

Å bli og forbli lærer og spesialpedagog

Berit Groven

Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning

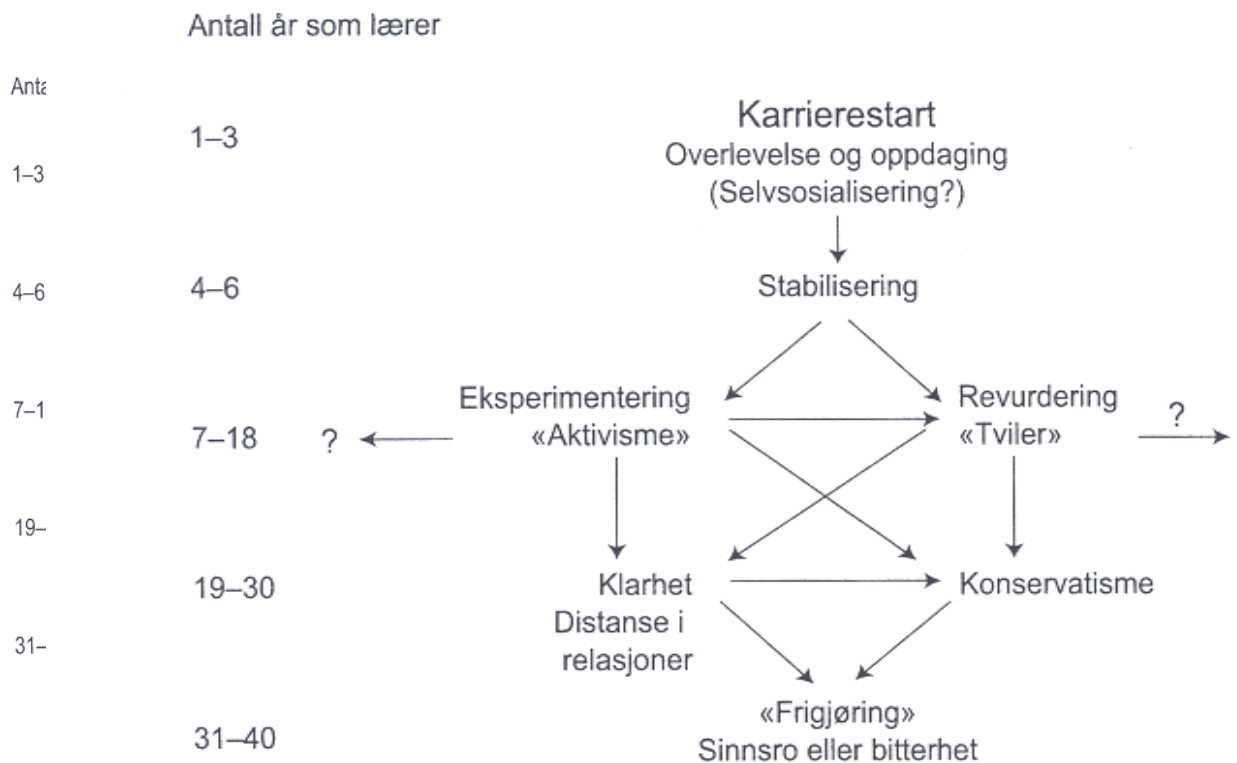
Artikkelen har sitt fokus – ikke bare på rekruttering til å bli lærer og spesialpedagog – men også på noen faktorer som kan forklare hvorfor lærere forbli i yrket. De lærerne som utgjør utvalget for denne artikkelen, har videreutdanning som spesialpedagoger, med 1. avdeling spesialpedagogikk eller mer. Utvalget av lærere og spesialpedagoger tilhører seniorenene i skolen, disse som er godt og vel 50 år. Livshistorie er anvendt som metode. Analyse av historiene konkluderer med en sammenveving av både individuelle og kontekstuelle faktorer som forklaring på vedvarende yrkestilknytning. Den situerte sannhet om det å bli og forbli lærer og spesialpedagog knyttes i denne studien opp mot det aristoteliske begrepet phronesis og Charles Taylors autentisitetetsbegrep.

Introduksjon

De senere års skoleforskning og politiske føringer fra statlig hold har hatt mye oppmerksomhet rettet mot rekruttering av lærere og på nyutdannede læreres opplevelse av sjokk i møte med skolehverdag. ”Trenger opptil 15000 nye lærere”, heter det i et oppslag i *Aftenposten* i 2009. Kunnskapsdepartementet har sammen med sentrale parter i arbeidslivet og studentorganisasjoner satt i gang prosjektet ”GNIST”, en kampanje som skal gå fram til 2014 med mål om å rekruttere flere til å ta lærerutdanning. Søkertall til den nye grunnskolelærerutdanninga viser auke i forhold til fjorårets opptak til allmennlærerutdanninga (KD, 2010). Samtidig er det 10000 lærere som arbeider i andre yrker (*Aftenposten* 01.02. 2009). Prosjekt som NY-prosjektet (Ny som lærer) og NYMY (Nyutdannedes mestring av yrket), der flere høgskoler og universitet deltar aktivt, er bidrag inn mot å dempe eller forhindre nyutdannede læreres opplevelse av praksissjokk (Haug, 2010). Etablering av mentorordninger for nyutdannede lærere er nok et tiltak med sikte på at lærere skal forbli i yrket (St.prp. nr. 1 (2008-2009); Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid til læring*). Dette aktualiserer en problematikk knyttet til ikke bare å bli lærer, men også å forbli.

