

RAGNHILDUR BJARNADÓTTIR, MARY BREKKE,  
INGER KARLEFORS, PAULI NIELSEN, KARI SØNDENÅ



**Lærerliv**  
sett med nordiske studentøyne





*Ragnhildur Bjarnadóttir, Mary Brekke,  
Inger Karlefors og Pauli Nielsen og Kari Søndena*

# *LÆRERLIV*

*sett med nordiske studentøyne*

1. opplag 2008

Utgiver: Eureka Forlag, Høgskolen i Tromsø, 9293 Tromsø

Sentralbord: 77 66 03 00

Telefaks: 77 68 99 56

E-post: [eureka@hitos.no](mailto:eureka@hitos.no)

<http://www.hitos.no>

Tidligere utgivelser på Eureka Forlag: <http://www.hitos.no/fou/eureka/publikasjoner>

Trykk og omslagslayout: Lundblad Media AS, Tromsø

Layout: K. Olav Holm, Eureka forlag

Omslagsbilde: Eureka Forlag

Eureka Forskningsserie 01/2008

ISBN 978-82-7389-126-6

ISSN 0809-8026

Alle artiklene i denne boka er vitenskapelig vurdert av forskere utenfor redaksjonen.

Det må ikke kopieres fra denne boken i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk.

# Innhold

<b>FORORD</b> .....	5
<b>TEACHER EDUCATION DIDACTICS IN THE NORTH – EN INTRODUKSJON AV HOVEDPROSJEKT OG FØRSTE FASE</b> .....	7
AV MARY BREKKE, RAGNHILDUR BJARNADÓTTIR OG KARI SØNDENÅ .....	7
<i>Om hovedprosjektet</i> .....	7
Intensjoner og sentrale forskningsspørsmål.....	8
Legitimering .....	9
Noen sentrale begreper.....	10
Forskningsforankring og metodisk tilnærming.....	12
<i>Om innholdet i boka</i> .....	15
<i>Litteratur</i> .....	17
<b>LÆRERARBEJDETS UDFORDRINGER – FOR LÆREREN OG PERSONEN</b> .....	18
AV RAGNHILDUR BJARNADÓTTIR .....	18
<i>Baggrunden</i> .....	18
Lærerkompetence – det personlige aspekt?.....	19
<i>Personlige utfordringer – personlig kompetence</i> .....	22
De personlige utfordringer – hvilken form for kompetence?.....	23
Den personlige magtesløshed – hvilke forhindringer? .....	26
<i>Sammenfatning og konklusjoner</i> .....	28
<i>Litteratur</i> .....	30
<b>LÆRERUTDANNING SOM DANNINGSREISE</b> .....	33
AV MARY BREKKE .....	33
<i>Metodiske utfordringer</i> .....	34
<i>Lærerutdanningens dannelsesprosjekt – noen utviklingstrekk med betydning for forståelsen av dagens dannelsesbegrep</i> .....	34
Religiøs og moralsk dannelse.....	35
Lærerutdanningens todelte dannelsesoppdrag .....	35
Mot en praktisk dannelse.....	36
Dialog som dannelsesmiddel .....	37
Demokratiske og politiske dannelse.....	37
Formaldannelse i ny form .....	38
Dannelsesideal i en postmoderne tid.....	38
Et ”nytt” dannelsessyn i emning.....	39
”Datanomaden” og den digitale dannelsesreisen.....	41
Dannelse og kulturelle koder .....	43
Multiidentitet og dannelse.....	44
Dannelsens kompleksitet.....	45
Kollektiv påvirkning.....	46
Lærerutdanningens dannelsesbidrag .....	46
<i>Avslutning og konklusjon</i> .....	47
<i>Litteratur</i> .....	49

<b>VEM HAR MAKTEN I KLASSRUMMET? .....</b>	<b>52</b>
AV INGER KARLEFORS.....	52
<i>Bakgrund</i> .....	52
<i>Insamling och analys av data</i> .....	53
<i>Den svärfångade lärarrollen</i> .....	55
<i>Den ensamma lärarstudenten</i> .....	57
<i>De ”problematiske” eleverna</i> .....	60
<i>Den självklara ämneskunskapen</i> .....	63
<i>Vem har makten i klassrummet?</i> .....	65
<i>Litteratur</i> .....	68
<b>LEVD URO – LOKALISERING AV LÄRERSTUDENTERS FRAMTIDSBEKYMRINGER.....</b>	<b>71</b>
AV KARI SØNDENÅ .....	71
<i>Fenomenologisk kvalitet og personlig kompetanse</i> .....	72
Lærerstudenters levde uro .....	74
Oppmerksomhetsområdet adferdsproblematikk.....	75
Oppmerksomhetsområdet didaktiske utfordringer .....	76
Levd uro og hvis bare... som pedagogisk argument.....	78
Oppmerksomhetsområdet pedagogisk uferdighet.....	79
<i>Practice is never pure – so what?</i> .....	80
<i>Litteratur</i> .....	82
<b>ULIKHETER I ERFART LÆRERLIV – SETT MED NORDISKE STUDENTØYNE .84</b>	<b>84</b>
AV RAGNHILDUR BJARNADÓTTIR, MARY BREKKE OG PAULI NIELSEN .....	84
<i>Studenters evne til å uttrykke seg om sine pedagogiske opplevelser</i> .....	85
<i>Forskjeller og likheter i studentenes beskrivelser ved de fire lærerutdanningene</i> .....	86
Torshavn.....	86
Luleå .....	87
Tromsø.....	88
Reykjavík.....	89
Sammenfatning .....	90
<i>Avslutning</i> .....	90
<i>Litteratur</i> .....	91
<b>FORFATTEROMTALE .....</b>	<b>92</b>

## Forord

Denne boka er resultatet av første fase i forskningsprosjektet Teacher Education Didactics in the North, med akronymet TED. TEDs overordna formål er å bidra med ny kunnskap som kan føre til forbedret kvalitet i nordisk lærerutdanning. Utførlig informasjon om TED-prosjektet er å finne på følgende hjemmeside: <http://www.ted.hitos.no>

Boka er en antologi, med bidrag fra samtlige fem forskere i prosjektet. Utgangspunktet er et felles datamateriale som består av beskrivelser av hva førsteårsstudenter i Sverige, Norge, på Island og Færøyene opplever som særlige utfordrende oppgaver i praksisfeltet og hvilke oppgaver de selv mener at de klarer godt. Dette materialet vil i siste fase av prosjektet danne utgangspunkt for individuell og kollektiv refleksjon, i forbindelse med en studie av veiledning knyttet til praksisrelaterte kasusbeskrivelser, med kvalitet i studentveiledning som mål.

Datamaterialet med praksisbeskrivelsene ble samlet inn våren 2007 og har vært gjenstand for felles analyser og drøftinger høsten 2007. Forskergruppa har videre blitt enig om hvilke teoretiske innfallsvinkler materialet gav grunnlag for. Det er resultatet av dette arbeidet som er presentert i denne publikasjonen.

Forskergruppa består av forskere fra henholdsvis Norge, Island, Færøyene og Sverige. Disse er dosent dr. Mary Brekke, Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning, professor II, dr. Kari Søndena, Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning/Universitetet i Stavanger, dosent dr. Ragnhildur Bjarnadóttir, Kennaraháskóla Island, Reykjavik, forsker cand.pæd. Pauli Nielsen, Færoya Læraraskúli, Torshavn og lektor dr. Inger Karlefors, Institutt för utbildningsvetenskap, Luleå Tekniska Universitet. Alle er innenfor pedagogikkfaget og er, som forskere, likestilte med hensyn til prosjektgjennomføring og publisering.

Vi takker Norges Forskningsråd, som via søknader fra Høgskolen i Tromsø og Universitetet i Stavanger, har bidratt med driftsmidler og Nordplus som har bidratt med nettverksmidler, samt egne institusjoner for å ha stilt forskningsressurser til rådighet. En spesiell takk til Høgskolen i Tromsø for tilskudd av interne driftsmidler. Uten disse bidragene har det ikke vært mulig å gjennomføre prosjektet.

I tillegg ønsker vi å takke studentene ved lærerutdanningene i Luleå, Tromsø, Torshavn og Reykjavik for å ha bidratt som informanter i dette forskningsprosjektet.

Forlagsredaktør Rita Tiller har vært til uvurderlig hjelp som språkvasker og inspirator i siste fase av skriveprosessen. Dette skylder vi henne en stor takk for.

Luleå, Reykjavik, Torshavn, Tromsø,  
mai 2008

Ragnhildur Bjarnadóttir

Mary Brekke

Inger Karlefors

Pauli Nielsen

Kari Søndena



# *Teacher Education Didactics in the North – en introduksjon av hovedprosjekt og første fase*

Av Mary Brekke, Ragnhildur Bjarnadóttir og Kari Søndena

Denne boka er et resultat av første i hovedprosjektet *Teacher Education Didactics in the North* (TED), et prosjekt som handler om lærerstudenter og om veiledning og refleksjon som didaktisk virkemiddel innenfor lærerutdanning i noen nordiske land. For at du som leser skal kunne danne deg et bilde av boka, vil vi innledningsvis understreke betydningen som legges i noen av de mest sentrale begrepene i dette prosjektet. Denne første artikkelen avsluttes med en kort presentasjon av de enkelte påfølgende fem artiklene.

## **Om hovedprosjektet**

Evalueringer av lærerutdanning som er foretatt i flere nordiske land, viser til varierende kvalitet og et stort forbedringspotensial. Manglende *praksisnærhet* er gjennomgående i denne kritikken. I TED-prosjektet er tettere samspill mellom de ulike arenaene som studenter ferdes i under utdanningsløpet, en sentral målsetting. Praksisnærhet forstås her både som dyp involvering i praksisrelevant tematikk av utøvende veiledere (øvingslærere, faglærere og pedagogikklærere), samt engasjement, kommunikasjon og definisjon av oppgaver på tvers av disse gruppene, og med studentene.

Prosjektet har en hypotese om at den *veiledning* som studentene deltar i, og det refleksjonsarbeidet de utfører under utdanningen, kan få en grunnleggende betydning for deres forming og danning som profesjonsutøvere. En synliggjøring av oppgaver som studenter relativt tidlig i studiet opplever som vanskelige i framtidig lærergjerning, framstår som sentralt i denne sammenheng. Ved å fange opp slike opplevelser tidlig, kan disse bearbeides og omgjøres fra noe studentene har problem med å mestre, til noe som kan betraktes som en positiv utfordring, fra svakhet til styrke.

TED-prosjektet har som et sentralt mål å kunne bidra med ny og relevant kunnskap om veiledningens rolle i en slik sammenheng, og det fokuseres spesielt på spørsmål som angår *refleksjonens potensial* i pedagogisk arbeid under utdanningen. Refleksjon har tradisjonelt vært fokusert på som selvrefleksjon, og som et individuelt ansvar hos studentene i lærerutdanningen (Søndena, 2002). Prosjektet vil bidra til utvidelse av en slik refleksjonsdiskurs, fra noe ensidig vektlegging av

refleksjon knyttet til individuell utvikling i lærerutdanningssammenheng til en diskurs som også omfatter refleksjonens potensial i kollektiv sammenheng. Dette settes i relasjon til overordnet faglig autoritet og legitimert myndighet i lærerprofesjonene. Lærerutdanningens oppgave er å utdanne profesjonelle lærere, og prosjektet sikter mot en utvidet forståelse av og kvalitet i denne oppgaven. TED-prosjektets overordnede målsetning er dermed ikke knyttet til løsninger av vanskelige oppgaver eller utfordringer. Målet er snarere å bidra til studentenes trygghet i forhold til mestring av oppgaver i framtidig skoleliv som lærer og til styrking av et kollektivt ansvarhavende i skolens hverdagsliv. Uten en slik utvidet refleksjonsdiskurs, som også inkluderer et kollektivt refleksjonsaspekt, vil lærerens profesjonelle praksis stå i fare for å bli assosiert med en praktisk individuell dyktighet som er avgrenset til praktisk-didaktisk metoderepertoar i plan- og etterarbeid i klasserommet. Forbindelsen mellom denne helt nødvendige og didaktisk reflekterte hverdagskunnskapen hos den enkelte lærer på den ene siden og spørsmål som impliserer faglig autoritet og læringsfellesskap (learning communities) i en videre danningssammenheng på den andre siden, blir problematisert.

### *Intensjoner og sentrale forskningsspørsmål*

TED-prosjektet skal generere praktisk og teoretisk kunnskap om viktige sammenhenger i lærerutdanningen, om praksisopplæring og veiledning på den ene siden og krav og utfordringer i yrket på den andre. Prosjektet forholder seg til eksisterende og parallelle diskurser i lærerutdanninga, uttrykt som en disiplinbasert, en yrkesbasert og en poengbasert læreplandiskurs. I denne sammenheng problematiseres både student- og lærerrollen. Det reises nødvendige kritiske spørsmål til et for snevert tilretteleggingsperspektiv på læring, og det etterlyses sterkere fokus på lærerutdanningen generelt. Behovet for utvikling av evne og vilje til kritisk argumentasjon fra både lærer- og studenthold understrekes og anses som et viktig danningsmål og som grunnlag for moralsk og samfunnsmessig ansvar som profesjonell yrkesutøver (Karseth, 2006). Gjennom prosjektets tilnærming til denne tematikken, vil veiledning og refleksjon framstå som et didaktisk virkemiddel, og som grunnlag for en dypere forståelse og styrket profesjonalisering. Dette utgjør prosjektets kjerne.

Det overordnede forskningsspørsmål for TED-prosjektet er følgende: *Hvordan kan en forstå lærerutdanningen som forberedelse til framtidig yrkesliv?* Dette konkretiseres av følgende delspørsmål for første fase i hovedprosjektet: Hvilke oppgaver i framtidig lærerliv framstår som mest utfordrende for studenter i noen nordiske land? Hvilke oppgaver og utfordringer opplever studenter at de behersker? Hvilke likheter og ulikheter i forståelsen av utfordrende oppgaver kan spores mellom

studentbeskrivelsene fra lærerutdanningene i Torshavn, Luleå, Tromsø og Reykjavik? Hvordan skal en forstå studentenes oppfatninger i lys av relevante teoretiske innfallsvinkler, som for eksempel teorier om profesjonskunnskap, profesjonslæring, makt og danning?

Andre og siste fase av TED-prosjektet har følgende forskningsspørsmål som ledetråd: Hvordan kan veiledning og refleksjon over lærerstudentenes praksisopplevelser støtte deres profesjonsbygging og danning til lærere? Planleggingen av denne fasen er påbegynt og gjennomføringen vil skje høsten 2008.

### *Legitimering*

TED-prosjektet skal generere ny kunnskap om lærerutdanning i de nordiske deltakerlandene, og forskningen som inngår i prosjektet skal bidra til dypere forståelse av egen profesjonsidentitet og profesjonell lærerkompetanse hos lærerstudentene. Utvikling av en slik dypere forståelse er en omfattende oppgave, som rettes mot alle de profesjoner som kan samles under benevnelsen *relasjonsprofesjoner* (Moos m.fl., 2004). Disse profesjonene skal imøtekomme velferdsstatens krav om stadig endring, ivareta utbygging av et demokratisk samfunn og bygge på vitenskapelig legitimert fagkunnskap, ervervet gjennom utdanning. Relasjonsprofesjonene er underlagt en yrkesrettet læreplandiskurs (Karseth, 2006). På lærerutdanningsfeltet fører dette til et behov for teoretisk og praktisk kunnskap, knyttet til både ontologiske og epistemologiske aspekt ved lærergjerningen. Flere nyere norske doktorgradsarbeid (Sundli, 2002; Søndena, 2002; Fossøy, 2006) som omhandler pedagogisk veiledning, har gitt nye bidrag til veiledningsforståelse innenfor et *epistemologisk perspektiv*. Disse arbeidene bygger alle på empiriske undersøkelser av veiledningens status innenfor norsk lærerutdanning og diskuterer hvordan veiledningskunnskap kan videreutvikles i lærerutdanningen. Et ontologisk perspektiv er ikke uttalt i nyere veiledningsforskning i samme grad som det epistemologiske. Dette kan knyttes til noe av det som spesielt angår en regionalisert ontologi, som i relasjonsprofesjonene. Det regionalontologiske omhandler her de mellommenneskelige og universelle verdier, omsatt i en veiledningskontekst: Hva gjenstår som "veiledningsværen" når metoder og andre spesielle innfallsvinkler er tatt bort? Det viser til spørsmål om hva som er ufravikelig i alle veiledningskontekster i lærerutdanning og tilhørende profesjoner, for eksempel retten til medbestemmelse og medvirkning i eget liv, slik dette er uttrykt i FN-konvensjonens menneskerettigheter og nedfelt i planer i de ulike lærerutdanningene. Dette impliserer diskusjoner som angår demokratisk danning og væremåter og som deles på andre måter enn gjennom oppdelig i ulike delkompetanseområder.

Den nye kunnskapen som utvikles skal, som nevnt innledningsvis, bidra til praksisnærhet og dypere forståelse av praksisfeltet. Dette må forstås slik at lærerutdanningens ansvar også omfatter læring i praksisfeltet og profesjonens mulighet for læring. Veiledning koblet mot profesjonslæring peker derfor både mot studentenes individuelle læring og mot læring som sosialt og relasjonelt fenomen (Edwards m.fl., 2002). Læring gjennom deltaking i praksisfellesskaper blir vektlagt, og veiledning inngår som kvalitetssikring i dette kollektive arbeidet.

### *Noen sentrale begreper*

Begrepet *lærerkompetanse* i TED-prosjektet er definert ut fra et bredt og holistisk perspektiv. Lærerkompetanse blir sett på som en integrert enhet av å *gjøre*, å *vite*, å *reflektere* og å *være*. Å gjøre viser til praktiske ferdigheter, mens å vite refererer til kunnskaper innen pedagogiske fag og emner, så vel som innen fag og emner som det undervises i i grunnskolen. Å reflektere viser til studentens evne til å rette oppmerksomheten mot egne pedagogiske aktiviteter og egne oppfatninger, så vel som mot det som er felles i arbeidssituasjon og skolekontekst. Å være refererer til personlige kvaliteter som er viktige for lærere og som kan påvirkes gjennom lærerutdanningen. Lærerkompetanse er derfor mer enn bare kunnskaper og ferdigheter. Lærerkompetanse innebærer potensial til å bruke disse kunnskaper og ferdigheter til å agere på en hensiktsmessig og akseptabel måte i forhold til aktuelle situasjoner, sosiale kontekster og i forhold til profesjonelle standarder, individuelle, så vel som kollektive (Bjarnadóttir, 2004; 2007).

I TED-prosjektet er *danning* forstått som visse personlige kvaliteter og kvalifikasjoner som konstituerer mennesket som sådan. Danning foregår kontinuerlig, i utallige ”rom” og er allestedsvirkende og allestedsnærværende. Danning kan sees på som en persons sett av allmennkunnskaper, kulturelt betinget atferd og innsikt som samfunnet vurderer som høyverdig og positivt. Det moderne helhetlige dannelsesbegrepet står for menneskets livslange utviklingsprosess, en kontinuerlig utvidelse av åndelige, kulturelle og praktiske ferdigheter, personlig og sosial kompetanse samt kunnskap knyttet til etiske leveregler og kultur generelt. *Danning er altså et språklig, kulturelt og historisk betinget begrep, med en kompleks betydning.* Danning oppnås gjennom en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring og erfaring og som utvikles gjennom refleksjon, tolkning og forståelse av våre erfaringer, praksiser og subjektive og objektive kunnskaper (Gustavsson, 2005). Danning er nært knyttet til Bjarnadóttirs begreper, å gjøre, å vite, å reflektere og å være.

Det fordres også en tydeliggjøring av hvordan *refleksjonsbegrepet* nedfeller seg i prosjektet, og begrepet tillegges opptil flere betydninger underveis. Selve begrepet

kommer fra latin og er sammensatt av ”re” som betyr ”tilbake”, og ”flektere”, som betyr ”bøye” eller ”vende” (Søndenå, 2002). En første betydning i TED-prosjektet vil være direkte knyttet til denne bokas innhold og til spørsmålet om *hva* – eller *hvilke aspekt ved lærerlivet* noen studenter i noen land i Norden *bøyer tankene sine tilbake til* etter et første møte med skolen. Her blir refleksjonens innhold fokusert. En andre betydning av refleksjon viser seg etter avsluttet analysearbeid i den andre delen av prosjektets første fase som presenteres her. Denne andre betydningen knyttes til artikulering av *ulike refleksjonsnivåer*, og det dreier seg om ulike nivåer i studentenes *tilbakebøyde tanker mot egne opplevelser* – etter møtet med lærerlivet i deres første praksisperiode. Ulike refleksjonsnivåer vil gli over i hverandre og bli preget av ulike grader av teoretiske elementer (van Manen, 1993). Studentenes refleksjoner er ikke knyttet til et første refleksjonsnivå, preget av dagliglivets rutinemessige tenkning, men en slags pre-refleksjon eller halvreflektert rasjonalitet preget av sunn fornuft, i følge van Manen (1993).

Det går fram av studentenes skrivemåter at de er godt i gang med en utdanning. Studentenes refleksjoner går også langt utover et andre nivå, preget av ”det som passer seg” og preformulerte tommelfingerregler. Studentenes refleksjoner går dypere og kan snarere karakteriseres som en pendling mellom et tredje og et fjerde refleksjonsnivå; i mellom henholdsvis systematisk og velbegrunnet tenkning og kritisk innsikt omkring dagliglivets handlinger, her forstått som skolehverdagens hendelser, og et fjerde nivå, som representerer refleksjon over måten vi reflekterer på. Dette siste nivået er et metanivå. Her kan også de deltakende forskernes refleksjoner inkluderes. Det siste refleksjonsnivået bringer oss videre til en tredje betydning i forbindelse med refleksjon i TED-prosjektet.

På samme måte som dannelsesbegrepet, sees også refleksjonsbegrepet i forhold til begreper som lærerkompetanse og læring, og det er dypt forankret i emosjonell, kollektivt og dialogisk arbeid, basert på forståelse av å se, å gjøre, å vite, og å være (Bjarnadóttir, 2007). Dette betyr at innholdet i begrepet refleksjon er noe mer enn en individuell kognitiv aktivitet, slik refleksjon ofte har blitt oppfattet fram til nå i lærerutdanningen (Søndenå, 2002). Begrepet viser i denne aktuelle sammenhengen også til emosjonalitet, og for eksempel til følelse av usikkerhet og engstelse. En engstelse som er knyttet til opplevelse av uferdighet og uro, noe som i dette prosjektet er sett på som en ressurs for dypere forståelse og kraft i veiledning og danning generelt. Dette har med ”den gode tvetydigheten” å gjøre, slik Merleau-Ponty (1969) formulerte det. En tvetydighet som har med menneskelig væren å gjøre, og som må aksepteres som alltid tilstedeværende i et menneskes liv. Når ”den gode tvetydigheten” regionaliseres til lærerlivet, må den sees i sammenheng med det som tidligere er sagt i denne innledningsartikkelen

om veiledningens ontologiske aspekt. Den fjerde og siste betydning som refleksjon en er tillagt i dette prosjektet, handler om refleksjon som etisk kjerne i en demokratisk og eksistensiell tilnærming til veiledning. Her er refleksjonen basert på medbestemmelse og deltakelse. Denne betydningen viser seg først tydelig i prosjektets neste og avsluttende del.

*Didaktisk kompetanse* er et annet sentralt begrep som brukes i TED-prosjektet. Begrepet er vidt forstått. Det innbefatter kritisk analyse av, kunnskap om og evne til ...

- å planlegge, utføre og evaluere undervisning, i den hensikt å skape et stimulerende læringsmiljø
- å analysere og reflektere over forholdet mellom mål, innhold og rammer knyttet til undervisning
- å ta i bruk læringsmessig kapasitet, kvalifikasjoner og læringsstrategier hos elever/studenter
- å anvende ulike vurderingsformer
- å diskutere disse spørsmål sammen med elever/studenter og kollegaer
- å overføre tilsvarende tilnærminger knyttet til det enkelte fag
- å ta i bruk adekvat klasseromsledelse
- å sette egen undervisning og oppdragelse inn i et, til en hver tid gjeldende, overordnet skolesystem
- å bidra til utvikling av ny kunnskap innen didaktikk, knyttet til yrkesfelt og profesjonsutdanning, gjennom utforskning og formidling av slik kunnskap.

Den didaktiske kompetansen er nært knyttet til begrepene refleksjon og danning. Prosjektets kjernebegreper (lærerkompetanse, danning, refleksjon og didaktikk) kan også artikuleres oppsummeringsvis på en mer overordnet ved hjelp av en fortolkende og refleksiv profesjonalitet.

#### *Forskningsforankring og metodisk tilnærming*

Innenfor TED-prosjektets rammer samles deltakende forskere i en felles fenomenologisk orientert interesse for hvordan *noen* opplever *noe*. Mer konkret dreier dette seg om lærerstudenters opplevelser og erfaringer av deres framtidige yrke og hvordan slike opplevelser og erfaringer artikuleres av studentene selv. Dette, en felles interesse i å løfte fram studenters egne oppfatninger og beskrivelser av skolehverdagens virkelighet, må forstås som overordnet prinsipp for veien videre i prosjektet og for valg av mer konkrete metoder. Det finnes i denne sammenhengen en felles overbevisning blant forskerne i prosjektet om at det finnes flere skolevirkeligheter, og at det er noen av disse som er interessante å løfte fram.

Hva menes så med virkelighet i denne sammenhengen? Å anse at noe er virkelig, betyr at vi har en spesiell relasjon til det fenomenet det er tale om, *det er kort sagt en innramming i livet*, sier filosofen og fenomenologen Alfred Schütz (2002). Han brukte uttrykket ”hverdagslivets verden” om denne verdenen som eksisterte lenge før vi ble født, og som er opplevd, tolket og organisert av mennesker som har gått før oss. Hverdagslivets verden er blitt til noe selvfølgelig for oss. Den er noe vi tar for gitt, og alle tolkninger av denne baserer seg på et lager av tidligere erfaringer og tolkninger. Disse tolkningene er sammensatt både av våre egne og våre forgjengeres forståelser, og de er nå formidlet til oss fra flere hold, fra media, foreldre og lærere. Denne samlede erfaring er det som til sammen utgjør vår *innramming i livet* og vår foreliggende kunnskap – ”knowledge at hand” – som fungerer som referanseskjema for vår forståelse av *noe*. Denne tolkningen av virkelighet(er) i fenomenologisk betydning danner rammen rundt vår forståelse av studenters oppfatninger av ulike skolevirkeligheter. Det er slike virkeligheter som kommer fram i studentens tekster, og som uttrykker deres ”knowledge at hand”. Deres referanseramme for forståelse utgjøres dermed av skolens egen kultur som studentene blir kastet inn i den første praksisperioden, men også av alt det de selv bringer med seg av kunnskaper, verdier og holdninger tilegnet så langt i livet, kort sagt også av studentenes egen praksisteori (Handal og Lauvås, 2000).

I alle de foreliggende artiklene i denne første fasen av prosjektet forsøker vi på forskjellig vis å løfte fram studentenes egne stemmer og deres ”knowledge at hand”. Hvordan disse blir tolket videre og bearbeidet av den enkelte forsker, er imidlertid høyst forskjellig. En slik metodepluralitet kunne vært problematisk. Men, den kan i dette tilfellet forsvares som fullt ut mulig fordi den kan relateres til en felles overordnet forankring (Bengtsson, 1999). I denne sammenhengen dreier det seg om en felles fenomenologisk forankring og i spørsmål knyttet til studenters opplevelse av framtidig lærerliv.

I den delen av prosjektet som denne boka bygger på, ble de samme spørsmål stilt til studentene ved alle de deltakende institusjoner. Studien ble gjennomført innenfor så like kontekstuelle, begrepsmessige og metodiske rammer som mulig. I den andre og neste fasen av prosjektet vil studentene få de samme oppgaver til videre arbeid omtrent samtidig. Det er like fullt nødvendig å understreke at det ikke er et hovedmål for prosjektet å få fram likheter og forskjeller mellom nordiske land. Deltakelse fra flere nordiske land med noe ulik utdanningskultur kan, i studier som dette, snarere være med på å sikre variasjonsbredden i studentenes oppfatninger av framtidig lærerliv. Dette gir til sammen et rikt nordisk materiale å arbeide videre med.

En enkel skriftlig undersøkelse blant førsteårsstudentene i Tromsø, Reykjavik, Luleå og Torshavn ble gjennomført i april 2007, som oppstart på *første fase* i prosjektet. Totalt 114 studenter deltok, og studentene ble stilt følgende åpne spørsmål: Fortell om en oppgave som tilhører lærerarbeidet som du synes er spesielt vanskelig å takle. Hvorfor er denne oppgaven vanskelig? Er det noen av lærerens oppgaver som du mener du takler spesielt godt. Hvorfor?

