fordi hun ville det. Likevel var hun blant dem som, på grunn av en faglærer, mistet interessen for å bli lærer i matematikk, noe hun i utgangspunktet hadde hatt et sterkt ønske om. Hun mente imidlertid at både alder og tidligere yrkeserfaring ga henne en nødvendig trygghet til å våge å henvende seg direkte til lærerutdannere om dette.

Ungarerne syntes i det store og hele å akseptere det systemet de utdannet seg i, noe som kunne skyldes nettopp ung alder, at de hadde lite å sammenlikne med eller manglet en yrkeserfaring som noen av de norske hadde. Det kunne også skyldes at det rett og slett ikke var kultur eller en arena for åpent å kunne ytre egne meninger eller reflektere sammen (se avsn.3.3.2., 5.2.2 om Erika-U: *Dette har ingen spurt meg om før...synes det er vanskelig å svar på..(..)..*, og over), selv om mulighetene skulle være der nå (se ref. til Section 46 1-9 i avsn.3.3.2.). To av de ungarske informantene, Erika-U og Betti-U, kunne likevel stå som representanter for at noe kunne være i emning; de våget, trass i sin unge alder, å hevde at enkelte lærerutdannere ikke holdt mål (se avsn. 5.2.2.). Betti-U hadde hatt en tøff oppvekst, noe hun selv så på som en styrke for henne som fremtidig lærer (se avsn. 5.3.2.,5.3.3.). Hun tok valg som kunne virke utradisjonelle for lærere i Ungarn, da hun sa opp jobben sin og reiste til England for å studere engelsk (se avsn.5.3.3.).

Selv om alder og tidligere yrkeserfaring er blitt sagt å virke positivt inn på studenters innsats (se over), viste de ungarske at ung alder og ingen tidligere erfaring likevel ikke trengte å være noe hinder for innsats og mulighet til å kvalifisere seg for yrket, ei heller i forhold til å ta studiene på alvor. Det må i denne sammenheng tas med i betraktning at en tilsvarende norsk ung informantgruppe, uten tidligere yrkeserfaring, ikke var med i denne undersøkelsen; de norske representerte i alder og erfaring en motsats til de ungarske.

Svar på spørsmål i intervjuet antydte informantenes personligheter, både i deres roller som lærerstudenter og som lærere (se avsn.5.3.1.: *gi 100 %, lære mest mulig, få mest mulig erfaring, gjøre den beste jobben*). Personlighet er ikke drøftet eller behandlet tidligere i denne oppgaven og skal heller ikke ha så stor plass her. Likevel kan det være riktig å gi min forståelse av dette begrepet i vid forstand, som jeg deler med Bø og Helle (2008:233): *den totale psykologiske struktur og framtoning hos en person...(..).. inkludert alle trekk og egenskaper som tenke skan; evner, anlegg, karakter, intelligens, vaner, temperament..(..)..interesser og meninger..(..)..* Personlighet er bestemt og formet av arv og miljø (oppdragelse i familie og sosialisering i fritid og utdanning), egen vilje, innsats og forutsetninger.

Lite vitnet om den usikre og noe bekymringsfulle lærerstudenten, eller ”novisen”, som Fuller og Bown (1975) omtalte (se avsn.2.3.1. ”med referanse til lærere i USA”). Informantene ga inntrykk av å være bevisste, engasjerte meningsbærere omkring sin egen utdanning (se over), men det var ulikheter mellom de norske og de ungarske informantene i måten de uttrykte dette, noe som kunne peke tilbake på ulike lærerutdanninger i ulike samfunnskontekster (se kap.3.). De norske hadde behov for og evnet å uttrykke seg; de hadde mye på hjertet og de ønsket å bidra til en positiv forandring i lærerutdanningen gjennom sitt engasjement (se avsn.5.3.1.). De ungarske informantene virket også å ha bevissthet og engasjement (se avsn.5.2.2.), særlig i med tanke på praksis i lærerutdanningen. De ungarske hadde meninger, men de uttrykte dem med forsiktighet, de virket engasjerte, men på en stille, beskjeden måte. I motsetning til de norske, virket de ikke å ha noen tro på at de kunne bidra til en positiv forandring; de syntes mer å akseptere tingenes tilstand som de var: *noe hører til i utdanning, noe hører til yrket* (Agi-U).

Medbestemmelse og studentenes ulike rettigheter var innebygd i planer for lærerutdanning som gjaldt i deres respektive land (se om norsk i avsn.3.2.1., om ungarsk i avsn.3.3.2.).

Forutsetningene for å realisere blant annet medbestemmelse og oppfølging av studenters rettigheter i praksis var likevel forskjellig; Ungarn skulle innarbeide reformer i en større samfunnsmessig omveltningsspross, noe man kunne forvente tok tid (se ref. til Haláz (2002) i avsn.3.3.1.). Lærerutdanningen i Norge foregikk i stabile og etablerte samfunnsformer med lange tradisjoner for praktisering av demokratiske prinsipper. Sannsynligheten for at studentene opplevde praktisering av dette forskjellig i sine to land, kunne være stor stor. I praksis kunne det likevel virke som at det var vanskelig også blant de norske informantene å bringe fram kritiske spørsmål til lærerutdannere, (se om Karine-N i avsn.5.2.2.), selv om de norske ellers hadde mer tradisjon for å reflektere og evaluere sammen. Lærerutdannere uttalte, som før nevnt, at det var mangel på tid som blant annet gjorde at det ble mindre didaktikk i undervisningen enn de ønsket. De opplevde at flere oppgaver ble lagt til deres arbeidstid, mens ingen oppgaver ble tatt bort.

Med bakgrunn i det ovennevnte drøftes i det følgende de tre faktorene som de nyutdannede lærerne opplevde i hovedsak påvirket deres kvalifisering for læreryrket i positiv eller negativ retning: praksis, lærerutdannere og medstudenter.

Praksis: Retningslinjer for praksis stiller krav til praksisopplæringen om at lærerstudenten skal møte de krav og forventninger der som blir stilt til den framtidige læreren (se avsn.3.2.1., 3.3.2). Lærerstudentene har en spesiell forventning til praksis (Østrem 2011); det er der lærerstudentene konkret vet at de skal lære kunsten å være lærere, i det minste forventer de gjennom praksisperiodene å få anledning til å komme i kontakt med denne kunsten. Praksis viste seg å være en arena for kvalifisering til læreryrket og utgjorde den delen av lærerutdanningen som ga lærerstudentene mest (se avsn.5.2.2.). Forskning viser at lærerstudentene er mer fornøyd med øvingslærerne enn lærerutdannerne (se avsn.2.3.2.). Selv om lærerstudentene så på praksis som mest positiv i utdanningen sin og for kvalifisering til yrket (se avsn.3.2.1.), betydde ikke det det samme som at alt ved praksis fungerte, noe informantene i denne undersøkelsen gav uttrykk for (se avsn.5.2.2.)

Alle informantene ønsket mer praksis; det var enighet blant informantene om at de kunne hatt god nytte av et ”pre-år” i skolen som en introduksjon til lærerutdanningen (se avsn.5.2.2.), med mulighet for å praktisere som lærere jevnlig, veiledet av en erfaren lærer med interesse for en slik

oppgave. Informantene antyder ikke om dette enten bør komme som et femte år i utdanningen eller inngå allerede i den fire-årige.

Informantene kunne tenkt seg mer egenpraksis (se avsn.5.2.2.). Viktigheten av dette påpekes også i forskningslitteraturen (se ref. til Ethell og McMeniman (2002) i avsn.2.3.1.), kanskje ut fra gjengs oppfatning av at ”øvelse gjør mester”. Informantenes allmenne interesse for å finne muligheter for bedring i egen utdanning, stod noe i kontrast til de studentene som Bjorvand og Tangen (2010) viste til (se avsn.2.3.1.), der lav studieinteresse og lite tilstedeværelse i undervisningen ved høgskolen var en vesentlig del av hverdagsbildet i utdanningstiden. I det første året med ny grunnskolelærerutdanning, der forbedringer i stor grad skulle skje i forhold til praksis, er ikke mengden av praksis økt; studentene ønsker fortsatt mer praksis (se ref. til Ethell og McMeniman avsn.2.3.2.). Flere undersøkelser viser til viktigheten av dette (se ref. til Caspersen og Frøseth (2008); Heggen og Damsgaard (2010a) i avsn.2.3.2.), ikke minst fordi avstanden mellom utdanningsinstitusjonen og praksis i øvingsskolene fortsatt omtales som så vidt stor (se ref. til Skagen (2009) i avsn.2.3.2.).

Å få undervisning i hva kontaktlærerrollen innebærer i praksis, bør sies å være betydningsfullt for en framtidig lærer. Bare 1 av de 10 informantene, Magnus-N, uttalte at han ble introdusert til kontaktlærerrollen, takket være en øvingslærer som inspirerte og utfordret ham (se avsn.5.2.2.). Han fikk blant annet erfaring i å lede foreldremøter og betraktet dette som *flaks* (se avsn.5.2.2.). Ut over dette leste informantene om problemområder, ble introdusert i teoriene omkring dem, men aldri konfrontert med problemområdene i praksisperiodene (se avsn.5.2.2.). Day (2011) bekrefter denne tilfeldigheten som lærerstudenter opplever og mener egentlig at lærerstudentene løper en uakseptabel risiko (se ref. til Day (2011) i avsn.3.2.1.). Østrem (2011) mente at lest kunnskap hadde *null verdi* når den ikke ble relatert til praksis (se ref. til Østrem i avsn.2.4.2.). Informantene så ikke den direkte nytteverdien i teoriene, noe som skapte frustrasjoner hos dem; de visste at teori omkring ulike sider ved pedagogiske praksis som de bare leste om, ville utgjøre sentrale deler av deres fremtidige arbeid som blant annet kontaktlærere (se avsn.5.2.2.).

I flere av målene for lærerutdanningen er blant annet evaluering og refleksjon i og over praksis sentrale (se avsn.5.2.1.). Informantene opplevde å ha oppnådd de mål som lærerutdanningen hadde satt for dem på dette feltet (se avsn.5.2.1. tab.1 sp.m.8,16). Imidlertid sa informantene,

hovedsakelig de norske, at flere av de mål de hadde oppnådd, ikke var pga. lærerutdanningen, heller mer på tross av den, da medstudenter hadde vært støttespillere i vanskelige perioder (se avsn. 5.2.2.). Det kan forstås som at lærerutdanningen, i denne sammenheng, i for liten grad har valgt å bruke tid på for eksempel å definere hva evaluering eller refleksjon skulle innebære, og at aktiviteter omkring disse temaene i liten grad skjedde i fellesskap.

Å fylle inn i evalueringsskjema krever ingen tilstedeværelse av en lærerutdanner; det kan gjøres på nettet av alle aktører. Det kan være en nødvendig prioritering når obligatorisk oppmøte reduseres og budsjettene er knappe (se avsn.2.3.2.). Det er muligens det informantene svarer i forhold til når de mener de kan evaluere og reflektere; spørsmålet gir ikke mulighet til eventuelt å gradere egen kvalitet av en slik evaluering eller refleksjon. Det kan oppleves mindre forpliktende å forholde seg til et skjema. Imidlertid får man ingen umiddelbar respons på evalueringen, kanskje aldri, heller ingen motforestillinger som kanskje utfordrer en til eventuelt å revurdere holdninger. Lærerutdannere får heller ikke prøve sine meninger direkte i forhold til lærerstudentene ved bruk av bare skriftliggjøring, ei heller vise versa. Det er ingen ansikt eller navn å knytte skjema til, slik sett kan det oppleves mindre forpliktende for dem som skal følge opp evalueringene. Fysisk tilstedeværelse gir både et navn og et ansikt å forholde seg til; det kan oppleves mer forpliktende for alle parter, både for lærerstudenter og lærerutdannere.

De ungarske informantene opplevde ikke praksisforholdet like problematisk som de norske. Imidlertid ønsket de ungarske informantene også mer praksis, men ikke i grupper slik det i hovedsak var organisert i utdanningen. Dette innså de da de begynte å arbeide; de arbeidet stort sett alene og måtte forholde seg til alle problemområdene alene (se avsn.5.3.3.). Deres praksisperioder ble gjennomført i velutstyrte, prioriterte øvingskoler med god tilgang på ekspertise for en relativ ressurssterk elevmasse (se avsn.3.3.2.). De ungarske nyutdannede lærerne mente deres praksis ble for lite relevant: *de kunne vist meg noe mer enn den idealistiske vegen, de viste meg bare hvordan ting skulle være* (se om Betti-U i avsn.5.2.2.).

Lærerstudentene har hevdet mangel på yrkesrelevans i lærerutdanningen i 40 år (se ref. til Skagen (2009); Finne m.fl. (2011) i avsn.2.3.2.). I tillegg har undersøkelser vist at lærerstudentene gir uttrykk for at de ikke har fått en forståelse for en sammenheng mellom teori og praksis;(se ref. til Skagen (2009); Kvalbein (2003); Sundlie (2003) i avsn.2.5.). Slik sett kan dette tyde på en

forventning hos studentene til at det skal være en sammenheng mellom disse to dimensjonene som de også kunne forstå (se ref. til Østrem (2011) i avsn.2.3.2). Praksisforholdet synes fortsatt å fortone seg komplisert, og praksisopplæringen fortsatt for lite relevant (se avsn.5.2.2.). De norske informantene hadde behov for en forståelse av teorier og teorienes relevans til praksis (se om Hanne-N i avsn.5.2.2. *...(..)..pugget om mange teoretikere; hadde behov for å relatere dem til praksis, bevisstgjøres hva vi velger og hvorfor, det fikk jeg ingen innføring i..(..)..*). Teorier ble sjelden berørt i praksis (se avsn. 5.2.2.), der øvingslærere skulle være de nærmeste til å vise hvordan de kunne nyttiggjøre seg teoriene. Slik kunne teorier komme til å kjennes unødvendig for studentene. Imidlertid ønsket studentene å få en større forståelse for en sammenheng (se avsn.5.2.2.). Som lærerstudenter opplevde informantene på mange måter å ”falle mellom to stoler”; de fikk ikke forståelse for teori som noe støtte til praksis, de fant heller ikke viktig støtte i teorier gjennom sin praksis. De vurderte ikke teoretisk kunnskap som uvesentlig, men fordi praksis var håndfast og mer begripelig, opplevde de den som viktigst (se avsn.5.2.2.). De ungarske informantene var igjen forsiktig med å uttale seg om lærerutdanningen.

Det har vært stor uenighet om hva som skulle komme først av teori og praksis (se bl.a. ref. til Scleiermacher og Myhre i avsn. 2.5.). Denne uenigheten har nok ikke bidratt til en mer ensartet formidling av tema, nettopp fordi man kan forvente at lærerutdannerne på de ulike nivå i utdanningen vil ha forskjellig syn på hva som kommer først eller sist, hva de vil oppleve som mer nyttig og mindre nyttig (se avsn. 2.5., 2.6.).

Når det viser seg at det er mangel på relevans i lærerutdanningen, er det ikke sikkert at hva som formidles og hvordan, bare skal bestemmes av lærerutdannerne. Det er heller ikke slik at all teori som skal presenteres, bare skal være nytteteorier. Imidlertid syntes de norske informantene som lærerstudenter å ha hatt behov for å forstå hva teoriene dreide seg om, om de var direkte til bruk eller representerte en mer abstrakt dimensjon. Selv mente de at dette hadde betydning for hvordan de bedre kunne forstå sin egen fremtidige lærerrolle og ha belegg for de pedagogiske valgene de foretok seg. Teori syntes viktig for dem. Når yrkesrelevans vektlegges og formidles, viser det seg at teori og praksis også er lettere tilgjengelig for lærerstudentene (se ref. til Smebye i avsn.2.3.2.).

De ungarske informantene tok ikke opp teori-praksisforholdet som noe problemområde i utdanningen, i stedet uttalte en av dem at *noe hører til i utdanning, noe hører til i yrket* (se om

Agi-U i avsn.5.2.2.). Det kunne bety at de aksepterte tingene som de var, syntes det var greit og skulle være slik, eller de ønsket ikke å gå videre inn på det fordi det virket uklart eller fremmed å forholde seg til.

Lærerutdannere: Informantene mente at *enkelte lærerutdannere var dårlige* (se om Hanne-N, Karine-N i avsn.5.2.2.). Forskningslitteraturen viser til en lærerutdanning med manglende evne til å formidle en forståelig sammenheng mellom teori og praksis (se ref. til Sundlie (2003) i avsn. 2.5.). Den viser også til lærerutdannere som underviser ut fra en idealistisk skole som ikke finnes (se ref. til Skagen (2009) i avsn.2.3.2.); kanskje skjer dette fordi de, etter lang tid i lærerutdanningsinstitusjonen, ikke lenger kjenner skolen slik den virkelig er.

To norske informanter, Hanne-N og Karine-N, uttrykte at de pga. enkelte lærerutdannere hadde mistet troen på seg selv i forhold til fag de tidligere var glad i og mestret godt (se 5.2.2. og over). Hanne-N var i ferd med å gi opp utdanningen, Karine-N var aldri i tvil om at hun skulle fortsette, men det holdt av og til hardt. Det var vanskelig å ta dette opp med de lærerutdannerne det gjaldt (se avsn.5.2.2.).

Undersøkelser viser at undervisningen i lærerutdanningen legger opp til en undervisning som lærerstudentene opplever ikke forplikter; de mener utdanningen krever for lite av dem (se ref. til Caspersen og Frøseth (2008); Heggen og Damsgaard (2010a) i avsn 2.3.2.). Mangel på krav og forpliktelser stemmer lite overens med det de vil møte i en skolehverdag, der nettopp dette finnes på mange nivå (se ref. til Hanssen, Raaen og Østrem (2010) i avsn.2.3.2.). Det er klare krav til lærerutdannere om å kunne være omstillingsdyktige og faglig oppdatert, for hele tiden å kunne gi en undervisning med kvalitet og relevans til yrket (se avsn.3.2.1.). Mangel på relevans og en kvalitet som ikke strekker til, er likevel det som oppleves blant norske lærerstudenter (se ref. til Heggen og Damsgaard (2010a); Bjorvand og Tangen (2010); Godager (2008) i avsn.2.3.2.).

