

# Læring i yrket – i møtet mellom erfarne og nyutdannede

Finn Daniel Raaen FinnDaniel.Raaen@hio.no

Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo

*Nyutdannede og erfarne lærere som samarbeider systematisk om planleggingen og gjennomføringen av undervisningen har høyere opplevd mestring enn de som ikke gjør det. Kollegiale fellesskap er viktige for både nyutdannede og erfarne læreres opplevelse av støtte. Lærere finner likevel ofte lite rom for å prioritere systematisk kollegialt samarbeid, som beskrives som for tidskrevende. Lærere sier på tross av at det at de ofte savner å samarbeide. Hvorvidt lærere har møteplasser, anledninger og meningsfulle oppgaver å samarbeide om er viktig, men kan likevel bare delvis forklare lærernes oppfatninger om samarbeidets betydning.*

I kapittelet drøfter jeg hva et samarbeid mellom nyutdannede og erfarne lærere kan bety for begge profesjonslæring. Kollegiasamarbeid er ikke viktig bare for de det konkret gjelder. Måtene det samarbeides på og holdningene til samarbeid i skolen innvirker også på den kultur for læring som skapes, og derigjennom også i vid forstand på nyutdannedes læringsmuligheter. Med referanse til forskning vil dette nærmere drøftes. Jeg vil vise hva som må til for at det gjennom et kollegialt samarbeid skal kunne skapes større åpenhet for endring og nytenkning. Jeg argumenterer for at et samarbeid fundert på slike forutsetninger kan berike både nyutdannedes og erfarnes kunnskapsforståelse, og dermed gjøre dem bedre i stand til å mestre yrkets stadig skiftende profesjonelle utfordringer.

## **Muligheter for gjensidig profesjonslæring**

Kjennetegnende for erfarne lærere er at de både har kunnskap og variert erfaring med undervisning. De kan med grunnlag i sin praktiske viten om skoleforhold vise nyutdannede hvilke muligheter de har for å anvende sin teoretiske kunnskap i praksis. De vet dessuten ofte en hel del om hva slags kontroll som må til i et klasserom for at det skal bli et fungerende læringsmiljø, noe nyutdannede vet mindre om (Eraut, 2002). Nyutdannede vil på sin side kunne bringe viktige nye impulser til skolehverdagen fordi de besitter en fersk lærerutdanning og har andre kontekstuelle erfaringer. De nyutdannede vil dessuten, på grunn av sitt manglende kjennskap til de konkrete skoleforholdene, kunne ha behov for å ordsette og stille spørsmål ved sider ved skolehverdagen som den erfarne kan komme til å overse. Slik sett vil nyutdannede og erfarne lærere hver for seg, i kraft av sine ulike ståsteder, ha ressurser som

den andre vil kunne ha nytte av i sin profesjonsutvikling. En slik forståelse av profesjonslæring har som forutsetning en åpenhet for endring og nytenkning og det å bygge videre på verdifulle sider ved eksisterende kunnskaps- og læringsformer som ikke bare erfarne, men også nyutdannede kan være i besittelse av. En erfaren lærer på en ungdomsskole i et tettsted på Nord-Vestlandet sier det slik på et personalmøte (Raaen, 2010):

Nå brukes trinnmøtene mest til informasjon og fagmøtene til planlegging. Men så er det at vi har Lise på trinnet da. Hun er ny og hun har stilt spørsmålet om hva som egentlig skal ligge i et fagmøte og hva som egentlig skal ligge i et trinnmøte. Altså hva de egentlig skal brukes til. Og hun har etterlyst dette med erfaringsdeling. Vi er glad for å ha fått Lise på trinnet, for etter det har vi fått nye innspill. Hun har også prata om det med å ta opp praksisopplevelser, som vi også har tenkt å innføre på trinnmøtene våre.

Ifølge den erfarne læreren er det nå også sånn at de skal begynne å dele praksisopplevelsene sine med hverandre, og hovedfokus skal være på det positive. Det vil si at de ikke bare skal snakke om de problemene de har med elever - som de snakker om hele tiden. De skal i stedet ta fram positive opplevelser og dele dem med hverandre og drøfte dem. Ifølge den erfarne er de for tida utrolig glade for å jobbe sammen.

Etter en liten tenkepause kommer det fra nyutdannede Lise:

Vel, jeg følte at det på fagmøtene lett ble sånn at ”okay nå skal vi ta opp alle problemene, alt det vi sliter med”, men så trenger vi inspirasjon. Sånn at vi trenger å ta opp kasus, ikke bare negative, men også reflektere over det som fungerer. Jeg kan få andres øyne på mine erfaringer og jeg kan få være øyne på andres erfaringer. En annen sak jeg har luftet er om vi på fagmøtene også kanskje kunne legge fram for hverandre våre synspunkter på hvordan, for eksempel, vi mener at elevene best lærer engelsk. Utveksle erfaringer. Hensikten er at vi blir tryggere som lærere, at vi er tryggere faglig og at vi er tryggere når vi kommer i klasserommet. [...]

