

En kasusstudie av innholdet i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere

Eva Bjerkholt*

Artikkelen er basert på forfatterens doktorgradsavhandling (Bjerkholt, 2013) og drøfter betydningen av forskningsbasert kunnskap om veiledning. Doktorgradsavhandlingen har en sosiokulturell og dialogisk tilnærming og i artikkelen legges det vekt på å presentere hvordan de ulike analyseredskapene får fram noe av mangfoldet og kompleksiteten i slike samtaler. Resultater fra doktorgradsavhandlingen dokumenterer hvordan de nyutdannedes arbeidsoppgaver, arbeidssituasjon, kulturen på den enkelte skole og veiledningssamtalen som kontekst bidrar til å skape forutsetninger for hva som vektlegges i samtalen. Med utgangspunkt i denne kompleksiteten argumenteres det for å ta i bruk forskningsbasert kunnskap og analyse av veiledningssamtaler i utdanning av veiledere.

Nøkkelord: Analyseredskaper, mangfold, kompleksitet og sammenheng

Introduksjon

Artikkelen handler om veiledning av nyutdannede lærere og gir først en kort redegjørelse av vesentlige aspekter ved den nasjonale satsningen på veiledningsordninger for nyutdannede. Deretter klargjøres den teoretiske og metodiske tilnærmingen som har bidratt til å dokumentere noe av kompleksiteten i veiledningssamtalene. Kompleksiteten framkommer gjennom en presentasjon av tematikken i de observerte samtaler samt utdrag fra dialogene. På denne måten gir artikkelen et innblikk i hva mangfoldet og kompleksiteten består av. Med bakgrunn i denne presentasjonen av resultater fra doktorgradsavhandlingen (Bjerkholt, 2013) argumenteres det i avslutningen av artikkelen for betydningen av å ta i bruk analyse av veiledningssamtaler i utdanningen av veiledere.

Den nasjonale satsingen og utviklingen av veiledningsordninger for nyutdannede i Norge skiller seg fra tilsvarende ordninger i andre land (Bjerkholt, 2013, s. 13-29). Disse forskjellene kan ha betydning for hvilke saker som belyses og hva som vektlegges i samtalen. Det er særlig tre områder som kjennetegner den norske tilnærmingen. For det første er det lærerutdanningenes rolle i utvikling av lokalbaserte veiledningsordninger og for det andre vektleggingen av at veilederne bør ha formell kompetanse for å veilede nyutdannede. Den tredje hovedforskjellen har utgangspunkt i Kunnskapsdepartementets krav til at innholdet i veiledningssamtalene skal baseres på de nyutdannedes behov samt bygge opp om arbeidsgivernes satsingsområder (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Teoretisk og metodisk tilnærming

Artikkelen tar utgangspunkt i forfatterens doktorgradsavhandling "Åpning av lukkede rom: En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere" (Bjerkholt, 2013). Den teoretiske og metodiske tilnærmingen er valgt for å få fram innholdets mangfold og kompleksitet. Studien er inspirert av en sosiokulturell og dialogisk tilnærming (Bachtin, 2005; Vygotsky, 1978, 1986; Wertsch, 1991, 1998). Den teoretiske innrammingen bidrar til at det som belyses i veiledningssamtalene fortolkes i de historiske, sosiale og kulturelle kontekstene veiledningssamtalene er en del av. Dermed sees kontekstene som del av og vevd inn i handlingene.

*Høgskolen i Telemark,
Eva.Bjerkholt@hit.no

Veiledningssamtalene er institusjonelle samtaler (Markovà & Foppa, 1990). Dette innebærer blant annet at institusjonens stemmer også veves inn i samtalene. Institusjonens stemmer kan være de nyutdannedes egne eleverfaringer, studenterfaringer, skolekonteksten eller det at samtalene er del av en veiledningsordning for nyutdannede. Baktin kaller dette historiske, sosiale og kulturelle overtoner. Det polyfone i samtalene viser til at det kan være mange slike ulike stemmer som innvirker på, og skaper forutsetninger for innholdet. Veiledningssamtalene i denne teoretiske referanserammen sees altså som vevd inn i og som del av mange ulike kontekster som gir overtoner eller stemmer inn i hva som tas opp og hvordan sakene belyses (Linell, 2009; Rommetveit, 1996, 2008). Det dialogiske perspektivet vil kunne bidra til å analysere overtoner som kan ha betydning for innholdet.

Analysen av dialogene er inspirert av Baktins (1997) tilnærming til kompleksitet og mangfold av stemmer i dialogene (Bachtin, 1997; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012; Skagen, 1998). Baktins begreper heteroglossia (ulike ord) og polyfone (mange stemmer) får fram det vage, det komplekse og noe av det flertydige i dialogene: “Bakhtin’s concept of multivoicedness captures this basic feature in dialogues, and in the conference there are examples of many voices sounding. These additional voices may be identified as overtones, and they demonstrate the dialogical nature of the participants’ utterances” (Skagen, 1998, s. 152). Skagens doktorgradsavhandling “A mind free from distraction” gir eksempler på hvordan en veiledningssamtale preges av flere stemmer enn de som fysisk er til stede i rommet.

