

Danish University Colleges

At være ny lærer

Forundersøgelse

Frederiksen, Lisbeth Angela Lunde

Publication date:
2009

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (APA):

Frederiksen, L. A. L. (2009). *At være ny lærer: Forundersøgelse*. <http://www.karrierelærer.dk>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

At være ny lærer

Indhold

At være ny lærer.....	1
Forundersøgelsens grundlag	2
Da jeg var nyuddannet lærer da ... en generel indledning	3
Hvordan skal faglighed fortolkes?.....	3
Pædagogisk/ didaktisk kompetence.....	5
Undervisningsdifferentiering som overordnet princip.....	6
Organisatoriske forventninger og krav.....	6
Kunsten at navigere med modsætningsfyldte forventninger.....	7
Hvem ved noget om ...? Hvor finder man ...? Hvordan gør andre ... Grønskolling!	7
At starte et nyt sted.....	8
At få overblik.....	8
At blive en del af en ny kultur.....	8
At oparbejde handlerutiner.....	9
Klasseledelse og relationsarbejde	9
At udvikle, forstå og håndtere egen læreridentitet.....	9
Klasseledelse.....	10
Didaktiske refleksioner	11
Brug af teori i praksis.....	11
Læreren som den ansvarlige voksne	12
Klasselærer og forældresamarbejde.....	12
Time og fagfordeling	13
De nye lærere og mentoren	13
Opfølgning af forundersøgelsen	15
Mulige tiltag i forhold til undersøgelsens temaer	15
Formaliseret mentorskab.....	16
Yderligere struktur og formalisering af mentorordningen.....	16
Præcisering af opgavetyper i mentorskabet.....	16
Mentorens sociale og praktiske opgaver.....	17
Mentorens lærerfaglige opgaver – Mentoren som professionsudvikler.....	17
Mentoren som direkte supervisor.....	18
Mentorens formidlende opgave.....	18
Kvalificering af mentorkompetencer.....	19
Formaliseret introduktionsprogram.....	20
Flere fluer med ét smæk	21
Andre tiltag	22
Progression i forhold til ansvar.....	22
Loft mht. undervisningstimer.....	22
Opsummering	23
Referencer	25

At være ny lærer

Forundersøgelsens grundlag

Nogle lærere kan holde gejsten, gnisten, energien og glæden ved lærerarbejdet år ud og år ind, mens andre i løbet af kort tid mister energi, gejst og glæde. Hvordan man vitaliseres i lærerarbejdet synes bl.a. at være præget af den enkelte lærers personlighed og af skolens anerkendelse og opbakning af den enkeltes personlige indsats, behov for understøttelse og måder at prioritere og tackle lærerarbejdets mange facetter. Vitalisering i lærerarbejdet og dermed også fastholdelse af lærere i lærerarbejdet drejer sig således både om læreres personlighed og om den enkelte skole eller skolevæsenes måde at organisere sig på og måder at støtte og udvikle sine medarbejdere (Lunde Frederiksen, 07).

De udfordringer en nyansat lærer møder, undersøges og understøttes meget forskelligt nationalt og internationalt. I Sverige har alle nyansatte lærere ret til at få en mentor, men ordningen er fortsat under udvikling, og der forskes i, hvordan man kan gøre den bedre. Mentorstøtte er internationalt et fokusområde i enorm vækst. Et eksempel på europæisk samarbejde er et Comenius-projekt "EforET¹", hvor analyser og beskrivelser af mentorkompetencer er i fokus.

På såvel det individuelle/personlige plan som på det strukturelle/organisatoriske plan synes der at være flere muligheder, der i en eller anden grad kan støtte og hjælpe den enkelte lærer med at udvikle eller fastholde glæde, energi og engagement i lærerarbejdet og dermed kan bidrage til at fastholde lærerne i arbejdet (Lunde Frederiksen, 07).

I Herning Kommune har man de seneste år implementeret mentorordninger for nyuddannede lærere på kommunens skoler, og den umiddelbare vurdering er, at det har haft en betydningsfuld effekt på de nyansattes overgang til lærerprofessionen, men der mangler grundlæggende undersøgelser.

Herning Kommune har i denne sammenhæng iværksat forsknings- og udviklingsprojektet: *Karrierelærertilærere*. Formålet er at undersøge og udvikle tiltag, der understøtter lærernes arbejdsglæde og karrieremuligheder i folkeskolen og lykkes det, vil det være med til at fastholde lærere i deres arbejde.

I projektets første fase er der igangsat en forundersøgelse af nyansatte læreres oplevelser og vilkår i deres første år i skolen. Hensigten er at belyse:

- *Nyansatte læreres forståelser, oplevelser og vurderinger af deres første år som lærere og arbejdsglæden herved.*
- *Hvilke organisatoriske/uddannelsesmæssige/ledelsesmæssige tiltag, der kunne støtte lærerne i at få fodfæste og bibeholde/udvikle glæden ved lærerarbejde.*

Begge forhold med henblik på at udarbejde og kvalitetssikre forslag til tiltag, der efterfølgende vil kunne implementeres i kommunen med sideløbende og efterløbende analyse og kvalitetssikring.

I forundersøgelsen blev der benyttet fokusgruppeinterviews med nyuddannede lærere fra skoler i kommunen. Interviewene er gennemført med udgangspunkt i et *lærerperspektiv*. Herning

¹ Foreløbige resultater fra netværket kan rekvireres gennem netværksbrevet hos egon.hansen@skolekom.dk

kommunale skolevæsen har gennem de seneste år arbejdet med mentorordninger for at lette nyansatte læreres overgang til professionen, og derfor blev der i interviewene bl.a. sat fokus på mentorordningen. Det har betydet, at der i det ene fokusgruppeinterview har deltaget to mentorer sammen med forholdsvis nyuddannede lærere, mens den anden fokusgruppe udelukkende var sammensat af nyuddannede lærere. Med en blandet og en ikke-blandet gruppe, blev der således givet rum for at mentorordningen og det at være ny lærer, kunne drøftes ud fra forskellige vinkler.

Behandlingen af materialet har været tekstanalytisk. Udsagnene er blevet systematiseret, og efterfølgende blev der sat fokus på de temaer, synsvinkler og vurderinger, som lærerne valgte at tage frem. Disse er derefter forsøgt udfoldet og perspektiveret teoretisk, hvor det ansås for relevant i forhold til kompetence- og organisationsudvikling.

Nedenstående rapport er resultat af denne forundersøgelse.

Rapporten indledes kort med et generelt afsnit om lærerarbejdet i dag. Afsnittet er udarbejdet på baggrund af teori og analyser af den moderniseringsproces, der er sket i den offentlige sektor de sidste 20 år; teori og analyser af bl.a. Bredsdorff, 89; Hjort, 2001; Lunde Frederiksen, 2007; Sørensen, 2000; Mortensen, 94; Pedersen, 2004; Åkerstrøm, 2003 samt ud fra forskellige af Undervisningsministeriets publikationer og udtalelser og bekendtgørelser de sidste 10 år (se referencerne under Undervisningsministeriet). Derefter redegøres for de forskellige systematiserede temaer, hvorefter der følger forslag til tiltag, som opfølgning på de berørte temaer.

Da jeg var nyuddannet lærer da ... en generel indledning

For blot et par årtier siden forventedes, at man som færdiguddannet lærer kunne begynde lærerarbejdet uden nogen form for større støtte. Når man havde fået en stilling på en skole, fik man en rundvisning, et skema og en nøgle, og så forventedes man at kunne gå i gang uden for mange dikkedarer. Dengang blev man også på "sin skole" til man skulle pensioneres. Udskiftningen af personalet var ikke særlig stor, og var man uddannet som lærer, forblev man lærer. Derudover var forventningerne til lærerrollen og undervisningen relativt tydelig i sin struktur.

Sådan er virkeligheden ikke i dag. I dag kan man ikke forvente, at læreren fra dag ét kan overskue endsige udføre alle de krav, der stilles. Det er heller ikke sikkert, at lærerne bliver i folkeskolen hele arbejdslivet. Skoler og kommuner står derfor i disse år med en udfordring både mht. at rekruttere og fastholde nye lærere.

Hvordan skal faglighed fortolkes?

Som lærer i en dansk folkeskole i dag forventes man at opfylde såvel faglige, sociale som organisatoriske opgaver. Faglige krav til en lærer er en selvfølgelighed, men hvilke krav der bør stilles og hvorfor, er der ingen entydige svar på. Der er i dag mange bud på, hvad indholdet i en almindelig grundskole bør være. Mange har et bud på, hvad der skal til for bedst at forberede eleverne til et fremtidigt samfund, og selvom der er indført centrale kundskaber og færdigheder, faglige kanoner og faglige tests, skal læreren inden for disse rammer stadig gøre sine valg mht. indhold og form og stå til regnskab for dem over for elever, forældre, kolleger, ledelse og det omgivende samfund.

De sidste 100 år har alle stort set været enige om, at skolens formelle opgave bl.a. har været at øge det almene uddannelsesniveau mhp. nationens økonomiske vækst og at opdrage eller danne børn til at blive borgere i det danske samfund. Denne formelle opgave er blevet præciseret gennem skolens forskellige formålsparagraffer, som har fået deres konkrete udtryk gennem undervisningen i skolens fag. En given tids dannelsestænkning har været tænkt ind i formålsformuleringen og dermed igen i de enkelte fag og hermed i tidens forståelse af faglighed. Når der således i løbet af årene har været diskuteret faglighed, har det været ud fra forskellige dannelse mæssige aspekter. Diskussionen har handlet - og handler dybest set stadig om - hvilke slags mennesker, man vil have udviklet igennem den almene skole. Når man diskuterer faglighed og definerer faglige krav til læreren, drejer det sig om, hvordan, hvornår og til hvad man vil anvende den erhvervede viden og færdigheder og desuden hvilke kriterier, man vil anlægge for anvendelsen af denne viden (Nabe-Nielsen 1990). Formålsparagrafferne i Danmark har været temmelig gæstfrie mht. fortolkning. En gæstfrihed, der ikke førhen blev oplevet som særlig problematisk, idet der var overensstemmelse og fælles forståelse af tidens normer, værdier, holdninger og dannelse ideal og dermed også af, hvordan man skulle forstå faglighed. Det betød, at der før i tiden var forholdsvis enighed om skolens indhold. Idealer, værdier og normer fremtrådte som næsten naturlige, og der var en fælles kulturel reference, som man ikke i særlig høj grad stillede spørgsmål til.

Men med moderniteten og dermed med den kulturelle frisættelse (Giddens, 90, 91; Hargreaves, 94; Ziehe, 83, 89, 98; Gleerup, 91) og med moderniseringen af det danske samfund har ovenstående ændret sig (Bredsdorff, 89; Kjærgaard, 1988; Hjort, 2001; Sørensen, 2000; Mortensen, 94; Pedersen, 2004). Skolen står i dag i et vadede sted mht. bud på, hvordan man bør ruste eleverne til at kunne klare/opfylde såvel modernisering som modernitet. Hvilken faglighed skal der til i denne tid? Hvordan gør man eleverne i stand til bedre at beherske og være aktiv i et samfund karakteriseret ved hurtig forandring, videnskabelig mangfoldighed, opsplittelse, værdiopbrud, kulturel usikkerhed og brud med traditioner og bestemte handlemåder?