Lise mener det er så mange skifter i lærernes hverdag, og at de har lite rom for refleksjon, med mindre de skaper seg det da. Hun gir videre uttrykk for at de som lærere trenger å lage seg avtaler om når de skal reflektere. Det er viktig med et positivt utgangspunkt. Det er jo

sånn en tenker når en vurderer elevene. Det er jo den enkleste psykologien, ifølge Lise. Hvis du forsterker det positive, så får du mer av det positive. Hvis du bare forsterker det negative, så får du ikke gjort noe mer med det. Nyutdannede Lise mener det er så lett å bli avmektig av bare elendighetsbeskrivelser. Hun synes hun får så mye utbytte av samarbeid med lærerne på trinnet. Ja, det gjelder ikke bare faglig. De har en så god tone, avslutter Lise sitt innlegg på personalmøtet.

### ***Reproduksjon av en tradisjonell individualistisk læreridentitet***

Hvordan representativt er dette for det lærersamarbeidet som skjer rundt omkring på skoler? Kollegasamarbeid synes ikke sjelden å innebære at flere lærere gjør det samme som hver enkelt kunne gjort alene (Friedman, 1997). Individuell mestring er hva som tradisjonelt anses å gi lærere profesjonell status og autoritet. Profesjonelle lærere er tradisjonelt beskrevet som individuelle aktører (Lortie, 1969; Løvlie, 2001), det vil si som lærere som individuelt arbeider med å forberede sin undervisning og gjennomgå sine elevers arbeider. En rekke forskningsstudier underbygger det profesjonelt sett fruktbare ved å nærme seg lærerarbeidet på disse premisser. Forskningen viser at lærere i utstrakt grad mener at den enkeltes evne til å holde kontroll og ha fokus på regler og rutiner, er avgjørende for å kunne lykkes som lærer (Eraut, 2002; Hoy & Rees, 1977; Furlong & Maynard, 1995). At dette har status, underbygges også ved at skoleledere verdsetter nyutdannedes individuelle klasseromskontroll som indikasjonen på deres suksess (Oakes & Lipton, 1999). En vanlig oppfatning er at det er den enkeltes eksklusive faglige kunnskap som gir profesjonell legitimitet og grunnlag for individuell autonomi i yrkesutøvelsen (Etzioni, 1969; Goode, 1969; Freidson, 2001). Forskning viser at for å få aksept, er det ofte avgjørende for nyutdannede at de evner å innpasse seg de rådende, fungerende mønstre som et etablert skolemiljø har å tilby (Lacey, 1977). Mange lærere oppfatter imidlertid det å mestre yrket og utvikle sin profesjonalitet som en ensom, individuell prosess som en må finne ut av alene, gjennom å lære av sine feil (Fransson & Morberg, 2001; Eikseth, 1993; Rosenholtz, 1989).

Sett på denne bakgrunn er det til å forstå at det i skolen gjennom kollegial veiledning ofte skjer en reproduksjon av en tradisjonell lærerprofesjonalitet og en tilpasning til en rådende skolekultur. Forskning viser at det norske nyutdannede grunnskolelærere i hovedsak etterspør av sine erfarne kolleger, og det de også primært får tilbud om gjennom kollegial veiledning, er individuell hjelp til å løse praktisk-tekniske problemer i skolehverdagen (håndtering av problematferd, forståelse av timeplanen, pedagogisk metodikk etc.) (Stålsett,

2003; Jakhelln, 2004; Hauge, 2001; Ødegård, 2005). Den reflekterte praktikerer trer i disse forskningsresultater i liten grad fram. Resultatene understøttes av en rekke internasjonale studier som viser at det de nyutdannede lærere primært ber om og tilbys, er individuell hjelp med å håndtere klasseromssituasjonen og disiplinsspørsmål, papirarbeid, karaktersetting og vurdering av elevarbeid, elevkonflikter, håndtering av elevenes ferdighetsspredning og følelse av egen utilstrekkelighet (Brock & Grady, 1998; Cains & Brown, 1998; Stukát, 1998; Christophersen & Eriksson, 1999). Et på samme tid individualistisk og funksjonalistisk perspektiv på yrkessosialisering er hva det her synes å dreie seg om.

### ***Muligheter for en støttende, korrigerende samarbeidslæring***

Når en støtter seg til en slik forståelse av samarbeidets forutsetninger og muligheter, kommer det ut av syne hvordan kollegialt samarbeid ut fra andre premisser kan fremme en profesjonslæring, der også nyutdannede og erfarne lærere kan bli viktige ressurser for hverandre.

