

Fredrikke

Organ for FoU-publikasjoner - Høgskolen i Nesna

Utvikling av en praksisrettet læreutdanning

Per Karl Amundsen

Pris kr. 60,-
ISBN 978-82-7569-183-3
ISSN 1501-6889

2009, nr. 3



HØGSKOLEN I NESNA

Om Fredrikke Tønder Olsen (1856-1931)

Fredrikke Tønder Olsen ble født på handelsstedet Kopardal, beliggende i nåværende Dønna kommune. Det berettes at Fredrikke tidlig viste sin begavelse gjennom stor interesse for tegning, malerkunst og litteratur. Hva angår det siste leste hun allerede som ung jente "Amtmannens døtre".

Kildene forteller at Fredrikke levde et fascinerende og spennende liv til tross for sine handicap som svaksynt og tunghørt. Hun måtte avbryte sin karriere som gravørlærling fordi synet sviktet. Fredrikke hadde som motto: "Er du halt, er du lam, har du vilje kjem du fram." Fredrikke Tønder Olsen skaffet seg agentur som forsikringsagent, og var faktisk den første nordiske, kvinnelige forsikringsagent. Fredrikke ble kjent som en dyktig agent som gjorde et utmerket arbeid, men etter 7 år måtte hun slutte siden synet sviktet helt.

Fredrikke oppdaget fort behovet for visergutter, og startet Norges første viserguttbyrå. Hun var kjent som en dyktig og framtidsrettet bedriftsleder, der hun viste stor omsorg for sine ansatte. Blant annet innførte hun som den første bedrift i Norge vinterferie for sine ansatte.

Samtidig var hun ei aktiv kvinnesakskvinne. Hun stilte gratis leseværelse for kvinner, inspirerte dem til utdanning og hjalp dem med litteratur. Blant hennes andre meritter i kvinnesaken kan nevnes at hun opprettet et legat på kr. 30 000,- for kvinner; var æresmedlem i kvinnesaksforeningen i mange år; var med på å starte kvinnesaksbladet "Norges kvinder" som hun senere regelmessig støttet økonomisk.

Etter sin død ble hun hedret av Norges fremste kvinnesakskvinner. Blant annet er det reist en bauta over henne på Vår Frelses Gravlund i Oslo. Fredrikke Tønder Olsen regnes som ei særpreget og aktiv kvinne, viljesterk, målbevisst, opptatt av rettferdighet og likhet mellom kjønnene.

Svein Laumann

Denne artikkelen søker å belyse muligheter for utvikling av en praksisrettet lærerutdanning på bakgrunn av erfaringer fra arbeid innenfor programmet "Veiledning av nyutdannede lærere" og annen tilgrensende kunnskap. Jeg har valgt å sette hovedfokus på områder som nyutdannede framhever som utfordrende så som faglig kompetanse, didaktisk, relasjons-, ledelses- og etisk kompetanse. Dette er sammenfallende med det som St.meld. 11 (2008 – 2009) betegner som lærerens hovedoppgave. Stortingsmeldingen sier at lærerens hovedoppgave er å legge til rette for og lede elevenes læring, samarbeide med kolleger, heim og instanser utenfor skolen og delta i utviklingen av skolen. Jeg har i siste del omtalt eksempel på tiltak og virkemidler som lærerutdanningen kan ta i bruk for å utvikle en praksisrettet lærerutdanning.

Innhold

1.0 Innledning.....	5
1.1 Det positive ved å være lærer.....	5
2.0 Lærerens kompetanseområder	6
2.1 Faglig kompetanse	6
2.2 Didaktisk kompetanse	7
2.3 Nyutdannedes erfaringer som didaktikere i skolen.	8
2.4 Relasjonskompetanse	10
2.5 Nyutdannedes erfaringer.	11
2.6 Ledelseskompetanse	13
2.7 Etisk kompetanse	14
3.0 Praksis i utdanningen.....	14
4.0 Studieorganiseringen i lærerutdanningen.....	16
4.1. Faglig kompetanse.....	17
4.2. Didaktisk kompetanse – fagdidaktikk.....	17
4.3 Regelledelseskompetanse	18
4.4. Relasjonskompetanse.....	18
4.5. Praksis i lærerutdanningen.....	19
4.6. Prosjektorganisert fagpraksis.	20
4.7 Trepartsamtaler for å styrke samarbeidet mellom faglærere, pedagogikklærere og praksisveileder.	20
4.8 Dimensjoner i praksis	21
4.9 Innovativt samarbeid med praksisskolene.....	22
5.0 Målrettet utvikling av lærerutdanningen.....	22
Litteraturliste.....	24

1.0 Innledning

Profesjonsrettet lærerutdanning kjennetegnes av at studentene gis mulighet til å skaffe seg faglig og praksisrettet didaktisk kompetanse, slik at de er best mulig forberedt til å møte skolen og elevene. Nyutdannede opplever overgangen fra utdanning til første jobb som svært krevende med store forventninger fra foreldre og kolleger. I en undersøkelse som omfattet 300 førskolelærere og 300 lærere utdannet i 1998, sier en tredjedel etter ett år i skolen at de ikke ser seg selv som lærere i framtida. Etter 2 år i skolen ser 45 % ikke seg selv som lærer 3-4 år fram i tid (Bayer et al. 2003, Bayer 2003). Hver 3. lærer fant at utdannelsen hadde liten relevans for yrket, mens hver 6. mente at den hadde stor relevans. Førskolelærernes tilsvarende vurdering av utdanningens relevans for yrket var markant større.

Vi vet at Norge trenger mange tusen nye lærere i årene som kommer. Vi vet også at i USA forlater ca 1/2 parten av nye lærere læreryrket etter 5 år (Darling - Hammond, 2005). Vi har ikke tall på dette fra Norge, men det er grunn til å tro at tendensen peker i samme retning. Vi vil derfor stå overfor store utfordringer framover når det gjelder å rekruttere lærere gjennom å utvikle en kvalitativ god lærerutdanning og gjøre læreryrket attraktivt slik at ressurssterke unge mennesker søker. En sentral utfordring handler om å bringe utdanningen mer i samsvar med yrket den utdanner for. Forskning viser at det er mindre samsvar mellom utdanning og yrke for lærere sammenliknet med profesjonsutdanninger innenfor barnevern, sosionom, sykepleier, fysioterapeut og flere (Terum 2006). Samtidig vet vi at lærere får dårligere oppfølging og støtte første året i arbeid sammenliknet med de nevnte profesjonsutdanningene.

1.1 Det positive ved å være lærer

At et arbeid er utfordrende bør neppe ses på som negativt. Tvert imot er det positivt at læreryrket er utfordrende og stimulerer trangen til mestring. Forutsetningen for at yrket oppleves positivt, er at læreren mestrer utfordringene. Nyutdannede lærere jeg har fulgt første året i arbeid verdsetter kontakten med elevene og friheten i læreryrket til å styre sin egen arbeidssituasjon. Mye er skrevet om det som Kari Smith (2008) kaller "klagekoret" nemlig omtalen av alle utfordringene som det å være ny lærer representerer. Hun lanserer begrepet "heiakoret" som tar opp de positive perspektivene ved det å være lærer. Med dette mener hun det er viktig å se prosessene som nye lærere gjennomgår og gi nye lærere støtte til mestre utfordringene som ny i skolen. I stedet for at en utfordrende start i yrket kan bli et nederlag, bør alt legges til rette for at nyutdannede lærere får en start som representerer en mulighet for vekst og utvikling. Nyutdannede ser også det positive ved at yrket gir gode muligheter til å utvikle seg selv som menneske. Ny lærer nevner kontakten med elevene som verdifull etter sitt første år i arbeid:

Det positive ved lærerarbeidet er den unike kontakt du får med elevene. Det er det som gjør at jeg ville bli lærer. Det er det positive som en får hos elevene som gjør det fint å være lærer. I dag var det for eksempel en elev som strøk meg over skulderen og gav meg et smil. Det oppleves positivt. Derfor er det viktig å være seg sjøl og bli likt for den en er og det en gjør (Amundsen 2007).

En annen ny lærer verdsetter også kontakten med elevene og uttrykker seg slik etter første år i arbeid:

Det er en unik situasjon som lærer det å komme i kontakt med ungdom og kunne påvirke og det å styre sin egen arbeidssituasjon. Læreryrket er jo også et veldig liberalt yrke. En må jo være tilstede hele dagen og stå på i 45 minutter hver time, men du kan jo også i stor grad velge hva du vil bidra med sjøl. Eg føler at eg i stor grad får utviklet meg sjøl. Det er jo møtet mellom meg og enkelteleven som er givende, når det er positivt er det veldig givende og bra. Det er jo en sterk dynamikk som gir energi som noen gang smitter over til meg sjøl (Amundsen 2007).

Når en lærer har følelsen av å mestre arbeidet som lærer oppleves det som positivt å være lærer. Sentrale forutsetninger for å mestre lærerarbeidet er å skaffe seg en lærerik utdanning og å videreutvikle sin kompetanse på arbeidsplassen. Utdanningen skal gi lærerstudentene best mulig forutsetninger for å bli dyktige profesjonsutøvere, men kan ikke fullt ut forberede dem på hverdagen som venter i skolen. Enkelte sider av yrkesutøvelsen erfares og læres best i selve yrkespraksisen (St.meld. 11, 2008 – 09).

2.0 Lærerens kompetanseområder

Trenden i flere land går mot sertifisering av lærere og konkretisering av kriterier for lærerkompetanse. I Sverige er det nå for eksempel på høring forslag til sertifiseringsordning. Stortingsmelding om lærerutdanning nr 11 (2008 – 2009) beskriver lærerkompetanse innenfor områdene:

- fagkompetanse og grunnleggende ferdigheter
- skolen i samfunnet
- etikk
- pedagogikk og fagdidaktikk
- ledelse av læringsprosesser
- samhandling og kommunikasjon
- endring og utvikling

I utredningen om pedagogikkfaget i den framtidige lærerutdanning nevnes ved siden av den faglige kompetanse, følgende kompetanseområder for lærere: relasjonell kompetanse, kompetanse for å planlegge og lede læringsprosesser, handlingsferdigheter i møte med elever og foresatte, forstå skolens samfunnsrelevans og kunnskap og ferdigheter til å bidra til kontinuerlig utvikling av skolen (NRLU 2008, Universitets- og høgskolerådet).