Der er i dag ikke den samme fælles kulturelle reference som førhen. Den kulturelle forståelse må vælges eller fravælges, formes eller omformes og i denne og alle andre sammenhænge stilles der krav til den enkelte om refleksion og valg. Mange har et bud på, hvad der skal til for at ruste den nye generation til en ny tid. Mange har et bud mht. definition af faglighed og dermed til hvilke faglige krav, man bør stille til en lærer.

I feltet kan man se argumenter for en re-traditionalisering af fagligheden. Her fokuseres der på grundlæggende viden og færdigheder og på den danske kultur og dens særlige værdier². Faglighed tolkes i denne sammenhæng som en lukket sum af viden, færdigheder og kulturteknikker. Der bygges på ideen om et fast pensum, i nogle tilfælde et kanonisk pensum eller en mini-encyklopædi, der kan give eleverne basal viden og færdigheder og give dem et historisk og kulturelt perspektiv på nutiden³.

Andre mener, at fagligheden først og fremmest må bidrage til at kommende borgere kan agere i et samfund med mange forskellige og forskelligt rettede normer, værdier og viden. I denne sammenhæng fokuseres der mere på, at eleverne må opøves i at omgås viden aktivt. Det at skabe og vurdere viden anses som en del af fagligheden; faglighed sættes her i forbindelse med en personlig strukturel, problemorienteret og værdiorienteret indsigt (Kristensen 91: Schnack 98).

² Jf. f.eks. de borgerlige partiers uddannelsespolitik og ønsker om fælles pensum, faglige kanoner, styrkelse af de kulturbærende fag, den "fælles kulturelle og åndelige bagage".

³ Fastsættelse af en kanon i danskfaget i den danske folkeskole kan ses som et skridt i denne retning og nogle tolker også de nationale mål som et led i den retning.

I Undervisningsministeriets temahæfte "Den nye faglighed og dens forudsætninger"(2004) pointeres det, at der lægges vægt på at udvikle kompetencer i uddannelserne, da kompetencebegrebet understreger

"... et pragmatisk forhold som dannelsesbegrebet har tendens til at underbetone, nemlig handleberedskabet. Det faglige skal bruges – også uden for uddannelsessystemet. Kompetencer er dannelse i aktion"(s. 21).

Det pointeres yderligere i hæftet, at

"Faglige kompetencer kan oversættes til præcise, operationelle og evaluerbare mål for undervisningen" (s. 23).

At give eleverne myndighed, forstået som det at kunne være selvrefleksiv og selvbestemmende, at blive i stand til at tage kvalificerede valg i en højst kompleks og også modstridende verden, er endnu et lys at tolke faglighed i. Fagligheden i denne forståelse, beskriver Jens Rasmussen (96) bl.a. ved hjælp af Kaospiloterne:

"En kaospilot skal kunne formidle, finde relevante informationer og viden i biblioteker eller databaser, kunne kommunikere, kunne planlægge, kunne etablere kontakter, kunne organisere et projektarbejde mv." (s. 24).

Og

" ... her drejer det ikke længere om at foreskrive - men om at deltage. Men deltagelsen kan ikke baseres på eller begrundes i internaliserede situationsuafhængige, sagsuafhængige og tidsuafhængige værdier og normer, som den enkelte har fået overført, formidlet, trænet eller stimuleret igennem undervisning og opdragelse." (Rasmussen, 1996, s. 91).

Faglighed som objektiv viden og værdier træder her i baggrunden for en forståelse af faglighed som et kompliceret samspil mellem det subjektive, individet og den objektive viden, hvilket stiller ganske anderledes krav til lærerens faglighed og til undervisningen.

Pædagogisk/ didaktisk kompetence

At være en faglig kompetent lærer indebærer også pædagogiske/didaktiske kompetencer uden hvilke, lærerens fagfaglige kompetencer ville stå svagt.

Der udfolder sig også forskellige holdninger og tolkninger omkring didaktiske kompetencer. Heller ikke her, er der altså entydighed mht. forventninger.

Man kan se forventninger i feltet, der nærmest indeholder hele det historiske spektrum af forståelsen af didaktik; fra krav om et lavt abstraktionsniveau til krav om et meget højt abstraktionsniveau hos den enkelte lærer. Forståelser præget af en konditional didaktik (Fibæk Lauersen, 1997), hvor man forsøger at fastlægge anvisninger på, hvad man skal gøre under hvilke betingelser. Forståelser præget af psykologisk baseret undervisningsmetodik med forskrifter eller generelle principper eller grundsætninger, som grundlag for at vælge de mest hensigtsmæssige undervisningsmetoder, samtidig med forventninger mht. lærernes didaktiske kompetencer, der nærmer sig målrationel didaktik som i 60'erne, hvor operationaliserbare mål tænkes som udgangspunkt for en detaljeret planlægning af undervisning og udgør en målestok for en vurdering af undervisningen

Og *derudover* forventes og uddannes læreren også til at være den reflektive didaktiker, som kan forene faglig, pædagogisk og didaktisk indsigt og handledygtighed med kvalitetskriterier for et godt udført arbejde, hvilket indbefatter evnen til refleksivitet.

Undervisningsdifferentiering som overordnet princip

Tilegnelse af viden forstås i dag som en aktiv, subjektiv personlig proces, hvilket kræver fokus på den enkelte elev. I denne sammenhæng stilles der krav til læreren om at være den, som skaber et såvel fagligt som socialt samvær, der tager højde for elevernes individuelle erfaringer og interesser, og det kræver bl.a. et omfattende relationsarbejde. Denne differentierings- og individualiseringsproces har betydet fokus på lærerens personlige kompetencer som en del af en faglig kompetence, og som et led i bestræbelserne på at skabe genuine læreprocesser hos eleverne. Læreren skal vælge betydningsfuld kundskab for eleverne, have faglig viden og derudover også være engageret i sit fag for på den måde at kunne vække begejstring, nysgerrighed, give stoffet mening og skabe glæde ved faget hos eleverne (Fibæk Lauersen, 2004).

I dag koncentrerer der på den enkelte elevs forudsætninger og behov i forbindelse med at skabe udfordringer for alle elever. Der er mange bud på, hvordan man gør det, og de forskellige bud kræver forskellige relationsmæssige kompetencer hos læreren.

I ethvert arbejde, der indebærer mellem menneskelige relationer, ligger der et grundlæggende opslidende dilemma i forhold til balancen mellem nærhed og distance. (Weber, 99). Den enkelte 'lønarbejder' (her læreren), må manøvrere mellem et distanceret, instrumentelt forhold mellem "arbejdsstanden" (her eleverne) og sig selv, i og med at det er et lønarbejde og en nærhed, som umiddelbart fordres i mellem menneskelige relationer med fare for overidentifikation. Et dilemma som yderligere udfordres af krav fra organisationen om ydelser, som lærerne ikke lige umiddelbart opfatter som kerneydelsen; at facilitere læreprocesser.

Organisatoriske forventninger og krav

Selvforvaltningen og udviklingen af den enkelte institution til en selvstændig organisation har tilført skolen og lærerarbejdet nye og ændrede arbejdsopgaver. Ligeledes er der nye hensyn at tage. I dagens skole er det ikke nok, at læreren udelukkende fokuserer på sin egen undervisning og egne elever. Der er de sidste år indført mange forskellige stabsopgaver, som før moderniseringen af den offentlige sektor blev varetaget af en central forvaltning/administration, men som nu må varetages af den almindelige medarbejder.

Katrin Hjort skriver om disse opgaver:

[Der er tale om]... en hel række nye funktioner, der i erhvervsøkonomien betegnes som henholdsvis økonomistyring, ledelse & organisation, PR & markedsføring og forskning & udvikling, og som i private virksomheder almindeligvis er placeret i "stabsfunktioner" parallelt med produktion og salg eller service." (Hjort, 2001, s.49).

I denne sammenhæng er der forventninger om, at læreren bl.a. kan dokumentere, legitimere, evaluere og profilere skolens praksis.

Med selvforvaltning helt ud i de mindste enheder i organisationen (f.eks. selvstyrende teams) er der i disse år tale om implementering af nye styrings- og ledelsesteknologier baseret på autonomi og selvledelse i skolerne. Det betyder, at man har brug for, at den enkelte lærer bl.a. bruger tid og energi på at træde i karakter og positionere sig i organisationen. Lærerne må være i stand til at varetage forskelligt rettede opgaver ud fra f.eks. politiske, økonomiske eller kulturelle hensyn. (Hjorth, 2001). Lærerne må være i stand til at indgå i mange forskelligartede samarbejdsrelationer og være i stand til at ansvarliggøre med- og modparter i forskellige prioriteringer. Med forskellige involverede parter må de være i stand til at udvikle spilleregler eller afstemme forventninger i forhold til foranstående prioriteringer. Dette kræver selvansvarlige,

fleksible, kommunikerende og positionerende lærere, som kan tage ansvar på eget initiativ bl.a. i forhold til skolen som organisation. (Pedersen, Dorthe, 2004).

Disse arbejdsopgaver stiller langt større krav til den enkelte medarbejder om at evne forhandlingskompetencerne (Hjorth, 2001), kompetencer som ikke umiddelbart før har været nødvendige i lærerarbejdet. Katrin Hjorth beskriver kompetencerne som følger:

”Forhandlingskompetencerne ... udspringer ... af det offentlige rum. Forhandlingskompetencerne – eller de symbolanalytiske færdigheder – forudsætter evnen til at abstrahere fra konkrete personer, relationer og situationer. Her er ikke tale om kontekstbundne praktiske fornemmelser og færdigheder, men om evnen til at generalisere, intellektualisere og verbalisere og etablere mere anonyme eller symbolske relationer i et rum, hvor magt-relationerne er eksplicitte og bestræbelser på at erobre magtpositioner eksplicit anerkendte.” (Hjort, 2001, s. 60).

I dag ønsker man altså lærere, som bl.a. kan leve op til krav om at agere strategisk og til krav om selvdisciplinering mht. faglig prioritering og arbejdsorganisering. (Mortensen, 97; Hjorth, 2001; Pedersen, 2004; Lunde Frederiksen, 2007). Man ønsker ansvarstagende medarbejdere, der ifølge Åkerstrøm (2004) bl.a. er karakteriseret ved omstillingsparathed, forandringsparathed, engagement og initiativ og som selv kan udvikle sig og sine kompetencer, alt sammen i forhold til organisationens ve og vel.

Kunsten at navigere med modsætningsfyldte forventninger

Kravene og forventningerne til læreren i dag er komplekse og indbyrdes også modsætningsfyldte. Det er en udfordring for læreren på en og samme tid at leve op til en målrationel didaktik og til en subjektiv orienteret undervisning. Og det er en udfordring at skulle tilgodese såvel politiske, økonomiske som kulturelle hensyn på en og samme tid. (Hjort, 2001; Lunde Frederiksen, 2007). Det kan være svært som lærer at leve op til krav om fast, evt. kanonisk pensum, der skal måles og bedømmes og samtidig leve op til forventninger om at se den enkelte elev som en agerende part i et læringsmiljø baseret på kommunikation og tage højde for den enkelte elevs erfaringer og interesser. Udfordringerne er store, når lærerne i nogle sammenhænge skal forholde sig strategisk og etablere mere anonyme eller symbolske relationer i deres arbejde, mens de i andre sammenhænge forventes at være autentiske og i stand til at etablere nære og tillidsfulde relationer. Man forventer på den ene side, at læreren forholder sig distancerende til praksis, f.eks. i opfyldelse af mange af de organisatoriske krav, men forventer samtidig også et ekstremt nærvær hos læreren, når det gælder faglige valg eller konkrete samspil med klasser og de enkelte elever.