Undersøkelsen ble foretatt like etter at første praksisperiode var gjennomført. Mellom 24 og 31 studenter fra hver av institusjonene besvarte spørsmålene, totalt 114 studenter. Svarene ble skrevet ut og analysert ut fra ulike teoretiske innfallsvinkler av forskerne i prosjektet. Kort sagt kan disse innfallsvinklene sies å være preget av stikkord som lærerkompetanse, danning, refleksjon og makt.

Det samlede materialet ble analysert individuelt av forskerne ved den enkelte deltakende institusjon. På møtet i Reykjavik 26 – 29. april 2007 ble disse første analysene diskutert og kommentert i fellesskap. Alle forskerne har hatt tilgang til alle de 114 svarene, og de følgende artiklene er således et resultat både av våre felles nordiske diskusjonsmøter og av mer individuelle interesser.

Den resterende delen av den første fasen i prosjektet ble gjennomført høsten 2007. Denne var viet teoretiske studier, med følgende problemstilling og spørsmål i fokus: Hvordan skal en forstå studentenes oppfatninger i lys av relevante teoretiske innfallsvinkler, som for eksempel teori om profesjonskunnskap, profesjonslæring, makt, refleksjon og danning? Hvordan ser et lærerliv ut for noen studenter i Norden etter første praksisperiode? Denne boka viser resultatet av dette arbeidet og marker også avslutningen på første fase i TED-prosjektet.

*Andre fase* skal gjennomføres høsten 2008, med følgende problemstillinger i fokus: Hvordan kan veiledning og refleksjon, knyttet til lærerstudentenes praksisopplevelser, støtte deres profesjonsbygging og danning til lærere? I denne fasen vil et nytt refleksjonsdesign bli utprøvd. Her forsøker vi å ivareta både et individuelt og et kollektivt aspekt ved refleksjon i lærerutdanningsammenheng. Med utgangspunkt i de svarene som studentene ga oss i begynnelsen av prosjektet, er det konstruert et antall kasus som utgangspunkt for individuell og kollektiv refleksjon. Disse konstruksjonene skal være med på å sikre to forhold som tidligere ikke har lyktes i særlig grad i lærerutdanningen. Det siktes her til *refleksjonens innhold* som relevans for framtidig yrke, samt et *individuelt og et kollektivt* arbeid som grunnlag for refleksjonsarbeid i lærerutdanningen.



## Om innholdet i boka

Artiklene som følger er både en presentasjon av de funn som er gjort og samtidig et resultat av den teori- og litteraturstudien som ble utført våren 2008 i tilknytning til analysen. På denne måten synliggjøres det arbeidet som er gjennomført i første fase av dette prosjektet.

Ragnhildur Bjarnadóttir har skrevet artikkelen *Lærerarbeidets utfordringer – for læreren og personen*. I artikkelen belyses den personlige side ved lærerkompetansen ut fra lærerstudentenes synsvinkel. Lærerkompetanse defineres som en integrert enhet, hvor det er tett sammenheng mellom de faglige, praktiske og personlige aspekter, knyttet til lærerens arbeidssituasjon og de kulturelle omgivelser. Utgangspunktet tas i studentenes opplevelse av personlige utfordringer i lærerarbeidet, som krever at de innehar både kommunikativ kompetanse, sosial kompetanse, interpersonal kompetanse og kompetanse i selvbestemmelse og selvkontroll. Det som spesielt vekker interesse er de personlige utfordringer, knyttet i flere tilfeller til større sammenhenger. Videre er det et spørsmål hvordan lærerutdanningen kan støtte studentene i å utvikle en utvidet forståelse og faglige begreper om omverdenen og dermed kompetanse i å sette aktuelle situasjoner i større sosiale og kulturelle sammenhenger.

Mary Brekkes artikkel har fått tittelen *Lærerutdanning som dannelsesreise*. I artikkelen forsøker hun å svare på spørsmålene: Hvordan forstår førsteårsstudenter sitt framtidige ansvar som lærer? Hvordan kan dette fortolkes i et dannelsesperspektiv? Artikkelen tar for seg lærerutdanningens dannelsesprosjekt i et historisk lys og ser på utviklingstrekk med betydning for forståelsen av dagens dannelsesbegrep. Gjennom begrep som religiøs og moralsk danning, praktisk danning, dialog som dannelsesmiddel, demokratisk og politisk danning, formal-danning, materiell danning, digital danning, kulturelle koder og identitet og danning forsøker Brekke å nærme seg materialet. Artikkelen konkluderer med at studentene i undersøkelsen ikke er særlig sterkt påvirket av samfunnets generelle dannelsesprosjekt om å utvikle kritiske, demokratiske og politiserte samfunnsborgere. De setter heller ingen spørsmålstegn ved skolens og lærerens ”selvsagte” ansvar og samfunnsrolle. Derimot ser studentene ut til å være reflekterte (og kritiske) i forhold til lærers daglige og helt konkrete undervisningsansvar og didaktiske utfordringer.

Inger Karlefors har skrevet artikkelen *Vem har makten i klassrummet?* Artikkelen handler om hvordan lærerstudenters oppfatninger om utfordrende oppgaver innen læreryrket kan forstås og tolkes i lys av forandringer som har skjedd i skolens og lærerutdanningens makt- og ledelsesrelasjoner. Dette gjelder forandringer som er knyttet til desentralisering, økt fleksibilitet, målstyring og

evaluering som påvirker lærerutdanningen, læreroppdraget og lærerrollen, noe som er forårsaket av samfunnets omveltning til et kunnskaps- og informasjons-samfunn. Basil Bernstein beskrivelse av hvordan makt- og ledelsesrelasjoner former ulike utdanningskoder, og hvordan disse påvirker både skole og lærerutdanning, blir brukt for å analysere lærerstudentenes svar. Studentenes syn på læreryrket kan ut fra denne analysen inndeles i fire kategorier: den ”vanskelig-fangede” lærerrollen, den ensomme lærerstudenten, de problematiske elevene og det selvfølgelige kunnskapsinnholdet. Er det slik at lærerstudentenes oppfatninger om læreryrket påvirkes av slike forandringer som er skissert foran? Artikkelen avsluttes med en diskusjon som er knyttet til lærerstudentenes utfordringer med å se hvordan de samfunnsmessige makt- og ledelsesrelasjoner skaper rammer for lærernes muligheter til å løse de vanskeligheter som den pågående forandring skaper.

Kari Søndena's artikkel har fått tittelen *Levd uro – lokalisering av lærerstudenters framtidsskymringer*. I artikkelen belyser hun et fenomen som studenter vier oppmerksomhet allerede etter sitt første møte med lærergjengen. Levd uro er en samlebetegnelse for ulike typer selvopplevde skymringer som deles av studentene i noen nordiske land. Disse skymringene er bare delvis sammenfallende med den leste uroen som kommer fram i media og pensumlitteratur. Studentene uttrykker *noe mer* i tillegg, og dette ”mer” tolkes som levd uro i en spesiell betydning, i form av pedagogisk uferdighet. Til denne knyttes skymringer som ikke lar seg løse ved hjelp av konkrete tiltak. De peker mot tvetydighet og det uløselige som en lærer også må lære seg å leve med. Levd uro er vanskelig å artikulere, men framstår samtidig som et viktig bidrag til en utvidet kunnskapsbase for lærerprofesjonalitet. Kunnskap betraktes her som kontekstavhengig, refleksiv og skiftende. I artikkelen problematiserer Søndena bastante oppfatninger som henleder oppmerksomheten utelukkende mot et handlingsrepertoar. En slik utvidet kunnskapsbase, preget av uro som det her argumenteres for, betraktes som ressurs og til dels som et uutnyttet potensial under utdanningsforløpet. Levd uro av dette slaget kan omgjøres til et relevant utgangspunkt for individuelt og kollektivt arbeid i veiledning og med refleksjon.

Boka avsluttes med en artikkel skrevet av Ragnhildur Bjarnadóttir, Mary Brekke og Pauli Nielsen. Artikkelen har fått tittelen *Ulikheter i erfart lærerliv – sett med nordiske studentøyne*. Den handler om hvordan lærerstudenter i de ulike deltakerland ordlegger seg når de forteller om utfordringer de har opplevd ute i praksisfeltet og om oppgaver de så tidlig i studiet synes at de behersker godt.

## Litteratur

- Bengtsson, J. (1999): *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjarnadóttir, R. (2004): Að verða kennari: Sýn kennaranema á eigin starfshæfni. *Uppeldi og menntun*, 13 (1), 25–44.
- Bjarnadóttir, R. (2007): Becoming a teacher in Iceland. Pedagogical visions and the personal aspect in teacher competence. I Lindgren (red.): *A Nordic Perspective on Teacher Education in a Time of Societal Change*. Contributions from a Nordic conference that focused on the professional teacher role. Umeå University.
- Edwards A., Gilroy, P., Hartley, D. (2002): *Rethinking Teacher Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Fossøy, I. (2006): *Basisgruppeaktivitetens intersubjektive rom : ein teoretisk og empirisk studie av rettleiarrolla og den situerte, kommunikative praksis i ein problembasert læringskontekst*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Gustavsson, B. (2005): Dannelselse som reise og eventyr. Art. i Kvernbekk, T. (red.): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P. og Handal, G. (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Karseth, B. (2006): Reformen i høyere utdanning: nye student- og lærerroller. I: Strømsø, H., Hofgaard Lycke, K., og Lauvås, P. (red.): *Når LÆRING er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Manen van, M. (1993): *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Bergen: Caspar Forlag.
- Merleau-Ponty, M. (1969): *Tegn*. København. Forlaget Rhodos.
- Moos, L., Krejsler, J. og Laursen, P. F. (red.) (2004): *Relasjonsprofesjoner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Schütz, A. (2002): *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos forlag.
- Søndenå, K. (2002): *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk forskulelærerutdanning*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sundli, L. (2001): *Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll*. Doktoravhandling ved Danmarks pædagogiske Universitet; København. HiO-rapport 2001: 15.

# Lærerarbejdets udfordringer – for læreren og personen

”Man er bare én person som ikke kan dele sig.”

Av Ragnhildur Bjarnadóttir

Formålet med denne artikel er at undersøge de krav, der stilles til nordiske lærerstuderende som individer, og dermed at uddybe forståelsen af det personlige aspekt i lærerkompetencen, set ud fra de studerendes synsvinkel. I slutningen af deres første studieår beskrev en gruppe nordiske lærerstuderende den opgave, som de oplevede som særlig vanskelig at tackle i det fremtidige lærerjob. I artiklen fokuseres det på de opgaver, som stiller krav om at de arbejder med deres egen person, og samtidig søges der indsigt i den kontekst disse oplevelser indgår i og opstår fra. Der søges en udvidet forståelse af den lærerkompetence nutidens lærerjob kræver, og hvordan læreruddannelsen bedst kan støtte de lærerstuderende i at kunne magte og uddannes via de udfordringer de møder i praksisfeltet.

## Baggrunden

De lærerstuderendes oplevelse af udfordringerne i lærerjobbet er tidligere blevet undersøgt i en islandsk sammenhæng. Undersøgelsens formål var at søge indsigt i, hvilken form for *lærerkompetence* de studerende ved Islands pædagogiske Universitet udvikler i løbet af deres studieår, og hvordan læreruddannelsen i Island støtter dem i denne læreproces (Bjarnadóttir, 2005).

Begrebet lærerkompetence (teacher competence) er længe blevet brugt til at opliste forskellige instrumentelle færdigheder, som den ”gode lærer” skal være i besiddelse af for at klare en række opgaver i arbejdet. I løbet af det sidste årti er kompetencebegrebet blevet meget populært, og definitionen af det er blevet bredere end tidligere (Dale, 2001; Schultz Jørgensen, 1999). I dag er begrebet tæt knyttet til læringsbegrebet og også til diskursen om professioner, bl.a. vedrørende de professionelle krav som stilles til lærere og pædagoger. Mange definitioner anskuer i dag professionalisering som kompetenceudvikling i bred forstand (Dale, 2001; Hjort & Weber, 2004; Krejsler, Laursen, & Ravn, 2004; Løvlie, 2003; Moos, 2004). Kompetencebegrebet er blevet et dominerende begreb i studieplanerne for de nordiske læreruddannelser, hvor målsætningerne, som følge af Bologna aftalen, gerne beskrives ud fra forskellige former for professionel kompetence som de

studerende skal tilegne sig. Læreruddannelsens formål er at igangsætte læreprocesser, som fører til kompetenceudvikling (Korthagen, 2004; Løvlie, 2003)

I den islandske undersøgelse arbejdede jeg ud fra denne udvidede definition af kompetencebegrebet. Jeg definerer lærerkompetence som viden, færdigheder, holdninger og kvaliteter, som læreren kan bruge med det formål at handle på en hensigtsmæssig og accepteret måde i forhold til aktuelle situationer og professionelle kriterier i lærerjobbet. Jeg definerede specifikt nogle aspekter ved lærerkompetencen, som jeg opfatter som en integreret enhed (Bjarnadóttir, 2004). Disse aspekter er: *a) at gøre, b) at vide, c) at reflektere, d) at være.* (Se introduktionsartiklen i denne bog). At være henviser til de personlige kvalifikationer, som knyttes til lærerrollen, hvilket beskrives nærmere i det følgende.

Min forudsætning er, at lærerkompetencen udvikles i interaktion med de krav, der stilles, og de udfordringer, der er i læreruddannelsen og lærerjobbet på praktiskfeltet (i grundskolen), det islandske samfund og nutidssamfundet. Undersøgelsen sigtede på at belyse de enkelte aspekter i lærerkompetencen, samspillet mellem dem, og med den sociale kontekst. Tre gange i løbet af studietiden beskrev deltagerne, ca. 100 studerende, de opgaver, som de oplevede som specielt vanskelige i lærerjobbet. Analysen af de studerendes svar viser, at de er meget optaget af det *personlige aspekt* i lærerkompetencen – eller det at være tålmodig, organiseret osv. (Bjarnadóttir, 2004).

I diskussionen om hvordan læreruddannelsen bedst kan støtte de lærerstuderendes kompetence for at klare de udfordrende opgaver i lærerjobbet, har jeg hovedsagelig anvendt sociokulturelle læringsteorier. Vygotskys teorier og begreber har dannet den teoretiske baggrund, og den nyere forskning om læring i arbejdet, hvilket bygger på hans teorier, bl.a. om ”situated learning” og pædagogisk vejledning i tilknytning til praksis (Edwards, 1998; Edwards, Gilroy, & Hartley, 2002).

### *Lærerkompetence – det personlige aspekt?*

Lærerens person har været genstand for mange forskningsprojekter. Personlige missioner og holdninger, livserfaring og personlige kvaliteter har indflydelse på, hvilken type lærer man bliver (Korthagen, 2004; Laursen, 2004). Der skal mere til end kompetenceudvikling for at blive en ”god lærer”. Rammeplanerne for læreruddannelsen beskriver ikke kun mål for forskellige former for professionel kompetence, men også om mål angående humanistiske holdninger og almen dannelse; læreruddannelsen i Norden skal fremme både faglig og personlig udvikling (Raaen, 2004; Undervisningsministeriet, 1996). Problemet er, at man ikke så nemt kan have indflydelse på eller forandre menneskelige kvaliteter og

grundholdninger ("beliefs"). Kompetence er derimod noget man kan have indflydelse på – og noget man skal arbejde med i læreruddannelsen.<sup>1</sup>

Der er delte meninger om sammenhængen mellem professionel lærerkompetence og menneskelige egenskaber (Kansanen, 2006; Korthagen, 2004). Nogle forskere indenfor læreruddannelserne mener, at det er vigtigt at skelne mellem det professionelle og det personlige (Kansanen, 2006). Jeg anser derimod lærerkompetencen for at være en integreret enhed, som involverer menneskelige egenskaber. Denne indstilling deler jeg med mange nordiske forskere, for eksempel Krejsler, Laursen og Ravn (2004: 81), som påstår, at kernen i lærerkompetencen har været forstået som faglig, pædagogisk og praktisk kunnen, men at de nyere diskussioner involverer det fjerde aspekt af den integrerede lærerkompetence, det personlige. De mener, at der mangler større forståelse og accept af en definition som integrerer det personlige aspekt i lærerkompetencen.

Med personlig kompetence eller "det personlige aspekt i lærerkompetencen" mener jeg de *personlige kvalifikationer, som er vigtige for lærere, og som læreruddannelsen kan have indflydelse på*. Min definition går ud fra, at den sociale kompetence er en del af den personlige kompetence. Ifølge min undersøgelse (2004) af de *lærerstudendes* syn på egen kompetence opfatter de studerende nogle bestemte menneskelige kvalifikationer som en vigtig del af deres lærerkompetence. Per Fibæk Laursen (2004) har derimod fokuseret på *læreres* syn på egen kompetence i sine undersøgelser af de personlige egenskaber, som har en særlig betydning for lærerrollen, og som karakteriserer den "gode lærer" – og han kommer frem til de samme konklusioner. Han definerer disse egenskaber som en kompetence og påstår, at det er vigtigt at finde veje til at få indflydelse på denne type egenskaber eller kompetence i læreruddannelsen.

Hvad angår lærernes grundholdninger og etiske principper, så falder de ifølge min definition ikke direkte under kompetencebegrebet. Alligevel har de indflydelse på lærernes oplevelse og vurdering af egen personlige kompetence, og dermed på deres muligheder for at bruge egne færdigheder, holdninger og kvaliteter på en hensigtsmæssig måde i arbejdet.

Interessen for at udvide definitionen af begrebet lærerkompetence, hvor personlig kompetence ses som integreret i lærerkompetencen, ser ud til at hænge sammen med en ændret lærerrolle i det moderne samfund. Nordiske forskere har peget på, at der er en større og større sammenhænge mellem professionen og vedkommendes personlighed (Hansbøl & Krejsler, 2004; Løvlie, 2003). Lærerne

---

<sup>1</sup> Denne indstilling afspejles tydeligt i de nye målsætninger i Europæiske højskoler og universiteter som tager udgangspunkt i Bologna vedtægten.

har i dag til opgave at varetage enkelte elevers personlige og faglige udvikling igennem differentierede undervisningsformer, hvilket har ført til at kravene til lærerne i mange lande er blevet udvidede og skærpede, både på det psykologiske og sociale område (Klette, 2002). I dag stilles der krav om, at lærere kan reflektere over egne handlinger og holdninger i og til arbejdet, og kan sætte sig i elevernes spor (Adalbjarnardóttir & Selman, 1997; Lauvås & Handal, 2000; Schön, 1983). Lærerne har fået et større pædagogisk ansvar for elevernes sociale, moralske og emotionelle udvikling (Brekke, 2008). Desuden stilles der nu store krav til lærerne om samarbejde med andre, både lærere, specialister, forældre og myndigheder.

Mange forskere har begrebsgjort den personlige kompetence, som kræves af lærere og andre professioner i nutidens samfund. Kvernbekk (2003) foreslår begrebet eksistentiel kompetence i modsætning til funktionel kompetence. Moos (2004) bruger begrebet ”relationskompetencer” om en nonverbal, kropslig forankret kompetence, som udspringer fra familien, men udvikles i gennem uddannelse og arbejde. Hjort (2001) betegner de nye krav med begrebet ”forhandlingskompetencer” som hun påstår udspringer af det offentlige liv, hvor man må lære at abstrahere sig fra konkrete personer og situationer og sætte ord på tanker og oplevelser.

I nogle tilfælde har man udviklet begreber på grundlag af omfattende undersøgelser af læreres oplevelser og erfaringer i arbejdet. Dette gælder for både Anne Edwards og Per Fibæk Laursen. Edwards bruger begrebet “relational agency” for at argumentere for hvilken slags kompetence – eller disposition – kræves af nutidens lærere, og definerer den som ”a capacity to engage with the dispositions of others in order to interpret and act on the object of our actions in enhanced ways” (Edwards & D'Arcy, 2004:147). Laursen (2004) bruger begrebet ”autencitet” for at definere den gode lærers vigtige – men uhåndgribelige – personlige kvaliteter, som består blandt andet i ægthed, engagement, respekt for børn og for egen værdier og muligheder for at realisere egne værdier i klasseværelset. Disse begreber bygger på undersøgelser af læreres oplevelser og erfaring i arbejdet, d.v.s. efter formel uddannelse, hvorimod denne artikel retter synet mod de lærerestuderendes oplevelser.

Udtrykket personlig kompetence eller det “personlige aspekt” i lærerkompetencen er langt fra at være uproblematisk. Udvikling af lærerkompetence vil altid være personlig i den forstand, at den henviser til dannelse eller individuel læring (Brekke, 2008) – selv om man går ud fra at læringen foregår i og er afhængig af sociale sammenhænge.

Der kan stilles kritiske spørgsmål angående kompetencebegrebets popularitet, og fokuset på ”det personlige” i lærerkompetencen. Sven Mørch påstår at der er

sammenhæng mellem interessen for kompetencebegrebet og nutidssamfundet (Mørch, 2003). At kunne gøre, er det som er vigtigt. Færdigheder og kundskaber mister hurtigt sin værdi i det moderne teknologiske informationssamfund, hvori- mod det at kunne søge viden og skifte perspektiver anses for at være afgørende. Den fleksibilitet som kræves i nutidssamfundet skaber nye udfordringer til individerne. Sandsynligvis hænger interessen for det personlige også sammen med den individualisering, som er karakteristisk for det senmoderne samfund (Beck, 1999). Muligvis er kravet til lærere om personlig styrke blevet mere synligt nu end for nogle årtier siden.

I denne artikel ønsker jeg at uddybe forståelsen af den personlige side af lærerkompetencen, sådan som den opleves af nordiske lærerstuderende. Med ovenstående citat, ”Man er bare én person som ikke kan dele sig”, vil jeg understrege at selv om ét aspekt i lærerkompetencen står i fokus, så går jeg ud fra et helhedssyn på kompetencebegrebet og kompetenceudviklingen, og at det faglige, praktiske og personlige aspekt udgør en integreret enhed.

### **Personlige udfordringer – personlig kompetence**

Deltagerne i undersøgelsen var på første år i deres uddannelse som grundskolelærere. Fra hver institution – i Tromsø, Luleå, Torshavn og Reykjavík – deltog mellem 24 og 31 studerende i undersøgelsen, som blev gennemført i april 2007, efter at de studerende havde været ude i praktik. Hver og en beskrev den opgave, som de oplevede mest udfordrende, i det kommende lærerjob. Beskrivelserne blev transskriberet og de islandske og færøske svar oversat til dansk. Der blev foretaget en analyse af alt tekstmaterialet, og temaerne som man fandt frem til, blev diskuteret i hele forskergruppen.

Her fokuseres der på temaet “personlige udfordringer – personlig kompetence”. D.v.s. jeg fokuserer på udfordringer som stiller krav til at de studerende arbejder med sig selv og deres relationer til andre – men ikke udelukkende med faglig, pædagogisk og praktisk kunnen. Formålet med analysen er forståelse af de personlige udfordringer som de nordiske lærerstuderende oplever. Desuden er hensigten at finde frem til, hvilken form for kompetence der skal til, for at de lærerstuderende kan få styr på og tage disse udfordringer op på et fagligt grundlag. Ligeledes søges der indsigt i hvad der står i vejen for, at de kan klare disse udfordringer.

Det skal understreges at en sammenligning mellem de deltagende institutioner står *ikke* som et centralt emne for denne artikel selvom forskellene mellem dem bliver nævnt. Der tages udgangspunkt i beskrivelser fra studentgruppen som



helhed. Dermed ønsker jeg at udvikle et mere nuanceret billede af det personlige aspekt i lærerkompetencen, end der blev gjort i den tidligere undersøgelse med deltagelse af islandske studerende.

Under analyseprocessen opstod der ofte tvivl om kategoriseringen; hvilke kriterier lå til grund for at en beskrivelse kunne falde ind under personlige udfordringer? Nogle af beskrivelserne afspejler en personlig magtesløshed; de studerende mener åbenbart, at der skal mere til end kompetenceudvikling for at de kan klare de krav, der stilles til dem. På baggrund af diskussioner i forskergruppen blev det besluttet at bruge en ret bred indfaldsvinkel på tekstmaterialet.

Analyserne viser, at 40–50 % af deltagerne oplever udfordringer, som stiller krav til at de arbejder med dem selv og deres relationer til andre. Mange gange stiller udfordringerne samtidig krav til at de arbejder med deres egen faglige og praktiske viden. Men det ser ud til, at personlige udfordringer står centralt for næsten halvdelen af de studerende. Resultaterne kan beskrives under to overskrifter: a) De personlige udfordringer – hvilken form for kompetence? b) Den personlige magtesløshed – hvilke forhindringer?

### *De personlige udfordringer – hvilken form for kompetence?*

Svarene fra deltagerne tilkendegiver at relationerne til andre mennesker indgår som en central del af lærerens arbejde. I mange tilfælde fortæller de om problemer, som har med magt og autoritet at gøre. Der er dog forskelligt hvordan disse vanskeligheder omtales. En del af dem er optaget af at kunne ”sætte grænser”, hvilket demonstreres i de følgende citater fra beskrivelserne:

Jag tycker det är extra svårt att sätta gränser som är realistiska och som går att konsekvent hålla fast vid och följa upp. Detta därför att det självklart är viktigt att eleverna vet vad som gäller, samtidigt som jag som lärare måste känna att det är jag som har kontroll. Detta är också viktigt eftersom att ha konsekventa regler skapar trygghet och förtroende hos barnen i det att de vet vad som gäller (svensk student).

Jeg synes det kan være vanskelig å takle hvor man skal sette de ulike grenser for hva som er lov og ikke lov. Som student i praksis synes jeg det var vanskelig å vurdere hva som var tillatt. ... Hvor er mine egne grenser for hva jeg som lærer godtar og ikke godtar (norsk student).

Jeg er ikke helt sikker, men noe som kunne være problematisk kan være det med tydelighet og konsekventhet. Dersom du har sagt ”nei” til en elev som har bedt om å få gjøre noe, må man være konsekvent å si nei til de andre elevene som ber om det samme, og motsatt (norsk student).

Att vara tydlig i sitt ledarskap speciellt nu i början Det går inte att vara nog tydlig vilket är svårt ibland ... Du måste också vara en stark ledare som klarar av att visa barnen vägen framåt (svensk student).

Kontrol og disciplin er også centrale begreber:

At have disciplin. At have kontrol over en hel klasse og oversigt. ... (islandsk student).

Det er svært at have for lidt emne/indhold parat for timen og så kommer man virkelig på prøve med hensyn til hvor iderig man er. At miste kontrollen i klassen er noget som ingen lærer vil stå over for. Det kan være besværligt at komme ud af den krise (islandsk student).

Jeg synes at det er vanskeligt at disciplinere eleverne, at sætte dem på plads. Særlig når de kommer op i de ældre klasserne. Jeg føler at det er for let at miste kontrollen. Samtidig vil man ikke være en lærer som bare skælder og og råber op ... (færøsk student).

Der er ikke kun tale om kontrol over eleverne, også selv-kontrol eller selv-disciplin.

Jeg tror det er tålmodighed. Fordi jeg er ikke et særligt tålmodigt menneske og tror at det er meget vigtigt at være tålmodig over for eleverne (islandsk student).

Jeg syntes ofte det var besværligt at holde mig tilbage, når det var megen larm. Ikke at hidse mig for meget op... Fordi somme tider er man meget følsom ... (islandsk student).

Deltagerne er alle studerende på første år – og derfor er det ikke så underligt at de er optaget af konkrete problemer omkring autoritet. De studerende er bange for at miste kontrollen. Magt har altid været indbygget som en integreret del af lærerrollen, og det er ikke nemt at finde balancen mellem autoritet og de humanistiske holdninger, som man forventer af nutidens lærere.

Konflikthåndtering – hvor der fokuseres på relationer mellem eleverne står centralt i nogle af svarene. Specielt i Luleå hvor ialt seks studenter nævner konflikthåndtering – dvs. kommunikationen mellem eleverne: ”Konflikthantering tycker jag att vi behöver få träna mer på ... Hur ska man agera och vad ska man göra vid olika konflikter i grupp?”

Mange flere svar viser usikkerhed i forholdet til – eller kommunikation med – *vanskelige* elever eller elever med *specielle behov*. Hvilket fremkommer i de følgende citater:

Det er vanskelig å takle vanskelige elever (med f.eks. diagnoser) når de har timer med resten av klassen. Dette fordi disse elevene ikke bryr seg om

vanlig skikk og bruk, og som ikke bryr seg om hva læreren sier (norsk student).

Jeg synes det å forholde seg til barn med atersdsvansker er veldig vanskelig. Dette fordi disse kan ta veldig mye av oppmerksomheten fra de andre elevene ... (norsk student).