2.1 Faglig kompetanse

Stortingsmelding 11 (2008 – 09) sier at læreryrket er et kunnskapsyrke og lærerne har derfor et behov for kontinuerlig oppdatering og utvikling (kap. 2.4.3.). Nyutdannede lærere gir uttrykk for at den faglige kompetansen som utdanningen gir er viktig. Samtidig hevder de at vektleggingen av fag i utdanningen i mange tilfeller oppleves som mer enn tilstrekkelig på bekostning av fagdidaktikken. Faglig undervisning er også noen ganger preget av tema som lærerne i utdanningen har arbeidet med og forsket på og som kanskje er deres ”yndlingstema”. Noen nyutdannede mener at fagundervisningen kunne være enda mer fokusert på tema som de vil møte i skolen og den didaktiske tilrettelegging av disse temaene. En nyutdannet sier at utdanningen kunne tone ned omfanget av den faglige undervisning til fordel for eksempel på måter å undervise i faget. En annen hevder at pedagogikken var grei, og at her var det mer ”matnyttige” ting. Pedagogikkfaget skulle hatt flere timer slik at vi kunne gå dypere inn i pedagogiske utfordringer (Amundsen, 2004).

Nyutdannede har også i noen tilfeller kritiske bemerkninger til innholdet i fag:

I nasjonale prøver i norskfaget er det mye snakk om tekniske ferdigheter, lesing og leseforståelse som er veldig motsatt av det jeg har lært i utdanningen. Jeg har 60 studiepoeng i faget, men trur ikke jeg kan bruke noe av det jeg lærte. Det var veldig artig og godt å være i utdanning men det har ikke ført til at jeg ble bedre som grunnskolelærer. Vi har jo vært borti Ibsen osv. Det er vel et norsk 2 som er bygd opp etter modell fra det gamle hovedfaget. En har ikke mulighet i grunnskolen å drive så mye med "bading" i "skriftlig arbeid" (Amundsen, 2007).

Når det gjelder planarbeid i fagene ytrer nyutdannede skepsis til hvordan planarbeidet for den faglige undervisning i noen tilfeller kan skje ute i skolen:

Dersom en lærebok er godkjent til bruk i skolen så velger noen lærere å følge boka og bruke den som en plan med eventuelle ressurspermer. Det gjøres i noen grad.. Eg føler at det er eg som ny lærer som kommer inn med ideer og ser ting på en annen måte. Føler vel at eg får lite igjen. Eg vart stort sett sittende alene med planarbeid. Det er vel kanskje for at en er ambisiøs og vil gjøre ting ordentlig og ikke for eksempel ta halve boka før jul og andre halvdel etter jul. Det som er bra ved å ta utgangspunkt i læreplanen er at en kan oppnå norskfagets mål i historie eller i samfunnsfag. Dersom en tar utgangspunkt i målene i kunnskapsløftet blir det automatisk en tverrfaglig tenkning. (Amundsen, 2007).

Nyutdannede lærere har også ideer om at læreverk og lærerveiledninger i noen grad kunne brukes for å gjøre fagundervisningen i lærerutdanningen mer praksisrettet:

Noe av pensum i lærerutdanningen kunne med fordel vært byttet ut med læreverk som brukes i skolene slik at vi hadde fått et innblikk i hvordan et læreverk er bygd opp og tips til hvordan undervisning kan gjennomføres. Lærerveiledningene er fulle av gode, flotte tips til arbeidsmåter som med fordel kunne vært prøvd ut i lærerutdanningen (Nyutdannet lærer, innlegg veiledningsseminar 2008).

2.2 Didaktisk kompetanse

Didaktisk kompetanse rommer både et høyt faglig nivå og en generell didaktisk kompetanse som handler om evne til å formidle faget, tilrettelegge undervisning for ulike elevforutsetninger. Didaktisk kompetanse innebærer ferdighet til refleksjon omkring opplæringens formål, læreplanens innhold, elevenes forutsetninger og de rammene undervisningen foregår i. Det forutsetter en analyse av elevene og deres muligheter. Ut fra slike refleksjoner må den enkelte lærer velge og tilrettelegge det faglige innholdet, arbeidsmåter og samværsformer. Den praktiske gjennomføring forutsetter stadige vurderinger og justeringer. Læreren må kunne virkeliggjøre læreplanverket gjennom å planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisningen på en slik måte at det fremmer elevenes læring (St.m.11, 2008-2009). Det innebærer innsikt i hvordan barn og unge lærer, og evne til å skape et godt læringsmiljø der elevene beholder og videreutvikler sin læringslyst og tro på egne evner.

Nyutdannede lærere uttrykker klart at både pedagogikkfaget og de andre fagene har et forbedringspotensiale med hensyn til at didaktikken skal være oppdatert og aktuell i forhold til utfordringer læreren skal løse i praksis. Didaktikken vil ellers måtte utvikle seg mot større

praksisrelevans gjennom for eksempel casedrøftinger, dramatiseringer og erfaring med konkrete arbeidsmåter som fremmer trivsel, motivasjon og faglig læring. Nyutdannede lærere mener at de er for lite forberedt gjennom utdanningen til å mestre utfordringer i skolen knyttet til å utarbeide undervisningsplaner, utvikle positive læringsmiljø og bruke differensierte arbeidsmåter. Likedan mener nyutdannede at de kan for lite om tilpasset opplæring og utforming av individuelle opplæringsplaner. Nyutdannede har følt seg uforberedt til begynneropplæring. Men det nye GLSM-faget har tydeligvis gitt et mye bedre grunnlag. Foreldremøter, foreldrekonferanser og elevsamtaler er utfordringer som nyutdannede føler seg lite forberedt til gjennom utdanningen. Likedan mener nyutdannede at klasseledelse og klassemiljøutvikling og takling av atferdsvansker kanskje representerer de største utfordringer og som de ikke opplever å ha god nok kompetanse i. Det er også mange utfordringer og rutiner i det praktiske "lærerlivet" i skolen som tar mye tid å lære seg når en kommer ut som nyutdannet (Amundsen, 2004). Utdanningen står her overfor en utfordring med å gi studentene muligheter for bedre kompetanse på disse sentrale oppgavene. Skolen må så ta ballen og gi nyutdannede lærere veiledning og videre kompetanseheving i praksis. Både de nyutdannede jeg har fulgt første året i arbeid og nyutdannede i land i Europa signaliserer at didaktikken i utdanningen ikke har vært vektlagt nok og ikke har vært praksisrettet nok. Lærere hadde under utdannelsen ikke fått tilstrekkelig støtte i didaktikk og metodikk og teoriene ble ikke levende kunnskaper for handlinger i praksis (Paulin, 2007).

2.3 Nyutdannedes erfaringer som didaktikere i skolen.

Nye lærere beskriver hvordan de praktiserer didaktisk kunnskap og organiserer undervisningen. Noen beskriver en mer tradisjonell måte å organisere undervisningen på. De bruker læreboka i undervisningen, foreleser noe og gir oppgaver til elevene. Elevene arbeider dels med de samme oppgavene, dels bruker de egne oppgaver for elever med spesielle behov. Disse er også i noen timer ute av klassen. Nye lærere prøver å organisere undervisning slik at elevene er aktive og samarbeider i grupper. En sier at elevene sitter i lag 2 og 2 men at hun vurderer å endre på dette fordi det går ut over konsentrasjonen. En annen lærer sier at hun har flyttet elevene slik at de nå ikke lenger sitter i grupper men arbeider individuelt. De organiseres i grupper når de skal samarbeide. Å samle elevene i en lyttekrok for samtale oppleves som bra for å få elevene til å konsentrere seg (Amundsen, 2004).

En nyutdannet lærer beskriver det hun mener er utfordringene for lærerutdanningen:

Utdanningens oppgave må først og fremst være å knytte lærerutdanningen tettere opp til virkeligheten. Jeg har tatt mange ulike fag opp gjennom disse årene jeg har vært student og har vekslende erfaringer med hvordan innholdet og arbeidsmåtene i disse studiene har noe å gjøre med det virkelige liv ute i skolene. Teori må vi selvsagt lære, men vi trenger også kunnskap om hvordan vi skal formidle denne teorien til de ulike barna (Amundsen, 2008).

En annen nyutdannet lærer beskriver hvordan hun har prøvd ut en mer problemorientert læringsorganisering slik:

Jeg gjør det ofte slik at vi har en startaktivitet, så en brainstorming, så arbeider vi konkret med noe som skal kunne ut i et produkt. Men eg ser at eleven er ikke vant å arbeide sånn og slik blir mine metoder til dels et slags kultursjokk for elevene på mange måter. Men eg opplever å få gode resultat på prøver fordi eg lærer elevene opp

til å trekke ut stoff og å problematisere innhold. Det er jo denne måten å være lærer på i utdanningen (Amundsen, 2007).

En sier at hun ønsker at alle elevene skal få en positiv opplevelse i det faglige arbeidet på skolen, men at dette ikke er så enkelt i praksis. Hun ønsker å gjøre undervisningen mest mulig interessant og artig slik at elevene blir motivert for skolearbeidet. Hun ønsker å lære elevene å ta ansvar for egen læring og for egen atferd (Amundsen, 2004). En annen lærer setter ord på den ballast en kommer med fra utdanningen:

Pedagogikken er jo grei som en plattform. En lærer seg filosofien og tenkningen og får en slags verktøykasse å ta med seg. En får kjennskap til hva store pedagoger har sagt og gjort. Det er ikke dumt om pedagogikkfaget blir utvidet i ny lærerutdanning. I pedagogikken er det greit å høre om didaktiske relasjonsmodeller men det er også nødvendig med eksempel på konkrete planer fra skolen. Det blir ikke tid til å lage mange didaktiske relasjonsmodeller i skolen. Når en har den didaktiske tenkningen i hodet som en pedagogisk ballast er en i stand til å tenke på hvorfor en gjør slik og slik som lærer (Amundsen, 2007).

En annen nyutdannet lærer har denne oppfatningen av utdanningen:

Det teoretiske i utdanningen har jeg lite å utsette på. Det er imidlertid viktig å ha et stabilt lærerkorps. Vi fikk ny pedagogikklærer som var uerfaren og som snart ikke viste opp ned på hvordan ting skulle gjøres. En lærer på lærerutdanningen kan gjøre mange sprell og mye rart som lærer, bare en dukker opp og er forberedt. Ellers er jeg fornøyd med det som skjedde i utdanningen. Fagdidaktikk fikk vi noen eksempler på. Fagdidaktikk får du egentlig aldri nok av og spørsmålet blir hvor mye tid du skal bruke på fagdidaktikk. Mye fagdidaktikk må du også lære deg når du kommer ut i jobb (Amundsen, 2007).

GLSM-faget som er nytt i lærerutdanningen høster ros hos de nyutdannede lærerne. En lærer formulerer seg slik:

Det er ett fag som stiller i en egen klasse når det gjelder å knytte teorien opp til virkeligheten – faget GLSM – grunnleggende lese, skrive og matematikkopplæring. Dette faget er det minste, men etter mitt syn det viktigste faget i hele lærerutdanningen. Dette viktige faget har bare 10 stp, men hvert av disse ti poengene har et innhold som man kan knytte direkte til praksis. Vi lærer om virkeligheten, hvordan barn lærer og hvilke metoder man kan bruke. Vi får kjennskap til masse materiell som kan benyttes i undervisningen og får et innblikk i hvordan man kan oppdage eventuelle lærevansker. Alt dette er innhold i dette bitte, lille faget. Men vi får bare et lite overblikk, vi får vite at dette finnes. Tenk så fint det hadde vært hvis dette faget hadde vært på 60 stp istedenfor 10. Da hadde vi vært mye bedre rustet til å møte virkeligheten. Og tenk så fint det hadde vært hvis hele lærerutdanningen hadde hatt mer fokus på nettopp det å formidle kunnskap til barna (Veiledningsseminar, 2008).