Steg i læreres karrierevalg

Læreres steg i yrkeskarrieren har vært et tema relatert til forskjellighet i entusiasme og opplevelse. Huberman (1993, 1995) har ved bruk av livshistorier analysert læreres karriereutvikling. Begynnererfaringer påvirker det videre yrkesforløpet i form av at den begynnende utforskningsfasen går over i en stabiliseringsfase og eventuelt, for noen, en destabiliseringsfase. Noen lærere ”stabiliseres” tidligere enn andre, atter andre aldri. Karriereutvikling som lærer kan med andre ord være svært ulik. På bakgrunn av sin studie av sveitsiske lærere utviklet Huberman en modell for karriereutvikling blant lærere i fem steg.



Figur 1: Hubermans model for karriereutviklingen blant lærere (Fra Møller, 2004 s. 28, jf. Huberman 1993, s. 13, 1995 s. 204, Huberman mfl. 1997, s. 52).

Modellen viser antall år i karrieren relatert til ulike opplevelser av læreryrket, med "overlevelse" eller "oppdaging" som diametralt forskjellige hovederfaringer. Modellen kan framtre som noe statisk, men, som Møller (2004) poengterer: modellen er tenkt som en tankemodell, ikke som uttrykk for etablerte mønstre.

Fessler (1995) nyanserer karriereforløp hos lærere ved å kople yrkeskarriere, privatliv og kontekst. Han anvender metaforen "flo og fjære" for å illustrere bevegelser, rytmer i karriereutvikling for å understreke de ikke-lineære prosesser. Han peker på forskjeller mellom skolekontekster og den betydning disse har for utvikling som lærer. Betydningen av klima ved skolen blir understreket ved at dimensjoner ved "personal environment" og "organizational environment" blir drøftet (Fessler, 1995).

Mening og kraft i liv og gjerning: en kort presentasjon av det aristoteliske begrepet phronesis og Charles Taylors autentisitetetsbegrep

Ulike teorier og filosofiske retninger kan gi ankerfeste for å forstå læreres og spesialpedagogers grunnlag for å bli og forbli i profesjonen.

Det aristoteliske begrepet phronesis/fronesis omsettes til norsk med "klokskap i handling". Aristoteles poengterer i den Nikomakiske etikk bok VI at mennesket som vesen kan treffe beslutninger og handle i tråd med dem. Klokskap, phronesis, tuftes på "innsikt i hva som er til det beste for en" (Stigen, 1973 s. XXIV). Denne klokskapen er koplet til at "[...] den nødvendige betingelse for moralsk dyd, ikke er at det som gjøres er det som i den gitte situasjon er riktig, men at det riktige gjøres ut fra en riktig

mening om hva man bør gjøre” (op. cit. s. XXV). Handling er et kjernebegrep, men handling i klokskap har ingen normative føringer i utgangspunktet. ”I stedet for at klokskapen er basert på våre dyder, er dydene forankret i de verdiene vi har latt forme og forpliktet oss gjennom deltakelsen i et konkret menneskelig fellesskap,” hevder Henriksen og Vetlesen (2000, s. 195). Deltakelse i et konkret menneskelig fellesskap er kontekstuel avhengig. Poenget er at ”[...] situasjonen ikke skal likedannes med noe annet, med et ideal (op. cit., s. 196). Hva som representerer en klok handling er med andre ord situasjonsavhengig. Phronesis er slik anvendt i forhold til et menneskes handlinger og væremåte; som ”[...] utåt sett till ett sätt att handla och inåt sett som ett sätt att vara” (Gustavsson, 2004, s. 43). Phronesis (engelsk ”prudence”, dyd) representerer slik en sammenveving av handling og (dyds-)etikk.

I likhet med Gadamer (1989) var Charles Taylor blant dem som ”gjenoppdaget” phronesis som kunnskapsform og grunnlagstenking og påpeker: “The practically wise man (*phronimos*) has a knowledge of how to behave in each particular circumstance which can never be equated with or reduced to a knowledge of general truths” (Taylor, 1989, s. 125). Kvintessensen i Taylors (1989, 1992) filosofi om autentisitet handler om at vi som mennesker ikke realiserer oss selv på bakgrunn av en narsissistisk oppfatning av lykke, men at å være autentisk også impliserer bevissthet og visshet om verdier utenfor oss selv i form av tro, samfunnsengasjement osv. Det enkelte menneske er unikt. I det Taylor (1992) betegner som autentisitetens etikk (jf. bokens tittel), påligger det blant annet enkeltindividet å være tro mot seg selv og sine talenter og samtidig innrømme andre tilsvarende rett.

