

# Support af nye lærere

*Per Fibæk Laursen*

*Danmarks Pædagogiske Universitet*

*Kommentar til artiklen "Support af nye natur/teknik-lærere", MONA 2005(2).*

Det er et meget centralt og påtrængende problem Ellebæk & Evans behandler i deres artikel om support af nye lærere. Der er store aktuelle problemer når det gælder introduktion af nye lærere i folkeskolen, og vi er bagud i forhold til mange andre lande på dette område. Det er et efterhånden velkendt og velbeskrevet problem som vi har levet alt for længe med. Forhåbentlig sker der snart noget med problemet: Der er i forbindelse med det aktuelle arbejde med en reform af læreruddannelsen af flere aktører lagt op til at der skal gøres noget ved det.

Ellebæks & Evans' artikel giver et velfunderet bud på hvad vi kan gøre. Jeg vil her give et bidrag til at placere emnet i en mere generel kontekst. Det er nemlig generelle og gamle problemer der afspejles i det aktuelle problem om nye lærere i natur/teknik.

## Et generelt problem

Det er ikke kun lærere i natur/teknik der oplever problemer med som ny lærer at komme ind i folkeskolen. Det er et helt generelt problem. Martin Bayer og Ulf Brinkkjær (Bauer & Brinkkjær, 2003) viste i en undersøgelse at nye lærere oplever mødet med skolens virkelighed som belastende og frustrerende, og efter et par års ansættelse var det 44 % af lærerne der havde tanker om at skifte til et andet erhverv. Belastningerne skyldes ifølge undersøgelsen ikke blot de forhold vedrørende samarbejde med børn og forældre som der ofte henvises til i debatten. Overraskende nok viste undersøgelsen at også forholdet til kollegerne blev betragtet som en væsentlig belastende faktor.

Det belastende forhold til kolleger blev trukket meget kraftigt frem i to personlige beretninger der udkom i 2004 som resultat af en prisopgave udskrevet af Danmarks Lærerforening (Nørgaard & Lind 2004). To unge lærere, Jesper Nørgaard og Alexandra Pilegaard Lind, skrev i dagbogsagtig form om deres oplevelser af den første tid som lærer. Det er mildt sagt rystende beretninger, og man griber sig i flere gange at spørge sig selv: "Hvordan har dette kunnet foregå i Danmark i det 21. århundrede?" Ikke blot eksisterer de gammelkendte problemer uændret: Nye lærere er nederst i hierarkiet på skolen, de må finde ud af alting selv, og deres skema er sammensat af de fag og

klasser som ingen andre ville have. Men der er også tydelige elementer af decideret mobning af de nye lærere, og det ikke kun fra kollegernes men også fra skoleledernes side.

Forklaringen på at sådan noget foregår, er at det er rester af en gammel kultur som tidligere eksisterede på de fleste skoler, på andre arbejdspladser, i militæret og mange andre steder. Når man var ny, var man nederst i hierarkiet, og for at blive optaget i og anerkendt som fuldgældigt medlem af fællesskabet skulle man udsættes for diverse prøvelser og gøres grundigt opmærksom på ens ydmyge placering. Denne rekrut-filosofi lever stadig i mange organisationer. Den bliver naturligvis forstærket af de veletableredes forståelige modvilje mod at opgive deres privilegier. Hvis man gennem adskillige år som ung havde det hårdt og havde umulige skemaer, er det ikke underligt hvis man som ældre lærer kan være modstander af at afgive sine yndlingsfag og -klasser for at nye lærere skal have en blidere start på karrieren end man selv havde. Man opfattede det som en del af den "kontrakt" man indgik som ung, at man skulle have det mere behageligt som ældre lærer.

## Et gammelt problem

Nye læreres problemer blev yderligere forstærket af den tendens til akademisering af læreruddannelsen som har gjort at lærere i dag er mindre godt forberedt på skolens praktiske virkelighed end de var for 40 år siden.

Går man tilbage til formaliserede uddannelsers historiske oprindelse i middelalderen, eller for læreruddannelsens vedkommende sidst i 1700-tallet, havde alle uddannelser et væsentlig mere mesterlæreagtigt præg end tilfældet er i dag. De første lærerseminarier havde en tilknyttet børneskole, og læreruddannelsen havde en daglig forbindelse mellem teori og praksis og et betydeligt indslag af øvelse i praktisk undervisning (Larsen, 1984/1893). Det samme gjaldt universitetsuddannelserne og gav sig bl.a. udslag i at professorerne ikke blot underviste men også praktiserede som læger, advokater, lærere eller præster.

I begyndelsen af 1800-tallet blev de akademiske uddannelsers forhold til praksis forandret, idet uddannelserne tog idealet om den forskningsbaserede undervisning til sig efter tysk forbillede (Laursen, 2001). Det betød at universitetsuddannelserne mistede en stor del af deres praksistilknytning og mesterlæreagtige præg. Tankegangen var at de studerende nu ikke længere skulle lære at udøve bestemte professionelle funktioner, de skulle i stedet lære at tænke akademisk og videnskabeligt. Det ville siden hen kunne befrugte udøvelsen af mange forskellige erhvervmæssige funktioner, hævdede man. Og hævder stadig – de akademiske uddannelser er den dag i dag præget af dette to hundrede år gamle ideal om forskningsbaseret undervisning.