Selv om lærerutdanningen neppe vil kunne gjøre alt slik at nyutdannede lærere er fullt ut forberedt til yrket, så vil det være et mål å forberede studentene på alle utfordringer de vil møte i skolen. I forhold til hva de har kunnskap om fra utdanningen overraskes nyutdannede lærere av at elevene er så ulike. Utfordringen med å differensiere og tilpasse undervisningen oppleves derfor stor. Lærerne i utdanningen tar gjerne opp den didaktiske relasjonsmodellen og understreker viktigheten av å differensiere undervisningen, mens nyutdannede opplever at

det er veldig vanskelig å få til differensiering av undervisningen som lærerne i utdanningen har sagt er veldig viktig. En nyutdannet lærer sier dette om hvordan han søker å differensiere undervisningen:

I praksis blir det slik at en kutter en oppgave her og en der til noen elever når en lager oppgaver til elevene, en slags mengdedifferensiering. Og så er det disse elevene som har IOP som har et helt annet opplegg. Prøver å lage oppgaver for de sterke elevene til å bryne seg på. De faglig sterke elevene sprenger jo karakterskalaen i de fleste fagene. Det går på litteratur og egenstudier og at de skriver logger fra bøker osv. Det går an å prøve at de får arbeide med moduler fra videregående skole. Vi ønsker at de skal få være i fellesskapet. Det som jeg tror skal bli bra oppgaver for de flinke og svake elevene kan bli krøllet i hop og kastet. Får innspill fra enkeltelever om hva de ønsker å arbeide med og tar noe hensyn til dette (Amundsen, 2007).

I pedagogikken er det greit å lære om didaktiske relasjonsmodeller, men det er også nødvendig med eksempel på konkrete planer fra skolen. Det blir ikke tid i skolen til å planlegge detaljert i forhold til en didaktisk relasjonsmodell. Når en har den didaktiske relasjonstenkningen i hodet som en pedagogisk ballast, er en i stand til å tenke på hvorfor en gjør slik og slik som lærer. Lærerstudenter gir uttrykk for at generelle didaktiske modeller tar for mye plass i forhold til eksempel på konkrete undervisningsmåter i faget som praktiseres i skolen. En nyutdannet sier det slik:

Som lærerstudenter møter vi den didaktiske relasjonsmodellen i mange fag i utdanningen. Modellen oppleves som greie prinsipper å ha i bakhodet og legge til grunn for pedagogisk arbeid. Imidlertid møter vi ikke denne modellen i bruk som sådan ute i skolen. Jeg savner derfor at utdanningen også kan vise til hvordan en i praksis kan organisere undervisning og variere metodebruken ute i skolen. Didaktikken kunne utgjøre en tredjedel av faget og den kunne vise til eksempler på læringsorganisering som praktiseres og som kan gi god læring. Det påpekes også at lærere fra skolen i større grad burde kunne trekkes inn i lærerutdanningen med sin praktiske erfaring. Praksisnærheten i fordypningsfagene kunne økes ved å arbeide med realistiske case (Amundsen, 2007).

2.4 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse handler om evne til å aktivisere og motivere elevene og kunne inngå i sosial relasjon med den enkelte elev (Nordenbo, 2008). Relasjonskompetanse er fundamentalt i vår tilværelse. Vi erfarer det hver dag i møte med våre medmennesker. Slik sett skulle dette kompetanseområdet kanskje vært det viktigste i skolen så vel som i arbeidslivet. Hvordan kan vi fort finne fram til gode samarbeidsrelasjoner for å få utført det vi er satt til å gjøre sammen? Det går på vår emosjonelle kompetanse, vår evne til å bygge tillit, vår evne til å gi og ta tilbakemeldinger, vår evne til å løse konflikter og beherske samspillet mange fasetter.

Jeg har hatt gleden av å observere nyutdannet lærer som har evnet å kommunisere med elever på ungdomstrinnet. Dette gjaldt en såkalt vanskelig klasse om hvilken en erfaren lærer hadde sagt at: ”Får jeg denne klassen i år så slutter jeg”. Den nye læreren evnet å kommunisere innenfor elevenes ungdomssjargong, men samtidig utøve en klasseledelse som elevene respekterte. Altså en funksjonell og ballansert utøvelse av relasjonskompetanse. Denne læreren mener også at tradisjonell ”pekefingermetode” som måte å holde ”kustus” på elevene ikke ville fungere.

Forskning viser at det er relasjonsmestrene som oppnår de beste resultatene (Spurkeland, 2005). Amerikansk forskning kan nå også dokumentere at systematisk og langsiktig arbeid med å styrke barns sosiale og emosjonelle kompetanse gir bedre klassemiljø og styrker barns forutsetninger for å lære (www.casel.org, 2009). Relasjonell kompetanse understrekes som et viktig element i det utvidede fremtidige pedagogikkfaget som er beskrevet i utredning, datert 31/12 2008, fra arbeidsgruppe nedsatt av NRLU (Nasjonalt råd for lærerutdanning). For å oppøve relasjonell kompetanse må hver enkelt student utfordres i mindre grupper.

2.5 Nyutdannedes erfaringer.

Nyutdannede lærere er særdeles oppmerksom på utfordringene som kan rommes innenfor begrepet relasjonskompetanse. De opplever det å møte elevene som gruppe/klasse som en av de største utfordringene. Å utvikle positive læringsmiljø og takle problemelever nevnes som særlig utfordrende. Tre nyutdannede uttaler (art: Aftenposten 2/2-09) at de savner et nytt fag i lærerutdanningen som kunne ta opp tema som berører den praktiske utøvelsen av yrket så som foreldremøter, elevsamtaler, håndtering av atferdsproblem og oppfølging av elever som trenger særlig oppfølging. Dette er utfordringer som utfordrer også den relasjonelle kompetansen. De etterlyser ressurser i skolen til sosiallærere, psykiatrisk sykepleiere, spesialpedagoger og assistenter. Nyutdannede ser de sosialpedagogiske utfordringene i sammenheng med lærerens personlige kompetanse. En nyutdannet uttrykker at: *”den viktigste lærerkompetansen kan knyttes til lærerens personlighet. Lærerens personlighet er like avgjørende den dagen en starter som lærer som det en lærer i utdanningen”* (Amundsen, 2007).

En lærer utfordres som person i forhold til å kommunisere med elevene og få kontakt og tillit. En nyutdannet sier at han opplever å spille en rolle når han stiller krav og setter rammer for elevene. Dette handler om at nyutdannede arbeider seg inn i lærerrollen med personlige forutsetninger og kunnskaper og kompetanse ervervet gjennom utdanningen. I denne prosessen er det mange spørsmål som kan dukke opp. Hvilke verdier skal en bygge på? Hvordan skal elevene være med å influere på klassemiljøet? Hvor strengt regime vil være passe for å håndheve rammer og regler? Hvilke konsekvenser skal anvendes når reglene brytes? Nyutdannede mener det er forebyggende å kommunisere krav og grenser i en rolig stemning i stedet for å vente til en blir sint og emosjonene tar en del av styringen. Disse refleksjonene viser at i alle fall noen nyutdannede er klar over balansen mellom det å være seg selv samtidig som en skal være profesjonell og likedan det å finne en balanse mellom elevmedvirkning og tydelig ledelse. En nyutdannet som har erfaring fra privat næringsliv uttrykker at han opplever seg som personalsjef for elevene. Veenman (1984) foretok en gjennomgang av 84 studier fra ulike deler av verden om hva nye lærere hadde av utfordringer i sitt første arbeidsår i skolen. Uavhengig av skolesystem og lærerutdannelse, hadde nye lærere problemer med hensyn til:

- å få disiplin
- de arbeidet hardt for å motivere elevene for skolearbeidet
- der var store utfordringer med å håndtere forskjeller mellom elevene
- nesten samtlige hadde store vanskeligheter med å vurdere elevarbeider

Det er lett å kjenne igjen disse problemene fra norske erfaringer om hva nyutdannede lærere opplever problematisk i sitt første år i arbeid.

Kunnskapsdepartementet refererer til ny undersøkelse fra USA som konkluderer med at god kontakt mellom lærer og elev gir god læring. Gode emosjonelle relasjoner mellom lærer og barn er positivt for barnas utvikling av sosial kompetanse og for forebygging av atferdsproblem. Nyutdannede lærere har klare oppfatninger om at relasjonskompetanse er en vesentlig side ved det å være lærer. En lærer uttrykker dette slik:

Eg trur at en må ha like mye personlige forutsetninger med seg den dagen en starter som lærer som det du har lært i utdanningen. Eg trur for eksempel at en må ha en pedagogisk legning med seg. Selvfølgelig er faglig kompetanse og metodekompetanse viktig. Uansett hvor teoretisk sterk du er så må du være glad i folk og ha en legning for å være lærer. (Amundsen, 2007)

Den samme lærer sier videre:

Det er viktig å snakke med elevene. Jeg registrerer lærere her som snakker til elevene. En slik lærer vil aldri få den kontakten og åpenheten fra elevene. Når jeg snakker med elevene så aksepterer de at jeg setter grenser og at det ikke er fordi jeg er sur men fordi grenser må man ha (Amundsen, 2007).

En annen lærer uttrykker det slik:

Den viktigste kompetansen er den personlige slik jeg ser det. Det kan handle om å kunne kommunisere. Liker ikke begrepet skuespiller. Når jeg underviser prøver jeg å være meg sjøl og ikke ta på meg en maske. Å være profesjonell mener jeg kan for eksempel gjelde i en eventuell konfliktsituasjon ved å kunne forholde deg profesjonelt for å løse konflikten (Amundsen, 2007).

Nyutdannede ser både utfordringene med å bygge relasjoner til elevgruppen og til den enkelte elev, og de setter dette i sammenheng med det å bygge et trygt og bærekraftig klassemiljø hvor faglig og sosial læring i positiv forstand kan skje. Også foreldresamarbeid er viktig for å bygge god kontakt og gode relasjoner med elevene. Om foreldresamarbeidet uttrykker en nyutdannet lærer det slik:

Eg har jo måttet jekke ned ambisjonene noe kanskje spesielt ift for eksempel foreldresamarbeid. Jeg har jo skrevet noen oppgaver i utdanningen om ambisjoner i forhold til foreldresamarbeid men har ikke kapasitet til å følge opp å ta kontakt med foreldrene. Det har blitt med noen få telefoner. Jeg så for meg at jeg skulle dra på heimebesøk til mange foreldre men foreldresamarbeid avgrenses mer til de som har IOP. Jeg mener at det kan være viktig å bygge god kontakt med foreldrene i "fredstid" slik at jeg kan ha noe å gå på i "krigstid" (Amundsen, 2007).