Yrjö Engeström (1994) konkluderer med etter å ha gjennomgått et stort antall oversiktsartikler om forskning på ”teacher thinking”, at det i alle snakkes om læreren som en individuell tenker og handlende. Ideen om læreren som en samarbeidende tenker og handlende er fraværende. Det som i liten grad framkommer, er den profesjonsutvikling som kan tenkes å finne sted gjennom skolefelleskapets strukturering av sin pedagogiske virksomhet (Hoel, 2005, Aili; Persson & Persson, 2004; Rogers & Babinski, 2002). Det tales i den beskrevne forskningen i liten grad om mulighetene for gjennom kollegial veiledning å sørge for *hverandres* personlige, profesjonelle utvikling. Det framkommer ikke hva slags kultur for læring som må forefinnes hvis det skal kunne etableres dialoger, der lærere med lang erfaring og kunnskap skal kunne komme i fruktbart samspill med de som ikke har så lang arbeidserfaring. Lærere som i kraft av sin ferske lærerutdanning vil kunne besitte en ny, alternativ kunnskap av relevans for feltet. Det fordres et endret fokus for å oppdage dette. Jeg vil se nærmere på forskning som innbyr til en slik perspektivendring, og som tydeligere får fram hvilken betydning det kollegiale samarbeidet kan ha for nyutdannedes og erfarnes profesjonslæring.

En bred internasjonal forskning viser at nyutdannede lærere opplever stor nytte av å involvere seg i samarbeid om undervisningssituasjoner (Ginns & Watters, 1996). Samarbeid, og da spesielt erfarne læreres veiledning av nyutdannede, er dokumentert å være svært viktig for opplevelsen av mestring av yrket (Yost, 2006). Manglende støtte fra kolleger gir negativ effekt på egen mestringsopplevelse. Flere studier viser også at kollegastøtte og

lærersamarbeid er viktig for å dempe utbrenthet (Brouwers, Evers & Tomics, 2001). Lærere som deltar i undervisning som innbefatter læring gjennom samarbeid, har høyere opplevd mestring enn de som ikke deltar. Det samme gjelder de som samarbeider mye med kolleger (Schachar & Shmuelewitz, 1997). Det å ha kollegaveiledning har også en positiv effekt på mestring. Det gjelder om kollegaen er fra egen eller andre skoler (Ross, 1995). Forskning viser videre at et kollegialt fellesskap ikke bare er viktig for læreres opplevelse av støtte, men også for hvorvidt det skapes et en kultur som genererer ideer og kritikk (Day mfl., 2007, 2000; Odell & Ferraro, 1992). Lærere er mer villige til å eksperimentere og prøve ut nye ideer og undervisningsløsninger når de har et fellesskap å støtte seg til og reflektere sammen med (Rosenholz, 1989, Ellström, 1996). Teamsamarbeid beskrives i flere internasjonale undersøkelser som et nøkkelaspekt ved læreres profesjonelle utvikling i skolen, og interaksjon med kolleger som en grunnleggende forutsetning for å skape profesjonelle skolekulturer (Jang; 2006). Intersubjektivitet åpner for møter mellom flere personers tanker, der en kan bygge på hverandres ideer og bruke argumentene fra de felles diskusjonene til å forøke ens egen utvikling (Cordingley mfl., 2003). I dette ligger grunnlaget for å utvikle en felles profesjonskunnskap som også kan anvendes individuelt. Nyutdannede og erfarne kan som vist her på hver sine måter gi viktige innspill. Forskning viser videre at i tette arbeidsfellesskap eksperimenterer nyutdannede lærere mer og utvider sine repertoar, mens erfarne lærere fornyer seg og reviderer sine etablerte oppfatninger (Murata, 2002). Dermed kan det synes at den enkeltes mening først viser sin dybde når den støter på og kommer i kontakt med en annen fremmed mening, og når den engasjeres i en dialog som overskrider den lukking og ensidighet som særpreger hver enkelt sin mening (Bakhtin, 1986).

Et forpliktende faglig samarbeidet gir altså muligheter til å artikulere, drøfte og begrunne de valg og utfordringer som man gjør og står overfor som lærer. Det gjelder for nyutdannede og erfarne. En slik lærerrolle står i kontrast til det tradisjonelle bildet av læreren som en person som primært er enerådende, privatpraktiserende og individuelt autonom. Disse forskningsfunn utfordrer de tradisjonelle forestillingene om at det er den akademiske kunnskapen som tilegnes i utdanningen som er det som først og fremst gir grunnlag for mestring og autonomi i yrket.

Norske lærere står overfor mange av de samme samarbeidsutfordringer som er beskrevet i internasjonal forskning. Oppsiktsvekkende er hvor stor betydning arbeidsplasskulturen og samarbeidsformer viser seg å være for både erfarnes og nyutdannedes mestring.

En nyere norsk undersøkelse viser at det er et betydelig samarbeid mellom lærere i norsk skole, og at det kollegiale klimaet er godt (Raaen & Aamodt, 2010). Det skiller i denne undersøkelsen mellom hvorvidt kunnskaps- og erfaringsutvekslingen på teamene/trinnet er basert på et samarbeid der: a) lærere bare fordeler undervisningsoppgaver seg imellom, b) lærere planlegger og gjennomfører sin egen undervisning i fellesskap, c) lærere både planlegger, gjennomfører og evaluerer sin undervisning i fellesskap og d) lærere i tillegg har en systematisk erfaringsdeling. Undersøkelsen viser at både lærersamarbeidet og ledelsens rolle i forhold til lærerne først og fremst er preget av koordinering, planlegging og praktisk tilrettelegging, mens et samarbeid basert på faglige, profesjonelle korrektiv er forholdsvis lite utviklet. TALIS-undersøkelsen (Vibe mfl., 2009) understøtter dette. Den viser at det er en svak tilbakemeldingskultur i norsk skole, med lite årvåkenhet overfor kvaliteten i lærerarbeidet. TALIS er en internasjonal studie fra OECD om undervisning og læring der også resultater fra norske grunnskoler inngår.