Flere lærerutdannere mener på sin side at de kjenner skolens praksis, både gjennom den lærerutdanningen de selv har tatt og erfaring fra undervisning. Det viser blant annet en fersk undersøkelse, gjort av SINTEF-2011 (se avsn.2.3.2.). Lærerutdannere uttrykte også at de var fornøyd med den jobben de utførte (se avsn.3.2.1.), men uttalte at de ikke fikk den tiden til fag og fagdidaktikk som de kunne ønsket seg (se avsn.2.3.2.). De hevdet også at det måtte tilføres midler

om praksis skulle bedres eller utvides. Her uttrykkes et misforhold mellom lærerstudentene og lærerutdannerne; de opplever undervisningssituasjonen forskjellig, kanskje fordi de har ulike forventninger til jobben de gjør og til hverandre. Ansvar for å få til en bedre og mer åpen kommunikasjon, mellom alle aktørene i lærerutdanningen, ligger likevel hos utdanningsinstitusjonen (se avsn.3.2.1.).

Lærerstudentene ønsker, på lik linje med lærerutdannere og øvingslærere, et styrket samarbeid mellom aktørene i utdanningen (se ref. til Finne m.fl. (2011) i avsn.2.3.2.). Det forpliktes til et samarbeid i de nye grunnskolelærerutdanningene (se avsn.3.2.1.). Det handler imidlertid om de samme aktørene, som har hatt sine funksjoner som enten lærerutdannere i institusjonene eller i praksisopplæringen; det er dem det nå stilles krav til om å samarbeide. Lærerutdannerne har nylig uttalt at praksis koster (se over). Offentlige styringsdokumenter vil forsterke krav til kvalitet og relevans (se avsn.3.2.1., 3.3.2.), samtidig som lærerutdannere etterlyser midler. Pålegg om flere oppgaver krever nødvendigvis mer tid, om ikke andre oppgaver blir tatt bort; utvidede oppgaver er innført med sikte på å sikre høyere kvalitet, mens tiden og ressursene ellers er de samme. Det er sagt at politikere og andre vil noe annet med lærerprofesjonen enn det lærerutdannere vil (se ref. til NOKUT-2006 i avsn.3.2.1.). Samtidig uttrykker lærerutdannerne at ansvaret for en forbedring ikke ligger på dem, men på et system som ikke gir dem det de har behov for av tid og penger (se over).

De ungarske informantene uttalte seg som nevnt forsiktig om lærerutdannerne og helst positivt; bare en av dem sa at enkelte lærerutdannere ikke innfridde hennes forventninger (se om Erika-U i avsn.5.2.2.). Agi-U var noe mer indirekte og uttrykte at omleggingen av lærerutdanningen de siste årene ikke hadde ført til bedre kvalitet i utdanningen, heller tvert imot (se avsn.5.2.2.).

Inntakskravene var senket slik at så mange som mulig kunne komme inn på lærerstudiet. Dette økte ikke nødvendigvis kvaliteten, men utløste penger fra den ungarske stat pr. ny student i lærerutdanningen (se avsn.3.3.2.). Betti-U sa ingenting om hva den reduserte kvaliteten bestod i. Deres forsiktighet, utad uttrykte positivitet og respekt for autoriteter, var noe de var opplært til å praktisere; retorikk om medbestemmelse og rettigheter som student var tatt inn i deres utdanningsplan, men forskning viser at det tar lang tid å endre kulturer, ikke minst skolekulturer (se ref. til Cuban (1993); Klette (2004) i avsn. 2.4.2.). Ut fra dette kan man forvente at

undersøkelsen bare delvis viste hva de ungarske informantene virkelig mente, kanskje særlig i forhold til autoriteter i deres samfunnssystem, som skoleledere og lærerutdannere.

Medstudenter: Det sosiale samværet og medstudenter representerer vesentlige faktorer for blant annet lærerstudentenes trivsel (se om Magnus-N i avsn.5.2.2.); de norske informantene mente disse faktorene var *viktigst* i deres studietid, men ikke bare av betydning for trivsel. De betraktet også sine medstudenter som viktige ressurser på ulike områder både i utdanningen og i livet for øvrig. Hanne-N opplevde dette sterkt da hun helt mistet interessen for utdanningen sin og holdt på å gi opp på grunn av en lærer. Da ble det sosiale livet vesentlig for henne, der studievenner, samarbeid i praksisgruppa og oppgaver fra utdanningsinstitusjonen utgjorde at *det sosiale livet ble etter hvert det mest positive og viktigste for meg i utdanningen* (se om Hanne-N i avsn.5.2.2.). I studentmiljøet opplevde lærerstudentene støtte reint emosjonelt og moralsk; i dette miljøet skjedde diskusjonene, refleksjonene i fellesskap, der fikk de motbør og til tider hard medfart av sine egne, og måtte kanskje revurdere tidligere oppfatninger av fag, didaktikk, pedagogikk. Der ble lærerrollen veid fram og tilbake. Der ble frustrasjonene fra praksis, eller i forhold til lærerutdannerne, luftet; der ble det også skapt en positiv holdning om å gjøre den beste jobben som fremtidige lærere (se avsn.5.2.2.).

Betydningen av dette fellesskapet finner vi igjen i forskningslitteraturen (se ref. til Wenger (1998); Billett (2001); Dysthe (2005) i avsn.2. 2.). Uten tvil legger dette fellesskapet et viktig grunnlag for det som skjer videre inn i yrket, blant annet i den utstrakte bruken av teamarbeid i skolene (se ref. til Bjørnsrud (2009) i avsn.2.4.2., samt avsn.5.2.3.). Slik blir samarbeidet studentene mellom, formelt og uformelt, samt organiseringen av praksisen som på godt og vondt skjer hovedsakelig i grupper, en relevant kvalifisering til et fremtidig teamarbeid. Eraut ville sannsynligvis støtte betraktningen omkring viktigheten av medstudenters betydning i en sosial læringsprosess, ut fra den sentrale rollen han gir et støttende kollegium (se ref. til Eraut (2008) i avsn.2.4.2.). Imidlertid skal det være rom for individualisten, og rom for å stille kritiske spørsmål til hvorvidt et praksisfellesskap er den beste løsningen for alle (se ref. til Hodkinson i avsn.2.2. og 2.4.2.). Skal et praksisfellesskap fungere som arena for økt læring, må dette struktureres og ikke bare baseres på uformell dialog mellom aktørene (se ref. til Billett (2001) i avsn. 2.4.2.). En lærerutdanning burde slik sett legge til rette for praksis på dette området.

De ungarske framhevet ikke, slik som de norske, medstudenter som viktige støttespillere i studietiden. Arbeidet i lærerutdanningen kunne i stor grad utføres individuelt; selv i praksisgruppene arbeidet de individuelt og ble evaluert individuelt (se ref. til ”Peters” i avsn.3.3.2.). Av den grunn var det forståelig at medstudenter i disse sammenhenger ikke hadde noen vesentlig betydning. De mente at praksis burde vært organisert individuelt, eller som egenpraksis (se om Petra-U i avsn.5.2.2.). Dette skjedde for dem kun den siste praksisperioden; de ordnet selv med praksisplass (se avsn. 3.3.2.). Deres arbeidsdag i skolen var preget av å være på egenhånd; utdanningen var slik sett riktig lagt opp og hadde en viss relevans til virkeligheten. De ungarske nevner ikke noe om det sosiale livet i studietiden, ei heller om medstudenter som støttespillere underveis slik de norske informantene gjorde.

Oppsummering og sammenlikning

Likheter:

I undersøkelsen uttrykte de nyutdannede lærerne bevissthet og engasjement. De viste stor interesse for elevene og skolen og hadde et ønske om å bli en best mulig lærer. Ulikhet i alder mellom gruppene hadde ikke noe å si for denne holdningen. Den var like sterk i begge lærergruppene.

Undersøkelsen viste også, i likhet med tidligere funn, at praksis var den faktor i lærerutdanningen som hadde størst betydning, hovedsakelig i positiv forstand. Det som ikke var like positivt, var praksisperiodenes mangel på yrkesrelevans. Det fantes likevel svakheter: flere problemområder som i vesentlig grad skolesituasjonen dreier seg om, ble i liten grad behandlet i praksisperiodene. I stedet for å praktisere skole/hjem-samarbeid, leste de om det. De fikk lite kontakt med hva kontaktlærerrollen for innebar. Dette opplevde informantene som problematisk og noe som vanskeliggjorde kvalifisering til yrket.

Informantene ønsket mer praksis, gjerne egenpraksis og/eller et år i praksis; noen kalte dette et ”pre-år”.

Forutsetningen for å kunne ha en stemme inn i sin egen utdanning og slik kunne øve en viss påvirkning og muligheter for forbedring, lå til rette i begge lands utdanninger (se avsn.3.3.1.,3.3.2.). I praksis kunne man, ut fra gitte forutsetninger i to ulike samfunnssystemer, forvente at dette enklere kunne praktiseres i Norge enn i Ungarn. Slik var det ikke nødvendigvis. Begge lærergruppene opplevde at det var vanskelig å ta opp kritiske spørsmål med sine lærerutdannere, bare 1 av 10 hadde gjort det (se om Karine-N i avsn.5.2.2.). Lite var lagt til rette for at de ulike aktørene i lærerutdanningen snakket sammen. Dette gjorde at det ble vanskelig å ha noen innvirkning på egen utdanning.

Ulikheter: De norske uttrykte seg temmelig kritisk til mangler ved lærerutdanningen, også i forhold til praksis. De ungarske var mer forsiktig og virket å akseptere mangler i utdanningen (se Agi ovenfor *noe hører til utdanning, noe hører til yrket*). I stedet valgte de å betone deler ved utdanningen som de opplevde positivt (fag og fagdidaktikk).

For de ungarske hadde de aller fleste lærerutdannerne hatt betydning for dem i positiv forstand, både faglig og fagdidaktisk. Dette gjaldt ikke for de norske. Deres uttalelser om lærerutdannere var svært kritiske, til dels oppsiktsvekkende kritiske. Andre undersøkelser viste at lærerutdannere på sin side var fornøyd i sin rolle og med jobben de utførte. Denne motsetningen kan ha gjort informantenes kvalifisering for læreryrket vanskelig.

De norske informantene mente medstudenter var vesentlig for dem i lærerutdanningen. Materialet avdekker noe om at medstudenter også kan ha hatt betydning for deres yrkeskvalifisering. De ungarske nevnte ikke medstudenter i sin omtale av lærerutdanningen.

Kapitlet ble innledet med en drøfting omkring betydningen av alder, tidligere yrkeserfaring og personlighet. Dette nevnes i liten grad av informantene selv, men antydes likevel å kunne ha noe å si for utbyttet av en lærerutdanning. Undersøkelsen viste at informantene hadde et sterkt engasjement og en vilje til å få det beste ut av en utdanning, uavhengig av deres alder. Tidligere yrkeserfaring og høy alder kunne ha en innvirkning på hvordan man eventuelt taklet situasjoner som informantene opplevde som vanskelige i utdanningen. Informanten som var alene om å ta opp saker med enkelte lærerutdannere, hadde lang yrkeserfaring bak seg.

6.1.3. Forståelse av begreper

Begrepene, som er et utvalg begreper fra pedagogisk teori og praksis hovedsakelig fra lærerutdanning, ble presentert for lærerinformantene i spørreguide del 1 (se avsn. 5.1.). Informantene skulle her formulere sin forståelse med egne ord. Begreper kan gi rom for ulik forståelse og tolkning. Når begreper i tillegg skal oversettes fra et språk til et annet, vil forklaring eller forståelsen være avhengig av oversetter som allerede har lagt sin tolkning av begrepene inn på forhånd. Den engelske oversettelsen ble riktignok justert og kvalitetssikret av en engelsk lærerutdanner (se avsn.4.2.2.), men i tillegg skulle begrepene leses, bli forstått og til slutt skriftlig formuleres av ungarere med relativt lite erfaring i engelsk skriftlig og muntlig (se avsn.4.2.3.). Dette kunne medføre misforståelser og at norske undersøker og ungarske informanter ble sittende med ulik forståelseshorisont. På tross av dette ble problemstilling A3 likevel formulert både for å finne ut om de norske og de ungarske informantene hadde relativ lik forståelse av disse begrepene, og med tanke på at begrepene kunne komme til å bli brukt blant annet i intervjuene.

Det viste seg at blant de 12 ulike begreper knyttet til lærerutdanning og yrket, hadde de norske og ungarske informantene i stor grad en tilnærmedesvis lik forståelse for 9 av dem. 3 begreper, *Veiledning*, *Evaluering* og *Læreplaner* ble oppfattet forskjellig av de norske og de ungarske informantene.

Av disse begrepene var det kun *veiledning* (i den engelske versjonen: mentoring/supervising) som kom til å gå igjen i intervjuet med de nyutdannede lærerne og i spørreskjema til skolelederne. Hos de norske nyutdannede lærerne ble *veiledning* forbundet med *rettledning*, *rådgivning*, *erfaringsutveksling* (se avsn.5.1.). Hos de ungarske ble begrepet i mindre grad forstått brukt i en uformell sammenheng; *veiledning* slik de forstod begrepet ble i større grad forstått som en slags kontrollfunksjon: *annet hvert år kommer en erfaren lærer og rektor inn i min undervisningstime, som er godt forberedt, og vurderer mer enn veileder, men de kaller det veiledning eller mentoring* (se avsn.5.1.). En slik ulik forståelse av dette begrepet kunne igjen skyldes at informantene tilhørte to ulike kontekster. Et system for *veiledning* av nyutdannede lærere skulle, både ut fra offentlige bestemmelser (se avsn.3.2.2., 3.3.3.) og ut fra skoleledernes uttalelser (se avsn.5.4.2.), være i gang i Ungarn. Ingen av informantene kjente til dette systemet, og kom derfor til å uttale seg om *veiledning* uten kjennskap til dette. I Norge var tilbudet om *veiledning* til nyutdannede

lærere trådt i kraft høsten 2010 (se avsn.3.2.2.) og derfor ikke noe de norske nyutdannede lærerne i denne undersøkelsen kunne kjenne til eller uttale seg på grunnlag av

6.2. Hovedfunn om skolesituasjonen

Med utgangspunkt i spørsmål B, som dreide seg om nyutdannede læreres opplevelse av skolesituasjonen, ble følgende delproblemstillinger utformet (B1, B2, B3):

- B1 Hvordan oppleves overgangen fra lærerutdanning til læreryrket?
- B2 På hvilke områder i yrket opplever nyutdannede lærere at de mangler kompetanse?
- B3 Hvilken rolle spiller kolleger for nyutdannede læreres mulighet til å kvalifisere seg videre i læreryrket?

6.2.1. Fra lærerstudent til lærer – det første møtet

Overgang fra utdannings- til yrkeskontekst er en overgang fra en tilværelse til en annen (se ref. til Ryan i avsn. 2.4.1.). Hvor lang denne overgangen er i tid, oppleves forskjellig. Noen kommer relativt raskt inn i skolehverdagens arbeidsoppgaver og rutiner, av ulike årsaker (se om Karine-N i avsn.5.3.3.), andre trenger tid (se om Hanne-N i avsn.5.3.1.).

I overgangen fra lærerstudent til lærer delte de norske og de ungarske informantene noen felles opplevelser, men deres opplevelser var også svært ulike (se avsn. 5.3.). Forklaringer på hvorfor det kunne være likheter i opplevelsen av overgangen fra utdannings- til yrkeskontekst, kunne være at overgangen mellom to slike statuser generelt innebærer noen likhetstrekk (se ref. til Ryan (1970); Molander og Terum (2008) i avsn.2.4.1.), at det er forventninger om at det er i yrket at den egentlige opplæringen begynner (se ref. til Heggen og Damsgaard (2010b); Caspersen og

Frøseth (2008) i avsn.2.4.1) og at utdanning kun sertifiserer (se ref. til Collins (1990) i avsn.2.4.1.). Forklaringer på ulikhetene kunne ligge i andre forhold: at de nyutdannede lærerne hadde ulike personligheter, forventninger og kompetanser (se ref til Østrem (2011) i avsn.2.3.2.), at arbeidsplassene de kom til var organisert forskjellig og representerte ulike kulturer med sine kolleger og skoleledere (se ref til Jordell (1987); Hodkinson (2009) i avsn. 2.4.2.), at informantene kom fra to ulike land med bakgrunn i ulike barndoms-, oppvekst- og utdanningskulturer, ulik historie, økonomi, politikk osv. (se ref. til Lendvai (1999); Watson (2001); Bray (2007) i avsn.3.3.1.).

Alle disse informantene møtte læreryrket med en felles holdning om å gjøre en best mulig jobb, engasjere seg mest mulig og lære mest mulig (se avsn.5.3.1.); vi kjenner igjen innstillingen deres fra lærerutdanningen (se over). Dette skjedde selv om flere av informantene beskrev overgangen som relativ tøff; et par norske brukte uttrykket ”sjokk” (se avsn.5.3.1.). Likevel opplevde de seg selv som fleksible, omtalte seg som tilpasningsdyktige og mente de var gode til å takle uforutsigbare arbeidsdager (se avsn.5.3.1.).