Nyutdannet lærer er opptatt av elevmedvirkning og ser dette som et virkemiddel i relasjonsbygging og klassemiljøutvikling. En nyutdannet uttrykker seg slik:

Elevmedvirkning er viktig mht. at elevene tas på alvor og får være med å bestemme. Jeg har gjort elevene oppmerksom på læreplanmålene og stilt spørsmål om hvordan vi kan nå målene. Det er mer motiverende for eksempel i helsefag å ta elevene med i diskusjonen om hva slags mat vi skal lage. Så blir det min jobb å få med fisk. Fisk kan vi også lett porsjonsberegne.

Det vil være store meningsforskjeller mellom nyutdannede lærere som ønsker seg sosiallærere, psykiatriske sykepleiere og spesialpedagoger inn i skolen og de som mener lærer

har oppgaver også ut over de rent faglige. En nyutdannet lærer reflekterer slik over det å bygge relasjoner til enkeltelever:

Jeg har noen elever som tydelig har lite grenser heime, som barnevernet har fått bekymringsmeldinger på. Det gjør at jeg følger med. Ei jente har noe timefravær på mandager. Jenta er flink og klarer seg jevnt bra. Vi vet at det er alkohol i helgene og ser at noe av det miljøet hun møter i helgene tar hun med seg inn i skolemiljøet. Derfor har jeg hatt jevnlig samtaler med denne eleven hvor jeg tar opp ting som har med denne problematikken å gjøre. Eleven åpner seg for meg om det vi tar opp og det føler jeg som viktig for å kunne gjøre en god jobb som lærer (Amundsen 2007).

En rektor sier at forventninger til lærerne i dagens skole er at de skal være dyktige til å kommunisere og samhandle med kollegaer, med elever og foreldre. Denne rektoren vil nok dele oppfatning med nyutdannet om at læreren også har et oppdrageransvar. Rektoren sier videre at lærere skal være service-orientert, ha evnen til å møte kritikk med åpne armer. De skal utvise fleksibilitet og ha omstillingsevne (En rektors forelesning om skolens forventning til nyutdannede lærere, HiNe 2008).

2.6 Ledelseskompetanse

Kompetanse i klasseledelse handler om å kunne utøve en tydelig ledelse av undervisningsarbeidet og elevene som sosial gruppe og evnen til å gi elevene medansvar for å utforme og opprettholde regler. Stortingsmelding 11 (2008-2009) beskriver en lærers ledelsesoppgave slik: *”Læreren må ha autoritet og kompetanse til å lede læringsarbeid i en mangfoldig sammensatt elevgruppe. Læring forutsetter ro, orden, sammenheng og system i grupper og klasser. Det innebærer bl.a. å etablere regler og rutiner for gruppe eller klassens arbeide, og ha evne til å bestemme og ta avgjørelser i et skoledemokrati”* (pkt. 2.1.2.).

Læreres kompetanse i planlegging av læringsprosesser og ledelse av grupper/klasser er et hovedpunkt i beskrivelsen av utfordringer som pedagogikkfaget skal bidra til å ivareta i en fremtidig profesjonsrettet utdanningsprofil (Karlsen m.fl., 2008).

De fleste lærere og ikke minst nyutdannede opplever det som en utfordrende oppgave å innta rollen som tydelig leder for elevene og undervisningsarbeidet. Dette gjelder kanskje særlig yngre lærere som har liten erfaring med lederansvar for eksempel fra familie eller yrkesliv.

Jeg har, sammen med klassens lærer fra i fjor, innført et kodesystem for å få ro i klassen. Har også snakket om regler, rekke opp handa, bruke innestemme osv., ting som de skulle kjent til etter 2. klasse. Jeg bruker ganske mye tid til å prate med elevene for å få dem til å tru at vi blir enig om at slik og slik vil vi ha det. Klassereglene henger ved siden av døra. Kanskje skulle en ikke hatt klasseregler fordi reglene etter hvert skal være så innarbeidet at en ikke behøver regler. Mange har ikke klasseregler. (Amundsen, 2007).

Den samme læreren forteller videre at utfordringen med å lede klassen er å være veldig tydelig, være strukturert, innarbeide rutiner, stå i døra og ta imot elevene og markere at når de går inn i klasserommet så skal det være rolig. Han sier: *”Denne klassen har vært den eneste på hele skolen som stiller opp ute, før de går inn. Hvis en stiller opp inne i gangen vil det lett bli knuffing fordi elevene er ulikt ferdig. De kan like godt gå inn etter hvert som de blir ferdig. At de kommer inn litt ulikt må en nok bare godta”* (Amundsen, 2007).

En annen nyutdannet reflekterer over hvordan han som klasseleder oppfattes av elevene. *Eg tror at eg er trygg som person og at elevene er trygg på meg, at eg er forutsigbar og tydelig. Men eg kan jo sikkert også være uklar innimellom slik at eg hopper og ikke er grundig nok og tar for gitt at de forstår og så gjør de ikke det. Eg er jo i realiteten personalsjef for elevene og er opptatt av at de skal ha det bra* (Amundsen, 2007).

2.7 Etisk kompetanse

Etikk bygd på skolens verdigrunnlag er fundament for å utvikle gode klassemiljø og innarbeide regler og rutiner som fremmer trivsel og læring. Studenter vil kunne skaffe seg etisk kompetanse på ulike måter i utdanningen. Etikk er tema i lærerutdanningen og studentene får muligheter til refleksjon over etiske perspektiv i praksisperiodene. Studenter møter med ulike holdninger til det å være lærer og studentene kan derfor gjerne utfordres på de etiske sider ved lærerarbeid i starten på lærerstudiet. En kan for eksempel tydeliggjøre hva som forventes av en lærer i dag og verdier og etiske aspekt ved lærerarbeid og eksemplifisere hvordan dette kan komme til konkret uttrykk i undervisning og kommunikasjon med elevene.

Det er ikke rom i denne artikkelen for å komme særlig inn på verdigrunnlaget i skolen og etiske utfordringer som lærerarbeidet gir. Men kort kan nevnes noen holdepunkt. Den gyldne regel er eksempel på en verdinorm i samfunnet; «Alt hva du vil at andre skal gjøre mot deg skal du gjøre mot dem.» Etiske verdier er til eksempel respekt, anerkjennelse, tillit - bli trodd på, få utfordringer som en kan mestre, ha omsorg for noen, være i en personlig utvikling, estetiske verdier og ansvar for ryddighet og orden (Fløystad, 2000). For skolen er det snakk om å arbeide jevnt og trutt med læringsmiljøet og samspeillet mellom elevene bygd på verdier som å ville hverandre vel, holde på med noe som betyr noe, lykkes daglig og det å gjøre valg.

En nyutdannet lærer karakteriserer studiemoral slik:

Jeg føler at jeg kunne blitt stilt mer krav til i lærerutdanningen gjennom både innleveringer og gjennom krav til oppmøte. Det vil kunne være med å modne studenten til kvardagen ute i jobb. Jeg mener selv at eg har en høg moral ift studier og yrke og eg opplever vel at det var irriterende med mange medstudenters studiemoral. For flere av mine studiekammeraters vedkommende håper jeg at jeg ikke kommer i et lærerkollegium i lag med dem.

De fleste lærerstudenter som utøver en studiemoral som denne studenten tar avstand fra kan komme til å måtte gå noen runder med seg selv ift det lærerideal de vil leve opp til. Den etiske siden av lærerrollen kan derfor gjerne problematiseres i utdanningen i forhold til lærerarbeid i praksis. Etisk kompetanseutvikling vil også være en prosess gjennom lærerstudiet.

3.0 Praksis i utdanningen

Lærerutdanningen har formulert klare mål med praksisen i utdanningen, og studentene verdsetter praksisen høgt. Ei egen praksisbok med alle emner som studentene skal møte i praksis kan være en god måte å systematisere det studentene skal få erfaring med fra utdanningen. Praksisen har forbedringsmuligheter hevder nyutdannede (Amundsen, 2008). Praksisperiodene blir for korte og kunstige. Nyutdannede sier at de i praksisperiodene sitter en gruppe på 4 – 5 studenter bakerst i klasserommet og observerer lærerens undervisning. De har

god tid til å planlegge og gjennomføre enkelttimer som evalueres i etterkant. Dette er en forsiktig måte å starte på som lærer, men det gir begrenset erfaring med selve læreryrket og praksisen i skolen. Praksis kan derfor komme til å gi til dels et urealistisk bilde av det å være lærer. En nyutdannet lærer hevder at praksis i utdanningen har noen ganger mer preg av kreativ skaping som i og for seg kan være flott, men lite realistisk i forhold til skolehverdagen nyutdannede møter første året. Nyutdannede sier at det i utdanningen kunne være større mulighet til å kjenne mer på klasseromspresset. Med det mener de den situasjonen lærere opplever når de har det hele og fulle ansvar for en elevgruppe innenfor en full arbeidsdag og skal løse utfordringene knyttet til både faglig undervisning og klasse miljø. Nyutdannede som har vært vikar i skolen mener at å være vikar ofte oppleves som mer realistisk lærererfaring enn praksisen i utdanningen.

En nyutdannet uttrykker på veiledningsseminar (2008) at det kan være nærliggende for noen å tenke at studentene har mange ukers praksis ute i skolene og at dette skulle gi et godt grunnlag for å starte som lærer. Hun kommenterer selv med at:

Ja, vi har mange ukers praksis, men da skal vi lage våre egne opplegg innenfor et bestemt fag eller tema. Da skal vi ikke bruke læreverkene som trinnet bruker, da skal vi være kreative og ”finne opp kruttet på nytt” – kun med utgangspunkt i læreplanen. Og det gjør man vanligvis ikke i det virkelige liv, da bruker man læreverkene som er laget med utgangspunkt i læreplanen (Amundsen, 2008).

En annen lærer nevner også forskjellen på praksis i utdanningen og ansvaret som en får når en starter som lærer på alvor.

Som ny er en jo egentlig ikke forberedt i det hele og store på det å være lærer i praksis og den virkeligheten som møter deg. En er jo så og si blank på mange ting. Jeg har jo hatt vikartimer og praksis i utdanningen men det er en helt annen virkelighet. I praksis eller som vikar så har en ikke noe ansvar. Men som lærer får du et helt annet og stort ansvar, du får mye undervisning og mange elever å forholde deg til (Amundsen, 2007).

