

Åpning av lukkede rom

En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere

Eva Bjerkholt
Avhandling
2012

Abstract

The title of this doctoral thesis is “Opening closed rooms. A qualitative study of the content and dialogues in mentoring sessions between newly qualified teachers (NQTs) and local mentors”. It is a case-study based on an explorative and multi-methodological design (Alvesson & Skjöldberg, 2008; Kvale, 1997; Merriam, 1998, 2009) and framed by socio-cultural theory (Bakhtin, 2005; Dysthe, 1996, 2001; Vygotsky, 1978, 1986; Wertch, 1991, 1998).

My main research question is: Which topics are they covering, and what are they focusing on in these mentoring sessions?

- How do they establish common focus (the focusing-process)?
- How do they reflect on the topics and foci with regard to different levels and perspectives?
- What characterizes the relationship between the NQTs and their mentors in these mentoring sessions?

I have studied eight NQTs and their mentors for one year. My analysis, discussions and conclusions are based on the NQTs’ written self-reports, sixteen mentoring sessions (one-to-one), followed by sixteen individual interviews with the NQTs, and six group mentoring sessions which were again followed by six group-interviews with the NQTs. I have used a voice-recorder as a tool in these data collections.

The main results are:

- The topics in the mentoring sessions consist of different important issues for competence building as teachers, teaching and for taking care of the pupils’ well-being and learning, e.g. collaboration with parents, issues related to teaching-methods, and questions about how to take care of pupils and their special needs.
- The NQTs are satisfied with their teacher education regarding subject knowledge, but find the teacher profession more complex than they were prepared for.
- There is a great deal of coherence between the topics in the mentoring sessions, the NQTs’ school context, and the NQTs’ responsibility as a teacher. The content in the mentoring depends upon whether the NQTs have responsibility as class-teachers or if they are subject-teachers only.

- The relationship between the NQTs and their mentors in the mentoring sessions is important for the NQTs' benefit from these conversations. The participants need to establish a common goal for the mentoring. The mentoring sessions are seen by the mentees and the mentors as covering important issues. The topics are reflected upon from various perspectives, where the NQTs' values, skills and knowledge play an important part.

Forord

Denne studien er basert på tilgjengelighet til feltet. Denne tilgjengeligheten fikk jeg gjennom formelle avtaler og samarbeid med skoleadministrasjonen i en kommune. Jeg er svært takknemlig for at åtte nyutdannede og deres fire lokale veiledere var så modige at de lot meg gjøre sine veiledningssamtaler tilgjengelig for forskning. På denne måten ga de meg et rikt datamateriale som kan bearbeides og analyseres ut fra ulike perspektiver og problemstillinger. Skoleadministrasjonens velvillighet og den tilliten de nyutdannede, veilederne og den enkelte skoleleder har vist til prosjektet, har vært en forutsetning for arbeidet. Medarbeiderne i tiltaket ”Ny som lærer” skal også ha stor takk for nødvendig tilrettelegging og støtte. Mine øvrige kolleger ved fakultetet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning (EFL) ved Høgskolen i Telemark har oppmuntret meg i arbeidet og vist stor grad av interesse. Vi har hatt mange faglige diskusjoner relatert til ulike sider ved avhandlingen. Jeg takker også ledere, administrativt og faglige ansatte, it-, bibliotek- og driftstjenesten som på ulike måter har hjulpet meg med faglige og tekniske utfordringer.

Jeg har arbeidet med lærerutdanning siden 1984 og ble spesielt opptatt av veiledning gjennom veiledningskurs som Handal og Lauvås holdt for lærerutdannere på slutten av 1980-tallet. På den tiden var jeg praksisveileder i førskolelærerutdanningen, noe som innebar at deler av jobben bestod i å veilede studenter og praksislærere. Siden den gang har kunnskap om veiledning fasinert meg, og erfaringer som veileder har vist hvor krevende og komplekse slike dialoger kan være.

Jeg startet med å utvikle og etablere veiledningsordninger for nyutdannede lærere i samarbeid med arbeidsgivere, utdanningsdirektører og fylkesmenn i 1997. I de 15 årene som har gått, har jeg arbeidet med veiledning av nyutdannede lærere i barnehager, grunnskole og videregående opplæring i flere kommuner og fylker. Som leder for det nasjonale kompetansenettverket ”Nettverk for veiledning av nyutdannede lærere”, har jeg siden 2003 hatt en sentral rolle i utviklingen av veiledningsordninger for nyutdannede lærere.

I 2006 ble jeg tildelt doktorgradsstipend fra Høgskolen i Telemark, noe som ga meg mulighet for å studere ordningen med veiledning for nyutdannede nærmere. Jeg har valgt å kombinere arbeidet med forskningsstudien med rollen som leder for nettverket. Høgskolen i Telemark og da spesielt instituttleder Helge Røys skal ha stor takk for forståelsen av dette

valget, og den fleksibiliteten fakultetet har vist når det gjelder bruken av stipendet. Det samme gjelder Universitetet i Oslo, da spesielt Jordell som min hovedveileder og Hjordemaal som biveileder. De har hatt stor grad av forståelse og tålmodighet i forhold til framdriften av avhandlingsarbeidet. Rollen som veisøker i forhold til avhandlingsarbeidet har også gitt meg ny forståelse i forhold til denne typen veiledningsforhold. Jeg har hatt veiledere som har gitt meg mulighet for å prøve ut egne valg og som har gitt meg tro på at dette prosjektet var gjennomførbart. Jeg er særlig imponert over Jordells raske og grundige tilbakemeldinger, hans ørneblikk for mine faglige og språklige rariteter, samt hans innsikt i feltet.

Ved å kombinere avhandlingsarbeidet med det å lede nettverket i en periode med stor oppmerksomhet rundt veiledningsordninger for nyutdannede, har jeg hele tiden kunnet relatere avhandlingsarbeidet til faglige og fagpolitiske diskusjoner i nettverket og med representanter fra Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og fra organisasjonene i arbeidslivet. For meg har kombinasjonen med teoretiske studier, empirisk forskningsarbeid og diskusjoner knyttet til ulike sider ved veiledningsordninger for nyutdannede vært motsetningsfylt, utfordrende og lærerikt.