Forskningslitteratur beskriver de nyutdannede lærerne i en overgangsprosess fra utdannings- til yrkeskontekst; Engvik mener det er da læreren utvikler sin profesjonelle identitet og er samtidig mest påvirkelig (se ref. til Engvik (2010) i avsn.2.4.1.), andre beskriver læreren i en i ”sink or swim” modus (se ref. til Cuban (1993) i avsn.2.4.1.) som antyder at det gjelder bare å overleve den første tida. Atter beskriver noen den nyutdannede læreren som sårbar (se ref. til Caspersen og Raaen (2010) i avsn.2.4.3.). Sårbarhet uttrykker at noe er skjørt og lett går i stykker. Informantene i denne undersøkelsen ga ikke inntrykk av å være sårbare, selv om alt det nye riktignok gjorde dem usikre og de kjente at de kom til kort på mange områder (se avsn.5.3.1., 5.3.2.). De tok ansvar for egen arbeidssituasjon, men mulighetene for hjelp og støtte i det norske og det ungarske kollegiet, var ulike (se avsn.5.3.3., 5.4.1.). Noe av årsaken kunne ligge i at informantene, som nevnt før, tilhørte ulike nasjonale kontekster. Imidlertid viser samarbeidskulturer på skoler innenfor samme land og kommuner å være forskjellige (se ref. til Bjørnsrud (2009); Hodkinson (2009); Overland (2009) i avsn.2.1.), og Jordell (1987) i avsn.2.4.2.); erfarne læreres ulike oppfatning av deres ansvar i forhold til kolleger generelt og nyutdannede spesielt varierer, uavhengig av om den erfarne læreren er norsk eller ungarsk. Dessuten viser det seg at usikkerhet

og opplevelsen av å komme til kort er kjent også for lærere som har vært i yrket en tid (se ref. til Jordell (1986) i avsn.2.4.1.), mao. ikke noe som bare er forbeholdt nyutdannede. En lærer med noe lengre fartstid enn den nyutdannede kan ha nok med seg selv.

En skolekultur utgjør også et læringsmiljø. De norske ville bidra til en positiv endring; de ønsket å innlemme aktørene i skolesituasjonen i dette, de ønsket å lære mest mulig. Arbeidsplassene som de beskrev, virket å passe til noen av de beskrivelsene Bjørnsrud (2009) omtalte, i særlig grad der skoleleder var lite tilstede som igjen medførte at problemer forble uløste (se avsn.2.1.). I tillegg må nevnes de norske informantenes understreking av at *fellesskap og arbeidsglede* preget deres skolehverdag, men også at bare en av informantene påpekte sin skoleleder som spesielt *omsorgsfull og støttende*. I de norske sitt læringsmiljø lå det noen forutsetninger for å få til læring, i følge Wenger (1998) og Billett (2001) (se avsn.2.2.), i særlig grad gjennom fellesskapet med kolleger (se avsn.5.3.3.). Skoleleder la ikke til rette for deres egenutvikling (se avsn. 5.4.1.), selv om dette var en del av skoleleders ansvar (se avsn. 3.2.1.).

De ungarske var i størst grad opptatt av å mestre sin *egen* arbeidssituasjon, og konsentrerte energien sin hovedsakelig i forhold til elevene; ønsket om å få til bedring på flere områder, både i forhold til lærerutdanning og i forhold til skolehverdagen, var ikke noe de ungarske gav uttrykk for. De mente at all praksis like gjerne kunne være egenpraksis; det viste seg at i skolehverdagen var de ofte likevel alene (se om Erika-U i avsn.5.3.3.:...(..)..ingen samarbeider eller deler noe her..(..)..). Selv om deler av utdanning og arbeid skal inneholde selvutvikling, er det en forskning som viser at denne selvutviklingen må kombineres med sosial læring eller samhandling med andre (se ref. til Vygotsky (i følge Strandberg 2007); Eraut (2008), Hodkinson (2009) i avsn.2.2.). De ungarske omtalte en skolekultur som kunne beskrives som *individualister og privatpraktiserende* (se ref. til Bjørnsrud (2009) i avsn. 2.1.); ut over dette, passet ikke den skolelederen som de ungarske beskrev med den initiativløse som Bjørnsrud (2009) blant annet omtalte. Det er på mange måter en mer restriktiv skolekultur de ungarske informantenes beskriver (se ref. til Hodkinson (2009) i avsn.2.2.), selv om Hodkinson (2009) først og fremst beskrev et læringsmiljø.

De norske informantene møtte en uforutsigbar yrkeshverdag som lærere, med en sterk opplevelse av å være overlatt til tilfeldigheter (se avsn 5.3.2.) og til en jobb som krevde like mye av dem som

en erfaren lærer (se ref. til Cuban (1993) i avsn.2.4.1.). De opplevde ikke å møte et profesjonelt system for veiledning eller tilrettelegging da de startet som lærere, selv om dette etter hvert er blitt et tilbud som skal gis nyutdannede lærere i alle kommuner i Norge (se avsn.3.2.2.). Tilfeldigvis var det noen kolleger som viste dem til rette; de var gjerne kolleger i deres arbeidsteam (se avsn.5.3.3.) og deres daglige nærmeste. Slik fungerer det svært ofte når nyutdannede lærere ankommer sine nye arbeidsplasser; mottakelsen blir noe tilfeldig og det er sannsynligvis den uformelle dialogen som blir den mest brukte læringsformen. Slik sett får kolleger en viktig betydning, og til dels avgjørende betydning (se ref. til Engvik (2010) i avsn. 2.4.1.)

De ungarske informantene ble møtt av klare direktiver fra sine skoleledere (se avsn 5.4.1.), men erfarte likevel den samme uforutsigbarheten som de norske. Veiledning av nyutdannede lærere i Ungarn var gjort obligatorisk 2007, men ingen andre retningslinjer forelå enn dem som hver enkelt skole formulerte (se avsn.3.3.3.). Dette ble derfor praktisert svært forskjellig og tilfeldig, med veiledere uten veiledningskompetanse, bortsett fra lærerutdanning og et antall år i yrket, fra 1 år og oppover (se avsn. 5.4.2.). Forskning viser at lærere med ingen eller kort undervisningserfaring kan bidra med viktige innspill fra blant annet nyere utdanning, men forskning viser også til at dette ikke holder alene (se ref. til Fransson og Gustavson (2008) i avsn.2.4.2.). Når det verken settes av tid eller rom for veiledning, blir erfaring og den uformelle dialogen dominerende (se over); i et læringsperspektiv viser det seg likevel ikke å være nok (se ref. til Billett (2001) i avsn. 2.4.2.).

Oppsummering og sammenlikning

Likheter: Overgangen fra lærerutdanning til læreryrket var preget av informantenes ønske om å gjøre best mulig jobb selv om overgangen er krevende og vanskelig; de er fleksible, tilpasningsdyktige, men samtidig sårbare. Undersøkelsen betoner slik sett svært positivt innstilte nyutdannede lærere i møte med ulike skolekulturer. Både Norge og Ungarn skal nå tilby alle nyutdannede lærere veiledning de første år i yrket – informantene erfarte enten ingen form for veiledning eller at eventuell veiledning var ustrukturert og tilfeldig.

Ulikheter: De norske skolekulturene kunne karakteriseres noe forskjellig, men var alle preget av et kollegialt fellesskap og en skoleleder noe tilfeldig til stede. I den praktiske hverdagen representerte det kollegiale fellesskapet først og fremst teamet. Imidlertid ble de både tilfeldig tatt i mot deres første arbeidsdag, og uten noen form for arbeidsinstruks, overlatt til seg selv. Teamene virket også å være tilfeldig sammensatt. Likevel ble teamene en arena for uformell læring i et fellesskap.

De ungarske skolekulturene var i det store og hele mer ensartet enn de norske, preget av en kontrollerende skoleleder. I tillegg var de ungarske informantene alene om sin egen arbeidssituasjon, selv om de hadde en par-organisering. Samarbeid var fraværende ved deres skolearbeidsplass. De ble, i motsetning til de norske, overrakt direktiv i form av en arbeidsinstruks og kontrollert underveis hvorvidt de fulgte denne instruksjonen. I en slik skolekultur ble muligheten for videre læring mer problematisk, da kontakten med andre kolleger var mer sporadisk.

6.2.2. Møte med kompetansekrav

Følgende avsnitt kan vel sies å befinne seg mer innenfor tema for lærerutdanningen (se avsn. 6.1.) enn for læreryrket (se avsn.6.2.), men beskriver samtidig overgangen mellom lærerutdanning og læreryrket, der man innser hvorvidt lærerutdanningen forberedte til å møte de ulike kompetansekrav i yrket.

Lærerutdanning skal gi kompetanse innenfor ulike områder (se avsn.3.2.1.). Informantene opplevde at de hadde god faglig kompetanse (se avsn.5.3.1.); de mente også å ha ervervet kompetanse innenfor flere områder som lærerutdanningen hadde skissert i sine mål. Likevel opplevde de at manglende kompetanse på flere områder preget deres opplevelse av de første år i yrket (se avsn.5.3.2.). De norske ga spesielt uttrykk for dette, de ungarske var mer moderate (se 5.3.2.). Noen forskere mener at årsaken til en opplevelse av manglende kompetanse, eller det å komme til kort, kan ligge i den nyutdannede selv i forhold til problemer med å involvere seg, eller problemer med å uttrykke egne behov (se ref. til Caspersen og Raaen (2010) i avsn.2.4.1.). Andre

hevder at man ikke kan utdannes til alle sider ved læreryrket (se ref. til Heggen og Damsgaard (2010b) i avsn.2.4.1., og Collins (1990) i avsn.2.4.2.). Det kan virke som at det å forvente at man vil komme til å mangle kompetanse på flere områder, er underkommunisert i lærerutdanningen; de nyutdannede lærerne hadde en forventning om at de skulle kunne mer etter endt utdanning (se ref. til Østrem (2011) i avsn.2.3.2.), i det minste at de skulle være i stand til å håndtere kontaktlærerrollen (se om Hanne-N i avsn.5.3.2:...(.)..*kontaktlærerbitten er bare et stort hull..(..)..*).

De norske kjente på at de manglet kompetanse innenfor sentrale områder i skolehverdagen; særlig var opplevelsen av å komme til kort som kontaktlærer gjennomgående (se avsn.5.4.2.).

Kontaktlærerrollen innebar adskillig flere og sentrale ansvarsområder enn lærerutdanningen hadde forberedt og kvalifisert dem for. I motsetning til det Caspersen og Raaen (2010) viste til i sin studie (se ref. til Caspersen og Raaen i avsn.2.4.1.) hadde de norske ingen problemer med å innrømme at de kom til kort, ei heller med å involvere seg i hverandres problemer. De norske informantene hadde en forventning om å lære mest mulig, også i utdanningen (se avsn.5.3.1.), de ville være mest mulig forberedt. De opplevde at utdanningen ikke gav dem det de trengte og var slik sett forberedt på at en del ting som de kom. De hadde tross alt bare lest om skole/hjem-samarbeid (se om Asgeir-N i avsn.5.2.2.). Manglende kompetanse fører ofte til manglende trivsel og redusert mestringsopplevelse (se ref. til Raaen (2010) i avsn.2.4.2.).

Når de ungarske ikke uttrykte at de manglet kompetanse i like stor grad som de norske, kan det ha ulike årsaker. En kunne være at de ikke hadde noen forventning om at de skulle være forberedt til alle de praktiske oppgavene i skolen etter endt utdanning. En annen kunne være at for eksempel ansvaret for å iverksette spesialpedagogiske tiltak ikke lå hos de ungarske lærerne i det hele tatt. En tredje årsak kunne også ligge i at ungarerne ikke hadde den samme kulturen for åpent å snakke om det å komme til kort, som for dem kunne være ensbetydende med å ikke mestre jobben og slik kunne komme til å stå i fare for å ikke innfri forventninger hos ledelsen (se om Betti-U i avsn.5.4.1:...(.)..*jeg kan ikke klage, da tror jeg at jeg kan miste jobben..(..)..*).

Oppsummering og sammenlikning

Likheter: Informantene hadde en felles opplevelse av at de hadde god faglig kompetanse. De opplevde imidlertid å mangle kompetanse på vesentlige områder, særlig i forhold til det å være kontaktlærer. Dette skjedde selv om informantene hevdet å ha nådd de mål som var satt for lærerutdanningen i noen eller stor grad.

Ulikheter: De norske og de ungarske informantene kommuniserte sin manglende kompetanse forskjellig. De norske var åpne på det og uttrykte frustrasjon i forhold til en utdanning som i realiteten ikke hadde forberedt dem godt nok. De norske informantene opplevde å komme til kort på mange områder og de uttalte seg gjerne om det. De ungarske var gjennomgående forsiktige med å uttale seg om områder de kom til kort på; det var jevnstilt med å si at de ikke mestret jobben. Ingen kultur for erfaringsdeling gjorde også denne holdningen vanskelig å endre. Det kunne også være at de ungarske ikke hadde de samme forventninger til å kunne mer etter endt utdanning. I tillegg var ikke spesialpedagogiske tiltak kontaktlærerens ansvarsområde i Ungarn.

6.2.3. Møte med kolleger

I datamaterialet viste det seg at det var hovedsakelig to aspekt, kolleger og skoleledere, informantene betonet som sentrale faktorer i forhold til det å kunne kvalifisere seg videre i læreryrket. Siden data omkring skolelederne i denne undersøkelsen innebærer både uttalelser fra de nyutdannede lærerne og skolelederne selv, er drøftingen gjort i eget avsnitt 6.3. (se nedenfor). Sette avsnittet vil dermed omhandle forholdet til kolleger.

Som nevnt ovenfor og ved tidligere anledninger, understreker forskning på relativt bredt grunnlag kollegers betydning for og i et arbeidsfellesskap, både for nyutdannede og for erfarne lærere (se ref. til Eraut (2008); Engvik (2010); Kozina (2010) i avsn.2.4.2.).

Kolleger: Det norske og det ungarske arbeidsplassfellesskapet var beskrevet som prinsipielt to ulike arbeidsplassfellesskap av informantene. De norske arbeidet i team, hadde avsatt tid til teamet

og hadde i tillegg bundet tid sammen med hele kollegiet. Teamtid og personaltid var timeplanlagt hver uke. Personalmøtet kunne ledes av flere i personalet, ikke nødvendigvis av skoleleder; møtene var preget av informasjon, felles planlegging og diskusjon (se avsn.5.3.3.). De ungarske var organisert i et to-lærer system uten timeplanlagt tid til samarbeid. Personalmøtet ble kun ledet av skoleleder; møtene her var preget av informasjon og direktiver for hva som skulle skje den neste uken (se avsn.5.3.3.).

Betydningen av å bli møtt av et arbeidsplassfellesskap som inkluderer og inviterer til samarbeid, sies å være avgjørende for videre læring og mestring (se ref. til Vygotsky (i følge Strandberg 2007); Wenger (1998); Hodkinson (2009) i avsn. 2.2., og Eraut (2008); Kavli m.fl.(2008); Kozina (2010) i avsn.2.4.2.). Overføres dette til skolen som arbeidsplass, kan dette innebære kolleger og skoleledere som tar i mot en nyutdannet lærer, inkluderer denne personen og inviterer til et samarbeid. En slik velkomst vil, i følge Østrem (2011) ha betydning for en profesjonell utvikling (se avsn.2.4.2.). Til slutt vil det også, til en viss grad, være i tråd med de forskrifter som foreligger med tanke på å veilede nyutdannede lærere inn i yrket (se avsn.3.2.2.).

De norske informantene betraktet sitt arbeidsfellesskap som seg selv og de andre, i hovedsak kollegiet; av og til inkluderte de en skoleleder i dette fellesskapet. De norske informantene omtalte teamet sitt som en viktig faktor for sin personlige vekst som lærer noe, noe som kan relateres til deres omtale av medstudenter i utdanningen (se avsn.5.2.2.). Teamet representerte også et forum det var lov å gjøre feil i. Det var greit å være uerfaren og usikker (se avsn. 5.3.3.) Slik ble tidligere forskningsfunn omkring kollegers betydning bekreftet også her (se over). På den annen side mente ikke alle de norske informantene at hovedkilden til læring kun befant seg i temaet eller i personalets læringsmiljø; noen hadde behov for å se ut over sitt eget team og av og til kollegium og betonet dette som viktig for sin egen utvikling som lærer (se om Kristian-N og Magnus-N i avsn.5.3.3.). Kollegers innvirkning på hverandre får heller ikke bare positiv omtale i forskningslitteraturen; det er ikke alltid like fruktbart (se ref. til Jordell (1986); Raaen (2010), Kavli m.fl.(2008) i avsn.2.4.2.)

Flere viser til at et sosialt og kulturelt læringsperspektiv må kombineres med individuell læring, (Hodkinson (2009) i avsn. 2.2.) eller sagt på en annen måte: at læring må sees på som en større helhet (se ref. til Dysthe (2005) i avsn. 2.2.), ut fra tanken om at hver og en i et personale er

forskjellige og fyller ulike roller med sine ulikheter (se ref. til Hodkinson i avsn. 2.4.2.). Det skal legges til rette for kompetanseøkning og en videre kvalifisering i yrket kontinuerlig (se avsn.3.2.1.,3.3.2.). I et personale bør alle ivaretas og gis mulighet til å utvikle seg (se ref. til Hodkinson (2009); Day (2010) i avsn. 2.4.2.). Dette kan forstås dit hen at den nyutdannede læreren skal få anledning til å være individualist og sørge for å dyrke egen utvikling, for å kunne bidra positivt til et styrket arbeidsfellesskap, og for å øke egen kompetanse. Alle informantene ønsket både å styrke og erverve ny kompetanse. 9 av de 10 informantene opplevde begrensede muligheter for kompetanseøkning. Begge disse forholdene bekreftes i forskningslitteraturen (se ref. til Engvik (2010), Jensen m.fl.(2008) i avsn.2.4.1., og avsn. 3.2.2.) og står i sterk kontrast og motsetning til en offentlig satsing på økt kvalitet og videre kvalifisering i læreryrket.