Nyutdannet lærer mener de lærte for lite i praksisen i utdanningen:

Jeg følte meg i praksisen veldig beskyttet som student fra høgskolens side. Studenter opptrer i gruppe, og det er god tid til refleksjon. Studenter bør på et tidspunkt lære å stå alene som lærer i øvingspraksisen. Det er for lite praksis til å bli varm i trøya og få autoritet som voksenperson. Når man har kommet inn i praksis så er perioden over. Praksisen oppleves som usammenhengende. Hvis vi sammenligner med førskolelærerutdanning og sykepleierutdanningen har disse profesjonsutdanningene mye mer praksis enn lærerutdanningen (Amundsen, 2008).

Praksisbesøk av lærere fra lærerutdanningen mens studentene er ute i praksis har vært mer eller mindre målrettet og mer eller mindre vellykket. En nyutdannet lærer betegner høgskolelærer i praksisbesøk som en ”elefant i en glassbutikk”:

Jeg opplevde at det var til dels stor avstand mellom undervisning på høgskolen og skolens praksis. Vi opplevde når vi var i praksis så virket høgskolelærere som var i praksisbesøk mer som en elefant i en glassbutikk. Det var tydelig at de ikke var komfortabel med situasjonen og det som skjer i et klasserom. Noen land har det slik at lærerne må ut og ha praksis i skolen og det er bra. (Amundsen, 2007)

En annen nyutdannet støtter synspunktet om at praksisen kan oppleves beskyttende for studentene:

Det skulle vært større sjanse til å kjenne mer på "klasseromspresset". Praksisen i utdanningen med en øvingslærer og 4- 5 studenter blir på en måte en urealistisk situasjon og mer som en luksussituasjon ift å være lærer på ordentlig. La oss si at du kunne være vikar en uke og lage rapport etterpå. Det kunne være en mer realistisk praksissituasjon (Amundsen, 2007).

Den samme læreren reflekterer videre over hvordan praksisorganiseringen i utdanningen kan forbedres:

Det siste året i utdanningen kunne det vært betydelig mer praksis dersom dette er mulig. Med mer praksis kunne lærerutdanningen nok blitt mer meningsfull for studentene og mer attraktiv. 5-årig utdanning kunne gi rom for en annen og bedre praksismodell hvor studentene hadde punktpraksis og var ute i skolen en dag eller to og kom tilbake med konkrete erfaringer, en oppgave, en rapport eller et refleksjonsnotat..... . Det som går på veiledning og veilederrollen kunne inngå. Jeg tror mye kan gjøres for å forbedre lærerutdanningen ved å jobbe med case og praksisnært ift fordypningsfag (Amundsen, 2007).

En annen nyutdannet lærer nevner også punktpraksis som alternativ praksisform. Samtidig nevnes også behovet for å få realistisk praksiserfaringer nok til å bli kjent med sin personlige lærerkompetanse.

Det er en utfordring for lærerutdanningen å drøfte hvordan mulighetene kan legge til rette slik at noe av praksisen i studiet kan gi muligheter for mer realistiske praksiserfaringer. Det vil i større grad sikre en personlig læring og utvikling av personlig lærerkompetanse (Amundsen, 2007).

Nyutdannede vil at utdanningen gir kunnskap om utfordringer de som lærer møter knyttet til kartleggingsprøver, nasjonale prøver, rutiner gjennom året, tidsfrister, reaksjonsmåter på utfordrende elevatferd, individuelle opplæringsplaner og eksterne samarbeidspartnere. Nyutdannede etterlyser bedre utdanning på områder som de altså føler ikke å ha lært så mye om. Samtidig som de ønsker seg en mer praksisrettet utdanning mener de at lærerkompetansen må utvikles videre i læreryrket.

4.0 Studieorganiseringen i lærerutdanningen

Unge læreres handlinger synes ikke å være alvorlig preget av lærerutdanningen. Utdanningen virker altså ikke tilfredsstillende i forhold til å gi lærerstudenter den pedagogiske og didaktiske kompetanse som er nødvendig. Nyutdannede kan ikke overføre ervervede kunnskaper fra fagene pedagogikk og didaktikk uten å falle inn i gamle mønstre fra egen skoletid eller kopiere praksislærer (Lindhart, 2007). Spørsmålet blir da hvordan lærerutdanningen kan praksisrettes slik at nyutdannede lærere tar i bruk det de har lært i utdanningen når de kommer ut i skolen. For å gi noen svar på spørsmålet, vil jeg trekke fram hva nyutdannede har nevnt som mulige ideer for å utvikle lærerutdanningen. I tillegg trekker jeg inn ideer om utvikling av lærerutdanningen fra annen forskning.

Det er viktig at lærerstudenter kan skaffe seg gode ”verktøy” eller ferdigheter å ta med seg ut i skolen. Det kan være ferdigheter til å gjennomføre et foreldremøte, organisere elevsamarbeid, lage en IOP osv. Det er jo slike ting som en uansett bare blir kastet ut i, sier nyutdannede (Amundsen, 2007). Det kan jo for eksempel være en nyttig ferdighet å ha vært med på å organisere og gjennomføre et foreldremøte mens de er i utdanning. Det blir opp til utdanningen å klargjøre hva pedagogikk- og faglærere skal ta seg av, hva som er praksisskolens ansvar og eventuelt hva studentene skal lære etter at de kommer ut i arbeid.

På veiledningsseminar høsten 2008 hevdet nyutdannede førskolelærere etter gjennomført deltidsutdanning, at kravene innenfor førskolelærerstudiet ikke var tilstrekkelig. De hevdet at med god innsats kunne de gjennomført studiet på ett år, dvs. en utdanning som går over 3 år (Amundsen, 2008). Høgskolen må altså tenke både på kravene som stilles til studentene på samlingene og kanskje særlig på hvordan periodene mellom samlingene kan struktureres. Kravene kan gå på at studentgrupper setter seg inn i sentrale utfordringer som finnes i praksisfeltet. De kan eventuelt oppsøke praksisskoler og de kan holde utgreiinger for medstudenter om det de har erfart. Studentene kan oppsøke praksis og sette seg inn i hvordan læring organiseres i et bestemt fag og hvordan læreverk og lærerveiledninger brukes. Studentene kunne skaffe seg erfaringer med materiell og arbeidsmåter som brukes i skolen. Dette vil kunne berike fagdidaktikken og være positivt for sammenhengen mellom teori og praksis.

4.1. Faglig kompetanse

Lærer må ha solide kunnskaper i de fagene han/hun underviser i (St.meld. 11, 2008-09), og ha solid kunnskap om kompetansemålene i læreplanene i skolen og kunne fordele lærestoff slik at det sikrer god faglig progresjon. Gjennom fagene skal elevene også utvikle grunnleggende ferdigheter. Nyutdannede lærere hevder at fagundervisningen i utdanningen må spisses mot det som er tema i grunnskolen. Spesialpedagogiske utfordringer knyttet til elever med spesielle behov, takling og forebygging av atferdsproblem og individuelle opplæringsplaner nevnes. GLSM som nytt fag nevnes som et godt eksempel på et emne som er rettet konkret mot det å være lærer i skolen. Nyutdannede nevner at enkelte tema innenfor fag vektlegges for mye i utdanningen på bekostning av de aktuelle tema som læreplanene i skolen inneholder. Nyutdannede kunne også tenke seg å få kjennskap til hvordan fagemner er behandlet i lærerveiledningene (Amundsen, 2008).

4.2. Didaktisk kompetanse – fagdidaktikk.

Nyutdannet lærer mener at fagdidaktikken må prioriteres på bekostning av fagkunnskap. Utdanningen må gi studentene et grunnlag for å kunne lage læreplaner i fag og i tverrfaglige sammenhenger. Nyutdannede trekker fram den fagdidaktiske kompetanse som ofte finnes i skolens lærerveiledninger, og mener at disse kunne tilføre ideer til fagdidaktikken i lærerutdanningen. Samtidig kunne en også betrakte lærerveiledninger i et kritisk lys. Nyutdannede lærere vil lære mer om hva differensiering er i praksis i skolen. De vil lære mer om elevsamtalen, om atferdsproblemer og om tilpasset undervisning. Nyutdannede lærere nevner at undervisningsorganisering som de har opplevd i utdanningen og som de føler at de mestrer tilstrekkelig nok, prøver de gjerne ut i skolen. Det handler om å lære godt nok til å kunne ta kunnskapen i bruk. Nyutdannet lærer mener at fagdidaktikk får en egentlig aldri nok av og at lærerutdanningen må finne et forsvarlig omfang på fagdidaktikk. Grunnleggende og praksisrettet fagdidaktikk må inngå i utdanningen og videreutvikles i skolen. En nyutdannet mener at fagdidaktikken kan utgjøre en tredjedel av tida faget har til disposisjon.

Nyutdannede mener at de skulle hatt et bedre metodisk grunnlag fra utdanningen om hvordan undervisningen kan differensieres og tilpasset elever som arbeider raskt og elever som trenger lengre tid. Eksempler på konkrete arbeidsmåter som kan brukes i skolen i ulike fag, kunne være en del av fagdidaktikken.

Nyutdannede mener at pedagogikk med fordel kan utvides. Pedagogikkfaget kan da gi generell didaktisk kompetanse og kompetanse for å kunne lede læringsarbeid og tilpasse undervisningen til elevene. I et utvidet og mer praksisrettet pedagogikkfag vil det bli rom for tema som nyutdannede mener bør vektlegges mer i utdanningen slik som planarbeid, klasseledelse, læringsmiljøutvikling og foreldresamarbeid (Knutson, 2006).

Et aspekt på innspillene fra nyutdannede er at utdanningen ville styrke seg på å klargjøre hva pedagogikken skal ta seg av, hva fagene og fagdidaktikken skal ta seg av og hva praksisskolene skal gjøre.

4.3 Regelleledelseskompetanse

Danske Clearinghouse (Nordenbo, 2008) beskriver regelleledelseskompetanse som det å utøve en tydelig ledelse av undervisningsarbeidet og evne til å gi elevene medansvar for å utforme og opprettholde regler. Dette betinger at skoler har definert et verdigrunnlag og konkretisert tiltak for å utvikle et godt læringsmiljø. En utfordring for skolen er å være bevisst hvilke verdier og faktorer som må til for å ivareta gode sosiale miljø og hvilke ledelse dette betinger.

Utfordringen for lærerutdanningen blir å undervise om miljøskaping og ledelse og sikre at studentene møter gode eksempler i sin praksis. Utdanningen kan også rette større oppmerksomhet mot studentenes relasjonskompetanse og personlige og profesjonelle kompetanse som ledere. Det kan også være mulig å følge opp den enkelte student gjennom veiledersamtaler. Problembasert arbeid i basisgrupper med å undersøke, reflektere og argumentere har medført økt sikkerhet i profesjonsrollen, både i forhold til barn, foreldre og kolleger (Hensvold, 2003). Veiledningssamtaler med den enkelte student gir muligheter til å fokusere på den personlige profesjonelle utviklingsprosess gjennom studietiden for eksempel nå det gjelder ledelsesferdigheter.

