

Av Eva Bjerkholt,
Elin Ødegård,
Kari Søndena og
Finn R. Hjardemaal

Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning?

Eva Bjerkholt
Høgskolen i Telemark,
Norge.
E-post:
eva.bjerkholt@hit.no

Elin Ødegård
Høgskolen i Telemark,
Norge.
E-post:
elin.odegard@hit.no

Kari Søndena
Høgskolen i Telemark,
Norge.
E-post:
kari.sondenaa@uis.no

Finn R. Hjardemaal
Høgskolen i Telemark,
Norge.
E-post:
f.r.hjardemaal@iped.
uio.no

Sammendrag

Kunnskap om tilrettelegging for kritisk tenkning er vesentlig i barnehage og skoler, i lærerutdanning og i veilederutdanning. Artikkelen presenterer og døfter eksempler på hvordan veiledningssamtaler mellom nyutdannede og deres veiledere åpner for kritisk tenkning ved å vise til data fra to doktorgradsavhandlinger (Bjerkholt, 2013a; Ødegård, 2011). Denne åpningen kommer til uttrykk ved at deltakerne tydeliggjør og gransker beslutningsgrunnlaget for pedagogiske valg. Analysene viser at spor av kritisk tenkning er tydeligere i noen samtaler enn i andre. Sporene varierer i form og omfang, og de arter seg forskjellig. Forhold som barnehage- og skolekontekst, veiledningskontekst og relasjoner mellom de nyutdannede og veilederne samt veilederens kompetanse har betydning for hvordan og i hvilken grad veiledningssamtaler åpner for kritisk tenkning.

Nøkkelord: Kontekstualisering, relasjoner, antakelser, begrunnelser, perspektiver, autonom, funksjonær, demokrati

Abstract

Knowledge of how to facilitate critical thinking is essential in kindergartens and schools, in teacher education and in the education of mentors. This article presents and debates examples of how mentoring sessions between the new teachers and their mentors create room for critical thinking, by referring to data from two doctoral dissertations. The analyses of the mentoring sessions show how the sessions, to a certain extent, provide room for critical thinking. This opening for critical thinking is reflected in the way the participants clarify and examine the basis for pedagogical choices. The analyses also show that traces of critical thinking are more apparent in some sessions than in others. These traces vary in form and magnitude, and they appear in different ways. Various factors have important influence on how and to what degree the mentoring sessions open up for critical thinking; for example, the conditions in kindergartens- and school contexts, mentoring context, and relations between the new teachers and their mentors, as well as the mentors' abilities and competences.

Keywords: Contextualization, relations, assumptions, reasons, perspectives, autonomous, democracy

Introduksjon

Artikkelen bygger på forskning om veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere på ungdomstrinnet (Bjerkholt, 2013a; Ødegård, 2011). Gjennom analyser av veiledningssamtaler, beskrives og drøftes kritisk tenkning (Opdal, 2008).

Det er kritisk tenkning som er artikkelens sentreringspunkt, og problemstillingen belyses via teoretiske perspektiver og empiriske funn. De teoretiske perspektivene er inspirert av og avgrenset til Opdals (2008) drøfting av begrepet kritisk tenkning samt av Wang og Odells (2002, 2007) studier av veiledning for nyutdannede lærere. De empiriske funnene er basert på analyser av datamaterialet fra veiledningssamtaler med nyutdannede lærere i barnehage og skole (Bjerkholt, 2013b; Ødegård, 2011).

Evne til kritisk tenkning framheves som vesentlig i nasjonale dokumenter om utdanning (St.meld. nr. 11 (2008–2009); St.meld. nr. 41 (2008–2009)), i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011), i læreplan for grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2006), i kvalifikasjonsrammeverket (Kunnskapsdepartementet, 2012) og i læreres profesjonsetikk (Utdanningsforbundet, 2013). Veiledningssamtaler som bidrar til kritisk tenkning og refleksjon står også sentralt i veilederutdanning. Oversiktsstudier av veiledningssamtaler for nyutdannede barnehagelærere og lærere viser imidlertid at veiledningssamtaler i liten grad legger opp til kritisk tenkning (Wang & Odell, 2002), noe også norske kvalitative studier bekrefter (Sundli, 2001; Søndena, 2002). Vi stiller likevel spørsmålet om det kan være spor av kritisk tenkning som vi ikke umiddelbart ser.

Vår problemstilling er: *Hvordan kommer kritisk tenkning til uttrykk i veiledningssamtaler mellom nyutdannede og deres veiledere?* Vi starter med å presentere det teoretiske grunnlaget for analysen, for deretter å beskrive analysemetode og det empiriske materialet, og avslutter med en drøfting av problemstillingen.

Kritisk tenkning

Kritisk tenkning (Opdal, 2008) kan ha ulike betydninger avhengig av perspektiver og den posisjonen aktøren som benytter begrepet tar. Søndena (2002, 2004) viser til betydningen av kraftfull refleksjon i veiledningssamtaler. Hellesnes (1969, 1975) er opptatt av skillet mellom tilpasnings- og danningssosialisering, og Opdal viser til kritisk tenkning og demokrati i læreplanverket. I denne artikkelen vil Opdals drøfting og klargjøring av begrepet stå mest sentralt, fordi vi ønsker å benytte hans begreper inn i analysen av det empiriske materialet. Vi vil så sette søkelyset på hvordan kritisk tenkning kan få betydning for produksjon av kunnskap for framtida.