De ungarske informantene betraktet seg selv og elevene som sitt arbeidsfellesskap; den nærmeste kollega i to-lærerteamet kunne av og til inngå her (se 5.3.3.). Skoleleder var svært perifer, bortsett fra hos en informant (se om Erika-U i avsn.5.4.1.). Når kolleger ikke inngikk i deres naturlige bilde av arbeidsfellesskapet, var dette sannsynligvis basert på deres uttrykte dårlige eller manglende erfaring med kolleger (se avsn.5.3.3.). De ungarske opplevde at de var ganske alene og til dels ensomme i arbeidet sitt Når de ikke hadde noen å kommunisere problemer til, fikk de heller ikke, i følge Kozina (2010), mulighet for å erverve seg ny innsikt (se ref. til Kozina i avsn.2.4.2). Mangel på støtte blant kolleger påvirker opplevelsen av mestring og trivsel negativt (se ref. til Raaen (2010) i avsn.2.4.2.). 2 av de 4 ungarske informantene nettopp dette; en av informantene, Betti-U, sa opp jobben sin pga. dette (se avsn.5.3.3.)

De norske informantene ble ikke møtt med tilbud om veiledning av nyutdannede lærere (se avsn. 5. 3.1.). Et team ble i stedet en organiseringsform som kunne muliggjøre en veiledning inn i yrket, men ikke nødvendigvis. Ikke alle kolleger var like kompetente eller interessert i å veilede; det synes viktig at ikke alle blir satt til den oppgaven (se ref. til Fransson og Gustafsson (2008); Billett (2001) i avsn.2. 4.2.). Ett team kom tilfeldigvis til å bestå av bare nyutdannede lærere; der ble det frustrasjoner når ingen hadde erfaring innenfor et område de opplevde at de burde håndtere (se om Magnus-N i avsn.5.3.3.).

Skolene som de norske arbeidet ved, hadde ingen lærere med veiledningskompetanse i sitt personale. Selv om dette er et satsingsområde, vil det ta tid før veiledningskompetansen finnes på

de fleste skolene. Da blir den mer uformelle dialogen og andres erfaring ”førstehjelpen” for den nye læreren. Det hevdes av enkelte at erfaring alene ikke nødvendigvis er likestilt med kvalitet. Erfaring bør, i følge Kvernbekk (1995), knyttes til teoretisk kunnskap. I tillegg må læringserfaringer struktureres (se ref. til Billett (2001) i avsn.2.4.2.). Dette krever tilrettelegging og tid hvilket er skoleleders ansvar å sørge for (se avsn.2.4.3.); informanter i denne undersøkelsen, antydnet at dette ikke ble gjort (se avsn.5.4.1.).

Flere lærere i skolen har vært gjennom mange reformer. De har kjent på at mangel av både tid og mulighet til å involvere seg har skapt en viss reservasjon hos dem i forhold til reformer. Dette har medført at en implementering har tatt lengre tid (se ref. til Cuban i avsn. 2.4.2.). Underveis har lærere blitt lei av nytt og grepet til det de har kjent best (se ref. til Haller om betingingslæring sitert i Jordell 1986); Klette (2004) i avsn.2.4.2). Dette skal også den nyutdannede læreren forberedes på i sin utdanning og ha anledning til å reflektere over på forhånd. Yrkesrelevans gjelder ikke bare kompetanse i forhold til elevene, men også i forhold til å være forberedt på ulike kolleger og skoleleders holdninger. Dette er ikke direkte målformulert i lærerutdanningen, men kunne tolkes inn under profesjonskompetansen som Høgskolen i Vestfold målbærer.

De ungarske fikk klare direktiver da de startet i sin første jobb som lærere (se avsn.5.3.1.), men de opplevde verken inkludering eller en invitasjon til samarbeid. Med tanke på den dokumenterte viktigheten av et positivt møte med arbeidsplassen (se ref. til Wenger (1998); Hodkinson (2009) i avsn.2.2., og Engvik (2010) i avsn.2.4.1.), kunne det virke som at skolene som tok imot disse informantene første gangen, løp en risiko.

De norske informantene opplevde å ha en viss innflytelse på sin arbeidsplass, både gjennom sin stilling som lærer og gjennom ulike ansvarsoppgaver eller verv de i tillegg påtok seg (se avsn.4.2.1., 5.3.3.). Av og til utløste disse ekstra lønn, eller nedsatt lesetid . De ungarske opplevde ikke å ha noen innflytelse (se avsn.5.3.3.). De ble satt til arbeidsoppgaver de verken ønsket eller hadde kompetanse til å gjennomføre (se avsn.5.3.1.). Dette kom i tillegg til lærerjobben de i utgangspunktet var ansatt i.

Informantenes ulik respons på kollegers betydning for videre kvalifisering inn i yrket understreker viktigheten av å se dette i sine ulike kontekster, en norsk og en ungarsk (se kap.3). Det er

muligheter for at ulike kulturer for læring er bestemt av en samfunnsmessig kontekst generelt og en utdanningskontekst spesielt, knyttet til de landene det gjelder.

Oppsummering og sammenlikning

Arbeidsfellesskapet utgjør på mange måter den største forskjellen mellom de norske og de ungarske informantene. Det er muligheter for at ulikhetene i de norske og de ungarske skolekulturene eller arbeidsfellesskapene i stor grad skyldes to ulike kulturer, skoletradisjoner i to ulike samfunnskontekster. Den eneste fellesnevner for de norske og de ungarske i denne forbindelse var at begge informantgruppene opplevde jevnlig personalmøter, selv om form og innhold var temmelig forskjellig (se nedenfor). I det følgende er det, med bakgrunn i det ovennevnte, valgt å oppsummere ulikheter i denne drøftingen av arbeidsplassfellesskapene. Det tas utgangspunkt i de norske informantene. Til hvert punkt gis et ungarsk ”motstykke”.

Ulikheter: De norske informantene var organisert i team, de ungarske var på sett og vis også det, men som små to-lærerteam. De norske informantenes team hadde betydning for team-deltakernes personlig vekst og var et sted der det var lov å feile og være usikker. Unntaksvis kunne en kollega ha en slik rolle for en ungarsk nyutdannet lærer; i hovedsak var det ikke rom for å gjøre feil hos dem, de hadde lite eller aldri erfaringsdeling med kolleger, kjente seg ensomme, og opplevde til dels at kolleger gikk ut over deres trivsel. Hos de norske var det avsatt fast tid til samarbeid på teamet, i tillegg til at den uformelle dialogen var hyppig brukt. De ungarske hadde ingen avsatt tid til sitt to-lærer-team, det var sjelden eller ingen invitasjon til samarbeid og ingen inkludering. Personalmøtet hadde for de norske flere funksjoner, blant annet som sted for informasjonsformidling, eller som et forum for diskusjoner og annet. Skoleleder bestemte ofte agendaen for møtene, men det var rom for innspill; det var heller ikke skoleleder som nødvendigvis ledet møtene. De ungarske opplevde personalmøtene som ene og alene et forum for skoleleder, der de ble diktert hva de skulle gjøre. De norske opplevde å ha en viss innflytelse både i forhold til team og til personalet for øvrig; de ungarske opplevde ikke å ha noen form for innflytelse.

6.3. Hovedfunn om skolelederne

Problemstilling C dreide seg om nyutdannede læreres opplevelse av sine skoleledere de første år i yrket og ble formulert på følgende måte:

C Hvordan opplever nyutdannede lærere sine skoleledere de første år i yrket?

Datamaterialet omkring de nyutdannede lærernes opplevelse av sine skoleledere omhandlet i hovedsak tre aspekt: det første møtet, oppfølging og veiledning (se avsn.6.3.1.). Datamaterialet om skolelederne dreide seg om kjennskap til veiledning av nyutdannede lærere generelt og hvordan dette fungerte ved deres skoler (se avsn.6.3.2.)

6.3.1. Ny som lærer i møte med skoleledere

Skoleledere har fått et definert ansvar for å få til en videre kvalifisering i sitt personale, som den nyutdannede er en del av. Ledelsen skal sørge for en kontinuerlig kvalitetssikring av lærernes kompetanse og for at ferdigheter på nye områder også skal erverves (se avsn.2.4.3.). Dette er et europeisk satsingsområde, som inkluderer blant annet Norge og Ungarn. Arbeidsplassen med kolleger og skoleleder skal slik sett legge til rette for en fortsettelse; i den skal alle aktørene ha mulighet til å lære og å kvalifisere seg videre. Informantene i denne undersøkelsen uttrykte imidlertid at skolelederne reduserte både deres opplevelse av mestring og trivsel i læreryrket. De ble gitt få eller ingen mulighet til å følge kompetansegivende kurs. Alle hadde et ønske om å bli sett av sine skoleledere.

De norske informantene ble av skolelederne mer eller mindre overlatt til seg selv; 4 av de 6 norske informantene opplevde sine skoleledere som utydelige, både i forhold til hva de ville og hva de forventet av dem som nyutdannede. Skolelederne til disse 4 var generelt lite til stede og sjelden tilgjengelig for samtale. Tilbudet om veiledning av nyutdannede lærere (se avsn.3.2.2., 3.3.3.) var ikke noe som eksisterte ved deres skoler. Dermed ble det lærerutdanningen ikke formidlet til dem av kunnskaper og ferdigheter, overlatt til dem selv å finne ut av. Dette står i

kontrast til slik det var tenkt, med tanke på flere stortingsmeldinger som har hatt mye av sin oppmerksomhet rettet mot kvalitet og videre kvalifisering inn i yrket. De norske skolelederne var ikke negative, informantene opplevde å bli møtt positivt når de tok kontakt med dem (se om Kristian-N og Karine-N i avsn.5.4.1.). Det var mer mangel på tilstedeværelse og tydelighet som frustrerte de norske informantene (se avsn.5.4.1.).

De ungarske skolelederne var betydelig mer til stede, men da med direktiver som måtte følges opp. Skolelederne ble av de ungarske betraktet som kontrollører og de som hadde all makt ved en skole; de var bestemmende, dominerende og overhodet ikke noen man tok kontakt med (se 5.4.1.). Døren til rektor sitt kontor var lukket, kontakt med ham eller henne gikk som oftest gjennom en avdelingsleder. De ungarske skolelederne hevdet at de hadde en ordning for veiledning av nyutdannede lærere (se avsn.5.4.2.). I praksis fungerte det ikke slik som det var tenkt (se ref. Stéger (2010) i avsn. 3.3.3.) og de ungarske nyutdannede lærerne kjente heller ikke til ordninger for veiledning (se avsn 5.4.1.). De ungarske informantene savnet en skoleleder som gav dem rom og tro på seg selv; det skulle være slik, i følge de nye reformene i Ungarn. Det viser seg imidlertid at et samfunn som er inne i store endringsprosesser, vil måtte bruke lengre tid på implementering av nye utdanningssystemer (se ref. til Haláz (2002) i avsn.3.3.1.). Dessuten skaper endringer usikkerhet og skepsis (se ref. til Fullan (1991) i avsn. 2.4.2.) og bremser prosessen.

En ungarsk informant var den eneste av de 10 som opplevde å bli tatt hånd om av sin skoleleder på en svært inspirerende og positiv måte, noe som ble avgjørende for hennes videre valg (se om Erika-U i avsn.5.4.1.).

Men, i det store og hele blir ikke informantene i denne undersøkelsen møtt av skoleledere som følger opp forpliktelser i forhold til sine nyutdannede i sitt personale med tanke på veiledning og videre kvalifisering. Forskning viser at en holdning blant norske skoleledere er at de mener de utfører den beste jobben ut fra de forutsetningene de har, og at det fikk holde (se ref. til Finne m.fl. (2011) i avsn.2.4.3.). Interessant nok er det også slik at rektorer, sammenliknet med øvingslærere, utdanningsinstitusjonen og lærerstudenter, er de eneste som ikke prioriterer et styrket samarbeid mellom aktørene i lærerutdanningen (Finne m.fl. 2011). Kanskje er dette igjen uttrykk for at det ikke er kapasitet til mer, når ingen oppgaver blir tatt bort. Det kan godt være at

de ungarske skolelederne oppfattet seg selv som gode nok veiledere da de overleverte regler og direktiver, men de ungarske informantene opplevde ikke det og var mer eller mindre redd sine ledere. De hadde ikke et forum der slike saker kunne drøftes sammen med kollegiet (se avsn. 5.3.3.). Samtidig skulle de ungarske skolelederne følge opp et veiledningssystem for nyutdannede lærere som, i følge flere, i realiteten ikke var satt i system (se ref. til Stéger (2010) i avsn.3.3.3.). Dette kunne oppleves desto vanskeligere å oppfylle når landet, som nevnt tidligere, stod i store endringsprosesser.

Oppsummering og sammenlikning

I denne drøftingen kan det igjen være to ulike samfunnskontekster, der blant annet Ungarn er inne i en større samfunnsendring over tid, som er årsak til at det blir flere forskjeller enn likheter i forhold til opplevelsen av skoleledere blant norske og ungarske nyutdannede lærere. Skoleledere utgjør en relativ sterk autoritet i Ungarn; skolen som arbeidsplass er klart hierarkisk delt inn, med skoleleder øverst og ikke en man ”bare snakker med”. Oppsummeringen her vil derfor preges av få likheter og flere ulikheter.

Likheter: De eneste likhetstrekk som er verd å trekke fram er at verken norske eller ungarske skoleledere synes å følge opp sine nyutdannede lærere, verken i forhold til videre kvalifisering inn i yrket eller til veiledning i den forstand det er tenkt i de respektive landene.

Ulikheter: Den norske skolelederen er lite synlig for sine nyutdannede lærere; for mange arbeidsoppgaver og hyppig møtevirksomhet sies å være vesentlige årsaker til dette. Når skoleleder er der, oppleves denne lite tydelig; det meste overlates til lærerne selv å finne ut av. Den ungarske skolelederen er til stede, men ikke tilgjengelig og nærmest utilnærmelig. ”Tilstedeværelsen” er representert gjennom stadige skriftlige og meget tydelige direktiver som må følges. Skoleleder er kontrollør og har all makt. Den norske skolelederen møter de nyutdannede lærerne her positivt når han eller hun er fysisk til stede på skolen. De ungarske nyutdannede lærerne er redd sine skoleledere; vedkommende skaper utrygghet og tar fra dem motivasjon og selvtillit.

6.3.2. Skolelederne om veiledning av nyutdannede lærere

Alle skolelederne kjente til at det var et veiledningsprogram for nyutdannede lærere og mente at et slikt veiledningsprogram var viktig (se avsn.5.4.2.). De mente at behovet for veiledning i forhold til klasseledelse og skole/hjemsamarbeid var størst. Dette stemmer godt overens med det de nyutdannede lærerne i stor grad omtaler som sine områder for mangelfull kompetanse (se avsn.5.3.2.).

De norske skolelederne syntes ikke å ha en oppfattelse av at det var de som var ansvarlige for å få til et veiledningstilbud ved deres skoler. De hadde hørt at det var satt i gang noe, men det var etter deres oppfatning skoleeierne som måtte sette det i verk. 1 av de 3 norske skolelederne gav et slikt tilbud ved sin skole. Denne personen hadde selv gjennomført veilederutdanning, noe som muligens var årsaken til at hun uttalte seg relativt fyldig og engasjert omkring tema. Hun var alene om å ha oversikt over personalet sitt i forhold til hvem og hvor mange som tok eller planla å ta en slik utdanning.

De ungarske skolelederne mente de hadde et veiledningssystem som var spesielt og for øvrig noe alle nyutdannede skulle gjennomgå for å oppnå en endelig sertifisering som lærer. De kjente imidlertid ikke til om det fantes noen veilederutdanning, de kjente også lite til hvem som hadde en slik utdanning i sitt personale, eventuelt planla å gjøre noe med det.

I Norge skulle det først fra og med høsten 2010 gis tilbud til alle nyutdannede lærere om veiledning; i tillegg er det flere som er i gang med eller har gjennomgått en veilederutdanning. De norske nyutdannede lærerne i denne undersøkelsen kom derfor ikke ”under” denne ordningen, da de var utdannet noen år før dette tilbudet ble iverksatt.

De ungarske nyutdannede lærerne derimot, kom under dette tilbudet i Ungarn og skulle ha blitt gitt tilbud om dette fra og med 2007. Dette er tydeligvis ikke formidlet til de ungarske lærerinformantene i denne undersøkelsen (se avsn. 5.4.1.), men de ungarske skolelederne på sin side, viser til loven som sier at dette skal gis tilbud om; underforstått har de systemer for dette ved sine skoler. De var ikke interessert å kommentere dette noe nærmere (se avsn.4.3.3.).

6.4. Hovedtrekk i resultatene; videre forskning

I denne masteroppgaven er det gjort bruk av spørreskjema og intervju for å undersøke om nyutdannede lærere i Norge og Ungarn, særlig deres opplevelse av de første år i læreryrket med bakgrunn i den lærerutdannelsen de har fått. I tillegg er det undersøkt hvorvidt skoleledere i Norge og Ungarn har ordninger eller rutiner ved sine skoler når de tar imot nyutdannede lærere, om de har tilbud om veiledning for dem.

Et treårig oppdrag i Ungarn ga muligheten til å se norsk lærerutdanning og læreryrke mot en utenlandsk bakgrunn. Informantene hadde fått sine lærerutdanninger i to ulike land og kontekster, tilpasset de samfunn utdanningene skulle kvalifisere for. Referanserammene for de norske og de ungarske informantene var slik sett ulike, men gjennom et bredt europeisk satsingsområde for økt kvalitet i lærerutdanningen og blant lærere, nemlig Bologna, har begge land forpliktet seg i henhold til et felles rammeverk.