4.4. Relasjonskompetanse

New Zealand og England har utviklet kriterier for personlige læreregenskaper og holdninger som nyutdannede sertifiseres i gjennom de første årene i skolen. ("Information Pack: Beginning Teachers", Avondale College, Auckland, New Zealand). Selv om disse kriteriene ikke automatisk kan overføres til norske forhold så er det mulig for mange å kjenne seg igjen i noen av punktene.

Personlige læreregenskaper og holdninger beskrevet i New Zealand og England, her fritt oversatt, er følgende:

- Evne til å inngi tillit (arbeider uavhengig uten supervisjon, imøtekommer alle rimelige krav for vern av og trygghet for andre, overholder taushetsplikten)
- Er ærlig (viser integritet i alle mellommenneskelige sammenhanger, respekterer personer og eiendeler, rapporterer klart og sannferdig)
- Er ansvarsfull (tar ansvar til rette tid og rette sted, imøtekommer forventningene til omsorgspersoner og organisering av veiledningen av elever, planlegger og utfører varierte gjøremål og profesjonell ansvarlighet)

- Viser innlevelse og omsorg (respekterer andres sosiale og kulturelle verdier, legger merke til (ser) andre og respekterer dem som individer, har omsorg for læreprosessen til de som er utviklingshemmet og de som har lærevansker, viser fasthet når nødvendig)
- Viser respekt for andre (viser respekt for lov og regler, følger aksepterte koder og språkbruk, klær og oppførsel, aksepterer og utøver kollegiale og arbeidsgivers avgjørelser, respekterer andres synspunkter)
- Viser forestillingsevne, entusiasme og innvielse/tilegnelse (støtter og inspirerer andre i deres arbeid, utvikler spennende og meningsfull læring, engasjerer seg i felles læreplanlegging som virker pedagogisk utviklende, viser respekt for læreprosesser og inspirerer til læringsglede)
- Evne til å kommunisere (kommuniserer lett og klart på elevenes morsmål, utviser diskresjon, gir og kan motta konstruktiv kritikk, søker råd når nødvendig)
- Fysisk og mental helse (utøver plikter trygt og tilfredsstillende, viser emosjonell balanse og modenhet, utstråler varme og humør).

Det er ikke vanskelig å kjenne seg igjen i læreregenskaper og holdninger som beskrevet fra New Zealand. Men det er uvant for norsk lærerutdanning å beskrive dette så konkret og detaljert og framfor alt å skulle sertifisere lærere ut fra disse kriteriene. Imidlertid kan det inspirere oss til å tenke på hvordan vi beskriver og utvikler kompetanse i kommunikasjon og ledelse hos norske lærerstudenter, og hvilke verdier vi velger å legge til grunn. Skal vi for eksempel legge til rette for at studentene kan reflektere over lærerferdigheter og egen kompetanse. Refleksjoner om verdier og etikk som grunnlag for å utvikle relasjonskompetanse kan være et bidrag. Problembasert arbeid i basisgrupper med å undersøke, reflektere og argumentere har vist seg å medføre økt sikkerhet i profesjonsrollen, både i forhold til barn, foreldre og kolleger (Hensvold, 2003). Studentframlegginger i klassen, dramatiseringer, drøfting av case fra praksisfeltet kan bidra både til holdninger, kunnskaper og til å utvikle relasjonskompetanse. Måten undervisning i utdanningen organiseres på har i mange tilfeller er stort utviklingspotensiale for at studentene kan få ”i pose og sekk”.

4.5. Praksis i lærerutdanningen

Det som nyutdannede anfører kan forbedres ved praksisen i lærerutdanningen er:

- mer realistisk praksiserfaring slik at en kan bli kjent med egen personlig lærerkompetanse
- mer mulighet for punktpraksis
- mer praksis siste året
- mer realistisk i forhold å prøve seg alene med elevene
- mer realistisk i forhold til hvordan praksis er på den aktuelle skolen
- få kjennskap til ”alt det andre” som læreryrket innebærer
- få kjennskap til realistiske faglige opplegg og læremateriell som brukes
- bedre sammenheng mellom fag, fagdidaktikk i utdanningen og det som praktiseres i skolen
- kunne kjenne mer på ”klasseromspresset”
- mindre luksusbetont og ”studentbeskyttende” praksis

Høgskolene vil måtte granske seg selv på flere områder. Det kan være behov for å se kritisk på sammenhengen mellom det innholdet som presenteres for studentene og virkeligheten

studentene møter i praksis. Oppsummeringer etter praksis og bruk av studentenes praksiserfaringer i fagdidaktisk sammenheng kan gi muligheter for praksisretting.

4.6. Prosjektorganisert fagpraksis.

Lærerutdanningen og praksisskolen må kunne dele ansvaret for noen valgte tema på den måten at en lærer noe om et tema i utdanningen og lærer videre den praktiske siden ved å erfare hvordan ting gjøres i skolen. Kanskje tema som nyutdannede nevner som utfordrende som for eksempel reaksjoner på atferd, klasseregler, rutiner for klassemiljø, læringsledelse, individuelle opplæringsplaner, kartleggingsprøver, og lignende kunne kvalitetssikres ift at studentene fikk god nok kompetanse.

I Danmark gjennomførtes et prosjektarbeid i perioden 2003 – 07, som hadde som intensjon å forankre lærerutdannelsen i skolens virkelighet og oppgaver som lærere faktisk prøver å løse. Konklusjonen var at praksisen i lærerutdanningen må tematiseres ut fra konkrete problemstillinger fra skolens virkelighet. For å oppnå kontinuitet fikk studentene praksis i samme klasse de 2 første årene. Praksisbesøk fra lærerutdanningen ble målrettet og beskrevet nærmere mht innhold og omfang. Intensjonen var å styrke fagdidaktikken (Jensen, 2007). Et delprosjekt handler om høgskolelærernes rolle og funksjon for studentenes profesjonelle utvikling. Konklusjonen fra prosjektet var at studentene skal forberede og etterbehandle praksis som et prosjekt styrt av bestemte kriterier og beskrevet i en faglig didaktisk rapport som tas opp til refleksjon og evaluering i undervisningen i lærerutdanningen. Den prosjektorganiserte praksisformen beskrives i en skriftlig plan.

4.7 Trepartsamtaler for å styrke samarbeidet mellom faglærere, pedagogikklærere og praksisveileder.

Trepartsamtaler er et forsøk på å organisere samarbeidet mellom utdanning og praksis på en bedre måte slik at en oppnår sammenheng mellom teori og praksis. Lærerutdanneren må kunne ivareta både forskning om læring og den pedagogiske praksis. Forventningene til praksislæreren er at denne er i stand til å se om noe virker med rimelighet i forhold til de konkrete elever og den sosiale konteksten hvor praksis finner sted (Rasmussen, 2007). Angående didaktikktemaet i trepartsamtalene så ser en her på hvordan man best kan undervise slik at læring skjer. Hva er forholdet mellom intensjoner og virkelighet, motivering og elevenes engasjement i undervisningen. Hvordan kan en ivareta dialogen som didaktisk prinsipp. Hvordan organisere og lede prosjektarbeidsformen som en variasjon uten at det blir kaos. Hva er forholdet mellom lærerstyring, elevstyring og lærebokstyring. Videre kan en se på klasseundervisning versus gruppearbeide, planarbeid og oppfølging av enkeltelever.

Angående undervisningsdifferensiering så snakkes det i trepartsamtalene om tilpasning til sterke så vel som svakere elever, ulike aktivitet som passer for ulike typer elever og organisering og strukturering av klassen og ulike undervisningsformer. Det snakkes om tidsdifferensiering, differensiering via undervisningsmateriell og IT og differensiering ift ulike læringsstiler.

Et forsøk med trepartsamtaler mellom student, praksislærer og utdanningslærer konkluderte med at en vil gå videre med at lærere i utdanningen og praksislærer gjennomfører felles veiledning av studenten i praksisperioden (Rasmussen, 2008). Det er alminnelig anerkjent innenfor lærerutdanningen at et godt samarbeid mellom faglærere, pedagogikklærere og praksisveileder er viktig for å lykkes med en praksisrettet lærerutdanning. Men samarbeidet er vanskelig å få til å fungere.

Praksislærerne (ibid) gir uttrykk for at trepartsamtalen fører til bedre sammenheng mellom fag, pedagogikk og praksis enn tidligere opplevd. Praksislærerne gir uttrykk for at de innimellom synes at de mangler ”de riktige ord” i diskusjonen med lærerutdannerne og at deres spørsmål oppleves for vanskelige og annerledes i forhold til måten de selv kommuniserer med studentene. De ønsker at både faglærere og pedagogikklærere deltar, og mener at samtalene kan bidra til å utvikle en verktøykasse med teorier og godkjente praksiser og slik bidra til å binde teori og praksis sammen.

Høgskolelærerne (ibid) vurderer trepartsamtalen positivt og mener den har ført til en bedre sammenheng mellom pedagogikk, utdanningsfag og praksis.

4.8 Dimensjoner i praksis

Nedenfor er referert dimensjoner i praksis som anvendes i lærerutdanningen på New Zealand. De sier noe om kvaliteter som en på New Zealand mener trengs hos en lærer med ansvar for elever ute i skolen. Områder som går på lærers evne til å utvikle læringsmiljø og kommunikasjon med elevene er framhevet i praksisen for lærere på New Zealand. Mange punkter er det lett å kjenne seg igjen i innenfor norske føringer for kjennetegn på en god lærer. Dimensjoner i praksis beskrevet i New Zealand, her fritt oversatt, er følgende:

Profesjonell kunnskap

- viser kunnskap om læreplan, undervisningsfag og aktuell læringsteori
- kunne formidle kulturarven
- viser kunnskap om elevens forutsetninger og utvikling
- viser kunnskap om passende læringsmål
- viser kunnskap om passende metodebruk og ressursanvendelse
- viser kunnskap om passende læringsaktiviteter, læringsprogrammer og vurderinger

Profesjonell praksis – læringsmiljø

- utvikler en atmosfære av respekt og forståelse
- stiller høye forventninger som verdsetter og fremmer læring
- kan lede elevenes læreprosesser
- kan respondere konstruktivt på elevers atferd
- kan organisere et trygt fysisk miljø

Profesjonell praksis – undervisning

- kan kommunisere klart og presist på elevenes språk
- kan bruke varierte undervisningsformer
- kan engasjere elevene i deres læreprosesser
- kan gi tilbakemeldinger til elevene og vurdere deres arbeider
- viser fleksibilitet og kan gi elevene respons

Profesjonelle/mellommenneskelige relasjoner

- reflekterer over undervisning med tanke på forbedring
- gjør nøyaktige nedtegninger
- kan kommunisere med elevenes familie og omsorgspersoner
- bidrar i fellesskapet
- utvikler profesjonalitet
- utvikler konfidensialitet, tillit og respekt

Profesjonell ledelse

- viser fleksibilitet og tilpasning
- fokuserer på undervisning og læring
- leder og støtter andre lærere
- utviser etisk atferd og ansvarlighet
- registrerer og støtter forskjeller mellom grupper og individer
- oppmuntrer andre og deltar i profesjonell utvikling
- behandler ressurser trygt og effektivt

4.9 Innovativt samarbeid med praksisskolene

For lærerutdanningene kan det å ha kontakt med studentene de første årene etter at de kommer ut i sin første jobb, være en god måte å få tilbakemelding på egen lærerutdanning. Lærerutdannere kan altså både lære av de nyutdannede og ved å være tilstede i skolens praksis. Ved et planlagt og målrettet samarbeid med praksisfeltet kan fag- og pedagogikk-lærere også bidra til utvikling ved praksisskolene. Dette kan skje gjennom etter- og videreutdanning, forskning og formidling av forskning. En refleksjonsmodell kan for eksempel være en måte å organisere målrettet utviklingsarbeid på i kombinasjon med etter- og videreutdanning: Fem faser kan da se slik ut: 1) handlingen - situasjonsbeskrivelse, 2) se tilbake på handlingen, 3) fokusering (sentrale aspekt), 4) finne alternative handlingsmuligheter, 5) tiltak prøves ut.