Den som har fulgt meg tettest i denne perioden og i arbeidet er min mann Ole Kristian. Han har med sin innsikt i ungdomstrinnet og i det å veilede lærerstudenter, utfordret meg og gitt meg en trygghet i forhold til vurderinger og analyse. Det å ha en mann som i så stor grad har vært villig til å bruke av sin fritid på å lese utkast på utkast av de samme kapitlene og samtidig hele tiden understreke at det er interessant lesing, har vært av stor betydning for avhandlingsarbeidet. Samtidig har han også hatt hovedansvaret for oppfølgingen av vår tenåringsdatter, matlaging og logistikken i familien, mens jeg har tilbrakt tida på kontoret.

Jeg har en tålmodig familie som nå i flere år har ventet på at jeg som kone, mor, svigermor og mormor igjen skal ha tid til å være sammen med dem. Det gleder jeg meg til.

Jeg ser også fram til å høre deres respons på avhandlingen. God lesing!

Til minne.

Når avhandlingen nå ligger klar til lesning, vil jeg minnes en av pionerene innen veiledning for nyutdannede, Sidsel Hauge. Hennes utrettelige innsats for veiledning, og veiledning for nyutdannede førskolelærerne spesielt, har bidratt til at den nasjonale satsingen på veiledning for nyutdannede lærere helt fra starten av også omfattet førskolelærerne.

Sidsel ledet det nasjonale pilotprosjektet med veiledning for nyutdannede førskolelærere parallelt med at jeg ledet det nasjonale pilotprosjektet med veiledning for nyutdannede allmennlærere (1998-2001). I denne forsøksperioden bidro samtale med Sidsel til at jeg tok initiativ til å etablere det nasjonale nettverket for veiledning av nyutdannede. Dette nettverket skulle nettopp sikre at vi som lærerutdannere kunne støtte oss på hverandres kunnskaper og erfaringer når vi sammen med lokale og regionale myndigheter utviklet veiledningsordninger for nyutdannede førskolelærere i barnehagene og nyutdannede lærere i grunnskolen og videregående opplæring.

Sidsel var også en av initiativtakerne til etableringen av det internasjonale forskningsnettverket Newly Qualified Teachers in Northern Europe, Research and Development Network (NQTNE). Dette er et internasjonalt nettverk bestående av lærerutdannere og forskere fra Danmark, Estland, Finland, Norge og Sverige. Sidsel var en viktig bidragsyter i forhold til utvikling av det nasjonale nettverket for veiledning av nyutdannede lærere i Norge og det internasjonale forskningsnettverket (NQTNE) helt til hun ble alvorlig syk og døde i desember 2007.

Notodden, 13. august 2012

Eva Bjerkholt

Innhold

Abstract.....	iii
Forord.....	v
Til minne.....	vii
1 Innledning.....	1
1.1 Veiledning av nyutdannede lærere.....	4
1.1.1 Utvikling av forskningsprosjektet og problemstillingene.....	5
1.1.2 Avgrensning og justering av problemstillingene.....	8
1.1.3 Avhandlingens problemstillinger.....	9
1.2 Avhandlingens struktur og innhold.....	10
2 Bakgrunn.....	13
2.1 Kort introduksjon til det internasjonale begrepet ”Induction”.....	14
2.2 Framveksten av veiledning for nyutdannede i Norge.....	15
2.2.1 Nasjonale forsøk med veiledning for nyutdannede.....	16
2.2.2 Veiledning for nyutdannede en nasjonal satsing fra 2003.....	19
2.2.3 Veiledningsordninger for nyutdannede fra 2010.....	20
2.2.4 Hensikten med veiledning for nyutdannede lærere.....	25
2.3 Tiltaket ”Ny som lærer”.....	29
3 Tilnærming til veiledningsfeltet.....	33
3.1 Veiledning som fellesbetegnelse.....	36
3.1.1 Begrepsbruk i veiledningsfeltet.....	36
3.1.2 Coaching og mentoring som nyere fellesbetegnelser.....	37
3.1.3 Veiledning velges som fellesbetegnelse.....	39
3.1.4 Områder for veiledning innen pedagogisk veiledning.....	42
3.1.5 Valg av betegnelser på deltakerne i veiledningen og innhold.....	43
3.1.6 Oppsummerende kommentar.....	46

3.2	Veiledning integrert i annen yrkesutøvelse og veiledning som særskilte veiledningssamtaler	46
3.2.1	Praksisfellesskap	47
3.2.2	Integrert veiledning	49
3.2.3	Særskilte veiledningssamtaler	50
3.2.4	Problematisering av de to ulike tilnærmingene til veiledning.....	52
3.2.5	Ulike definisjoner av veiledningsbegrepet.....	55
3.2.6	Veiledningsbegrepet i avhandlingen	57
3.2.7	Oppsummerende kommentar	58
3.3	Oversikt over ulike tilnærminger til veiledningsfeltet.....	59
3.3.1	Veiledningsfeltets historiske røtter.....	60
3.3.2	Pedagogisk veiledning.....	63
3.3.3	Et paradigmeskifte innen veiledningsfeltet	70
3.3.4	Det vokser fram et mangfold.....	72
3.3.5	Sosiokulturelle og sosiokognitive perspektiver.....	74
3.3.6	Veiledning og refleksjon	78
3.3.7	Oppsummerende kommentar	85
4	En konstruktivistisk og sosiokulturell tilnærming til veiledningsfeltet	87
4.1	En konstruktivistisk tilnærming til veiledning	88
4.1.1	Konstruktivistisk tilnærming til kunnskap og læring.....	88
4.1.2	Ulike tilnærminger innen en sosiokulturell tilnærming	90
4.1.3	Historisk og kulturell utvikling og kulturelle redskaper	93
4.2	Et dialogisk perspektiv innen en sosiokulturell tilnærming	96
4.2.1	Dialogisme og monologisme.....	97
4.2.2	Lytterens medansvar i dialogen.....	98
4.2.3	Komplementære posisjoner.....	100
4.2.4	Ulike posisjoner i veiledningssamtalene	102