Resultatene fra spørreguiden tydet på at nyutdannende lærere i begge land opplevde å ha nådd de mål som lærerutdanningen hadde satt for dem når det kom til enkeltkompetanser. Når informantene gjorde en helhetsvurdering av utdanningen, varierte imidlertid responsen mellom de norske og de ungarske: de norske var forbeholdne, de ungarske var like positive i en helhetsvurdering som til enkeltkompetansene. Videre viste resultatene at både de norske og de ungarske mente praksis hadde størst betydning for en kvalifisering til læreryrket. Responsen varierte derimot mellom gruppene med tanke på hvilken betydning lærerutdannere og medstudenter hadde for dem. De norske var til dels kritiske når det kom til enkelte lærerutdannere og deres betydning både for prosessen i lærerutdanningen og for den framtidige lærerrollen for dem. Imidlertid opplevde de medstudenter som vesentlig støtte på ulike områder i lærerutdanningen. De ungarske uttalte seg med forsiktighet; de var vel verken kritiske eller i særlig grad positive. De tok ikke med medstudenter når de uttalte seg om lærerutdanningen, men det kan også være fordi spørsmålene ikke berørte medstudenter direkte.

Resultatene fra spørreguiden tydet videre på at de nyutdannede lærerne opplevde at overgangen fra lærerutdanning til læreryrket var en stor situasjonsendring; av enkelte beskrevet som noe sjokkartet. Både de norske og de ungarske opplevde å komme til en yrkeshverdag der de kjente at

de ikke var nok forberedt, og at de mest av alt manglet kjennskap til og kunnskaper om de fleste arbeidsområdene som var tillagt en kontaktlærer. De ungarske var riktignok forsiktige når det kom til å gi uttrykk for denne manglende kompetansen.

Resultatene pekte på at kollegers betydning for en kvalifisering videre i læreryrket varierte sterkt mellom de norske og de ungarske: for de norske var kolleger betydningsfulle på flere områder, både med hensyn til trivsel og mestring, samt med muligheten til å lære nytt gjennom forpliktet samarbeid. For de ungarske var det ikke slik; kolleger kunne ha svært negativ innvirkning både på opplevelsen av mestring og trivsel. Erfaringsdeling eller læring gjennom samarbeid var det ikke lagt til rette for.

Responser varierte også mellom gruppene når det gjaldt de nyutdannede lærernes opplevelse av sine skoleledere. Verken norske eller ungarske skoleledere virket å følge opp sine nyutdannede lærere, verken i forhold til videre kvalifisering inn i yrket eller når det kom til veiledning. Den norske skolelederen var både for lite synlig og for lite tydelig overfor sine nyutdannede lærere. Den ungarske skolelederen ble opplevd som en kontrollør med all makt i skolen.

Responser på begreper knyttet til pedagogisk teori og praksis ble av informantene i hovedsak forstått likt; bare tre begreper skilte seg ut: veiledning, evaluering og læreplan. Årsak til ulike forståelser mellom informantgruppene her kunne delvis skyldes at begrepene var så vidt vide, eller at skolekonteksten i de to landene erså vidt forskjellige at begrepene får et ulikt innhold. Resultatene viser at lærerutdanningen i to forskjellige land likevel stort sett benytter begreper omkring pedagogisk teori og praksis på en måte som kan bli forstått på tvers av landegrenser og gjøre det mulig å operere med samme begreper uten større misforståelser.

Responser fra informantene indikerte at det var en sammenheng mellom opplevelse av lærerutdanning og de første år i yrket og hvorvidt informantene var norske eller ungarske. Måten informantene responderte på, var ulik mellom de norske og de ungarske, men lik innad i deres nasjonale grupper. De norske informantene hadde sterke meninger og var til dels kritiske til sin utdanning; de var åpne omkring dette, problemorientert og ville bidra til en forbedring, både med tanke på lærerutdanningen og sin egen skole. De ungarske var også meningsbærere, men mente mindre enn de norske og hadde ikke mye de vil sette fingeren på. De syntes mer neddempet og

forsiktige i måten de uttalte seg på. Enkelte av dem var ikke helt komfortable med intervjusituasjonen, fordi de var engstelige for at det som ble sagt kunne spores tilbake til dem av bl.a. skoleleder.

Sammenliknet med hva som kommer fram i tidligere forskning, er den norske negative helhetsvurderingen av lærerutdanningen versus de positive vurderingene med tanke på enkeltkompetansene nytt. At medstudenter, som utgjør viktige elementer for de norske, ikke nevnes blant de ungarske, kan skyldes at de ungarske ikke hadde tanke for medstudenter når de skulle uttale seg om egne opplevelser. Når det kom til lærerutdanningen generelt, kunne informantenes ulike måter å uttale seg på delvis skyldes at de to informantgruppene virkelig opplevde lærerutdanningen så vidt forskjellig, eller at deres tradisjoner for å uttale seg og ha en mening om noe, var annerledes for en norsk enn for en ungarsk lærerstudent. Den ulike responsen mellom lærergruppene når det gjaldt kolleger og skoleledere må sees i forhold til mulighetene som lå i organiseringen av arbeidsplassfelleskapet, påvirket av skolelederens ulike roller og status i to forskjellige samfunnskontekster.

De norske utdannet seg til en jobb som lærere i et åpent samfunn med utstrakt bruk av blant annet yringsfrihet og med mindre respekt for autoriteter. De ungarske kunne risikere å utdanne seg til arbeidsledighet, i et samfunn der yringsfrihet ikke var en like stor selvfølge og der respekt for autoriteter gjaldt i større grad. Når alle likevel uttalte seg om sin lærerutdanning, viste det seg at både de norske og de ungarske informantene tok opp de samme delene av lærerutdanningen til vurdering og karakteriserte den med de samme manglene. Dette gir den tolkede realiteten en større tyngde og ville være verdt å vurdere nærmere, uansett kontekst. Yrkesrelevans i hele lærerutdanningen pekte seg spesielt ut som en større mangel; å gi utdanningen en større yrkesrelevans, ville bedre kunne legge til rette for en tilegnelse av både teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter (se ref. til Smeby 2010 i avsn.2.3.2.).

Et tilleggsspørsmål ble som nevnt tidlig i kapittel 6 aktualisert i lys av svarene fra de nyutdannede lærerne. Dette spørsmålet gjaldt hvordan det å ha nådd et utvalg mål for lærerutdanningen virket inn på de nyutdannede lærernes første år i yrket. Resultatene tydet på at de enkeltkomptanser informantene hevdet de hadde tilegnet seg, ikke nødvendigvis kom fra lærerutdanningen alene, men også fra tidligere år i skole, fritid og oppvekst. I tillegg viste møtet med yrket, trass i deres

opplevelse av tilegnet kompetanse, at de likevel manglet vesentlige delkompetanser i skolehverdagen.

Resultatene er blitt drøftet i relasjon til forskningslitteratur og teorier omkring ulike sider ved lærerutdanning og de første år i læreryrket. Det er i drøftingen også tatt med i betraktningen at undersøkelsen er gjort i forhold til informanter fra to forskjellige land, Norge og Ungarn.

De funn som foreligger er klart begrenset med tanke på generaliserbarhet, fordi begge utvalgene er svært små. Men det at undersøkelsen dekker to land, bidrar til en bredere forståelse av nye lærere enn om den hadde vært begrenset til bare ett land.

Med bakgrunn i de funn som er blitt drøftet, og tatt i betraktning de begrensninger som ligger i dette prosjektet, kan det være et grunnlag til å foreslå noen framtidige forskningsprosjekt.

Det ville i første rekke vært interessant å bruke det samme utvalget av lærere for å gjøre en videre undersøkelse for å finne ut mer omkring de mekanismene som virket i deres ulike skolekulturer og hvilken rolle disse spilte for deres videre kvalifisering i læreryrket. I den forbindelse ville observasjoner med oppfølgingssamtaler kunne fungere som et bedre alternativ for å komme tettere inn på informantenes skolehverdag. For de ungarske var det å delta i en undersøkelse med på å starte en refleksjon og annen bevissthet til lærerutdanning og deres situasjon i læreryrket. Dette kunne komme en ny undersøkelse til gode.

For det annet ville det være interessant å følge ungarske lærere over tid for å finne ut om veiledning etter hvert finner sin form, og om skoleledere endrer sin rolle i møte med sine nyutdannede lærere og med sin daglige interaksjon med personalet forøvrig.

For det tredje ville det også være viktig å gjennomføre en kombinert kvantitativ og kvalitativ undersøkelse omkring nyutdannede ungarske lærere og deres første år i yrket. For Ungarn sin del, og for øvrige land i Europa, måtte det være både interessant og viktig, særlig med tanke på de omskiftinger som har vært, å finne ut hvor de står med hensyn til det kvalitetsløftet innenfor blant annet lærerutdanning, som forpliktelsene innenfor Bologna-prosessen har pålagt dem.

For det fjerde ville det også være vesentlig å gjøre en tilsvarende stor undersøkelse for skoleledere, der de fikk anledning til å gi et så bredt bilde som mulig av sin arbeidshverdag.

For det femte ville det i norsk sammenheng være interessant å følge opp funn fra denne undersøkelsen med tanke på den forbeholdne helhetsvurderingen vs. den i hovedsak mer positive vurderingen av enkeltkompetansene når det gjaldt opplevelsen av nådde mål i lærerutdanningen.

Et sjette tema, i forlengelsen av dette, ville være å gå nærmere inn på lærerutdanningens mål og undersøke hvorfor mangelen på kompetanser som skoledagen fordrer, fortsatt er forholdsvis stort hos nyutdannede lærere når de samtidig opplever å ha nådd, i stor grad, de enkeltkompetanser lærerutdanningen har satt for dem.

Til slutt kunne et sjuende forskningsprosjekt komme til å dreie seg om en kvantitativ og kvalitativ undersøkelse omkring lærerutdannere og deres opplevelse av sin egen rolle i lærerutdanningen. I dette kunne det inngå en del som kom til å gjelde hvordan de ulike lærerutdanningsinstitusjonene løser det forpliktende samarbeidet som det, i følge de nye Nasjonale forskriftene for Grunnskolelærerutdanningene, er lagt opp til mellom aktørene i lærerutdanningsinstitusjonene og i praksisfeltet.

LITTERATUR

Ball, Stephen J. (2003): "The teacher's Soul and the Terrors of Performativity", i *Journal of Education Policy* 18(2), 215-228.

Beke, Andrea, Csekei, László, Gönczi, Eva m.fl. 2006): "Towards Bologna". Ministry of Education 2006. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/english/towards_bologna.pdf. Sist lest 20.08.11.

Billett, Stephen (2001): "Learning in the workplace. Strategies for effective practice" i *Crows Nest*. NSW: Allen & Unwin.

Bjorvand, Marit og Tangen, Dag Ostvold (2010): "Student teachers' effort: What can university colleges do to support students in their effort to follow the progression of the study programme?" presentert som foredrag på The 35th Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe *Responsibility, Challenge and Support in Teachers' Life-long Professional Development*, Budapest, 26.-30. august 2010.

Bjørnsrud, Halvor (2009): "*Skoleutvikling*", Gyldendal Norsk Forlag A/S/Gyldendal. Oslo: Akademisk.

Bray, Mark (2007): "Actors and Purposes in Comparative Education" i (red.) Bray, Mark; Adamson, Bob; Mason, Mark *Comparative Education Research. Approaches and Method*, 13-38, Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong: Springer.

Bø, Inge, Helle, Lars (2008): "*Pedagogisk Ordbok. Pedagogisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*". Oslo: Universitetsforlaget.

Caspersen, Joakim, Raaen, Finn D. (2010): "Nyutdannede læreres første tid i yrket – en sjokkartet opplevelse?" i (red.) Haug, Peder *Kvalifisering til læreryrket*, 315-339. Oslo: Abstrakt Forlag.

- Caspersen, Joakim., Frøseth, Mari W. (2008): ”Tilbakeblikk på utdanningen: yrkesaktivitet, mestring av yrket, oppfølging i arbeidslivet og vurdering av utdanningen” (HiO-notat nr.2 2008). Høgskolen i Oslo. Senter for profesjonsstudier, Oslo.
- Caspersen, Joakim, Aamodt, Per Olaf (2010): ”Hvordan studerer allmennlærerstudentene, og hva har det å si?” i (red.) Haug, Peder *Kvalifisering til læreryrket*, 33-52. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Collins, R. (1990): “Changing conceptions in the sociology of the professions” i (red.) Torstendahl, R.; Burrage, M *The formation of professions: knowledge, state and strategy*. London: Sage.
- Crossley, Michael (2001):”Reconceptualising Comparative and International Education” i (red.) Watson, Keith *Doing Comparative Education Research issues and problems*, 43-126. Cambridge: Symposium Books, The University Press.
- Cuban, Larry 1993): ”Ch.8:Explaining How They Taught: An Exploratory Analysis &Ch.9: So what? Implications for Policymakers, Practitioners, and Researches” i *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1890-1990*, 243-290. New York: Teacher College Press.
- Dahl, T., Finne, H., Buland, T. m.fl. (2006):”Hjelp til praksisspranget - Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere”. SINTEF-rapport, Trondheim
[http://regjeringen.no/upload/kilde/rap/2006/0004/ddd/pdfv/280075 sluttrapport_med_vedlegg_veiledning_av_nyutdannede.pdf](http://regjeringen.no/upload/kilde/rap/2006/0004/ddd/pdfv/280075_sluttrapport_med_vedlegg_veiledning_av_nyutdannede.pdf) sist lest 05.11.11.
- Dale, Erling Lars (2005): “*Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*”. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dall’Alba, Gloria, Sandberg, Jorgen (2006): ”Unveiling Professional Development: A Critical Review of Stage Models” i *Review of Educational Research*, Vol.76, No. 3, 383-412.

- Day, Christopher (2011): "The New Life of Teachers" presentert som foredrag på konferansen *Fra nyutdannet lærer til profesjonell yrkesutøver i lærende fellesskap*. Høgskolen i Oslo, 30.-31.03.2011.
- Department of Education, Hungary (2007): "National Core Curriculum, Hungary, 2007". <http://nefmi.gov.hu/english/hungarian-national-core>. sist lest 08.09.10.
- Derényi, András (2008): "Bolognaprocess. The Bologna Process in Hungary", report (red) Kurucz, Katalin i *Tempus Public Formulation*.
http://english.tpf.hu/upload/docs/konyvtar/bologna/bologna_fuzetek_5_EN_web_jo.pdf.
Sist lest 22.08.11.
- Durkheim, Emile (1956): "Ch. 3: Pedagogy and Sociology", i *Education and Sociology*, 113-134. New York: The Free Press.
- Dysthe, Olga (2005): "Ulike perspektiv på læring og læringsforskning" i (red.) Dysthe, Olga *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*, s.5-21. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Engvik, Gunnar (2010): "Tilbud om veiledning for nyutdannede lærere" i (red.) Engvik, Gunnar; Hanssen, Brit; Hoel, Torlaug H. *Ny som lærer – sjansespill og samspill*, 271-286. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Eraut, Michael (2008): "How Professionals Learn through Work", SCREPTrE, University of Surrey. <http://surreyprofessionaltraining.pbwork.com/f/How+Professionals+Learn+through+Work.pdf>. Sist lest 06.11.11.
- Ethell, Ruth, McMeniman, Marilyn (2002): "A critical step in learning to teach: confronting the power and tenacity of student teachers' beliefs and preconceptions i (red) Day, Christopher; Sugrue, Ciaran *Developing Teachers and Teaching Practice. International research perspectives*, 216-233. London and New York: Routledge/Falmer, Taylor and Francis Group.

European Commission Staff Working Document (2010): "Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers", 2010, 538 final. European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Brussel.

Finne, H., Jensberg, H., Aaslid, B.E,m.fl. (2011): "Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer" SINTEF-rapport 2011.

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/sintef_studiekvalitet_larerutdanningene.pdf. Sist lest 04.10.11.

Fransson, G. og Gustafsson, C. (2008): "Becoming a Teacher – an Introduction to the Theme and the Book" i (red.) Fransson, G.; Gustafsson, C. *Newly Qualified Teachers in Northern Europe. Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. Gävle: Gävle University Press.

Fullan, Micheal G. (1991): "The New Meaning of Change" i *Teacher Collage*, Colombia University 1991.

Fuller, A, Unwin, L. (2003): "Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation" i *Journal of Education and Work*, 2003, 16(4): 407-426.

Godager, Julie A.H. (2008): "Urealistiske intensjoner og sosial komfort. En studie av praksisopplæringen ved Høgskolen i Oslo", *Masteroppgave i grunnskoleidaktikk. Høgskolen i Oslo*.

Grue-Sørensen,K., (1971): "Nogle overvejelser vedrørende komparativ pædagogik" i (Red) Grue-Sørensen, K.,Dahllöf, U., Rand, P. *Komparativ pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grøndahl, Kirsti Kolle, Andersen, Knut, Arntzen, Lasse m.fl. (2009): "Rapport fra Tidsbrukutvalget" 2009 URL.

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Rapport_Tidsbrukutvalget.pdf. Sist lest 30.09.11.

Halász, Gábor (2002): "Educational change and Social Transition in Hungary", *National Institute of Public Education, Budapest, 2002.*

http://see-educoop.net/education_in/pdf/halasz_edu_change_in_hungary1-oth-enl-t00pdf

Sist lest 30.10.11.

Hanssen, Brit, Helgevold, Nina (2010): "Å trå over dørstokken. Fra å lære å bli lærer til å lære å være lærer" i (red.) Engvik, Gunnar; Hanssen, Brit; Hoel, Torlaug H. *Ny som lærer – sjansespill og samspill*, 217-233. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Hanssen, Brit, Raaen, Finn D., Østrem, Sissel (2010): "Det hesblesende lærerarbeidet – Om myutdannede læreres mestring av yrket" i (red.) Haug, Peder *Kvalifisering til læreryrket*, 295-314. Oslo: Abstrakt Forlag.