Etter- og videreutdanning kan for eksempel organiseres slik at den både omfatter kompetanseheving om et emne samtidig som det stimulerer skolens utviklingsprosess. Innenfor samme tiltak er det mulig å tenke seg forskningsarbeid som stimulerer skolens utvikling og som styrker høgskolelærerens kompetanse om praksisfeltet. Altså en vinn – vinn situasjon for alle parter.

5.0 Målrettet utvikling av lærerutdanningen

Institusjonene som utdanner lærere må ut fra føringene i St.meld. 11 (2009 – 10) bestemme seg for hvordan lærerutdanningen skal se ut og prosessen for å utvikle denne lærerutdanningen. Men for å realisere intensjonen trengs også en utviklingsprosess eller det Haug kaller en kultur for kontinuerlig læring som alle slutter opp om. Prosessen inneholder 3 forutsetninger som må være tilstede når skolen skal utvikles (Haug, 2005):

- sørge for nødvendig kompetanse
- innsikt i eiga verksemd
- utvikle ein kultur for kontinuerleg læring ved den enkelte institusjonen

Disse forutsetningene vil trolig også i stor grad kunne gjelde ved høyskoler som vil forbedre og praksisrette sin lærerutdanning. At hver student har sin opplæringsbok der praksislærer, rektor eller andre kvitterer for at studentene har skaffet den kompetanse alle er enig om, kan være en god måte å kvalitetssikre lærerstudiet på. Det forutsetter imidlertid at kvaliteten på den kompetansen det er kvittert for er relevant og god. Områder det kan kvitteres for at studenten har møtt i praksis og har kunnskap om, er for eksempel planarbeid, opplæring av

elever med spesielle behov, klassemiljøutvikling, teammøter, foreldremøter, bruk av IKT og skolens eksterne samarbeidspartnere (PPT, BUP, helsesøster).

Lærerrollen er krevende, og kompleksiteten i yrket stiller høye krav til lærerutdanningene. Kravene og kompleksiteten i yrket må reflekteres i utdanningens forventninger til studentene, deres arbeidsinnsats og resultater og til ledelsens og fagpersonalets forpliktelser overfor lærerutdanningsoppdraget. En ny lærerutdanning for grunnskolen forutsetter bl.a. at de ansvarlige aktørene gjennom tydelige mål og strategier og klarhet om roller skaper en samlende visjon for lærerutdanningsoppdraget ved den enkelte institusjon. Det forutsetter videre at ledelsen tar ansvar for å etablere hensiktsmessig intern organisering og effektive og tydelige ledelsesstrukturer (St.meld. 11, 2008 - 2009).

Lærerne må ut og skaffe seg kompetanse om praksis i skolen. En må vite noe om hvordan utdanningen oppleves av studentene og hvilken kompetanse studentene sitter igjen med. Så må faglige ledere ta ansvaret som er beskrevet i stortingsmeldingen og organisere utviklingsprosesser som er egnet til å realisere de mål en setter seg. Samarbeid mellom faglærere, pedagogikk lærere og praksislærere er nødvendig for å unngå fragmentering og manglende sammenheng. Kanskje kan denne artikkelen inspirere litt i utviklinga av en mer praksisrettet lærerutdanning i åra som kommer.

Litteraturliste

- Amundsen P. 2004: Oppsummering av intervju med nyutdannede lærere (upublisert).
- Amundsen P. 2007, Referat fra intervju med nyutdannet lærer (upublisert).
- Amundsen P. 2008: Referat fra veiledningsseminar for nyutdannede lærere (upublisert).
- Avondale College, Auckland, New Zealand 2008: *Beginning Teachers, Information Pack*, (oversatt av P. Amundsen)
- Bayer, M., (2003): *Profesjonell læring i praksis: nyutdannede læreres og pædagogers møde med praksis*. København.
- Darling-Hammond (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*
- Fløystad G., (2000): Forelesning i Mo i Rana.
- Haug P., (2005): "Når skulen skal bli bedre" Høgskulen i Volda
- Hensvold I, (2003): intervju av 15 førskolelærere etter 4 år i arbeid.
- Jensen, (2007): Samarbejde om faget praktikk. Artikkel i *Unge Pædagoger* nr 3, 2008.
- Knutsen K. 2006: *Veiledning av nyutdannede lærer på Helgeland: nyutdannede lærere halvfabrikata eller ferdigvare?* Fredrikke nr 8 – 2006, Høgskolen i Nesna.
- Kunnskapsdepartementet (2009): *Læreren, rollen og utdanningen*. Stortingsmelding 11 (2008-2009). Oslo.
- NOU 1996: *2 Lærerutdanning Mellom krav og ideal*. Utredning fra et utvalg oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 31.oktober 95.
- Karlsen G. mfl(2008): *Pedagogikkfaget i lærerutdanningen*. Utredning av Universitets- og høgskolerådet, Oslo.
- Lindhart L. (2007): *Hvor lærer en lærer at være lærer? Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhenger*. København
- Nordenbo S. E., Sjøgaard Larsen M. mfl (2008):, *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. Rapport laget for Kunnskapsdepartementet. København.
- Nyutdannet lærer (2008): innlegg veiledningsseminar
- Paulin A, (2007): fulgte 25 nyutdannede lærere i deres 1. år i arbeid
- Rasmussen J. (2008): *Ny lærer i skolen. Guide til det første år*. Artikkel i *Unge Pædagoger* 3/08.
- Ruud og Malmin (2009): *11 prosent bedre læringsresultat*, artikkel i *Utdanning 2-09*.
- Smith K. (2008): Innlegg på nasjonal konferanse i Oslo, nov. 2008
- Terum L. I (2006): Innlegg på konferanse, Oslo.
- Veenmann, S., (1984): *Perceived problems of beginning teachers*. *Review of Educational Research*, 54(2), 143- 178.

Fredrikke – Organ for FoU-publikasjoner – Høgskolen i Nesna

Fredrikke er en skriftserie for mindre omfangsrrike rapporter, artikler o.a som produseres blant personalet ved Høgskolen i Nesna. Skriftserien er også åpen for arbeider fra høgskolens øvingslærere og studenter.

Hovedmålet for skriftserien er ekstern publisering av Høgskolen i Nesnas FoU-virksomhet. Høgskolen har ikke redaksjonelt ansvar for det faglige innholdet.

Redaksjon

Hovedbibliotekar

Trykk

Høgskolen i Nesna

Omslag

Grafisk design: Agnieszka B. Jarvoll

Trykk: Offset Nord, Bodø

Opplag

Etter behov

Adresse

Høgskolen i Nesna

8700 NESNA

Tlf.: 75 05 78 00 (sentralbord)

Fax: 75 05 79 00

E-post: postmottak@hinesna.no

Oversikt utgivelser Fredrikke

Hefter kan bestilles hos Høgskolen i Nesna, 8700 Nesna, telefon 75 05 78 00

Nr.	Tittel/forfatter/utgitt	Pris
<u>2009/2</u>	Å være nyutdannet lærer, behovet for veiledning og organisering av veiledning i skolen / Per Karl Amundsen	45,-
<u>2009/1</u>	Morsmåslærere for minoritetsspråklige elever har ordet / Øyvind Jenssen (red.)	150,-
<u>2008/9</u>	Medienes makt og rolle : hva kan vi lære av miljødebatten i Norge? : foredrag ved forskningsdagene 26. september 2008 / Erik Bratland	40,-
<u>2008/8</u>	Sosialt utviklende og lærende prosesser i små og større læringsmiljøer / Jan Birger Johansen	70,-
<u>2008/7</u>	Evaluering av Lesefokus – leseopplæring ved Selfors barneskole / Anne-Lise Wie	115,-
<u>2008/6</u>	Grotting i skolen : tre grotter i "Ørnflåget" i Nesna – ferdsel, muligheter og faglig tilnærming / Pål Vinje	55,-
<u>2008/5</u>	Den mangelfulle konstruktivisme i studiet av miljøbevegelsen/ Erik Bratland	40,-
<u>2008/4</u>	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet (4. utg.) / Patrick Murphy, Morten Mediå (rev.)	65,-
<u>2008/3</u>	The Teacher for the Knowledge Society : With contributors from Argentina, Norway, Poland and USA / Nilsen, Harald & Elzbieta Perzycka (red.)	145,-
<u>2008/2</u>	Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen : muligheter og hindringer i forbindelse med implementeringen av et nasjonalt program mot mobbing i fådelte skoler (kortversjon) / Oddbjørn Knutsen	60,-
<u>2008/1</u>	Sammen om formidling : Høgskolen i Bodø og Høgskolen i Nesna fellesarrangementer under Forskningsdagene 2007, Mo i Rana / Ander-Trøndsdal, Kerstin m.fl (red.)	75,-
<u>2007/14</u>	ICT in educational context : exchanging knowledge between Czech, Norway and Poland / Siemieniecka-Gogolin, Dorota og Harald Nilsen	85,-
<u>2007/13</u>	Kids and Internett/Barn og internett : A Polish-Norwegian look at the digital world of kids/et polsk-norsk blikk på barn og unges digitale hverdag / Beata Godejord og Per Arne Godejord (red.)	175,-
<u>2007/12</u>	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 25.-26.januar 2007 / Marius Meisfjord Jøsevold (red.)	75,-
<u>2007/11</u>	Når språk møter språk : om forholdet mellom morsmål og målspråk / Øyvind Jenssen	120,-
<u>2007/10</u>	Samspill med fokus på barneperspektivet : studentoppgaver fra studiet Småbarnspedagogikk 2006-2007 / Bjørg Andås Ohnstad (red.)	125,-
<u>2007/9</u>	Matematikk på ungdomstrinnet : med IKT og Cabri som verktøy / Harald Nilsen og Henning Bueie	45,-
<u>2007/8</u>	Hva viser småbarnsforskningen om barns sosiale utvikling i tidlige leveår? : en kritisk gjennomgang av psykoanalytiske, læringspsykologiske og tilknytningsteoretiske forklaringer / Oddbjørn Knutsen	55,-
<u>2007/7</u>	Lese og skrive og regne er gøy... : arbeid med begynneropplæring i lærerutdanningene ved Høgskolen i Nesna 2003-2007 / Anne-Lise Wie (red.)	160,-
<u>2007/6</u>	Dannelsesperspektivet i lese- og skriveopplæringen og ansvarsfordeling som grunnlag for videre utviklingsperspektiver / Elsa Løfsnæs	220,-
<u>2007/5</u>	Language learning - additional learning - learning environment - teachers's role : classroom studies in Czech Republic and Poland / Harald Nilsen	70,-
<u>2007/4</u>	På den åttende dag : en reise i en lærers erfaringer / Harald Nilsen	35,-
<u>2007/3</u>	The School Reform – 2006: Knowledge Promotion : a critical view Den norske skolereformen – 2006: Kunnskapsløftet : et kritisk blikk / Harald Nilsen	30,-
<u>2007/2</u>	Holocaust : rapport fra et dramaforløp med utgangspunkt i Joshua Sobols' skuespill "Ghetto" / Tor Helge Allern	200,-
<u>2007/1</u>	Curriculumtenkning innen TIMSS : metodeutvikling	120,-