At holde disiplin. At vite hvordan man kan behandle hver sag for sig. Jeg tror det bliver bedre når man lærer børnene bedre at kende. Jeg ved ikke altid hvad man skal gøre i tilfælde af en besværlig elev og hvad virker bedst for hver elev (islandsk student)

Det at skulle tage sig af elever med specielle behov. Det kan være forskælligt hvad man skal gøre for at komme i kontakt med eleven. Også er det sådan at det kan være afhængigt af éns personlighed hvem man kommer i god kontakt med og hvem ikke (islandsk student)

Nogle af de studerende i Reykjavik er meget optaget af kommunikationen med forældrene og de andre lærere ”fordi mennesker er forskellige og svært hvis de ikke kan tage hensyn til hinanden.”

*Opsamlende* kan man sige, at relationerne til andre – kommunikation, kontakt, samarbejde og forholdet til andre – er det som skaber usikkerhed hos mange af deltagerne. Og det ser ud til at de læringsmål som de studerende gerne vil sigte på kan beskrives som:

*kompetence til at sætte grænser og have kontrol, til at være tydelig, konsekvent og tålmodig i kommunikationen med eleverne, kompetence til at have selvkontrol, til at løse konflikter blandt eleverne, til at samarbejde med andre, forældre og lærere – og kompetence til at forholde sig til børn som har det svært.*

Denne form for kompetence – eller disse menneskelige egenskaber som knyttes til lærerrollen – kan måske beskrives som en blanding af kommunikativ kompetence, social-kognitiv kompetence og kompetence i selvbestemmelse og selvkontrol. Den ser ud til at være en kombination af Laursens definitioner af ”autencitet” og Edwards og D’Arcys definition af ”relational agency” (Edwards & D’Arcy, 2004; Laursen, 2004).

Denne ”relationskompetence” er tæt knyttet til andre sider af lærerkompetencen. Didaktisk viden kan være vigtig forudsætning for at kunne klare problemerne og erfaring igennem praksis spiller ligeledes en stor rolle. Konflikt-håndtering og ”at forholde sig til børn”, kræver at man kan sætte sig i andres spor – og reflektere over deres situation, hvilket viser at der ikke er altid klare linjer mellem det ”at være” og det ”at reflektere”.

Ovenstående sammenfatning af indholdet i den personlige side af lærerkompetencen dækker ikke hele billedet. Denne kompetence er tæt knyttet til

lærerrollen og de krav som stilles til læreren om at have kontrol over situationer, læring – og sig selv. De studerende ser ud til at have internaliseret viden om lærerrollen, kulturelle værdier og holdninger, som indgår i deres oplevelser af besværlige opgaver: De vil lære at *forholde sig til* eleverne, hvilket har med holdninger at gøre. De synes, det er *vigtigt* at læreren har kontrol over elevgrupperne, de enkelte elever og læreprocesserne. Spørgsmålet hos den enkelte er: Hvor kan jeg sætte grænser? Det er vigtigt at skabe tryghed hos børnene og arbejdsro. Lærere skal ikke råbe op og skælde ud og de skal være tålmodige. Man skal forsøge at imødekomme den enkelte elev, det er vigtigt at finde ud af, hvad der er bedst for hver elev. De er bekymrede over mobning og elever med specielle behov.

Der lægges åbenbart stor vægt på lærerens dømmekraft og det fremgår tydeligt at den personlige kompetence er kompliceret at forholde sig til og at den er en integreret del af en større sammenhæng. Læreruddannelsen ser ud til at halte bagud hvad angår denne type af kompetence, hvilket bl.a. påpeges af Krejsler, Laursen og Ravn (2004), som påstår at nutidens lærerrolle gør store krav til lærerens kommunikative kompetence og personlige dømmekraft.

#### *Den personlige magtesløshed – hvilke forbindringer?*

Mange af de indkomne svar afspejler en personlig magtesløshed; nogle gange gøres skolen eller samfundet til synderne i forbindelse med en besværlig situation. Magtesløsheden tilnyttes ofte kravet om tilpasset undervisning, hvilket følgende udklip er eksempler på.

Skolen skal være inkluderende, og flest mulig typer elever skal få plass i klasserommet. Tilpasset opplæring. Jeg synes dette er flott, men veldig vanskelig som lærer å oppnå. Med få ressurser ser det nesten umulig ut ... man er bare en person som ikke kan dele seg (norsk student).

Jag tycker det är svårt att bemöta eleverna/ anpassa undervisningen så att allas behov blir tillgodosedda ... (svensk student).

Også er kravet om forældresamarbejde udfordrende:

Det å oppleve barn som har det tøfft på skolen og i hjemmet. Den makteløsheten når det ikke er noe du kan gjøre utover dette en å forklare foreldrene hva som skjer ... (norsk student).

Jeg er mest bekymret over at skulle undervise indvandrere og deres forældre. Jeg tror det kræver meget af læreren og er bange for at jeg ikke klarer den udfordring (islandsk student).

Lærerens arbejdsituation ser ud til at være bekymrende. Det er ”jobbigt att aldrig få bekræftet når jag lyckas respektive misslyckas ... Respons från andra lärare viktigt.” De fleste ”personlige” svar fra Torshavn illustrerer stor usikkerhed på grund af lærerens situation i nutidens samfund. De taler om større krav end før fra eleverne og forældrene, samtidig med at eleverne er mere frie. Og de siger at det er ”svært for en lærer at opfylde alle disse krav, samtidig som han delvis også er nødt til at at opdrage eleverne.” Alle disse opgaver “fylder meget psykisk”. Lærerens rolle i nutidssamfundet er besværlig:

At få alle elever med og interesserede i undervisningen. ... Fordi det er bare så urovækkende/frustrerende at stå foran 24 elever og føle at man ikke har “kontrol” over undervisningen, man føler sig nedgjort. Nogle lærere har bare en “karma”, at eleverne lytter til dem uanset hvad, er det noget en lærer kan tilegne sig, kommer det med det samme hos dem som har det potentialet i sig. Eller skal der arbejdes op? Svært at takle!! (færøsk student). Man er optaget af “det sorte får” i klassen. Hvordan skal læreren takle eleven som ikke vil sidde stille og gøre det, som bliver sagt. Fordi læreren har lidt eller ingen magt over ham. Hvis den vanskelige elev har lyst til at sidde og råbe og ellers forstyrre, så er ikke meget andet for læreren at gøre, end at prøve at forklare hvordan man skal og ikke skal opføre sig. Men hvis eleven er ligeglad, og måske forældrene med, så er læreren på “Herrens mark”! (færøsk student).

Disse to – og flere – lærerstudenter i Torshavn er meget eftertænksomme, ikke kun hvad angår lærerens situation, men også skolen og nutidssamfundet. De er kritiske overfor begrebet ”skolen for alle” eller ”den inklusive skole”. De kan siges at være pessimistiske, men også på samme tid kritiske og søgende. De spekulerer på, hvad der skal til for at mestre besværlige situationer. Bedre undervisningsmateriale, specielle menneskelige egenskaber i lærerjobbet (karma), større respekt for læreren, klarere magtbeføjelser hos læreren, flere penge, hjælpere i klassen, støtte fra forældreside.

De studerendes beskrivelser giver til kende at de udfordringer lærerne i nutidssamfund står overfor er komplicerede. Det hænger sammen med det særlige krav om at skolen er for alle, den individualiserede undervisning og større engagement fra forældreside. Det hænger også sammen med lærerjobbets beskaffenhed, det at man ikke bliver bekræftet i det man gør. Der er åbenbart mange faktorer, som står i vejen for, at de studerendes egen kompetence er tilstrækkelig. De studerendes oplevelser bekræfter det, som mange forskere har skrevet om vedrørende den nye lærerrolle og den nye form for professionalism (Klette, 2002; Krejsler, Laursen, & Ravn, 2004; Løvlie, 2003), d.v.s. at nutids-

samfundet, og dets indflydelse på børn og forældre, stiller nye krav til lærerne og har ændret lærerrollens karakter.

## Sammenfatning og konklusioner

I det ovenstående har jeg forsøgt at give et indblik i de udfordringer, som stiller krav til at de nordiske deltagere i undersøgelsen arbejder med deres egen person – og samtidig i nogle af de sammenhænge disse oplevelser indgår i og opstår fra. De studerende oplever krav om at de arbejder med egen følelser, holdninger og relationer med andre. I flere tilfælde knyttes udfordringerne til større sammenhænge. De besværlige opgaver og den personlige usikkerhed hænger sammen med forventningerne til dem selv, med aktuelle situationer og professionelle krav i lærerjobbet, skolekulturen, skolen som institution, samt større samfundsmæssige og kulturelle kontekster.

Et centralt spørgsmål i denne artikel er: *Hvilken kompetence skal der til for at magte disse besværlige opgaver?* Tekniske færdigheder til at løse afgrænsede problemer er åbenbart ikke løsningen. I det billede, som her er blevet skitseret af det personlige aspekt i lærerkompetencen set fra nordiske studerendes synsvinkel, ser relationerne til andre mennesker til at stå som noget helt centralt. De studerende vil gerne beherske ”relationskompetence”, som ser ud til at være sammenvævet af kommunikativ kompetence, social kompetence, interpersonel kompetence (at sætte sig i andres spor), og kompetence i selvbestemmelse og selvkontrol. Denne kompetence hænger tæt sammen med andre aspekter i lærerkompetencen – og kompetence i at sætte fenomener i større sociale og kulturelle sammenhænge; hvilket kræver udvidet forståelse og at kunne sætte faglige begreber om omverdenen.

Kravet om denne form for relationskompetence er tilknyttet lærerrollen; autoritet, magt og kontrol indgår i den som vigtige elementer. De studerende vil være i stand til – og er usikre over – at kontrollere elevgrupper, de enkelte elever og deres egen adfærd og egne følelser som lærere, hvilket viser hvor tæt forbindelse der er mellem læreren som person og som professionel. Det som forbavser, er hvor reflekterende mange studenter er, og hvor tydeligt deres svar viser, at de er meget fokuserede på den aktuelle situation, her og nu, i klasseværelset.

De vigtige personlige kvaliteter som de studerende henviser til, hænger i mange tilfælde sammen med overvejelser af didaktisk karakter. Ifølge Brekkes definitioner falder overvejelser om handlinger, målsætninger, forberedelse og motivation i undervisningen under didaktikbegrebet (Brekke, 2004). Mange

studerende efterlyser praktisk kunnen, f.eks. i at arbejde med konflikter blandt eleverne. Deltagerne i undersøgelsen har kun været lærerstuderende i knapt et år. Det er meget naturligt at de er praktisk orienteret – et faktum, der også er blevet understreget i mange andre undersøgelser (Bjarnadóttir, 2004; Steingrimsdóttir, 2007). Desuden afspejler deres svar ændringer i lærerrollen; de skal ikke kun planlægge og have kontrol over elevgruppens læring og trivsel. De nye krav om differentieret undervisning og individuelle studieplaner kalder på kontrol og ansvar for den enkelte elevs læring (Sigurgeirsson, 2005; Undervisningsministeriet, 1996). De nye kriterier om ”skolen for alle” og ”tilpasset undervisning” har stor indflydelse på deres overvejelser om besværlige opgaver og ansvar. Den magtesløshed, som afspejles i mange af svarene, er forståelig og giver indsigt i den pædagogiske usikkerhed, som karakteriserer nutidens lærerrolle (Edwards, Gilroy, & Hartley, 2002) og den oplevede uro, som diskuteres i en artikel af Kari Søndena (Søndena, 2008). Det er klart at frustrationer har altid været del af lærernes liv. Men ovenstående resultater giver til kende, at frustrationer og oplevet uro hænger sammen med lærerrollen til enhver tid.

Hvad angår spørgsmålet om hvad det er, der står i vejen for, at de studerende kan klare de udfordringer de oplever, så ser det ud til at uklare ansvars- og magtforhold er en hindring (Karlsefors, 2008). Det kan blandt andet tilskrives, at her er tale om første års studerende. Desuden har det været påpeget at nutidens lærer står i et spændingsfelt mellem ældre ideer om læreren som ekspert og ”herre” over sin egen klasse, og nyere ideer om læreren som konsulent, leder, dialogpartner og teamworker (Brekke, 2004; Hansbøl & Krejsler, 2004; Klette, 2002). Klette (2002) påstår at undervisningen bliver mere og mere præget af kontrol; både af at lærerne bliver kontrolleret, og at de forventes at kontrollere andre.

Hvad angår læreruddannelsens støtte, så er min konklusion at udfordringerne er komplicerede og at den lærerkompetence som kræves må forstås som en integration af en personlig, faglig og praktisk kompetence. Personlig kompetence kan ikke adskilles fra den professionelle, og heller ikke fra praktisk erfaring – kompetence betyder at de studerende har potentialet til at bruge egen viden og forståelse for at handle i praksis. Mary Brekke (2008) påpeger og diskuterer i sin artikel, at selv om de studerende ser ud til at være reflekterende i forhold til lærerens daglige liv, ser de ikke ud til at sætte spørgsmålstegn ved lærerens ansvar og samfundsrolle. De lærerstuderende må få støtte i at udvikle faglig kompetence, i at diskutere og overveje de situationer og kontekst som lærerearbejdets udfordringer opspringer fra. Deres kompetence må have tæt tilknytning til autentiske situationer og samtidig kunne sættes i en større pædagogisk og kulturel sammen-

hæng; de studerende må lære at stille kritiske spørgsmål, blandt andet om eget ansvar og rolle.

Mit bud er, at foruden ”relationskompetence” må de studerende få støtte i at udvikle ”handlingskompetence”, for at udvide deres selv-tillid til handlinger og vurderinger. De studerende må få hjælp til at bruge refleksion som redskab for kompetenceudvikling; for at de dermed lærer at overskride egne grænser, se problemerne fra nye vinkler og forstå andres meninger og idéer. Dermed kan de udvide egen forståelse af lærerjobbet udfordringer. Her henviser jeg til læring som en social process eller ”relational agency” (Edwards & D'Arcy, 2004). De lærerstuderende har allerede internaliseret kulturel viden om lærerrollen; men de må lære at eksternalisere egen viden og erfaringer, De må lære at ”give” og ”tage imod” i samarbejde med andre; de må lære kollektive metoder for at bruge hinandens kompetence og lære faglige begreber for at kunne tale om deres arbejde, deres relationer til andre – elever, kollegaer, forældre, lærerrollen, og ikke mindst: de sociale og kulturelle sammenhænge. De studerende må udvikle kompetence i at skabe mening og sammenhænge for at kunne leve med den usikkerhed, som karakteriserer lærerrollen i det senmoderne samfund.

## Litteratur

- Adalbjarnardóttir, S., & Selman, R. L. (1997): "I feel I have received a new vision:" An analysis of teachers' professional development as they work with students on interpersonal issues. *Teaching and Teacher education*, 13(4), 409–428.
- Beck, U. (1999): *World Risk Society*. Cambridge: Polity Press.
- Bjarnadóttir, R. (2004): Að verða kennari: Sýn kennaranema á eigin starfshæfni. *Uppeldi og menntun*, 13(1), 25–44.
- Bjarnadóttir, R. (2005): Hvernig styður Kennaraháskóli Íslands við starfshæfni kennaranema? *Uppeldi og menntun*, 14(1), 29–48.
- Brekke, M. (2004): På sporet av lærerutdanningsdidaktikkens historiske røtter. I Brekke M. (red.), *Norske lærerutdanningsdik*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Brekke, M. (2008): Lærerutdanning som dannelsesreise. I Bjarnadóttir R., M. Brekke, I. Karlefors, P. Nielsen & K. Søndena (red.), *Lærervliv sett med nordiske studentøyne* Tromsø: Eureka Forlag.
- Dale, E. L. (2001): Pedagogikuddannelse og erkendelsesinteresser. I Kvernbekk T. (red.), *Pedagogik og lærerprofessionalitet* (pp. 93–116). Oslo: KLIM.



- Edwards, A. (1998): Mentoring student teachers in primary schools: assisting student teachers to become learners. *European Journal of Teacher Education*, 2(1), 47–62.
- Edwards, A., & D'Arcy, C. (2004): Relational Agency and Disposition in Sociocultural Accounts of Learning to Teach. *Educational Review*, 56(2), 147–155.
- Edwards, A., Gilroy, P., & Hartley, D. (2002): *Rethinking Teacher Education. Collaborative responses to uncertainty*. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Hansbøl, G., & Krejsler, J. (2004): Konstruktion af professionel identitet – en kulturkamp mellem styring og autonomi i et markedssamfund. I Moos, L., Krejsler, J., Laursen, P. F. (red.), *Relationsprofessioner*. København: Danmarks pædagogiske universitetsforlag.
- Hjort, K. (2001): *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Roskilde: Roskildes Universitets Forlag.
- Hjort, K., & Weber, K. (2004): Hvad er værd at vide om professioner? I Hjort, K. (red.), *De professionelle* (pp. 7–20). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kansanen, P. (2006): Constructing a research-based program in teacher education. I Oser, F. K., F. Achtenhagen & U. Renold (red.), *Competence oriented teacher training. Old research demands and new pathways* (pp. 11–22). Rotterdam & Taipei: Sense Publishers.
- Karlefors, I. (2008): Hvem har makten i klassrummet? I Bjarnadóttir, R., M. Brekke, I. Karlefors, P. Nielsen & K. Søndena (red.), *Lærreliv sett med nordiske studentøjne*. Tromsø: Eureka Forlag.
- Klette, K. (2002): Reform policy and teacher professionalism in four Nordic countries. *Journal of Educational Change*, 3, 265–282.
- Korthagen, F. A. (2004): In search of the essence of a good teacher; towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher education*, 20(1), 77–97.
- Krejsler, J., Laursen, P. F., & Ravn, B. (2004): Folkeskolelærernes professionalisering. I Moos, L., Krejsler, J., Laursen, P. F. (red.), *Relationsprofessioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets forlag.
- Kvernbekk, T. (2003): Introduktion. In T. Kvernbekk (red.), *Pædagogik og lærerprofessionalitet*. Århus: Forlaget Klim.
- Laursen, P. F. (2004): *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser - hvis du vil*. København: Gyldendals Lærerbibliotek.

- Lauvås, P., & Handal, G. (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løvlie, L. (2003): Læreren i vore tanker. I Kvernbekk, T. (red.), *Pedagogik og lærerprofessionalitet*. Oslo: KLIM.
- Moos, L. (2004): Relationsprofessioner – hvem er de? I Moos, L., Krejsler, J., Laursen, P. F. (red.), *Relationsprofessioner* (pp. 7–16). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Mørch, S. (2003): Youth and education. *Young, Nordic Journal of Youth Research*, 11, 49–73.
- Raaen, F. D. (2004): Lærerutdanningens dannelsesoppdrag. I Brekke, M. (red.), *Norsk lærerutdanningsdidaktik i endring*. Kristiansand: Højskoleforlaget.
- Schultz Jørgensen, P. (1999): Hvad er kompetence? – Og hvorfor er det nødvendigt med et nyt begreb? *Uddannelse*, 9, 4–10.
- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Sigurgeirsson, I. (2005): Um einstaklingsmiðað nám, opinn skóla og enn fleiri hugtök. *Uppeldi og menntun*, 14(2), 9–31.
- Steingrimsdóttir, M. (2007): "Ofsalega erfitt og rosalega gaman". Reynsla nýbrautskráðra kennara af fyrsta starfsári. *Uppeldi og menntun*, 16(2), 9–28.
- Søndenå. (2008): Levde uro – lokalisering av lærerstudenters framtidsskymringer. I Bjarnadóttir, R., M. Brekke, I. Karlefors, P. Nielsen & K. Søndenå (red.), *Lærreliv sett med nordiske studentøjne* Tromsø: Eureka Forlag.
- Undervisningsministeriet. (1996): *Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet*. København: Undervisningsministeriets forlag.

## Lærerutdanning som dannelsesreise

Av Mary Brekke

”Reisen” står sentralt som metafor for personlig utvikling og dannelse. Oppbruddet hjemmefra, fysisk eller mentalt, og reisen ut i det ukjente for å samle nye erfaringer og kunnskaper, for så å vende ”hjem” for å sortere inntrykkene og forstå og lære av erfaringene, er et bilde på hvordan dannelse skjer (Brekke, 2007; Skagen, 2004). Kunnskapene og verdiene en på den måten tilegner seg, blir personlige og integrerte. Det er kunnskap som sitter i lenge etter at mye av faktakunnskapen, eller skolekunnskapen, er glemt (Gustavsson, 2005). Å gå inn i et langt utdanningsløp er å betrakte som en slik reise.

Studentene i materialet gikk første året på lærerutdanningen da spørsmålene ble stilt til dem. De var ved reisens begynnelse, ganske uerfarne, men likevel med klare oppfatninger om hva lærers rolle består i. Hvilket dannelsesprosjekt skolen skal legge til rette for har de også oppfatninger om, men dette ligger mer implisitt i uttalelsene deres. Med det foreliggende materialet som utgangspunkt og inspirasjonskilde, stiller jeg følgende spørsmål: *Hvordan forstår førsteårsstudenter sitt framtidige ansvar som lærer? Hvordan kan dette fortolkes i et dannelsesperspektiv?*

Vi er alle et ”produkt” av vår historie. Studentene i materialet er ikke noe unntak i så måte. De er preget av en skolegang hvor de har observert ulike rollemodeller i årevis. Disse rollemodellene er selv produkter av århundrer med akkumulerte lærererfaringer, som så å si ”sitter i veggene” i skolen som organisasjon og i samfunnets verdisystem som ideologier for skole og lærerutdanning.

For å forstå studentenes oppfatninger starter jeg med å undersøke hva som har vært og hva som er dannelsens rolle og plass i lærerutdanningen. Videre ser jeg på hvordan denne har kommet til uttrykk og hvilke konsekvenser ulike ideal har hatt for skole og lærerutdanning. Min referanse er først og fremst norsk lærerutdanning. Det er imidlertid flere likhetstrekk mellom utviklingen av lærerutdanningene i Norge, Sverige, Færøyene og Island, enn det er forskjeller (Skagen, 2006). Det vil derfor i artikkelen legges vekt på de store linjer som i hovedsak gjelder for alle disse land. Jeg vil videre undersøke hvor vidt førsteårsstudentenes oppfatninger er i samsvar med tidens utfordringer for de nye samfunnsrekruttene: elevene i grunnskolen.

Artikkelens hovedmål er å utforske og reflektere over dagens dannelsesbegrep, med utgangspunkt i og inspirasjon fra det innsamla materialet.

## Metodiske utfordringer

Spørsmålene til studentene ble stilt svært åpent, med utgangspunkt i to sentrale fenomen, som de selv definerer og beskriver: opplevelsen av utfordrende oppgaver, og opplevelsen av hva de mestrer godt i sin undervisningspraksis. Ingen av studentene bruker begrepet danning eksplisitt, men tar likevel opp ulike sider ved dette fenomenet gjennom andre ord, beskrivelser av situasjoner og gjennom metaforbruk.

Å *tolke* og *forstå* studenters oppfatninger og intensjoner er en viktig side i denne artikkelen. Når vi lever våre liv i verden, utsettes vi hele tiden for nye inntrykk, og vi forandrer stadig våre oppfatninger. Oppfatningen av de fenomenene vi retter vår oppmerksomhet mot, endres derfor ut fra våre levde erfaringer. Bakgrunn, erfaringer, førforståelser og fordommer – studenters habitus (Bourdieu, 1992) – gjør at vi kan oppleve samme situasjon forskjellig. Dette kan beskrives som ulike blikk på det samme fenomen, noe som har gitt stadige utfordringer i dataanalysen, men som samtidig har virket berikende i prosessen. Når materialet i undersøkelsen på denne måten skal betraktes gjennom dannelsesbegrepets brille, vil derfor de *små nyanser i de ulike studentblikk* være av betydning. De mange fasetter og de mange antydninger i uttalelsene fra studentene må tolkes og grunnes over med stor varsomhet og innlevelse, for å få tak i stadig flere sider ved det fenomenet som er i fokus. Samtidig er min egen forforståelse og erfaring fra mange år som lærerutdanner virksom, noe som både beriker og kompliserer i et analysearbeid som dette.

Når jeg i den kommende teksten sjelden viser til hvor mange studenter som har uttalt seg med et klart dannelsesmessig innhold under hvert av de enkelte delfenomen jeg tar opp, har det med dette å gjøre. Jeg har heller valgt å reflektere over de små nyanser og antydninger jeg finner innbakt i uttalensene.

## Lærerutdanningens dannelsesprosjekt – noen utviklingstrekk med betydning for forståelsen av dagens dannelsesbegrep

Dagens dannelsesbegrep henter sin opprinnelse fra antikken. Platon la *paideia* til grunn for sitt syn på danning hvor den indre danning, særlig visdom, og utvikling av hele mennesket stod sentralt. Rennesansens ideal var *virtu*, med det tenkende og følende mennesket som hadde innsikt, dristighet og handlekraft. På 17–1800-tallet kom idealet om det selvstendige og helstøpte selvdannende menneske inn. Enkelte fag ble sett på som særlig dannende, som for eksempel klassisk litteratur, filosofi, kunst og historie. Universitetet var derfor antatt å være den optimale dannelsesinstitusjon.

Ved lærerseminarene på første del av 1800-tallet dominerte imidlertid det pietistisk-religiøse danningssynet hvor den kristne moralske danningen stod sentralt, med pietistisk livsførsel, lydighet og flid som viktige egenskaper hos en dannet seminarist. Seminaristen tilhørte allmuen og måtte forberedes på å oppdra allmuens barn til lydighet mot øvrigheten og til å kunne tåle å leve i fattige kår. Seminaristen hadde ikke bedre levekår på den tiden enn den alminnelige fisker og bonde, og han måtte derfor selv forberedes gjennom utdanningen på disse livsvilkår (Brekke, 1999).

### *Religiøs og moralsk danning*

Den folkelige og religiøse danningstenkingen, med sitt fokus på at den enkelte hadde ansvar for egen frelse og ansvar for egen tilegnelse av de religiøse tekstene<sup>2</sup>, har satt sitt preg på hvordan vi tenker om danning i vår kultur den dag i dag. Dette har også lagt grunnlag for vår tids individualiserte danningideal<sup>3</sup>, blant annet med like krav til begge kjønn. Den religiøse danningen har alltid lagt vekt på det muntlige språket som det sentrale danningmiddel, noe som vi senere skal se også preger dagens danningbegrep.

Selv om den religiøse og moralske danningen var like aktuell i siste halvdel av 1800-tallet, ser vi en viss endring i danningidealene i lærerseminarene når vi nærmer oss århundreskiftet. Danningmålene for læreraspirantene var fremdeles kristelig sinnelag, beskjedenhet, sedelighet, redelighet, ydmykhet og lydighet, men troen på danning gjennom fagkunnskap ble stadig sterkere. De fagene som ble ansett å ha den største danninggehalten på denne tiden var kristendomsfagene, morsmål og historie (Brekke, 1999).

I dagens lærerutdanning oppfattes fremdeles enkelte fag som mer dannende for læreryrket enn andre, særlig de fag som regnes for kulturfag og basisfagene morsmål og matematikk, dersom en bedømmer ut fra antall studiepoeng i den obligatoriske delen av grunnutdanningen. Læreren som modell for elevene, med krav til levesett og moralske verdier, er fortsatt levende. Det kreves plettfri vandel for å kunne fungere som lærer i dagens skole.

### *Lærerutdanningens todelt danningoppdrag*

Lærerutdanningen har alltid hatt et todelt danningoppdrag. Slik var det på 18- og 1900-tallet, og slik er det den dag i dag. Det gjelder både å forme *personligheten* til de kommende lærerne og å danne gjennom *fagkunnskap* (Bjarnadóttir, 2008). Bare

---

<sup>2</sup> Alle måtte lære å lese bibel og katekisme.

<sup>3</sup> Jmfør dagens vektlegging av elevenes ansvar for egen læring.

vektleggingen mellom disse endrer seg, eller om en vil, vektleggingen bølgjer fram og tilbake etter som tidsånden varierer (Brekke, 1999). Danningen av personlige kvaliteter som for eksempel tenkeevne, problemløsning, fantasi, evne til å formulere seg og den kristelige danningen stod i fokus mye av 1800-tallet og langt inn i 1900-tallet. Dette betydde i praksis at det ble lagt vekt på begrepsforståelse, hoderegning, oppøving av anskuelighetsevnen, forstanden, evnen til å uttrykke seg muntlig, åndsevnen, evnen til iakttakelse, tenkning og språk. Katekisasjon<sup>4</sup> var den dominerende undervisningsmetode i kristendomsfagene, men i en periode også i de fleste andre fag. I seminarerne utviklet det seg etter hvert en metodeformalisme, med katekisasjon som utgangspunkt, noe som ble mer og mer kritisert utover 1800-tallet. Seminaristbetegnelsen ble nærmest et skjellsord, fordi seminaristene ble sett på som stivbente og tilgjorte formalister<sup>5</sup>.

Den progressive og marxistiske innflytelsen på lærerutdanningen som vi i enkelte nordiske land så gjennom store deler av 1900-tallet, kan kanskje tenkes å være en noe forsinket motreaksjon mot dette, og et forsøk på å kvitte seg med et seiglivet negativt formalismestempel.