4.2.5	Asymmetri og ulike former for dominans	103
4.3	Kontekst – og veiledningssamtaler som kontekst.....	105
4.3.1	Ulike inndelinger av kontekstbegrepet.....	105
4.3.2	Kulturkontekst	107
4.4	Et sosiokulturelt perspektiv på læring.....	111
4.4.1	Høyere mentale prosesser har utspring i sosial samhandling.....	111
4.4.2	Om å gjøre kunnskapen til sin egen	112
4.4.3	Den nærmeste utviklingssonen (ZPD).....	115
4.5	Terminologi som benyttes i analysen av veiledningssamtalene	117
4.5.1	Saksområde (1) og fokus (2)	119
4.5.2	Nivå (3).....	121
4.5.3	Perspektiver (4)	124
4.5.4	Fokusering (5)	126
4.5.5	Asymmetri (6) og ulike former for dominans (7).....	127
4.6	Oppsummerende kommentar	129
5	Forskning på veiledning og nyutdannede	131
5.1	Bakgrunn fra lærerutdanningen	137
5.1.1	Veiledning i lærerutdanningens praksisperioder – ulike dilemma	138
5.1.2	Veiledning i lærerutdanningens praksisperioder – som kloning.....	140
5.1.3	Refleksjonsbegrepet i veiledning.....	142
5.1.4	Refleksjon som immanence og som transcendens	145
5.1.5	Oppsummerende kommentar.....	146
5.2	Veiledningssamtaler som samtalsjanger	148
5.2.1	Studier av veiledning for trainees innen tysk lærerutdanningskontekst.....	148
5.2.2	Symmetri og asymmetri	154
5.2.3	Oppsummerende kommentar.....	156
5.3	Overgang fra utdanning til yrke.....	157

5.3.1	Yrkeskvalifisering, handlingskompetanse, kryssild og utakt.....	159
5.3.2	Engasjement, læringsdriv og betydningen av læringsfellesskap.....	161
5.3.3	Læreryrket, et yrke med iboende usikkerhet.....	162
5.3.4	De nyutdannede lærernes kompetanse – et utviklingsperspektiv.....	163
5.3.5	De nyutdannedes vurdering av egen kompetanse	166
5.3.6	Oppsummerende kommentar	168
5.4	De nyutdannede og skolekonteksten	168
5.4.1	Undersøkelse om ungdomstrinnet, skoleledelse og samarbeidskultur.....	170
5.4.2	De nyutdannedes møte med skolekonteksten.....	171
5.4.3	Ulike faktorer har betydning for om de nyutdannede får veiledning.....	173
5.4.4	Oppsummerende kommentar	174
5.5	Forskning på veiledning av nyutdannede	175
5.5.1	Norske kartleggingsundersøkelser	177
5.5.2	Forskning på nyutdannede som får veiledning den første tiden.....	179
5.5.3	Oversiktsstudier av ”Induction”	183
5.5.4	Ulike tilnærminger til veilederrollen.....	188
5.6	Oppsummerende kommentar.....	196
6	Forskningsdesign og metode.....	201
6.1	Metodologiske vurderinger og valg av forskningsdesign.....	203
6.1.1	Et kasestudie med flermetodisk design	203
6.1.2	Forskerposisjonen.....	206
6.2	Forskningsdesign og arbeidsprosess.....	212
6.2.1	Informert samtykke	213
6.2.2	Pilotstudien.....	214
6.2.3	Utvalg og samarbeid med kommunen i hovedprosjektet.....	216
6.3	Forskningsdesign og utvalgsriterier.....	218
6.3.1	Forskningsdesign.....	218

6.3.2	Hjelpemidler i datainnsamling og transkribering	220
6.3.3	Refleksjoner knyttet til utvalgsriterier	221
6.3.4	Studiens situasjonskontekst	225
6.4	Forskningsmetoder	226
6.4.1	Deltakerberetning	226
6.4.2	Observasjon av veiledningssamtalene	227
6.4.3	Kvalitative forskningsintervju	229
6.5	Transkripsjon og analyse	231
6.5.1	Transkripsjon	232
6.5.2	Datanær analyse – deltakernes språkdrakt	234
6.6	Validering	238
6.6.1	Studiens validitet	240
6.6.2	Gjennomskinnelighet	248
6.6.3	Ytre validitet – overførbarhet	253
6.7	Kritiske merknader til metodevalg	257
7	Presentasjon og analyse av datamaterialet	259
7.1	Presentasjon og analyse av de åtte veiledningsparene	260
7.1.1	Presentasjon av de ulike typene datamateriale	260
7.1.2	Presentasjon av de nyutdannede lærerne	263
7.1.3	Presentasjon av veiledningsparene	265
7.1.4	De åtte nyutdannedes beskrivelser ved skolestart	266
7.1.5	Mina og Mettes beskrivelser som nyutdannede på skole 1	267
7.1.6	Gunnar og Gorms beskrivelser som nyutdannede på skole 2	270
7.1.7	Jenny og Junes beskrivelser som nyutdannede på skole 3	273
7.1.8	Karen og Kines beskrivelser som nyutdannede på skole 4	275
7.1.9	Oppsummerende kommentar	278
7.2	Saksområder som belyses i veiledningssamtalene	284