<u>2006/11</u>	Forskjellighet og likeverdighet : en dekonstruktiv lesning av kunnskap og utdanning i den fådelte skolen / Anita Berg-Olsen	50,-
<u>2006/10</u>	Små skoler i små samfunn : å studere utdanning og læring i kontekst / Anita Berg-Olsen	50,-
<u>2006/9</u>	Bruk av Moodle som læringssystem og et sosialt samspill mellom studenter / Tom Erik Nordfonn Holteng og Laila Matberg	40,-
<u>2006/8</u>	Veiledning av nyutdannede lærere på Helgeland : nyutdannede lærere – halvfabrikata eller ferdigvare? / Knut Knutsen	100,-
<u>2006/7</u>	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 26.-27.januar 2006 / Knut Berntsen (red.)	60,-
<u>2006/6</u>	Psykologisk subdeprivasjon hos barn i tidlige leveår og konsekvenser for den semantiske og fonologiske språkutviklingen / Oddbjørn Knutsen	50,-
<u>2006/5</u>	Phonetics : A Practical Course (cd-rom) / Patrick Murphy	100,-
<u>2006/4</u>	Barn og unges digitale hverdag : lærere og lærerstudenter diskuterer overgrepssproblematikk i digitale medier / Per Arne Godejord (red.)	250,-
<u>2006/3</u>	News og BitTorrent som verktøy for formidling av overgrepssmateriale : studentrapporter fra Prosjekt Gå inn i din tid, 1.år bachelor informatikk, HiNe / Per Arne Godejord (red.)	40,-
<u>2006/2</u>	Learning Management System og foreleserens opplevelse av jobbytelse / Laila Johansen Matberg og Tom Erik Nordfonn Holteng	50,-
<u>2006/1</u>	Samspillet betydning for den semantiske og fonologiske språkutviklingen i tidlige leveår / Oddbjørn Knutsen	70,-
<u>2005/11</u>	IKT-basert norskundervisning i utlandet / Ove Bergersen (red.)	85,-
<u>2005/10</u>	Drama Nettverk : rapport fra samling på Nesna 20. – 23. oktober 2004 / Anne Meek m.fl. (red.)	95,-
<u>2005/9</u>	Slik vi ser det : hva synes studenter om sin egen IKT-kompetanse etter avsluttet allmennlærerutdanning? / Laila J. Matberg og Per Arne Godejord (red.)	35,-
<u>2005/8</u>	Praksiskvalitet i allmennlærerutdanningen : en studie av adopsjonspraksis ved Høgskolen i Nesna / Kåre Johnsen	90,-
<u>2005/7</u>	Argumenter for og erfaringer med fysisk aktivitet i skolen hver dag : en analyse av et utvalg relevant litteratur og prosjekter i og utenfor Nordland / Vidar Hammer Brattli og Kolbjørn Hansen	55,-
<u>2005/6</u>	Praksisorientert lærerutdanning : presentasjon og evaluering av Dalu 2003 (rapport 1 og 2) / Hallstein Hegerholm	145,-
<u>2005/5</u>	Kjønnsrelatert mobbing i skolen : utfordringer for lærerprofesjonen / Arna Meisfjord	30,-
<u>2005/4</u>	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet (2.utg) / Patrick Murphy	45,-
<u>2005/3</u>	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 27.-28.januar 2005 / Knut Berntsen (red.)	60,-
<u>2005/2</u>	Norsk som minoritetsspråk – i historisk- og læringsperspektiv / Harald Nilsen (red.)	75,-
<u>2005/1</u>	Mobbing i skolen : årsaker, forekomst og tiltak / Oddbjørn Knutsen	55,-
<u>2004/13</u>	IKT skaper både variasjon og læring / Per Arne Godejord	30,-
<u>2004/12</u>	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet / Patrick Murphy	45,-

<u>2004/11</u>	www.fruktkurven.no : systemering og utveckling av ett webbaserat abonnemang system / Peter Östbergh	90,-
<u>2004/10</u>	Utvikling av studentenes reflekterte og praksisrelaterede læring / Elsa Løfsnæs	90,-
<u>2004/9</u>	Utvärdering av IT och lärkulturer : ett samarbetsprojekt mellan Umeå Universitet och Høgskolen i Nesna / Peter Östbergh, Laila Johansen og Peter Bergström	85,-
<u>2004/8</u>	Med sparsomme midler og uklare odds : oppfølgingstilbud for nyutdanna lærere / Harald Nilsen og Knut Knutsen	100,-
<u>2004/7</u>	Prosessen bak det å ta i bruk mappe som pedagogikk og vurderingsform / Tom Erik N. Holteng og Hallstein Hegerholm	60,-
<u>2004/6</u>	Utdanning og forskning innenfor samiske miljø på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjellidal 22. – 23.januar 2004 / Knut Berntsen (red.)	70,-
<u>2004/5</u>	Behov for kompetanseheving innenfor reiselivsnæringa på Helgeland / Knut Berntsen og Ole Johan Ulriksen	35,-
<u>2004/4</u>	Evaluering av databasert undervisning av 3Bi ved Sandnessjøen videregående skole / Johannes Tveita	20,-
<u>2004/3</u>	Skolens verdigrunnlag i et rawlsiansk perspektiv / Ole Henrik Borchgrevink Hansen	25,-
<u>2004/2</u>	Multiplikasjon i småskole og på mellomtrinnet / Bente Solbakken (red.)	45,-
<u>2004/1</u>	Humanistisk eklektisme i spesialpedagogisk rådgivning / Oddbjørn Knutsen	45,-
<u>2003/9</u>	RedBull NonStop 2002 : utveckling av et web-baserat resultatrapporteringssystem för en 24 timmars mountainbike tävling / Peter Östbergh	50,-
<u>2003/8</u>	"Kan du tenke deg å jobbe for Høgskolen i Bodø" : om Høgskolen i Nesnas etablering av informatikkutdanning i Mo i Rana / Geir Borkvik	25,-
<u>2003/7</u>	Lærerutdannere i praksisfeltet : hospitering i barnehage og grunnskole / Oddbjørn Knutsen (red.)	55,-
<u>2003/6</u>	Teori og praksis i lærerutdanning / Hallstein Hegerholm	50,-
<u>2003/5</u>	Nye perspektiver på undervisning og læring : nødvendige forskende aksjoner med mål om bidrag av utvidet innhold i lærerutdanningen / Jan Birger Johansen	30,-
<u>2003/4</u>	"Se tennene!" : barnetegning – en skatt og et slags spor / Nina Scott Frisch	35,-
<u>2003/3</u>	Responsgrupper : en studie av elevrespons og gruppekultur - norsk i 10.klasse våren 2003 Korgen sentralskole / Harald Nilsen	80,-
<u>2003/2</u>	Informasjonskompetanse i dokumentasjonsvitenskapelig perspektiv / Ingvill Dahl	40,-
<u>2003/1</u>	"Det handler om å lykkes i å omgås andre" : evalueringsrapport fra et utviklingsprosjekt om atferdsvansker, pedagogisk ledelse og sosial kompetanse i barnehager og skoler i Rana, Hemnes og Nesna kommuner i perioden 1999-2002 / Per Amundsen	80,-
<u>2002/1</u>	Augustins rolle i Albert Camus' Pesten / Ole Henrik Hansen	35,-
<u>2001/6</u>	Etniske minoritetsrettigheter og det liberale nøytralitetidealet / Ole Henrik Hansen	35,-
<u>2001/4</u>	Evaluering av prosjekt "Skolen som grendesentrum" / Anita Berg-Olsen og Oddbjørn Knutsen	70,-
<u>2001/3</u>	Fra Akropolis til Epidaurus / Tor-Helge Allern	40,-

2001/2	Hvordan organisere læreprosessen i høyere utdanning? / Erik Bratland	45,-
2001/1	Mjøs-utvalget og Høgskolen i Nesna : perspektiver og strategiske veivalg / Erik Bratland	30,-
2000/11	Implementering av LU98 / Knut Knutsen	120,-
2000/9	Moralsk ansvar, usikkerhet og fremtidige generasjoner / Kristian Skagen Ekeli	40,-
2000/8	Er dagens utdanningsforskning basert på behavioristisk tenkning? : drøfting av TIMSS' læreplanmodell fra et matematikdidaktisk synspunkt / Eli Haug	90,-
2000/7	Sosiale bevegelser og modernisering : den kommunikative utfordring / Erik Bratland	50,-
2000/6	Fådeltskolen - "Mål og Mé" / Erling Gården og Gude Mathisen	60,-
2000/4	Bidrar media til en ironisk pseudo-offentlighet eller til en revitalisering av offentligheten? / Erik Bratland	40,-
2000/3	FoU-virksomheten ved Høgskolen i Nesna : årsmelding 1998 / Hanne Davidsen, Tor Dybo og Tom Klepaker	35,-
2000/2	Maleren Hans Johan Fredrik Berg / Ann Falahat og Svein Laumann	150,-
2000/1	TIMSS-undersøkelsen i et likestillingsperspektiv : refleksjoner rundt dagens utdanningssektor og visjoner om fremtiden / Eli Haug.	30,-
1999/2	Kjønn og interesse for IT i videregående skole / Geir Borkvik og Bjørn Holstad	20,-
1999/1	Fortellingens mange muligheter : fortellingsdidaktikk med analyseeksempel / Inga Marie Haddal Holten og Helge Ridderstrøm	70,-