En undersøkelse av Caspersen og Raaen (2010) viser at de viktigste variasjonene knyttet til mestring av lærerarbeidet ikke går mellom nyutdannet og erfaren, men derimot mellom forskjellige typer samarbeidsformer som påvirker arbeidet, og forskjellige typer støtte fra kolleger og ledelsen ved skolen. Arbeidsplasskultur og samarbeidsformer framgår å være minst like viktig for mestringsforventning og trygghet som hvor lenge man har arbeidet som lærer. Undervisningssamarbeidet viser seg imidlertid igjen å dreie seg mer om planlegging og organisering enn om diskusjon og drøfting. Samarbeidet er i all hovedsak knyttet til den løpende undervisningsplanleggingen. Ofte betyr det at nyutdannede tilpasser seg den velprøvde praksisen som de erfarne legger opp til at skal få fortsette. I den grad drøfting foregår er den stort sett knyttet til at lærerne korrigerer for feil når problemer eller uregelmessigheter oppdages. Å gi seg tid til å analysere følgene av en eksisterende praksis i dypere forstand, eller reflektere over de etablerte målsetningene og underliggende normene og verdiene som praksis baserer seg på, skjer bare helt unntaksvis.

Det undersøkelsen ellers viser, er at nyutdannede hemmes i sin kommunikasjon av at de mangler erfaring fra arbeidsplassen de befinner seg på. De beskriver å ha mye nytt å forholde seg til og at stadige avbrudd og skifte av læringsaktiviteter ofte gjør det vanskelig å få overblikk og komme i forkant av problemene som de erfarer (se også Hanssen, Raaen & Østrem, 2010). Ulikt sine mer erfarne kolleger kan de i begrenset grad basere sin praksis på eksempler som de kjenner fra erfaring. De oppdager ikke så fort som de erfarne nyansene i det som skjer i undervisningsarbeidet og synes av den grunn mer enn erfarne å ha problemer med å artikulere sine behov. Dette overensstemmer med hva internasjonal forskning viser

(Berliner, 1992). Mangelen på artikulasjon vises også i tilbakeholdenhet i kollegasamarbeidet, men dette endres etter hvert som de nyutdannede får mer undervisningserfaring.

Dette viser at det som etterstrebes ikke først og fremst er det å være en lærer som alene kan mestre alle yrkets utfordringer, men heller en som er i stand til å inngå i ulike former for samarbeid for å løse sine oppgaver, som evner å sette ord på sin praksis, som er villig til å dele sine erfaringer med andre, og som støtter og oppmuntrer sine kolleger. Dataene utfordrer således tradisjonelle oppfatninger om hva det å være profesjonell lærer, innebærer. Som jeg vil vise, er det imidlertid annen forskning som tyder på at bildet må nyanseres og at det kan være motsetninger innebygget i dette.

### ***Profesjonslæringens dilemmaer – når det som savnes kommer i motsetning til hva som prioriteres***

Forskning viser at lærere ofte savner en felles strategi i en kompleks hverdag, mens de paradoksalt nok likevel har vanskelig for å identifisere seg som lagarbeidere (Hallquist, 2006). I teorien legger lærere ofte stor vekt på den muligheten kunnskaps- og erfaringsutveksling med kolleger har for deres profesjonelle læring. I praksis finner de imidlertid liten anledning til å delta i aktiviteter som kan bidra til dette. Flere forskningsarbeider tyder på at spørsmål som har med læreres autoritet i klasserommet å gjøre, betraktes som altfor private til at de kan bearbeides i en kollegial sammenheng (Ranagården, 2009; Denscombe, 1985). J. Kay Fenimore-Smith (2004) beskriver denne type resonnement å ha sitt utspring i tre individualistiske myter som benevnes som: ”alt avhenger av læreren”, ”læreren er ekspert på alt om læring” og ”lærere er ’self-made’”. I teorien framhever lærere at skolekonteksten har betydning for deres deltakelse i profesjonelle læringsaktiviteter, i praksis gis den ofte begrenset betydning. Dette indikerer at for mange lærere forblir store muligheter for profesjonslæring ubrukte (Kwakman, 2003). Læreres isolasjon framstår igjen som den største hindringen for utvikling av samarbeidende kulturer (Lytle & Fecho, 1991). Flere forskere peker på at det eksisterer en individorientering blant lærere som vanskeliggjør det å generere et samarbeid i personalet med deling og utvikling av kunnskap (Elmore, 2002). Dette innebærer at en får begrenset sitt tilfang av kunnskap og erfaring om hvordan arbeidet kan mestres og ens profesjonalitet utvikles. Illustrerende er i så måte hva som sies av en nyutdannet på en barneskole på et tettsted i Midt-Norge (Raaen, 2010):

Det kan virke som vi gjør mye sammen. Vi fordeler arbeidet oss imellom og vi planlegger også en del, men det er heller lite med felles evaluering av undervisningen,

nei så å si ingenting. For å være ærlig – jeg tror ikke det har spesielt mye for seg heller jeg. [...] Lærerne her på teamet er ganske usikre på å komme med synspunkter på andres arbeider, slik er det bare. Når vi er to i undervisningen, er jeg ganske sikker på at vi begge opplever at det hadde vært best om vi fikk være alene. Det er jo litt dumt, men jeg tror det er lite å gjøre med det. I hvert fall er holdningene her ganske inngrodde.