Kritisk tenkning er en forutsetning for å etablere og videreutvikle demokrati. Når kritisk tenkning ses som del av barnehagens og skolens mandat, avgrenses begrepet og det legges kriterier i forhold til hva kritisk tenkning er og ikke er. Dette innebærer at begrepet kritisk tenkning i denne artikkelen ikke omhandler hverdagsbegrepet kritisk, som ofte omfatter ubegrunnet kritikk eller en negativ innstilling. Opdal (2008) relaterer kritisk tenkning til danningssidealet i læreplanverket og i rammeplan for barnehagesektoren. Danningssidealet er basert på ideen om det autonome mennesket: «Ja, tilhengere av dette idealet vil hevde at

et komplisert samfunn som vårt ikke kan fungere uten på bakgrunn av autonome aktører, og likeledes at autonome mennesker er betingelsen for et demokrati» (Opdal, 2008, s. 60).

Opdal bruker betegnelsen *antakelse* om en eventuell beslutning, og han viser til at kritisk tenkning innebærer å vurdere hvorvidt en antakelse er sann og riktig. Han framhever at kritisk tenkning ofte baseres på tvil, og at tvilen bidrar til at man stiller avgjørelsen i bero eller utsetter avgjørelsen til man har foretatt en vurdering av grunnlaget avgjørelsen tas på. I granskningen trekkes ulike perspektiver inn, både motsetninger og begrunnelser. Dermed tar man «et skritt til siden» før man bestemmer seg for om grunnlaget for avgjørelsen er god nok. Samtidig er det ofte slik at én antakelse er vevd inn i et nettverk av andre antakelser. Dermed blir den antakelsen man har kommet i tvil om, en konklusjon basert på mange andre antakelser (konkluderende antakelse). Grunnlaget, eller *beslutningsgrunnlaget*, for om den konkluderende antakelsen er sann og riktig må da granskes for å kunne vurdere hvorvidt de ulike antakelsene også er sanne og riktige, og om man kan feste lit til disse antakelsene. I sin tilnærming til begrepet *kritisk tenkning*, begrepsfester Opdal den prosessen kritisk tenkning består av på følgende måte: «[...] tydeliggjøring, granskning og vurdering av de grunnene antakelsen bygger på» (2008, s. 51). Betegnelsen kritisk tenkning i denne artikkelen er basert på Opdal sin beskrivelse av kritisk som et adjektiv for å vurdere en prosess.

En slik tilnærming til begrepet kritisk tenkning forutsetter at man i veiledningssamtalene stiller krav til deltakerne om tydeliggjøring og presisering av de sakene samtalen skal belyse. Samtidig forutsettes det at man gransker hvilket beslutningsgrunnlag den konkluderende antakelsen eller det pedagogiske valget hviler på. I samtalene settes avgjørelsene på vent inntil man har vurdert hvorvidt de ulike antakelsene – og den konkluderende antakelsen, – er akseptable. Antakelsene blir da gransket i forhold til om de er i samsvar med det faglige, pedagogiske og etiske grunnlaget barnehagens og skolens mandat bygger på, og om de nyutdannede er komfortable med at deres pedagogiske praksis bygger på disse antakelsene. Et slikt «skritt til side», som Opdal kaller det, kan i veiledningssamtalene omtales som problematisering av de nyutdannedes pedagogiske grunnlag eller som kritisk analyse av grunnlaget for pedagogiske valg.

Et hjelpemiddel for å foreta en slik kritisk analyse, er perspektivering. Når en veileder eller de nyutdannede trekker inn forskjellige perspektiver (Lauvås & Handal, 2000; Stålsett, 2009), kan antakelsene belyses ved at deltakerne setter fokus på hvordan situasjonen vil kunne oppleves fra ulike perspektiver, som for eksempel fra et barne- eller elevperspektiv, fra et foreldreperspektiv, fra kollegaers perspektiv eller hvordan antakelsen står i forhold til barnehagens eller skolens mandat (Bjerkholt, 2013a, 2013b). En annen tilnærming til granskning av grunnlaget de pedagogiske valgene tas på, er å analysere begrunnelsene for de foreslåtte tiltakene (Bjerkholt, 2013a; Lauvås & Handal, 2000; Søndena, 2002, 2004). Begrunnelser for pedagogiske valg kan være basert på teori, erfaringer, etiske eller praktiske vurderinger. Noen ganger kan det være vanskelig å sette ord på begrunnelser fordi grunnlaget er diffust og vagt eller fordi det dreier seg om følelser. Begrunnelsen ligger da i at noe oppleves som riktig eller galt for de som skal utføre handlingen (Bjerkholt, 2013a).