Med problematisering av ulike steg i læreres yrkeskarriere som bakteppe og med tilfang fra det aristoteliske begrepet phronesis samt en knapp utlegning av Charles Taylors filosofi om autentisitet, er det utviklet følgende problemstilling:

Hvilke sentrale faktorer kan forklare at et utvalg lærere og spesialpedagoger blir og forblir ... lærere og spesialpedagoger?

Metode

Livshistorie som metode innen det kvalitative metoderepertoar tuftes på flerfolds definisjoner (Tierney, 2000; Cole & Knowles, 2001; Fosslund & Thorsen, 2010). Gjennomføring av livshistorie som forskningsmetode kan videre følge ulike spor i forhold til forskjellige fagtradisjoner og teoretisk forankring (Fosslund & Thorsen, 2010).

Den engelske skoleforskeren professor Ivor Goodson står sentralt når det gjelder bruk av livshistorie i pedagogisk forskning. Livshistorieforskning inngår i en postmoderne trend med utgangspunkt (ofte) i selvets fortelling i den forstand at selvfortelling også inngår som identitetsskaping (Giddens, 1991; Goodson, 2000). Informantenes selvfortelling, deres fortolkede fortelling om sitt liv og virke, danner utgangspunktet i livsfortellingen om spesialpedagog som profesjon.

Goodson (2000) framhever enkeltfortellingas verdi, men advarer mot å dyrke fortellinga ukritisk; informantenes fortellinger fra eget liv og virke må ikke erstatte den teoretiske, sosiale og politiske analysen. Jeg har i studien også anvendt det jeg har betegnet som de supplerende metoder: et halvstrukturert intervju med skolefaglig ansvarlig i mine informanternes respektive kommuner samt innhentet saksrelevante dokumenter fra disse kommunene.

Utvalg

Studien er gjennomført i "egen bakgård", i eget revir: jeg er spesialpedagogen som forsker på spesialpedagogen, noe som representerer både en styrke og en svakhet (Fossåskaret, 1997; Paulgaard, 2000; Repstad, 1998; Laursen, 2004a). Som spesialpedagog kjenner jeg feltet. Det representerer ei utfordring relatert til å ivareta både en innenfra-opplevelse og et utenfra-perspektiv i analysen (Fossåskaret, 1997). I studien (Groven, 2007) har jeg intervjuet lærere/spesialpedagoger jeg ikke kjente fra før. Jeg har med andre ord anvendt "gatekeepers" (Patton, 1990) for å finne informanter.

Denne artikkelen tar utgangspunkt i de eldste informantene i studien, dvs. fem lærere og spesialpedagoger som er eldre enn 50 år, tre kvinner og to menn, to av dem har passert 60. Informantene er med andre ord seniorer som har forblitt i sin gjerning.

Gjennomføring og bearbeiding av intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet kan ha ulik grad av struktur (Patton, 1990). Jeg har gjennomført det som kan betegnes som et uformelt konverserende intervju (Patton, 1990), analogt med det Goodson og Sikes (2001, s. 27) betegner som "interview-conversations", noe de hevder er en fordel å anvende i livshistoriske intervju.

Intervjuene jeg gjennomførte, hadde informantens livsspenn som utgangspunkt: fra barndom til dags dato, altså en full livshistorie (Goodson & Numan, 2003), med fem forhåndsutarbeidede tema som utgangspunkt, ingen utmeislede spørsmål. Hver informant ble intervjuet to eller tre ganger, noe som innebar mellom fire og seks timer intervju med hver av informantene. Den uformelt konverserende tilnærming i intervjuingen representerte åpenbare utfordringer relatert til prinsipp for presentasjon og analyse av data.

Overordnede prinsipp for presentasjon og analyse av data

Goodson og Sikes (2001) understreker betydningen av kontekstualisering for å lokalisere livsfortellinga til spesifikke historiske epoker og hendelser. Livshistorie som metode tar sikte på å belyse og analysere lærerprofesjonen og endringer over tid (Goodson, 1996, 2005). Utgangspunktet for valg av framstillingsform er at formen gir mening til studiens formål, og videre at formen er bærende og understøttende i forhold til de analytiske prosesser, "[...] the complex and multilayered processes of making meaning" (Cole & Knowles, 2001, s. 116).

En hermeneutisk fortolkningsramme innebærer søken etter mening, etter utvidet og stadig ny erkjennelse (Gadamer, 1989; Kjølrup, 1999). En hermeneutisk forståelse handler primært om innsikt i oppfatning om sannhet. Med forskningsprosjektet om spesialpedagogen som eksempel, blir den kontekstualiserte, sammenvevde og teoretiserte livshistorie den fortolkede sannhet om denne profesjonen, her med fokus på seniorenene blant informantene.