Det dreier seg om lærere som mener de må mestre sine ting alene og som ikke er særlig trygge på hverandre. I liten grad anerkjennes i ovennevnte eksempel verdien av å gi hverandre faglig og relasjonell støtte. Troen på å kunne lære av hverandre synes å være lite utviklet. Den nyutdannede hevder videre at hun ser ting som de erfarne kollegene på teamet gjør, og som kanskje kunne vært gjort på en bedre måte. Men hun har likevel en reservasjon mot å fortelle dette til den erfarne:

Jeg tør nesten ikke tenke på hva som ville skjedd hvis jeg, som er ganske fersk, skulle si til min erfarne kollega at jeg tror at du kanskje skulle prøve å vri litt på tingene og gjøre det sånn eller sånn. Han som erfaren derimot, kan lettere si ting til meg, slik opplever jeg det i hvert fall.

Reservasjonen kan synes å ha sammenheng med den kultur for samarbeid som eksisterer på denne skolen. For i følge den nyutdannede stiller heller ikke de erfarne lærerne i særlig grad spørsmål ved egen faglige og pedagogiske forståelse, og de oppleves som lite forandringsvillige. På den andre siden framgår det videre av samtalen at den nyutdannede savner tilbakemelding fra sine kolleger. Det kommer også etter hvert fram at de egentlig vet lite om hverandres måte å tenke på:

Jeg skal ærlig innrømme at jeg i blant er ganske usikker på om det jeg gjør og tenker er fornuftig eller om det de andre finner på er sånn det skal være, og at det er meg som ikke er helt med. Hadde det vært mer tilbakemelding fra kollegene så hadde kanskje denne tvilen forsvunnet. [...] Jeg er egentlig veldig nysgjerrig på hva kollegene mine tenker om meg som lærer. Men vi har ikke for vane å snakke om sånt her. Men du skal se – de tenker kanskje ikke så forskjellig fra meg, og kanskje de tror som meg at ikke andre bryr seg? Nei ... det kan ikke være sånn. Dette er vanskelig å vite. De virker inngrodd. De samarbeider, men bare på sine premisser.



I et kollegialt samarbeid kan altså lærere tro mye om hverandre, uten at en egentlig vet så mye om hverandres tanker og beveggrunner. Dette framstår å være et typisk trekk ved en individualistisk profesjonskultur.

### ***Kultur for samarbeidslæring: møteplasser, anledninger og meningsfulle oppgaver å samles om***

Skal kunnskaps- og erfaringsutveksling kunne bidra til felles profesjonslæring, forutsetter det at en kan få løst opp i de selvforsterkende mekanismene som opprettholder en individualistisk profesjonskultur. Dette har å gjøre med den infrastruktur som kommunikasjon og beslutninger inngår i på skolen. Læring på arbeidsplassen hevdes av flere å forde en adekvat infrastruktur for læring (Hargreaves, 1997; Rosenholtz, 1989; Wenger & Snyder, 2000), der en kan finne møteplasser og meningsfulle oppgaver å samles om (Scribner, 1999; Rosenholtz, 1989). Det er lagt lite til rette for slike møteplasser og meningsfulle oppgaver på den skolen som er beskrevet over.

Skal det kunne bygges bro mellom ulike innfallsvinkler, viser forskning at det også er viktig med skoleledere som er åpne og konkrete i sine utdanningspolitiske signaler og vurderinger til kollegiet, og som er tydelige på hvordan signalene kan implementeres. Videre er det viktig med en klar og omforent arbeidsdeling mellom skolelederen og teamene, i forhold til hvordan beslutninger i ovennevnte spørsmål skal håndteres (Jönsson, 1998; Åberg, 1999). Avgjørende for at teamarbeid skal lykkes, er videre skoleledelsens tillit til lærernes samarbeid og støtte til teamenes initiativ (Friedman, 1997).

En adekvat infrastruktur for læring er imidlertid alene ikke nok. Den må også fylles med et innhold. Av betydning er i så måte en felles visjon om hva som konstituerer god klasseledelse og godt klassesamarbeid, og en felles forståelse for hvilke begreper og prinsipper som er nødvendige i et godt undervisningsarbeid og lærersamarbeid. Det er også viktig at lærerne i sitt samarbeid anerkjenner betydningen av å lære av egne og andres erfaringer, gjennom aktiv refleksjon over det som skjer i praksis og rundt konsekvensene av det som skjer i praksis, både i og utenfor klassens ramme. Shulman og Shulman (2004) viser hvordan et lærersamarbeid som hviler på slike forutsetninger, kan gi grunnlag for en reflektert praksis og en profesjonell utvikling og læring som vil kunne gjøre lærere stadig bedre i stand til å fungere som medlemmer av et læringsfellesskap. Innenfor disse rammer vil undervisning, kunnskapsoverføring og læring kunne få betydning som en kontekstskaping og forhandling mellom nyutdannede og erfarne.