Ved hjelp av forskjellige *perspektiver*, ulike *begrunnelser* og krav til *presiseringer*, granskes grunnlaget for de ulike antakelsene. På denne måten bevisstgjøres grunnlaget for de

pedagogiske valgene. Slik kan de nyutdannede få støtte til å utvikle kritisk tenkning i forhold til eksisterende praksis og til å foreta egne pedagogiske valg. I og med at barnehagen og skolen har i sitt mandat at de *skal* bygge opp om kritisk tenkning, blir det av betydning at de nyutdannede både gjennom utdanningen og gjennom veiledningen får hjelp til å utvikle sine evner til å utøve kritisk tenkning. Det blir også betydningsfullt at de nyutdannede gjennom sin lærerpraksis viser at de bygger opp om dette aspektet ved barnehagens og skolens mandat (Opdal, 2008).

Et overordnet samfunnspolitisk utgangspunkt for betydningen av kritisk tenkning finner vi blant annet hos Hellesnes (1969, 1975), Skjervheim (1974) og Skjervheim og Tuft (1968), og gjennomgående i Dales (1972, 1976, 2001) forfatterskap. De er blant forskerne som allerede på slutten av 1960-tallet framhevet betydningen av læreren som profesjonell yrkesutøver. Den autonome læreren er ikke funksjonær, men vurderer sine handlinger selvstendig ut fra kunnskap og etiske og demokratiske verdier. Dale utdyper i 2001 viktige forskjeller mellom læreren som profesjonell pedagog og læreren som funksjonær. Han viser til den tyske filosofen Kant (1724–1804) og hans undersøkelser av menneskets erkjennelsesprosesser, samt til Kants drøfting av skillet mellom ren underordnet yrkesutdanning og profesjonsutdanning:

«Profesjonsutdanning forbinder vi både med tjenesteforpliktelser og med vitenskapelige erkjennelsesinteresser for kritisk refleksjon og kritiske analyser. Den rene yrkesutdanningen forbinder vi med forberedelse bare til tjeneste under andres myndighet. Dersom lærerutdanningen er en ren yrkesforberedende utdanning, eksisterer det derfor en rolle i forlengelse av utdanningen: rollen som tjeneste. Rollen som sakkyndig med profesjonell kompetanse forutsetter en profesjonsutdanning.»

(Dale, 2001, s. 68–69)

Dale argumenterer for den autonome læreren som tar utgangspunkt i forskning og som bygger sine antakelser på det teoretiske grunnlaget lærerprofesjonen hviler på. Han er opptatt av læreren som kritisk vurderer grunnlaget for den praksisen som har etablert seg over tid, og som vurderer om og eventuelt hva ved eksisterende praksis som bør videreføres.

En slik tilnærming til læreren som autonom med sakkyndig profesjonell kompetanse er et viktig utgangspunkt for å vurdere målet for veiledning. Unge, nyutdannede vil prege kvalitetsutviklingen i barnehage og skole i de neste 40–45 årene. I denne perioden, fram mot 2060, vil det skje store samfunnsendringer og politiske reformer. Derfor blir evne til kritisk tenkning et viktig grunnlag for kvalitetsutvikling og om nødvendighet for å kunne analysere beslutningsgrunnlaget pedagogiske reformer bygger på. En autonom lærerprofesjon vil kunne hindre at tilfeldige politiske trender styrer utviklingen i utdanningssektoren, slik at beslutninger kan fattes i overensstemmelse med det mandatet og den kunnskapsbasen profesjonen bygger på.

Veiledningssamtaler

Veiledningssamtaler for nyutdannede skal blant annet bidra til å støtte en individuell prosess med å omskape utdanningskvalifiseringen til handlingskompetanse (Nygren, 2004).

Den kvalifiseringen de nyutdannede har med seg fra egne eleverfaringer og lærerutdanningen, er noe av det grunnlaget de bygger sine handlinger på. I tillegg vil praksisen i den enkelte barnehage og skole også gi et grunnlag for pedagogiske valg. De nyutdannede kan oppleve at det ikke er samsvar mellom deres utdanningskvalifisering og den praksisen som utøves i yrkesfeltet (Ødegård, 2011, 2013). De vil også kunne oppleve at den kvalifiseringen de har gjennom sin lærerutdanning, kun i begrenset grad oppleves som relevant for det arbeidet de forventes å utføre som pedagoger. Kulturen og den praksisen de møter den første tiden som lærere, vil kunne ha stor betydning for om de fortsetter som lærere og for hvilken lærerkompetanse de bygger (Jordell, 1986). I hvilken grad kritisk tenkning etterspørres og hvordan den enkelte barnehage og skole tilrettelegger for at barna eller elevene skal utvikle sin evne til kritisk tenkning, vil også kunne ha betydning for hvorvidt de nyutdannede utvikler en autonom lærerrolle eller en funksjonærrolle (Bjerkholt, 2013a, 2013b).

Perspektiver på forholdet mellom nyutdannede og veilederne

Ulike forskere er opptatt av hensikten med veiledningen og betydningen av veileders perspektiv på forholdet mellom veisøker og veileder (Flores & Ferreira, 2009; Lauvås & Handal, 2000; Pajak, 2000; Schwille, 2008). Wang og Odell (2002) gjennomførte en review der de analyserte forholdet mellom veileder og nyutdannede. I sin kritiske gjennomgang av forskningsstudier fra perioden 1990–2000, fant de at i forholdet mellom de nyutdannede og veilederne ble det vektlagt ulike perspektiver. De kategoriserte sine funn i to hovedperspektiver kalt et situert perspektiv (a) og et humanistisk perspektiv (b).