7.2.1	Arbeid relatert til oppfølging av enkeltelever	287
7.2.2	Oppfølging og forbedring av klassemiljø og læringsmiljø	291
7.2.3	Arbeid relatert til undervisning	295
7.2.4	Arbeid relatert til spesialpedagogiske oppgaver	299
7.2.5	Informasjon og samarbeid med foreldre/foresatte	302
7.2.6	Oversikt og innsikt i skolen som organisasjon.....	306
7.2.7	Samarbeid med kolleger og med ledelsen på skolen.....	310
7.2.8	Om å være nyutdannet og ny på skolen	315
7.2.9	Oppsummering av saksområder og fokus	317
7.3	Drøfting relatert til problemstilling om saksområder og fokus	321
7.3.1	Hovedtrekk og variasjoner	322
7.3.2	Organisering av veiledningsordningen.....	329
7.3.3	Valg av saksområder og fokus i relasjon til ulike lærerfunksjoner.....	338
7.3.4	Sammenheng i valg av saksområder, valg av fokus og skolekulturen.....	345
7.3.5	Kort oppsummering av drøftingen relatert til saksområder og fokus	350
8	Presentasjon og analyse av datamaterialet.....	352
8.1	Erfaringer, forventninger og utvalg av veiledningspar.....	353
8.1.1	De nyutdannedes bakgrunn fra lærerutdanningen.....	353
8.1.2	Erfaring med veiledning.....	354
8.1.3	Forventninger til veiledning som nyutdannede lærere.....	356
8.1.4	Oppsummerende kommentar	357
8.2	Kriterier for å foreta et strategisk utvalg	359
8.2.1	Kriterier for utvelging av veiledningspar	361
8.2.2	Utvelgelse av tre veiledningspar	362
8.3	Presentasjon av veiledningsparet Mina og Vivi	364
8.3.1	Utdrag og analyse av veiledningssamtalen 2. september	364
8.3.2	Det påfølgende intervjuet	375

8.3.3	Kommentar til den første veiledningssamtalen	377
8.3.4	Utdrag og analyse av veiledningssamtalen 3. desember	381
8.3.5	Det andre intervjuet bidrar til å utdype veiledningssamtalene	385
8.4	Veiledningsparet Gunnar og Vera	390
8.4.1	Utdrag og analyse av veiledningssamtalen 18. september	392
8.4.2	Oppsummering av veiledningssamtalen.....	405
8.4.3	Det påfølgende intervjuet	406
8.4.4	Utdrag og analyse av veiledningssamtalen 23. oktober	408
8.4.5	Det påfølgende intervjuet	412
8.4.6	Kommentarer til veiledningssamtalen.....	413
8.4.7	Gruppe A kommenterer veiledningssamtalene i gruppeintervjuene.	415
8.4.8	En sammenlikning av de individuelle veiledningssamtalene	421
8.5	Veiledningsparet Karen og Vanja.....	423
8.5.1	Utdrag og analyse av veiledningssamtalen 6. september	424
8.5.2	Oppsummerende kommentarer etter første veiledningssamtale.....	431
8.5.3	Det påfølgende individuelle intervjuet	432
8.5.4	Den andre individuelle veiledningssamtalen.....	433
8.5.5	Gruppeintervjuene kan belyse veiledningssamtalene.....	439
8.5.6	Oppsummering av de individuelle veiledningssamtalene	440
8.6	Tre ulike tilnærminger til veiledningssamtaler, en sammenfatning.....	443
8.6.1	Oppsummering av dataanalysen.....	454
8.7	Drøfting av delproblemstillingene	455
8.7.1	Drøfting av delproblemstilling om fokusering.....	456
8.7.2	Drøfting av delproblemstilling 2 – Hvordan fokus belyses med hensyn på nivå og perspektiver	464
8.7.3	Drøfting av delproblemstilling 3 om relasjoner i veiledning	475
8.7.5	Kommentar til drøftingen av delproblemstillingene	482

9	Avsluttende drøfting	485
9.1	Kort oppsummering av analysen og deldrøftingene.....	487
9.2	Hovedfunn relatert til bakgrunn fra lærerutdanningen.....	490
9.3	Hovedfunn relatert til de nyutdannedes skolekontekst.....	493
9.4	Hovedfunn relatert til veiledningssamtalene som kontekst.....	496
9.5	Samarbeid om profesjonalisering av yrkesstarten	501
9.5.1	Innholdet i veiledningssamtalene og de mange sammenhengene.....	501
9.5.2	Kritisk perspektiv, innovasjon og kvalitetsutvikling.....	506
9.6	Avsluttende kommentar.....	509
9.7	Vurdering av metodiske grep og innspill til videre forskning.....	510
	Referanser.....	513
	Vedlegg	539

1 Innledning

Denne avhandlingen handler om nyutdannede lærere og veiledning av nyutdannede. Tre av de åtte nyutdannede lærerne som deltar i forskningsprosjektet sier dette om forventninger til yrkesstarten: ”Jeg gleder meg til å møte de (elevene) hver dag, jobbe sammen med de, se de utvikle seg. Ser frem til kontakten med hver enkelt” (Kine, deltakerberetning 13.08). ”Stor utfordring for meg, jeg har ingen erfaring fra ungdomstrinnet som lærer” (Jenny, deltakerberetning, 13.08). ”Håper å få et bra forhold til foreldrene og få til et godt samarbeid, men det er litt skummelt” (Mina, deltakerberetning 13.08)¹.

De nyutdannede lærerne som deltar i forskningsprosjektet, er alle i 20-årene. De startet sin lærerkarriere i 2006 eller i 2007. Dette er lærere som vil være med å prege utviklingen i skolen fram til ca. 2050. Når vi vet at den første tiden som lærer har stor betydning for den enkeltes profesjonsutvikling, for deres utvikling av lærerrollen og dermed også for kvalitetsutvikling i skolen (Gold, 1996; Hubermann, 1993; Jordell, 1982, 1986a), kan overgangen fra utdanning til yrke sees som en kritisk periode både for den enkelte nyutdannede og for kvalitetsutvikling i sektoren.

I Norge var det først på slutten av 1970-tallet at interessen for forskning på nyutdannede lærere fikk fotfeste i noen få forskningsmiljøer på høyskoler og universiteter (Floknes & Mæhle, 1981; Jordell, 1982, 1986a; Sandven, 1980; Strømnes, 1979). Disse forskningsmiljøene har bestått av et fåtall forskere, og det er Jordells avhandling, ”Fra pult til kateter. Om sosialisering til læreryrket – En teoretisk studie” (1986a), som står som den mest omfattende studien fra denne perioden. Denne studien knyttet også det norske forskningsmiljøet til det internasjonale forskningsmiljøet på feltet (Jordell, 1986a, s. iii).