### *Mot en praktisk danning*

Mot slutten av 1800-tallet oppstod en stadig større balanse mellom den formale<sup>6</sup>, den materiale<sup>7</sup> og nå også den praktiske danningen. Dette gjaldt både for lærerutdanning og for allmueskolen. Det betydde at også den boklige og innholdsmessige delen av skolekunnskapen igjen ble sett på som dannende i seg selv, samtidig som at samfunnet krevde en større innsikt i de praktiske håndverk og andre praktiske gjøremål, som kunne bringe ekstra tilskudd til husholdningene (Brekke, 1999). Fagkunnskapene kom mer i sentrum som dannelsingsmiddel, med et encyklopedisk fagsyn. Lærerne måtte kunne noe i flest mulige fag. På lærerseminarene lærte de nyttige ting, som for eksempel skomakerarbeid og landbruk. Hensikten var at de kommende lærerne skulle kunne skaffe seg ekstrainntekter ved siden av den lille lærerlønnen, samt at de også kunne formidle slike kunnskaper til allmuens barn. Jentene lærte å bli gode og flittige husmødre.

---

<sup>4</sup> Katekisasjon kan betraktes som en dialogbasert undervisningsmetode med forhåndsplanlagte spørsmål og svar, gjennomført etter bestemte regler. På grunn av den systematiske og formaliserte praktiseringen, var denne metode svært dannende for de kommende lærerne, mest i negativ lei.

<sup>5</sup> Formalisme er overdreven vektlegging av ytre form, oftest på bekostning av innhold, med vekt på hvor nøye visse regler, påbud eller forskrifter blir fulgt.

<sup>6</sup> Uttrykket oppstod på 1800-tallet og ble gitt innhold av blant annet herbartianerne og nyhumanistene. Skolering av forstanden og tenkeevnen ble sett på som et mål i seg selv. Uavhengig av lærestoffets innhold ville opplæringen skjerpe og danne et menneskes åndelige krefter på det intellektuelle område, ble det hevdet.

<sup>7</sup> Den materiale danning skjer gjennom innholdet i fagene og de fag som er nyttig for menneskene.

Den praktiske danningen er i dagens lærerutdanning redusert, bortsett fra i Samisk høyskole, hvor tradisjonskunnskapen fremdeles er verdsatt og levende som dannelsesmiddel.<sup>8</sup>

### *Dialog som dannelsesmiddel*

Det er interessant å legge merke til hvordan grundtvigianismen bredte seg til lærerseminarene på 1800-tallet, med morsmålet og det levende ord og den ekte samtalen som viktige elementer i skolens metoderegister. Dette la grunnlaget for betydelige endringer i synet på skolens og lærerutdanningens dannelsesprosjekt. Med samtalen som grunnlag for valg av undervisningsmetoder, ble ulike former for dialogbaserte metoder stadig mer aktuelle i lærerutdanningen, og dialogen har holdt stand fram til våre dager. En ser at røster i enkelte nordiske land hevder, i etterkant av PISA<sup>9</sup> og PIRLS<sup>10</sup>-undersøkelsene fra 2006, at det er for mye uro og bråk i skolen, underforstått at dialogbaserte metoder har fått for stor plass til at læring av fagkunnskaper kan skje.

Det innsamla materialet i denne studien viser at også ca. en tredjedel av de 114 besvarelsene gir uttrykk for at uro og disiplinproblemer ødelegger for elevenes læring og for lærers undervisningsoppgaver, men studentene stiller ikke spørsmålsteget ved om de allment godtatte dialogbaserte undervisningsformer har noe av skylden for uroen, slik enkelte av skoledebattantene ser ut til å gjøre.

### *Demokratisk og politisk danning*

1900-tallets dannelsesideal ble etter hvert preget av den utvida samfunnsrollen for borgere i et fritt og demokratisk land. Innbyggerne skulle bidra til å bygge land og nasjon. Et politisk og demokratisk dannelsesideal utviklet seg i det offentlige rom, gjennom valgkampanjer, mediediskusjoner, reklame og ikke minst gjennom undervisningsmetoder og undervisningsinnhold i lærerutdanning og skole. Politisk praksis, en viktig side ved den politiske danning, krever en viss grad av samfunnskunnskap for å kunne delta og påvirke. De kommende lærerne måtte skaffe seg kunnskap om samfunn og samfunnsprosesser og det politiske systemet.<sup>11</sup> Målet var at samfunnsborgerne skulle skaffe seg en selvstendig oppfatning av verden og ha evne til handling, evne til selvbestemmelse og medbestemmelse, tro på egne krefter, mot og vilje til å arbeide for det en selv trodde på, samt å kunne formulere

---

<sup>8</sup> Kunnskapsløftet, samisk-06.

<sup>9</sup> Program for Internasjonal Student Assessment.

<sup>10</sup> Progress in Internasjonal Reading Literacy Study.

<sup>11</sup> Dette går blant annet fram av læreplaner for lærerutdanning i denne perioden.

tvilen og uenigheten og å kunne si nei (Karlefors, 2008). Dette skulle utvikles gjennom refleksjon og dialog. Poenget var å søke etter sannheten, mer enn å finne den. Samfunnsfagene ble etter hvert viktige dannelsingsmiddel.

Pedagogikkfaget i lærerutdanningen ble ganske politisert i 1960- og 1970-årene. Jon Hellesnes (1975), Hans Skjervheim (1971) og andre progressive og marxistiske filosofer, sosiologer og pedagoger fikk stor innflytelse på nordisk pedagogikk. Frekvent brukte begrep i faget ble for eksempel manipulering, bevisstjøring, indoktrinering, danning, det bedre argument, overbevise og overtale og subjekt/objektforhold og kommunikasjonsteori stod sentralt.

### *Formaldanning i ny form*

Det politiserte og demokratiske danningssynet som fikk fotfeste etter første verdenskrig og utover på 1900-tallet, resulterte i at det materiale dannelsesidealet på nytt måtte vike noe for metodebasert formaldanning. Aktivitetspedagogikk og arbeidsskoleprinsippet satte sitt preg på skole og lærerutdanning fra før andre verdenskrig. ”Arbeidsmåten er pensum” var slagordet på 1920- og 1930-tallet. Utover på 1900-tallet var danning til medansvar, demokratisk deltakelse, selvstendig kritisk tenkning, samarbeid, selvdisiplinering, respekt for andre og medbestemmelse dominerende dannelsingsmål, både i skolen og i lærerutdanningsinstitusjonene (Brekke, 1999).

I siste halvdel av 1900-tallet overtok nye undervisningsformer, slik som tema- og problembasert undervisning, og en sterk tro på mulighetene knyttet til prosjektarbeid og IKT som dannelsingsmiddel i lærerutdanningen, så ut til å bre seg.

### *Danningsideal i en postmoderne tid*

I dagens skole og lærerutdanning handler dannelsingsprosjektet på den ene siden om det kritisk handlende, kreative, samarbeidende, selvstendig tenkende og lærende mennesket, med vekt på det politiske og demokratiske dannelsesidealet, og på den andre siden om utdanning og fagkunnskaper. Dette er langt på vei i tråd med den kategoriale danningsteori som er lansert av den tyske pedagogen Wolfgang Klafki (Klafki, 1998). Teorien innbefatter både den formale side (personlighetsutvikling) og den materiale side (innholdet i kulturen/stoffet) og stiller krav om at utvelgelsen av stoff og innhold skal avspeile en større helhet. Målet er en *danningsmessig dobbeltsidig prosess*. Også John Dewey (1985) er inne på disse tankene i sin teori om danning, hvor han hevder at mennesket er et handlende og problem-løsende vesen og at det er en *balanse* mellom det tenkende og det handlende, det



språklige og det sansende, det boklige og det ferdighetsmessige, det felles og det personlige, det tradisjonsbestemte og det kritiske.

Ca. en tredel av studentene i undersøkelsen bekymrer seg for atferds- og disiplinproblemene i skolen og for at mange elever ikke ser ut til å være interessert i å lære. De føler seg maktesløse ovenfor likeglade og motvillige elever, og de etterlyser mer kunnskap om hvordan de kan møte dagens barn og unge, som på mange måter er resultatet av vår postmoderne tidsalder.

Enten studentene tar utdanningen i Sverige, i Norge, på Island eller på Færøyene oppleves skolehverdagen og elevene like utfordrende. En student fra Færøyene sier det slik: ”Men hvis eleven er likeglad, og måske forældrene med, så er læreren på ”Herrens mark”. Med andre ord, læreren er prisgitt dagens likegyldige og opposisjonsorienterte elever og deres kritiske foreldre.

### *Et ”nytt” danningssyn i emning*

Ved inngangen til 2008 synes et omslag i danningssynet å være i emning, dette som del av den store debatten som pågår i enkelte nordiske land<sup>12</sup> om hvilke konsekvenser en bør trekke av de nedslående resultatene som de internasjonale kartleggingene PISA og PIRLS viser. Politiske aktører av ulike slag og enkelte forskere er på banen med sine synspunkter og forslag til tiltak. Det er samstemmighet om at noe må gjøres og at lærerutdanningen må bli bedre. Det ropes på mer disiplin og mer fagkunnskap i skolen. Den må i større grad enn tidligere bli et sted for læring. Slik det nå ser ut, ligger det an til at *den materiale danningen* med vekt på fagkunnskaper på nytt kommer i fokus. Bare enkelte lærerutdannere tar til ordet for en balansert gjennomtenkning av problemet. Det er nærliggende å anta at vi nå står ovenfor hastebeslutninger og dermed mer fokus på at de riktige metodene skal fremme den ønska læring. Det personlighetsmessige kan se ut til å stå i fare for å dempes ned, til fordel for kunnskapsinnholdet. Pendelen kan altså nok en gang komme til å slå for langt ut til en av sidene.

Uro, atferds- og disiplinproblemer har trolig flere årsaker enn de vi kan finne i arbeidsformer, som enkelte vil hevde er etterlevninger fra 1900-tallets progressive og marxistiske pedagogikk. Problemene kan også ha sin rot i selve den tid vi lever i, med kulturelt oppbrudd der stabile strukturer og tradisjoner går i oppløsning, uten at noe nytt umiddelbart vokser frem. Den felles horisont og den store overgripende fortelling om religionen, nasjonen og framskrittet som tidligere forente og knyttet det enkelte folk sammen, er ikke lenger noe tydelig samlende punkt. Fragmentering og pluralisme preger våre verdier og meninger, med

---

<sup>12</sup> Dette gjelder i særlig grad for Norge.

identitetsoppløsning som resultat. Det fins ingen tydelig overgripende ideologi, religion eller livssyn å samle oss om (Welsch, 1993).

Ulike overgangsfaser har noe av krisens karakter over seg. Kriser, brudd og overganger er likevel ikke entydig negative perioder. De er grunnleggende tvetydige. De gir åpning for vokster, nyskapninger og konstruktive muligheter, men er samtidig en tid for frustrasjon og utrygghet. Dette gjelder først og fremst barna og de unge. Den uro som studentene i materialet opplever (Søndenå, 2008), og som nå ser ut til å spre seg til politikere og forskere<sup>13</sup>, kan være begynnelsen til et skifte i synet på lærerutdanning og på den danning som skjer her.

En av de islandske studentene uttrykker sin uro slik: ”De fleste børn i nutidssamfunnet har meget dårlig selvdisciplin. Det gør det besværlig for folkeskolelæreren at opnå sine formål med undervisningen. Alt for meget tid går til at holde styr på adfærdsproblemer i stedet for selve læringen”. Svært mange av studentene uttrykker noe av den samme bekymring: 13 av de islandske, 16 av de færøyske, 9 av de norske og 11 av de svenske studentene gjør det.

Den ustabile situasjonen skaper også en vanskelig situasjon for foreldregruppene og deres oppgave som oppdragere. En av de norske studentene uttrykker det slik: ”Skolen er blitt enda mer mangfoldig, og en har mange behov hos elevene å dekke som lærer i dag”. Studentene har allerede så tidlig i utdanningen oppdaget at lærerarbeidet også krever omsorg og støtte til barn i en vanskelig livssituasjon, og å kunne ”læse eleven af”.

Gamle sammenhenger og strukturer glemmes, nytolkes og erstattes i høyt tempo. Ulike verdisystemer, livsstiler og motstridende handlingsstrategier eksisterer side om side. Fragmentering og tradisjonsløshet synes å prege tiden vi lever i. Det har skjedd en frigjøring i forhold til skole, foreldre og andre instanser som tidligere var viktige dannelsesaktører. Dette har ført til at skolen har mistet noe av sin autoritet og innflytelse. Et par av de islandske studentene sier det slik:

Man ved ikke hvor langt man kan gå i at disiplinere eleverne. For eksempel om man kan sende elever ud af klasserummet og hva man kan sige til dem uden at forældrene bliver helt skøre. Jeg tror det ofte er besværlig at få forældrene til at samarbejde med den slags adfærdsvanskeligheder. Mangel på disciplin i hjemmene slår ind i klasseværelserne... Jeg synes det er besværlig at holde styr på vanskelige elever som er stædige, vil ikke lære og bråker. For eksempel når en elev siger at opgaven er kedelig og begynder at snakke om at det er noget helt anden han har lyst til at lave. Jeg ved ikke hva man skal sige til eleven for at han virkelig tager en alvorlig og holder

---

<sup>13</sup> Jamfor debattene i media etter PISA og PIRLS-kartleggingene fra 2006.

oppmerksomheten ved pensumet. Nogen er så stædige og resolutte og vil simpelt hen ikke lave det som de skal.

De unge må hele tiden velge uten å ha faste referanserammer for valget. De må tolke sin egen livsverden, uavhengig av de tidligere dannelsesaktørene (Giddens, 1991). Dette gjelder ikke bare i skolen, men også i lærerutdanningen.

### *”Datanomaden” og den digitale dannelsesreisen*

Valgene de unge gjør skjer likevel ikke i et tomrom. I tradisjonenes fratreden følger mediernes inntreden. Mediene fyller, erstatter og overtar langt på vei den rolle og det rom som tradisjonene hadde tidligere. Mediene er både en valgstyrende og formende kraft. Den nye fristillingen fører nødvendigvis ikke til større frihet, men til en ny form for bundethet. Et par av studentene fra Færøyene sier det slik:

Jeg synes det er vanskelig fordi man i dag hele tiden skal konkurrere imod computerspil og fjernsynet. Elevene kommer let til at kede seg og sitter så og forstyrrer. Når de bliver større, bliver de skoletrøtte og begynner at være ligeglade... I disse ”zappetider” forlanger elevene at noget sker hele tiden i timen. Jeg synes at det er vanskelig at holde elevene aktive uden at de keder sig.

En stadig større del av danningen foregår i dag på Internett. Nettlivet kan sees på som et gigantisk eksistensielt og psykologisk eksperiment, noe som bør tvinge lærere og lærerutdannere til å reflektere over skolens formål. Informasjonsstrømmen, kulturmøtene og hastigheten gjør krav på et minimum av leseferdighet og evne til å forstå, sortere og ha et kritisk blikk på det en opplever på nettet. Internett kan oppfattes som et enormt bibliotek, et kjempemessig leksikon, hvor spesielle interessegrupper forsøker å påvirke barn og unge. Chat, diskusjoner og annen deltakelse på nettet påvirker og danner, uten at vi som lærere og foreldre har oversikt over hva denne læringen består i.

Datanomaden<sup>14</sup>, den som foretar sine dannelsesreiser i hyperspace, ser vi snart i alle aldre, på godt og vondt. Noen kaller disse for ”screenagers”, uten at det refereres til en bestemt aldersgruppe, slik som for ”teenagers”. Nettlivet for disse er noe av det samme, enten en er 10, 15, 20 år eller eldre. Konsekvensene har vi ennå ikke sett fullt ut. Et nytt eksistensielt og psykologisk eksperiment ser ut til å være under utvikling. Dette sprenger de tradisjonelle rammene for danning. Den digitale danningen som nå skjer, tvinger oss til å reflektere over hva det vil si å

---

<sup>14</sup> Mataførerer som for eksempel ”datanomaden”, ”screenagers” og ”kamelonens tidsalder” er hentet fra ulike digitale mediediskusjoner og er ikke studentenes egne metaforer.

være ”gangs menneske” i 2008, hvor voksne er nesten fraværende. ”Det trådløse samfunnet” har gjort mange av oss som oppdragere (lærere og foreldre) sårbare og hjelpesløse. Etter mitt syn må læreren ikke gi opp, men forsøke å innta det digitale rommet for å ivareta sitt dannelsingsansvar. Lærerutdanningen må hjelpe de kommende lærerne til en slik kompetanse. Det er ingen enkelt oppgave, og bør tematiseres i en fremtidig revisjon av utdanningen.

Internett er ikke lenger bare å betrakte som et redskap, men det har i aller høyeste grad en innholdsside, med betydning for de unges dannelsesreise. Vi må identifisere skyggesidene ved mediet, og vi må selv dannes som oppdragere. Generasjonskløften i den digitale revolusjonen (danningsarena) er helt åpenbar, hvor voksgenerasjonen er immigranter og de unge er innfødte på ”on-line”-tilværelsen.

De nære menneskene som omgir barnet i de første årene er grunnleggende viktige for menneskets danning. Den tradisjonelle danningen foregår gjerne med enten foreldre, lærere eller andre voksne til stede, mens de digitale dannelsingsaktørene ofte er tilfeldige, og har ikke alltid like god hensikter. De unge må derfor selv prøve å skaffe seg det filter som trengs for å oppnå den ønska selvdanningen. Lærerne må likevel ikke fraskrive seg det dannelsingsansvar som vi er tillagt, men forsøke å være kyndige deltakere. Digitale mentorer, moderatorer og veiledere med digital kompetanse<sup>15</sup> vil muligens snart dukke opp for å hjelpe en hel generasjon unge til ”digital folkeskikk”, kanskje til og med utenom skolens og lærerutdanningens medvirkning.

Men det er ikke bare negative erfaringer studentene i materialet har gjort med IKT-baserte medier. Her er noen positive utsagn fra studenter på Færøyene:

At have visuelle hjelpemidler viser sig at virke godt, for da bliver opmærksomheden hos eleverne fanget – sammenlignet med hvis intet visuelt var. Her er computeren, Power-Point og internettet gode hjælpemidler ... Det var ikke nogen problem at tale med eleverne, og at få dem til at lytte til det, der blev sagt. Jeg tror også at en af grundene var, at vi brugte computeren meget i undervisningen. De kunne godt lige at se billeder og tekst fra computeren samtidig som jeg forklarede... Alt computerarbejde med at gøre opgaver, karakter og retteskema o.s.v., gik godt, fordi jeg er god til computere, og fordi jeg er interesseret i at få tingene sat i system.

Det er selvfølgelig positivt at dagens barn og unge kan oppnå kontakt med den globale verden gjennom mediene, og det er selvfølgelig positivt at danningen i

---

<sup>15</sup> Kanskje en ny type ungdomsarbeidere eller klubbledere?

dagens skole og lærerutdanning skjer i et samspill og interaksjon mellom individ, kultur og samfunn.

### *Danning og kulturelle koder*

Enkelte av studentene, særlig de norske og islandske, nevner hvor problematisk de opplever samarbeidet med innvandrere. Familieverdier, religiøs og sosial danning er meget viktig for de fleste muslimske innvandrerfamilier. Særlig oppleves det problematisk når klassene fra før av er store. Det oppleves også tidskrevende å undervise innvandrerbarn. En norsk student uttrykker seg slik:

Forholdet mellom lærere og foreldre der foreldrene kommer fra en minoritetsbakgrunn. Spesielt med tanke på de som har en sterk muslimsk bakgrunn og enkelte land i Afrika. Det er mange områder rundt denne problematikken som er tabubelagt

Rose-Marie Strømme (2007) viser hvordan ulike kulturer setter opp standarder og ideal for danning, og hvordan dette kan komme på kollisjonskurs med nordiske standarder og idealer. Mens det i Norden legges vekt på toleranse, medvirkning og selvstendighet, vil det i enkelte innvandremiljø legges hovedvekt på familieverdier og religiøse verdier. For å sosialiseres inn i den nye kulturen, må den nye kulturens koder, som for eksempel koder knyttet til kunnskap, tro, moral, lovregler, skikk og bruk oppfattes og internaliseres. Kodene gir mening for medlemmene i kulturen. De forstår tegnene, symbolene, språkinnholdet, mimikken og gestene. Kodene er nødvendig for å forstå budskapet i skole og utdanning. Det er derfor både utfordrende og tidskrevende å undervise barn fra andre kulturer. Overgangen fra andre *danningskoder* og *danningsstandarder* til de i det nye hjemlandet er problemstillinger som må tas opp i lærerutdanningen.

Bolognaprosessen<sup>16</sup> har gjort internasjonaliseringen mer aktuell enn noen gang før, med elever og studenter stadig på ”danningsreiser” i utvekslingsperioder. De dannes gjennom sine internasjonale nettverk og gjennom påvirkning fra andre kulturer. Lærerutdanningen må derfor ta inn over seg *den internasjonale dannelsingsdimensjonen* og sette dette inn i det totale utdanningsbildet.

---

<sup>16</sup> Blant annet med et felles europeisk system for studiepoeng, gradsystem: bachelor-, master- og doktorgrad.

## *Multiidentitet og danning*

Mote- og underholdningsindustrien setter sitt preg på identitet og danning. Undersøkelsen vår kan tyde på at dagens barn og unge ikke ser ut til å være særlig meningssøkende, kunnskapshungrige eller opptatt av kulturarven i tradisjonell forstand. Studentene har vanskeligheter med å takle denne situasjonen. En norsk student uttrykker dette slik: ”

Som student i praksis synes jeg det var vanskelig å vurdere hva som var tillatt. Hvor mye kunne elevene snakke sammen når de gjorde oppgaver, hvor høyt kunne de prate slik at de ikke forstyrret de andre elevene? Hvor mye tull og tøys skal elevene få drive på med? Hvor er mine egne grenser for hva jeg som lærer godtar og ikke godtar? Jeg følte at det er noe som man må prøve og feile på, for å finne ut av dine egne tanker om det. Kanskje høyskolen kunne ha mer fokus på det.

Barn og unge har et avslappet forhold til om det fins absolutte sannheter og grunnleggende verdier i livet. Så lenge de opplever at de har det spennende og er rimelig trygge, ser det ut til at de har det bra. Et typisk trekk ved dagens barn og unge er at de virker både trygghetsøkende og opplevelshungrige. De inntar en ironiserende holdning til autoriteter som gjør det mulig å distansere seg. I materialet kommer flere av disse trekkene tydelig til syne. Studentene bruker ulike betegnelser på denne situasjonen: mangfoldig, spennende, variert, vanskelig, besværlig, utfordrende. En ung student fra Færøyene skriver følgende:

Det er ikke så lenge siden jeg gikk i folkeskolen, men likevel er tidene meget ændrede. Eleverne stiller meget større krav i dag end de gjorde før, samtidig er de så frie og ikke har meget respekt for de voksne. Det kan være meget svært for en lærer at opfylde alle disse krav, samtidig som han delvis også er nødt til at opdrage eleverne.

Den kritiske og ironiske innstillingen til verden rundt gjør at mange unge helt uproblematisk kan leve i sammenhenger med høyst ulike normer og verdier. Multiidentitet gjør dem i stand til å bevege seg ubesværet og uanstrengt inn og ut av de forskjellige roller og sammenhenger. På mange måter kan en betegne dette som ”kameleonens tidsalder”.

Det nytter ikke lenger å løse dagens problemer med gårdagens ideologi og pedagogiske systemer. På den måten kan debattene i etterkant av sjokkbølgene som PISA-resultatene har sendt innover enkelte land i nord, være nyttig for den generelle gjennomtenkningen av lærerutdanningen.

## *Danningens kompleksitet*

Mennesket dannes hele tiden i møte med omverdenen. Møtet gir også mennesket mulighet til å tenke nytt. Vi endres, dersom vi er ”lydhøre” nok og reflekterer over de ”møtene” vi utsettes for (Søndenå, 2004). Våre *fordommer* setter imidlertid ofte en bremse på dannelsesprosessen. Dette gjelder både den negative fordom, hvor en dømmer og fordømmer på forhånd, og den positive for-dom, som gir muligheten for endring etter å ha gjort egne erfaringer. Refleksjon over erfaring må i større grad inn i lærerutdanning og skole (Søndenå, 2004; Sakslind, 1998). Førsteårsstudentene etterlyser dette, uten at de begrepssetter det de etterlyser i klartekst.

Danning foregår altså kontinuerlig, i utallige ”rom” og er allestedsvirkende og allestedsnærværende. Danning kan sees på som en persons sett av allmennkunnskaper, kulturelt betinget atferd og innsikt som samfunnet vurderer som høyverdig og positivt. Det moderne helhetlige dannelsesbegrepet står for menneskets livslange utviklingsprosess, en kontinuerlig utvidelse av åndelige, kulturelle og praktiske ferdigheter, personlig og sosial kompetanse samt kunnskap knyttet til etiske levereregler og kultur generelt. *Danning er altså et språklig, kulturelt og historisk betinget begrep, med kompleks betydning.*

Et forsøk på en analytisk tilnærming til begrepet er å si at danning er betegnelsen på dels en *pedagogisk norm* for valg av innhold i oppdragelse og undervisning, dels en *sosial norm* for en bestemt atferd, væremåte, oppførsel og viten. Dette er to sider med ulike referanserammer, men som henger nøye sammen. En kan videre si at den pedagogiske normen på den ene siden består av *den livslange prosess* for personlighetsutvikling, og på den andre siden *resultatet* av denne – det danna mennesket. Den pedagogiske normen er nært knyttet til kulturens eller tidsåndens dannelsesideal (Arneberg, 1994).

Til tross for at det studentene observerte i praksis til dels er urovekkende og bekymringsfullt, har de fleste en tro på at de selv har de personlige egenskapene som skal til for å klare og takle utfordringene i det framtidige yrket. Dette viser svarene på spørsmålet om hvilke oppgaver de mener at de takler godt. De har klare oppfatninger av hva som kreves av læreren, av skolen som institusjon og av samfunnet. Studentene er typiske barn av sin tid, med postmoderne oppfatninger og holdninger, og de er preget av tidens dannelsesidealer. Samtidig er de overraskende ansvarlige og reflekterte, med til dels betydelig analytisk evne.

### *Kollektiv påvirkning*

Harald Rørvik (1998) hevder at en lærers danningssyn er en kombinasjon av ens eget individuelle syn og yrkesgruppens kollektiv syn på kunnskap, mennesket, samfunnet og demokratiet. Selv etter kun én praksisperiode er lærerstudentenes danningssyn helt tydelig preget av denne kombinasjonen. Yrkets kollektive oppfatning vil gjøre seg stadig mer gjeldende, etter som utdanningen skrider fram (Jakhelln, 2008).

Pierre Bourdieu (2000) tar opp noe av dette i sitt habitusbegrep. Habitusbegrepet er egentlig et kunnskapsbegrep, men har mange likhetstrekk med dannelsesbegrepet. Både habitus og danning "sitter i kroppen" og uttrykkes gjennom handle- og væremåte. I habitus foreligger den inkorporerte kunnskapen som strukturer og skjemaer og disponerer for handling i ulike sosiale situasjoner. Gjennom habitus blir vi informert om hvordan situasjonen er å forstå og hva som vil være den riktige måten å opptre på. Våre handlinger reflekterer den samlede kunnskapen vi har inkorporert gjennom familie, venner, skole og praksis. Når Bourdieu snakker om habitus, gjør han det både individuelt og kollektivt. En kan derfor både snakke om den enkelte lærers habitus og læreryrkets habitus. Når habitus brukes i kollektivt betydning, som fellesforståelse, bidrar det blant annet til å sette søkelyset på de formende forhold som skaper en felles forståelse av rett og galt, godt og dårlig. Og i denne felles virkelighetsforståelse som da blir lagt, kommer både oppfatninger og handlinger så å si av seg selv. En handler altså ikke på grunnlag av refleksjon over virkeligheten, men en handler før-refleksivt. Her skiller habitusbegrepet og dannelsesbegrepet seg noe fra hverandre.

Ingen av lærerstudentene i undersøkelsen ser imidlertid ut til å reflektere over hvordan deres oppfatninger av lærers oppgaver har oppstått, de bare er der. Deres refleksjoner og analyser dreier seg mest om hvordan lærers oppgaver best kan ivaretas, ikke om lærers oppgaver, individuelt og kollektivt forstått, er det som skal til for å danne framtidens samfunnsborgere.

### *Lærerutdanningens dannelsesbidrag*

Lærerutdanningen både kan, bør og skal bidra til danningen. Utdanning er likevel ikke identisk med danning (Tønnessen, 2003). Kunnskapene må kunne anvendes til klok, kritisk og etisk refleksjon på viktige livsområder. Danning blir derfor et overordnet begrep i forhold til utdanning. Lærerutdanningen må legge forholdene til rette slik at studentene kan få den nødvendige mulighet til å reflektere over alternativer, ideal og realitet. Dialogiske undervisnings- og læringsformer må alltid være sentrale i denne utdanningen. Kunnskapene som lærerutdanningen bidrar



med, må gi studentene hjelp til å se sammenhenger i samfunnet. Lærerutdanningen må hele tiden ha for øye at den utdanner til noe (læreryrket), samtidig som den danner noe (framtidige lærere).