Ifølge Wang og Odell (2002) er veiledningssamtalen ofte bygget opp rundt eksisterende praksis: «[...] a situated apprentic perspective of mentor-novice relationship» (a). Det kan innebære at veilederne ved hjelp av konkrete råd bidrar til at de nyutdannede effektivt tilpasser seg eksisterende praksis. En slik tilnærming kan medføre lite fornying og kritisk tenkning, og peker dermed mot læreren i funksjonærrollen.

Det humanistiske perspektivet (b) vektlegger relasjoner og ivaretagelse av den nyutdannede. En slik tilnærming kalte de «humanistic perspective of mentor-novice relationship». Hensikten med et slikt perspektiv er å bidra til at veiledningen støtter de nyutdannede slik at de opplever trygghet og finner fram til og utvikler egen kompetanse. Veiledningssamtalene blir en arena der de nyutdannede kan dele sine tanker og historier med en annen kollega, men Wang og Odell peker på at man står i fare for at veilederne i liten grad stiller granskende spørsmål eller deler sine erfaringer og kompetanse. Da vil den humanistiske tilnærmingen i liten grad bidra til at de nyutdannede får utvidet sine perspektiver, får tilgang på veiledernes ekspertkunnskap eller blir utfordret på beslutningsgrunnlaget for egne pedagogiske valg.

Wang og Odell kritiserer begge disse perspektivene på veilederrollen og på forholdet mellom nyutdannet og veileder fordi de ikke i tilstrekkelig grad ivaretar kritisk tenkning og utvikling av en selvstendig og autonom lærerrolle. De etterlyser et alternativt perspektiv på forholdet mellom den nyutdannede og veilederen som ivaretar den kritiske dimensjonen, og som i større grad bidrar til danningssosialisering (jf. Hellesnes, 1969, 1975).

I senere kvalitative studier fant Wang og Odell (2007) at selv om den humanistiske og situerte tilnærmingen var dominerende i veiledningssamtalene, avdekket en nærmere analyse

variasjoner og et mangfold av ulike tilnærminger. I deres kategorisering av forholdet mellom nyutdannede og veilederne skisseres 16 ulike varianter. I disse variantene fant de spor av en tredje hovedtilnærming som de kalte kritisk konstruktivistisk: «critical constructivist perspective of mentor-novice relationships» (c). For enkelthets skyld forkortes dette til kritisk konstruktivistisk perspektiv.

En slik kritisk konstruktivistisk tilnærming til veiledning hevder Wang og Odell i større grad vil åpne for kritisk tenkning. Denne tilnærmingen gir rom for tvil, og vektlegger at man skal granske antakelser barnehagens og skolens praksis bygger på. Ved at veiledningssamtalen gir rom for tvil og for gransking av grunnlaget for beslutninger som tas, åpnes det også for at de nyutdannede kan gi uttrykk for skepsis til eksisterende praksis, noe som kan bidra til nytenkning og videreutvikling av eksisterende praksis.

Wang og Odell konkluderer med at veiledernes veiledningskompetanse er betydningsfull for hvordan og i hvilken grad veiledningen kan bidra til kritisk tenkning og for om de nyutdannede får hjelp til å utvikle eksisterende praksis. De fant at forholdet mellom den nyutdannede og veilederen er komplekst og krever veiledere som kan ta i bruk ulike tilnærminger og perspektiver avhengig av kontekstuelle forhold. Dette forutsetter at veilederne ikke kun benytter én hovedtilnærming, men tar i bruk ulike varianter av den situerte (a), den humanistiske (b) og den kritisk konstruktivistiske tilnærmingen (c):

«This shifting role of mentor – novice relationships from supporting novice teachers' smooth transition into the 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 studier og nyanseringer av forholdet mellom veileder og veisøker har fått betydning for våre analyser av veiledningssamtaler (Bjerkholt, 2013a; Ødegård, 2011). Våre studier viser at veilederrollen er krevende og fordrer at veiledere må veksle mellom ulike tilnærminger og perspektiver for å kunne ivareta kompleksiteten i den barnehage- og skolehverdagen de nyutdannede møter. Veiledernes kompetanse i veiledning blir da vesentlig for at de skal kunne støtte de nyutdannedes utvikling mot en selvstendig og profesjonell lærerrolle (Bjerkholt, 2013a; Ingersoll & Strong, 2011; Totterdell & Arrowsmith, 2007; Wang & Odell, 2007).

I denne artikkelen vil Opdals (2008) presisering og nyansering av begrepet kritisk tenkning danne utgangspunktet for analyse av det empiriske materialet. Wang og Odells (2002, 2007) kategorisering av forholdet mellom veileder og veisøker trekkes inn i drøftingen av analysen.

Metode, analyse og empiri

Empirien som danner grunnlaget og som presenteres i denne artikkelen, er transkriberte veiledningssamtaler med nyutdannede førskolelærere i barnehage og med nyutdannede lærere i ungdomsskolen (Bjerkholt, 2013a; Ødegård, 2011). Alle de 13 informantene var deltakere i et regionalt tiltak for veiledning av nyutdannede der de fikk systematisk veiledning

den første tiden i yrket (Bjerkholt & Brokke, 2008). Veiledningen ble gitt av en lokal veileder¹, og vi som forskere var observatører. I dette regionale tiltaket er veiledningssamtalene avtalt på forhånd, og tematikken velges i stor grad av de nyutdannede ved at de presenterer skriftlige eller muntlige veiledningsgrunnlag som skisserer hva de ønsker veiledning på. Til sammen ble 20 individuelle veiledningssamtaler og 9 gruppeveiledningssamtaler observert.