Ovenstående viser, at vilkårene for lærerarbejdet de seneste årtier har ændret sig kolossalt, at mængden af lærernes arbejdsopgaver er blevet større, og at arbejdsopgaverne desuden er blevet mere komplicerede. Det betyder, at nyuddannede lærere i højere grad end før har brug for hjælp og støtte.

Hvem ved noget om ...? Hvor finder man ...? Hvordan gør andre ... Grønskolling!

Et af temaerne, som informanterne kredser om i interviewene, har jeg valgt populært at kalde ”grønskolling”. Temaet handler både om dét at blive indført i en ny kultur, om praktisk overblik og om overblik i det hele taget.

"Det har taget mig et helt år at finde ud af, hvordan man får kopier, der er clipset, først havde jeg slet ikke tid til at tænke på clips, men bare på at få kopier ud af kopimaskinen, senere blev det pinligt at spørge, fordi så havde jeg jo alligevel været der så lang tid, så de ville tænke ... Ved hun ikke engang det? ... Så jeg skulle virkelig overvinde mig selv for at spørge én om, hvordan man fik clipset kopierne..."

At starte et nyt sted

Der er ingen tvivl om, at når man indtræder på en ny arbejdsplads af hvilken som helst art, uanset om man er nyuddannet eller gammel i gårde, så er der mange praktiske informationer og praktisk viden, som man ikke har, og som man hurtigst muligt må have kendskab til for at kunne agere i feltet. Men denne indføring i en ny organisationskultur synes at tage mere på helt nyuddannede lærere end på erfarne. De nyansatte skal også sideløbende med dette have indarbejdet ganske almindelige handlerutiner i og uden for undervisningen. Lærerne nævner, at de det første år har følt sig meget stressede bl.a. pga. manglende praktisk overblik. Lærerne pointerer selv, at det selvfølgelig er små ting, men at det er antallet af dem, der koster kræfter. Som en lærer udtrykker det, så skal man i mange frikvarterer lige huske at få fat i en kollega, som skal spørges til råds, have samtale med elever og klare andre praktiske gøremål. Desuden har de brug for hjælp til at få overblik over materialemuligheder på de enkelte skoler.

Lærerne nævner i den sammenhæng, at det kunne være en ide, at hver enkelt skole udarbejdede et introduktionshæfte med alle de praktiske informationer. Et hæfte, der ligeledes oplyste, hvem der var fagansvarlig for faglokaler og/eller undervisningsmaterialer og præsenterede de faglige ressourcepersoner.

At få overblik

Lærerne oplever, at det har været umuligt for dem at få overblik over skoleåret, uanset om de agerer på en lille eller en stor skole. Specielt fokuseres der på alle de mange (gode!) arrangementer, der foregår på en skole ud over den daglige almindelige undervisning. Uanset hvor godt lærerne har planlagt deres undervisningsforløb og forsøgt at tage højde for forskellige ting, opleves undervisningsplanlægningen konstant desavoueret pga. manglende viden om diverse "selvfølgelige", traditionsbundne og kulturbundne arrangementer. Lærerne fortæller, at dette manglende overblik bevirker, at de har meget svært ved at komme på forkant med deres planlægning. Ligeledes udtrykker de, at de ikke har en chance for at byde velkvalificeret ind til de andre arrangementer, da de simpelthen ikke har tilstrækkelig viden om, hvad de går ud på. Det er utilfredsstillende, fordi de netop gerne vil bidrage til arrangementerne, som er en del af skolens kultur.

Derudover virker det belastende at skifte skema hvert kvartal, når man ikke har overblikket. Det kræver ifølge lærerne stram planlægning og gennemførelse, idet lærerne måske ikke har timer i faget i den pågældende klasse det næste kvartal.

At blive en del af en ny kultur

I specielt det første år bruger lærerne megen energi på at komme ind i den pågældende skoles kultur. Alle påpeger, at de oplever mange uskrevne regler og aftaler. Mange ting opfattes som logisk for dem, der er en del af kulturen, men absolut ikke særlig logiske for dem, der står uden for. Noget kunne tyde på, at de forskellige skolekulturer reelt kunne hente ny viden og konstruktive forslag fra de nye øjne, der kigger på kulturens "hellige køer" og selvfølgeligheder. Det synes at være skolernes udfordring at balancere mellem forandring/nytænkning og tilpasning af de nyuddannede lærere; dvs. at få de nyansatte til at blive en del af den pågældende skolekultur ("tilpasning") samtidig med, at de ikke mister modet og evnen til udvikling og

nytækning, som de har potentiale til i kraft af, at de er nyuddannede. En ny viden som skolerne må formodes at kunne drage nytte af i bestræbelsen på ikke at ende som statiske.

At oparbejde handlerutiner

Endelig mangler lærerne hel konkret viden om, hvordan man konkret gør ting. Alle udtrykker de, at de har haft ønsker om og behov for at vide og konkret se, hvordan erfarne lærere gør x og y i konkrete situationer. Lærerne har ganske enkelt behov for inspiration til at oparbejde handlerutiner. Et punkt rapporten vil komme nærmere ind på under de efterfølgende temaer.

Derudover peges der på, at de nyuddannede mangler viden og oplysning mht. lønforhold og ferie. Gennemgående ser det ud til, at lærerne ikke kan gennemskue hvornår og hvorfor de har ferie med eller uden løn det første år, hvilket giver anledning til frustration.

Klasseledelse og relationsarbejde

Omfanget og dybden af lærerarbejdets omsorgs- og klasseledelsesopgaver er et tema, der i den grad optager de nye lærere. De opfatter dem som vigtige, energigivende og energikrævende læreropgaver.

De fagfaglige krav opleves som de letteste at opfylde, hvis man vel og mærke underviser i sine linjefag, hvorimod relationsarbejdet tager mest tid og energi, og fylder mest i lærernes bevidsthed. Der er ingen tvivl om, at de mange sociale opgaver, de mange svære børneskæbner samt kravet om rummelighed kommer bag på de nyuddannede lærere. Mange kommentarer fra lærerne vidner om en form for "uskyld", der forsvinder. Uskylden i form af ideen om det glade og problemløse barndomsliv, skiftes ud med kendskabet til svære børneskæbner og kendskabet til børns evige identitetssøgen og prøven grænser. Som en af lærerne siger "*man må vel lære at få hård hud*".

At udvikle, forstå og håndtere egen læreridentitet

"Altså det er dét som man ikke kan læse sig til eller ... Det er dét man skal ud og prøve ... sådan at lære sig selv at kende og ... finde ud af... hov hvordan er det liiige man gør sådan noget og hvem er jeg som lærer, som læreridentitet? Hvordan er jeg over for børnene, mine kolleger, hvordan er jeg over for forældrene ... ? altså det er da dét, der er enormt krævende..."

Børn må i dag have hjælp til at tackle deres liv, såvel inden for som uden for skolen, hvilket sætter fokus på lærernes faglige og relationelle kompetencer. Læreren må konstant forholde sig til og evt. være identifikationsfigur for elevernes forskellige identitetsudkast. Det kræver empati, åbenhed, tolerance, indlevelse, rummelighed og tilgivelse fra læreren. Eleverne har i den forbindelse brug for "tydelige voksne" mht. værdier, normer, holdninger, faglighed og personlig respons. En tydelighed, som lærerne ytrer ønsker om hjælp til at udvikle og udfolde i deres lærerrolle. Derudover fortæller lærerne at børnene har et stort behov for en medlevende og indlevende voksen, som kan spejle, rumme, støtte, udfordre og løfte dem både emotionelt, kognitivt og socialt ud fra en vurdering af børnenes individuelle behov. Netop disse krav føler lærerne sig ikke særligt rustet til gennem deres uddannelse. Samtalerne fokuserer specielt på kravet om rummelighed. En lærer siger f.eks.:

"Pædagogisk litteratur arbejder kun ud fra best cases og den brede midtergruppe findes ikke længere, der er de stærke og de svage og det har man ikke lært og så er der alle de specielle børn!"

Mange nyuddannede lærere oplever, at deres personlighed kommer i spil i undervisningen og at deres personlige kompetencer og personlige og værdimæssige grænser i den grad bliver udfordret.

For nogle opleves dette i bestemte situationer som utroligt ernegikrævende, mens det for andre eller i andre situationer opleves som meget energigivende. Det energigivende begrundes med, at det giver anledning til nye tænke- og handlemåder og nye erkendelser mht. kompetencer, som f.eks. kan være med til, at lærerne forsøger nye selvudkast i måder at være en anerkendt lærer på. En lærer kan f.eks. opdage, at hun i den grad bliver anerkendt af eleverne ved at holde fast på, hvad hun vil og hvordan hun vil det i undervisningen på trods af, at det ikke i første omgang opleves og opfattes om "populært" hos eleverne.

I lærernes indbyrdes samtaler tydeliggøres ligeledes igen og igen det grundlæggende og opslidende dilemma vedrørende nærhed og distance, som ligger i ethvert arbejde, der indebærer mellem menneskelige relationer. (jf. det indledende afsnit). Et dilemma, som lærerne synes at have behov for at bearbejde med ligestillede.

Flere af lærerne ytrer ønske om, at de har brug for sparring til at få bearbejdet og udviklet egen lærerrolle og til at få respons på egne handle- og reaktionsmønstre. Ønskerne kobles sammen med ønsker om at udvikle egne personlige relationelle kompetencer, ledelsesstile, værdier og normer.

Derudover synes der at være et udpræget behov for at blive set og anerkendt som lærer, især af ledelsen.

Endvidere udtrykkes et klart behov for samtaler med erfarne kolleger, hvor man kan få læsset af og/eller få et klap på skulderen. Behov der i nogen grad hos nogle opfyldes af mentoren, af teamet og eller af skolelederen.

Klasseledelse

"At gøre fejl, dét dræner for energi f.eks. ... hvis nu bare jeg fra begyndelsen af havde ... så ..., men det er fejl man ikke kan rette op på igen ..."

Med skolens tab af aura (Ziehe, 83), stilles der krav om, at lærerpersonlighed og fag gensidigt må legitimere skolens indhold. Eller sagt med andre ord: fagligheden må legitimeres gennem lærerformidling, klasse-/læringsledelse og elevinvolvering/motivering. For at kunne legitimere skolens indhold, rammer og processer må en lærer i dag være i stand til at skabe menneskelige rammer omkring en faglig gedigen viden bl.a. ved brug af sine relationelle kompetencer (Schultz Jørgensen, 99, 02; Kristensen, 06; Hansen, 97, 99).

Den første tid med og i en klasse kan få stor betydning for etableringen af en klasse-/undervisnings-/læringskultur. Det er bl.a. her, interaktionsmønstrene, som kommer til at herske frem i tiden, opbygges. Det er igennem klasseledelsen, kimen lægges til udvikling af et positivt læringsmiljø. Forskning har vist, at elevens faglige fremskridt i høj grad hænger sammen med elevens selvværd og skoleindstilling og i forhold til dette, er lærerens relationsledelse af meget stor betydning (Hermansen, m.fl., 07). Derfor er der god grund til at have fokus på læreres kompetencer mht. klasseledelse.