Fra 2003, i tilknytning til de nasjonale forsøkene med veiledning for nyutdannede lærere, økte interessen for forskning på nyutdannede lærere i Norge (Bjerkholt, 2002a; Hauge, 2001; Hoel, 2001; Stålsett, 2003). Den fornyede forskningsinteressen har blant annet vært representert av forskere som er tilknyttet ”Nettverket for veiledning av nyutdannede lærere”. I perioden fra 2008 har dette forskningsmiljøet produsert fire doktorgrader som alle har framskaffet ny kunnskap om overgangen fra utdanning til yrke (Jakhelln, 2011; Ulvik, 2009; Ødegård, 2011; Østrem, 2008). Ingen av disse forskningsprosjektene har imidlertid rettet oppmerksomheten mot veiledningssamtalene, selv om de nyutdannede i

¹ Sitatet referert også i kapittel 7.1.4

disse studiene deltok i veiledningsordninger. Likevel nevnes visse aspekter ved veiledning av nyutdannede i flere av avhandlingene. Innen en norsk kontekst er det flere avhandlinger der veiledningssamtaler studeres mer allment (Bjørndal, 2008; Fossøy, 2006; Ottesen, 2006; Skagen, 1998; Sundli, 2001; Søndena, 2002), men ingen av disse handler om veiledning av nyutdannede lærere.

I kapittel 5 presenteres flere forskningsprosjekter som er relatert til overgangen fra utdanning til yrke, forskning på veiledning, samt forskning på nyutdannede lærere som får veiledning. Forskningsoversikten avdekker at det finnes få større forskningsprosjekter der hovedfokuset er innholdet i veiledningssamtaler mellom nyutdannede og deres lokale veiledere. Derfor viser forskningsoversikten at jeg har støttet meg til forskning på veiledning mer generelt, og på veiledning i lærerutdanningen spesielt. Oversikten avdekker også at dette forskningsfeltet bare i liten grad er belyst internasjonalt (Ingersoll & Strong, 2011; Totterdell & Arrowsmith, 2007; Wang & Odell, 2002, 2007, 2010). Oversiktsstudiene som presenteres i kapittel 5 viser at selv om forskningen dreier seg om overgangen fra utdanning til yrke, er det få også av de internasjonale forskningsprosjektene som primært handler om ulike aspekter ved innholdet i veiledningssamtalene (Schwille, 2008; Wang & Odell, 2002, 2007).

Forskningsoversikten viser dermed at vi har svært begrenset kunnskap om innholdet i veiledningssamtaler med nyutdannede lærere. Den konteksten som de internasjonale studiene relateres til, er vesentlig annerledes enn den norske veiledningskonteksten med hensyn til omfang, innhold, organisering og hensikten med veiledning for nyutdannede lærere (Fransson & Gustafsson, 2008; Ingersoll & Strong, 2011; Snoek, Eisenschmidt, Forsthuber, Michaelidou, Norgaard & Pachler, 2010). Imidlertid er Wang og Odells studier av ulike tilnærminger til veilederrollen en interessant innfallsvinkel for min studie, selv om deres studier er fra USA (Wang & Odell, 2003, 2004, 2007). Studiene er likevel interessante fordi de identifiserte mange ulike varianter av tre hovedtilnærminger til veilederrollen: en humanistisk og relasjonsorientert tilnærming, en situert og ekspertorientert tilnærming og en kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming. Tilnærmingen til veilederrollen vil kunne ha betydning for innholdet i veiledningssamtalene.

Min studie av veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og deres lokale veiledere er relatert til den nasjonale satsingen på veiledning av nyutdannede lærere (St. meld nr. 16, 2000-2001; St. meld nr. 11, 2008-2009; Kunnskapsdepartementet & KS, 2009). De nyut-

dannede og deres veiledere er deltakere i tiltaket ”Ny som lærer”, som er et av de 11 regionale tiltakene innen den nasjonale satsingen på veiledning for nyutdannede lærere som startet i 2003². I min forskningsstudie belyses innholdet i veiledningssamtalene ved at jeg studerer hvilke saksområder som deltakerne snakker om, og hvordan disse saksområdene belyses i forhåndsavtalte, formaliserte veiledningssamtaler som er fysisk adskilt fra annen yrkesutøvelse, ”særskilte veiledningssamtaler” (jmf. kap. 3.2.3).

Dette er en kasusstudie med et eksplorerende og flermetodisk design (Alvesson & Skjöldberg, 2008; Creswell, 1998; Merriam, 1998, 2009). Den er basert på en konstruktivistisk forståelse av kunnskap og læring (Kjørup, 2001), og plasserer seg innen rammen av en sosiokulturell tilnærming (Vygotsky, 1978, 1986)³. Sentralt i denne sammenhengen er at mennesket lærer i den historiske, sosiale og kulturelle konteksten det er en del av. Mennesket er som art lærende (Säljö, 2003). Derfor vil spørsmålet ikke være *om* den nyutdannede lærer i de ulike kontekstene, men *hva* som læres. Kontekst blir i denne avhandlingen forstått som del av, og vevd sammen med handlingene, slik at innholdet og relasjonene inngår i et dialektisk forhold og er hverandres forutsetninger (Linell, 2009; Vygotsky, 1978, 1986; Wertsch, 1991, 1998). Dermed studeres relasjonene mellom innhold i veiledningssamtalene, deltakerne og veiledningssamtalen som kontekst.

Denne avhandlingen er blitt omfattende på to måter. Dette gjelder både tidsperioden for avhandlingsarbeidet (2006-2012), og omfanget på selve avhandlingen. Det er mange grunner til at avhandlingen er omfangsrik, og en av dem er valg av teoretiske perspektiver (Linell, 2009; Rommetveit, 2008) og analysetilnærming (Alvesson & Skjöldberg, 2008). Jeg har valgt et dialogisk perspektiv. Rommetveit (2008) innleder et kapittel med noen teser relatert til det dialogiske perspektivet på denne måten: ”*Det dialogiske paradigmet: individet som medeigar i språket som ein kollektivt konstituert ressurs. Fellesforfatterskap av språkleg formidla meining og fordeling av epistemisk ansvar*” (Rommetveit, 2008, s. 90, kursiv i original tekst)⁴. Av den grunn blir det vesentlig å underbygge de empiriske funnene med utdrag fra datamaterialet som både inneholder initiativ- og responsaspekt i disse samtalene (jmf. kap. 4.2 og kap. 6.5). Dette er både en forklaring på, og en begrun-

² Jmf. www.nyutdannede.no

³ Jeg viser i tekst til Vygotsky selv om hans verker i stor grad er bearbeidet av andre og dermed kan framstå i referanselisten med medforfattere. Jeg har også valgt skrivemåten Vygotsky, selv om navnet skrives på flere ulike måter. Dette gjelder også referansene til Bakhtin og navnet Bakhtin.