Rommetveit (2008) peker på at alle deltakerne i en dialog er ansvarlig for innholdet og meningsskapingen som foregår. Selv om veilederen har et særskilt ansvar for målretting av samtalen, har den nyutdannede et medansvar. Rommetveit illustrerer dette ved et eksempel der han viser hvordan fru Smith i to telefonsamtaler omtaler det at mannen klipper plenen som henholdsvis “det å arbeide” og som “ikke å arbeide”. Rommetveit forklarer dette: “Når ho i begge tilfelle talar sant og blir forstått, er det fordi ho i begge kontekstene spontant aksepterer samtalepartneren som medansvarlig for tolkningspremissar for – og meningsinnhald i – ytringsfragmentet ‘arbeider’” (Rommetveit, 2008, s. 109-110). Overført til veiledningskonteksten illustrerer Rommetveits eksempel hvordan veisøkers ytringer er tolkningspremissar for meningsinnholdet (Rommetveit, 2008; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012). En slik teoretisk tilnærming bidrar til at det er mulig å ordsette noe av kompleksiteten, eksempelvis hvordan ytringene adresseres, hvordan deltakerne responderer på hverandres ytringer og hvilke tolkningspremissar som kommer til uttrykk i de ulike ytringene.

Wang og Odell (2002, 2007) har foretatt en kritisk gjennomgang av studier av veiledningssamtaler mellom veiledere og nyutdannede lærere (Wang & Odell, 2002). De studerte ulike perspektiver på forholdet mellom deltakerne. De fant at forholdet mellom veilederne og de nyutdannede kunne kategoriseres i to hovedperspektiver “a situated apprentice perspective of mentor-novice relationship” eller “a humanistic perspective of mentor-novice relationship”. I sine vurderinger av de to perspektivene kritiserer de det situerte perspektivet for at det kan bidra til konsolidering av eksisterende praksis på skolene, og det humanistiske perspektivet for i for stor grad kun å vektlegge relasjonene i samtalen, slik at de nyutdannede i veiledningen ikke får tilstrekkelig faglig hjelp.

I 2007 presenterte Wang og Odell resultater fra egen kvalitativ studie av forholdet mellom veiledere og nyutdannede. I denne studien opererer de med en tredje hovedtilnærming som de kaller “a critical constructivist perspective of mentor-novice relationships”. Denne tredje hovedtilnærmingen kan, i større grad enn de to andre, ivareta en kritisk dimensjon i veiledningssamtalene. De hevder at en slik tilnærming til forholdet mellom veilederen og de nyutdannede kan bidra til at deltakerne i veiledningssamtalene vurderer kritisk eksisterende praksis og vektlegger videreutvikling og fornying av denne praksisen. Wang og Odells kvalitative studie viser at selv om de to første hovedtilnærmingene var dominerende, finner de et mangfold av kombinasjoner og varianter der veilederne kombinerer disse tre hovedperspektivene.

Wang og Odell oppsummerer sin studie med at veilederens kompetanse i veiledning er av betydning for om veiledningen bidrar til konsolidering av eksisterende praksis eller fornying og videreutvikling: “This shifting role of mentor-novice relationships from supporting novice teachers’ smooth transition into existing culture and practice of teaching to assisting novices as they learn to teach in reform-minded ways calls for a new conception of the relationship that considers both the mission of the mentoring relationship and its complex reality” (Wang & Odell, 2007, s. 475). Wang og Odells studie konkluderer med at ingen av de tre hovedperspektivene alene er tilstrekkelig for at veiledningen skal bidra til videreutvikling av praksis. Veilederne trenger kompetanse i å kombinere disse tre hovedperspektivene på en slik måte

at veiledningen støtter opp om målet og tilpasses den enkelte nyutdannede og de kontekstene de nyutdannede og veiledningen er del av. Ved å kombinere et sosiokulturelt og dialogisk perspektiv med Wang og Odells perspektiver på forholdet mellom deltakerne gis det i analysen mulighet til å belyse hvilken betydning de nyutdannedes skolekontekst og forholdet mellom deltakerne i veiledningssamtalene kan ha for innholdet i samtalene.

En tredje tilnærming til analyse av innholdet i veiledningssamtalene er inspirert av veiledningsstrategien "Handling og refleksjon" (Handal & Lauvås, 1983; Lauvås & Handal, 1990, 2000). I denne strategien er man blant annet opptatt av veisøkers praktiske yrkest teori og bevisstgjøring av pedagogiske valg. Strategien vektlegger begrunnelser for handling og konsekvenser for praksis. Dermed framheves betydningen av å konsentrere veiledningssamtalene om avgrensede håndterbare problemer og en sak av gangen. Det å avgrense problemstillingen blir dermed en viktig del av veiledningssamtalene og denne prosessen kaller de problemavklaring.

Jeg har benyttet følgende analysebegreper for å kunne analysere innholdet og dialogene i veiledningssamtalene: fokuseringsprosessen, saksområder (nivå 1), fokus (nivå 2) og perspektiver (nivå 3).

a) *Fokuseringsprosessen* dreier seg om å avgrense saksområdet. Det innebærer å sortere, justere og avgrense hva innen det enkelte saksområdet (nivå 1) man skal konsentrere veiledningen om. Denne avgrensningen og valgene deltakerne tar om hva de skal ha fokus på (nivå 2) innen slike komplekse saksområder kaller jeg for en fokuseringsprosess. Altså ikke som Handal og Lauvås en problemavklaring. Dette fordi de saksområdene de nyutdannede og deres veiledere belyser ikke nødvendigvis dreier seg om problemer eller utfordringer, men like gjerne kan ta utgangspunkt i konkrete situasjoner eller også hendelser der de nyutdannede har opplevd å lykkes.