Haug, Peder (2010): "Kvalifisering til læreryrket" i (red.) Haug, P. *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Heggen, Kåre (2010): "Utviklar utdanninga det profesjonelle engasjementet?" i *Kvalifisering for profesjonsutøving*, 78-95. Oslo: Abstrakt Forlag.

Heggen, Kåre og Damsgaard, Hilde L. (2010a): "Kva har utdanninga å seie for kompetansen?" i *Kvalifisering for profesjonsutøving*, 96-125. Oslo: Abstrakt Forlag.

Heggen, Kåre og Damsgaard, Hilde L. (2010b): "Blir kvalifiseringa fulgt opp i yrket?" i *Kvalifisering for profesjonsutøving*, s.126-144. Oslo: Abstrakt Forlag.

Heikkinen, H., Jokinen, H., Tynjälä, P. (2008): "Reconceptualisin Mentoring as a Dialogue" i (red.) Fransson, G. og Gustafsson, C. *Newly Qualified Teachers in Northern Europe. Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. Gävle: Gävle University Press.

Hjardemaal, Finn (2001): "Vitenskapsteori" i (red.) Kleven, Thor A. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*, 28-60. Oslo: Unipub.

Hodkinson, Heather (2009): "Ch.13:Improving schoolteachers' workplace learning", i (red.)

Cribb, Alan , Gewirtz, Sharon, Hextal, Ian , Mahony, Pat *Changing Teacher*

Professionalism, 157-170. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group,

Holand, Aasmund (2006): "Spørreskjema" i (red.) Fuglseth, Kåre; Skogen, Kjell *Masteroppgaven*

i pedagogikk og spesialpedagogikk – Design og metoder, 132-143. Oslo: Cappelen

Akademisk Forlag.

Høgskolen i Vestfold (2007): "Allmennlærerutdanningen i Vestfold: Studie-/fagplan 2007".

<http://studier.hive.no/index.php?ID=710&lang=nor&displayitem=548&module=studieinfo>.

Sist lest 18.10.10.

Jensen, Karen (2008): "Profesjonslæring i endring (ProLearn)" en *Populærvitenskapelig rapport*

til Forskningsrådets KUL-program. www.pfi.uio.no/prolearn. Sist lest 20.09.11.

Jensen, Klaus Bruhn (2002): "Ch.15: The Complementary of Qualitative and Quantitative

Methodologies in Media and Communication Research" i (red) Jensen, Klaus Bruhn *A*

handbook of Media and Communication Research. Qualitative and Quantitative

Methodologies, 254-272. Copyright © 2002 Routledge.

Johnsen, Gisle (2006): "Intervjuet" i (red.) Fuglseth, Kåre; Skogen, Kjell *Masteroppgaven i*

pedagogikk og spesialpedagogikk – Design og metoder, 106-117. Oslo: Cappelen

Akademisk Forlag.

Jordell, Karl Øyvind (1985): "Problems of Beginning and More Experienced Teachers in

Norway" i *Scandinavian Journal of Educational Research* 29, 105-121.

Jordell, Karl Øyvind (1986): "Fra pult til kateter. Sosialisering til læreryrket – en teoretisk

studie". Rapport nr.4 (annen hoverapport) fra prosjektet *Det første året som lærer*.

Tromsø: Universitetet I Tromsø, Avdeling for praktisk pedagogisk utdanning.

- Jordell, Karl Øyvind (1987): "Structural and Personal Influences in The Socialization of Beginning Teachers" i *Teaching & Teacher Education, Vol.3*, 165-177.
- Jordell, Karl-Øyvind (1989): "Læreres læring" i (red.) Jordell, Karl Øyvind; Aamodt, Per Olaf *Læreren fra kall til lønnskamp 250 års utvikling*, 1989, 165-185. Oslo: Tano Forlag.
- Jordell, Karl-Øyvind (2002): "Process of becoming a teacher; a Review of Reviews. Teacher Socialization, Teacher Development, and Teacher Learning as Seen in the Handbooks of the Late Nineties", Report no.2 2002. Oslo: University of Oslo, Institute of Educational Research.
- Karlsen, Thorbjørn J. (2009): "Nyutdannet lærer – mange muligheter" i (red.) Svanberg, Ray; Wille, Hans Petter *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer*, 331-354. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS/Gyldendal Akademisk.
- Kavli, Anne-Berit m.fl. (2008): "Creative Effecting Teaching and Learning Environments: 1st results from TALIS, 2008 *TALIS-rapport, OECD- Teaching And Learning International Survey* http://www.udir.no/rapporter/TALIS_2008-internasjonale_resultater. Sist lest 06.10.10.
- Klette, Kirsti (2004): "Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97" i (red.) Klette, 21-37. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kozina, Ekaterina: "Becoming a teacher: the influence of school culture on the experiences of first year primary teachers in Ireland" presentert som foredrag på The 35th Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe *Responsibility, Challenge and Support in Teachers`s Life-long Professional Development*, Budapest, 26.-30.august 2010.

Kunnskapsdepartementet (2003): "Rammeplan for allmennlærerutdanningen 2003"

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/L%C3%A6rer/Rammeplan_2003_allmennlaererutd.pdf

Kunnskapsdepartementet (2009): "Kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning" 2009.

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=564809. Sist lest: 06.11.10.

Kunnskapsdepartementet (2010): "Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7.trinn, 2010".

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf. Sist lest: 20.09.11.

Kunnskapsdepartementet (2010): Rundskriv F-05-10.

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Rundskriv_F_05_10_forskrift_rammeplan_grunnskolelaererutdanningene.pdf. Sist lest: 20.09.11.

Kunnskapsdepartementet (2010): Forskrifter om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7.trinn og 5.-10.trinn, 2010.

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/forskrifter/2010/Forskrifter-om-rammeplan-for-grunnskolelaererutdanningene-for-17trinn-og-510trinn-.html?id=594357
Sist lest 20.09.11.

Kvalbein, Inger Anne (2003): "Norsk allmennlærerutdanning i historisk perspektiv" i (red.)

Karlsen, Gustav; Kvalbein, Inger Anne *Norsk lærerutdanning: Søkelys på allmennlærerutdanning i et reformperspektiv*, 24-41. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, Steinar, Svend Brinkmann (2009): *"Det kvalitative forskningsintervjuet"*. Oslo: Gyldendal

Norsk Forlag/Gyldendal Akademisk.

Kvernbekk, Tone (1995): "Om erfaringstyranni og teorityranni. Et vitenskapsteoretisk perspektiv på forholdet teori-praksis" i *Nordisk Pedagogikk*, vol.15, 88-96.

- Kvernbekk, Tone (2005): ”*Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis*”. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lauvås, Per, Handal, Gunnar (2000): ”*Veiledning og praktisk yrkesteori*”. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lendvai, Paul (1999): ”*The Hungarians. A thousand Years of Victory in Defeat*”. Princeton University Press, Princeton.
- Lincoln, Yvonna S., Guba, Egon G. (2003): ”Ch.6: Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences”, i (red.) Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues* 2003, 253-291.
- Lortie, D.C. (1975): ”*Schoolteacher. A Sociological Study*”. Chicago: The University of Chicago Press.
- Molander, Anders og Terum, Lars Inge (2008) : ” *Profesjonsstudier* “. Oslo: Universitetsforlaget.
- Morgan, Anthony (2009):” Reform in Hungarian Higher Education”, *Center for International Higher Education, Boston College, International Higher Education*, 2000.
<http://www.bc.edu/bc org/avp/soe/cihe/newsletter/News19/text15.html>. Sist lest 21.10.09.
- Ministry of Education and Culture of the Republic of Hungary (2005): ”Higher Education Act” 2005. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/naric/act_cxxxix_2005.pdf. Sist lest 22.08.11.
- Ministry of Education and Culture in Hungary (2008):_”Education in Hungary. Past, Present, Future – an overview”. 2008, Hungary.
http://www.nefmi.gov.hu/education_in_hungary_080805.pdf-Adobe. Sist lest 25.08.11.
- NOKUT (2006): ”Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del1: Hovedrapport. Rapport fra ekstern komité”.

http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/alieva/ALUEVA_Hovedrapport.pdf. Sist lest 05.11.11.

NOU 1991:4 (1991): "Veien videre: til studie- og yrkeskompetanse for alle: utredning fra et utvalg oppnevnt i statsråd 14.juli 1989; avgitt til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 31.januar 1991"

<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/odn/tmp/2002/ddd/pdfv/154782-nou1991-4.pdf>
sist lest 13.08.11.

NOU 1996:22 (1996): "Lærerutdanning: mellom krav og ideal: utredning fra et utvalg oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 31.oktober 1995; avgitt til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 16.september 1996".

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1997/nou-1997-25.html?id=141157> sist lest 12.08.11.

NOU 1997:25 (1997): "Ny kompetanse: grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitisk utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon, 27.september 1996; avgitt til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1.oktober 1992".

NOU 2003:16 (2003): "I første rekke: Forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle"

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077>

Opplæringslova (2006): "§10-8. Kompetanseutvikling" i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) med endringer, sist ved lov aav 16.juni 2006 nr.20 (i kraft 1.juli 2006) samt Forskrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, Lovdata.

Overland, Bjørn (2009): "*Pedagogisk dannelse og skoleutvikling*" 2009. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Póor, Zoltan (2010): "Teacher Education in Hungary". Minutes from conversations.

Informasjonen er hentet fra to samtaler med Dr.Póor, Zoltan, Senior Lecturer, University

of Pannonia, Faculty of Modern Philology and Social Sciences, Institute of Education, Head of Centre for Teacher Education. Samtalene ble gjort i Veszprem 06.02.10. og i Pápa 15.05.10.

Raaen Finn Daniel (2010): "Læring i yrket – møtet mellom erfarne og nyutdannede" i (red.) Engvik, Gunnar; Hanssen, Brit; Hoel, Torlaug Løkensgard *Ny som lærer – sjansespill og samspill* 2010. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Ruud, Solveig: (2008): "Lærerstudenter skulker skolen" i *Aftenposten* 29.januar 2008. URL. <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article 2223633.ece>. Siste lest 22.08.11.

Skagen, Kaare (2009): "Veiledning i praksis. Om praksisopplæring i norsk allmennlærerutdanning" Vol.3 Nr.1 Art.8, 2009. Norge: Acta Didactica

Smeby, Jens-Christian (2010): "Studiekvalitet, praksiskvalitet og yrkesrelevans" i (red.) Haug, Peder *Kvalifisering til læreryrket* 2010, 98-117. Oslo: Abstrakt Forlag.

Smith, Marilyn Cocheron (2010): "Teacher learning across the lifespan: the critical role of practitioner research 28.08.10 *En hovedforelesning holdt på den 35. ATEE Conference, Budapest, Hungary: Responsibility, challenge and support in teachers' life-long professional development (Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe)*.

Stéger, Csilla: PhD-student og arbeider for tiden med sin avhandling *Initial teacher education in Europe after the first decade of the Bologna Process*. I tillegg er hun engasjert av sitt departement til å følge opp *Induction programmes for beginning teachers*. Samtaler med henne har foregått bl.a. i Utdanning- og Kulturdepartementet, Budapest 12.12.10.

Strandberg, Leif (2007): "Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper" 2007. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS/Gyldendal Akademisk.

St.meld. nr.48 (1996-1997):”Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant”. Kunnskapsdepartementet, Oslo.

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr-48_1996-97.html?id=191285 Sist lest: 24.10.11.

St.meld. nr.16 (2001-2002):”Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant”. Kunnskapsdepartementet, Oslo.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/regpubl/stmeld/20012002/st-meld-nr-16-2001-2002-.html?id=195517> . Sist lest: 04.11.10.

St.meld. nr. 16 (2006-2007): ”... og ingen stod igjen og hang. Tidlig innsats for livslang læring”. Kunnskapsdepartementet, Oslo.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395> Sist lest: 24.10.11.

St.meld. nr.31 (2007-2008): ”Kvalitet i skolen – felles innsats for bedre kvalitet”. Kunnskapsdepartementet, Oslo.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-html?id=516853> Sist lest: 24.10.11.

St.meld.nr.30 (2003-2004) kap.9.2.:”Kompetanseutvikling: å bedre og utvikle gode lærere” i *St.meld. nr.30 (2003-2004) ”Kultur for læring”*. Kunnskapsdepartementet, Oslo.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/>. Sist lest: 04.11.10.

St.meld.nr.11 (2008-2009) ”Læreren. Rollen og utdanningen”, ss.9-26, 45-49, 66-71. Kunnskapsdepartementet, Oslo.

StudData: Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.

Sundlie, Liv (2003): ”Yrkeskvalifisering gjennom praksis” i (red.) Karlsen, G.E. og Kvalbein, I. *A. Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*, 223-238. Oslo: Univesitetsforlaget

Synonymordbok på nett: <http://www.synonymer.no/tiki-index.php?page=kvalifikasjon>. Sist lest 27.06.2011.

Sørli, Karin Elisabeth: "*Teachers' beliefs about intelligence*" 2010, Universitetet i Oslo, Master thesis, Pedagogisk Forskningsinstitutt.

Tveit, Knut (2001): "Historisk forskningsmetode" i (Red) Kleven, Thor Arnfinn *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* 2001, 176-221. Oslo: Unipub, Studentsamskipnaden i Oslo.

Watson, Keith (2001): "Comparative Educational Research: the need for reconceptualisation and fresh insights" i (red.) Watson, Keith *Doing Comparative Education Research issues and problems* 2001, 23-42. Cambridge: Symposium Books, Cambridge University Press.

Wenger, Etienne (1998): "Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity" 1998. Cambridge: Cambridge University Press.

Wille, Hans Petter (2009a): "Læreryrket – en viktig og krevende profesjon" i (red.) Svanberg, Ray og Wille, Hans Petter *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer* 2009, 25-37. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS/Gyldendal Akademisk.

Wille, Hans Petter (2009b): "Læring" i (red.) Svanberg, Ray; Wille, Hans Petter *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer* 2009. Oslo: 39-62, Gyldendal Norsk Forlag AS/Gyldendal Akademisk.

Østrem, Sissel (2010): "*Pedagogikk og elevkunnskap. En første innføring til læreryrket*" 2010. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Østrem, Sissel (2011): "En umulig utdanning til et umulig yrke? Om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse - en PhD afhandling fra Forsøkerskolen i Livslang Læring" En utgivelse i serien *Afhandling fra Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter*, 2011.

VEDLEGG

- Vedlegg 1: Informasjonsskriv til lærerne – norsk versjon
- Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærerne – engelsk versjon
- Vedlegg 3: Informasjonsskriv til skolelederne – norsk versjon
- Vedlegg 4: Informasjonsskriv til skolelederne – engelsk versjon
- Vedlegg 5: Samtykkeerklæring – norsk versjon
- Vedlegg 6: Informasjon om meg – norsk versjon
- Vedlegg 7: Spørreguide til lærerne – norsk versjon
- Vedlegg 8: Spørreguide til lærerne – engelsk versjon
- Vedlegg 9: Spørreskjema til skolelederne – norsk versjon
- Vedlegg 10: Spørreskjema til skolelederne – engelsk versjon
- Vedlegg 11: Minutes from a meeting with Dr. Póor Zoltan

Vedlegg 1

Forespørsel om å delta i en spørreundersøkelse i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er todelt og vil omfatte

1. Ny som lærer – de første år i læreryrket
2. Skoleleders oppfølging av nyutdannende lærere.

Jeg er opptatt av mestring og trivsel som lærer, og hvorvidt lærerutdanningen og de første år i yrket kan legge et grunnlag for slike opplevelser. Når det fra og med høsten 2010 skal foreligge et tilbud om veiledning for alle nyutdannede lærere i alle kommuner i Norge, vil jeg i min oppgave også være opptatt av hvorvidt skoleledere planlegger å organiserer noen form for dette eller er i gang med det.

Jeg arbeider for tiden med et skoleprosjekt i en kommune i Ungarn og ønsker derfor å se Norge og Ungarn i forhold til hverandre på dette felt.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å formidle en spørreguide og gjøre et påfølgende intervju. Spørsmålene til intervjuet er en del av spørreguiden, som du da vil få anledning til å gjøre deg kjent med på forhånd. Jeg vil trenge 4-6 lærere som informanter fra begge land. Jeg planlegger å gjøre intervju våren 2010/høsten 2010. Jeg vil bruke lydopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta ca.60minutter, og vi blir sammen enig om tid og sted.

Spørsmålene vil dreie seg om følgende

1. **Hva legger du i disse begrepene?** *Begrepene er hentet fra hensikter og mål for allmennlærerutdanningen ved en av landets høyskoler for lærerutdanning*
2. **Hvordan er dine erfaringer med lærerutdanningen i forhold til de hensikter og mål som er satt for nettopp denne utdanningen?**
Denne delen består av avkryssing med seks alternativer.
3. **Hvordan har dine første år i yrket vært med bakgrunn i den utdanningen du har fått?**
Her er det konkrete spørsmål til et intervju som informanten vil få på forhånd.

Det er selvfølgelig frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg bli destruert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og vil ikke kunne spores tilbake til opphavspersonene. Opplysningene anonymiseres og (evt.) lydopptak slettes når oppgaven er ferdig. Dato for prosjektets slutt er satt til 31.august 2011.

Dersom du er villig til å være med på dette, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på, kan du sende meg en e-mail til toskoth@gmail.no.