Materialet gir grunnlag for å slå fast at lærerutdanningen må ta inn over seg at studentene ofte blir utrygge og urolige når de stilles ovenfor utfordringene i praksisfeltet. Flere studenter, særlig de norske og svenske, etterlyser en grundigere orientering fra lærerutdanningens side om hva de kan forvente å se og erfare når de kommer ut i praksis. Flertallet av studentene opplever derfor praksis som nærmest sjokkartet og til dels rystende, særlig gjelder dette ”forhold som spiller dypt ind i ens sjæl”. Samtidig er de også optimistiske når det gjelder hva de selv står for, etisk og moralsk. De utviser en sterk tro på hva de vil make og hva de allerede som noviser i yrket (Dreyfus og Dreyfus, 1986) får til, samtidig som de etterlyser regler, oppskrifter og instruksjoner. Kanskje trenger de nettopp regler, oppskrifter og instruksjoner for å komme videre i kompetansebyggingen, slik at det kan foregå en gradvis utviding av kompetansen, i tråd med det som Erling Lars Dale (referert av Brekke, 1994) kaller for de tre kompetansenivåene, hvor K1 dreier seg om selve undervisningshandlingen, K2 om planlegging og evaluering av undervisning og K3 om kritisk drøfting og kunnskapsproduksjon. En av de norske studentene er helt klar på hva som mangler:

Jeg synes det er vanskelig å gå fra elev til lærer på kort tid. Lærerutdanningen burde ha mer og bedre opplegg om hvordan det er å være lærer. Det handler om hvordan man burde opptre som en lærer i klasserommet, og ikke minst alle de utfordringene vi kan møte. Vi lærer mye om dette ute i praksis, men jeg synes at vi burde blitt bedre forberedt til læreroppgavene før vi begynner i praksis.

## Avslutning og konklusjon

Jag har en utstrålning som säger: Jag vet vad jag talar om och det är jätteintressant  
(svensk student)

Som oppsummering av hvordan vi i Norden ser ut til å tenke om studentenes ”danningsreise” som del av forberedelsen til læreryrket, vil jeg skille mellom to hovedretninger. Den ene retningen har sitt tyngdepunkt i *kultur og samfunnsliv*. Denne retningen har opp gjennom tidene alternert mellom troen på at dannelse skjer gjennom overføring og tilegnelse av objektivt stoff som er fastlagt av den

etablerte kultur og vitenskap på den ene side, og troen på at bare visse deler av pensum virker dannende (f. eks. klassisk litteratur) på den andre.

Den andre retningen tar utgangspunkt i menneskets utvikling av *personlige egenskaper, evner og anlegg*. Også her kan det skilles mellom to varianter. Den ene har med utvikling og forming av fysiske og psykiske evner og anlegg, som tenkeevne, dømmekraft og viljestyrke å gjøre og hvor treningen av dette skjer gjennom valg av innhold. Den andre varianten forutsetter at danning skjer ved bestemte arbeidsmåter og teknikker, som kan overføres til framtidige livssituasjoner (Arneberg, 1994). Slagordene ”Lære å lære” og ”Arbeidsmåten er pensum” viser til dette.

Som jeg har forsøkt å vise, ser den postmoderne oppfatningen ut til å være en syntese av begge hovedretningene. Fordi det fins så mange retninger innenfor danningsteori, vil også lærerutdannernes og lærernes danningssyn variere. Dannelsingsbegrepet er altså ikke entydig definert. Vidt forstått kan en si at danning har å gjøre med en måte å tolke og forstå en veldig kompleks verden (Slagstad m.fl., 2003). Videre kan en si at danning i vid forstand har med likevekt og balanse i menneskets sammensatte karakter å gjøre, en dynamisk harmoni mellom fantasi og rasjonalitet, mellom det intellektuelle og hjerte, mellom disiplin og drift.<sup>17</sup>

Spørsmålet som artikkelen forsøker å svare på, og som ble reist i innledningen, handler om hvordan førsteårsstudentene forstår sitt framtidige ansvar som lærer, i et danningperspektiv. Hovedinntrykket av materialet i undersøkelsen viser at lærerstudenter, allerede fra første året i utdanningen, har en klar oppfatning av hva som er lærers oppgaver og ansvar. Dette kommer klart uttrykk i svarene på hvilke oppgaver de mener at de takler best. Faktisk er dette så sterkt internalisert i deres habitus og i deres danning at det ikke stilles noen form for spørsmålsteget ved verken lærerrollen eller skolens oppgaver. De kritiske uttrykk som er å finne i materialet, gjelder heller dårlige rammebetingelser fra samfunnets side for å kunne iverksette ”selvsagte” oppgaver og ansvar. Studentene ser ikke ut til å reflektere over *hvorfor* lærerrollen og læreransvaret er som det er. Dette er et overraskende funn. De siste tiårene med vektlegging av politisk, demokratisk og kritisk danning i skolen, ser altså ikke ut til å ha så stor innvirkning på de kommende lærere som en kunne forvente. Derimot er studentene stort sett svært reflekterte når det gjelder forhold som er knyttet til det daglige undervisningsarbeidet og til didaktiske problemstillinger. Halvparten av studentene nevner slike forhold.

---

<sup>17</sup> Jamfor det latinske uttrykket ”sana in corpore sano” en sunn sjel i et sunt legeme.

På tross av urovekkende erfaringer i møtet med urolige, udisiplinerte og umotiverte postmoderne elever, viser studentene likevel en sterk tro på egne krefter, verdier og pedagogiske evner, slik som for eksempel sitatet som innleder dette avsnittet viser. På den ene siden opplever studentene en pedagogisk og faglig uro og usikkerhet knyttet til praksiserfaringene, på den andre siden har de likevel sterk tro på seg selv. Dette kommer tydeligst til uttrykk når studentene ble bedt om å beskrive hva de syntes de behersket godt.

Dette er viktige funn som må få betydning for hvordan lærerutdanningen tenker om eget danningsoppdrag. Å gjøre studentene best mulig i stand til å takle den pedagogiske uro og usikkerhet som alle lærere må lære å leve med, må være en viktig side ved lærerutdanningens framtidige didaktikk. Videreutvikling av studentenes personlige og kollektive habitus står sentralt i dette bildet.

Som så mange andre tilsvarende studier, dokumenterer også denne studien at studentene har klare ønsker om en mer praksisorientert lærerutdanning, i den forstand at samarbeidet mellom fag og praksis må fungere bedre enn det gjør per i dag. Dette gjelder for alle de institusjonene som har deltatt i undersøkelsen.

Lærerutdanningen må inkludere den praktisk danningen på en enda sterkere måte i sin øvrige lærerutdanningsdidaktikk.

## Litteratur

- Arneberg, P. (1994): *Kan skolen oppdra til demokrati?* Oslo: adNotam, Gyldendal
- Bengtsson, J. (1998): *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bjarnadóttir, R. (2008): *Lærerearbeidets utfordringer – for læreren og personen*. Art. i Bjarnadóttir, R., Brekke, M., Karlefors, I., Nielsen, P. og Sondenå, K. *Lærertilv sett med nordiske studentøyne*. Tromsø: Eureka Forlag.
- Bourdieu, P. (1992): *Kultur och kritikk*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, P. (2000): *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brekke, M. (1994): *Etterutdanning av lærere – kompetansutvikling til hva?* Art. i Bruun Wyller, K.: *Læreryrket – mellom profesjon og improvisasjon*. Oslo: Aschehoug.
- Brekke, M. (1999): *Lærerutdanning i Nord. Et historisk kasus gjennom tre tidsperioder*. Doktorgradsavhandling. Institutionen för Pedagogikk och ämnesdidaktik. Centrum för forskning i lärande, Luleå Tekniska Universitet.
- Brekke, M. (2007): *Profesjonskunnskap og desentralisert utdanning*. Art. i Brekke, M., Germeten, S., Bråstad Jensen, E., Jenssen, Ø., Sjøvold, J. (red):

*Desentralisert lærerutdanning i nord. Fra nødlosning til fullverdig alternativ.* Tromsø: Eureka Forlag.

Dale, E.L. (1989): *Pedagogisk profesjonalitet.* Oslo: Gyldendal.

Dewey, J. (1985): *Democracy and Education.* Carbondal: Southern Illinois University press.

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986): *Mind over Machine: the Power of Human Institution and Expertise in the Era of the Computer.* New York: The Free Press.

Giddens, A. (1991): *Modernity and Self-Identity.* Cambridge: Polity press.

Gustavsson, B. (2005): *Dannelse som reise og eventyr.* Art. i Kvernbekk, T. (red): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hellesnes, J. (1975): *Sosialisering og teknokrati.* Oslo: Gyldendal.

Henriksen, H.. (1979): *Den politiske dannelse.* København: Munksgaard.

Jakhelln, R. (2008): *Å se muligheter i det fremmede.* Art. i Løkensgard Hoel, T., Jakhelln, R. og Østrem, S. (red.): *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage.* Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Karlefors, I. (2008): *Vem har makten i klasserummet?* Art. I Bjarnadóttir, R., Brekke, M., Karlefors, I, Nielsen, P. og Søndena, K. *Lærervliv sett med nordiske studentøyne.* Tromsø: Eureka Forlag.

Klafki, W. (1998): *Characteristics of a Critical-Constructive Didaktik.* Art. I Gudem og Hopman (red): *Didaktik and/ or Curriculum.* New York: Peter Lang.

Sakslind, R. (red.)(1998): *Danning og yrkesutdanning: utdanningsystem og nasjonale moderniseringsprosesser.* Kults Skriftserie nr 103.

Skagen, K. (2004): *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning.* Kristiansand: HøyskoleForlaget.

Skagen, K. (red.) (2006): *Lærerutdannelsen i Norden.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Skjervheim, H. (1971): *Deltakar og tilskodar: sex bidrag till debatten om människans frihet i det moderna samhället.* Stochholm:Prisma.

Slagstad, R., Korsgaard, O., Løvlie, L. (red) (2003): *Dannelsens forvandlinger.* Oslo: Pax Forlag A/S.

Strømme, R.M. (2007): *Komparative aspekter på sosialisering, oppdragelse og danning.* Art. i Johansen, J.B. og Sommer, D. (red): *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer.*

- Søndenå, K.(2002): *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske førskulelærerutdanning*. Doktorgradsavhandling. Acta Iniversitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Søndenå, K. (2004): *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: abstrakt forlag.
- Søndenå, K. (2008): *Løvd uro – lokalisering av lærerstudenters framtidsskymringer*. Art. i Bjarnadóttir, R., Brekke, M., Karlefors, I., Nielsen, P. og Søndenå, K. *Lærertiliv sett med nordiske studentøyne*. Tromsø: Eureka Forlag.
- Tønnessen, A. V. (2003): *Dannelse og maskulin dominans*. Art. i Martinsen, K. og Wyller, T. (red): *Etikk, disiplin og dannelse*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Welsch, W. (1993): *Unsere postmoderne Moderne*. Berlin: Akademie Verlag.

## Vem har makten i klassrummet?

Av Inger Karlefors

Den här artikeln handlar om lärarstudenters uppfattning om vad som är enkla respektive svåra uppgifter i läraryrket i ljuset av de förändringar av lärarutbildning och skola som genomförts under de senaste åren. Artikeln börjar med en bakgrund som lyfter fram de förändringar som är mest tydliga i lärarutbildning och skola idag och diskuterar dessa i termer av två olika utbildningskoder, integrerad- respektive samlingskod (Bernstein, 1974,1975,1977).<sup>18</sup> Koderna representerar olika makt-, styr- och kontrollfunktioner, som påverkar lärarens verksamhet i klassrummet. Dessa utbildningskoder har använts för att analysera svaren på frågorna om vilka läraruppgifter som lärarstudenterna ser som speciellt svåra att klara av respektive vilka uppgifter de tycker att de klarar av på ett bra sätt. Analysen resulterar i fyra teman. Artikeln avslutas med en diskussion om det motsägelsefulla i den förändring som pågår som skapar oro och osäkerhet hos studenterna. Hur den oron skulle kunna användas för att utveckla studenternas yrkeskompetens berörs i slutet av artikeln.

### Bakgrund

Lärarstudenterna i den här studien, går sin utbildning i en tid då lärarutbildningarna och skolan i de nordiska länderna är stadda i förändring. Förändringen av utbildningssystemet kan sammanfattas i termerna decentralisering, flexibilitet och förändringsbenägenhet (Handal, 1995; Hargreaves, 1998; Edwards, Gilroy och Hartley, 2002). Men förändringen är inte entydig. Samtidigt som den lokala nivån genom decentraliseringen får mer inflytande så sker en centraliserad kontroll av den från statsmaktens sida. Centraliserings- och decentraliseringsprocesserna sker parallellt (Uljens, 2001). Förändringen definieras som en förändring från den samlingskod, som dominerat det västeuropeiska utbildningssystemet under 1900-talet, mot en integrerad utbildningskod (Bernstein, 1974, 1975, 1977).

Läraruppdraget förändras också, då de yttre ramarna för yrket förändras. Lärarens uppgift kommer att bestå i att kommunicera och argumentera för uppläggning och innehåll av undervisningen snarare än att förmedla kunskaper i

---

<sup>18</sup> Samlingskoden karakteriseras av att allt ska hållas isär; centralisering, styrning uppifrån och tydliga gränser mellan lärare, elever, föräldrar, ämnen. Dess motsats, integrerad kod, allt ska hållas samman; kännetecknas av decentralisering, medinflytande, samverkan mellan lärare och ämnen.

en undervisningssituation (Carlgren och Marton, 2000). Läraryrket handlar om att skapa förutsättningar för olika förmågor att utvecklas hos den lärande människan. Läraren kommer alltmer att fungera som handledare i en undervisningssituation där eleven självständigt söker kunskap, värderar och drar egna slutsatser på grundval av den erhållna kunskapen (SOU1999:63).

Att utbilda barn ungdomar eller vuxna som mer självständigt ställer egna frågor, söker svar och som prövar olika tolkningar av fakta och erfarenheter innebär ett nytt läraruppslag och nya uppgifter för lärarutbildningen. (SOU 1999:63:49.)

Gunnar Handal (1995) har sammanfattat de nya uppgifter som påförts lärarna och menar att lärarbetet inte längre är ett ensamarbete:

Situasjonen idag er vesentligt endret: flere kollektive oppgaver (lokal læreplanutveckling/læreplantilpasning, tilpasset undervisning till enkelt-elever og elevgrupper, skolevurdering og skoleutvikling) stiller krav til økt kollektivt lærerarbeid. Mange av oppgavene må løses i fellesskap. Dermed er de oppgavene skolen og lærerne står overfor endret på slik måte at den tidligere kompetansen for individualisert lærerarbeid ikke lengre er tilstrekkelig. (Handal, 1995: 89.)

Lärarkåren är enligt en klassisk studie av Lortie (1965) nuorienterad, förändringsovillig och autonom. De egenskaperna är inte ändamålsenliga i en skola som präglas av decentralisering, förändringsbenägenhet och flexibilitet (Hargreaves, 1998; Uljens, 2001). Hela lärarkåren behöver därför förändras mot ökad flexibilitet, samarbete och framförhållning (Berg, 2003) för att kunna genomföra sitt uppdrag. Hur påverkas de lärarstudenter som utbildas under den här förändringsprocessen?

### **Insamling och analys av data**

Insamlingen av data finns beskrivet i bokens inledning. Basil Bernsteins teori och begrepp har använts för att identifiera och analysera de svar som kan hänföras till en förändring från samlingskod mot integrerad kod. Karlefors (2002) gjorde antagandet att den skolutveckling som beskrevs i utredningar (SOU 1997:121) och styrdokument för det svenska skolväsendet kunde definieras som en utveckling mot integrerad kod baserad på försvagad klassifikation och försvagad inramning. Samma antagande görs här för lärarutbildningens del, förändringen definieras som en utveckling från samlingskod mot integrerad kod (Bernstein, 1974, 1975, 1977). Samma tendens finns i de för studien aktuella länderna om än i olika hög grad.

Basil Bernsteins teori vilar på grundantagandet att utbildning formas utifrån ett samhälles arbetsordning (division of labour). Utbildningssystemet syftar till att utbilda medborgarna för de arbetsuppgifter som samhället behöver. Industriasamhället behöver en viss typ av ”arbetskraft” och kunskapssamhället behöver en annan. Utbildningssystemet genomsyras av denna strävan och det är viktigt att veta ”vems röst som talar” genom utbildningssystemet (Bernstein, 1996).<sup>19</sup> De utbildningskoder som används i analysen definieras av stark/svag klassifikation och stark/svag inramning samt en viss pedagogik.

Klassifikationen definierar relationerna mellan kategorier inom utbildningssystemet som lärare, studenter, föräldrar och ämnen. Ett exempel på stark klassifikation är en ensam lärare som undervisar i ett ämne, under en lektion. Svag klassifikation innebär det motsatta; lärarna samarbetar i arbetslag med ämnesövergripande tema.

Med inramning avses graden av medbestämmande över undervisningens utformning och innehåll. Ett exempel på stark inramning är när lärare följer detaljerade direktiv i läro- och kursplaner i sin undervisning. Svag inramning innebär att lärare, föräldrar och elever har inflytande på undervisningens innehåll och upplägg. Decentralisering ses här som ett tecken på försvagad inramning,

Koderna kännetecknas också av olika pedagogik, samlingskod: läraren förmedlar kunskap till eleven, integrerad kod: eleven reglerar själv sitt arbete och kunskapsinhämtning (Bernstein, 1974, 1975, 1977, 1996).

Analysen har en deduktiv ansats. Studenternas svar har lästs igenom och förts samman under olika rubriker. De svar som kan förklaras av utvecklingen mot integrerad kod, som kännetecknats av en försvagad klassifikation och inramning, har förts samman och tematiserats. Analysen har resulterat i fyra teman:

- Den svårfångade lärarrollen
- Den ensamme lärarstudenten
- De ”problematiska” eleverna
- Den självklara ämneskunskapen

De citat som i den följande framställningen redovisas för att belysa temat är inte huvudsakligen kvantitativt utvalda. De ska dels belysa huvudtemat, men också den bredd av svar som finns under respektive tema.

---

<sup>19</sup> Se också Edwards & Usher (1994) som beskriver hur medelklassen växer fram under efterkrigstiden och drar fördel av efterkrigstidens ökade möjligheter till utbildning. Medelklassens värderingar och normer ligger sedan dess inbäddade i utbildningsväsendets olika delar.



## Den svårfångade lärarrollen

Lärarstudenternas svar på vad som är svåra uppgifter i läraryrket uttrycker en väldig osäkerhet över läraruppdraget. De vet inte riktigt hur de ska klara av klassrumskontrollen och de har svårt att utifrån sina erfarenheter på praktiken förstå vad som förväntas av en lärare. Både den ”pedagogiska oro” som studenterna i Söndenås (2008) analys ger uttryck för och ”den personliga maktlöshet” som Bjarnadotir (2008) lyfter fram i sin artikel, tyder på att studenterna inte har någon klar bild av hur läraruppdraget ska genomföras. Studenterna är inne på sitt första år inom utbildningen så deras problem med att tyda uppdraget och identifiera lärarrollen torde ha mindre med utbildningen att göra och mer med att de inte kan läsa av vad som händer i olika situationer

For øyeblikket synes jeg det er vanskelig å ”lese mellom linjerne” og se hva som foregår i enkelte situasjoner. Det er en vanskelig oppgave fordi man må skaffe seg mye innsyn nog lignende (norsk student).

De känner inte igen sig i de förväntningar och upplevelser de har av lärare från sin egen skolgång.

Det er ikke så længe siden jeg gikk i folkeskolen, men alligevel er tiderne meget ændrede. Elevene stiller meget større krav idag end de gjorde før, og samtidigt er de så frie og har ikke megen respekt for de voksne. Det kan være meget svært for en lærer at opfylde alle disse krav, samtidigt som han er nødt til at opdrage eleverne (færøisk student).

En annan färöisk student hänvisar till ”disse zappetider” som vänjer eleverna vid att något måste ske hela tiden.

Studenternas svar tyder på att de förstår vilken stor mängd olika uppgifter som de förväntas ta hand om som färdiga lärare. De ser det utökade och förändrade läraruppdraget och blir osäkra på om de ska klara av alla dessa olika uppgifter:

Att möta alla de krav som man ställs inför av kollegor, föräldrar och organisation. Svårt eftersom kraven är så olika och de gäller att bemästra alla åsikter väl och kunna utföra dem väl om de är relevanta (svensk student).

Det som jeg synes er besværligt er at læreren må hele tiden være parat for alle mulige hændelser og spørgsmål som man må svare med det same og har ingen tid til at tænke. Også må man have oplysninger om dårlige tilstand i hjemmet og mange problemer- og kan alligevel ikke gøre noget som helst, f.eks. hvis en elev kommer undernæret i skolen, og flere af dens slags. Man tager den slags problemer ind, men kan ingenting gøre for at forbedre

tilstanden. Man kan ikke komme med madpakker eller tøj til disse børn (islandsk student).

Att axla det ansvar som är förknippat med läraryrket ses också som en svårighet

En av de sværeste i lærerrollen er det enorme ansvar. Selv om jeg kun er lærerelev er ansvaret noget jeg er helt klar over at jeg står overfor. Læreren har ansvaret for en afgrænset gruppe som han alene sørger for. I gruppen kan det være meget forskellige individer og han ska have kontrol med hver og en af dem. Også kan det være elever med særlige problemer som man bør tage hensyn til (islandsk student).

Förutom att studenterna har svårt att känna igen sig i lärarrollen så kan den process de själva just har kommit in i; sin egen omvandling från elev till lärare, ha betydelse för osäkerheten

Jeg synes det er vanskelig å gå fra elev till lærer på så kort tid. Lærerutdanningen burde ha mer og bedre opplegg om hvordan det er å være lærer. Både positivt og negativt. Det handler om hvordan man burde opptre som en lærer i klasserommet og ikke minst alle de utfordringerne vi kan møte. Vi lærer mye om dette ute i praksis, men jeg synes at vi burde blitt bedre forberedt till læreroppgavene før vi begynner i praksis (norsk student).

Lärarstudenternas svar på frågan vilka uppgifter de tycker att de är bra på, visar delvis en annan bild. De flesta svaren på frågan ”Vad är du bra på” innefattar också någon aspekt av lärarrollen. Att skapa goda relationer, framförallt till eleverna är det vanligaste svaret (33 svar) medan att ta utgångspunkten för undervisningen i den enskilde eleven är det näst vanligaste (25 svar). Studenterna lyfter fram kvalitéer som en lärare behöver:

En af opgaverne som jeg synes lykkedes godt, var at stå frem i klassen og undervise. Det at opleve/se at man bliver hørt og at føle, at eleverne får noget ud af det. Vi var tre sammen og vi gjorde plan for hver dag, time for time. Eleverne lyttede og gjorde det som de blev bedt om. Og den situationen kan jeg lide (färöisk student).

Et af nemmest var at styre hele gruppen (15–21 elever). Jeg har god stemme som hjælper meget, jeg er tålmodig og venter med at tale til alle er blevet stille. Jeg mener også at metoderne som nævnes i Howard Gardners bog har hjulpet d.v.s. at nu ved jeg at man kan bruge mange metoder for at få ro i klassen (islandsk student).

Jeg mener at jeg får god kontakt med elevene noe som jeg tror skyldes at jeg liker å jobbe med mennesker. Det er en av grunnene til at jeg valgte å studere på lærerskolen (norsk student).

Jag är bra på att planera och genomföra den pedagogiska verksamheten. Jag anser att jag har talang för att se hur och vad man kan göra för att uppnå vissa mål och jag är bra på att genomföra mina planeringar med de justeringar som alltid måste till då ett tankeprojekt ska omvandlas till verklighet. Jag tycker jag är bra på att anpassa mina planeringar till elevens nivå på ett realistiskt sätt och jag är flexibel nog att kunna se att det är nödvändigt med modifikation allteftersom (svensk student).

De uppgifter som lärarstudenterna uppger att de är duktiga på är olika delar av läraruppdraget och liknar de uppgifter som de också uppgivit som svåra. Den bild av lärarrollen som skymtar fram liknar mer den traditionella undervisande läraren än handledaren.

Mot bakgrund av den förändring som skolan genomgår, som innebär att lärarens uppdrag inte huvudsakligen är den traditionella kunskapsförmedlaren, så är den känsla av osäkerhet och förvirring som studenternas svar på frågan om svåra uppgifter i läraryrket uttrycker inte svår att förstå. De har ingen lösning på hur en lärare ska klara de olika uppgifterna. Styrdokument och departementstexter beskriver ett nytt läraruppdrag som formar en ny lärarroll, men studenten känner kanske inte igen den lärarrollen i de lärare och den verklighet de möter ute på praktiken. Det gör dem osäkra.

En förklaring till de motsägelsefulla svaren kan vara att studenterna går sin utbildning i en brytningstid. Det gamla och nya läraruppdraget existerar parallellt. Enligt Edwards, Gilroy och Hartley (2002) så är skolans verksamhet så oförändrad att en lärare som verkade för 100 år sedan, direkt skulle känna igen sig i dagens skola. Det är därför inte självklart att de handledare som lärarstudenterna möter på sin praktik arbetar enligt styrdokumentens och forskarnas intentioner. Lärarstudenterna möter ofta ”en helt vanlig traditionell undervisning” ute på VFU (Bronäs, 2006:125).

Det finns många anledningar för en lärare att vara nuorienterad, att hålla sig till den traditionella undervisning som läraren behärskar. Det gäller att få skolvardagen att fungera och då fungerar gamla beprövade metoder bäst. För lärarstudenten kan erfarenheten av den gamla lärarrollen och kunskaper om hur den nya ska vara skapa osäkerhet över vilken roll som det är mest fruktbart att anamma.

### **Den ensamma lärarstudenten**

Den traditionella läraren var individualist van att arbeta ensam (Lortie, 1965) men i dagens och framtidens skola är samarbete en viktig lärarförmåga (Handal 1995,

SOU 1999:63) och ett tecken på svag inramning. Lärarstudenterna i den här studien ger ett antal exempel på samarbeten som de ser som svåra uppgifter. Samarbete med andra lärare/lärarstudenter (6 svar) och samarbete med föräldrar (21 svar):

Samarbejde med andre lærere. Mennesker er forskellige og svært hvis de ikke kan tage hensyn till hinanden. Lagde mærke til det i praktikperioden. Vi er stærke på forskellige områder. Alt for mange er ovillige til samarbejde. Nogen har også svært ved at tage hensyn till andres fejle og kan ikke komme udenom dem (islandsk student).

... Derudover synes jeg, at samarbejdet med forældrerne ær en skrækk. Har arbejdet i børnehave i 1,5 år og nogen av forældrene var gyselige, og er der problemer med barnet, så er det meget vanskeligt att tala med dem om det, man er bange for deres reaktioner o.s.v... (färöisk student).

Förädrakontakten tycker jag är svår att hantera i vissa fall. I utbildningen talar man inte så mycket om hur man gör för att skapa god kontakt, utan man tar mer upp att det är viktigt att man har en bra kontakt med föräldrarna. Jag skulle vilja få mer tips och idéer på hur man kan göra när man som nyutbildad lärare börjar att stöta på denna uppgift. Att även kunna samarbeta med andra i arbetslaget är svårt. Genom att få mer information om hur man går tillväga tror jag att uppgiften får en lösning (svensk student).

Forholdet mellom lærere og foreldre der foreldrerna kommer fra en minoritetsbakgrunn. Spesielt med tanke på de som har en sterk muslimsk bakgrunn og enkelte land i Afrika. Det er mange områder rundt denne problematikken som er tabubelagt (norsk student).

Att kunna samarbeta är en del av det förändrade läraruppdraget, men citaten visar på några av de olika dimensioner som samarbetet har i skolan. Lärarstudenterna ser svårigheterna. En studie av nyss färdigutbildade lärare visar samma tendens (Paulin, 2007). De nyutbildade lärarna menar att samarbetet med föräldrar och kollegor är svårt och att de inte får tillräckligt med stöd för att möta de svårigheterna.

En del av samarbetssvårigheterna kan vara att lärarens autonomi (Lortie 1965) inte längre är självklar. Läraren kan inte längre själv bestämma vad som ska ske i klassrummet och lärare är inte självklart en auktoritet bara för att de är lärare. De ska erövra sin auktoritet gentemot elever och föräldrar (SOU 1997:121). En sådan förändring har naturligtvis också betydelse för lärarens ställning i klassrummet. Om läraren inte längre är den som "vet bäst", som är expert i kraft av sin utbildning, vem är läraren då? Hur ser den auktoriteten ut och hur ska den

erövrar? Resultatet tyder på att lärarstudenterna får för lite vägledning i hur den här typen av frågor ska hanteras och det upplevs både ensamt och oroligt.