Fokuseringsprosessen kan arte seg som en forhandlingsprosess der veileder og nyutdannede forhandler om hvilke fokus de skal velge innen dette saksområdet. Deltakerne kan ha ulik forståelse av hensikten med veiledningen og forskjellige ønsker i forhold til hva veiledningen skal vektlegge. En vellykket fokuseringsprosess bidrar til at deltakerne etablerer et eller flere felles fokus innen komplekse saksområder.

b) *Saksområder* (nivå 1) indikerer hvilke saker samtalen handler om. Begrepet saksområder er valgt fordi deltakerne beskriver eller redegjør for hva de ønsker å ta opp i samtalen. Saksområdet kan være en beskrivelse av en oppgave, en situasjon eller et spørsmål. Dette har jeg kalt nivå 1. Ofte består slike beskrivelser av et komplekst knippe av ulike saker som er viklet inn i hverandre. De nyutdannede og veilederne analyserer og velger hva innen denne presentasjonen/beskrivelsen av saksområdet de ønsker å ha fokus på. Et saksområde kan derfor gi muligheter for valg av mange ulike fokus (nivå 2).

c) Begrepet *fokus* betegner nivå 2 og innebærer at deltakerne har tatt valg i forhold til hva innenfor et komplekst saksområde (nivå 1) de ønsker å konsentrere seg om. I flere av de observerte veiledningssamtalene presenteres de samme saksområdene (nivå 1), men deltakerne velger ulike fokus. Eksempelvis ønsket alle de nyutdannede i min studie at en av de første veiledningssamtalene denne høsten skulle omhandle saksområdet individuelle opplæringsplaner (IOP). Saksområdet IOP (nivå 1) kunne ha fokus (nivå 2) på samarbeid om IOP'n, foreldrenes medbestemmelse på innholdet i IOP'n, eller de nyutdannedes forutsetninger for å utarbeide slike IOP-er. Dette viser hvordan en analyse som skiller mellom saksområder og valg av fokus innen hvert saksområde gir muligheter til å få fram kompleksitet og mangfold knyttet til hvert enkelt saksområde, samt sammenheng mellom beskrivelsene/presentasjonene (saksområdet nivå 1) og valg av fokus (nivå 2) i samtalene.

d) Et tredje begrep som benyttes i analysen er *perspektiver* (nivå 3). Perspektiver knyttes til hvilke innfallsvinkler som vektlegges når et fokus belyses. Fokus (nivå 2) belyses i disse samtalene ved hjelp av mange ulike perspektiver (nivå 3). Dersom saksområdet (nivå 1) er individuelle opplæringsplaner (IOP), kan fokus (nivå 2) være eksempelvis foreldrenes medbestemmelse. Dette fokuset kan belyses ved hjelp av ulike perspektiver som foreldrenes perspektiv, elevens perspektiv, altså ulike personers perspektiver. Perspektiver i denne sammenheng kan også dreie seg om perspektiver som systemiske, læringsperspektiv eller etiske perspektiv (nivå 3). Valg av perspektiver forteller noe om hva deltakerne i veiledningssamtalene vektlegger når de foretar sine pedagogiske valg, eller vurderer egen eller skolens praksis.

Analyseredskapene gir mulighet for å identifisere ulike aspekter. En analyse av hvordan ytringene adresseres til hverandre kan avdekke tolkningsgrunnlaget for den enkelte ytring. Ved å foreta en dialogisk analyse av fokuseringsprosessene er det eksempelvis mulig å få fram noe av kompleksiteten i

forholdet mellom deltakerne i samtalen og identifisere tolkningspremisser (Rommetveit, 2008). En slik analyse kan tydeliggjøre hvorvidt deltakerne har etablert felles forståelse for hensikten med samtalen. Samtidig kan Wang og Odells tre hovedperspektiver på forholdet mellom veilederen og veisøkeren også gi kunnskap om hvordan forholdet mellom deltakerne kan ha betydning for innholdet i samtalen.

Ved å analysere hva de snakker om og forholdet mellom deltakerne er det også mulig å identifisere overtoner fra ulike kontekster, samt få fram sammenhenger mellom innholdet i samtalen, de ulike kontekstene deltakerne er del av og hvilken betydning forholdet mellom deltakerne kan ha for innholdet i samtalen. Dermed kan en slik analyse gi muligheter for å belyse hva noe av kompleksiteten knyttet til innholdet i slike samtaler består av og hvordan ulike aspekter kan innvirke på hverandre.

Forskningsmetoder, utvalg og data

Forskningsstudien denne artikkelen bygger på er en kasusstudie med et eksplorerende og flermetodisk design. Eksplorerende innebærer at problemstillingene ble justert i løpet av studien og flermetodisk viser til at datamaterialet består av selvrappoteringer fra de nyutdannede, observasjoner og intervjuer (Alvesson & Skjöldberg, 2008; Merriam, 1998). Studien handler om innholdet og dialogene i forhåndsavtalte veiledningssamtaler skjermert fra annen yrkesutøvelse (særskilte veiledningssamtaler). Dataene er hentet fra veiledningstiltaket "Ny som lærer" som er et av flere regionale tiltak innen den nasjonale satsingen på veiledning av nyutdannede lærere (Bjerkholt, 2013, s. 46-58).

Forskningsdeltakerne er åtte nyutdannede som er ansatt på fire forskjellige ungdomsskoler og fire lokale veiledere som er ansatt på skoler i samme kommune. Kriteriene for utvelgelsen av nyutdannede er allmennlærerutdanning, alder under 30 år og lite erfaring som lærer etter endt lærerutdanning. De lokale veilederne er fire lærere med veilederutdanning og erfaring som veiledere for nyutdannede.

Hensikten med veiledningssamtalene innen dette tiltaket er å gi nyutdannede støtte til å håndtere utfordringer i hverdagen, bevisstgjøring av egen kompetanse og pedagogiske valg. De nyutdannede skal gjennom veiledning få støtte til kritisk å vurdere eksisterende praksis, samt reflektere over hvordan egne pedagogiske intensjoner kan omsettes til handling (Bjerkholt, 2013; Bjerkholt, Karlsen & Olsen, 2003).