Å bli lærer og spesialpedagog

Fem lærere og spesialpedagoger, alle blant de eldste ved sine respektive skoler, forteller om barndom, inngang til lærerutdanning og videreutdanning som spesialpedagoger.¹

Jon (62) vokste opp på et tettsted i Nord-Norge. Familien hadde det som mange i etterkrigsåra: nok mat, men ikke flust med penger. Industrien kom, og Jon møtte forventinger heimefra om å begynne å jobbe der. Han gikk framhaldsskolen, var begeistret. ”Det var stor frihet, vi fikk snekre en hel måned, og det var veldig artig.” Etter realskolen fulgte ei tid med ulike typer arbeid før han som 20-åring fikk jobb som erstatningslærer på en todelt skole, med ansvar fra A til Å, som han sier. I første omgang besto han ikke opptaksprøven til fireårig lærerutdanning. Ved andre forsøk gikk det greit, og han berømmer lærerutdanninga: ”Vi lærte mye og jobbet seriøst,” sier han og karakteriserer skolen som en smeltedigel. Etter noen års arbeid som lærer tok han 1. avdeling spesialpedagogikk, det ville være lett å få jobb. Han ”puggleste” alt, sier han, og gjorde det godt til eksamen. Og han, som i første omgang ikke kom inn på allmennlærerutdanninga, tok i senere år hovedfag i pedagogikk og utdanning som logoped.

Hilda (60) vokste opp på et lite tettsted, eldst av tre søsken. Etter framhaldsskolen var det forventet at hun skulle bistå mer med omsorgsoppgaver heime; mor var kronisk syk. Hilda giftet seg relativt tidlig, fikk barn. Mannens utdanning ble prioritert, hun tok kortere kurs, ulike jobber, erfaringer hun opplever som berikende. Senere gikk hun fireårig lærerskole, kom inn etter ”knalltøff konkurransen”, forteller hun. Etter en dramatisk skilsmisse valgte hun å ta videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun har i tillegg tatt sosialpedagogikk, skoleledelse og tilleggsutdanning i lese- og skrivevansker. Hun har med andre ord en omfattende utdanning.

Andreas (58) vokste opp på landsbygda, far på anlegg, mor bestyrte småbruket. Foreldre ansportet ham til å gå på landsgymnaset, men så? Drømmen var å bli journalist, men erfaringer med deadlines og stress i avisa da han hadde et vikariat der, førte til at han søkte lærerutdanning. – Fine år, sier han. Han sertifiserte seg blant annet til instruktør i ulike idretter. Som nyutdannet lærer erfarte han den linjedelte ungdomsskolen på tidlig 1970-tall. Det motiverte ham for utdanning i spesialpedagogikk; han hadde erfart at elever som ble vurdert til å være skolesvake,

¹ Spesialpedagog er ingen beskyttet yrkestittel; det er variasjoner i forhold til krav til utdanning og/eller stilling når det gjelder bruk av yrkestittelen, variasjoner mellom kommuner, fylkeskommuner og utdanningsinstitusjoner. De fem lærerne og spesialpedagogene har minimum ett års omfang videreutdanning i spesialpedagogikk.

hadde ressurser. Han opplevde som vesentlig å støtte og videreutvikle de ressursene elevene hadde.

Anna (55), oppvokst i en middelklassefamilie i en småby. Utdanning ble vurdert som en selvfølge, også for henne som jente. Som ungdom fikk hun jobb på en spesialskole i England. Det førte til en beslutning om å arbeide i tilsvarende spesialskole etter at hun kom heim, og hun erfarte at det var rom for nytenking ved denne skolen. Valg om lærerutdanning ble et pragmatisk valg, et valg som muliggjorde videreutdanning som spesialpedagog. I ettertid har hun også tatt sosialpedagogikk.

Randi (53) vokste opp på Vestlandet i en familie med tre søsken. Foreldrene hadde ikke selv høgre utdanning: krigen hadde kommet i vegen. Randi besluttet tidlig at hun ville bli lærer og tok først førskolelærerutdanning, siden allmennlærerutdanning. Alvorlig sykdom medførte at hun måtte gjenerobre sentrale ferdigheter. På slutten av 1970-tallet tok hun 1. avdeling spesialpedagogikk og berømmer både studiets innhold og omfang.

Fire av disse fem lærerne og spesialpedagogene er den første i sin familie til å ta høgre utdanning, Jon og Hilda ble møtt med en viss skepsis heimefra, de andre ble støttet til å ta utdanning. Utdanningsbildet har endret nokså radikalt fra 1960-70-tallet til i dag: fra mulighet for de relativt få til tilgang for mange.

Å forbli bli lærer og spesialpedagog

Disse fem lærerne og spesialpedagogene har forblitt i sin gjerning. Da de ble intervjuet, hadde de alle arbeidet mange år ved samme skole.

Jon er i sitt siste år som lærer, spesialpedagog og rektor. Han karakteriserer seg selv om "skolemann" og en lykkelig mann. Familielivet har vært stabilt og godt. Like fullt, han har tidvis gått lei og har da tatt "grep", som han sier, for å videreutvikle sitt engasjement for arbeid i skolen. I Jons tilfelle er det kan hende også nærliggende å vise til "the apprenticeship of observation" (Lortie, 2002 s. 62); muligens med lærer fra sitt eget framhaldsskoleår som referanse, et år Jon jo betegner som et "framifrå år", et år med stor frihet. "Frihet og litt kustus" kunne stå som vignett om Jons virke. Samtidig vektlegger han betydning av læreres kompetanse, inklusive sin egen. Han berømmer skolesjefen i kommunen: det er en kommune som satser på skolen. Intervju med skolesjefen bekrefter dette. Etter mange år som lærer, spesialpedagog og rektor problematiserer Jon sider ved engasjement og driv. "Det er mer med dette å bevare gløden for skolen, grunnskolen," sier han. "Da er det vi tar disse grepene, som jeg sa, for at det skal bli spennende."