De akademiske professioners folk var for 200 år siden udmærket klar over at man ikke kunne sløjfe den praktiske mesterlæres oplæring af de studerende uden at det

ville gå hårdt ud over kvaliteten hos læger, advokater osv. Man fandt en løsning på problemet som stadig fungerer: Man indrettede formaliserede praktisk orienterede oplæringsforløb *efter* kandidateksamen: Pastorseminariet for vordende præster, pædagogikum for gymnasielærere, turnustjeneste for læger og fuldmægtig-ordning for advokater.

## Professionsbacheloruddannelserne

Læreruddannelsen og de øvrige professionsbacheloruddannelser har gennem de sidste 40 år gennemgået en udvikling der minder om de akademiske uddannelsers indførelse af princippet om forskningsbaseret uddannelse for 200 år siden. Det er sket langsommere, og man har ikke så markant formuleret et nyt uddannelsesprincip, men virkningen har været den samme: Uddannelserne er blevet fjernet fra den praksis de uddanner til, således at man ikke uden videre er klar til at udøve sin profession den dag man får sit eksamensbevis.

Akademiseringen startede i læreruddannelsen med loven fra 1966. De tidligere seminarieelever kom til at hedde lærerstudierende, man krævede studenter- eller hf-eksamen som indgangsniveau, mødepligten blev afskaffet, og undervisningen fik et mere abstrakt og akademisk indhold. Mesterlærepræget med undervisning i metodik blev afskaffet og erstattet af idealet om at nye lærere skal være selvstændige og rationelle problemløser friggjort fra hvordan "traditionelle" lærere griber undervisningen an.

Nogle år efter kom begrebet praksischok ind i det danske sprog (Olsen, 1980). Når man under uddannelsen ikke har så tæt kontakt til praksis og ikke bliver oplært i praktiske kompetencer, bliver mødet med skolens virkelighed til noget af et chok.

Det er på tide at professionsbacheloruddannelserne drager samme konsekvens som de akademiske uddannelser gjorde for 200 år: Man er ikke kompetent til fuldstændigt at overtage en professionel funktion blot fordi man har bestået eksamen på læreanstalten. Introduktion og praktisk oplæring er nødvendig.

## Hvad gør man andre steder?

Denne konsekvens har man allerede draget i mange andre lande, og der foreligger en række dokumenterede erfaringer med forskellige former for introduktionsordninger. Mange lande verden over har allerede en eller anden form for introduktionsordning for nye lærere (Britton et al, 2003). Der er stor forskel på hvordan de er udformet. Men fælles for mange er at programmerne har et dobbelt sigte: De yder praktisk hjælp på skolen til lærerne i bestræbelse på at hjælpe dem med at klare praktiske problemer i hverdagen, og de tilbyder muligheder for refleksion hvor man træder tilbage fra praksis og overvejer hvad man gør, hvorfor, og hvad de sandsynlige virkninger er.

De moderne introduktionsordninger er udtryk for at mesterlæren ikke kan genind-

føres i grunduddannelserne til bl.a. lærer. Det er ikke muligt under senmoderne vilkår at reetablere en uddannelse hvor man har fuld professionskompetence den dag man står med sit eksamensbevis i hånden. Der er kompetencer der nødvendigvis må læres sideløbende med at man er på vej ind i arbejdet. Denne erkendelse kan også være en indgang til at løse det meget omdiskuterede "teori/praksis-problem" i læreruddannelsen: En væsentlig del af problemet bunder i en overbelastning af forventningerne til læreruddannelsen på seminarierne, nemlig i en tro på at læreruddannelsen burde kunne indrettes således at man har komplette lærerkompetencer når man forlader seminariet. Problemet ville blive lettere at løse hvis man erkendte at mange af disse kompetencer må tilegnes efter ansættelsen.

### Hvad bør vi gøre i Danmark?

Der er efterhånden en ret solid baggrund af erfaringer med og viden om introduktionsordninger: Ellebæks & Evans' artikel, erfaringer fra adskillige skoler og CVU'er i Danmark og internationale forskningsresultater. På denne baggrund er det oplagt hvad der bør gøres i Danmark: I det første og måske også andet år bør nye lærere have tilbud om støtte i form af bl.a. mentorordning, reduceret timetal, deltagelse i en kollegial supervisionsgruppe og seminarer om analyse af erfaringer.

Lad os håbe det bliver en del af den kommende reform af læreruddannelsen.

### Referencer

- Bayer, M & Brinkkjær, U. (2003). *Professionslæring i praksis. Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. København: DPU's Forlag.
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D. & Raizen, S. (2003). *Comprehensive Teacher Induction. Systems for Early Career Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Larsen, J. (1984/1893). *Den danske skoles historie 1784-1818*. København: Unge Pædagoger.
- Laursen, P.F. (2001). *Ind på humaniora. Om humanistiske studiers popularitet, historie og hemmeligheder*. København: Gyldendal.
- Nørgaard, J. & Lind, A.P. (2004). *Kaldet: en lærers dagbog / Overgange*. København: Gyldendal.
- Olsen, E. (1980). *Praksischok. Den nye lærers møde med folkeskolen*. København: Unge Pædagoger.