Jeg vil bruke Engeström (2001) og Tuomi-Gröhn og Engeström (2003) til nærmere å vise hvordan det på disse premisser vil kunne skapes et samarbeid, der kolleger sammen kan generere nye læringsbetingelser og utvikle sin kunnskap. Engeström (2001) og Tuomi-Gröhn og Engeström (2003) knytter betingelsene for samarbeid, fornyelse og utvikling av profesjonell praksis til begrepet "*expansive learning*". Det innebærer for det ene at lærere er forandringsvillige og interesserte i å ordsette og stille spørsmål ved egen forståelse. For det andre framhever Tuomi-Gröhn og Engeström betydningen av for nykommere å trekke en erfaren kollega inn i sin refleksjon over det faglige og pedagogiske arbeidet som blir utført. For å komme videre i egen utvikling anbefaler de at en konsentrerer seg om én spesiell problemstilling å starte med, gjennom å ordsette de dilemmaene en erfarer i sin nåværende praksis og ved å bestemme seg for hva slags modifikasjon som er nødvendig for å overkomme problemet. Løsningene som velges foreslår de at en deretter tester ut og konsoliderer, for så å ta dem i bruk gjennom nye former for praksis. Tuomi-Gröhn og Engeström argumenterer for at en slik rekontekstualisering av kunnskap – der reflekterende sykluser med spørsmål, modellering, iversetting og fornyelse følger hverandre – kan bidra til en "*developmental transfer*" av kunnskap, som ikke bare influerer på de individer og grupper som arbeider innenfor konteksten, men også på måtene organisasjonen organiserer sin kunnskap og læring på. Tuomi-Gröhn og Engeström (2003, s. 35) begrunner dette med at: "Transfer is about changing communities rather than individuals.". Med et slikt perspektiv tas det høyde for at samarbeidslæring ikke bare dreier seg om enkeltindividers konkrete samarbeid, men også om å utvikle en kultur for læring der nye måter å samarbeide og reflektere på gis tid, rom og legitimitet.

## **Avslutning**

Som jeg har forsøkt å vise, har nyutdannede og erfarne lærere i kraft av sine ulike ståsteder hver for seg ressurser som den andre vil kunne ha nytte av i sin profesjonsutvikling. Å få til en kunnskaps- og erfaringsutvikling på tross av forskjeller i faglig ståsted, forutsetter en forståelse for at åpenhet for andres syn kan berike og utvide ens egen kunnskapsforståelse, og gjøre en bedre i stand til å mestre yrkets stadig skiftende profesjonelle utfordringer. Men god vilje er alene ikke nok. Nyutdannede lærere støter mange steder på kolleger som har lite tro på den form for samarbeid som er beskrevet, som mener samarbeid er for tidskrevende og at man må få konsentrere seg om sitt eget individuelle undervisningsarbeid. På mange skoler skjer det gjennom den kollegiale veiledningen en reproduksjon av en tradisjonell lærerprofesjonalitet og på disse premisser en tilpasning til en rådende skolekultur. Forskning

dokumenterer samtidig at lærere som deltar i undervisning som innbefatter læring gjennom samarbeid har høyere opplevd mestring enn de som ikke deltar, og at kollegaveiledning har en positiv effekt på mestring. Videre viser det seg at et kollegialt fellesskap ikke bare er viktig for læreres opplevelse av støtte, men også for hvorvidt det skapes et en kultur som genererer ideer og kritikk. Interaksjon med kolleger vil forstås som en grunnleggende forutsetning for å skape profesjonelle skolekulturer, noe som lærere ofte sier at de savner. Likevel finner de ofte lite rom for å prioritere dette. Som beskrevet, trenger ikke det bare å ha å gjøre med at lærere ønsker å støtte seg til en individualistisk læreridentitet. Det kan også være fordi er en slik lærerrolle erfares å være den eneste gangbare i skolen. Skolens kultur for læring kan være slik at nyutdannede og erfarne lærere ikke opplever seg stimulert til et kollegialt samarbeid, der det gir mening å sørge for hverandres erfaringslæring og profesjonelle utvikling.

Samarbeidslæring fordrer møteplasser, anledninger og meningsfulle oppgaver å samles om: en adekvat infrastruktur for samarbeid og profesjonslæring. For å ha bærekraft må en slik infrastruktur baseres på en felles forståelse for hva som konstituerer godt undervisningsarbeid og lærersamarbeid, og betydningen av å lære av egne og andres erfaringer må anerkjennes. Dette gir grunnlag for aktiv refleksjon over det praktiske undervisningsarbeidet og rundt konsekvensene av det som skjer i praksis, på måter som vil kunne styrke både de nyutdannedes og erfarnes profesjonslæring. Det er i det foregående forsøkt å vise hva dette forutsetter av kunnskap, vilje og praktiske visjoner.