Analysen er kvalitativ og rammes inn av artikkelens problemstilling: *Hvordan kommer kritisk tenkning til uttrykk i veiledningssamtaler mellom nyutdannede og deres veiledere?* Spor av kritisk tenkning analyseres ved å sette søkelyset på antakelser, beslutningsgrunnlag, perspektiver og begrunnelser. Gjennom tematisering, nærlesing og kategorisering (Merriam, 2009), beskrives og drøftes spor av kritisk tenkning. Materialet er analysert som et hele, og skiller derfor i liten grad mellom førskolelærere og ungdomsskolelærere. Selv om lærergruppene er ulike, vil vi i denne sammenhengen kun sette søkelyset på om og hvordan spor av kritisk tenkning kommer til uttrykk i samtalene.

Analyse av veiledningssamtalene i lys av antakelser, beslutningsgrunnlag, perspektiver og begrunnelser

Nærlesingen viser at selv om vi i et analytisk øyemed skiller mellom begrepene antakelser, beslutningsgrunnlag, perspektiver og begrunnelser, vil begrepene i praksis være tett sammenflettet. Et særtrekk som kommer tydelig fram, er at de nyutdannede og deres veiledere individualiserer og personliggjør utfordringene. Noen av de nyutdannede antar at de utfordringene de står overfor, skyldes egen kompetanse eller manglende kompetanse. De antar også at deres valg baseres på deres eget individuelle ansvar som lærere. Dette kommer eksempelvis til uttrykk i veiledningssamtalen mellom nyutdannede (n) Anne og veileder (v) Trine:

(n) Anne sier: Det jeg er ute etter er . . . hjelp til å organisere, strukturere tiden min. Jeg er redd jeg ikke gjør de oppgavene jeg er satt til. Jeg leser gjennom instruksjonen nesten hver kveld, liksom for å se om jeg faktisk gjør jobben min. Jeg ser at jeg gjør ganske mye, men at når det gjelder det administrative, så ser jeg at jeg kommer litt til kort, at jeg ikke er god nok der.

(v) Trine svarer: Ja, vi skal prøve å hjelpe deg: Du sier sjøl at du har lest stillingsinstruksjonen din, at du gjør det veldig ofte. Kan det bli en belastning for deg?

(n) Anne fortsetter: Ja, det tror jeg. Jeg tenker at det kan være det. Når en har studert og har en ærefrykt for yrket og er redd for at en ikke skal strekke til. Det er jo mer enn det som betyr noe. Jeg føler nå at jeg nå kanskje er nødt til å organisere tiden min på en annen måte da. At jeg må være flink til å bruke ledig tid. Bli flinkere til å definere hva er ledig tid på jobben, jeg må bli flinkere til å organisere den ubundne tiden min også. Det å dra jobben med hjem er kanskje ikke så lurt i lengden da.

I dette utdraget kommer det til uttrykk at den nyutdannede selv er ansvarlig for å mestre arbeidet, altså hennes antakelse. Stillingsinstruksjonen brukes som et redskap for å få innsikt i hvilke forventninger arbeidsgiver stiller til henne. Veilederen aksepterer den nyutdannedes

antakelse, uten å stille spørsmål ved eller granske antakelsen. Samtalen retter perspektivet mot organiseringen av Annes tid, men fortsatt beskriver Anne utfordringene som hennes eget ansvar. Veilederen sår i liten grad tvil om antakelsen er riktig eller gal, men ved at dette tas opp, kan det være at Anne selv sår tvil om dette er riktig når hun avslutningsvis sier: «Det å dra jobben med hjem er kanskje ikke så lurt i lengden da». Til tross for at veilederen ikke sår tvil om den nyutdannedes antakelser, kan den nyutdannedes utsagn tyde på at veiledningssamtalen likevel kan fremme kritisk tenkning.

Et annet eksempel på antakelser og gransking av antakelser finner vi i veiledningssamtalen mellom veileder (v) Vivi og nyutdannede (n) Mina:

(v) Vivi: Men si noe om hvordan du vil ha det. Tenk deg litt godt om først. Hvordan vil du ha det når de elevene ikke har lærer? Vil du ha dem inn i klassen som ditt ansvar, eller vil du ikke ha det?

(n) Mina: Når de ikke har lærer, men ikke sant, hva skal skolen gjøre da?

(v) Vivi: Det er skolens sak og ikke din.

(n) Mina: Kan jeg være så vrang liksom?

(v) Vivi: Er det å være vrang? Hvem er du vrang mot da?

(n) Mina: Skolen.

(v) Vivi: Hva med de elevene som sitter der da?

Dette utdraget viser at veilederen i større grad utfordrer den nyutdannede og er kritisk til den nyutdannedes antakelser. Veilederen tar i bruk ulike perspektiver som setter søkelyset på den nyutdannedes antakelse.