⁴ Sitatet utdypes i kap. 4.2.2

nelse for, at analysearbeidet har vært tidkrevende og at datapresentasjon har blitt plasskrevende og dermed utgjør store deler av denne avhandlingen.

1.1 Veiledning av nyutdannede lærere

Alle stortingsmeldinger siden 1996 som omhandler lærerutdanning, eller kvalitet i barnehage og skole, har vektlagt betydningen av at nyutdannede lærere får veiledning den første tiden i yrket. I 1998 startet de første nasjonale pilotprosjektene med veiledning av nyutdannede (Bjerkholt, 1999, 2000, 2002a; Hauge, 2001)⁵. Disse forsøkene ble vurdert som svært vellykkede av de ulike partene (de nyutdannede, de lokale veilederne og arbeidsgiverne) og av Kunnskapsdepartementet⁶ allerede før prosjektperioden utløp i 2001 (St. meld nr. 16, 2000-2001). Derfor ble forsøket utvidet til å bli et nasjonalt prosjekt med sikte på utprøving av et større antall veiledningsordninger basert på de samme prinsippene som lå til grunn i de første nasjonale forsøkene. Dette nasjonale prosjektet ble utlyst som et prosjekt for perioden 2003-2007 (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2002). Hensikten med prosjektet var å prøve ut ulike modeller for veiledning av nyutdannede førskolelærere og lærere basert på et samarbeid mellom yrkesfeltet og lærerutdanningene. Lærerutdanningene skulle være formelle søkere, men tydeliggjøre at tiltaket var et samarbeid med utdanningsdirektørene/fylkesmannen⁷. I løpet av denne prosjektperioden⁸ startet 11 ulike tiltak som geografisk dekker hele landet og utgjør 11 ulike regioner, der lærerutdanninger samarbeider med hverandre innen de ulike regionene⁹. Høgskoler og universiteter, sammen med fylkesmannen, kommunesektorens interesse og arbeidsgiverorganisasjon (KS) og Utdanningsforbundet¹⁰, samarbeider om utvikling av lokalt baserte modeller i den enkelte region. Dette samarbeidet fører til at lærerutdanningene tilbyr arbeidsgiverne faglig støtte i utvikling, etablering og oppfølging av veiledningsordninger for nyutdannede i den enkelte region.

⁵ Dette var de nasjonale prosjektene, men tidligere i 1988 ble det i regi av Barnevernsakademiet i Oslo gjennomført et forsøk med veiledning av en liten gruppe av avgangsstudentene det første året de jobbet som førskolelærere (Blegen & Lande, 1988).

⁶ Jeg bruker gjennomgående Kunnskapsdepartementet (KD) som tittel på departementet, selv om dette departementet flere ganger har skiftet navn i den gjeldende perioden (Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet, KUF, Utdannings- og Forskningsdepartementet, UFD). Det samme gjelder Utdanningsdirektoratet (tidligere Læringscenteret).

⁷ Utdanningsdirektørene er i perioden blitt inkludert i fylkesmannens stab. Jeg bruker gjennomgående Fylkesmannen som betegnelse.

⁸ Som startet i 2003, var tenkt avsluttet i 2007, men der det fortsatt i 2012 lyses ut midler.

⁹ <http://www.nyutdannede.no/universitethogskole>

¹⁰ Tiltakene kan ha noe ulike samarbeidskonstellasjoner, men dette er hovedmodellen jmf. www.nyutdannede.no

Tiltaket som studeres i denne avhandlingen, er tiltaket ”Ny som lærer”, som dekker den geografiske regionen Buskerud, Telemark, Vestfold og Østfold. Dette er et tiltak som har sitt utspring i erfaringene fra det nasjonale pilotprosjektet ”Veiledning av nyutdannede allmennlærere i Telemark”. Tiltaket er et samarbeid mellom KS som arbeidsgiverorganisasjon, arbeidstakerorganisasjonene (Utdanningsforbundet og Skolelederforbundet), fylkesmannen og høyskolene i hvert av de fire fylkene. Samarbeidet er initiert fra Høgskolen i Telemark, og startet våren 2003 gjennom fylkesmannens firefylkersamarbeid (Buskerud, Telemark, Vestfold og Østfold)¹¹.

Feltperioden for denne studien er skoleåret 2007-2008. De nyutdannede lærerne arbeider på fire forskjellige ungdomsskoler i en av kommunene i de fire fylkene som tiltaket ”Ny som lærer ” omfatter. Sju av de åtte nyutdannede lærerne startet sin lærerkarriere høsten 2007. Veiledningssamtalene som studeres, foregår som individuelle veiledningssamtaler der den enkelte nyutdannede har en fast lokal veileder gjennom hele skoleåret, og som gruppeveiledningssamtaler der fire nyutdannede og deres to lokale veiledere deltar. De lokale veilederne er erfarne lærere (jmf. kap. 5.4.6)¹² som både har formell veiledningskompetanse (10-30 stp.) og som har vært veiledere i tiltaket ”Ny som lærer” i flere år.