## **Litteratur**

- Aili, C., Persson, H. & Persson, K. (2004). *Mentorskap: Att organisera skolans möte med nya lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech Genres & Other Late Essays*. Holmqvist, M. (red.), Austin: University of Texas Press.
- Berliner, D.C. (1992). The Nature of Expertise in Teaching. I: Oser, F.K., Dick, A. & Patry, J.-L. (red.), *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis*, (s. 227-248). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brock, B. & Grady, M. (1998). Beginning Teacher Induction Programs: The Role of the Principal. *The Clearing House*, Vol. 71, No. 3, s. 79-83.
- Brouwers, A., Evers, W. J. G., & Tomic, W. (2001). Self-Efficacy in Eliciting Social Support and Burnout Among Secondary-School Teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), s. 1474-1491.

- Cains, R.A. & Brown, C.R. (1998). Newly Qualified Teachers: A Comparative Analysis of the Perceptions held by B.ED. and PGCE-Trained Primary Teachers of the Level and Frequency of Stress Experienced During the First Year of Teaching. *Educational Psychology*; March 1998, Vol. 18, Issue 1, s 97-110.
- Caspersen, J. & Raaen, F.D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket – en sjokkartet opplevelse? I: Haug, P. (red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Christophersen, C. & Eriksson, Å. (1999). *De första ljuva åren?: En enkätstudie om nyutexaminerade grundskollärares första tid i yrkesverksamhet*. Examensarbete inom grundskoläraryrket 1-7, Högskolan i Gävle.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B. & Evans D. (2003) The Impact of Collaborative CPD on Classroom Teaching and Learning, I: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Day, C. (2000). Teachers in the Twenty-First Century: Time to Renew the Vision. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 6 (1), s. 101-115.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Lives, Work and Effectiveness*. Berkshire: Open University Press.
- Denscombe, M. (1985). *Classroom Control: A Sociological Perspective*. London: Allen & Unwin.
- Eikseth, A.G. (1993). *Lærerroller og lærerutdanning for helhetsskolen*. Senter for samfunnsforskning, Rapport fra prosjektet "Samfunn, individ kompetanse", Universitetet i Trondheim.
- Ellström, P.-E. (1996). Rutin och reflektion: förutsetningar och hinder för lärande i dagligt arbete. I: Ellström, P.-E., Gustavsson, B. & Larsson, S. (red.), *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Elmore, R.F. (2002). *Bridging the Gap between Standards and Achievement*. Washington DC: The Albert Shanker Institute, <http://www.shankerinstitute.org/>
- Engeström, Y. (1994). Teachers as Collaborative Thinkers: Activity-Theoretical Study of an Innovative Teacher Team. I: Carlgren, I, Handal, G. & Vaage, S. (red.), *Teacher's Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice* (s. 43-61). London/Washington D.C.: The Falmer Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, Taylor & Francis Ltd, s. 133-156.

- Eraut, M. (2002). Menus for Choosy Diners. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 8, No. ¾, Carfax Publishing, s. 371-379.
- Etzioni, A. (1969). Preface. I: Etzioni, A. (red.): *The Semi-Professions and Their Organizations*. New York/London: The Free Press.
- Fenimore-Smith, J.K. (2004). Democratic Practices and Dialogic Frameworks: Efforts toward Transcending the Cultural Myths of Teaching. *Journal of Teacher Education*. 55; s. 227-239, <http://www.sagepublications.com>
- Fransson, G. & Å. Morberg (2001). Hypotesen om den pedagogiska Bermudatriangeln - ett försök att förstå lärares dilemman. I: Fransson, G. & Morberg, Å. (red.), *De första ljuva åren - lärares första tid i yrket* (s. 168-186). Lund: Studentlitteratur.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. London: Polity.
- Friedman, V.J. (1997). Making Schools Safe for Uncertainty: Teams, Teaching and School Reform. *Teacher College Record*, Vol. 99, No. 2, s. 335-370.
- Furlong, J. & Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers*. London: Routledge.
- Ginns, I. S., & Watters, J. J. (1996). *Experiences of Novice Teachers: Changes in Self-Efficacy and Their Beliefs about Teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED400243&site=ehost-live>
- Goode, W.J. (1969). The Theoretical Limits of Professionalization. I: Etzioni, A. (red.), *The Semi-Professions and Their Organizations* (s. 266-313). New York/London: The Free Press.
- Hallquist, C. (2006). *Om arbetslaget och lärares lärande: En fallstudie av arbetslagets betydelse för pedagogers lärande om undervisning och lärande*, Pedagogik, C-uppsats. Karlstads universitet.
- Hanssen, B. Raaen, F.D. & Østrem, S. (2010). Det heseblesende lærerarbeidet: Om nyutdannede læreres mestring av yrket. I: Haug; P. (red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Hargreaves, A. (1997). From Reform to Renewal: A New Deal for a New Age. I: Hargreaves, A. & Evans, R. (red.), *Beyond Educational Reform. Bringing Teaching Back in* (s. 105-125). Buckingham: Open University Press.
- Hauge, S. (2001). *Man må ta så mange avgjørelser hele tiden ...*, Rapport fra pilotprosjektet om veiledning av nyutdannede lærere, HiO-rapport nr 10, Høgskolen i Oslo.