Hilda (60) er den i dette utvalget som tydeligst gir ord til betydningen av spesialpedagogisk innsikt. Hun har bred erfaring, også fra andre yrker. "Jeg vet en del om livet, har ikke bare gått på skole," sier hun. Hun har et langvarig engasjement og omfattende innsikt når det gjelder juridiske sider ved spesialundervisning. Tidvis blir hun "advokaten" som slåss for at elever skal få spesialundervisning i en skole der vanlig undervisning framtrer som preget av "fag og facts" og med liten grad av

tilpassing til elevers ulike forutsetninger. Hun er lite fornøyd med utviklingen av det spesialpedagogiske arbeidsfeltet på kommunenivå. Hun viser til kompetanseheving hun har bidratt til på egen skole og dels i andre sammenhenger. ”Så har det gjort lærerne mer åpne for at elever kan ha ulike typer vansker,” sier hun. Hun framhever betydningen av det hun betegner som ”tekniske ferdigheter”, en forutsetning for at spesialpedagoger skal kunne hjelpe elever og gjennomføre en diagnostiserende undervisning. Den helhetlige tenkinga omkring elever er sentral, poengterer hun. Her er engasjement, nytenking, driv.

Andreas (58) fikk etter skilsmissen hovedansvaret for sønnen, som har en funksjonsnedsettelse. Han gir honnør til sine overordnede for støtte i vanskelige perioder. Han framtrer som rolig, sindig, og med et engasjement knyttet ikke minst til elever med behov for spesialundervisning. Interesse for og kompetanse innen kroppsøving er en ressurs i arbeidet. Han har mindre tålmod, sier han, med elever som ikke utnytter gode forutsetninger for læring. Skolen har fått ny rektor, og lærerne arbeider mer i team enn tidligere. Spesialundervisning er blitt mindre ensomt, mer vi, hevder han og verdsetter det.

Anna (55) har omfattende utdanning og sammensatt erfaring, først fra specialsksolen og senere grunnskolen. Hun har også i perioder vært øvingslærer, noe hun trivdes godt med. Hun poengterer i flere sammenhenger at hun aktivt har valgt å arbeide på praksisplanet, nær elevene, trives med de utfordringer undervisning medfører, liker samarbeid med andre, flerlærersystem i klassen, fagpersoner med annen profesjonsbakgrunn, med foreldre og andre. ”Jeg kaller meg bare lærer til vanlig,” sier hun. ”Det er ikke bare det altså, men når jeg skriver på brev, så skriver jeg spesialpedagog, for det er litt likere!” Det ”å gjøre noe nytt” og ”det var ingen som stoppet oss på det”, er uttrykk som går igjen når Anna forteller fra de tre ulike skolene hun har arbeidet ved. Hun berømmer de ulike systemene hun har arbeidet i: de har gitt rom for nytenking. Anna er den i denne studien som mest omtaler det jeg velger å betegne som personlig egnethet, noe som framtrer som en legering av faglige og etiske aspekt og personavhengige faktorer. Handlingsrom, enten som en del av skolens kontekst eller det hun har skapt i egen klasse, framtrer som svært sentralt i Annas fortelling.

Randi (53) har også ei historie om kunnskap, kunnskapssøk, erfaring og refleksjoner over erfaring. Hun presenterer det hun betegner som kjernekunnskap i spesialpedagogikk: teoretisk bakgrunn og generell kunnskap om ulike vansker – samt personlig egnethet. Hun er klassestyrer og spesialpedagog, opptatt av læringsmiljøet og aksept for at elever er ulike og med det også aksept for at noen elever må streve mer enn andre. Også hun er øvingslærer. Hun holder seg oppdatert via tidsskrift og kurs, sier hun, om enn muligheter for å delta på kurs begrenses en del av økonomi. Det er artig med påfyll, sier hun, og skal ta et nytt studium neste år. Hun jobber på en skole,

sier hun, "[...] der det er lov til å gjøre ting." Skolen har lang tradisjon med å drive utviklingsarbeid og var i sin tid aktiv i regi av Samtak.²

Alle informantene forteller om sin debut som lærer og spesialpedagog. Ingen beskriver det såkalte praksissjokket. Jon viser til "et totalansvar" for skolen i sitt første år, Anna til pionervirksomhet, Andreas til respekten for elever som ble oppfattet som svake. Randi viser til at hun lærte betydning av samarbeid, ikke minst med PPT. For Hilda ble debuterfaringene som lærer overskygget av samlivsbrudd, men det å være ny som lærer framstilles ikke som traumatisk på noe vis. Alle har videre den doble identifikasjon: lærere og spesialpedagoger.