Der er ingen tvivl om, at klasseledelse er en stor udfordring for mange af de nye lærere og at nye lærere har brug for hjælp til at håndtere det at lede en klasse. De fleste nyuddannede lærere, der indgår i fokusinterviewene, har oplevet disciplinære problemer i forbindelse med undervisning og alle kommenterer, at de har behov for at få erfaringer, ideer, viden og supervision mht. klasseledelse. Lærerne higer efter at få viden om og udvikle såvel proaktive som reaktive

strategier i forhold til forstyrrelser i undervisningen. Lærerne ytrer behov for hjælp til at analysere, hvordan de hensigtsmæssigt kan reagere på forstyrrelser og hvordan de konstruktivt kan hjælpe eleverne med at ændre u hensigtsmæssige adfærdsmønstre.

I løbet af samtalerne tegner der sig et billede af at lærerne, hvis ikke de får hjælp og støtte til ovenstående, er mere fokuserede på børnenes umiddelbare tilfredshed end at gøre det, de selv finder pædagogisk/didaktisk/fagligt korrekt. I en form for afmægtighed synes lærerne ikke at gøre det, de efter egen overbevisning ved, de burde gøre og som de dybest set også har lyst til at gøre i undervisningen. De er bange for, at det skaber utilfredshed og dermed uro, som de har svært ved at tackle. Det at lærerne ikke agerer i overensstemmelse med deres egen overbevisning, er efter deres egne udsagn medvirkende til, at de har svært ved at se sig selv i øjnene og at acceptere sig selv som lærer. Skridtet mod en regulær (ubevidst) defensiv undervisning ("hvis I lader mig være i fred, så lader jeg jer være i fred" (Dale, 97)), men også energiforladt, ikke-autentisk undervisning, synes ikke at være stort.

Didaktiske refleksioner

Brug af teori i praksis

Når de nye lærere kommer ud i arbejdslivet på skolen, har de en del teori og nogle praksisoplevelser og erfaringer med i bagagen.

Teori og praksis må ses som to dele i et spændingsfelt, som gerne skulle befrugte hinanden. Teorien skulle gerne give anledning til kvalificerede refleksioner over praksis. Refleksionerne skulle gerne føre til udvikling og/eller konsolidering af praksis i en konkret kontekst.

I interviewene udtrykker lærerne ønsker om støtte fra erfarne lærere til at reflektere over praksis. De har selv teorien, men behøver hjælp til at vælge teoriramme mhp. at forstå praktiske situationer. I et af interviewene udtaler en af informanterne følgende:

"fordi du kan da godt læse en masse bøger i pædagogik og didaktik ... Altså men der er bare forskel på de børn du møder"

Mennesket lærer ikke nødvendigvis af sine handlinger. For at opnå erfaringer, der kan bruges til videre handlinger, er der behov for refleksion.

Ifølge Henning Salling Olesen (Olesen, 1985) er erfaringsdannelsen en aktiv, kritisk og skabende proces, hvor man ikke bare ser, men også bearbejder sine oplevelser (Olesen, 1985). Der er tale om en subjektiv proces, der sagtens kan ske og oftest sker i samspil med andre. Erfaringer omfatter, ifølge Illeris, alle læringens dimensioner og giver kun mening, når den enkelte begivenhed forstås i sammenhæng med tidligere erfaringer og fremtidige erfaringsmuligheder (Illeris, 06).

Da lærerarbejdet og lærerrollen i dag indebærer mange facetter, krav og mange modsatrettede krav og forventninger, synes det at være ganske indlysende, at lærere og specielt nye lærere har brug for støtte til at reflektere.

Ifølge Illeris kan det at reflektere dække over to ting: eftertanke og spejling (Illeris, 06). To forskellige perspektiver, som begge indgår i de nye læreres udsagn og ønsker.

Ved spejling forstås det at spejle sin oplevelse eller forståelse i sit eget selv. Man har brug for at fokusere på oplevelsens betydning for en selv, at vurdere den med egen identitet som målestok. Der er her tale om at forholde sig til sig selv mhp. at udvikle egne personlige

kompetencer. Behovet for spejling ses hos lærerne i deres behov og ønsker for at udvikle, forstå og håndtere egen læreridentitet.

I forståelsen af refleksioner som eftertanke ligger der et element af tidsforskydning mht. bearbejdning og kan forstås som akkomodativ læring med tidsforskydning. Eftertanken svarer således til Schöns refleksion *på handling* (Schön, 2001) og skulle således gerne bruges til at forstå mere af undervisningens kompleksitet og medføre transfer til videre handling i praksis.

Et gennemgående tema i interviewene er, at lærerne også har brug for at reflektere i betydningen eftertanke, de ytrer ønsker om at få hjælp både til at reflektere over sig selv og over egen undervisning.

Læreren som den ansvarlige voksne

Klasselærer og forældresamarbejde

I samtalerne med de nyuddannede lærere står det klart, at lærerne i høj grad ønsker at se, forstå og nå det enkelte barn fagligt og socialt. Men der er heller ingen tvivl om, at lærerne oplever det som en rigtig stor opgave og føler, at der ligger et stort ansvar på deres skuldre.

I samtalerne kredses der mange gange om klasselærerrollen og forældresamarbejde. En lærer udtaler:

"Det er ikke så meget det praktiske, men det er det ikke at være sidste instans, når der er noget ... Man kan altid gå til klasselæreren, uanset hvad så kan man altid gå til klasselæreren."

Alle de nye lærere oplever klasselærerne som "sidste instans" i forhold til et barn, og derfor vil de helst ikke varetage klasselærerrollen det første år. Og hvis det alligevel sker, ønsker de at dele klasselærerrollen med en anden lærer.

I forbindelse med klasselærerfunktionen inddrages temaet forældresamarbejde igen og igen. Forældresamarbejdet opleves som en stor opgave og som en hurdle for de nyuddannede lærere. Det gælder såvel forældremøder, skole-hjem samtaler som det at skulle kontakte forældre løbende af den ene eller anden grund. Lærerne føler sig usikre og udtaler behov for støtte og hjælp i stort set alt, hvad der har med forældresamarbejdet at gøre, og i den sammenhæng synes klassernes klasselærere at være til stor hjælp. Adskillige har også fået hjælp af andre erfarne kolleger eller ledelse til forældresamtaler og møder. Det opleves som en stor udfordring at stå alene over for forældre, det være sig når ved individuelle samtaler om elevens skolegang generelt, opringtoner på grund af forseelser, informerende møder eller sociale arrangementer. Alle lærerne udtaler ønsker om dels ikke at være alene om sådanne arrangementer, men også ønsker om at se, *hvordan erfarne lærere tackler denne opgave*.

I samtalerne om forældresamarbejdet pointerer de nyuddannede lærere, at de har brug for at lære noget og lære det sammen med andre. De synes at have behov for at indgå i en rolle som ny deltager i et praksisfællesskab, som indeholder et integreret element af læring. Denne form for læring svarer til Laves tanker om legitim, perifer deltagelse (Lave og Wenger, 91). Legitim forstået som det, at den, der lærer, accepteres som en del af fællesskabet og perifer forstået som det, at der er tale om en relation, hvor den lærende endnu ikke er fuldgyldigt medlem af det sociale fællesskab. Tanken er, at den der skal lære, i løbet af en tid og gennem aktiv deltagelse skal udvikle sig til det, som i Laves terminologi er at blive fuldgyldigt medlem af praksisfællesskabet, altså til selvstændigt at kunne udføre den ønskede ydelse. For den nyuddannede lærers

vedkommende handler det om at skabe en identitet som den myndige, ansvarlige lærere, der kan være en medspillende mod- og medspiller i forhold til forældrene mhp. elevernes ve og vel gennem socialisering, imitation, identifikation og selvstændig handlen.

Time og fagfordeling

"Hvis de havde givet mig x klasse ... det havde bare været den sikre måde at få mig til at forlade lærerfaget."

"Det [time-fagfordelingen] er faktisk en ret vigtig proces for ens ... hele ens skoleår. Det er jo egentlig et langt ... Man skal jo tænke på at det jo er et helt skoleår. Det har jo helt klart en betydning."

"Tænk hvis jeg havde været med i det der xx årgangsteam, så havde jeg ikke været lærer i dag, det havde jeg ikke ... så ... Det synes jeg godt nok ... det må da ..."

Time- og fagfordeling optager altid lærere og tildelingen kan få store konsekvenser for såvel arbejdsglæde som arbejdsbelastning i det følgende skoleår. At få en time- og fagfordeling til at gå op, er noget af et puslespil på enhver skole; mange har ønsker, også nye lærere.

Som før nævnt, føler de nyuddannede lærere sig godt fagligt rustede i deres linjefag. Dog synes for mange timer i de kreative fag, specielt musik, at give store udfordringer trods linjefagsuddannelse og klasseledelse i disse fag opleves ligeledes som en større udfordring.

Lærerne udtaler også, at det kan være en stor mundfuld som nybegynder at skulle sætte sig ind i to store fag som matematik og dansk på samme tid.

Fag, som lærerne ikke har linjeuddannelse i, og som de derfor ikke kender meget til, tager rigtig meget tid og energi.

Som tidligere nævnt udtaler lærerne stort ønske om ikke at skulle være klasselærer det første år.

Derudover finder lærerne det givtigt, trygt, lærerigt og konstruktivt at have erfarne, åbne, kolleger som samarbejdspartnere, idet netop disse både kan bruges til en form for mesterlære, til hjælp til eftertanke, til rådgivning, til inspiration og til hjælp til selvrefleksion.

De nye lærere og mentoren

Mentorskab er en særlig slags "vejledning", der kan være med til at indføre lærere i den konkrete skolekultur og understøtte og udvikle den enkelte lærer i hendes personlige måde at tackle og finde vitalisering i lærerarbejdet.

At være lærer i dag er krævende – at være nyuddannet lærer er endnu mere krævende. Læreren forventes at opfylde såvel faglige, didaktiske, sociale som organisatoriske krav. Krav som endog er uklare og modsatrettede.

Ud over at skulle finde sine ben i forhold til det faglige og det didaktiske, skal læreren også finde sine ben i forhold til det disciplinære og klasseledelsesmæssige, til det organisatoriske, til skolens kultur og til samarbejdet med kolleger og forældre; forhold som ifølge Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning er nogle af de mest betydningsfulde for elevens læring (Nordenbo m.fl., 2008).

Set i denne kontekst kan etablering af mentorskab være en måde at støtte, styrke og udfordre nye lærere til at håndtere diskrepansen mellem forventninger og virkelighed, til at opdage flere eller andre handlingsalternativer; kort sagt til at udvikle og kvalificere lærere, fagligt og personligt.

Et mentorskab består grundlæggende af rummelige samtaler mellem ligeværdige personer: en mentor og en mente. I bogen "Mentor en hjertesag" skriver Toft og Hildebrandt (02) om disse dialoger:

"En samtale mellem en mentor og en mente er en sådan kærlig og rummelig dialog. Det er ikke en samtale mellem ens mennesker, men mellem lige menneske. Dialoger defineres i den sammenhæng som " uforudsigelige, risikofyldte, undersøgende samtaler, hvor sandheden ikke er givet på forhånd, hvor erkendelsen produceres mellem partnerne, og hvor man kan mærke hinandens kærlige hensigt... karakteriseret ved rummelighed. Man rummer gensidigt hinanden" (s.19).

Skolerne i Herning Kommune arbejder med mentorskab og alle nyuddannede lærere har i en eller anden form haft tilknyttet en mentor.

Mentorskabet har været organiseret meget forskelligt fra skole til skole. Nogle lærere har hver haft én mentor, andre har sammen med en gruppe af nye lærere haft to mentorer. Her har man lavet et mentorteam bestående af en gammel og en ny mentor, som så har taget sig af de nyankomne lærere på skolen.