Analysene er basert på observasjoner, lydopptak og transkripter fra 16 individuelle veiledningssamtaler og 6 gruppeveiledningssamtaler fordelt over hele skoleåret. Umiddelbart etter hver observasjon ble den/de nyutdannede som hadde deltatt i veiledningssamtalene intervjuet, slik at materialet også består av 16 individuelle intervjuer og 6 gruppeintervjuer. Som støttestoff benyttes selvrappoterings, dvs. deltakerberetning (8) som ble skrevet før elevene startet om høsten og logger (64) fra de nyutdannede.

I en kvalitativ studie inspirert fra sosiokulturell og dialogiske tilnærming søker man å få fram kompleksitet, mangfold og sammenheng innen et fenomen (Alvesson & Skjöldberg 2008; Creswell, 1998). Ved å sammenholde data fra intervjuene, loggene og deltakerberetningene med observasjoner av veiledningssamtalene kan man avdekke eventuelle sammenhenger mellom de nyutdannedes skolekontekst, veiledningskonteksten og innholdet i samtalen.

Noe av styrken ved en slik omfattende analyse er at man kan få fram mange ulike aspekter ved samtalen og dermed ha mulighet til å tydeliggjøre hva noe av kompleksiteten og mangfoldet i slike samtaler består av. De mange analysebegrepene og redskapene kan imidlertid også føre til at man ikke i tilstrekkelig grad går i dybden i forhold til det enkelte analysebegrepet.

Jeg vil nå presentere noen av resultatene som kan ha betydning for videreutvikling av veilederutdanningene og da spesielt i forhold til utvikling av veilederutdanning som retter seg mot veiledning av nyutdannede lærere.

Presentasjon av resultater

Først presenterer jeg en oversikt over hvilke saksområder som belyses i veiledningssamtalene. Deretter utdrag fra veiledningssamtaler og intervjuer som illustrerer noe av mangfoldet og kompleksiteten i forholdet mellom deltakerne, sammenheng mellom de nyutdannedes skolekontekst, veiledningskonteksten og innholdet i samtalen. Til slutt i artikkelen drøfter jeg hvordan tilnærmingen til analysen og funnene kan gi innspill til videreutvikling av veilederutdanningene.

Med utgangspunkt i observasjoner av 22 veiledningssamtaler skoleåret 2007-2008 konstruerte jeg åtte hovedkategorier for å kunne gi et oversiktsbilde over hva som belyses i samtalen. Disse kategoriene omhandler oppfølging av enkeltelever, klasse- og læringsmiljø, undervisning, spesialpedagogiske oppgaver, foreldresamarbeid, skolen som organisasjon, kollegasamarbeid og det å være ny og nyutdannet. Disse hovedkategoriene dokumenterer at veiledningssamtalene handler om vesentlige aspekter ved det å være lærer.

De nyutdannede beskriver yrkesstarten som spennende, utfordrende og arbeidskrevende. Spennende blant annet fordi det er første gang de opplever at de har reelt ansvar. De forteller om stor arbeidsmengde, tidspress og at det er krevende å få oversikt over de mange gjøremålene i løpet av en arbeidsdag. En av de nyutdannede beskriver situasjonen slik: "Jeg har fortsatt en bratt læringskurve. Føler nesten jeg har lært mer i løpet av den foregående måneden enn hele lærerskolen til sammen. Da snakker jeg ikke om det faglige, men alt annet en lærer foretar seg" (logg, uke 37).

Analysene viser at valg av saksområder og fokus blant annet har sammenheng med om de nyutdannede er kontaktlærere eller kun faglærere. Kontaktlærerne tar i veiledningssamtalene ofte opp saksområder knyttet til oppfølging av enkeltelever, samarbeid med foreldre og utvikling av klasse- og læringsmiljø. De gir uttrykk for at de er opptatt av å følge opp hver enkelt elev, og arbeider for at elevene skal oppleve seg sett og forstått av dem som kontaktlærere. Saksområder innunder hovedkategorien oppfølging av enkeltelever kan være basert på bekymringer for elever med sosiale og emosjonelle vansker, elever med svake læringsresultater eller elever med mye fravær. Den nyutdannede kontaktlæreren Gorm beskriver følgende situasjon som kan illustrere dette:

Jeg er jo kontaktlærer i en 8. klasse og de er jo 31 elever. I starten er det sånn at alle [elevene] skal finne egne roller, og i starten så gikk det veldig greit. Men nå etter hvert så blir de andre elevene veldig irritert for han [eleven] er umoden og barnslig og irriterer med å dytte og ta bøker og rive ut bøker av skap, ja, han irriterer med alt han klarer. I timer så sitter han og gjør ingen ting. Han har veldig dårlig lesehastighet og veldig dårlig leseforståelse som kan være noe av grunnen. Hvis du prøver å hjelpe ham, så gjør han kanskje en oppgave når vi sitter der, så må du gå videre. Da har han ikke gjort noe neste gang du kommer bort. Så du må sitte der hele timen, og da er det 30 andre elever som ikke får oppfølging... (s. 289).

Utdraget tydeliggjør noe av kompleksiteten et saksområde kan bestå av og viser mulige fokus innen dette saksområdet. Den nyutdannede antyder i utdraget også ulike perspektiver som kan belyse saken. Alle de nyutdannede kontaktlærerne forteller at de hadde lite innsikt i hva kontaktlærerfunksjonen innebærer, men de poengterer i samtalen at de setter pris på den nærheten kontaktlærerfunksjonen gir til elevene:

Jeg føler at det er et helt annet ansvar [å være kontaktlærer]. Det er mye mer å gjøre. Sånn som i går, når den ene eleven skadet skuldra si. Da kjente jeg at jeg ble helt sånn [viser at hun ble skjelve]. Jeg ble redd for ungen min. Det har skjedd i andre klasser at de har skada seg, men pytt, pytt, ikke sant. Nei, jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det, men det blir litt mer din egen klasse og det ansvaret rett og slett (s. 274).