Prosjektet er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Veileder for min masteroppgave er Karl Øyvind Jordell, professor ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Med vennlig hilsen

Torhild Skotheim,

Puskas Tivadar Utca 31,

8500 Papa

Ungarn

Vedlegg 2

A request to participate in a research

I am a masterstudent in pedagogy at the University of Oslo. In my last year I will do a masterproject based upon two issues

3. Newly qualified teacher – the first years as a teacher
4. Headmasters and newly qualified teachers

I would like to find out something about how newly qualified teachers experience their mastering and well-being as teachers and if the teacher education and the first years in practice prepare for their experience. I would also like to find out about headmasters' routines or systems for newly qualified teachers when they start teacher work.

For the time being I am working in a Norwegian school project in an Hungarian community. Through this project I have got the opportunity to explore both Norwegian and Hungarian newly qualified teachers and headmasters in these fields

For this reason I would like to distribute a questionguide. The questionguide will also include an interview; you will have the opportunity to read through the questions on beforehand. I would try to find 4-6 teacher-informants from each country. I plan to make the interviews during the autumn 2010. The interview will take approximately 60 minutes. You can choose time and place for the interview.

The questionguide will include 3 parts:

- 4. Your understanding of certain terms.** *This part is a questionnaire.*
- 5. In your opinion, to what extent have you achieved certain aims and intentions for your teacher education?** *This part is a questionnaire.*
- 6. Did your teacher education prepare you for the profession as a teacher when it came to practice?** *This part is an interview.*

Your participation is of course voluntarily; you have the possibility to withdraw your participation at any time throughout the research. If you withdraw, all collected data regarding you will be destroyed. All information will be treated highly confidentially and there will be no possibility to connect any information to the informants in the final masterthesis. All data will be destroyed when the project is finished. The final date for the project is 31st of August 2011.

If you would like to be participating in this project, I respectfully ask you to sign the letter of acceptance and return it to me.

Please put forward any question regarding this project to my mailaddress toskoth@gmail.com.

The project has been accepted by Norwegian authorities Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. The masterthesis will not be translated into English.

My mentor in this project is Professor Karl Øyvind Jordell, Professor at Pedagogisk Forskningsinstitutt, Det Utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo.

Your sincerely,

Torhild Skotheim,

Puskas Tivadar Utca 31,

8500 Papa

Ungarn

Vedlegg 3

Forespørsel om å delta i en spørreundersøkelse i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er todelt og vil omfatte

1. Ny som lærer – de første år i yrket
2. Skoleleders oppfølging av nyutdannede lærere.

Høsten 2010 vil det foreligge et tilbud om veiledning for alle nyutdannede lærere i alle kommuner i Norge. Jeg vil i min oppgave være opptatt av hvorvidt skoleledere er kjent med dette tilbudet, hva som eventuelt allerede er i gang ved deres skole vedrørende veiledning og hva som planlegges i forhold til dette i deres kommune. Jeg er også opptatt av mestring og trivsel som lærer, og hvorvidt lærerutdanningen og de første år i yrket kan legge et grunnlag for slike opplevelser.

Jeg arbeider for tiden med et skoleprosjekt i en kommune i Ungarn og ønsker derfor å se Norge og Ungarn i forhold til hverandre på dette felt.

For å finne ut av disse spørsmålene, ønsker jeg å formidle noen få spørsmål via et spørreskjema. Jeg vil trenge 4-6 skoleledere som informanter fra en kommune i hvert land og planlegger å innhente svar i løpet av våren 2010.

Det er selvfølgelig frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg bli destruert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen personer vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og (evt.) lydopptak slettes når oppgaven er ferdig. Dato for prosjektets slutt er satt til 31.august 2011.

Dersom du er villig til å være med på dette, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på, kan du sende meg en e-mail til toskoth@gmail.no.

Prosjektet er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Veileder for min masteroppgave er Karl Øyvind Jordell, professor ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Med vennlig hilsen

Torhild Skotheim,

Puskas Tivadar Utca 31,

8500 Pápa

Ungarn

Vedlegg 4

A request to participate in a research

I am a masterstudent in pedagogy at the University of Oslo. In my last year I will do a masterproject based upon two issues

1. Newly qualified teacher – the first years as a teacher
2. Headmasters and newly qualified teachers

I would like to know if there is any system of mentoring newly qualified teachers in Hungary and whether you have any routines for this at your school. I would also like to find out something about how newly qualified teachers experience their mastering and well-being as teachers and if the teacher education and the first years in practice prepare for their experience.

For the time being I am working in a Norwegian school project in an Hungarian community. Through this project I have got the opportunity to explore both Norwegian and Hungarian newly qualified teachers and headmasters in these fields

For this reason I would like to distribute some questions through a questionnaire. I would try to find 4-6 headmaster-informants from each country. I plan to collect the questionnaires during the autumn 2011.

Your participation is of course voluntarily; you have the possibility to withdraw your participation at any time throughout the research. If you withdraw, all collected data regarding you will be destroyed. All information will be treated highly confidentially and there will be no possibility to connect any information to the informants in the final masterthesis. All data will be destroyed when the project is finished. The final date for the project is 31st of August 2011.

If you would like to be participating in this project, I respectfully ask you to sign the letter of acceptance and return it to me.

Please put forward any question regarding this project to my mailaddress toskoth@gmail.com. The project has been accepted by Norwegian authorities Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. The masterthesis will not be translated into English.

My mentor in this project is Professor Karl Øyvind Jordell, Professor at Pedagogisk Forskningsinstitutt, Det Utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo.

Your sincerely,

Torhild Skotheim,

Puskas Tivadar Utca 31,

8500 Pápa

Ungarn

Vedlegg 5

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet

”Lærerutdanningens pedagogiske teori og praksis som forberedelse til lærerrollen: Hvordan er de første å i yrket, blant annet med bakgrunn i en lærerutdanning? Hvordan følges de nyutdannede lærerne opp av sine skoleledere?”

og ønsker å delta som informant

Signatur.....

Telefonnummer.....

e-mail.....

Vedlegg 6

Til evt. informanter

Jeg som ønsker å komme i kontakt med deg, heter Torhild Skotheim og er født 20.11.59. Jeg har arbeidet som lærer siden 1982, etter endt allm.lærerutd. ved Høgskolen på Elverum. Underveis har jeg tatt det gamle grunnfaget i musikk i Volda (1987) og drama 1 og 2 ved Høgskolen i Vestfold (2002). I tillegg har jeg arbeidet som øvingslærer og tatt 10 stp veiledning, også ved Høgskolen i Vestfold (2006).

Jeg har arbeidet til sammen i 9 år ved norske skoler i utlandet – 1994-2000 i Qatar, 2002-2005 på SHAPE i Mons, Belgia. For tiden bygger jeg opp et skoletilbud for norske barn innenfor det ungarske skolesystemet i Pápa, Ungarn, sammen med min mann.

Jeg har vært tilknyttet Nøtterøy kommune siden 2000, der jeg arbeidet to år på tidligere Bergan skole og siste fire år på Oserød skole. Innimellom har jeg hatt permisjoner, som nå, p.g.a. engasjementer i utlandet. Jeg har arbeidet mye med drama i skolen og produsert flere teaterstykker, skreddersydd for de elevene jeg har hatt. De siste fire årene har det vært for de 50 samme ungene.

Høsten 2008 startet jeg på pedagogikk master ved universitetet i Oslo der jeg er deltidsstudent med planlagt avslutning våren 2011.

Om du er interessert i å være med som en av mine informanter i prosjektet mitt, ber jeg deg å sende meg et svar innen 01.12.09 på min mailadr.

toskoth@gmail.com

Vennlig hilsen

Torhild Skotheim

Papa, 17.11.09

Vedlegg 7

NAVN: ANONYM

ALDER

- Under 25
- Fra 25-35
- Fra 36-45
- Fra 46-55
- Fra 56 og eldre

KJØNN

- Kvinne
- Mann

FERDIG UTDANNET (ÅR)	
UTDANNING	
ANTALL ÅR/MND. SOM LÆRER ETTER UTD	

INNLEDNING

Som nyutdannet lærer eller lærer med noen år i yrket har du en erfaring som jeg håper du kan dele. Jeg er ute etter å høre om tre forhold:

- **DEL 1: Hva legger du i disse begrepene? Se nedenfor.**
- **DEL 2: I hvor stor grad opplever du at du har oppnådd et utvalg av de mål som allmennlærerutdanningen har satt for deg som lærerstudent?**
- **DEL 3: Hvordan har dine første år i yrket vært bl.a. med referanse til den utdanningen du har fått?**

DEL 1

➤ Hva legger du i disse begrepene?

PEDAGOGISK TEORI

UNDERVISNINGSPRAKSIS

FAGLIG KOMPETANSE

DIDAKTISK KOMPETANSE

KLASSELEDELSE

DIFFERENSIERING

TILPASSET OPPLÆRING

ARBEIDSMÅTER
IKT I UNDERVISNINGEN
VEILEDNING
EVALUERING
LÆREPLANER

DEL 2

- **DEL 2: I hvor stor grad opplever du at du har oppnådd et utvalg av de mål som allmennlærerutdanningen har satt for deg som lærerstudent?**

Du har fulgt allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold som er en fireårig profesjonsutdanning. Denne utdanningen er underlagt Lov om universiteter og høyskoler og Rammeplan for allmennlærerutdanningen. Sammen med Plan for praksis danner disse dokumentene grunnlaget for den lokale studie- og fagplanen ved Høgskolen i Vestfold, der mål tolkes og presiseres og innhold fastsettes. I den

lokale studie- og fagplanen er det også gjort et valg i forhold til studielitteratur, arbeidsmåter og vurderingsformer.

Innledningsvis uttrykkes ”Hensikten med allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold” slik:

- *”utvikle den faglige kompetente læreren*
- *utvikle den læreren som ivaretar et profesjonsperspektiv, og som kjenner barne- og ungdomskulturelle uttrykksformer*
- *utvikle den didaktiske sterke læreren som er i stand til å tilrettelegge sin undervisning ut fra varierte arbeidsmåter som er tilpasset den enkelte elev*
- *utvikle den sosialt kompetente læreren som har en grunnleggende innsikt i norske barn og unges oppvekstvilkår, og som er i stand til å administrere en balanse mellom tydelig lærings- og klasseledelse på den ene siden og inkluderende og motiverende læringsfellesskap på den andre.*
- *utvikle den endrings- og utviklingskompetente læreren, som er i stand til å utvikle skolen og læringsfellesskapet basert på yrkesetisk kompetanse.”*

Ut ifra dette, samles målene i studie-/fagplan for Allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold i tre hovedkompetanser:

- **Den faglige kompetansen**
- **Den pedagogiske praksis**
- **Profesjonskompetansen**

Jeg ber deg svare på følgende spørsmål vedrørende disse tre hovedkompetanser. Jeg tar utgangspunkt i målformuleringer i planen for allmennlærerutdanningen i Vestfold. Jeg baserer meg på svakt justerte sitater, for at spørsmålene skal bli klarest mulig.

Den faglige kompetansen

("faget" vil være det faget eller de fagene du har fordypning i.)

1. Jeg "kan dokumentere kunnskap i faget slik det er definert i dette fagets fagplan".

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

2. Jeg "kan vise faglig kompetanse tilpasset elevenes kunnskaps- og ferdighetsnivå på barnetrinnet".

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

3. Jeg "kan vise didaktisk kompetanse tilpasset elevenes kunnskaps- og ferdighetsnivå på barnetrinnet".

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

4. Jeg ”kan dokumentere bruk av de fem grunnleggende ferdigheter i mitt arbeid med faget”

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

5. Jeg ”kan dokumentere evne til å velge og vurdere ulike læremidler og informasjonsressurser i faget”

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

6. Jeg ”vet hvilke læringsformer de ulike læremidler og informasjonsressurser fremmer”.

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

7. Jeg ”vet hvilke elever de ulike læremidler og informasjonsressurser kan passe for”.

- I svært liten grad
- I liten grad
- I passe stor grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

8. Jeg ”kan vurdere og diskutere konsekvensene av ulike prøveformer, deriblant kartleggingsprøver i faget”.

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

9. Jeg ”kan dokumentere kompetanse i veiledning i faget”.

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

10. Jeg ”kan dokumentere kompetanse i tilrettelegging for tilpasset opplæring og inkludering i faget”.

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

11. Jeg ”har kunnskap om hva tospråklighet og kulturell bakgrunn har å si for elevens utvikling i faget”.

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

12. Jeg ”kan føre en god dialog i foreldresamtaler med barn, ungdom og foreldre”.

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

Den pedagogiske praksis

13. Jeg ”har erfart helhet og sammenheng når det gjelder teori og praksis”.

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

14. Jeg ”har i utvalgte emner hatt fagdidaktikk på høyskole.”

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

15. Jeg ”har i utvalgte emner hatt fagdidaktikk på partnerskole”.

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

16. Jeg ”har evne til å reflektere over egen praksis og å justere den”.

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

Profesjonskompetansen

17. Jeg ”har utviklet evnen til å forstå forholdet mellom det å kunne et fag og det å kunne lære bort faget til andre.”

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

18. Jeg ”kan gjøre bruk av digitale mapper”.

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

19. Jeg ”kan bruke IKT i undervisningen som et sentralt verktøy for differensiering”.

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

20. Jeg ”kan bruke ulike multimedie- og publiseringsverktøy i undervisningen”.

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

Som en avslutning DEL 2, ber jeg deg ta stilling til følgende:

21. Allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold skal ”gjennom klare rammer og en gjennomtenkt organisering legge til rette for hver enkelt students personlige utvikling”. I hvilken grad stemte dette for deg?

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

22. Allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold skal "gjennom klare rammer og en gjennomtenkt organisering legge til rette for hver enkelt students faglige utvikling". I hvilken grad stemte dette for deg?

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

23. Allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold skal "gjennom klare rammer og en gjennomtenkt organisering legge til rette for hver enkelt students profesjonelle utvikling". I hvilken grad stemte dette for deg?

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

DEL 3

- **DEL 3: Hvordan har dine første år i yrket vært bl.a. med referanse til den utdanningen du har fått?**

Spørsmålene i DEL 3 er knyttet til dine første år i yrket. Jeg ønsker å bruke disse spørsmålene som grunnlag for et intervju med deg i løpet av sommer 2010.

24. Din stilling nå: Stilling og stillingsstørrelse/stillingsbrøk/stillingsprosent, trinn, spesielle ansvarsområder.

25. Beskriv kort skolen du arbeider på, uten å navngi den: Skolens størrelse (ca. ant. elever, lærere) antall i administrasjon, organiseringsform, satsingsområder.

26. Var det noen spesiell grunn til at du søkte akkurat denne skolen? Hvis ja, kan du si noe om det?

27. Hvilke krav hadde du satt til deg selv på forhånd?

28.Hvilke krav ble du møtt med? Skolens ledelse, kollegaer, elever, foreldre.

29.Hvilke muligheter hadde du til å møte disse kravene? Rammefaktorer m.m.

30. Hvilke sterke sider har du opplevd å ha i møtet med yrkets utfordringer?

31.Var det noe i din utdanning som utviklet denne siden hos deg? I så fall hva?

**32. Hvilke svake sider har du opplevd å ha i møtet med yrkets utfordringer?
(Hvor har du erfart at du har manglet kompetanse?)**

33. Hva har du gjort for å styrke dine svake sider? (Hva har du gjort for å øke din kompetanse?)

34. Hva kunne i din utdanning vært gjort for å styrke dine svake sider?

35. Har du opplevd noen støtte/veiledning som lærer – i så fall: *hva slags støtte og hvem har støttet deg?* (elever, kollegaer, foreldre, familie, venner, høyskolen, tidligere praksislærere m.fl.)

36. Hva gjorde evt. denne støtten/veiledningen med deg som lærer?

37. Til den som svarer nektende på spørsmål 35: Hva har mangel på støtte/veiledning gjort med deg som lærer?

38.Hva slags form for innflytelse/påvirkning har du hatt blant dine kolleger/team?

39.Hva har påvirket deg i forhold til det å evt. trives i lærerrollen? La evt. påvirkningsfaktorer komme i prioritert rekkefølge med nr.1 som den viktigste, nr.2 som den nest viktigste o.s.v.

- 1**
- 2**
- 3**
- 4**
- 5**

Ved mistrivsel:

40.Hva har påvirket deg i forhold til det å evt. ikke trives i lærerrollen? La evt. påvirkningsfaktorer komme i prioritert rekkefølge med nr.1 som den viktigste, nr.2 som den nest viktigste o.s.v.

- 1**
- 2**
- 3**
- 4**
- 5**

41.Hvis du skal si noe om din egen trivsel i lærerrollen, hvor ser du deg selv på en skala fra 1-5, der 5 viser høyest grad av trivsel?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Vet ikke

42.Hvor ofte opplever du trivsel i lærerrollen? Utdyp svaret ved å angi nærmere.

- Ofte,d.v.s.:
- Av og til, d.v.s.:
- Sjelden,d.v.s.:
- Aldri

43.Hva har påvirket deg i forhold til det å evt. mestre lærerrollen? La evt. påvirkningssfaktorer komme i prioritert rekkefølge med nr.1 som den viktigste , nr.2 som den nest viktigste o.s.v.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Ved det å ikke mestre:

44.Hva har påvirket deg i forhold til det å evt. ikke mestre lærerrollen? La evt. påvirkningsfaktorer komme i prioritert rekkefølge med nr.1 som den viktigste, nr.2 som den nest viktigste o.s.v.

- 1**
- 2**
- 3**
- 4**
- 5**

45. Hvis du skal si noe om din egen mestring av lærerrollen, hvor ser du deg selv på en skala fra 1-5, der 5 viser høyest grad av mestring?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Vet ikke

46.Hvor ofte opplever du mestring i lærerrollen? Utdyp svaret ved å angi nærmere.