Det neste utdraget viser hvordan de nyutdannede utfordrer eksisterende praksis ved å stille seg kritisk til hvorfor elever med spesielle behov må forholde seg til flere lærere enn den øvrige elevmassen. Etter en gruppeveiledning der temaet er tilbudet til elever med spesielle behov, fortsetter de nyutdannede å problematisere temaet. Utdraget viser hvordan tre nyutdannede stiller seg kritisk til eksisterende praksis ved de skolene de arbeider:

(n) Mina: Det som er litt teit, det er at elevene med spesielle behov har så mange forskjellige lærere. Det blir jo kaos. Ellers hadde disse elevene som de andre elevene, hatt en eller to lærere å forholde seg til.

(n) Gunnar/Gorm: Det er det ...

(n) Gunnar: ... som er problemet!

(n) Mina: Ja. Jeg skjønner godt jeg, at det er litt kaos på skolen, men det er ikke bare, bare det heller.

(n) Gorm: Nei, men de elevene med spesielle behov burde nesten hatt en stilling.

(n) Gunnar: Ja, for der har jeg veldig lik erfaring. Jeg har noen elever, tre elever i min klasse som jeg er kontaktlærer for, som det er mye med. De har akkurat samme problemet. Med en gang de har lærere som de ikke har så ofte, så er nesten helvete løs altså, rett og slett. De klarer seg med oss to kontaktlærere som er i klassen. Da oppfører de seg, om ikke eksemplarisk, så oppfører de seg, og de får gjort noe.

I dette utdraget viser de nyutdannede at de er kritisk til skolens eksisterende praksis og til beslutningsgrunnlaget praksisen hviler på. (n) Mina er kritisk til at denne elevgruppa med spesielle behov må forholde seg til mange forskjellige lærere. De to andre nyutdannede, (n) Gunnar og (n) Gorm sier seg enig. (n) Gorm antyder et alternativt pedagogisk valg – «[...] de burde nesten hatt en stilling» – og viser på denne måten til et alternativt beslutningsgrunnlag.

I analysen har vi også sett på perspektivtaking som en innfallsvinkel for å finne spor av kritisk tenkning. De perspektiver som trekkes inn vil kunne ha betydning for hvilke antakelser som kommer til uttrykk, og dermed for hvilke beslutningsgrunnlag antakelsen bygger på. Perspektivtaking kan eksempelvis dreie seg om hvilke perspektiver veilederne og de nyutdannede vektlegger som mest betydningsfulle når de vurderer pedagogisk praksis.

I det neste utdraget stiller veileder (v) Åse et åpent spørsmål til nyutdannede (n) Cecilie. (n) Cecilie har i forkant fortalt at hun synes arbeidssituasjonen er vanskelig:

(v) Åse spør: Hvorfor er det sånn?

(n) Cecilie svarer: Det skulle jeg likt og visst.

(v) Åse spør: Har du gjort deg opp noen tanker?

(n) Cecilie svarer: Ja, det har jeg. Jeg har gjort meg opp noen tanker om hvor forskjellig jeg blir behandla nå og da jeg var assistent og fagarbeider. Jeg blir mye mer hørt nå, jeg blir spurt til råd og jeg ser at de som ikke sitter i lederteamet kan føle seg litt overkjørt.

Spørsmålet fra veileder tar utgangspunkt i Cecilie sin ytring, og det åpne spørsmålet fører til at Cecilie trekker inn flere perspektiver. Hun trekker inn perspektiver som innflytelse, medbestemmelse og makt. Perspektivene blir et redskap i den kritiske analysen av den antakelsen som praksis er basert på, en antakelse om muligheter for makt og medbestemmelse som ansatt i denne barnehagen.

Det neste utdraget er hentet fra en veiledningssamtale der veilederen (v) Vera og den nyutdannede (n) Gunnar belyser dette med tilpasningssosialisering og danningssosialisering, og (v) Vera problematiserer og etterspør (n) Gunnars begrunnelser:

(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 sånn, 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. 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 sa: «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 sånn ytre sett. Men det er derfor jeg stiller sånne spørsmål «Hva ville du gjort?»

(n) Gunnar begrunner hvorfor han føler at han tilpasser seg til skolens kultur. Han tydeliggjør hvilke antakelser han har og hvilken beslutning han tar. (v) Vera utfordrer ham med å stille spørsmålet: «Og det ønsker du å være?»

I empiripresentasjonen har vi beskrevet eksempler på antakelser, beslutningsgrunnlag, perspektiver og begrunnelser. Våre analyser viser spor av kritisk tenkning i veilednings-samtalene, men sporene er svært forskjellige. Utsagnene tydeliggjør hvordan antakelsene, beslutningsgrunnlaget, perspektivene og begrunnelsene er tett sammenvevd. De kommer til uttrykk på ulike måter og samtalene som føres er ikke lineære. Det innebærer at antakelsene ikke nødvendigvis følges direkte av et beslutningsgrunnlag som bygger på ulike perspektiver og ulike begrunnelser.