Utdraget og kontaktlærernes valg av saksområder, fokus innen disse saksområdene og perspektivering viser at de nyutdannede opplever kontaktlærerfunksjonen som utfordrende, givende og berikende.

Innholdet i veiledningssamtalene viser at samarbeids- og ledelseskulturen på skolen får betydning for hvilke fokus de nyutdannede velger innen de ulike saksområdene. Nyutdannede som er kritiske til ledelses- og samarbeidskulturen på skolen tar ofte opp saksområder relatert til skolen som organisasjon, manglende samarbeid og det å være ny og nyutdannet i denne kulturen. Følgende utdrag fra en veiledningssamtale mellom nyutdannede Karen og hennes veileder Vanja kan illustrere dette:

(v)Vanja: Hva syns du om det å være eneste [musikkklærer]

(n)Karen: [avbryter] Jeg syns det er helt håpløst, egentlig. For en ting er at de har ikke klasesett i musikk, ikke bøker. Det har jeg kikket etter og leita etter, spurt rektor. "Nei det finnes ikke, det står noen på musikkrommet". Ja, det står et klasesett, men det er for 8.klasse. Da mente rektor at da kan vi kanskje bruke de på 9. trinnet, men det syns jeg ikke er aktuelt i det hele tatt. Musikk er jo et fag på lik linje med de andre faga og da hadde man aldri foreslått at: "Bruk 8. klasse mattebøker i 9". Det hadde aldri noen sagt. Det er jo en ting.

(v)Vanja: Hva gjør du da? (s. 426)

Analysene av datamaterialet avdekker eksempelvis også sammenheng mellom valg av tematikk og veileders fagkompetanse. Nyutdannede som underviser i de samme fagene som sine veiledere tar i større grad enn de øvrige opp saker knyttet til undervisning i disse fagene. Det kan se ut til at en slik felles interesse innen et av disiplin-fagene kan ha betydning for om disiplin-faglige og fagdidaktiske spørsmål belyses i samtaler.

Den dialogiske analysen av forholdet mellom deltakerne i veiledningssamtalene viser hvordan samtalerne kan framstå som monologiske eller dialogiske. Samtalerne som framstår som monologiske preges av at deltakerne i liten grad inviterer hverandre inn i sine resonnementer. Samtalerne blir fragmentariske og deltakerne tar ofte nye initiativ istedenfor å gi den andre respons på det initiativet vedkommende allerede har tatt. Dermed bygger de i liten grad ytringene sine på hverandres innspill, men fremmer egne assosiasjoner, resonnementer og utdyper egne erfaringer og synspunkter uavhengig av den andres innspill. Analysene av fokuseringsprosessen viser at det monologiske i samtalerne kan ha sammenheng med at deltakerne ikke har etablert en felles forståelse for hensikten med veiledningssamtalene, noe som vanskeliggjør etablering av felles fokus. Utdraget fra en av de individuelle veiledningssamtalene mellom den nyutdannede Mina og hennes veileder Vivi kan illustrere dette:

(n)Mina: Hva med en som skulker da? Kan det være grunn til å ta henne [den jenta som til da er i fokus for samtalen] på slike tiltak? Hvordan er det?

(v)Vivi: Nei, slike tiltak som vi har i kommunen er jo for elever som ikke klarer eller som har vanskeligheter i den vanlige skolen. Det kan være mange, atferdsproblemer, skulkeproblematikk. Det er sjelden at det er

(n)Mina: [avbryter] En av de guttene jeg pratet om. Han skal på tiltak nå.

(v)Vivi: Han skal det, ja (s. 383).

Dette utdraget viser hvordan den nyutdannede i tredje ytring får en assosiasjon og dermed endres saksområde. Forholdet mellom disse to deltakerne var preget av denne typen innspill som bidro til at samtalerne ble fragmentariske, ga et preg av å være monologiske og de fikk problemer med å etablere felles fokus. Samtalerne ble i liten grad målrettede.

Flere av utdragene fra veiledningssamtalene mellom disse to deltakerne tyder på at de ikke har en felles forståelse for hensikten med samtalerne. Denne nyutdannede gir i intervjuene uttrykk at hun ikke trives når veilederen stiller spørsmål om faglige begrunnelser eller etterspør hennes vurderinger og meninger. Den nyutdannede Mina uttrykker dette på følgende måte i intervju: "... da har jeg ikke noen formening, da vet jeg ikke" (s. 386). Forholdet mellom veilederen og den nyutdannede viser at det perspektivet veilederen legger på veilederrollen ikke bidrar til å gjøre den nyutdannede trygg i situasjonen. Denne nyutdannede forteller at hun ønsker å få konkrete råd i veiledningssamtalene, altså ønsker at forholdet i større grad skal preges av det situerte perspektivet. Manglende felles forståelse for hensikten med veiledningssamtalene, og det uavklarte forholdet mellom den nyutdannede og veilederen, preger innholdet i samtalerne gjennom hele dette skoleåret og hindrer felles meningsskaping i samtalerne. Når jeg på slutten av skoleåret spør den nyutdannede Mina om utbyttet av veiledningssamtalene, svarer hun: "Ja, jeg er jo positiv, bortsett fra, jeg vet ikke helt om at jeg hadde trengt det [veiledning]" (s. 388).