Konstellationerne af mentor og ny lærer ser også ud til at være meget forskellige på kommunens skoler. En mentor kommer f.eks. fra samme team som den nyuddannede lærer, en anden mentor kommer fra en helt anden afdeling end den nye lærer. Nogle ser ud til at være valgt ud fra kriterier som samme linjefag eller andre faglige ressourcer, mens andre mentorer synes at være valgt ud fra f.eks. generelle personlige kompetencer.

Ligeledes synes formaliseringen af møderne med mentorerne at have været meget forskellig. Der berettes om lærere, der selv har måttet hive fat i mentoren, hvis vedkommende havde brug for hjælp, om nyansatte, der ikke har været orienteret om, at mentoren fik ressourcer til arbejdet, om frikvartermøder a la "nå hvordan går det?", over frokosten og om aftalte mødetidspunkter. Karakteristisk er nok, at formaliseringen af møderne har været meget svag; faste mødetider, steder og dagsordenspunkter i en eller anden form har ikke været det gængse.

Derudover er billedet, at de fleste mentorer først og fremmest er blevet oplevet som informationsgivere og rådgivere i konkrete, presserende sager og situationer; som personer, der kunne give et praktisk overblik over skoleåret og som personer den nye lærer kunne få "læsset af" hos, når læsset blev for stort. Der nævnes også eksempler på mentorer som faglige inspiratorer.

Lærerne oplever ikke samtalerne med mentorerne som værende præget af en form, hvor de har fået hjælp til *på egne præmisser* at undersøge og forholde sig til forskellige, konkrete problemer eller problemstillinger, altså en form for indirekte supervision.

Der synes heller ikke at have været brugt direkte supervision, hvor mentoren har overværet undervisningen efterfulgt af en samtale med udgangspunkt i de konkrete observationer. De nye lærere, menterne, synes således ikke at have fået mere dybdegående "hjælp til selvhjælp", hverken til udfordringerne inden for temaet "klasseledelse og relationsarbejde", temaet "at forstå og udvikle egen læreridentitet" eller inden for temaet "didaktiske refleksioner".

Lærerne udtrykker imidlertid ønsker om og behov for både den indirekte og den direkte form for supervision. Adskillige har dog i andre sammenhænge haft mulighed for at få direkte supervision af skoleleder eller mellemlider. De, der har modtaget denne form for direkte supervision, udtrykker stor tilfredshed med det, også selv om anledningen har været disciplinære problemer i en klasse. I det hele taget synes der ikke at herske tvivl om, at lærerne har brug for at blive set og at få anerkendelse for deres arbejde, og især at blive set og anerkendt af deres respektive ledelser. Dette behov skinner gentagne gange igennem i interviewene.

Det er et ganske naturligt behov. For at kunne finde glæde, energi og engagement, ja vitalisering i arbejdet, er det vigtigt for mange lærere at blive set og få anerkendelse for deres arbejde af ledelsen (Lunde Frederiksen, 07). Intersubjektiv anerkendelse er en almen forudsætning for at udvikle et positivt selvforhold, som igen er en forudsætning for en fornuftig selvforståelse, omverdensforståelse og dermed en forudsætning for frihed, selvudfoldelse og for udvikling af individualitet (Honneth, 92, 2003). Derfor er det at blive set vigtigt for den enkelte lærers arbejde med egen læreridentitet.

Opfølgning af forundersøgelsen

Ud fra ovenstående forundersøgelse og undersøgelsens temaer, synes der at være perspektiv i at generere mere viden og dybere indsigt i, hvilke faktorer der har positiv og negativ betydning i forhold til nye læreres praksis. En sådan viden ville desuden kunne bidrage til en mere målrettet indsats mhp. at støtte, udvikle, uddanne og fastholde lærerne.

Der vil ligeledes være perspektiv i at få en dybere indsigt i, hvilke muligheder begrænsninger, potentialer og barrierer, der ligger i de nyansattes mange forskelligartede møder med praksis, f.eks. med mentor, skoleledelse, team og forældre ud fra et "udefra- perspektiv" blandt andet mhp. aktionslæring. Der vil endvidere være perspektiv i at indhente viden om, hvordan den kulturelle og den organisatoriske kontekst kan have betydning for udførelsen af lærerarbejdet hos de nyuddannede og nyansatte lærere f.eks. med organisationsudvikling for øje.

Der vil der være perspektiv i at få dybere indsigt i mentorernes arbejde med de nye lærere. Hvor synes mentorerne, at udfordringerne ligger? Hvilken yderligere viden mener de selv, at de har brug for, for at kvalificere deres arbejde? Hvilken rolle i forhold til ledelse og institution og lærere oplever de, at de spiller eller ikke spiller? Hvordan kunne deres arbejde understøttes strukturelt?

Viden om ovenstående punkter kunne genereres ved kvalitative undersøgelser og analyser af et antal nyuddannede og nyansatte lærere og et antal mentorer, f.eks. gennem empiri indhentet i form af eksempelvis observationer, interviews, lærer/mentor-"dagbøger" og aktionslæring.

Mulige tiltag i forhold til undersøgelsens temaer

Ovenstående peger i retning af, at der er behov for forskellige tilbud om støtte til de nyuddannede læreres møde med praksis.

Der er brug for sparring til at få reflekteret over egen lærerrolle; til at udvikle egne personlige kvalifikationer og til at udvikle, forstå og håndtere egen læreridentitet. Der synes ligeledes at være brug for sparring til at få reflekteret over egen praksis og visse former for mesterlæreagtige forløb.

Der ønskes desuden hjælp til refleksioner over undervisningens kompleksitet mhp. de videre handlinger i praksis.

Ud fra ovenstående vil der være perspektiv i at udvikle et introduktionsprogram/karrierelærerforløb for nyuddannede lærere bestående af:

- et *formaliseret mentorskab*
- et *formaliseret introduktionsprogram* indeholdende:
 - små kurser med indhold tæt knyttet til praksis
 - formaliseret "føl-ordning"

- mesterlære i forhold til forældre-samarbejde
- formaliserede samtalefora i form af
 - a) erfaringsudveksling/poster sessions evt. på baggrund af et personligt pædagogisk udviklingsprojekt over en konkret case i praksis.
 - b) tematiserede samtaler mhp. skoleudvikling /gensidig læring
 - c) udveksling af viden om faglig-pædagogiske problemstillinger gennem de netop afsluttede bachelorprojekter.

Og sideløbende med dette *et konkret mentoruddannelsesprogram.*

I nedenstående vil disse tiltag blive udfoldet.

Formaliseret mentorskab

Der er ingen tvivl om, at lærerne har sat pris på at have en mentor. Mentorskabet synes at rumme muligheder for at tilgodese mange af de nye læreres ønsker og behov, hvorfor der vil være perspektiv i at udbygge og kvalificere det formelle mentorskab på skolerne i Herning Kommune – gerne i samspil med et generelt introduktionsprogram/karrierelærerforløb for de nyuddannede lærere.

I forbindelse med kvalificering af det formelle mentorskab synes der at være fremtidsmuligheder i følgende tiltag.

Yderligere struktur og formalisering af mentorordningen.

Det ser ud til, at der på de enkelte skoler og hos de forskellige mentorer er meget forskellige opfattelser af mødefrekvens, formelle rammer i forbindelse med mødet (er det fem min. af et frikvarter? eller er det en til to timer efter undervisningstid?), hvem der skal være initiativtager til møderne, dagsorden til møderne, hensigten med mentorskab, men også indholdet i mentorskabet, altså hvilke former for opgaver mentoren bør varetage.

For at alle nyuddannede lærere kan få optimalt udbytte af mentorskabet, kan der være perspektiv i at få præciseret ovenstående og i, at skoleledelsen sammen med skolens eventuelle "mentoransvarlige" (se afsnittet "Kvalificering af mentoropgaver") tager ansvar for at igangsætte og løbende at støtte processen på skolen, f.eks. ved en til to årlige fremadrettede, evaluerende samtaler med mentorerne.

Præcisering af opgavetyper i mentorskabet

Det at være mentor i skole-/lærerregi indebærer mange forskellige opgaver, alt efter mentens behov og ønsker. Der kan være perspektiv i centralt at få formuleret og givet mentorerne indsigt i og viden om de forskellige opgavetyper og deres karakter. En sådan præcisering kunne hjælpe den enkelte lærer (mente) med at legalisere og præcisere sine behov og ønsker til mentorskabets dagsorden og ligeledes sikre, at alle opgavetyper varetages. Derudover kunne den også være med til at sikre, at mentorskabet ikke slutter før det egentligt er begyndt. Ifølge Nils Grønbæk (02, 08) synes der at være tendens til, at erfarne kolleger efter kort tid taber opmærksomheden på de nyuddannede kolleger, fordi det ser ud til, at det går godt. Men Grønbæk pointerer, at det netop er, når de nyuddannede lærere har overstået den første hektiske og kaotiske periode med megen praktisk og social hjælp og støtte fra kollegerne, at de er parate til rigtigt at lære ... og til at lære fra sig i kraft af deres erfaringer med at arbejde teoretisk og analytisk med komplicerede pædagogiske og faglige problemstillinger. Først her har de nyuddannede lærere overskud til at

kunne spørge kvalificeret og til at reflektere dybere over egen lærerrolle og undervisning, hvorfor mentorens lærerfaglige opgaver her er vigtige at have i fokus (se nedenfor). Først her er den nyuddannede lærer i stand til at udfordre skolekulturens indre logik med indbyggede vaner, traditioner og selvforståelser. Først her er den nye lærer i stand til at bidrage med nye indsigter i forhold til konkret undervisning og organisationskultur.

Det anbefales, at inddele mentorernes opgaver i 3 forskellige former: de sociale og praktiske opgaver; de lærerfaglige opgaver (herunder evt. også direkte supervision) og de formidlende opgaver og desuden at fordele mentorernes ressourcer i forhold til disse opgaver.

Mentorens sociale og praktiske opgaver

Som det er fremgået af lærernes udsagn, synes lærerne at have behov for hjælp til at få et praktisk overblik og ligeledes at få overblik over et skoleår generelt. Mentorernes praktiske opgaver er oftest opgaver, der har med information og orientering i forbindelse med modtagelse af nye medarbejdere, rundvisning, præsentation af den nye medarbejder for relevante kolleger, indføring i diverse regler og forhold i forbindelse med kopiering, sygefravær, reservering og lån af elektroniske hjælpemidler, faglokaler, fagrekvisitter etc. etc. Der kunne være perspektiv i at få udarbejdet lokale *introduktionshæfter* for nyankomne lærere, hvor alle praktiske informationer og ressourcepersoner er optegnet. Et sådant introduktionshæfte kunne reducere ressourceforbruget til disse opgaver.

Derudover må mentorerne varetage visse sociale opgaver, som kan relateres til de nyuddannede lærers ønsker om at blive en del af en ny kultur. Opgaverne kunne være at få den nye lærer til at føle sig tryk i forhold til organisationens sociale koder, skrevne som uskrevne regler og forståelser, normer og vaner. Mentorens sociale opgave handler i denne sammenhæng om at inddrage den nye lærer i hverdagen, at støtte, hjælpe og sågar opmuntre, når der er behov.

Mentorens lærerfaglige opgaver – Mentoren som professionsudvikler

Hvis man i kommunen vil mere med mentorskabet end ambulancehjælp til nye lærere, hvis man vil opbygge fora for personlige, dialogiske læreprocesser for de nye lærere (og de erfarne!), hvilket forundersøgelsen tyder på, at der er behov for og ønsker om, anbefales det, at der i langt højere grad fokuseres på mentorens lærerfaglige opgaver; de opgaver, som i en oprindelig forståelse af mentorskabet, opfattes som centrale.