Det er stor variasjon i hvordan kritisk tenkning kommer til uttrykk og i hvilken grad den eller de nyutdannede eller veileder følger opp – eller åpner for – kritisk tenkning. I noen av utdragene er det veilederens initiativ og spørsmål som bidrar til kritisk tenkning, i andre er det den nyutdannede eller de nyutdannede som gruppe. Dette viser at forholdet mellom veilederen og veisøkeren kan arte seg ulikt. De tre kategoriene og kompleksiteten i forholdet kan få betydning for om og i hvilken grad veilederen eller de nyutdannede velger en humanistisk, et situert eller en konstruktivistisk tilnærming i samtalene. Wang og Odells (2002, 2007) perspektiver tas med inn i drøftingen av analysen for å belyse sporene av kritisk tenkning.

Drøfting

Vi har i denne framstillingen tatt utgangspunkt i utdrag fra veiledningssamtaler som kan tyde på at nyutdannede og veiledere åpner for kritisk tenkning. I empiripresentasjonen viser vi til nyutdannet og veileder, men ønsker i drøftingen å bruke begrepene veileder og veisøker fordi vi ser at resultatene også kan være aktuelle i andre veiledningskontekster.

I analysene av veiledningssamtalene ser vi at deltakerne setter søkelyset på noen av antakelsene den pedagogiske praksisen i den enkelte barnehage og skole bygger på. De gransker beslutningsgrunnlaget ved å trekke inn ulike perspektiver og begrunnelser. Perspektivering gjør det mulig å analysere konkrete hendelser, regler og rutiner, samt beslutningsgrunnlaget som disse handlingene, rutinene eller reglene er basert på. Ulike type begrunnelser brukes for å vurdere antakelsene og beslutningsgrunnlaget.

Analysen har bidratt til å avdekke at veiledningssamtalene kan gi åpning for kritisk tenkning, selv om det i første omgang ikke så slik ut. Det avdekkes også stor variasjon i omfanget av kritisk tenkning. Wang og Odells (2002, 2007) tre hovedperspektiver viser til forholdet mellom veileder og veisøker, og våre analyser viser at åpning for kritisk tenkning initieres av både veisøker og veileder. Ikke bare varierer det om det er veisøker eller veileder som tar initiativet, men det varierer også hvorvidt disse initiativene fører til kritisk granskning.

Vi finner, uavhengig av tilnærming til veiledning, spor av kritisk tenkning. Dette samsvarer med Wang og Odells (2007) funn om at forholdet mellom veileder og veisøker avdekker et mangfold av ulike tilnæringsmåter. Variasjonene kan være kombinasjoner av de tre

hovedtilnærmingene. Dette er også i samsvar med vår analyse, som viser noe av mangfoldet og kompleksiteten som preger veiledningsavtalene mellom veisøker og veileder.

Analysene viser at både veileders og veisøkers tilnærming til veiledningsforholdet er av betydning. Slik vi ser det, er det vesentlig at veileder i veiledningssamtalene har en humanistisk tilnærming som bidrar til å bygge opp tillit, trygghet og respekt. Vi er bekymret dersom veileder ikke også bidrar til kritisk tenkning. Dersom veileders tilnærming ikke bidrar til å åpne for kritisk tenkning, overlates initiativet til kritisk tenkning til veisøker selv. Analysen viser at veisøker selv er svært sentral når det gjelder både å ta initiativ og følge opp invitasjoner til kritisk tenkning. Dersom veileder i liten grad responderer på de nyutdannedes invitasjon til kritisk tenkning, er det fare for at veisøkers initiativ til kritisk tenkning kan avta.

Dersom forholdet mellom veisøker og veileder preges av en situert tilnærming, kan også en slik tilnærming åpne for kritisk tenkning. Et tydelig fokus på den pedagogiske praksisen kan innebære kritisk tenkning dersom man vurderer antakelser og beslutningsgrunnlag. En forutsetning er at forholdet mellom veileder og veisøker preges av tillit, forståelse og respekt. Dersom veileder i en situert tilnærming framstår som en ekspert som i liten grad selv tar initiativ til eller følger opp kritisk tenkning, vil det kunne være vanskelig for veisøker å stille kritiske spørsmål til eksisterende praksis.

Dersom forholdet mellom veileder og veisøker preges av en kritisk konstruktivistisk tilnærming, skulle man anta at veiledningssamtalene fremmer kritisk tenkning. Imidlertid kan en slik tilnærming også bli en hindring for at veisøker gir uttrykk for kritisk tenkning eller er villig til å respondere på veilederens initiativ. Dette fordi et slikt perspektiv kan være ukjent og fremmed for veisøker (Edwards & Collison, 1996; Edwards & Protheroe, 2004; Sundli, 2001; Søndena, 2002), og veisøkeren kan da bli usikker på hva hensikten med en slik tilnærming kan være. Manglende forståelse for hvorfor veileder problematiserer antakelsene og eventuelt setter beslutningene på vent (Opdal, 2008) kan skape usikkerhet. Slik usikkerhet kan hindre veisøker i å sette ord på sin tvil om de antakelsene eksisterende praksis er basert på. Derfor kan en ensidig tilnærming til veiledning basert på kritisk konstruktivistisk tilnærming virke mot sin hensikt.