Et annet eksempel på forholdet mellom veileder og den nyutdannedes betydning for innholdet i samtalerne er et utdrag fra den nyutdannede Gunnar som får veiledning av Vanja. Starten på den første veiledningssamtalen viser at disse to også har ulike oppfatninger av hva veiledningen skal handle om og hensikten med samtalerne:

(v)Vera: Men har du snakket, har eleven sett hva du har skrevet?

(n)Gunnar: Nei, men skal den [IOPn] vises til eleven før jeg sender den til hjemmet?

(v)Vera: Nei, ikke nødvendigvis. Tenker du at det hadde vært lurt at han

(n)Gunnar: [avbryter] Det her vet jeg ingenting om! [poengtert] Er det vanlig prosedyre at eleven

(v)Vera: [avbryter] Hva følte du da du satt og skrev? Følte du at det hadde vært naturlig?

(n)Gunnar: Vet ikke (s. 393).

I denne sekvensen tydeliggjør den nyutdannede at han ønsker å få innsikt i rutiner og prosedyrer, mens veilederen har et annet perspektiv på hensikten med samtalene. Den nyutdannede gir uttrykk for at han ønsker en situert tilnærming der veilederen gjør ham kjent med hvilke prosedyrer og rutiner som gjelder på denne skolen. Veilederen tydeliggjør gjennom sine spørsmål et kritisk konstruktivistisk perspektiv. Den nyutdannede Gunnar og veilederen er i starten av veiledningssamtalene tydelig uenige om hva som skal vektlegges, men ved å sette ord på og drøfte motsetningene kommer de fram til og etablerer en felles forståelse for hensikten med veiledningssamtalene. De etablerer et forhold basert på et kritisk konstruktivistisk perspektiv som også kombineres med et situert perspektiv:

(v)Vera: Ja, men hvorfor føler du at du blir fort forma?

(n)Gunnar: Altså, for på en måte å komme inn her, så må du ha noen slags like synspunkter og litt sårn, jeg vet ikke hva jeg skal si. Du blir jo en del av personalet.

(v)Vera: Ja.

(n)Gunnar: Og da

(v)Vera: [avbryter] Og det ønsker du å være?

(n)Gunnar: Selvfølgelig, men samtidig er det da viktig, og det er jeg bevisst på sjøl, å holde på viktige ting for meg. Akkurat oppfølging da, jeg husker så godt jeg leste i en eller annen bok under studiet at det tok tre, fire uker før nyutdannede lærere blir en del av det synet som er på skolen. Det husker jeg bare, vi [studentene] "nei, det er ikke mulig" og så kom vi da og jammen meg så skjer det.

(v)Vera: Jo, det gjør nok det. Det kan skje sårn ytre sett. Men det er derfor jeg stiller sårne spørsmål "Hva ville du gjort?" (s. 410)

Dette utdraget viser hvordan de bygger på hverandres ytringer samtidig som veilederen utfordrer den nyutdannede og trekker inn et kritisk perspektiv. Veilederen tar utgangspunkt i den nyutdannedes ytringer og utfordrer i forhold til de spørsmålene og synspunktene han gir uttrykk for. På denne måten får de til en felles meningsskaping i samtalene. Denne nyutdannede forteller i intervjuer at han trives med at veilederen utfordrer ham og at han har stort utbytte av veiledningssamtalene.

Dette er utdrag fra to nyutdannede som opplever at veilederne tar et kritisk konstruktivistisk perspektiv på svært forskjellige måter. Når jeg analyserer disse to nyutdannedes beskrivelser av sin hverdag som lærer framstår disse beskrivelsene som svært ulike, der den nyutdannede Gunnar gir uttrykk for at han i stor grad mestrer hverdagen, mens den nyutdannede Mina gir uttrykk for at hverdagen kan være svært krevende og slitsom.

Funnene i avhandlingen viser hvordan valg av saksområder, fokus og perspektiver har sammenheng med hvilke ansvars- og arbeidsoppgaver de nyutdannede har, ledelses- og samarbeidskulturen på skolen, de nyutdannedes faglige interesser og engasjement, samt den tilnærmingen til veiledning som etableres i samspillet mellom deltakerne. Dermed framstår veiledningssamtalene som komplekse samtaler der innholdet er vevd inn i de ulike kontekstene de nyutdannede og veilederne er del av. Utdragene viser hvordan dette får konsekvenser for innholdet i samtalene. De viser også konsekvenser av at veiledningsparene etablerer, eller ikke etablerer, felles forståelse for hensikten med veiledningssamtalene og felles fokus innen komplekse saksområder. Når deltakerne ikke etablerer felles fokus blir det vanskelig å belyse saksområdene systematisk. Dette blant annet fordi ytringene ikke bygger på hverandre og dermed blir samtalen fragmentarisk og får et monologisk preg. Hvorvidt dialogene framstår som monologiske eller dialogiske får betydning for innholdet i samtalene og de nyutdannedes opplevelse av utbytte.

Konsekvenser for veilederutdanningene

I lys av disse funnene ønsker jeg spesielt å trekke fram tre områder i drøftingen av innspill til videreutvikling av veilederutdanningene. Det første området er basert på ivaretagelse av veiledningssamtalenes mangfold og kompleksitet. Det andre funnet jeg vil drøfte er betydningen av felles forståelse for hensikten med veiledningssamtalene og det tredje funnet er knyttet til betydningen av at veilederen kan tilpasse sitt perspektiv på egen veilederrolle slik at både hensikten med veiledningssamtalene og den nyutdannedes situasjon og behov ivaretas.