Diskusjon

Læreres karriereutvikling i form av ulike steg, ulike faser representerer nødvendigvis ikke en kontinuerlig utvikling (Huberman, 1995; Fessler, 1995; Møller, 2004). Mine informanter beretter om debuterfaringene, men ikke i form av praksissjokk (Arfwedsson, Arfwedsson & Haglund, 1987; Sundli, 2001).

The initial period seems to be more difficult for young teachers, for those who now have 5 – 10 years' experience... [...] It is quite possible [...] that these initial problems are more present in the minds of young teachers, but this is not the sole hypothesis. For example, the majority of the older teachers began in a differently organized school system, which was judged less difficult overall, especially for novices, than the present system. The historical circumstances were entirely different too (Marti & Huberman, 1993, s. 205).

En mulig forklaring på fravær av opplevelse av praksissjokk kan være at disse lærerne og spesialpedagogene hadde sin debut i en skole mindre kompleks enn dagens. Videre hadde de alle motivasjon for yrket, en ikke uvesentlig faktor.

Fessler (1995) peker på flere faktorer som generelt påvirker karriereutvikling og viser til et dynamisk forhold mellom lærerens nære omgivelser og organisasjon, dvs. skole og skolesystemet (kommune, stat). I de senere år har skoleledelse vært viet økt oppmerksomhet. Erfaringsmessig er kollektivt orienterte skoler vurdert som bedre enn de individuelt orienterte når en ser dem i forhold til elevenes læringsmiljø og læringsutbytte og lærernes arbeidssituasjon (Dahl, Klewe & Skov, 2004). Jon er rektor i en skole som framtrer som kollektivt orientert og der han selv er tydelig som leder. Rektor ved Hildas skole tegnes som en tydelig rektor i en individuelt orientert skole. Ved Andreas' skole har det nylig vært rektorsifte, noe som bidrar til endring fra en individuelt til en mer kollektivt orientert skole. Randi tegner et bilde av rektor som en tydelig leder i en kollektivt orientert skole, noe vi i "gamle dager" ville betegnet som "vi-skole". Ved Annas skole framtrer rektor som en usynlig leder i en individuelt orientert skole. Anna får imidlertid lov til å gjøre ting, som hun sier. Hun blir på sitt vis adhocraten. Skrtic (1991) fører en omfattende argumentasjon, relatert blant annet til at de tidlige spesialpedagoger i USA ikke hadde et byråkrati å innlemmes i fordi spesialundervisning da ikke inngikk i skolen som byråkratisk organisasjon. Dette bidro

² Treårig kompetansehevingsprogram innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet 2000-2003 for PPT og skoleledere.

til å utvikle en praksis som i utgangspunktet kunne karakteriseres som ahokratisk, dvs. med preg av å skape noe nytt.

Skoleledelse på kommunenivå omtales av spesialpedagogene i tillegg til at de skolefaglig ansvarlige ("skolesjefene") selv forteller om beslutninger og føringer i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Saksrelevante dokumenter understøtter blant annet kommunenivåets rolle. Anna og Jon peker eksplisitt på at de arbeider i en kommune som "bryr seg om skole". Hilda er sterkt kritisk til føringer fra kommunenivået. Ledelsens rolle både på skole- og kommunenivå aktualiserer debatten om to- versus trenivåorganisering av kommunale tjenester; en diskusjon om New Public Management som styringsparadigme.

I forhold til læreres karriereutvikling er de nære omgivelser, familien, en nøkkelkomponent (Fessler, 1995). Alle disse fem eldste i utvalget av spesialpedagoger, Jon, Hilda, Andreas, Anna og Randi, uttrykker at de har et godt familieliv. Både Hilda og Andreas har gjennomlevd skilsmisse, men de gir både uttrykk for og inntrykk av at de nå har det godt. Flere viser til sykdom eller vansker hos egne barn som har innvirket på livet. Randi har sin historie med å overkomme sykdom. De har med andre ord møtt ulike utfordringer i privatsfæren, for noen betegnet som "critical incident", vendepunkt i livet.

Huberman (1995) har blant annet en inngående analyse av hva en midtlivskrise kan innebære i forhold til opplevelse av læreryrket relatert til overveielser om å skifte yrke eller gjøre noe annet innen læreryrket. Dette omfatter ikke mange lærere, men flere menn enn kvinner gjennomlever en slik krise.

That study also suggested that men who were heavily invested in their careers were more prone to a severe, debilitating phase of self-doubt at midcareer than men with outside interests or than women, many of whom said explicitly that commitments to the family or to other sectors of their life were important sources of equilibrium (Huberman 1995, s. 199).

Jon reflekterer over sitt liv i skolen på tampen av gjerningen, fornøyd, som han sier, og viser til "disse grepene [...] for at det skal bli spennende". Her er mange grep både relatert til utvikling av skolen og til egne studier. Huberman viser til at "[...] there were indications that those teachers who described such a phase in these terms were more likely to relive another such episode some years later ..." (Huberman, 1995, s.199). En god del år etter avsluttet hovedfag i pedagogikk tok Jon igjen fatt på et nytt studium, logopedi, og forklarer det med at han kjente seg utbrent. Han forlater ikke yrket, men tar et nytt "grep", nok et studium, ble begeistret og beskriver det som noe av det beste han har vært med på.