I undersøgelsen udtrykker lærerne ønske om at få hjælp og støtte til at forstå, håndtere, udvikle egen læreridentitet og udvikle, udfolde egen lærerrolle. De nyuddannede lærere har brug for sparringspartnere til bl.a. at blive bevidste om egne personlige og værdimæssige grænser samt personlige kompetencer og til at forstå undervisningens kompleksitet både på det personlige, relationelle og det didaktiske plan. En sparringspartner, der kan give et kvalificeret medspillende modspil i forhold til lærernes handle- og reaktionsmønstre, således at de kan arbejde videre og udvikle deres egne personlige lærerrolle og stil.

Ligeledes har lærerne brug for hjælp til en efterbearbejdning, der kan medføre transfer til videre professionel handling i praksis.

I studietiden har lærerne fået indsigt i en del teori, men teori er kun anvendelig i kraft af at være generel. Teorier i sig selv siger intet om, hvordan de skal bruges, eller for den sags skyld hvad praktikerne skal foretage sig. Det kræver et skøn og dette skøn i relation til den praktiske kontekst, skal læreren støttes i, f.eks. af en mentor. Mentoren må derfor være i besiddelse af bred teoretisk indsigt kombineret med stor erfaring for at kunne understøtte de nyuddannede lærere i denne proces.

Formaliseret samtaleforum for skoleledere, mentorer og nyuddannede lærere

Mentorens opgave er både at tilpasse den nye lærer til organisationen, men også at initiere læreprocesser for den nyuddannede lærer. Da der i mentorskabet gerne skulle være tale om gensidige, ligeværdige relationer med fokus på dialogen, vil der desuden være mulighed for at også mentoren kan gå beriget fra samtalerne i kraft af den nyuddannede lærers nye viden og ressourcer. Mentorskabet kan således indbefatte et lærings- og udviklingsperspektiv for såvel den nyuddannede lærer som for mentoren.

Samtidig kan formaliseret mentorskab også berige de konkrete skoler og deres kulturer, hvis man ønsker det og er opmærksom på det. Netop nyuddannede lærere, eller for den sags skyld nyansatte lærere, har i deres egenskab af at være nye stadig det antropologiske såkaldte afselvfølgeiggørelses-perspektiv på kulturen. Den nyuddannedes erfaringer med at arbejde teoretisk og analytisk med pædagogiske og faglige problemstillinger kan sætte spot på kulturens blinde pletter, modsigelser, begrænsninger og mangel på logik. Med dette perspektiv kan den nyuddannede lærer udfordre og provokere såvel mentoren som den skolekultur, hun er indlejret i, og som med en vis opmærksomhed fra ledelsens side kan udnyttes konstruktivt.

Mentorskaber kan derved også føre til nye indsigter og nye handlingsalternativer initieret af den nyuddannede læreres kompetencer. Der er således mulighed for, at ureflekterede praksisser i de forskellige skolekulturer kan sættes på dagsorden og underkastes analyse og stillingtagen med evt. revurderinger for øje. Med dette sigte kan der være perspektiv i, at skolelederen løbende støtter og følger igangværende mentorer/mentorskaber (jf. afsnittet vedr. yderligere struktur og formalisering af mentorskabet) eller at der ligefrem etableres et formaliseret samtaleforum for skoleledere, mentorer og nyuddannede lærere, hvor relevante temaer ud fra ovenstående perspektiv sættes på dagsorden.

Mentoren som direkte supervisor

Som allerede nævnt udtaler lærerne også behov for *direkte supervision* og kvalificeret respons på deres praksis. Også her kunne der være perspektiv i fokusere på den lærerfaglige opgave i forbindelse med mentorskabet. Et muligt tiltag kunne være at indføre kollegial supervision mellem mentor og mente som en obligatorisk del af et karrierelærerforløb, således at konteksten dermed ikke behøver at være disciplinære problemer eller lignende, for at lærerne kan få mulighed for supervision.

Mentorens formidlende opgave

Som nævnt i undersøgelsen har de nyuddannede lærere behov for at se, hvordan andre fagkolleger eller blot kolleger i almindelighed praktiserer undervisning. Lærerne har ganske vist igennem deres uddannelse været i praktik adskillige gange, men mange uddannelsessteder har fokus på, at lærerstuderende selv agerer i feltet/er så meget "på" som overhovedet muligt. Det betyder, at mange lærere igennem deres studie kun har set meget lidt praktiseret undervisning af færdiguddannede, kompetente lærere med handlerutiner. De nyuddannede lærere har derfor brug for at få sat deres egen undervisning i perspektiv og at få "tips and tricks".

En af mentorens formidlende opgaver kunne være at etablere kontakt og arrangere muligheder for at den nyuddannede lærer kunne følge timer i de fag og klasser, som der måtte være behov for og ønsker om.

En anden formidlende opgave for mentor kunne være at arrangere møder mellem relevante ressourcepersoner på skolen. Der kunne desuden være muligheder i, at man på et overordnet plan udarbejdede retningslinjer mht. obligatoriske "føl-timer" og møder med fag eller andre af skolens ressourcepersoner og at disse obligatoriske dele blev kædet sammen i form af

formaliserede erfaringsudvekslinger for nyuddannede lærere, f.eks. på basis af udarbejdede posters. En sådan formalisering kunne ydermere være faciliterende for en mere åben undervisnings- og skolekultur, hvor det at drøfte/diskutere hinandens undervisning blev anset som naturligt.

Kvalificering af mentorkompetencer

Et mentorskab er en personlig, gensidig, ligeværdig relation mellem en mentor og en mente. Der er tale om en frivillig relation uden magtforhold mellem parter med forskellige holdninger, erfaringer, modenhed og alder. Mentorrelationen kan således kun etableres, hvis begge parter oplever, at de bliver behandlet med respekt.

Personer med et åbent sind, intuition og empatisk evne (der i øvrigt kræver, at man som person er i kontakt med sig selv), og som samtidig har gedigne erfaringer og relevant faglig indsigt og viden, vil især egne sig til at være mentorer.

Der ligger således store udfordringer hos de lokale pædagogiske ledelser i at få oparbejdet et kvalificeret mentorkorps på den enkelte skole/kommune og i at få matchet de rette personer, idet relationen i sig selv er betydningsfuld for et vellykket mentorskab.

Med billedet af skolelederen som den mangearmede blæksprutte, der varetager mange og mangesidige opgaver, kan det være formålstjenligt *at udvælge og uddanne et par mentoransvarlige på hver skole*, der i samråd med ledelsen står for at planlægge, gennemføre, udvikle, støtte og kvalitetssikre det lokale formelle mentorkorps og introduktionsprogrammer for nyuddannede lærere.

Derudover kunne der være perspektiv i at udvikle et kommunalt mentornetværk mhp. erfaringsudveksling (og dermed udvikling) skolerne imellem.

For at kunne gennemføre de lærerfaglige opgaver i mentorskabet er tillidsfulde, trygge fordybende samtaler mellem mentor og mente en forudsætning. Samtalerne vil ofte have karakter af at være undersøgende, uforudsigelige og risikofyldte. Menten skal have mulighed for at lære om sig selv og sin omverden gennem sine fejl og gennem udfordrende perspektivskift og udsyn. Det er erfaringsbaserede samtaler, hvor begge parter taler ud fra erfaret viden og reflekterer over denne viden og praksis. Tanken er, at man *både* kan blive støttet og opmuntret og udfordret og provokeret i samtalerne og derved få udviklet nye perspektiver, nye handlemuligheder, større selvtillid og nye indsigter. Samtalerne kan både være uformelle og kollegiale, men også professionelle og derfor skal en mentor kunne navigere mellem de forskellige niveauer.

Samtaler i forbindelse med professionsudvikling må være nærværende og distancerende. Nærværende i form af at mentoren er forstående, empatisk og indlevende og kan se menten, som den person hun er og vil være og dermed kan bekræfte hende i hendes eksistens. Distancerende ved at mentoren også er i stand til at se menten ud fra mentorens eget perspektiv. Samtalernes udfordring og kvalitet ligger i at få meldt begge perspektiver tilbage til menten på samme tid, at være en spejling, der bidrager til at udfordre og udvikle noget i menten, som f.eks. ville kunne bidrage til nye handlingsalternativer i praksis.

Også hos menten er det nødvendigt med en kritisk distance i forhold til egen indsigt, forståelse eller oplevelse for at kunne åbne sig for det fremmede og tage skridtet mod det ukendte; mod nye forståelser og perspektiver.

Udover læring og støtte gennem samtale har også relationen mellem mentor og mente - altså den umiddelbare sociale situation - værdi i sig selv. I gode mentorskaber kan selve mødet med en

anden anderledes, imødekomme person være værdifuldt. Selve mødet med en anden kan være væsentlig for socialiseringen ind i skolens praksisfællesskaber, i kulturen og i lærerrollen.

Med ovenstående in mente kan der være perspektiv i, at mentorerne får *grundlæggende kendskab til samtaleformen, dens retningslinjer, grundregler, grundtanker og etik*. Det er ikke lige nemt for alle at agere professionel samtalepartner. Man skal stille åbne, nysgerrige, udfordrende spørgsmål, der er rettet mod refleksionen, men samtidig være aktivt lyttende. Det kræver øvelse at være professionel katalysator og spejl i forhold til at kunne hjælpe menten til at udforske erfaringer, adfærd og følelser. Det kræver øvelse at drage forskellige perspektiver ind på det rette tidspunkt og at være både nærværende og distancerende i samtalen. Derudover affordrer det bevidsthed om den bagvedliggende etik i mentorskaber. Derfor vil der være perspektiv i at *satse på uddannelse i at gennemføre og lede formelle mentorskaber i skolerne*. Et tiltag som på sigt kunne resultere i en mere åben undervisnings- og skolekultur, hvor det opleves som en naturlig del af det professionelle arbejde sagligt at drøfte hinandens undervisning.

For at kunne forstå og analysere pædagogiske problemstillinger; udfordre og skifte perspektiv i forhold til mentens aktuelle faglige/pædagogiske problemstillinger og invitere til dyberegående refleksioner kunne det være hensigtsmæssigt at give mentorerne en *yderligere almen pædagogisk efter/videreuddannelse*. Mentorerne kunne således blive uddannet til *almen pædagogiske/didaktiske ressourcepersoner*, der selv praktiserer i feltet, selvfølgelig med orientering mod at kvalificere de faglige krav og opgaver i mentorskabet. Den enkelte skole kunne derudover drage nytte af disse ressourcestærke mentorer i forhold til det øvrige lærerkollegium og den generelle skoleudvikling.

For at kvalificere den direkte supervision skulle mentorerne desuden have kendskab til og viden om forskellige observationsteknikker og -former.

Formaliseret introduktionsprogram

Det kunne være en mulighed på kommunalt niveau, *at udvikle og implementere et formaliseret karrierelærerprogram* af bl.a. faglige relevante kurser for de nyuddannede lærere f.eks. kombineret med erfaringsbaseret undervisning og perspektiveret vha. almindelig undervisning.

De interviewede nyuddannede lærere peger selv på, at de først nu virkelig er modtagelige for undervisning i forskellige didaktiske og pædagogiske temaer.