Siden 1980-tallet er det utgitt mye litteratur om hvordan veilede. Mye av denne litteraturen bærer preg av å være metodelitteratur uten tydelig teoretisk forankring. Slik litteratur kan bidra til å forenkle mangfoldet og kompleksiteten i veiledningssamtaler. Dersom veilederutdanningene i stor grad vektlegger litteratur som har fokus på metoder og modeller for hvordan gjennomføre veiledning, kan veiledning framstå som en kontekstuavhengig virksomhet. Mine funn viser tydelig at innholdet og utbytte av veiledningen er kompleks og må tilpasses de ulike kontekstene veiledningen er del av. Dermed blir kunnskap om kontekstenes betydning, adressering av ytringene og ulike perspektiver på forholdet mellom deltakerne betydningsfullt for hvordan man skal tilpasse veiledning til den konteksten veiledningen er del av. Modeller og ulike måter å organisere veiledning på blir dermed ikke tilstrekkelig for å utvikle kvalitet i veiledning. Skagen (1998) har i sin doktorgradsavhandling vist hvordan rigide strukturer og manglende fleksibilitet i organisering av gruppeveiledning kan kvele veiledningssamtaler som lærende fellesskap og hindre felles meningsskaping. Presentasjonen av funnene viser noe av hva mangfoldet og kompleksiteten i disse samtalene består av. Han (1998, 2000, 2010) hevder at veiledningsstrategien Handling og refleksjon (Handal & Lauvås, 1983; Lauvås & Handal, 1990, 2000) bidrar til en rigid, instrumentalistisk og teknologisk tilnærming til kompleksiteten i veiledningssamtalene.

Dersom veilederutdanningene i liten grad får fram mangfold og kompleksitet kan veiledere utvikle en instrumentell tilnærming til veilederrollen. Dersom veilederutdanningen blir metodefiksert og i liten grad forskningsbasert vil man kunne stå i fare for å definere veisøkere som veiledbare eller ikke veiledbare, avhengig av om de inntar den rollen veilederen eller de ulike metodene har predikert for veisøkerrollen. Da tar man i liten grad hensyn til det dialogiske perspektivet, tolkningspremisser og veiledningssamtaler som institusjonelle samtaler. Forskning som benytter ulike dialogiske perspektiver kan bidra til å identifisere overtoner og tolkningspremisser i veiledningssamtaler (Bjerkholt, 2013; Junge, 2013; Skagen, 1998).

Wang og Odell (2007) sine studier viser betydningen av en veilederkompetanse der veilederen kan benytte ulike perspektiver på veilederrollen, og der veilederrollen framstår som kompleks og krevende fordi den må tilpasses både hensikten med samtalene og den konteksten den nyutdannede er del av. Det dialogiske perspektivet i min avhandling viser hvordan veisøker er medansvarlig for tolkningspremisser, hvordan flere enn de fysiske stemmene bidrar i samtalene og hvordan monologiske pregede ytringer og samtaler hindrer felles meningsskaping. De konkluderer med at for at veiledningen skal kunne bygge opp om hensikten med veiledningen trenger veilederne kompetanse i å kombinere ulike perspektiver på veilederrollen.

Min studie viser at veilederne og veisøkerne ikke nødvendigvis har en felles forståelse av hensikten med veiledningssamtalene. Funnene tydeliggjør betydningen av at de nyutdannede og veilederne etablerer en felles forståelse for hensikten med veiledningssamtalene.

Flere doktorgradsavhandlinger som har studert nyutdannede lærere som får veiledning har vist at de nyutdannede var ukjent med veiledningens hensikt og den tilnærmingen til veiledning som veilederne la opp til (Bjerkholt, 2013; Jakhelln, 2011; Ødegård, 2011). Dette kan ha sammenheng med resultater fra forskning på veiledning i lærerstudentenes praksisperioder. Denne forskningen (Edwards, 1998; Edwards & Protheroe, 2004; Sundli, 2001; Søndena, 2002) viser at hensikten med veiledning i praksisperiodene framstod som tilpassing til praksislærers eller praksisstedets praksis. Dette til tross for at lærerutdanningen ofte framhevet at hensikten er refleksjon over praksis og kritisk tenkning. Forskerne fant lite samsvar mellom lærerutdanningsdiskursen og det som skjedde i veiledningssamtalene mellom lærerstudentene og praksislærerne.

De nyutdannede har erfaring med veiledning fra sin lærerutdanning, og disse erfaringene vil være noen av de tolkningspremissene de legger inn i sin forståelse av veiledning. Forskningsbasert kunnskap om veiledning av lærerstudenter i praksis og veiledning av nyutdannede kan bidra til å problematisere

ulike veiledningsarenaer, sette fokus på ulike veileder og veisøkerroller og ulike perspektiver på forholdet mellom deltakerne i veiledningssamtalene.

Det tredje området som kan bidra til kvalitetsutvikling av veilederutdanning er forskningsbasert kunnskap på forholdet mellom veisøkere og veiledere. Forskning på veiledning er et forholdsvis nytt forskningsfelt i Norge, noe som har bidratt til at mye av litteraturen er mer erfaringsbasert og metoderettet. Nå er det imidlertid i ferd med å utvikle seg et sterkere forskningsmiljø på feltet og veilederutdanningene kan nyttiggjøre seg både forskningsmiljøets ulike analysetilnæringer og funn (Bjerkholt, 2013; Bjørndal, 2008; Junge, 2013; Skagen, 1998; Søndena, 2002, Wang & Odell, 2002, 2007). Det kan være analyse av symmetri og asymmetri (Bjørndal, 2008), hvordan ytringene forholder seg til hverandre, identifisering av overtoner (Bachtin, 2008, Bjerkholt, 2013; Bjørndal, 2008; 2013, Junge, 2013; Linell, 2009; Skagen, 1998) eller forskning på perspektiver knyttet til veilederrollen og hensikten med veiledningen (Bjerkholt, 2013; Søndena, 2002; Wang & Odell, 2007).