Huberman (1995) peker på at data fra ulike studier viser et noe mer entydig mønster når det gjelder godt voksne kvinner enn for tilsvarende aldersgruppe av menn.

The data for women are more equivocal, especially in the case of women with grown children who now have more time and energy to channel into their careers and who

perceive themselves as “dominant” and “assertive” at the same point in life when men are presumably letting up and softening their edges (Huberman ,1995 s. 200–201).

Alle disse tre kvinnene, Hilda, Randi og Anna, har voksne barn. Anna karakteriserte seg selv, med et smil, som et gnagsår!

Disse spesialpedagogene som er godt voksne, representerer ikke det Huberman (1995) presenterer som det første av tre ”leitmotifs” i tilknytning til denne fasen i karrieren: ”[...] a lessening of one’s professional involvement” (Huberman, 1995 s. 201).³ Forklaringer vil være å finne i personrelaterte forhold i samvirke med organisasjonsmessige forhold (jf. Fessler 1995).

Konklusjon og anknytning til autentisitet og phronesis

Alle disse fem spesialpedagogene gir uttrykk for at de trives i arbeidet som lærere og spesialpedagoger, Jon også som rektor. Hilda, Anna og Randi er spesialpedagogiske koordinatører ved sine respektive skoler. De har med andre ord en viss innflytelse når det gjelder spesialundervisning ved sine skoler. Alle informantene uttrykker eksplisitt betydningen av å respektere elever, vektlegge mestring, tilpasse utfordringer og være ekte. Anvendte etiske prinsipper er fortolket gjennom de eksempler informantene gir fra egen praksis.

Begrepet autentisitet, med feste i Charles Taylors filosofi (1989, 1992), kjennetegnes blant annet med stikkord som ekthet, engasjement, kyndighet og selvrealisering. Selvrealisering tillegges hos Taylor et annet innhold og annen vekt enn et rent narsissistisk selvrealiseringsbegrep (Taylor, 1992), noe også Laursen (2004b) aksentuerer i sin bok ”Den autentiske læreren. Bli en god og effektiv lærer – hvis du vil”. Autentisitetsidealet står ikke i motsetning til at det er noe utenfor som stiller krav til oss. Tvert imot forutsetter det autentiske slike krav.

Autentisitet forutsetter en eller annen form for betydning. Det er bare handlinger vi kan oppfatte som skapende, kjærlige og oppbyggende eller som vi betegner med en annen positiv moralsk verdi, vi vil betegne som autentiske (Laursen, 2004b, s. 23).

Med utgangspunkt i Charles Taylors (1992) filosofi om autentisitet har Laursen (2004b) funnet fram til sju dimensjoner ved profesjonalitet hos et utvalg lærere, lærere som ble vurdert som flinke lærere: den personlige intensjon, inkarnasjon av budskapet, respekt for elevene, rammene for arbeidet, samarbeidet med kollegene, å kunne hva man vil og å kunne ta vare på sin egen utvikling (Laursen, 2004b). Her er slik sett forankring i phronesis, praktisk visdom/klokskap i handling. Analyse av data fra min undersøkelse samsvarer i stor grad med Laursens konklusjon i hans undersøkelse av et utvalg danske lærere.

Klokskap, den moralske innsikt, erverves som en beredskap, som avleiring, men det viser seg først gjennom handlinger, kontekstspesifikke handlinger, hvorvidt handling representerer klokskap. Phronesis forutsetter ikke bestemte handlinger. Derimot,

³ De to øvrige ledemotivene: økt effektivitet i undervisning og større grad av selvakseptering (Huberman 1995: 201).

hevder Nortvedt og Grimen (2004), inkluderer phronesis tillærte ferdigheter for bedømmelse av situasjoner, med erfaring som grunnlag for utvikling av phronesis:

Ferdigheter trenger ikke bygge på teoretisk kunnskap. Aristoteles sa at grunnen til at vi ikke finner unge mennesker med fronesis er at det er kunnskap om det partikulære og individuelle. Slik kunnskap blir tilegnet gjennom erfaring. En ungdom mangler erfaring. Erfaring kan bare bli tilegnet langsomt og med alder (op. cit. s. 171).

Mine fem informanter, de godt voksne lærere og spesialpedagoger, har forblitt i yrket. De viser gjennom sitt engasjement, sine utviklingshistorier i skoleverket, sine holdninger og verdier trekk og egenskaper som knytter an mot begrep som autentisitet og phronesis: klokskap i handling. De uttrykker alle behov for meningsskaping i arbeidet og anvender ulike strategier for å beholde og videreutvikle mening i virke. Kanskje er det slik at de egenskaper og grunnverdier disse lærerne og spesialpedagogene representerer, inngår som forklaring på – ikke bare å bli lærer og spesialpedagog, men også å forbli.