- Hoel, T. Løkensgard (2005). Første året som ny lærar: Eit prosjekt basert på oppfølging gjennom e-post. *Nordisk pedagogik*, nr. 2. Oslo: Universitetsforlaget, s. 95-107.
- Hoy, W & Rees, R. (1977). The Bureaucratic Socialization of Student Teachers. *Journal of Teacher Education*, 28 (1), s. 23-26.
- Jakhelln, R. (2004). *Veiledning av nyutdanna lærere i nord: En del av prosjektet Veiledning av nyutdannede lærere*, Høgskolen i Tromsø, Høgskolen i Finnmark, Samisk høgskole, PLP, Universitetet i Tromsø.
- Jang, S.-J. (2006). Research on the Effects of Team Teaching upon Two Secondary School Teachers. *Educational Research*, Vol. 48, No. 2, June 2006, s. 177-194.
- Jönsson, H. (1998). *Arbetslagsarbeite i skolan: Förutsättningar och utmaningar för temautveckling i skolan*. Östersund: Håkan Jönsson Konsult AB.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, Elsevier Science Ltd., s. 149-170.
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*, London: Methuen.
- Lortie, D.C. (1969). The Balance of Control and Autonomy in Elementary School Teaching. I: Etzioni, A. (red.), *The Semi-Professions and Their Organizations* (s. 1-53). New York/London, The Free Press.
- Lytle, S. & R. Fecho (1991) Meeting Strangers in Familiar Places: Teacher Collaboration by Cross Visitation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, s. 129-151.
- Løvlie, L. (2001). Læreren i våre tanker. I: Kvernbekk, T. (red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 129-145). Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- Murata, R. (2002): What Does Team Teaching Mean? A Case Study of Interdisciplinary Teaming. *The Journal of Educational Research*, Nov./Dec. 2002, Vol. 96, No. 2, s. 67-77.
- Oakes, J. & Lipton, M. (1999). *Teaching to Change the World*. Boston: McGraw Hill.
- Odell, S.J. & Ferraro, D.P. (1992). Teacher Mentoring and Teacher Retention. *Journal of Teacher Education*, 43, 3, s. 200-204.
- Ranagården, L. (2009): *Lärarnes lärande om elever: En sociologisk studie av yrkespraktik*. Göteborg Universitet.
- Rogers, D.L. & Babinski, L.M. (2002). From Isolation to Conversation: Supporting New Teachers' Development. SUNY series, *Teacher Preparation and Development*. Albany: New York, State University of New York Press.
- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teacher's Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Teachers College.

- Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school. *Teachers College Board*, 97(2), s. 227-251.
- Raaen, F.D. (2010). *Nyutdannede læreres mestring av undervisningsarbeidet - betydningen av skolen som lærende organisasjon. En kvalitativ studie*. Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo, upubl.
- Raaen, F.D. & Aamodt, P.O. (2010). Samarbeidsrelasjoner i norsk skole – hva betyr dette for læreres kvalifisering? I: Haug, P. (red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Scribner, J.P. (1999). Professional Development: Untangling the Influence of Work Context on Teacher Learning. *Educational Administration Quarterly*, 35, s. 238- 266.
- Shachar, H., og Shmuelewitz, H. (1997). Implementing Cooperative Learning: Teacher Collaboration and Teachers' Sense of Efficacy in Heterogeneous Junior High Schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), s. 53-72.
- Shulman, L.S. & Shulman, J.H. (2004). How and what Teachers Learn: A Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 2004, Vol. 36, No. 2, s. 257-271.
- Stukát, S. (1998). *Lärares planering under och efter utbildningen*, Göteborg Studies in Educational Sciences 121, Acta universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Stålsett, U. (2003). *Pilotprosjektet Oppfølging av nyutdannede lærere: Fra nødhjelp, guiding via rådgiving til konsultativ veiledning*. Avsluttende rapport med vedlegg, Hio-notat 2003 nr 24, Høgskolen i Oslo.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (2003). Conceptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives. I: Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (red.), *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing* (s. 19-38). Amsterdam: Pergamon.
- Vibe, N., Aamodt, P.O. & Carlsten, T.C. (2009) *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo: NIFU STEP, rapport 23/2009.
- Wenger, E.C. & Snyder, W.M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78, s. 139-145.
- Yost, D. S. (2006). Reflection and Self-Efficacy: Enhancing the Retention of Qualified Teachers from a Teacher Education Perspective. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), s. 59-76.

Ødegård, E. (2005). *Veiledning av nyutdannede førskolelærere: Hvilke forventninger til veiledning av nyutdannede førskolelærere gir veiledere uttrykk for?*. Høgskolen i Oslo, HiO-hovedfagsrapport 2005 nr 1.

Åberg, K. (1999). *Arbetslag i skolan*. Solna: Ekelunds Förlag AB.