Veilederstudier der man benytter forskningsmetoder og analyseredskaper for å få kunnskap om veiledningssamtaler vil kunne støtte opp om en forskningsbasert veilederutdanning og en forskningsbasert tilnærming til veileder og veisøkerrollen. Dermed vil veilederutdanningene kunne bygge opp om veiledere som er forskere på egen veilederpraksis. Dette vil kunne få fram og ivareta kompleksiteten, det flerdimensjonale og mangfoldet i veiledningssamtaler. Det vil kunne gi en bevissthet om hvordan bygge opp egen veilederkompetanse og videreutvikling av denne kompetansen.

Denne artikkelen har med bakgrunn i min doktorgradsavhandling drøftet betydningen av forskningsbasert kunnskap for videreutvikling av veilederutdanningene. I artikkelen er en sosiokulturell og dialogisk innramming av et forskningsprosjekt presentert, samt hvilke analyseredskaper som er benyttet for å få fram noe av mangfoldet og kompleksiteten i innholdet i samtalene. Ved å presentere noen av funnene som illustrerer hva denne kompleksiteten kan bestå av, har jeg i artikkelen forsøkt å legge et grunnlag for å kunne drøfte forskningsbasert kunnskap som grunnlag for kvalitetsutvikling av veilederutdanningene. Jeg har gjennom eksemplifiseringer fra eget doktorgradsarbeid, og ved å vise til andre forskningsstudier av veiledningssamtaler, vist og drøftet hvordan forskning på veiledning kan benyttes både som kunnskapsgrunnlag og som utgangspunkt for studenters studier av egne og andres veiledningssamtaler i veilederutdanningene.

Referanser

- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2008), *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, [Lund]: Studentlitteratur.
- Bachtin, M. M. (1997), *Det dialogiska ordet*, Uddevalla: Anthropolos.
- Bachtin, M. M. (2005), *Spørsmålet om talegenrane*, oversatt av Slaattelid, R., Oslo: Pensumtjeneste.
- Bjerkholt, E. (2013), *Åpning av lukkede rom: en kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere*, Doktorgradsavhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Bjerkholt, E., Karlsen, T. J. & Olsen, K. R. (2003), *Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole. Forankring i lokal arbeidsgiverpolitikk og med fokus på kvalitet, Delrapport 1*, Notodden: Høgskolen i Telemark.
- Bjørndal, C. (2008), *Bak veiledningens dør – symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler: del 1-3 og del 4-6*, Doktorgradsavhandling, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø.
- Creswell, J. W. (1998), *Qualitative inquiry and research design choosing among five traditions*, Thousand Oaks, California: Sage.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012), *Dialogbasert undervisning; kunstmuseet som undervisningsrom*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Edwards, A. (1998), Mentoring student teachers in primary schools: assessing student teachers to become learners, *European Journal of Teacher Education*, 1(21), 47-62.
- Edwards, A. & Protheroe, L. (2004), Teaching by proxy: understanding how mentors are positioned in partnerships, *Oxford Review of Education*, 30(2), 183-197.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983), *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen.
- Jakhelln, R. (2011), *Alene – sammen: nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial*

- samhandling*, Doktorgradsavhandling, Fakultet for humaniora, samfunnsfag og lærerutdanning, Universitetet i Tromsø.
- Junge, J. (2013), *Læreres kollegasamtaler – et rom for læring?: en studie av samtaler i en studentgruppe med fire ungdomsskolelærere*. Doktorgradsavhandling, Fakultet for kunst og utdanning, Universitetet i Stavanger.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1990), *Veiledning og praktisk yrkesteori*, Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000), *Veiledning og praktisk yrkesteori*, Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Linell, P. (2009), *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically. Interaction and Contextual Theories of Human Sense-Making*, Charlotte NC: Information Age Publisher.
- Markova, I. & Foppa, K. (1990), *The Dynamics and Dialogue*, Harvester Wheatsheaf, Hemel: Hempstead.
- Merriam, S. B. (1998), *Qualitative research and case study applications in education*, San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Rommetveit, R. (1996), Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I: Dysthe, O. (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 88-104), Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Rommetveit, R. (2008), *Språk, individuelle psyke, og kulturelt kollektiv*, Oslo: Gyldendal.
- Skagen, K. (1998), *A mind free from distraction. A micro-sociological study of supervision conferences in teacher training*, Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø.
- Skagen, K. (2000), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2010), Kva slags veiledning trenger nyutdannede? I: Høihilder, E.-K. & Olsen, K. R., *Veiledning av nyutdannede lærere i skole og barnehage* (s. 45-50), [Oslo]: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Sundli, L. (2001), *Veiledning i lærerutdanningens praksis: mellom refleksjon og kontroll*, Doktorgradsavhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Søndenå, K. (2002), *Tradisjon og transendens: ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning*, Doktorgradsavhandling, Acta Universitatis Gothoburgensis, Universitetet i Göteborg.
- Utdanningsdirektoratet. (2012), *Veiledning av nyutdannede førskolelærere og lærere: invitasjon til å søke midler 2012*, Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://static.websys.no/files/sites/veiledning-nyutdannede-utlysning-2011_1.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986), *Thought and language* (A. Kozulin, Oversetter), Cambridge: MIT Press.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2002), Mentored learning to teach according to standards-based reform: a critical review, *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2007), An alternative conception of mentor- novice relationships: learning to teach in reform-minded ways as a context, *Teaching & Teacher Education*, 23, 473-489.
- Wertsch, J. V. (1991), *Voice of the mind: A sociocultural approach to mediated action*, Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998), *Mind as action*, New York, Oxford: University Press.
- Ødegård, E. (2011), *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper: en kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*, Doktorgradsavhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.