Vi har i denne artikkelen vist at en analyse av veiledningssamtaler basert på Opdals (2008) begreper knyttet til kritisk tenkning som prosess får fram spor av kritisk tenkning. Samtidig gir Wang og Odells (2002, 2007) inndeling i tre hovedperspektiver på veiledningsforholdet en tydeliggjøring av kompleksiteten i forholdet mellom veileder og veisøker. Analysene viser at veilederrollen er krevende, og at veiledningssamtaler som fremmer kritisk tenkning ikke *kun* kan baseres på én hovedtilnærming. Etablering av felles forståelse for hensikten med veiledningssamtalene, og veilederens tilpassing av veilederrollen til den konkrete konteksten, kan ha avgjørende betydning for om det skapes rom for kritisk tenkning. Samtidig ser vi at veisøkers initiativ til kritisk tenkning ikke nødvendigvis identifiseres eller følges opp av veileder. Dersom veileder ikke selv åpner opp for tvil eller viser evne til kritisk tenkning, kan kritisk tenkning bli fraværende.

Ut fra et overordnet samfunnspolitisk perspektiv om betydningen av kritisk tenkning for demokratiutvikling, slik Hellesnes (1969, 1975), Skjervheim (1974), Skjervheim og Tufte (1968), Dale (1972, 1976, 2001) argumenterer for, vil det være alvorlig dersom veiledningen

ikke fremmer kritisk tenkning. Dette kan få konsekvenser for utvikling av demokratiske verdier der autonome lærere står sentralt.

Hensikten med denne artikkelen er å løfte fram spor av kritisk tenkning i veiledning som innspill til utvikling av innhold og arbeidsmåter i lærerutdanningene og i veilederutdanningene. Dette for at utdanningene skal kunne ivareta kravet om kritisk tenkning slik det er formulert i sentrale styringsdokumenter.

Litteratur

- Barne-, integrerings- og likestillingsdepartementet (2012). *Etablering av studietilbud. "Videreutdanning i barnevernfaglig veiledning"*. Konkurransesgrunnlag – åpen anbudskonkurranse.
- Bjerkholt, E. (2013a). *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, Oslo.
- Bjerkholt, E. (2013b). En kassstudie av innholdet i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere. I A. B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas & A. Holm, *FoU i praksis 2013 conference proceedings*. Trondheim: Akademika forlag, <http://www.tapironline.no/fil/vis/1364>.
- Bjerkholt, E. & Brokke, T. (2008). *Årsmelding 2007*. Notodden: Høgskolen i Telemark.
- Dale, E. L. (1972). *Pedagogikk og samfunnsforandring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dale, E. L. (1976). *Kritisk pedagogikk*. Oslo: Pax.
- Dale, E. L. (2001). Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 67–82). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Edwards, A. & Collison, J. (1996). *Mentoring and developing practice in primary schools: supporting student teacher learning in schools*. Buckingham: Open University Press.
- Edwards, A. & Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30(2), 183–197.
- Flores, M. A. & Ferreira, F. I. (2009). The induction and mentoring of new teachers in Portugal: contradictions, needs and opportunities. *Research in Comparative and International Education*, 4(1), 63–73.
- Hellesnes, J. (1969). Ein utdana mann og eit dana menneske. I H. Skjervheim & L. Tufte (Red.), *Pedagogikk og samfunn* (s. 27–53). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
- Jordell, K. Ø. (1986). *Fra pult til kateter: om sosialisering til læreryrket: en teoretisk studie*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*, <http://www.norway.gr/PageFiles/372262/Kunnskapsloftet.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for innholdet i og oppgåvene til barnehagen*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning*. Hentet 20.03.2009 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=564809.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrketeori*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research. A guide to Design and Implementation (Revised and Expanded from Qualitative Research and Case Study Applications in Education)*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse - om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.

- Opdal, P. M. (2008). *Pedagogisk-filosofiske analyser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Schwille, S. A. (2008). The professional practice of mentoring. *American Journal of Education*, 115(1), 139–167.
- Skjervheim, H. (1974). *Objektivismen - og studiet av mennesket*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Skjervheim, H. & Tuft, L. (1968). *Pedagogikk og samfunn: Gjør skolene elevene til offer for det teknokratiske materialistiske samfunn? Har vi forkastet dannelsesidealene til fordel for en perspektivløs utdannelsesprosess?*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- St.meld. nr. 11 (2008–2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>.
- St.meld. nr. 41 (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868>.
- Stålsett, U. E. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis - mellom refleksjon og kontroll*. Doktorgradsavhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Sondenå, K. (2002). *Tradisjon og transcendens: ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning*. Doktorgradsavhandling Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg
- Sondenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Totterdell, M. & Arrowsmith, J. (2007). *A systematic review of the research evidence on the induction of newly qualified teachers*. Paper presented at the ECER Annual Conference, Ghent University, Belgium.
- Utdanningsforbundet (2013). *Profesjonsetikk – strategiplan for landsmøteperioden 2013–2015*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- 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(4), 473–489.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannedes 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, Oslo
- Ødegård, E. (2013). Lederes faglige legitimitet og medarbeideres lojalitet; to sider av samme sak? Trondheim: Akademika Forlag, <http://www.tapironline.no/fil/vis/1389>.

Noter

- 1 Om ordningen med veiledning av nyutdannede lærere, se <http://www.nyutdannede.no>