1.1.1 Utvikling av forskningsprosjektet og problemstillingene

Studien er eksplorerende (Alvesson & Skjöldberg, 2008; Creswell, 1998; Denzin & Lincoln, 2000) der både forskningsdesignet, forskningsspørsmålene og problemstillingene er utviklet og justert i løpet av prosessen. Forskning av denne art er en dynamisk prosess mellom deltakerne, forskeren og materialet (Britton, Paine, Pimm, & Raizen, 2003). Prosessen preges av praktiske utfordringer, kreative prosesser, faglige og verdimeslige valg i ulike fellesskap (Fog, 2007; Løvlie, 2001; Merriam, 1998; Postholm, 2010). Dette forskningsprosjektet er konstruert, justert og videreutviklet gjennom en lang prosess, fra ideen om en slik avhandling oppstod, i møtet med nyutdannede, lokale veiledere, rektorer, elever, lærerutdannere og andre forskere, samt gjennom en økende teoretisk referanseramme. Datainnsamling, drøfting av sentrale begreper, teoretiske perspektiver, studier av

¹¹ Fylkesmannens firefylker-samarbeid var et regionalt samarbeid på tvers av fylkene. Dette samarbeidet ble avløst en regionalisering knyttet til KS og GNIST-partnerskapet (2009). I dette partnerskapet er Østfold ikke del av den samme GNIST-region som Buskerud, Telemark og Vestfold.

materialet og skriveprosessen har vært en dynamisk prosess preget av teoretiske og praktiske utfordringer, samt faglige og verdimessige valg.

Skissen til forskningsprosjektet ble sendt Universitetet i Oslo, 24.03.2006. Den hadde følgende problemstillinger:

Hva kjennetegner de nyutdannedes kompetanse/kompetansebygging den første høsten som lærer? Til denne hovedproblemstillingen var det tre delproblemstillinger:

- Hvordan de nyutdannede oppfatter sin kompetanse/kompetansebygging.
- Hvordan de nyutdannedes kompetanse beskrives av elever og de nyutdannedes lokale veiledere.
- Hva veiledningssamtaler viser av kompetanse/kompetansebygging spesielt i forhold til arbeidet med elevenes trivsel og læringsarbeid.

Forskningsprosjektet skulle belyse hvilken oppfatning de nyutdannede hadde av egen kompetanse, hvordan de nyutdannedes kompetanse ble beskrevet av elevene, samt hvordan kompetansen kom til uttrykk og ble utviklet i veiledningssamtalene. Dette var en svært omfattende og vid tilnærming til forskningsfeltet. Jeg valgte en slik tilnærming for å sikre en bredde på datamaterialet, slik at jeg skulle ha et grunnlag for å kunne justere problemstillingene med utgangspunkt i data fra ulike perspektiver i løpet av forskningsprosessen.

I skissen tydeliggjøres en konstruktivistisk og sosiokulturell tilnærming inspirert av Vygotsky (1978, 1986) og Leontjev (1978), samt Engeströms (1999) triangulære modell. Denne triangulære modellen er basert på blant annet Vygotskys ide om mediering og medierende handlinger, Leontjevs perspektiver om forskjellen mellom individuell handling og kollektiv virksomhet, samt Batesons (1979) systemteori (Engeström, 1987; Engeström & Rückriem, 2005; Engeström & Young, 2001).

Som del av phd-studiet deltar man som stipendiat på en del forskningskurs. Jeg har deltatt på flere forskningskurs som omhandlet sosiokulturell og dialogisk tilnærming til forskning. På disse kursene fikk jeg mulighet til å lytte til og diskutere med forskere som Rommetveit, Wertsch og Linell. Dette bidro til at jeg valgte å avgrense den teoretiske tilnærmingen til Vygotskys perspektiver (1978, 1986) og Wertschs bearbeidning av Vygotskys arbeider (1985, 1991, 1998). Samtidig inspirerte disse kursene meg til å se nærmere på det dialogiske perspektivet slik det framstår hos Bakhtin (Bakhtin, 1981, 1986,

2005; Wertsch, 2004), Linell (Linell, 1998; Linell & Luckmann, 1991) og Rommetveit (1996, 2008).

Den opprinnelige skissen viser at studien var planlagt å omhandle den første høsten som nyutdannet lærer, og at begrepet kompetanse var et av mine hovedbegrep. Forskningsprosessen, samspillet med forskningsdeltakerne og datamaterialet viste at selv om det ville vært interessant å forfølge forskningsideen om og belyse de nyutdannedes kompetanse og kompetansebygging, ble innholdet og variasjonene i veiledningssamtalene det som fanget forskningsinteressen mest. I og med at det heller ikke finnes en tilsvarende forskningsstudie av innholdet i veiledningssamtalene mellom nyutdannede og lokale veiledere, valgte jeg en slik avgrensning. Derfor avgrenset jeg også forskningsfeltet til de forhåndsavtalte, formaliserte veiledningssamtalene som er fysisk skjermet fra annen yrkesutøvelse. Denne avgrensningen førte til at studier av de nyutdannedes kompetanse mer generelt ble mindre aktuelt.

Skissen viser også at for å besvare de planlagte problemstillingene skulle forskningsprosjektet benytte flere datakilder. Det var ulike former for selvrapportering fra de nyutdannede (Hammersley & Atkinson, 2004), observasjon med lydopptak fra individuelle- og gruppeveiledningssamtaler (Alvesson & Skjöldberg, 2008; Creswell, 1998; Denzin & Lincoln, 2000; Kleven & Strømnes, 1998; Merriam, 1998), individuelle- og gruppeintervju med de nyutdannede (Fog, 2007; Kvale, 1997a; Kvale & Brinkmann, 2009), samt enquete-undersøkelse blant de nyutdannedes elever (Lund, 2005). I studien skulle jeg i hovedsak benytte en kvalitativ tilnærming, men altså også inkludere en kvantitativ elevundersøkelse (Lund, 2005; Shadish, Cook, & Campbell, 2002).