Ett annat viktigt samarbete som kan vara svårt är samarbetet med handledaren på praktiken/VFU: n. En svensk student menar att man som student kan bli osäker på vilka regler som gäller och det gör lärarstudenten osäker i relationen till barnen/eleverna.

... Det känns också klivet för mig som praktiserar att jag kanske ger barnen tillåtelse till något som förskollärarna inte låter dem göra av en speciell anledning, jag får för lite information. Handledare finns inte alltid närvarande så man kan fråga vad som gäller och då måste man själv ta ett förnuftigt beslut (svensk student).

En färöisk student var å andra sidan väldigt nöjd med de råd som handledaren hade gett under praktiken:

Men jeg vil gerne tillføje at læreren som havde denne klasse observerede os var og er meget gof til en sådan klasse og kunne derfor give os gode råd om hvordan og hvad vi skulle gøre (og ikke gøre) (färöisk student).

En annan bild av relationen mellan handledaren och lärarstudenten ger den svenska student som menar att det är svårt att agera naturligt när handledaren granskar allt som studenten gör.

”Det är svårt att vara alla till lags att göra bra ifrån sig när handledaren är med. För man blir mer avslappnad när man inte har ögonen på sig som granskar allt”. En student från Färöarna beskriver en situation där studenten kände sig mer utlämnad än stöttad av handledaren.

Det är inte så många svar där relationen till handledaren nämns explicit (5 svar), men studenternas många frågor ”hur gör man”, ”hur hjälper man” tyder på att studenten inte diskuterat de här frågorna med handledaren.

Handledaren har en viktig roll när det gäller att hjälpa studenterna att tolka och förstå olika klassrumssituationer (Edwards, Gilroy och Hartley, 2002:119). De menar att det är fel att lärarstudentens uppgifter under praktiken i så stor utsträckning handlar om att de praktiskt ska kunna planera och genomföra en lektion. Studentens eget ”lärande” glöms bort och det är endast elevernas lärande som fokuseras i klassrummet. Det är viktigt att komma ihåg att klassrummet är lärarstudenternas lärmiljö (ibid.). Samtidigt är relationen till handledaren komplicerad. Studenten måste anpassa sig till handledaren och det kan vara svårt att ställa frågor till handledaren om hur icke tillfredsställande situationer i klassrummet ska lösas. Situationer som handledaren inte har lyckats lösa själv.

Den ensamhet som studenternas frågor uttrycker, kan också vara orsakad av att handledarens uppgifter inte är tydligt uttalade från lärarutbildningens sida. Om läraren från universitetet kommer ut till praktiken och bedömer studenterna upplevs säkert de kunskaper som handledaren har, underordnade de som finns inne på högskolan/universitetet. Det är inte heller säkert att alla handledare har utbildning för sin uppgift? Eller finns den isolering och individualism som enligt forskningen fortfarande genomsyrar undervisningskulturen i skolan (Hargreaves, 1995) kvar på studenternas praktikplatser och bidrar till den upplevelse av ensamhet och isolering som lärarstudenterna ger uttryck för? Edwards, Gilroy och Hartley (2002) betonar att handledaren i skolan har en viktig uppgift i studentens utveckling till lärare, varför den ensamhet som studenterna i den här studien uttrycker är olycklig.

### **De ”problematiska” eleverna**

Skolan är till för alla: ”Understrekningen av alles rett til tillpasset opplæring og til å tilhøre et sosialt fellesskap er idealer som reflekteres i alle skolens styringsdokumenter” (Arnesen 2002:433). Det är gemensamt för de i studien involverade länderna. En stor del, drygt en tredjedel, av de uppgifter som studenterna uppger som svåra har med allas rätt till skolgång och skolplikten att göra. De problem studenterna kommenterade var av många olika slag; det kan handla om att få igång elever som saknar motivation, att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter eller elever med olika typ av diagnoser som ADHD, autism, dyslexi eller att möta elever med olika sociala problem. Studenterna känner till de olika diagnoserna och/eller beteendet, men vet inte hur de ska hantera de situationer som uppkommer runt de här eleverna

Det er meget vanskelig at komme in i en klasse som har många børn med sociale problemer eller andre problemer. Man siger at skolen er for alle, men der synes jeg at der er meget vanskelig at undervise i en klasse, hvor børn med problemer med, at nogen er döv, en annen ordblind, autist, sociale problemer hjemmefra. I disse tilfælde er det meget vanskeligt at få med alle i undervisningen, fordi det forstyrrer, og der går så megen tid til dem, der har problemer med det ene eller andet. Derfor har man ikke kræfter til hele klassen, der blevet altid nogen som ikke får den undervisning som han har krav (ret til),” fordi skolen er for alle”(färöisk student).

En isländsk student skriver så här: ”Mange av elevene har fået diagnose og vi som er på første år har ikke erfaring i at umgås med børn med AMO, ADHD eller handikappede...” En norsk student har ungefär samma åsikt: ”Det at det er mange

elever med diagnosen AD/HD som man som student ikke har så mye bakgrunnsstoff som man burde ha for å håndtere ulike situasjoner, kan være vanskelig til tider synes jeg” (norsk student).

Utan medicinsk diagnos, men ändå “diagnostiserade” är elever som av olika anledningar stör ordningen i klassen

Jag tycker det är svårt att möta barn med dåliga hemförhållanden på rätt sätt. Dessa barn har ofta svårigheter med koncentrationen och att fungera i grupp utan att ha en diagnos tex DAMP, ADHD. Ska dessa barn behandlas på samma sätt som de med diagnos dvs de förebyggande åtgärder vi får lära oss i specialpedagogiken (svensk student).

Andra svårigheter som nämns är hur elever med en annan religion ska bemötas, liksom dem som har ett annat språk. Att möta eleverna på deras villkor ser studenterna som en svår uppgift. Även lärarstudenter som genomfört halva sin utbildning känner osäkerhet då de upptäcker mobbing, utagerande elever eller när de ska möta elever med särskilt behov av stöd (Jönsson, 1998:186). Den osäkerheten reducerades inte under utbildningens gång.

När alla elever ska mötas på sin kunskapsnivå, ställs andra krav på lärarens kompetens än i ett klassrum där eleverna har en mer homogen kunskapsnivå. Studenternas svar tyder på att de undermedvetet delar in eleverna i de normala eleverna och de ”problematiska”. Precis som Arnesen (2002) konstaterar de också, att alla elever inte får samma möjligheter i skolan. De ”problematiska” eleverna har en diagnos, medicinsk eller ej, som tydligt skiljer ut dem från de normala. Samhällets strävan mot en skola för alla, verkar skapa en skola med två olika grupper av elever: de normala och de ”problematiska”. Liknande erfarenheter beskriver Popkewitz (1998) från USA. Att de åtgärder som samhället vidtar för att ge alla medborgare samma möjligheter i stället skapar en indelning i de normala och de avvikande, är välfärdssystemet dilemma menar Block och Popkewitz (2001):”The systems of reason to care for a child and a family place them outside of normality and as not possible to ever be “the average” again” (Block och Popkewitz, 2001:108 ). Uppfattningen om vad som är normalt och inte, definieras i en utvecklingsdiskurs framhåller Fendler (2001).

Normalization operates through the discourse of developmentality when the generalizations that stipulate normal development are held to be desirable, and all departures from that circumscribed stipulation are held as not normal or deviant (Fendler, 2001:128).

I studenternas svar i den här studien framträder de ”normala” eleverna som en homogen, grupp ambitiösa, duktiga elever utan speciella behov eller kännetecken. Det tycks som om det finns en outtalad mall för hur elever ska vara:

The new flexible, independent, autonomous, responsible and problem-solving child/parent/citizen of the turn of the twenty-first century illustrates the way which the governing of the soul has shifted and globalized cultural and economic future; however this shift is not a natural progression toward freedoms but a continuation of internments, enclosures and inclusions/-exclusions. These effects of power require a continual critical vigilance.” (Bloch and Popkewitz, 2001:109).

Relationen till eleverna är viktiga för lärare. I en enkätundersökning tillfrågades idrottslärare vad som var det bästa respektive det sämsta med idrottsläraryrket. Eleverna, var svaret på båda frågorna. Motiverade elever, är den bästa belöning läraren kan få i sitt yrke och elever som är omotiverade är det sämsta (Karlefors, 2002). Lärarstudenternas svar befäster de resultaten. Elever som inte är engagerade i skolarbetet uppfattas mer som problem än som pedagogiska utmaningar och de problemen ska helst finnas i någon annans klassrum (Jönsson, 1998). Edwards, Gilroy & Hartley (2002) poängterar dock att skolans problem måste lösas på pedagogisk väg och elevers diagnoser måste följas av en pedagogisk diskussion om hur eleverna kan stöttas, snarare än en diskussion om hur det olämpliga beteendet kan stoppas.

Broady är inne på samma tankegångar “Det är ytterst sällan obegåvning som gör att elever är svagpresterande. De presterar svagt under skolans speciella villkor” (Broady, 1981:171). Och skolans villkor idag är att de praktiska inslagen i skola och lärarutbildning har minskat till förmån för de mer teoretiska (Brekke, 2008). De elever som har arbetarbakgrund förstår inte skolan under integrerad kod (Bernstein, 1996). Resultatet blir enligt Broady att flickorna tystnar och pojkarna blir bråkiga.

Men i bägge fallen hamnar de i den bottensats som blir kvar när skolans väldiga centrifug hivat iväg de mer välanpassade eleverna till positioner och yrkesliv. I bottensatsen finner vi också de flesta invandrarelever (Broady, 1981:169).

Enligt det här resonemanget så har elever med svagare socio-ekonomisk bakgrund svårare att vara så ”flexibla, oberoende, självständiga, ansvarsfulla och problemlösande” (Bloch och Popkewitz, 2001) som de behöver vara för att passa in i den nuvarande mallen. Men frågan är om studenterna kan se detta. Lärarstudenternas förklaring till sina svårigheter att klara oron i klassrummet är att de själva har fått



för lite utbildning för att kunna hantera problemen (14 svar) men också att skolan har för lite resurser: läraren kan inte ensam klara av att möta alla elever på sin nivå (6 svar). Några studenter svarar att oron beror på dåligt ledarskap (7 svar) och/eller osäkerhet om vilka regler och normer som gäller i skolan (11 svar). En annan studie, Jönsson (1998) har kommit till samma slutsats. Studenterna ser disciplinproblemen som lärarproblem/ledarproblem utan koppling till de övergripande strukturerna. Studenterna ifrågasätter inte och problematiserar inte diagnostiseringen/indelningen av elever och det gör kanske inte heller lärarutbildarna och handledarna.

### **Den självklara ämneskunskapen**

Läroutbildningen och skolan måste bli bättre och det blir den om lärarna får bättre ämneskunskaper. Den diskussionen finns i Norge utifrån de dåliga resultaten på PISA och PIRLS utvärderingarna (Brekke, 2008). Några studenter i den här studien (7 studenter) har kommentarer om sina ämneskunskaper:

At undervise matematik. Jeg har et andet syn på matematik end mange og kan godt hjælpe dem som har svært ved den. Det lykkedes godt at gøre den synlig og objektiv. Selv har jeg kempet med mange slags besværligheder som støtter mig i at se forskellige veje ved at arbejde med opgaver. Også tror jeg at min egen interesse for matematik smitter (isländsk student).

En annan isländsk student menar att hon/han är bra på att undervisa i de samhällsvetenskapliga ämnena, men att det är svårt att undervisa i matematik. En norsk student nämner att han/hon brinner för språkundervisning, en svensk student skriver att hon/han är bra på att integrera ämnen. En färöisk student menar att: ”Matematik ær det fag jeg er mest glad for at undervise i, og jeg synes at min stærke side på det området, er at få eleverne til at arbejde sjelvtændigt” men samma student menar att det är svårt att undervisa i danska och färöiska.

Två lärarstudenter utöver de ovan nämnda nämner ämneskunskaper som någon svårighet i den här studien. Men ämneskunskaperna finns ändå med som en outtalad svårighet när studenten ser problem med att anpassa undervisningen till alla elever i klassen eller ser problem med att de ”vanliga” eleverna inte ska få lära sig något på grund av oron i klassrummet. Studenterna förstår att det inte är möjligt att lära något om det är för oroligt i klassrummet eller om eleverna är för okoncentrerade. Bilden av att studenter inte ser ämneskunskaper som något problem förstärks av resultatet från Jönssons studie (1998). Här finns uppenbarligen en diskrepans mellan det studenter upplever som problem i utbildningen och det som beslutsfattarna ser som problem.

I Sverige har lärarutbildningen fått kritik för att kraven på utbildningen är för låga och för att den utbildar lärare som inte är anställningsbara. Studenterna förstår inte vilka kurser de måste läsa för att de ska kunna arbeta i skolan. De väljer ”lätta” kurser som de är intresserade av i stället för kurser som skolan har behov av (Franke, Frykholm, Lundgren och Säljö, 2006; Fjelkner, 2007). Studenterna förstår uppenbarligen inte att ämneskunskaper är viktiga och att viss ämneskunskap är viktigare än annan. De är mer upptagna av hur lätt eller svårt det är att hantera läraruppgifter som har med skolans fostrande uppgift att göra.

Skolans uppgift är både undervisning och fostran, men diskussionen blir ofta ett antingen eller, där ämneskunskapen i dagens diskussion ses som det viktigaste (Brekke, 2008). Uljens (2001) använder sig av termen ”förnufts-baserat kunskaps-innehåll” när han diskuterar det olyckliga i den västerländska polariseringen mellan undervisning och fostran. En term som väl fångar att synen på kunskap och dess innehåll oftast ses som självklar och utan värdeladdning. Vilket kunskapsinnehåll skolan och lärarutbildningen ska ha behöver inte diskuteras, det ses som självklart. Kanske är det också det självklara med ämneskunskaperna, som gör att lärarstudenter inte ser dem som någon svårighet. Ämneskunskaperna är tydliga och avgränsade. Det är bara att läsa in det som ska läsas in, kurser finns på högskolor och universitet, innehållet är definierat och klart. Den synen på kunskap håller inte Bernstein med om. Även urvalet av vilka kunskaper som finns i läro- och kursplaner är färgade av samhällets arbetsordning och påverkar de studerande olika (Bernstein, 1996).

En annan orsak till att lärarstudenterna i den här undersökningen inte nämner ämneskunskaper som någon svår uppgift kan vara att de ska bli grundskollärare. Vikten av ämneskunskaper har av tradition ökat ju högre upp i utbildningssystemet som lärarna undervisar (Bernstein, 1977). Studenterna som antagits till lärarutbildningen på sin gymnasiekompetens, kanske tycker att de har tillräckliga kunskaper för att klara undervisningen på lägre stadier.

I ett kunskaps- och informationssamhälle där kunskapsflödet är enormt och tillgängligheten stor och skolans monopol som kunskapsförmedlare är utmanad av Internet, är en kritisk diskussion om ämneskunskaper i skola och i lärarutbildning viktig. Den är viktig även om lärarstudenterna inte ser ämneskunskaper som någon svårighet, eller kanske just därför. Ämnesinnehållet är oproblematiserat. Studenterna efterlyser en annan slags kunskap: om hur man som lärare klarar av klassrumsdisciplinen, hur läraren kan möta alla barn och hur undervisningen kan tillrättläggas så att alla elever får samma möjligheter att lära. Att det är stor diskrepans mellan de svårigheter som beslutsfattarna menar ska åtgärdas och de som lärarstudenter ser på sin praktik, är kanske inte så

förvånande, men ändå inte tillfredsställande. Det är ett problem när diskussionen om skola och lärarutbildning varken är baserad på verklighet eller forskning. Den yrkeskategori som vore bäst lämpade att smälta samman de två perspektiven i diskussionen är lärarna själva. Dessvärre syns de inte så ofta i debatten.

### **Vem har makten i klassrummet?**

Rubriken på den här artikeln får också rubricera den avslutande, sammanfattande delen av artikeln. Jackson konstaterar att frågan om makt i klassrummet inte ska diskuteras öppet eftersom det inte ska finnas någon förtryckande makt i våra demokratiska klassrum

Because the oppressive use of power is antiethical to our democratic ideas it is difficult to discuss its normal occurrence in the classroom without arousing concern (Jackson, 1968: s.33).

Men analysen har visat att det som ska ske och det som sker inte alltid överensstämmer. En sammanfattning av studenternas svar på frågan om vad som är svåra respektive lätta läraruppgifter har resulterat i fyra tema som tillsammans beskriver en klassrumsvardag där problemeleverna dominerar och stör undervisningen, lärarrollen är otydlig, normer och regler likaså. Läraren arbetar utan någon större kontakt med andra lärare, vilket även gäller för lärarstudenten, som är ganska uppgiven efter sin första praktik. De bråkiga eleverna har makten i klassrummet och hindrar att undervisningen genomförs enligt planerna. Eleverna får inga kunskaper. Den tysta majoriteten av välartade elever tiger och lider. Den bilden av klassrumsverkligheten är tämligen lik den bild som målas upp i media och som ligger till grund för den pågående diskussionen om skolan och lärarutbildningen. En diskussion som handlar om att tydligare normer och regler, mer betyg och bättre ämneskunskaper är lösningen på skolans problem dvs. en återgång till den ”gamla” skolan till den hierarkiska och tydliga samlingskoden (Bernstein, 1977,1996). Klassifikationen blir åter stark, pedagogiken blir tydlig och det blir ordning och reda. Gustafsson (1999) beskriver hur samlingskoden fungerade under en tidigare läroplan:

Timplaner, innehåll och sättet att undervisa bestämdes i detalj av riksdag, regering, myndigheter och läromedelsförfattare. En skolas möjlighet att tillämpa någon annorlunda eller ny pedagogik var egentligen ganska liten (Gustafsson,1999:49).

Resultaten från den här studien har visat att bilden inte är så entydig. Det finns motsägelsefulla strukturer i utbildningssystemet (Uljen, 2001) och de verkar sätta

sin prägel på analys och resultat i den här studien. Den nuvarande utbildningskoden blir en paradox. Den framstår som den ultimata friheten som ger alla elever optimala förutsättningar för sitt lärande. Kanske framförallt de elever som inte utvecklades optimalt under samlingskod. Men förutsättningarna är så otydliga och utsagda att de som ska bli fria, elever och lärare från arbetarklass, inte begriper vad det går ut på (Bernstein 1996).

En studie av Hultqvist och Palme (2006) visar att lärarstudenter med ”svagt kulturellt kapital” har svårare än medelklasstudenter att hantera friheten i sin utbildning.<sup>20</sup> De lärar- studenterna har problem med att förstå och anpassa sig till sina studier. De tänker sig oftast bli lärare på grundskolan. De har svårt att ta vara på den frihet som studierna ger dem. De känner sig ofta missförstådda och har en förväntan på att utbildningen ska vara självgående, att de ska bli lotsade igenom utbildningen på ett tillfredsställande sätt utan så mycket eget ansvar och engagemang (Hultqvist och Palme, 2006) De har svårt att förstå och ta vara på det ansvar och den frihet som lärarutbildningen ger, vilket inte studenter med att starkare kulturellt kapital har (ibid.). Situationen för de studenterna kan vara sådan att de inte förstår sin egen utbildning och inte heller situationen i klassrummet.

Kravet på att utbildningssystemet ska återgå till det ”gamla”, ska återgå till samlingskod är begriplig utifrån den beskrivna situationen i klassrummet. Under samlingskod ges klara tydliga direktiv på vad som ska göras och vad som ska kunnas. Sorteringen sker även här, men den är tydligare och på så sätt lättare att upptäcka. Men frågan är om dåtidens utbildningssystem passar framtiden? Passar dåtidens ämneskunskaper i internetsamhällets kunskapsflöde? Räcker industrisamhällets utbildningssystem för de krav som ställs på individerna i kunskapssamhället. Det verkar inte troligt. Samtidigt tycks det som om både samlings- och integrerad kod gynnar elever från medelklassen.

Lärare är av tradition nuorienterade (Lortie, 1965). Studenternas svar tyder på att den egenskapen finns kvar. Någon kritisk hållning till de övergripande strukturer som reglerar lärares uppdrag, syns inte i lärarstudenternas svar. Det kan i och för sig förklaras med att de endast gått ett år på utbildningen, men likaväl

---

<sup>20</sup> Med kulturellt kapital avser Bourdieu de personer som är förtrogna med den slags kultur som är intimt knuten till samhällets makthierarkier, närmast vad som i Norden brukar kallas "finkultur", den legitima och dominerande kulturen, den som i praktiken erkänns i skolan och i karriärgångarna på sociala fält där makt utövas. Kulturellt kapital har således den som behärskar "finkulturen". Arbetarklasskulturer eller invandrarkulturer är i Bourdieus perspektiv exempel på dominerade, icke erkända kulturer, som inte räknas där det avgörs vem som skall nå sociala positioner av betydelse. Personer från de klasserna har svagt kulturellt kapital. Skolan och ideologin om ett utbildningssystem som erbjuder alla lika chanser har blivit det moderna samhällets teodicé för de privilegierade klassernas privilegier (Broady, 2008, [www.google.se](http://www.google.se) 080430).

som lärarstudenterna är väl insatta i de bokstavs-beteckningar som diagnostiserar de ”problematiska” eleverna hade de kunnat vara insatta i vilka makt- styr och kontrollrelationer som påverkar deras egen och därmed också elevernas situation i klassrummet. Under förutsättning att de hade fått tillägna sig den kunskapen på utbildningen.

Studien har också visat att studenterna är ganska ensamma i sitt lärarblivande. Edwards, Gilroy och Hartley (2002) lyfter fram vikten av att studenterna får vägledning av en erfaren lärare i att tolka, förstå och prova olika handlingsalternativ för de problematiska situationer som de möter på praktiken och i yrkeslivet. Så istället för en återgång till det gamla, går det att hävda att det är lärarens pedagogiska kunnande som kan lösa den konkreta problematiken i klassrummet. Det är det pedagogiska kunnandet som ger läraren ”makt i klassrummet.”

Uppfattningen om vilken roll lärarutbildningen har i studenternas socialisation till lärare går isär. Paulin (2007) menar att utvecklingen av lärarrollen och läraridentiteten ska ses som en social konstruktion som sker i en samhällelig och kulturell kontext (ibid:35). Men om den samhälleliga och kulturella kontexten sällan diskuteras under utbildningen, så blir det svårt för lärarstudenten att se något annat än det läraruppdrag och den lärarroll som finns på lärarutbildningen och den som erfarits under den egna skolgången. Om oron leder till ett större intresse för och en bättre kunskap om de samhälleliga och sociala strukturer som omger lärarutbildning och skola kan oron, genom reflektion, vara en grund för en utveckling som hjälper studenterna/lärarna att tolka och förstå de uppgifter de ser som svåra i läraryrket. Att ta till vara den levda oron för att utveckla studenternas lärarblivande genom reflektion individuellt och i grupp under erfaren handledning är en möjlighet (Söndén, 2008). Studenter har svårt att se reflektioner som viktiga yrkesredskap i början av sin utbildning. Ju längre tid de tillbringar i sin utbildning desto mer förstår de värdet av reflektioner som ett redskap för sitt eget lärande (Bronäs, 2006:130). Förhoppningen är att lärarutbildningen ska ge studenterna möjlighet att förstå hur styrning, kontroll och pedagogik kan påverka vem som har makten i klassrummet.

## Litteratur

- Arnesen, A-L. (2002): *Ulikhet og marginalisering med referanse til kjønn og sosial bakgrunn- en etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen*. Avhandling for doktorsgraden. Det utdanningsvitenskaplige fakultet universitetet i Oslo.
- Berg, G. (2003): *Att förstå skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bernstein, B. (1974): *Class, Codes and Control. Vol.1*, Theoretical studies towards a sociology of language. London: Keagan &Routledge.
- Bernstein, B. (1975): *Class, codes and Control. Volume2*. Applied studies towards a sociology of language.London: Keagan & Routledge.
- Bernstein, B. (1977): *Class, codes and Control. Volume 3*. Towards a Theory of Educational Transmission. London: Keagan &Routledge.
- Bernstein, B. (1990): *Class, codes and Control. Volume 4*. The Structuring of Pedagogic Discourse.London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996): *Pedagogic, symbolic control and identity.Theory, Research, Critique*.London: Taylor and Frances.
- Bjarnadotir, R. (2008): Lærerarbejdets udfordringer-for læreren og personen i Bjarnadotir,;Brekke,;Karlefors,;&Nielsen: (red.).*Lærertilv sett med nordiske studentojne*.
- Block, M. & Popkewitz, T.(2001): *Administrating Freedom: A History of the Present-Rescuing the Parent to Rescue the Child for Society*. I Dahlberg,G.& Hultqvist,K. (red).*Governing the Child in the New Millennium*. NewYork: RoutledgeFalmer.
- Brekke, M. (2008): Lærerutdanning som dannelsesreise. I Bjarnadotir, Brekke, Karlefors & Nielsen: (red).*Lærertilv sett med nordiske studentojne*.
- Broady, D. (2008): *Kulturens fält. Om Pierre Bourieus sociologi*. www.google.se 2008-04-30.
- Broady, D. (1981): *Den dolda läroplanen* . Stockholm: Symposium.
- Bronäs, A, (2006): Mötesplats eller tomrum- Funderingar kring en akademisk professionsutbildning i Bronäs &Selander (red.) *Verklighet Teori och praktik lärarutbildning*. Norstedts akademiska förlag.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000): *Lärare av i morgon* . Pedagogiska magasinets skriftserie.
- Edwards, A.; Gilroy, P., &Hartley, D. (2002): *Rethinking Teacher Education. Collaborative responses to uncertainty*. London & New York: RoudledgeFalmer.

- Edwards, R. & Usher, R. (1994): *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- Fendler, L. (2001): Educating Flexible Souls: The Construction of Subjectivity through Developmentality and Interaction. I Dahlberg, G. & Hultqvist, K. (red). *Governing the Child in the New Millennium*. New York: RoutledgeFalmer.
- Fjellkner (2007): Det behövs en totalöversyn av svensk lärarutbildning. *DN-debatt* 13/2 2007.
- Franke, S., Frykholm, C-U., Lundgren, U.P. & Säljö, R. (2006): Var fjärde examinerad lärare borde ha blivit underkänd. *DN-debatt* 28/11 2006.
- Gustafsson, C. (1999): Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4, (1):43–57.
- Handal, G. (1995): Profesjonelt lärararbete og utdanning for profesjonalitet I Hasselgren, B.; Carlgren, I.; Jonsson, M. & Lindblad, S. (1995) *Lära till lärare en vänbok till Karl-Georg Ahlström*. Stockholm: HLS.
- Hargreaves, A. (1998): *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultqvist, E. & Palme, M. (2006): *Om de kunde ge en mall*. Ett sociologiskt perspektiv på lärarstudenters möte med utbildningen. Bidrag till sessionen Eliternas utbildningsstrategier. Tredje nordiska konferensen om pedagogikhistorisk forskning. Stockholm 28–29 sept. 2006.
- Jackson, P. (1968): *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Jönsson, A. (1998): Vad bidrar lärarutbildningen med i socialiseringen till lärare? *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årgång 3 Nr 3 s.176–191.
- Karlefors, I. (2002): *Att samverka eller...?* Doktorsavhandling. Pedagogiska institutionen Umeå universitet.
- Lortie, D. (1965): *Schoolteacher*. A sociological study. The University of Chicago Press.
- Paulin, A. (2007): Första tiden i yrket – från student till lärare. En studie av de svårigheter nyblivna lärare möter under sin första tid i yrket. Stockholm: HLS.
- Popkewitz, T. (1998): *Struggling for the Souls. The Politics and Schooling and the Construction of the Teacher*. Teachers College Press.
- SOU 1997:121. Skolfrågor. Om skola i en ny tid. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. Att lära och leda. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Söndena, K. (2008): Levd uro – lokalisering av laererstudenters framtidsbekymringar. I Bjarnadotir, Brekke, Karlefors & Nielsen: (red.). *Lærertilv sett med*

*nordiske studentojne.*

Uljens, M. (2001): *Pedagogik och (sen)modernitet-utgångspunkter för ett forskningsprogram.*  
Paper vid NFPF Stockholm 13.–16. mars 2001.forskning. Stockholm 28.–  
29. sept. 2006.