Referanser

- Aristoteles. *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben (1999) Dagens Bøker.
- Aftenposten 01.02. 2009. Trenger opptil 15000 nye lærere. <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/skole/article2901248.ece> (hentet 15.08. 2010)
- Arfwedsson, G., Arfwedsson, G. & Haglund, S. (1987). *På vei mot katetret*. Bearbeidet for norske forhold av Egil Viken. Oslo: TANO.
- Cole, A.L. & Knowles, J.G. (2001). *Lives in Context. The Art of Life History Research*. Walnut Creek, Lanham, New York og Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Dahl, T., Klewe, L. & Skov, P. (2004). *En skole i bevegelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Fessler, R. (1995). Dynamics of Teacher Career Stages. I Guskey, T.R. & M. Huberman: *Professional Development in Education. New Paradigms and Practices*. New York and London: Columbia University, Teachers College. S. 171-192.
- Fossland, T. & Thorsen, K. (2010). *Livshistorier i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fossåskaret, E. (1997). Ustrukturerte intervjuer med få informanter gir i seg selv ikke noen kvalitativ undersøkelse. I Fossåskaret, E., O.L. Fugelstad & Aase, T.H. (red.), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget. S. 11-45.
- Gadamer, H.-G. (1989), *Truth and Method*. (1. utgave 1975.) London: Sheed and Ward.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Goodson, I.F. (1996). *Att stärka lärarnas röster*. Stockholm: HLS Förlag.
- Goodson, I.F. (2000). *Livshistorier – kilde til forståelse av utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings – Learning from Lives*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Goodson, I. & Numan, U. (2003). *Livshistoria och professionsutveckling. Berättelser om lärares liv och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Goodson, I.F. (2005). *Vad är professionell kunskap? Förändrade värderingar av lärarens yrkesroll*. Lund: Studentlitteratur.
- Groven, B. (2007). *Det doble blikk – spesialpedagogen i endringstider*. Doktoravhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.
- Gustavsson, B. (2004). Aristoteles: Förundrans och klokhetens tänkare. I Steinsholt, K. & Løvlie, L. (red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget. S. 36-51.
- Haug, P. (2010). Kvalifisering til læreryrket. I Haug, P. (red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag. S. 9-33.
- Henriksen, J.-O. & Vetlesen, A.J. (2000). *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Huberman, M. i samarbeid med M.-M. Grounauer og J. Marti (1993). *The Lives of Teachers*. USA: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1995). Professional Careers and Professional Development. Some Intersections. I Guskey, T.R. & M. Huberman: *Professional Development in Education. New Paradigms and Practices*. New York and London: Columbia University, Teachers College. S. 193-225.
- Huberman, M., Thompson, & Weiland, S. (1997). Perspectives on the Teaching Career. In Biddle, B.J., T.L. Good. & I.F. Goodson (red.), *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers. S. 11-78.
- Kjørup, S. (1999). *Menneskevidenskabene. Problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet. GNIST.
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/planer/2009/avtale---gnist---partnerskap-for-helhetl.html?id=544522 (hentet 15.08. 2010)
- Kunnskapsdepartementet. *Meld. St. 19 (2009-2010) Tid til læring*.
- Laursen, P.F. (2004a). Hva er egentlig pointen ved professioner? I Hjort, K. (red.), *De professionelle*. Roskilde: Roskilde Universitets Forlag.
- Laursen, P.F. (2004b). *Den autentiske læreren. Bli en god og effektiv lærer – hvis du vil*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lortie, D.C. (2002). *School Teacher. A Sociological Study*. 2. utgave. Chicago, London: The University Chicago Press.
- Marti, J. & Huberman, M. (1993). Beginning teaching. I Huberman, M. mfl. *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press. S. 194-213.

- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nortvedt, P. & Grimen, H. (2004). *Sensibilitet og refleksjon. Filosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, London, New Dehli: Sage Publications.
- Paulgaard, G. (2000). *Ungdom, lokalitet og modernitet. Om kulturbrytninger og identitetsutforming i et kystsamfunn nordpå*. Avhandling for graden Doctor Rerum Politicarum. Tromsø: Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultetet, Institutt for pedagogikk.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlagets metodebibliotek.
- Skrtic, T.M. (1991). *Behind Special Education. a Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. USA: Love Publishing Company.
- Stigen, A. (1973). *Forord til Aristoteles I Etikk. Et hovedverk i Aristoteles filosofi, også kalt "Den nikomakiske etikk"*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- St.prp. nr. 1 (2008-2009). *Den kongelige proposisjon om statsbudsjettet for budsjettåret 2009*.
- <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemeldinger/2010/Rekordmange-vilbli-grunnskolelærer.html?id=602062> (hentet 15.08. 2010)
- Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll*. Avhandling i Ph.d.-graden ved Danmarks Pædagogiske Universitet, København. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. England: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1992). *The Ethics of Autencity*. Cambridge, Massachusetts og London, England: Harvard University Press.
- Tierney, W.G. (2000). Undaunted Courage. Life History and the Postmodern Challenge. I Denzin, N.K.& Y.S.Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research*. 2nd. Ed. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications, Inc, International Educational and Professional Publisher. S. 537-555.