I den forbindelse kunne det være godt i at tænke i kurser baseret på en konstruktivistisk, interaktionistisk og socio-kulturelt læringsanskuelse. Med henvisning til Niels Grønbæks undersøgelse (Grønbæk, 02, 08), der viser, at nye lærere først efter et stykke tid er parate til rigtig at lære og lære fra sig f.eks. i forhold til andre kolleger (jf. afsnittet "Yderligere struktur og formalisering af mentorordningen") kunne det være gavnligt med et "karrierelærerprogram" forløb over flere år.

Kommunens respektive mentorer *kunne uddannes til at forestå disse kurser/erfaringsudvekslingsforløb*. De forskellige lærere kunne således igennem deres mentoruddannelse, f.eks. gennem et afsluttende speciale, specialisere sig inden for relevante temaer for nyuddannede lærere.

Ligeledes kunne der være muligheder i, at de nyuddannede lærere "underviste" hinanden eller deres fag kolleger i den viden, de har erhvervet sig gennem deres respektive, afsluttede bachelorprojekter. En viden der er relateret til faglig-pædagogiske problemstillinger.

Flere fluer med ét smæk

I tidligere forskning påvises individers meget forskellige måder at finde glæde, energi og mening i arbejdet, f.eks. afhængigt af hver enkelt persons livshistorie og/eller organisering, udvikling, struktur og dynamik i selvet (Andersen, 2005; Goodson, 1996, 1999, 2003; Honneth, 1992, 2001; Lunde Frederiksen, 2007). Det påvises også, at visse lærertyper i dag har sværere ved at finde glæde, energi og mening i arbejdet, hvilket på sigt kan resultere i, at de forlader den danske folkeskole.

Forskningen peger på, at lærere, der vitaliseres ved at have rum og frihed til at udføre fagligt professionelt arbejde, og som i den forbindelse koncentrerer sig om og vitaliseres ved bl.a. at tage selvstændigt ansvar for undervisningen og koncentrere sig om kerneydelsen ud fra egne professionelle skøn, har sværere ved at blive vitaliseret i dagens skole (Lunde Frederiksen, 07).

Man kan ikke udelukke, at netop disse lærere ville kunne fastholdes og blive vitaliseret gennem kvalificering som mentor, gennem det konkrete mentorarbejde, eller ved at gennemføre kvalificeringsprogrammer/kurser for såvel kommende mentorer som nyuddannede lærere, idet lærerne her i den grad får mulighed for at agere "fagligt fyrtårn".

Forskningen viser også, at lærere, der vitaliseres ved bl.a. ønsket om at agere som moralsk tilregnelige personer, og som er optaget af at have fokus på de relationelle krav som en del af fagligheden, ligeledes har sværere ved at finde energi, glæde og mening i arbejdet, bl.a. fordi denne del af lærerarbejdet ikke anerkendes i så høj grad af pædagogiske ledelser og af det omgivende samfund.

Man kunne formode, at der var større mulighed for at udnytte disse læreres vitaliseringsformer i udøvelse af mentorskabet, og lærerne således i kraft af dette tillidshverv ville opleve større anerkendelse. Anerkendelsen kunne betyde, at skolerne kunne fastholde disse lærere og drage nytte af deres specielle forcer både som ressourcepersoner og i den almindelige undervisning. Skolerne ville få større mulighed for at opfylde lærerarbejdets mangfoldige krav til gavn og nytte for den enkelte elev.

"Altså tror jeg, at der er en sidegevinst ved det [mentorskabet] at det ... det' jo selvfølgelig skabt for at gøre ... at de nye lærer kommer til at føle sig bedre tilpas. Men det giver faktisk også mentoren rigtig rigtig mange ting og man kunne måske godt sige til dem, at det kunne de måske også godt være bevidst om om, altså at det kan være med til at fastholde en lærer. Det kan være godt, fordi det bliver faktisk også en anden måde at bruge sig selv på ikk oss ... end den relation man har med til sine elever og ned til det undervisningsfelt, forstår I hvad jeg mener? Altså det er en anden side af én selv ... man kan lære rigtig meget rigtig rigtig meget, hvis man selv er åben."

Forcen ved at satse på at kvalificere det formaliserede mentorskab kan være, at man får slået mange fluer med ét smæk. Der er mulighed for at få sat fokus på og kvalificeret rekrutterings- og fastholdelsesperspektivet i forhold til nyuddannede lærere, samtidig med at der arbejdes på løbende kompetenceudvikling for såvel erfarne som uerfarne lærere i et samspil med teori og praksis. Endvidere er der mulighed for at bruge og udvikle læreres kompetencer og interesser igennem dialogiske læreprocesser, der trækker på og indarbejder teori og praksis og læring i praksis for såvel nyuddannede som erfarne, etablerede lærere. Ydermere er der mulighed for en fokusering på lærernes vitaliseringsmuligheder og for at promovere lærerarbejdet gennem arbejdet med livslang karrieremulighed for folkeskolelærere.

Og i lyset af dette vil der også være mulighed for at udfordre skolens indbyggede vaner, traditioner og selvforståelser mhp. en skoleudvikling.

Andre tiltag

Som nævnt i afsnittet "Opfølgning af forundersøgelsen" synes der at være flere forhold, som der er behov for at få dybere indsigt i for at kunne udvikle, specificere og kvalificere fremtidige tiltag i forhold til de nye læreres og mentorers udfordringer og kompetencer.

Ovenstående beskrevne tiltag tager mere eller mindre udgangspunkt i konstellationen mentorskab på en skole. Der synes dog derudover at være behov for at få større viden og dybere indsigt inden for temaerne "At være ny lærer og forældresamarbejde" og "At være ny lærer og klasselærer" og temaet "Teamet og den nyuddannede lærer", derfor anbefales det at undersøge disse temaer.

Progression i forhold til ansvar

Ud fra ovenstående beskrevne udsagn om det at være klasselærer (jf. afsnit "Klasselærer og forældresamarbejde") synes der at være perspektiv i, at nyuddannede lærere det første år ikke får opgaven som klasselærer. Man vil i den grad aflaste og hjælpe de nyuddannede lærere, hvis de fik mulighed for en form for progression i forhold til ansvaret for en klasse fra f.eks. fra at være faglærer til delt klasselærerfunktion til selv at være klasselærer.

Der synes i det hele taget at være perspektiv i at lade tanker vedrørende læring gennem legitim, perifer deltagelse til fuldgyldig deltagelse (jf. afsnittet "Klasselærer og forældresamarbejde") være dominerende i forhold til nye læreres varetagelse af både klasselærerfunktion og forældresamarbejde. Ligeledes ville det være godt, at lærerne i forbindelse med forældresamarbejde derudover får mulighed for

- at få indblik i læreres forskellige måder at indgå i samarbejde med forældrene på
- at få ideer mht. indhold, rammer, metoder og strukturering af forskellige former for forældresamarbejde gerne i form af inspirationseftermiddage for hele lærerkollegiet eller i form af inspirationskurser specielt møntet på nyuddannede lærere,
- at lærerne ledsages af en erfaren lærer eller evt. souschef, afdelingsleder e. lign. ved de første forældresamtaler.

Initiativer som disse kunne formaliseres og indarbejdes f.eks. i et introduktionsprogram over et par år.

Loft mht. undervisningstimer

Flere af de nyuddannede lærere har erfaringer med i perioder at have 28-29 undervisningslektioner om ugen. Årsagen har f.eks. været, at lærerne ikke har haft mulighed for at læse alle fagets tildelte timerne i en klasse pga. andre arrangementer i klassen. Dette betyder, at læreren kommer i underskud af læste timer, hvorfor disse må indhentes på et andet tidspunkt. Meget tyder på, at dette er uhensigtsmæssigt og kan være opstarten af en såkaldt "ond cirkel" mht. sygefravær i et team. Der kan derfor være grundlag for, at man fra skolens side *udformer en politik for et loft mht. hvor mange undervisningstimer, en nyuddannet lærer må have på en uge, uanset årsag*, og at de "luft"-timer, kommunen tildeler en nyuddannet lærer, forbliver "luft"-timer, forstået således, at de ikke må blive til overtid.

På trods af, eller måske netop pga. at lærerne er nye, kan det ligeledes være hensigtsmæssigt at bestræbe sig på at opfylde nye læreres ønsker mht. fag og klasser, idet netop en nyuddannet lærer har rigeligt at se til.

Ved at lytte til de nye læreres udsagn om, hvad der lykkes og ikke lykkes, hvad der giver og tager energi i lærerarbejdet, kunne skolerne og i særdeleshed lederne lytte til lærernes "pip" (og

endda ofte efter lærernes egne udsagn meget små "pip"- men dog "pip"! mht. ønsker og fravalg af fag og klasser. Ofte er der netop tale om små "pip", da ønsker eller spørgsmål vedr. varetagelse af fag og klasser udtales under selve ansættelsessamtalen eller samtaler umiddelbart efterfølgende. Lærerne pointerer, at de har haft svært ved at sige nej til fag og klasser i disse situationer, omend de næsten på forhånd godt vidste, at det ville give problemer eller kræve en stor arbejdsindsats.

Man kunne ligeledes i time- og fagfordelingen prioritere, at lærerne det første år fik lov til først og fremmest at undervise i deres linjefag, indtil nogle af ovennævnte vanskeligheder var gennemlevet.

Endvidere kunne nyuddannede lærere tildeles såkaldte "ordentlige" klasser uden for mange disciplinære problemer og ikke blev tildelt klasselærerfunktionen det første ansættelsesår, hvilket igen ville betyde mindre forældrearbejde.

Derudover kunne de nye lærere foruden en mentor også få mulighed for at samarbejde med erfarne kolleger i en form for mesterlære, til hjælp til eftertanke, rådgivning, inspiration og hjælp til selvrefleksion.

Opsummering

Vilkårene for lærerarbejdet har ændret sig kolossalt de seneste årtier. Der er både sket en ændring af lærernes arbejdsopgaver, en forøgelse af arbejdsopgaverne og desuden en tilføjelse af nye arbejdsopgaver, som på den ene side ikke umiddelbart synes at have med kerneydelsen at gøre, men på den anden side ofte synes at være en forudsætning for at kerneydelsen kan udføres. Derudover er det sværere at få øje på entydigheden mht. forståelse af faglighed og didaktik. Mange krav og forventninger til læreren i dag er komplekse og indbyrdes også modsætningsfyldte. Udfordringerne er derfor store. I nogle sammenhænge er der behov for, at lærerne forholder sig strategisk og etablerer anonyme og symbolske relationer i deres arbejde, i andre sammenhænge er der derimod brug for, at lærerne er autentiske og i stand til at etablere nære og tillidsfulde relationer. Dette betyder, at nyuddannede lærere i højere grad end før har brug for hjælp og støtte.

Forundersøgelsen peger på 5 temaer som er vigtige for nyuddannede lærere:

1) De har brug for hjælp til indføring i den nye kultur og hjælp til at få overblik. Denne opgave varetages på mange forskellige måder af de allerede etablerede mentor-relationer i mere eller mindre struktureret og formaliseret grad.

2) "Klasseledelse og relationsarbejde" indeholder et ydre og et indre perspektiv, hvor det indre har fokus på at forstå, udvikle og håndtere egen læreridentitet. Lærerne har brug for at udvikle, men også i høj grad at få øje på egne personlige, faglige og relationelle kompetencer. De ønsker hjælp til at blive mere bevidst om deres personlige og værdimæssige grænser og til at blive mere klar på at håndtere dilemmaet om distance og nærhed i relationerne.