# Levd uro – lokalisering av lærerstudenters framtidsbekymringer

Av Kari Søndena

*Practice is never pure*<sup>21</sup>

Uttrykket *Practice is never pure* peker mot den kompleksitet som preger de fleste menneskers liv. Hva vi opplever – og videre hvordan vi opplever – er avhengig av hvem vi er. Eller rettere sagt; hvem vi får mulighet til å være i ulike kulturelle kontekster. Ikke minst i lærerstudenters livsverden kan kompleksitet og manglende entydighet oppleves som svært utfordrende. Studentene er ofte unge mennesker, og de skal forholde seg til nåtid og til de krav som stilles under selve utdanningsforløpet, samtidig som de skal forholde seg til framtidig lærerarbeid. Hvem vi er som lærere er med andre ord ikke uavhengig av hva lærerutdanningen ”gjør oss til”. En lærerstudent uttrykker seg slik om dette:

Jeg synes det er vanskelig å gå fra elev til lærer på kort tid. Lærerutdanningen burde ha mer og bedre opplegg om hvordan det er å være lærer. Både positivt og negativt. Det handler om hvordan man bør opptre som lærer i klasserommet, og ikke minst alle de utfordringene vi kan møte...( norsk student).

Denne studenten retter sin oppmerksomhet mot bekymring for en framtidig utfordring. Denne er knyttet til hva det kan innebære å være lærer. En slik bekymring reiser mange spennende og viktige spørsmål, og noen av disse er spesielt interessante i denne sammenheng: Hvilke bekymringer for fremtiden gjør studentene urolige etter et møte med framtidig lærerprofesjon tidlig i utdanningen? Hvordan ser kompleksiteten i bekymringsfeltet ut – sett med lærerstudentenes egne øyne?

Det er slike spørsmål, med utgangspunkt i studenters egne bekymringsmeldinger som artikuleres ved hjelp av uttrykket *levd uro*. *Levd* er viktig i denne sammenheng; det skal dreie seg om lærerstudenters egen opplevde uro etter de første erfaringer i møtet med skolen, og ikke nødvendigvis om ”lest uro”, slik skolens utfordringer framstilles i media og i pensumlitteratur. I denne artikkelen er intensjonen først og fremst å presentere en empirisk undersøkelse av studenters egne oppfatninger av *levd uro* relatert til deres framtidige pedagogiske arbeid i skolen. Hensikten med dette er å bidra til en diskusjon om en utvidet

---

<sup>21</sup> Uttrykket ”Practice is never pure” er lånt fra David Hamilton i Edwards, Gilroy and Hartley (2002).

kunnskapsbase i lærerutdanningen, der kunnskapen betraktes som kontekst-avhengig og skiftende. Det reises avslutningsvis en diskusjon omkring hvordan levd uro kan være en rik kilde til læring i lærerutdanning, så vel som i andre relasjonsutdanninger. Jeg tenker på profesjonsutdanninger hvor utøverne er avhengig av god relasjonell og sosial kompetanse og videre til en utvidet forståelse av kompetanse. En slik forståelse av kompetanse forankres i praktiske ferdigheter, faglig viten, refleksjon, væren og personlige egenskaper (Bjarnadóttir, 2008).<sup>22</sup> Kartlegging av levd uro sees videre som et utgangspunkt for å arbeide med studenters usikkerhet i forhold til lærerprofesjonen, snarere enn å romantisere og feie den levde uroen under teppet. Ved hjelp av en artikulering av framtid-bekymringer markeres en viktig motstand mot tendenser til å overse ambivalens og usikkerhet i lærerutdanningen, en nødvendig motstand som også Edwards, Gilroy and Hartly (2002) understreker. Disse tar utgangspunkt i en oppstått dissonans mellom undervisning og læring i høyere utdanning på den ene siden og erfaringer fra ulike kontekster hvor lærere ferdes på den andre.

Mest av alt dreier dette seg om ”det tredje beinet” i lærerkompetansen, om lærerens egne virkemidler som menneske (Schultz Jørgensen, 2001). Om slike menneskelige virkemidler er medfødt eller kan læres, og hvordan disse eventuelt kan videreutvikles og trenes, er stadig gjenstand for diskusjon. En færøysk student i den undersøkelsen som her blir presentert, uttrykker seg slik: ”Noen lærere har bare en ”karma” som gjør at eleven lytter til dem uansett. Er det noe en kan tilegne seg? Kommer det med det samme hos dem som har potensialet i seg? Eller kan det opparbeides?”

Van Manen spurte i et en gjesteforelesning ved universitetet i Helsingfors (1999) om det var mulig å bli en taktfull lærer uten evne til å kunne danse, nyte musikk, billedkunst eller poesi. Han stilte seg tvilende til dette. Van Manen stiller et viktig spørsmål som rører ved ”det tredje beinet”, men jeg deler ikke hans tvil. Med dette føyer jeg meg inn i en tradisjon i profesjonsutdanningsforskning, hvor utdanningens mulighet for å påvirke personlige og relasjonelle aspekt hos studentene er et sentralt moment.<sup>23</sup>

## Fenomenologisk kvalitet og personlig kompetanse

Levd uro hos studentene og arbeid med kvalitet i lærerutdanningen henger nøye sammen. Kvalitetsdiskusjoner går gjerne i bølger. Diskusjonen blusser særlig opp i

---

<sup>22</sup> For nærmere beskrivelse av kompetanse i lærerutdanningen, se Bjarnadóttir (2008).

<sup>23</sup> Korthagen (2004), Krejsler, Laursen og Ravn (2004), Bjarnadóttir (2004) og Brekke (2008) er andre eksempler i denne sammenheng.

forlengelsen av større statistiske undersøkelser, som når Organisasjonen for Økonomisk Samarbeid og Utvikling (OECD) offentliggjør resultater fra målinger av 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag.<sup>24</sup> Utdanningspolitikken i nordiske land synes raskt å la seg influere av slike undersøkelser. For eksempel når norske elever kommer dårlig ut i europeisk sammenheng, rettes oppmerksomheten umiddelbart mot nye tiltak for økt kvalitet. Argumenter for en forlenget allmennlærerutdanning fra fire til fem år, økt lærerautoritet i klasserommet, større fokus på lesing, skriving og matematikk, tidligere oppstart av begynneropplæringen, klarere regler og strengere disiplin er typiske eksempler fra den pågående kvalitetsdebatten. De fleste av disse argumentene kan avgrenses til to av de aspektene som inngår i en utvidet kompetanseforståelse, praktiske ferdigheter og faglig viten. De vil i første rekke bidra til et fokus på det som kan uttrykkes i ”å gjøre” og ”å vite” (Bjarnadóttir, 2008). Argumentasjon inngår i en diskurs som sikter mot å innrette utdanning på en slik måte at den fremmer nasjonal konkurranse i et globalt og økonomisk perspektiv, i en performativ diskurs (Edwards, Gilroy og Hartley, 2002).

Samtidig presiseres det fra tid til annen, for eksempel fra den norske statsråden for høyere utdanning og forskning, at innholdet i lærerutdanningen er viktigere enn antall år.<sup>25</sup> Utsagn som dette bidrar til åpning for en utvidet diskurs, fra et noe ensidig problemløsningsfokus og ”gjøren” og ”viten”, til å også omfatte spørsmål som angår refleksjon, forståelse og nye erkjennelser. Et særdeles viktig spørsmål i en utvidet diskurs blir hvordan lærerstudenter oppmuntres til å perspektivere og ikke bare referere, og til å øve på å ta egne valg i lærerarbeidet. Som Brekke (2008) peker på, handler dannelsesarbeidet i lærerutdanningen om en måte å tolke og forstå en veldig kompleks verden på.<sup>26</sup> I en slik sammenheng blir Laursens begrep (2003) om lærerautensitet interessant. Han viser til at autensitetsbegrepet konnoterer til det som er unikt og til det å handle i tråd med ens egne livsverdier. Profesjonalitetens konnotasjoner går mer i retning av handling i overensstemmelse med eksisterende normer og regler. Begrepene autensitet og profesjonalitet framstår ikke som motsetninger, autensitet er snarere profesjonalitet på høyeste nivå, hevder Laursen.

Levd uro handler om de bekymringer som er knyttet til lærerstudenters egne oppfatninger av hva det innebærer å være lærer. Det omfatter først og fremst en fenomenologisk kvalitetsdimensjon og nærmere bestemt hvordan studenter

---

<sup>24</sup> Jeg sikter til Pisa-undersøkelsene.

<sup>25</sup> Tora Aasland til Stavanger Aftenblad, 03.01.08.

<sup>26</sup> For nærmere beskrivelse av utviklingen av dannelsenaspektet over tid innenfor lærerutdanningen, se Brekke (2008).

opplever det lærerarbeidet som trer fram for dem under en tidlig praksisperiode.<sup>27</sup> I filosofiske ordelag knyttes spørsmålet til ontologi og betraktninger om menneskelig væren. Levd uro peker dermed også mot et eksistensielt etikk-prosjekt, mot hva lærer gjerningen innebærer når læreren framstår som autentisk handlende i tråd med egne verdier. Slik vender denne form for uro seg bort fra en livsform som filosofen Beauvoir (1908–1986) karaktererte som ”alvorsmennesket”.<sup>28</sup> Denne er preget av manglende vitalitet og mangel på ønske om/evne til å overskride det som allerede er tenkt og som alt eksisterer; en manglende åpenhet mot det uferdige og det tvetydige. Satt noe på spissen kunne en i slike situasjoner si at den pedagogiske hverdagen ”bare er som den er og blir som den blir”. ”Det står jo i rammeplanen!” blir et av de viktigste argumentene. Innenfor slike diskurser underforstås det at lærere ikke kan gjøre stort fra eller til med hensyn til varig endring, da det er andre og utenforstående krefter som framstår som avgjørende for hva som er av betydning i pedagogisk arbeid.<sup>29</sup> I Beauvoirs diskusjon om hva det kan innebære å være menneske, inngår problematisering i tilknytning til begrepet mystifisering. Med mystifisering menes at menneskets bevissthet primært sees som mer eller mindre preget av den dominerende ideologi i et samfunn. En ideologi som tjener de herskendes interesse.<sup>30</sup>

### *Lærerstudenters levde uro*

I det følgende kommer lærerstudenter fra Island, Færøyene, Sverige og Norge til orde med egne erfaringer om hva de synes er vanskelig å mestre med tanke på framtidig læreryrke. Jeg vil hevde at beskrivelser av levd uro er grunnleggende med hensyn til utvikling av en personlig lærerkompetanse som er ”toppet” med lærerautensitet (Laursen, 2003). I en slik lærerkompetanse tas høyde for læreren som en person med velutviklede evner til refleksjon, og en som er i stand til å forholde seg til former for mystifiseringsproblematikk lokalisert til læreryrket.

I prosjektet Teacher Education Didactics in the North (TED-prosjektet) sin første fase (vår og høst 2007) har til sammen 114 studenter fra Luleå, Torshavn, Reykjavik og Tromsø svart på et åpent spørsmål om hvilke aspekt ved lærerens arbeidsfelt som framstår som vanskeligst å mestre. Fokus settes her på utdyping

---

<sup>27</sup> Kvistad og Søbstad (225) bruker begrepet opplevelseskvalitet i en slik sammenheng og sikter til aktorenes subjektive oppfatninger og erfaringer.

<sup>28</sup> Beauvoir (1992).

<sup>29</sup> Sondenå (2002).

<sup>30</sup> Lundgren-Gothlin i innledningen til *För en tvetydighetens moral* (Beauvoir, 1992).

av det som gjør lærerstudentene urolige med tanke på deres framtidige arbeid.<sup>31</sup> Spørsmålet er stilt tidlig i utdanningen og etter en første praksisperiode. Svarene imponerer med tanke på studentenes evne til refleksjon og fremmer vår forståelse for en dypereliggende fenomenologisk dimensjon i kvalitetssammenheng. Datainnsamlingen viser høy grad av samstemmighet med hensyn til hvilke aspekt ved lærergjerningen som vies oppmerksomhet og skaper uro i lærerutdanningen i deler av Norden. Jeg betrakter studentenes svar som supplerende oppfatninger, og det er ikke et komparativt perspektiv som utgjør mitt utgangspunkt. Bildet av studentenes oppfatninger nyanseres ved hjelp av relesing og grundigere analyse. Slik framkommer ulike perspektiv, mangfoldighet og kompleksitet i tilknytning til de aspekter som vies mest oppmerksomhet. Jeg vil i det følgende løfte fram eksempler fra de mest høyfrekvente oppmerksomhetsområdene og de ulike perspektivene som studentene har på disse. I lys av TED-prosjektets formål er det imidlertid ikke tilstrekkelig med kartlegging og beskriving av slike oppmerksomhetsområder med tilhørende perspektiver. Disse utdypes i et senere arbeid med fokus på spørsmål om hvilke bidrag lærerutdanningen gir og bør gi til lærerstudenters selvforståelse i forhold til takling av utfordringer i et framtidig arbeidsliv.<sup>32</sup>

### *Oppmerksomhetsområdet adferdsproblematikk*

Oppmerksomhetsområdene preges av likhet på tvers av land i deler av Norden, og den mest høyfrekvente bekymringen knyttes til studenters uro i tilknytning til takling av elever med adferdsproblem. Dette synliggjøres ved hjelp av følgende sitater nedenfor:<sup>33</sup>

Det at det er så mange elever med diagnosen ADHD kan til tider være vanskelig. Mange av elevene har assistenter, men mange av disse assistentene er ikke fagpersoner, fordi det blir for dyrt for skolene. Dette burde skolene likevel prioritere høyt. Det er vanskelig med barn med adferdsproblemer fordi man ikke har fått tilstrekkelig kunnskap via studiet. Det er mer fokus på tusen måter å regne med ti ukjente!!! (norsk student).  
Jeg opplevde i praksisperioden at mange elever hadde sosiale problemer, og at dette tok for mye tid. Det var for eksempel foreldre som skulle skilles, for

---

<sup>31</sup> Bjarnadottir (2008) diskuterer lærerkompetanse, Brekke (2008) diskuterer danning, Karlefors (2008) og Nielsen (2008) diskuterer begge makt med utgangspunkt i samme empiriske undersøkelse.

<sup>32</sup> Lokalisert pedagogisk uro med sterkere vekt på *betydningen* av denne planlegges som en seinere egen artikkel. Her vil levd uro bli videre diskutert i lys av læreres livsverden og av utvikling av en bestemt form for refleksjon, grunnlagt i en interaktiv rasjonalitet (Benhabib, 1992). Innenfor en slik rasjonalitetsform understrekes dialogiske prosesser og sosialt ansvar.

<sup>33</sup> Alle sitatene er oversatt til norsk.

lite hjelp med lekser hjemmefra, noen hadde det vanskelig psykisk: skar seg i både armer og bein, noen var ensomme, deprimerte osv. Alt dette skulle det brukes tid på. Snakke med elevene om disse problemene. Ofte går halve timen med til å stå ute på gangen og snakke med en eller annen elev... (færøysk student).

Barn med adferdsproblem, som ADHD, autisme, dysleksi og alle andre avvik. Barns adferd har stor innflytelse på klassen som helhet. Hvis et barn med adferdsproblem bestemmer at alt er umulig, gjør klassen heller ingen ting. Lærerens tid går med til dette ene barnet, og så mister hun forbindelsen til klassen (islandsk student).

Jeg synes det er vanskelig å møte barn med dårlige hjemmeforhold på rett måte. Disse barna har ofte vansker med konsentrasjon og med å fungere i gruppe. De har ingen diagnose, som for eksempel ADHD/DAMP. Om disse skal behandles på same måte som de med diagnose, får vi lære om i spesialpedagogikken. Under praksisperioden har jeg møtt mange av disse, barn som har stort behov for trygghet. Veileder har ofte hatt kontakt med hjelpeapparatet, men ingen ting skjer. Vi har lest om yrkesetiske prinsipp, jus for studenter og så videre, men jeg synes at det behøves mer enn dette. Som lærere er vi ikke bare lærere, men også psykologer og sosionomer (svensk student).

I omlag en tredjedel av de 114 innsamlede tekstene rettes oppmerksomheten mot elever med adferdsproblem som den største utfordringen i lærerarbeidet. Relesninger av studentenes tekster fører til ytterligere nyanseringer, og det kommer fram ulike perspektiver i de felles oppmerksomhetsområdene. Dette blir tydeligere ved å lese eksempelet fra Norge og Færøyene i sammenheng og ved å sette disse opp mot hverandre. Den norske studenten fokuserer manglende økonomiske ressurser og manglende kunnskap om adferdsproblematikk, mens studenten fra Færøyene er opptatt av problemet knyttet til mangel på tid. Supplerer vi videre med den islandske og den svenske studenten, framkommer ytterligere nyansering i forståelsen av det felles oppmerksomhetsområdet. De to siste kan tolkes som ulike perspektiver med utgangspunkt i henholdsvis kontroll/disiplinproblem og påfølgende didaktiske utfordringer og til behov for avgrensning i en mangefasettert lærerrolle.

#### *Oppmerksomhetsområdet didaktiske utfordringer*

Et annet felles fokus i studentens oppmerksomhetsområder i alle de involverte landene er knyttet til didaktiske problemstillinger. De følgende sitatene illustrer dette:

Jeg synes tilpasset opplæring er en oppgave som er spesielt vanskelig å takle. Dette er en vanskelig oppgave, fordi det kan være vanskelig for en lærer å se alle elevene. Det er en stor og tidkrevende oppgave, og ressursene i skolen er ikke tilstrekkelige. I tillegg er det store forskjeller på elevene. I Norge tror vi ikke på en nivådelt skole. I en og samme klasse skal barn som ligger på ulike nivå fungere sammen (norsk student).

Å få alle elevene med og interessert i undervisningen. Det er ofte slik, at man som lærer i et eller annet fag, for eksempel færøysk eller dansk, kun har en tekst fra en lesebok. Da synes jeg ofte det oppstår en vanskelig situasjon. Ikke alle elevene er interessert, og undervisningen blir forstyrret. Problemet er å få alle elevene med. Jeg tenker ofte på om det er utelukkende lærerens feil at det blir slik, eller er det undervisningsmaterialet som er årsaken. Kanskje en blanding av begge deler. Det er bare så urovekkende å stå overfor 24 elever og føle at en ikke har "kontroll" over undervisningen. En føler seg nedverdiget. Noen lærere har bare en "karma" som gjør at eleven lytter til dem uansett. Er det noe en kan tilegne seg? Kommer det med det samme hos dem som har potensialet i seg? Eller kan det opparbeides? (færøysk student).

Forberedelse av undervisning kan være vanskelig og ta mye tid. Det er vanskelig å ha for lite innhold/emne parat i forhold til tiden. Da blir man virkelig satt på prøve i forhold til iderikdom. Å miste kontrollen i klassen er en situasjon som ingen lærer vil komme i. Det kan være vanskelig å komme ut av en slik krise (islandsk student).

Det vanskeligste for meg er å vite hvordan en skal lære fra seg (lära ut) på best mulig måte. I praksisperioden var jeg i en femteklasse og fungerte som ekstralærer for elevene. Da de rakk opp hendene, visste jeg ikke hvordan jeg skulle hjelpe dem til å selv komme på svaret. Jeg kunne selvsagt ha gitt dem det riktige svaret på spørsmålet (hvilket de mer enn gjerne ville ha). Men, jeg ville at de skulle komme fram til rett svar selv, med litt veiledning fra meg (svensk student).

Også her representerer studentens utsagn ulike perspektiver i didaktisk lærerarbeid. Den norske studenten er bekymret for hvordan læreren skal klare å inspirere alle elever i klasser med store nivåforskjeller. Hos den færøyske studenten er interessen knyttet til spørsmål om motivasjon av elever og hvor lærerens personlige egenskaper kommer fra. Er disse tilstede i læreren fra før, eller kan de opparbeides/trenes? Den islandske studenten problematiserer mangel på kontroll og planlegging av passe omfang på innhold i forhold til tid. Den svenske studenten fokuserer på en brist mellom egne verdier og mulighet for metodisk oppfølging av disse.

### *Levd uro og hvis bare... som pedagogisk argument*

I begge disse to eksemplene fra oppmerksomhetsområdene knyttet til henholdsvis adferdsproblematikk og til didaktiske utfordringer, er det interessant å se hvordan disse berører flere sider ved en vid lærerkompetanse. I sitatet fra den svenske studenten uttrykkes en bekymring for hvordan studenten skal utføre sitt didaktiske arbeid i tråd med en bestemt overbevisning. Han eller hun er opptatt av at elevene skal finne svaret selv, men vet ikke hvordan læreren kan bidra til dette. Studenten tilkjenner her et verdisyn i læringssammenheng, og jeg tolker dette som et engasjement i spørsmål som rører ved lærerautensitet (Laursen, 2003). Det samme gjelder når den færøyske studenten tar opp lærerens utstråling ("karma") og spør om denne kan læres eller er medfødt.

Det mest iøynefallende er likevel de aspektene ved lærerkompetansen som viser tilbake på "gjøren" og "viten", på mangel på kunnskap om bestemte ferdigheter og mangel på faglig viten (Bjarnadóttir, 2008). De uttrykkes på ulike måter, men samtidig peker de mot fellesnevnerne som:

- Mangel på økonomiske ressurser
- Mangel på kunnskap på ulike områder
- Mangel på tid
- For mange og for stor spredning i lærerens oppgaver

Momentene er gjenkjennelige og langt fra nye, og de kan tolkes som uttrykk for et felles sukk og et til dels optimistisk utgangspunkt i et "hvis bare...". Det viser seg at studentene i deler av Norden uttrykker noe av samme type bekymring som uttrykkes fra skolepolitisk hold i forbindelse med OECD-undersøkelser, for eksempel gjennom fokus på kontroll, motivasjon, mer kunnskap om bestemte tema og flere ressurser. Studentens levde uro faller her sammen med den leste uroen. Det må også understrekes at de fleste av disse perspektivene er underlagt løsningsorientering og en performativ diskurs, med vekt på det som kan *gjøres* av instrumentelle tiltak innenfor lærerutdanningen for å ordne opp i en utilfredsstillende situasjon.

Parallelt med slike uttrykk for levde uro som er presentert her, utkrystalliseres også et annet aspekt ved levde uro. Dette er ikke synliggjort tidligere i samme grad som de to foregående. Denne kan betegnes som uttrykk for frustrasjoner uten blikk for umiddelbare løsninger. Dette tredje oppmerksomhetsområdet karakteriseres som pedagogisk uferdighet og tolkes som nærmest "lærerværen" og lærerens egne virkemidler som menneske.



### *Oppmerksomhetsområdet pedagogisk uferdighet*

Dette tredje oppmerksomhetsområdet lar seg vanskelig innordne i samme rasjonalitetsformer som de to foregående, adferdsproblematikk og didaktiske utfordringer. Dette tredje peker mot kompleksitet i form av det uløselige, og snarere mot kroniske bekymringer en må leve med. Det representerer spørsmål og utfordringer som rører ved lærerkompetansens tvetydighet – et evigvarende fenomen og som noe ambivalent som inngår i en utvidet lærerkompetanse. De følgende eksemplene illustrerer:

Det å oppleve barn som har det tøft på skolen og i hjemmet. Den maktesløsheten når det ikke er noe du kan gjøre utover å forklare for foreldrene hva som skjer. Det er også vanskelig med unger som er vanskeligstilte og som ikke vil ha hjelp. Generelt synes jeg det er vanskelig å jobbe med unger som er vanskeligstilte og som har problemer i skolen. Det kan komme av at jeg så gjerne har lyst til at de skal ha det bedre, bli godtatt av klassekamerater (norsk student).

For øyeblikket synes jeg det vanskelig å "lese mellom linjene" og se hva som foregår i enkeltsituasjoner. Det er en vanskelig oppgave, fordi man må skaffe seg mye innsyn og lignende (norsk student).

Jeg føler at det er lett å miste kontrollen. Samtidig vil man ikke være en lærer som bare skjeller og smeller. Jeg synes det er vanskelig, fordi man i dag hele tiden skal konkurrere med computerspill og fjernsyn. Elevene kjeder seg lett og sitter og forstyrres. Når de blir større, blir de skoletrotte og begynner å bli likeglade. Man skal finne en middelvei mellom å være streng og å være "flink". Jeg synes at det er et problem (færøysk student).

Det er ikke så lenge siden jeg gikk i folkeskolen, men likevel er tidene svært forskjellige. Elevene stiller mye større krav enn de gjorde før, og samtidig er de så frie og mangler respekt for de voksne. Det kan være vanskelig for en lærer å oppfylle alle krav, samtidig som han delvis også skal oppdra elevene. Altså: utover at læreren skal være lærer, finnes det også mange andre oppgaver etter skoletid. Disse er en psykisk belastning for læreren (færøysk student).

Noen ganger er man meget følsom (lunta er kort), og man ville gjerne nå gjennom med noe. Dette gikk ikke problemfritt (islandsk student).

Det som jeg synes er besværlig er at læreren hele tiden må være parat for alle mulige slags hendelser. En må også kunne svare spontant på spørsmål og har ingen tid til å tenke gjennom ting på. En må også ha opplysninger om dårlige tilstander i hjemmet og mange andre problemer. En kan likevel ikke gjøre noe, for eksempel om en elev kommer på skolen underernært. Læreren tar den slags problemer inn – men kan ikke gjøre noe for å endre tilstanden.

En kan ikke komme med matpakker og klær til disse barna (islandsk student).

Å møte alle de krav man stilles overfor, fra kollegaer, fra foreldre og fra organisasjonen. Vanskelig fordi kravene er så ulike, og det gjelder å mestre alle de krav som er relevante på en god måte (svensk student).

Det er også besværlig å ikke vite når jeg lykkes og når jeg mislykkes. Jeg kan bare stole på min egen kunnskap og min egen fornuft i forhold til hva som kjennes rett. Respons fra andre lærere er viktig. Det kunne muligens hjelpe med en samtale med andre lærere for å slippe å gruble aleine (svensk student).

Disse sitatene henleder oppmerksomheten mot andre perspektiver knyttet til levd uro enn de to første oppmerksomhetsområdene. Disse angår andre forhold:

- Makteløsthet
- Å lese mellom linjene
- Middelveien mellom å være streng og være ”flink”
- Vanskelig å oppfylle alle krav
- Emosjonelle aspekt
- Å være parat for all slags hendelser
- Å møte alle de krav man stilles overfor
- Vanskelig å ikke vite når man lykkes/mislykkes

De kan heller ikke løses eller måles i resultat som lar seg innpasse i en evidensbasert tenkning. Disse er ikke basert på regler og rutiner som kan terpes i lærerens livsverden. Pedagogisk uferdighet bidrar snarere til en nødvendig forståelse av at læreren må leve sitt liv i skolen uten garanti for suksess, som Rasmussen, Kruse og Holm (2007) uttrykker dette.

### **Practice is never pure – *so what?***

Bjarnadóttir (2008) definerer personlig kompetanse som personlige kvalifikasjoner som er av betydning for lærere, og som lærerutdanningen kan ha innflytelse på. Hun hevder her at sosial og relasjonell kompetanse må sees som en integrert del av kompetansen og viser spesielt til betydningen av kompetanse i faglig refleksjon. Jeg vil her understreke betydningen av levd uro og spesielt det som jeg ovenfor har omtalt innenfor det tredje oppmerksomhetsområdet for studentenes bekymringsmeldinger, pedagogisk uferdighet. Når studentenes egne bekymringer og refleksjoner i tilknytning til disse tas på alvor, kan disse transformeres til en viktig resurs i pedagogisk arbeid, og de kan knyttes til veiledning og refleksjon. Ut ifra det vi vet fra tidligere empiriske undersøkelser, vil jeg like fullt understreke

betydningen av begrepet *faglig* i forbindelse med refleksjon. Det er ikke tilstrekkelig *at* studenter reflekterer og ei heller likegyldig *hva* studenter reflekterer over. Tidligere norske undersøkelser viser at refleksjon i lærerutdanningen mangler retning og oftest ender som speiling og kloning av bestående praksis i barnehage og skole (Søndenå og Sundli, 2004). Refleksjonen begrenses til individuell utvikling og til generelle mellommenneskelige egenskaper (Søndenå, 2007).

En kompetanse i faglig refleksjon kan like fullt utvikles i lærerutdanningen. Her er det mulig å gå veien om en distinksjon mellom det intime og det personlige i forbindelse med den levde uroen, og jeg vil avslutningsvis peke på en utfordring i denne sammenhengen. Dersom levde uro blir til krydder i beskrivelsen av en personlig kompetanse, framstår den levde uroen først og fremst som en isolert og intim betroelse. Levde uro blir da omsatt i et personlig problem. Det er først når levde uro sees som normaltilstand i lærerutdanningen så vel som i skolen, at levde uro som fenomen blir interessant. I en slik sammenheng inngår erkjennelse av følelser som maktesløshet, ensomhet, tilkortkomning og usikkerhet som en selvfølge, og som et fenomen lærere må støtte hverandre i. Med andre ord; levde uro må omsettes i eksempler. Disse eksemplene må også angå *andre* mennesker, studenters, læreres, så vel som lærerutdanneres livsverden. En levde uro som disse kan kjenne seg igjen i, dele med hverandre og reflektere omkring – med tanke på varig endring av tanke og handling. Slik kan levde uro og pedagogisk uferdighet i særdeleshet bidra til forståelse av lærerens varen og en fordypet og utvidet forståelse for kompetanse. Et nytt grunnlag for læring i veiledning og undervisning oppstår med dette i lærerutdanningen.