- Ofte,d.v.s.:**
- Av og til, d.v.s.:**
- Sjelden,d.v.s.:**
- Aldri**

47. Ulike styringsdokumenter danner gjerne bakteppet for målformuleringer ved ulike skoler i en kommune. K-06 er et slikt styringsdokument, som igjen har sin basis i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) av 17. juli 1998.*

Hvordan bruker du styringsdokumentene i forhold til din undervisning?

48. Veiledning av nyutdannede lærere er i Norge et nasjonalt satsingsområde. Fra og med høsten 2010 planlegges det tilbud om veiledning til alle nyutdannede lærere her i landet. I denne forbindelse er det satt i gang veiledningsutdanning for å utdanne veiledere.

49. Hva er dine tanker om en evt. veiledning av nyutdannede lærere?

50. Hva mener du er viktige egenskaper hos en veileder som evt. skulle veilede deg som nyutdannet? La egenskapene komme i prioritert rekkefølge, med nr.1 som den viktigste, nr.2 som den nest viktigste o.s.v.

1

2

3

4

5

51.a) I hva slags situasjon(er) har du kjent behovet for en veileder som nyutdannet lærer? Beskriv gjerne!

51.b) Ser du deg selv som veileder av nyutdannede lærere? Hvorfor/Hvorfor ikke?

52. I hvor stor grad mener du at lærerutdanningen hatt en medvirkende faktor i forhold til din evt. mestring av lærerrollen?

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

53. I hvor stor grad mener du at lærerutdanningen har hatt en medvirkende faktor i forhold til din evt. trivsel i lærerrollen?

- I svært liten grad
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- I meget stor grad
- Vet ikke

54. Til slutt: Om du savner noe innenfor områder du mener er viktig å belyse, er du velkommen til å skrive om det!

Takk for din tid!

Vedlegg 8

NAME: NN

AGE

- Under 25
- From 25-35
- From 36-45
- From 46-55
- 56 and above

SEX

- Male
- Female

FINAL EXAM (YEAR)	
EDUCATION (DEGREE)	
YEARS IN PRACTICE	

INTRODUCTION

As a newly educated teacher or a teacher with some years in practice, you have experience that I would ask you to share.

I will put my questions into three categories

- **Part 1: Your understanding of certain terms.**
- **Part 2: In your opinion, to what extent have you achieved certain objectives and intentions stated in your teacher education program?**
- **Part 3: How have your first years been as a teacher, partly with reference to the teacher education program you have completed?**

PART 1

➤ What is your understanding of these terms?

EDUCATIONAL THEORY

TEACHING PRACTICE

COMPETANCE IN SUBJECT MATTER

DIDACTIC COMPETANCE

CLASSROOM MANAGEMENT

INDIVIDUALIZATION IN TEACHING

DIFFERENTIAL EDUCATION

TEACHING METHODS

ICT IN EDUCATION

EVALUATION/ASSESSMENT

MENTORING/SUPERVISING

CURRICULUM DOCUMENTS

PART 2

➤ Part 2: In your opinion, to what extent have you achieved certain objectives and intentions stated in your teacher education program?

Since you graduated from the Primary Teacher Education program for teachers in Hungary, you have worked some years as a teacher.

A selection of the objectives and intentions of the Primary Teacher Education program is translated from Hungarian into English. The list below represents a selection of obtained knowledge and obtained competences students should have acquired when completed the education program

Obtained knowledge and obtained competences in

- *the theory of education*
- *professional attitude and behavior*
- *the differentiated personality development*
- *planning of and methods of differentiated personality development*
- *special educational needs and methods*
- *the cooperation and communication with the family and environment of the children*
- *methods and forms of management of learning*
- *skills in management of learning*
- *group and personal practice*
- *the tools of integration and differentiation*
- *subject-didactics that is relevant to developing core(key) competences such as reading and writing*
- *the national curricula requirements of the chosen area of specialization for the grades 1-6*
- *the use of methodological tools*
- *the use of ICT*
- *success oriented thinking, at the same time critical evaluation of own actions*
- *to plan and realize educational work*
- *analyzing all sorts of educational situations and problems through conflict solving techniques*

- *realize self-development through personal learning*
- *self-reflection*

I would like to ask you to answer the following questions. I have based my questions upon this selection of obtained knowledge and obtained competences as mentioned above.

1.I can document knowledge in my main subjects

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

2.I can document subject matter competences suitable for the pupils` level of development

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

3.I can document didactic competences suitable for the pupils` level of development

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

4.I can document knowledge and skills regarding core (key) competences in teaching

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

5.I can document ability to choose and evaluate different teaching aids and information resources in my main subjects

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

6.I know which forms of learning are strengthened by various teaching aids and information resources

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

7.I know which forms of various teaching aids and information resources that are suitable for the pupils` level of development

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

8.I am able to evaluate and discuss consequences of various forms of testing, including diagnostic tests

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

9. I can document competence in advising pupils within my main subjects

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

10. I can document competence in individualization and in inclusion of each pupil within my main subjects

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

11. I have knowledge about what influence both being bilingual and cultural background regarding the pupil`s development within my main subjects

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

12. I can have a good dialogue with parents

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

13. I have experienced entirety and coherence when it comes to educational theory and teaching practice

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

14. I have been taught subject-didactics in certain topics at the Teacher Training College

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

15. I have been taught subject-didactics in selected topics during student teaching

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

16. I have the ability to reflect upon my own teaching practice and then make adjustments if necessary

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

17. I have increased my understanding of the relation between knowledge in subject-matter and being able to teach

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

18. I am able to use digital portfolios

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

19. I am able to use ICT in my teaching as a central tool in differentiation

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

20. I am able to use different multimedia- and publication tools in my teaching

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

21.To what extent did the Primary Teacher Education contribute to your personal development?

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

22.To what extent did the Primary Teacher Education contribute to your subject-matter development?

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

23.To what extent did the Primary Teacher Education contribute to your professional development of each student?

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

PART 3

- **How have your first years been as a teacher, partly with reference to the teacher education program you have completed?**

PART 3 is about your first years as a teacher. These questions will form the basis of an interview that I plan to accomplish during October 2010.

24. Describe your post and position at your school today (Fulltime employment? Class master? Special areas of responsibilities? Etc.).

25. Describe your school (number of pupils, teachers, the size of the management/administration, way of organizing - eg.team-organization, special tasks, etc.).

26. Was there any special reason why you applied as a teacher to this school? If yes, please explain.

27. What demands did you put to yourself when you started out as a teacher?

28. Which demands did you meet (from pupils, colleagues, headmaster, parents, etc.) ?

29. To which extent were you able to fulfill these demands ?

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

30. What positive or strong character traits have you experienced in yourself when meeting challenges as a teacher?

31. Was there anything in your teacher education that contributed to developing these character traits? If yes, please explain.

32. What negative or weak character traits have you experienced in yourself when meeting challenges as a teacher?

33. What have you done to strengthen these weaker traits?

34. What could your teacher education program have done to strengthen your weaker traits?

35. Have you experienced any kind of support as a newly qualified teacher? If yes, what kind of mentoring/support and from whom did it come?

36.What did this mentoring/support do to you as a newly qualified teacher?

37.If you answered NO to question 35, what did this lack of mentoring/support do to you as a newly qualified teacher?

38.What kind of influence have you had among your colleagues/team?

39. Regarding enjoying the role as a teacher, which factors have affected you? Make a priority-list. Let no.1 be what affected you most, no.2 the second etc.

1

2

3

4

5

40.Regarding not enjoying the role as a teacher, which factors have affected you? Make a priority-list. Let no.1 be what affected you most, no.2 the second etc.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

41.Regarding your well-being as a teacher; where do you place yourself on a scale from 1 to 5, where 5 is the highest degree of well-being?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- I do not know

42.How often do you experience contentment as a teacher?

Put down a few words, in addition to choosing one option.

- Often, that is:
- Now and then, that is:
- Seldom, that is:
- Never

43. What has affected you regarding mastering your role as a teacher? Make a priority-list. Let no.1 be what influenced you most regarding your ability to master your role as a teacher, no.2 the second most etc.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

44. What has affected you regarding *not* mastering your role as a teacher? Make a priority-list. Let no.1 be what influence you most regarding your lack of ability to master your role as a teacher, no.2 the second most etc.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

45. Regarding your ability to master your role as a teacher; where do you place yourself on a scale from 1 to 5, where 5 is the highest degree of ability?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- I do not know

46. How often do you experience that you master your role as a teacher?

Put down a few words, in addition to choosing one option.

- Often, that is:

- Now and then, that is:

- Seldom, that is:

- Never, that is:

47. The National Core Curriculum is the basis, and from this, every local school-authority form their local curriculum. How do you use the local curriculum regarding your teaching?

48. Do you know if there is a system of mentoring/supporting newly qualified teachers in Hungary?

49. What is your opinion about a system of mentoring/supporting newly qualified teachers? Positively/ Negatively

50. What qualifications should such a mentor/supporter have? Range the qualifications from the most important (1) down to the less important(5).

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

51. In what situation(s) have you experienced the need of being mentored/supported?

Can you see yourself as a mentor/supporter for newly educated teachers sometime in the future? Put down a few words, in addition to choosing one option.

- Yes, because:

- No, because:

52. To what extent do you mean that your teacher education has had an impact on your ability to master the role as a teacher?

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

53. To what extent do you mean that your teacher education has had an impact on you with regard to enjoying your work as a teacher?

- To a very small extent
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent
- To a very great extent
- I do not know

54. Is there anything else that you want to share on this topic that has not already been addressed previously during this interview? If yes, feel free to write about it.

Thank you for your time!

Vedlegg 9

Spørreskjema til skoleleder

NAVN: ANONYM

ALDER sett x

- Under 25
- Fra 25-35
- Fra 36-45
- Fra 46-55
- Fra 56 og eldre

KJØNN sett x

- Kvinne
- Mann

UTDANNING med årstall for gjennomført(e) utdanning(er)

NÅVÆRENDE STILLING

YRKESEERFARING

4. Er din skole en partnerskole/skole med lærerstudenter i praksis? Sett ring.

JA

NEI

5. Hvor mange nyutdannede lærere er det blitt ansatt på din skole de siste fem årene?

6. I hvor stor grad har disse nyutdannede lærerne gitt uttrykk for et behov for veiledning de første år i yrket?

- Ikke i noen grad
- I liten grad
- I noen grad
- I høy grad

7. Hvis du svarer lavere enn "I høy grad":

a) Hvilke rutiner har dere vedr. veiledning av nyutdannede lærere?

b) Hvilke evt. tiltak planlegges å igangsettes vedr. veiledning av nyutdannede lærere ved din skole?

8. På hvilke områder opplever du at nyutdannede lærere har behov for evt. veiledning?

9. I hvor stor grad mener du veiledning av en nyutdannet lærer har betydning for mestring hos den nyutdannede i lærerrollen?

- Ikke i noen grad
- I liten grad
- I noen grad
- I høy grad

10. I hvor stor grad mener du veiledning av en nyutdannet lærer har betydning for trivsel hos den nyutdannede i lærerrollen?

11. Hvor mange i ditt lærerkollegium har veiledning som en del av sin utdanning, evt. etterutdanning?

12. Hvor mange i ditt lærerkollegium er inne i en veiledningsutdanning nå?

13. Hva slags bakgrunn (utdanning og ant. år i praksis som lærer) har evt. de som tar en slik veiledning i ditt lærerkollegium?

14. Hvor mange i ditt lærerkollegium har planer om å gå inn i en slik veiledningsutdanning?

15. Hvis det er noe mer du ønsker å formidle i forhold til veiledning og oppfølging av nyutdannede lærere ved din skole eller kommune, er du velkommen til å skrive mer utfyllende om det nedenfor.

Takk for din tid!

Vedlegg 10

NAME: NN

AGE

- Under 25
- From 25-35
- From 36-45
- From 46-55
- 56 and above

SEX

- Male
- Female

EDUCATION – Year(s) of completed study

WORK-EXPERIENCE

PRESENT POSITION

4. Is your school a trainee school – a school where teacher students come for trainee-periods? Draw a circle.

YES

NO

5. If you have a trainee-teacher/mentor, a teacher that teaches teacher-students at your school, what is his or her education and work-experience ?

6. How many newly qualified teachers have been employed at your school during the last five years?

7. To what extent have newly qualified teachers, during your time as a headmaster, expressed a certain need for mentoring/supporting the first years in practice?

- Not at all
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent

8. In your opinion, in what fields have newly qualified teachers expressed a need for mentoring/support?

9. A) What kind of routines and guidelines do you have regarding newly qualified teachers when they enter as new employees at your school?

B) Do you plan to change certain routines and guidelines regarding this field of welcoming newly qualified teachers? If yes, can you describe those changes?

10. In your opinion, to what extent is a system of mentoring/supporting newly qualified teachers important to master the role as a newly qualified teacher?

- Not at all
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent

11. In your opinion, to what extent is a system of mentoring/supporting newly qualified teachers important for the well-being in the role as a newly qualified teacher?

- Not at all
- To a small extent
- To some extent
- To a great extent

12. How many teachers have mentoring as a part of their education or as an extra subject after ordinary teacher education in your school?

13. How many in your school is taking an education in mentoring/supervising now?

14. If yes, what are these teachers' work-experience and education?

15. Are there teachers in your school that plan to go through an education in mentoring newly qualified teachers? If yes, how many?

16. If there is anything else that you want to share on this topic that has not already been addressed previously, please feel free to write about it!

Thank you for your time!

Vedlegg 11

Veszprem, February 6th 2010

Issue: Education in general and Teacher Education in special – during the last 30 years in Hungary

1st version.

Minutes from meeting with

Dr.Zoltan Póor,

Senior Lecturer, Head of Centre

University of Pannonia

Faculty of Modern Philology and Social Sciences

Institute of Education – Centre for Teacher Education

Framework of the educational system in Hungary

In general

The free and compulsory education in Hungary starts at the age of 5 and ends at the age of 18/19. Pre-primary education is considered to be an integral part of the formal school system. It is a compulsory task for the municipalities in Hungary to provide this pre-primary education for all children, as a preparatory year. Children aged 3 can attend kindergartens. The average age range of children attend kindergarten is from 3 to 6.

Education in Hungary is organized in phases.

Institution	Age	Grade	Compulsory X
Childcare	2 months-3 years		
Kindergarten/Nursery	3 – 5/6		
Pre-primary/ Nursery	5/6 (one year)		X
Primary school, lower	6/7 - 10	1 - 4	X
Primary school, upper	10 - 12	5 - 8	X

Secondary school, general lower and upper Gymnasium (2+3 years) Vocational (generally:4 years)	12 /14 – 18/19	9 – 12	X
--	----------------	--------	---

Teacher Education in Hungary

Teacher Education in Hungary seem to be a separate or divided task, both in mind and geographically. The University of Pannonia is situated in Veszprem, one of the oldest towns of Hungary. The institution has five faculties (one of them is located in Keszthely) but it has campuses in Nagykanizsa and Pápa, and other places of education in Székesfehérvár and Szombathely. Regarding Teacher Education the location of a Teacher College will depend on which level you want to teach. To become a lower primary school teacher, you will not necessarily attend the same teacher college as a trainee to become a teacher in a nursery or a trainee to become a secondary school teacher. The Teacher Training Colleges specialize for different levels in the Educational system. Kindergarten and primary school teachers are trained at college level in teacher training colleges .To become a kindergarten teacher it takes three years and it takes four years to become a basic school teacher. Upper primary school teachers follow a four years course at a college of education and specialize in two subjects. A college or university qualification is needed to teach academic subjects or a special field in the elementary education. Secondary school teachers are trained in four years in universities (?) and specialize in two (?) subjects. Only those with a university-level degree may work as teachers or lectures in higher education institutions.

Somebody would say that teachers are educated not only into different levels in the educational system, but also into different status. There is a kind of “inner-ranking” in between the teachers. Perhaps is this an expression of less self-confidence. These different teacher levels have in some ways infected the relationship between the teachers. This again may have influenced the teachers` team-spirit in a negative way. Instead of sharing successful or less successful experience in the classrooms, they would more probably keep everything to themselves. Afraid of being judged, being told that you are not good enough. This attitude has been well known for decades. It is perhaps not only an Hungarian teacher`s way of thinking.

Hungary is a country of the former Soviet Bloc.

In the former Soviet Bloc, the Hungarian Educational system would most probably be looked upon as rather totalitarian and strictly hierarchic. The curriculums to be followed were said to be more instructions with a strongly taste of commands. One could also say that teachers in this system were taught and expected to be told what to do, to follow orders, to fulfill. Officially there were neither cultures nor acceptance of colouring a lesson with a personal touch.

A transition from communism to democracy could cause a dramatic change. There has been changes, but changes in the educational system worldwide is known to be a rather slow process. So also when it comes to Hungary. However, there have been steps towards certain changes in the Lower Education system, perhaps because of a special dramatic demographic decline in Hungary that started already in 1975 and lasted until 1990. The number of 6 year old age cohort decreased dramatically. This led to , among other things, to school closure and staff reductions. This also challenged the educational system: From being a divided education, nursery teacher training and primary teacher training have become more integrated.

Being a growing part of a democratic Europe and also a part of the Bologna-system, Hungary will most probably have to go through more changes. Some talk about a teacher training "Plantage", where, among other things, all units regarding the teacher training education can be given at the same campus. Others would not even dare to mention such possibilities. Partly because it would mean a threat to their daily situation, or just a change they would not be able to foresee the consequences of. Some other would say they are trying to find the best solution.

Now there is a change in focus, regarding to become a teacher: it is not only to deliver a subject, it is to deliver in a way that their future pupils will understand the subject and also experience self-confidence and inner growth . Another focus is also regarding newly educated teachers. A system of mentoring will give novice teachers a possibility to receive assistance and advice their first years of teaching. This has been a project in Hungary since the 1990`ies, but is up till now only given in some communities.

Torhild Skotheim