Det ydre drejer sig om konkret klasseledelse, hjælp til at udvikle og etablere proaktive og reaktive strategier f.eks. i forhold til forstyrrelser.

3) "Didaktiske refleksioner og brug af teori i praksis". Lærerne ønsker støtte fra erfarne lærere til at reflektere over praksis. De nyuddannede lærere har indsigt i

meget teori, men har for få erfaringer med at bruge denne teori i forhold til praksis. Lærerne ønsker således hjælp til f.eks. at vælge teoriramme mhp. på at forstå og tackle praktiske situationer.

4) "Læreren som den ansvarlige voksne". I denne overskrift ligger undertemaerne: klasselærer og forældresamarbejde.

Klasselæreren opleves af alle de nye lærere som "sidste instans" i forhold til at forstå og nå det enkelte barn fagligt som socialt, derfor er de nye lærere meget tøvende og usikre i forhold til at varetage klasselæreren rollen.

Forældrearbejdet opleves som en stor opgave og som en hurdle for de nyuddannede lærere, som føler sig usikre og udtaler behov for støtte og hjælp i stort set alt, hvad der har med forældresamarbejde at gøre.

5) Nuværende mentorordning i Herning Kommune. Karakteristisk synes det at være, at organiseringen har været meget forskellig, formaliseringen har været svag og indholdet har først og fremmest drejet sig om indføringen i kulturen. De nye lærere har stort set oplevet mentorerne som informationsgivere og der er blevet givet mange gode råd i konkrete situationer. Mentoren er blevet brugt som den, den nye lærer kunne "få læsset af hos", når læsset blev for stort. De nye lærere synes dog i mange tilfælde ikke at have fået mere dybdegående "hjælp til selvhjælp", hverken til udfordringerne mht. at forstå og udvikle egen læreridentitet eller inden for temaet didaktiske refleksioner.

Mht. tiltag i forhold til ovenstående temaer foreslås en større formalisering af mentorskabet både med hensyn til rammer, formål og indhold og et langt mere formaliseret og præciseret karrierelærerprogram, hvori bl.a. formaliseret "føl-ordninger", mesterlæreforløb i forhold til forældresamarbejde og fokus på de nyuddannede lærere som ressourcepersoner indtænkes. I forhold til formalisering af mentorskabet påpeges vigtigheden i mentorernes lærerfaglige opgaver og det pointeres ligeledes, at de nyuddannede lærere ikke kun bør ses som lærere, der skal tilpasses en given organisationskultur, men i høj grad også må ses som ressourcepersoner, der kan tilføre organisationen noget nyt. De nyuddannede lærere har ikke blot mulighed for med deres afselvfølgelighedsgørelses-perspektiv at sætte spot på organisationskulturens blinde pletter eller hellige køer. De har også mulighed for med deres erfaringer fra en nyligt afsluttet uddannelse, hvor der er blevet arbejdet teoretisk og analytisk med pædagogiske og faglige problemstillinger, at bidrage med nye indsigter og ideer i forhold til konkret undervisnings- og organisationskultur.

Det foreslås at etablere et mentoruddannelsesprogram mhp. at skabe et mentorkorps, evt. organiseret i forskellige mentornetværk.

Det foreslås at tænke læring gennem legitim, perifer deltagelse til fuldgyldig deltagelse i forhold til at kvalificere de nye lærere til klasselæreren funktionen og forældresamarbejde.

Undersøgelsen peger slutteligt på, at der synes at være perspektiv i, at generere mere viden og dybere indsigt inden for de 5 analysetemaer og i de muligheder og begrænsninger, som de nyansatte har ved møder med f.eks. ledelse, team og andre nyuddannede lærere.

Der er desuden behov for at få større viden og dybere indsigt inden for temaerne "At være ny lærer og forældresamarbejde" og "At være ny lærer og klasselærer".

Referencer

- Andersen, Anders Siig og Trojaborg, Rebecca Savery (2005). Læringsmiljøer og livshistoriske læreprocesser. I Andersen m.fl. (2005). Livshistorisk fortælling og fortolkende socialvidenskab. Roskilde Universitetsforlag.
- Dale, Erling Lars (1997). Pædagogik og professionalitet. Klim.
- Fibæk Laursen, Per (2004). Den autentiske lærer. Gyldendal.
- Giddens Anthony (1990). Modernitetens konsekvenser. Hans Reitzels forlag.
- Giddens Anthony (1991). Modernitet og selvidentitet. Hans Reitzels forlag.
- Giddens, A (1996). Modernitet og selvidentitet. København. Hans Reitzel.
- Gleerup, J. (91). Opbrudskultur. Odense.
- Goodson, F Ivor (1999). The Educational Researcher as a Public Intellectual. British Educational Research. Journal, Vol. 25, No. 3
- Goodson F Ivor. Att styrke lærarnas roster (1996). Didactica 5. HLS Förlag.
- Goodson, Ivor F og Ulf Numan (2003). Livshistoria och professionsutveckling. Berättelser om lärares liv och arbete. Studentlitteratur.
- Goodson, Ivor F, Hargreaves Andy (1996). Teachers´ Professional Lives.
- Hargreaves, Andy (1994). Nye lærere, nye tider – lærerarbejde og lærerkultur i en postmoderne tid. KLIM.
- Hellesnes, Jon (1976). Socialisering og teknokrati. Gyldendal.
- Hermansen, M., m.fl. (2007) Læringsledelse. Frederiksberg. Samfundslitteratur. Honneth, Axel (1992). Kamp om anerkendelse. Hans Reitzels Forlag (2006).
- Honneth, Axel (2001). Om sociologiens rolle i anerkendelsesteorien. Tidsskrift for samfundsteori. Århus 2001.
- Illeris, Knud (06). Læring. Roskilde Universitetsforlag.
- Grønæk Niels (2008). Unge Pædagoger. nr. 3
- Grønæk, Niels (2002) Fra læreruddannelse til lærerarbejde. Pædagogisk Orientering nr. 5,
- Hansen, Jan Tønnes (1999). Stilladseringers selvobjektdimension: Med blik for udvikling af fænomenologisk tilværelseskompetence. I Hansen, Jan Tønnes og Nielsen, Klaus (red.) Stilladsering - en pædagogisk metafor. Århus. Klim.
- Hansen, Jan Tønnes. Selvspsykologi som tydningshorisont for forståelsen af pædagogiske samspilsrelationers psykodynamiske dimensioner. I Axel mfl.(red) Virksomhed, viden, Læring. Århus Universitetsforlag.
- Iversen, Kjeld Sten (2002). Psykodynamisk teori om lærer-elev-relationen. I Løw og Svejgaard (red.). Psykologiske grundtemaer. Kvan.
- Jørgensen, Per Schultz (1999). Identitetsdannelse i ungdomstiden. I Den nye psykologi Håndbog red. Af Mogens Brørum, Lene Hauge og Ulrik Lyager Thomsen. Gyldendal Uddannelse..
- Jørgensen, Per Schultz (2002). Den konstruerede identitet. I Psykologiske grundtemaer af Løw, Ole og Svejgaard, Erik (red.).Kvan.
- Kristensen, Hans Jørgen (1991). Skolen i fremtiden. Gyldendals Pædagogiske bibliotek.
- Kristensen, René (2006). Klasseledelse i et relationelt perspektiv. I Klasse- og Læringsledelse. Af Peter Andersen (red.) Unge pædagoger
- Lave, Jean og Wenger, Etienne (1991). Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge
- Lunde Frederiksen, L. (2007), Vitalisering og lærerarbejde. Samfundslitteratur
- Nabe-Nielsen, Bent (1990) Undervisning og dannelse. Gyldendal.
- Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt og Østergaard, (2008). Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. DPU
- Olesen, Henning Salling (1985). Voksenundervisning - hverdagsliv og erfaring. København. Unge Pædagoger.
- Rasmussen, Jens (1996). Socialisering og læring i det reflektive moderne. Unge Pædagoger
- Schnack, Karsten (1998), Handlekompetence, I Niels Jørgen Bisgaard (red.): Pædagogiske teorier 3. udg. Billesø og Baltzer.
- Schön, Donald A (2001). Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker når de arbejder. Klim.
- Sørensen, Eva (2000) Skolebestyrelser – i klemme mellem konkurrerende decentraliseringsstrategier. I Dyrberg, Hansen og Torfing (red.) Diskursteorien på arbejde. Roskilde Universitets Forlag (2000).
- Toft og Hildebrandt, (2002). Mentor- en hertesag. Børsen

Karrierelærer.dk. Herning Kommune, Forundersøgelse, Rapport 2009.

Undervisningsministeriet. Klare mål.

Undervisningsministeriet. (2001) Nyhedsbrev nr. 12.

Undervisningsministeriet. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr. 393 af 26/05/2005.

Undervisningsministeriet. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr. 1195 af 30/11/2006.

Undervisningsministeriet. Bekendtgørelse nr. 510 af 06.2003.. Bekendtgørelse om overgangsregler i forbindelse med kommunernes forpligtelse til at fastsætte beskrivelser af udviklingen i undervisningen frem mod trin - og slutmål for skoleårene 2003/2004, 2004/2005 og 2005/ 2006.

Undervisningsministeriet. Bekendtgørelse nr. 571 af 23.06.2003. Bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner med angivelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder (slutmål og trinmål (Fælles mål).

Undervisningsministeriet. Bekendtgørelse nr. 870 af 21.10.2003. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen.

Undervisningsministeriet. Bekendtgørelse nr.804 af 15.07.2004. Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner med angivelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder (slutmål og trinmål (Fælles mål).

Undervisningsministeriet. Fællesmål.<http://www.faellesmaal.uvm.dk/eapu.html>. Udskrevet 27.10-.04.

Undervisningsministeriet. Lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne m.v. Lov nr. 414 af 6/6 2002.

Undervisningsministeriet.<http://presse.uvm.dk/nyt/pm/folkeskoleforlig.htm?menuid=0515>.

Undervisningsministeriet. Uddannelsesstyrelsen (2004). Fremtidens uddannelser. Den ny faglighed og dens forudsætninger. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 2.

Undervisningsministeriet. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr. 1195 af 30/11/2006.

Undervisningsministeriet. Bekendtgørelse nr. 510 af 06.2003.. Bekendtgørelse om overgangsregler i forbindelse med kommunernes forpligtelse til at fastsætte beskrivelser af udviklingen i undervisningen frem mod trin - og slutmål for skoleårene 2003/2004, 2004/2005 og 2005/ 2006.

Undervisningsministeriet. Bekendtgørelse nr.804 af 15.07.2004 Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner med angivelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder (slutmål og trinmål (Fælles mål).

Undervisningsministeriet. Bekendtgørelse nr. 571 af 23.06.2003. Bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner med angivelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder (slutmål og trinmål (Fælles mål).

Undervisningsministeriet. Uddannelse nr. 10 1994.

Undervisningsministeriets udgivelse "Skolens rummelighed - fra idé til handling " Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 4 (2003).

Ziehe, T. (1989). Ambivalenser og mangfoldighed. Politisk Revy.

Ziehe, T. (1998). Adieu til halvfjerdsnerne. I Bjerg Jens red.(98) Pædagogik - en grundbog til et fag. Hans Reitzels Forlag.

Ziehe, T. og Stubenrauch, H (1983). Ny ungdom og udsædvanlige læreprocesser. Politisk revy.

www.hig.se/p-inst/DIDAKTIK/forsk/i/induction.html

Åkerstrøm, Andersen Niels (2003). Borgernes kontraktliggørelse. Hans Reitzels Forlag.