Jeg har i denne sammenhengen forsøkt å fylle uttrykket levde uro med et innhold, basert på studentenes egne opplevelser av bekymring knyttet til framtiden i skolen. Dette innholdet viser seg å være langt fra entydig og knytter an til gjøren og viten i lærerkompetansen, så vel som til varen, refleksjon og andre mer personlige egenskaper. Studentenes oppfatninger gjør det mulig å fylle uttrykket ”practice is never pure” med fordypet mening. Studentenes oppfatninger viser betydningen av å styrke en fenomenologisk kvalitetsdimensjon i lærerutdanningen, og levde uro gir således et nytt og viktig inntak til læring og kvalitetssikring.

## Litteratur

- Beauvoir, S. de (1992): *För en tveetydigbetens moral*. Göteborg: Daidalos.
- Benhabib, S. (1992): *Situating the self*. New York, Routledge.
- Bjarnadóttir, R. (2004). Að verða kennari: Sýn kennaranema á eigin starfshæfni. *Uppeldi og menntun*, 13(1), 25–44.
- Bjarnadóttir, R. (2008): Lærerarbejds udfordringer – for læreren og personen. Artikel i Bjarnadóttir, R., Brekke, M., Karlefors, I., Nielsen, P. og Søndena, K. *Lærertiliv sett med nordiske studentøyne*. Tromsø: Eureka Forlag.
- Brekke, M. (2008): Lærerutdanning som dannelsesreise. Artikel i Bjarnadóttir, R., Brekke, M., Karlefors, I., Nielsen, P. og Søndena, K. *Lærertiliv sett med nordiske studentøyne*. Tromsø: Eureka Forlag.
- Clegg, S.C. (1999): Globalizing the intelligent organisation: learning organisations, smart workers, (not so) clever countries and the sociological imagination, *Management learning*. I: Edwards, A., Gilroy P and Hartly, D. (2002): *Rethinking Teacher Education. Collaborative responses to uncertainty*. London and New York, RoutledgeFalmer.
- Edwards, A. and Ogden, L. (1988): “*Learning in action: earning to teach as participatory appropriation*”. Paper presented at the ISCRAT Conference, Aarhus, Denmark.
- Edwards, A., Gilroy P and Hartly, D. (2002): *Rethinking Teacher Education. Collaborative responses to uncertainty*. London and New York, RoutledgeFalmer.
- Hamilton, D. (2002): Delivering deliverance. I: Edwards, A., Gilroy, P. and Hartley, D.: *Rethinking Teacher Education. Collaborative responses to uncertainty*. London and New York, RoutledgeFalmer.
- Karlefors, I. (2008): Vem har makten I klassrummet? Artikel i Bjarnadóttir, R., Brekke, M., Karlefors, I., Nielsen, P. og Søndena, K.: *Lærertiliv sett med nordiske studentøyne*. Tromsø: Eureka Forlag.
- Korthagen, F. A. (2004): In search of the essence of a good teacher; towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher education*, 20 (1), 77–97.
- Krejsler, J., Laursen, P. F., & Ravn, B. (2004): Folkeskolelærernes professionalisering. I Moos, L., Krejsler, J., Laursen, P. F. (ed.), *Relationsprofesjoner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets forlag.

- Kvistad, K. og Søbstad, F. (2005): *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Laursen, P.F. (2003): *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. København: Gyldendahls Lærerbibliotek.
- Lundgren-Gothlin, E. (1992): Innledningen I: Beauvoir, S. de (1992): *För en tvetydighetens moral*. Göteborg: Daidalos.
- Rasmussen, J., Kruse, S. og Holm, C. (2007): *Viden om uddannelse. Uddannelsesfoeskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schultz Jørgensen, P. (1999): Hva er kompetence? – Og hvorfor er det nødvendig med et nyt begreb? *Uddannelse*, 9, 4–10.
- Søndenå, K. (2002): *Tradisjon og transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon inorsk førskulelærerutdanning*. No. 175. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Søndenå, K. og Sundli, L. (2003): Veiledning i praksisfeltet. Rom for refleksjon og didaktisk nytenkning – eller bare kloning og speiling? I: Brekke, M. (red.): *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring. Læring, undervisning og dannning i lys av ny forskning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Søndenå, K. (2007): *Beauvoir no! Om refleksjon som etiske kjerneverdi og fridom i pedagogisk arbeid*. Manus under arbeid, presentert på konferansen ”FOU i praksis”, Trondheim, 2007.

## *Ulikheter i erfart lærerliv – sett med nordiske studentøyne*

*Av Ragnhildur Bjarnadóttir, Mary Brekke og Pauli Nielsen*

Sammenligning mellom lærerutdanningene ved de fire deltakende institusjonene er ikke et sentralt tema i denne boka. Vårt anliggende har vært avgrenset til et internt perspektiv på lærerutdanning som sådan, representert ved noen nordiske lærerstudenters opplevelser av utfordringer i lærerarbeidet. Vårt prosjekt dreier seg om hvordan lærerutdanningen best kan støtte lærerstudenter i å kunne *make, leve med og utdannes* gjennom ulike utfordringer i utdanningens praktiskfelt. Et viktig formål med studien er å bidra til de diskusjoner om forbedring av lærerutdanningen som kontinuerlig foregår i de nordiske land.

Utdanningssystemet og lærerutdanningen i Norge, Sverige og på Island og Færøyene har mye tilfelles (Skagen, 2006), men det er også stor variasjon mellom land og institusjoner. For eksempel foregår lærerutdanningen både på universitets-, høyskole- og seminarnivå. Noen av institusjonene driver forskning, andre ikke (Jóhannsdóttir, 2007). De færøyske lærerutdannerne har eksempelvis 19 undervisningstimer per uke og ingen tid til egen forskning på sine arbeidsplaner. Svensk og norsk lærerutdanning har gjennomgått nasjonale evalueringer, men ikke de islandske og færøyske.

Blant det som disse nordiske landene har felles, er den vekt det legges på grunnskoleelevenes personlige utvikling og individualisert undervisning (Krejsler, Laursen og Ravn, 2004; Carlgren, Klette, Myrdal, Schnack og Simola, 2006) og prinsipper om danning og humanistiske verdier (Klette, 2002; Nielsen & Olsen, 2007). Dessuten har disse nordiske landene gjennomgått forandringer, som del av en global bevegelse, i retning av en inkluderende pedagogikk, noe som også har hatt innflytelse på lærerutdanningen. Det er konstatert at det er store likheter i utvikling mot en ”skole for alle” i Island, Sverige, Færøyene/Danmark og Norge (Bjarnason, 2007). Alle disse nordiske land gjennomgår nå en forandringsprosess, idet lærerutdanningen må forholde seg til Bologna-prosessen gradstruktur og krav om målsetninger. Det gir interessante muligheter for sammenligninger.

I denne boka fremkommer det tydelig at beskrivelsene fra studenter ved de enkelte land har mye tilfelles. Studenter fra alle institusjonene opplever for eksempel problemer omkring tilpasset opplæring, motivasjon og det å “kunne sette grenser”. De erfarer samme slags situasjoner og opplevelser i praksisfeltet. Det er ikke mulig å finne store forskjeller i lærerrollen, lærerkulturen og samfunns-kulturen. Men til tross for alt som beskrivelsene har felles, fremkommer det

forskjeller mellom institusjonene. I denne artikkelen gis det innblikk i noen av disse.

Det må understrekes at sammenligningen ikke bygger på formell komparativ forskningsmetode. Den slags studium ville gjøre krav på en redegjørelse for lærerutdanningens struktur og innhold ved de ulike institusjoner og deres innplassering i de enkelte lands utdanningssystem, samt større formaliteter omkring selve sammenligningen enn vi har foretatt (Alexander, 2000).

### Studenters evne til å uttrykke seg om sine pedagogiske opplevelser

Beskrivelsene fra studentene varierer svært mye med hensyn til lengde. Den korteste enkeltbeskrivelse er på 4 ord, og den lengste er på 224 ord.

Ved å sammenligne lengden av de ulike beskrivelsene mellom institusjonene, fremkommer forskjeller i middelerverdier. Selv om prosjektet er basert på kvalitative data og analysen er fenomenologisk basert i dette delstudiet, har vi likevel funnet at datamaterialet gjør det mulig å foreta en enkel liten kvantitativ illustrasjon for å få fram poenget nedenfor.

**Tabell 1. Beskrivelsenes lengde – middelerverdier og standardavvik:**

INSTITUSJON	VANSKELIG OPPGAVE			OPPGAVE JEG MAKTER GODT		
	M	sd	n	M	sd	n
Luleå	77	37,4	33	60	28,4	33
Reykjavik	63	24,9	32	28	19,2	32
Torshavn	127	42,7	24	86	31,9	24
Tromsø	84	36	24	53	28,8	26

Studenter i Torshavn bruker i gjennomsnitt flest ord i sine beskrivelser, mens de i Reykjavik bruker færrest ord. Forskjeller mellom Reykjavik og de tre andre, på den ene side, og Torshavn og de tre andre, på den andre side, er signifikante. Opplysningene er interessante for denne studien og vekker noen spørsmål av interesse. Lærerutdanningen i disse nordiske landene legger vekt på undervisning i pedagogikk, i fag som det undervises i skolen, fagdidaktikk og praksis (Skagen, 2006). Læring av faglige begreper innenfor disse områdene er sentrale målsetninger for utdanningene. Studentene skal lære å uttrykke seg om barns læring, om pedagogiske målsetninger, om didaktiske forutsetninger og om skolen som institusjon. De skal lære å sette ord på tanker og opplevelser som har med profesjonen å gjøre. Forskjeller i beskrivelsenes lengde vekker spørsmål om studentenes evner til å uttrykke seg i ord om den slags fenomener, og om det eventuelt er kulturelle forskjeller mellom landene som har innflytelse på studentenes ordforråd som kan knyttes til lærerprofesjonen.

## Forskjeller og likheter i studentenes beskrivelser ved de fire lærerutdanningene

Selv om det er mange fellestrekk ved svarene, fremtrer likevel bestemte profiler som særegne for den enkelte gruppe. De følgende sammenfatninger er framkommet på bakgrunn av en helhetsanalyse foretatt av to av forskerne i prosjektgruppa.

### *Torshavn*

Lærerens vanskelige situasjon i dagens skole og samfunn er et sentralt tema blant lærerstudenter i Torshavn. Mange er svært kritiske og politiserte i forhold til hvordan skolesystemet fungerer på Færøyene, noe som kan skrive seg fra en helt spesiell skolehistorie i et dansk skolesystem. Kampen om en nasjonal identitet pågår fremdeles og gjør sitt til at de færøyske lærerne føler seg sårbare. De er opptatte av det vi kan kalle fagforeningsspørsmål, slik som arbeidstid, arbeidsforhold og arbeidsmengde. Nesten halvparten opplever mangelen på disiplin og manglende kontroll som særdeles utfordrende i de klassene hvor de hadde hatt praksis, spesielt i de klassene hvor det var mange elever med ulike former for funksjonshemninger og atferdsproblemer. En student sier det slik: ”De bliver måske værre med årene, fordi de har magten. Du er lærer, hvad kan du gøre?”

Studentene er gjennomgående skeptiske til lov om en ”skole for alle” og de krav den setter til læreren. De ønsker spesialundervisning for de mest krevende elevene. Didaktiske overveielser er ikke vanlig blant disse studentene, med unntakelse av at motivasjon nevnes noen ganger som problem. Maktesløshet er et meget vanlig tema. Eksempler fra noen svar:

En vanskelig oppgave er loven om, at skolen er for alle. Hjem, der ikke ”fungerer” godt, børnene kommer uoplagde i skole, ikke oplagt at lære, sidder og forstyrrer og hævner sig på ting og andre elever. Det hjælper lidt eller intet at tale med forældrene. ... at man i dag hele tiden skal konkurrere imod computerspil og fjernsynet. ... Det hjælper i mange tilfælde ikke at tale en elev til rette, fordi han er ligeglad, fordi det får ingen konsekvenser. Det er bl.a. her at læreren mangler flere ”redskaber” at arbejde med.

På spørsmålet om hva de takler spesielt godt i rollen som lærer svarer noen av studentene fra Færøyene at de anser seg selv som ”tålmodige og afbalanseret”, de føler at de kommuniserer godt med elevene og at de kan ”lytte til hva eleverne har at si og at få resten af klassen til at lytte mens andre taler” samt at elevene kan snakke med læreren ”i fortrolighed”. De har digital kompetanse som er nyttig som



lærer, og de legger vekt på gjensidig respekt i undervisningssituasjonen, særlig ”at skabe respekt for sin egen person”. Ikke minst nevnes betydningen av slike personlige egenskaper som kreativitet, godt humør, glede i arbeidet og at læreren har ”et let og lyst væsen og er positiv og glad”. De sier at de forsøker å holde disiplin og å løse konflikter så langt som råd er. Flere nevner hvor viktig læreren som modell er og at elevene ”tror på læreren”.

### *Luleå*

De svenske studentene er også opptatte av grensesetting og disiplinsspørsmål og hvordan de kan ”handskas med de barn som konstant stör ordningen”, men de er gjennomgående mer optimistiske og positive enn andre studenter i materialet. Svenskene er svært opptatte av hvordan de skal få til tilpasset undervisning, eller som en sa: ”Att hinna med allt detta och samtidigt bedriva en verksamhet som nås av alla barn utifrån deras förutsättningar känns som Mount Everest”.

Her er barna og deres situasjon i fokus – blant annet reflekteres det mye omkring hvordan barn motiveres, ”att väcka deras interesse”, og hvordan læreren kan ”se de barn som inte gör så stort väsen av sig”. Det er interessant, og kanskje symptomatisk for de svenske studentene, at de nesten utelukkende bruker termen barn, og ikke den mer distanserte termen elever, slik de øvrige studentene gjør. Ordet barn fremkommer i 21 av 33 svar, ofte mange ganger i hver besvarelse.

Pedagogisk omsorg framtrer tydelig i svært mange av de mer reflekterte svar. Hvordan kan læreren skape trygghet slik at ”barnen ska tycka om mig och känna sig trygg hos mig”, er et spørsmål som ofte stilles. Til tross for at mange er opptatte av tilpasset opplæring, er det få som nevner didaktiske problemer omkring dette. Her er noen typiske uttalelser fra de svenske studentene:

... att veta ifall jag ger eleverna så mycket hjälp de behöver och att motivera elever som saknar motivation ... det är svårt att möta barn med dåliga hemförhållanden på rätt sätt. Dessa barn har ofta svårigheter med koncentrationen ... Hur ska man kunna skapa en sund inlärningsmiljö för barnen? Arbetsro där man ger alla barn lika stor plats utifrån dess behov utan stress.

De uttrykker omsorg og omtanke for det enkelte barn og ”att kunna se alla barnen”, samtidig er de noe skeptiske til hvordan de kan få foreldresamarbeidet til på en bra måte og hvor vidt de selv er i stand til å bygge opp en god relasjon til de foresatte.

At lærerutdanningen har bidratt med viktig danning for læreryrket, blir særlig framhevet av de svenske studentene, og en student sier det slik: ”Teori har jag gått

om men praktik lærs inte ut på lärarprogrammet. Jag önskar det lades större vikt på: Vad är viktigt att lägga fokus på? Hur gör man detta?”

På spørsmålet hva de er gode på svarer de svenske studentene at de føler at de er gode på å skape kontakt og relasjoner slik ”att barnen ska tycka om mig och känna sig trygg hos mig”, se alle og den enkelte, skape glede, ”vara lyhörd empatisk” samt å vekke interesse og være kreative hos barna. En student nevner som en positiv egenskap ”att jag själv är nyfiken på det mesta”.

### *Tromsø*

En tredjedel av de norske studentene er, som mange andre, opptatt av hvordan de skal makte å holde disiplin i en skole med så mye uro og hvor ” barn har det tøft på skolen og i hjemmet” eller er ”vanskeligstilte” på annen måte. Nesten halvparten er opptatte av hvordan de skal få til en tilpasset undervisning, som passer for den enkelte. ”Å lese mellom linjene og se hva som foregår i enkelte situasjoner” er vanskelig for førsteårsstudenter. En student sier det slik:

”Det blir vanskeligere og vanskeligere i skolen i dag å gi elevene konsekvensene for de gale handlingene. Mange foreldre driter i elevene sine og bryr seg ikke så mye hvis elevene kommer hjem med melding. Mange elever er svært utagerende og det er svært vanskelig for lærer å sette en passe konsekvens når man ikke har lov til noe”.

Selve undervisningen er i fokus i mange tilfeller (i 14 av 26 svar). Didaktiske kunnskaper og didaktiske overveielser er meget synlige, og i mange tilfeller i tilknytning til tilpasset opplæring. Hvordan skal jeg tilrettelegge undervisningen – er et allment spørsmål om det ofte reflekteres over. Eksempler fra noen svar:

... gi varierte og tilpassede undervisningsformer ...gi alle elever tilstrekkelige utfordringer tilpasset deres nivå ... det er vanskelig for en lærer å se alle elevene...Jeg synes tilrettelagte oppgaver til alle elevene i klassen kan være vanskelig å få tid til enhver time. Det krever veldig godt forarbeid av meg som lærer... Det er vanskelig å ivareta både elevenes, skolens og foreldrenes interesser. Med dette mener jeg at alle krever å få sine ønsker oppfylt i forhold til undervisning osv, noe som kan bli ganske umulig å klare”

Opplevelsen av maktesløshet knyttes ofte til spørsmål om organisering av tilpasset opplæring.

Det er interessant å merke seg at de norske studentene, så vel som studentene fra de øvrige land, nevner en rekke personlige egenskaper som de viktigste ved den danna lærer. De nevner for eksempel at de er gode på

å se hver enkelt elev som den er ...være konfliktløse og ha sosial og inkluderende innstilling...ha evne til å begeistre og oppmuntre elevene ...forstå de problemene enkelte elever har...bry seg om elevene sine og være menneskelig...være veileder og en god leder for klassen og gi elevene tro på seg selv...være en god lytter...kunne komme til meg som lærer om det er noe...skape en god og rolig grunnstemning i timene...skape en god kultur for læring...ha gode personlige antenner.

### *Reykjavík*

Relasjoner i forhold til andre, elever, kollegaer og foreldre ser ut til at skape de største utfordringer blant de islandske studentene. 13 av 33 er opptatt av å kontrollere elevene, holde oppmerksomhet og disiplin. En student sier: ”At miste kontrollen i klassen er noget som ingen lærer vil stå over for. Det kan være besværlig at komme ud af den krise”. Disiplinproblemer i skolen og at ”eleverne ikke har almindelig folkeskikk og er direkte frække” utgjør den største utfordringen for islandske studentene.

Andre nevner samarbeidet med foreldre og andre lærere som en utfordrende oppgave. Foreldresamarbeidet oppleves i det hele tatt som problematisk. En student sier: ”De fleste barn i nutidssamfundet har meget dårlig selvdisiplin Mangel på disiplin i hjemmene slår ind i klasseværelserne”. Her nevnes også problemer med hensyn til innvandrerfamilier. ”Det værste er at du ved aldrig hvad du kan forvente.”

Største delen av studentene er opptatt av hvordan de skal få til tilpasset undervisning, individualisering og å hjelpe elever med spesielle behov. Tilpasset undervisning nevnes av en tredjedel som en utfordring – og det annonseres etter didaktiske kunnskaper for å kunne klare disse utfordringene. Eksempler fra noen svar:

Forældresamarbejde. At være nødt til at beskæftige sig med problemer knyttet til børnene og at skulle have megen samarbejde med forældrene ...  
At kontrollere besværlige elever. For eksempel elever som har ADHD eller har adfærdsproblemer ... at lave undervisningsplan og stå ved denne plan. At knytte den til læreplanen og formål.

De islandske studentene mener at de selv er gode til å holde ro og disiplin og en forklarer det slik: ”...fordi jeg er resolutt og legger vekt på klare regler som alle kan følge” og at dette er ”noget som jeg mener er medfødt, en del af min personlighed”. Andre ting de nevner som de var gode på, er at de oppnådde god kontakt eller som en sier ”...jeg er ikke for streng eller for blid” med elevene og at det var lett å kommunisere med dem fordi ”jeg er en god lytter og har nemt for å

sette meg i andres spor”. Flere mener at de er i besittelse av stor tålmodighet, og at en slik egenskap er særlig viktig for lærere.

### *Sammenfatning*

Studentene fra *Torshavn* er svært kritiske og politiserte i forhold til hvordan det færøyske skolesystemet fungerer. Studentene er opptatt av fagforeningsspørsmål slik som arbeidstid, arbeidsforhold osv. og er gjennomgående ganske negative i sine svar. Studentene er skeptisk til en ”skole for alle” og ønsker spesialundervisning for de mest problematiske elevene.

Studentene fra *Luleå* har hatt de mest positive erfaringene i praksisfeltet og omtaler elevene – barna – med omsorg og omtanke. Det som særmerker de svenske studentene er at de er skeptiske til og usikre på hvordan foreldresamarbeidet skal foregå.

*Tromsøstudentene* omtaler elevene som elever enten det er snakk om skole-situasjonen eller hjemmesituasjonen. De er opptatt av hvordan de skal holde disiplin og hvordan de skal få tilpasset undervisning

Disiplinproblemene er den desidert største utfordringen for studentene fra *Reykjavik*. De er også opptatt av hvordan de skal få tilpasset undervisning, individualisering og hjelpe elever med spesielle behov. Foreldresamarbeidet virker også problematisk.

Helhetsinntrykket av hva studentene opplever som de største utfordringene, uavhengig av hvilken institusjon de kommer fra, er *disiplinproblematikk* og *tilpasset opplæring*. Svært få av studentene i materialet uttrykker noen som helst tro på at lærerutdanningen skal kunne bidra til å gjøre dem bedre i stand til å takle disiplinproblemene de med stor sannsynlighet kommer til å møte som ferdige lærere. Derimot har de større håp om didaktisk hjelp og støtte i forbindelse med didaktiske utfordringer knyttet til tilpasset opplæring.

### **Avslutning**

Bruken av ordene *elev* vsersus *barn*, ulikheter i beskrivelsenes lengde og den betydning som legges i det ”at mislykkes” kan tyde på forskjellige sosiale konstruksjoner i disse institusjonene. Sosiokulturelle teorier viser at læreres profesjonelle utvikling er avhengig av kulturelle situasjoner og sammenhenger. I dette prosjektet har vi ikke analysert institusjonelle programmer og strukturer, og heller ikke ulikheter i de nordiske landenes kultur. I tråd med våre analyser av studentenes opplevelser, ser det ut til at det er noen lokale kulturtrekk, men også

store fellestrekk i utdannings- og samfunnskulturen i de fire land som studentene kommer fra.

Resultatene reiser mange spørsmål som ikke diskuteres i denne boka. Det vil for eksempel være interessant å undersøke nærmere den *rolle* studentene opplever seg i. Opplever de seg som ”ufullkomne lærere” når de er i praksis eller opplever de seg som ”lærende” i en studentrolle og dermed inne i en læreprosess? Manglende selvtillit og pedagogisk uro er forståelig dersom de ikke får eller gir seg selv plass til å være i studentrollen.

De fleste av studentene ser ut til å oppleve problemene og utfordringene de møter i praksis svært nære og personlige. De er opptatt av egen deltakelse og opptreden ”her og nu” og har forholdsvis snevre definisjoner av utfordringer og krav. De ser deres muligheter til innflytelse på læringssituasjonene som meget begrenset. Dette reiser spørsmål om hva slags støtte de kan få til å distansere seg fra problemene og sette dem i større pedagogisk og samfunnsmessig sammenheng.

## Litteratur

- Alexander, R. (2000): *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*. London: Blackwell Publishers.
- Bjarnason, D. og Persson, B. (2007): Inkludering i de nordiska utbildnings-systemen – en sociohistorisks bakgrund. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Tema: Inklusiverende pædagogik i Norden, 44(3): 202–224. ath.
- Carlgren, I., Klette, K. Mýrdal, S., Schnack, K. og Simola, H. (2006): Changes in Nordic Teaching Practices: From Individualised Teaching to the Teaching of Individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50(3): 301–27.
- Jóhannsdóttir, G. (2007): To what extent are research and research-related activities limited to institutions defined as universities?  
<http://www.unikassel.de/incher/CHER/papers2007/>
- Klette, K. (2002): Reform policy and teacher professionalism in four Nordic countries. *Journal of Educational Change*, 3, 265–282.
- Krejsler, J., Laursen, P. F. og Ravn, B. (2004): Folkeskolelærernes professionalisering. In L. Moos, Krejsler, J., Laursen, P. F. (red.), *Relationsprofesjoner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets forlag.
- Nielsen, K. & Olsen, A. E. (red.) (2007): *Pædagogiske værdier og politik*. København: Danmark Pædagogiske Universitet.
- Skagen, K. (red.) (2006): *Lærerutdannelsen i Norden*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.

## *Forfatteromtale*

**Ragnhildur Bjarnadóttir** er dosent ved Islands pædagogiske universitet. Hun har cand. ped. eksamen i psykologi, og avsluttet sin Ph.d. grad fra Danmarks pædagogiske universitet i 2002. Hennes forskning har hovedsakelig dreid seg om ungdoms læring utenfor skolen samt lærerutdanning. Hun har i særlig grad arbeidet med kompetansebegrepet i denne sammenhengen.

**Mary Brekke** er fil.dr. og dosent i pedagogikk. Hennes doktorgrad er innen utdanningshistorie. Hun er ansatt ved Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning. I de siste årene har hun vært opptatt av lærerutdanningshistorie, lærerutdanningsdidaktikk og dannelsesbegrepet. Hun har publisert flere artikler og bøker på disse områdene.

**Inger Karlefors** er fil. dr. og lektor i pedagogikk ved Luleå Tekniska Universitet, Institutionen Pedagogik och Lärande, og ved den utdanningsvitenskapelige institusjonen for tekniske, estetiske og praktiske kunnskapstradisjoner (UTEF) ved Stockholms universitet. Hun har arbeidet 20 år som lærerutdanner innen idrett og pedagogikk. Hennes forskning handler om idrettslæreres og idrettsfagets samvirke i den svenske grunnskolen.

**Pauli Nielsen** er tidligere rektor på Føroya Læraraskúli. Han er cand. ped. i pedagogikk. Pauli Nielsen har vært aktiv lærerutdanner i Torshavn siden 1976. Han er særlig interessert i makt- og identitetsspørsmål og spørsmål i forbindelse med diskusjonskultur.

**Kari Søndena** er fil.dr. og førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Hun er professor II ved Høgskolen i Tromsø. Søndena har lang erfaring fra norsk lærerutdanning. I seinere år har hun konsentrert sitt arbeid om filosofisk orientert pedagogikk med et spesielt fokus på refleksjon, didaktikk og pedagogisk veiledning.





Ragnhildur  
Bjarnadóttir



Mary Brekke



Inger Karlefors



Pauli Nielsen



Kari Søndena

## Lærertiliv sett med nordiske studentøyne

Hvordan oppleves lærertilivet av lærerstudenter ved slutten av første året som lærerstudent? Hovedinntrykket fra en undersøkelse blant lærerstudenter i fire nordiske land er at studentene, etter sin første praksisperiode, opplever disiplinproblematikk og tilpasset opplæringsom de to største utfordringene. Problemene og utfordringene de møter i praksis oppleves som nære og personlige av de fleste av studentene. De ser ikke, på dette tidspunkt, tydelig for seg hvordan de skal kunne utvikle seg for å takle disiplinproblematikken. Derimot tror mange at lærerutdanninga skal kunne bidra til deres didaktiske kompetanse på området tilpasset opplærings. Denne publikasjonen viser resultat fra første fase i forskningsprosjektet Teacher Education Didactics in the North (TED).

Artiklene presenterer ulike teoretiske perspektiver på det innsamla materialet, hvor det fokuseres på lærerstudenters syn på utfordringer i det fremtidige lærertiliv. Generering av fruktbare begreper for forståelsen av studenters framtidige lærertiliv er en hovedmålsetning med boka. Begrepene vil i sin tur bli viktige analyseredskaper i siste fase av TED-prosjektet. Målgruppe for boka er forskere og undervisere innenfor nordisk lærerutdanning.

Forfatterne er henholdsvis fra Island, Norge, Sverige og Færøyene. Disse er dosent dr. Ragnhildur Bjarnadóttir, Kennaraháskóla Islands, Reykjavik, dosent dr. Mary Brekke, Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning, professor II, dr. Kari Søndena, Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning/Universitetet i Stavanger, lektor dr. Inger Karlefors, Institut för utbildningsvetenskap, Luleå Tekniska Universitet og forsker cand.pæd. Pauli Nielsen, Færøya Læraraskúli, Torshavn.



**EUREKA FORSKNINGSSERIE**

NR. 1/2008

ISBN 978-82-7389-126-6

ISSN 0809-8026



**EUREKA FORLAG**