Med utgangspunkt i skissens problemstillinger og det skisserte forskningsdesignet, gjennomførte jeg i 2006-2007 en pilotsstudie der jeg prøvde ut den tilnæringsmåten som var presentert i designet, og de ulike forskningsmetodene. Disse erfaringene bidro til at jeg justerte forskningsdesignet. Den største endringen var at jeg valgte å utvide feltperioden til også og omfatte vårsemesteret. Utvidelsen av feltperioden ble foretatt med bakgrunn i at jeg ble opptatt av å følge de nyutdannede i en lengre periode enn kun noen måneder på høsten. Samtidig viste det seg i pilotstudiet at det var vanskelig for de nyutdannede å finne tid til og gjennomføre både veiledning og intervju i en travel hverdag. Skolehverdagen er hektisk, og mye uforutsett oppstår som bidrar til at veiledningssamtaler utgår eller tids-

punkter endres. Derfor førte en slik utvidelse av feltperioden også til at den praktiske gjennomføringen ble enklere å få til.

Hovedproblemstillingene i skissen (24.03.2006), pilotstudien (2006) og i starten på hovedprosjektet (2007) var: Hva kjennetegner de nyutdannedes kompetanse? Det er denne hovedproblemstillingen som ble omformulert i informasjonsskrivet som fulgte forespørselen om informert samtykke som ble sendt forskningsdeltakerne:

Hovedmålet med mitt forskningsarbeid er å skaffe kunnskap om nyutdannede lærere i skolen, deres kompetansebygging det første året i yrket.

Som ledd i dette ønsker jeg å skaffe kunnskap om elevers erfaringer med nyutdannede lærere, hva elevene bidrar med i de nyutdannedes kompetansebygging, samt undersøke på hvilken måte veiledning kan ha betydning for de nyutdannedes kompetansebygging (informasjonsbrev 27.07.07)¹³.

Informasjonsskrivet i forbindelse med informert samtykke (NESH, 2006) viser en åpen tilnærming: "... å skaffe kunnskap om nyutdannede lærere i skolen, deres kompetansebygging det første året i yrket" (Bjerkholt, 2007). Jeg valgte en slik åpen tilnærming for som nevnt å kunne ta hensyn til funn i materialet. Funnene kan da bidra til justeringer av problemstillingene og avgrensning av forskningsstudien. Fordelen ved en slik åpen problemstilling og åpen tilnærming til innhenting av datamateriale er at man som forsker får et datamateriale som inneholder et mangfold av interessante muligheter. Ulempen er at man får svært mye data å forholde seg til. Jeg vurderer at fordelene har vært større enn ulempene i dette prosjektet fordi det rike datamaterialet viser elevers, nyutdannedes og veilederes egenrapporteringer og beskrivelser. Disse rapporteringene og beskrivelsene har gitt meg innsikt i deltakernes ulike perspektiver og fungerer som bakgrunnsinformasjon for meg som forsker.

1.1.2 Avgrensning og justering av problemstillingene

Jeg sorterte og systematiserte datamaterialet ut fra hva i materialet som kunne gi meg størst mulighet for innsikt i feltet, og hva jeg selv opplevde som mest interessant å forfølge. I dette arbeidet måtte jeg legge bort mange perspektiver for å kunne konsentrere studien om det feltet som opptok meg mest og som i tillegg var et område som var lite utforsket. Observasjonene av veiledningssamtalene med de påfølgende intervjuene viste stor grad av variasjon og mangfold. Dette fasinerte meg. Og siden det eksisterer lite forskning på veiledningssamtaler mellom nyutdannede og lokale veiledere (jmf. kap. 5.4 og kap. 5.5),

¹³ Informasjonsskrivet er lagt ved som vedlegg 1.

bidro dette til at jeg konsentrerte det videre forskningsarbeidet om disse veiledningssamtalene.

Dette er bakgrunnen for at jeg avgrenset studien til å omhandle innholdet i de særskilte veiledningssamtalene mellom nyutdannede og lokale veiledere. Det førte til at enqueteundersøkelsene med de nyutdannedes elever, logger fra de nyutdannedes møte med lærerarbeidet og veiledernes logger etter veiledningssamtalene, kun ble benyttet som bakgrunnsinformasjon. Disse dataene ble i noen grad systematisert, men ikke analysert. Dette datamaterialet har bidratt til spørsmålsstillinger knyttet til intervjuer og i forhold til både analyse og tolkning. Det innebærer at datamaterialet som presenteres for å belyse problemstillingene i avhandlingen, er den enkelte nyutdannedes deltakerberetning, veiledningssamtalene og de påfølgende intervjuene¹⁴. Dette materialet gir muligheter for å triangulere (jmf. kap. 6.3.1, 6.4.1-6.4.3 og 6.6.1) ulike typer av datamateriale for å danne et bilde av veiledningssamtalene. Dette innebærer at datamaterialet som presenteres for å belyse problemstillingene er den enkelte nyutdannedes deltakerberetning, observasjoner av veiledningssamtalene, samt de påfølgende intervjuene. Datamaterialet gir en mulighet for å sammenlikne og utdype for å danne et bilde av veiledningssamtalene. På denne måten blir forskeren en bricoleur, som samler ulike biter og konstruerer et nytt bilde (Denzin & Lincoln, 2000; Kvale, 1997a).

1.1.3 Avhandlingens problemstillinger

Forskningsprosessen førte altså til at jeg valgte å avgrense forskningsfeltet til særskilte veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og deres lokale veiledere. Dette innebærer at jeg har studert veiledningssamtaler som foregikk som forhåndsavtalte formaliserte veiledningssamtaler fysisk skjermet fra annen yrkesutøvelse.

Hovedproblemstillingen ble: Hvilke saksområder og fokus belyses i veiledningssamtalene mellom nyutdannede lærere og deres lokale veiledere? Denne hovedproblemstillingen utdypes ved hjelp av følgende tre delproblemstillinger:

1. På hvilken måte fokuseres saksområdene i veiledningssamtalene?
2. Hvordan belyses fokus med hensyn til nivå og perspektiver i veiledningssamtalene?
3. Hvordan framstår relasjonene mellom deltakerne i veiledningssamtalene?

¹⁴ Mal for deltakerberetningene og intervjuguider er lagt ved som vedlegg, henholdsvis vedlegg 3 og 4.

Betegnelsen *fokuseres* viser til den prosessen der deltakerne forhandler, eller på ulike måter kommer fram til hva innen et konkret saksområde de ønsker å ha fokus på (jmf. kap. 4.5.4). *Fokus*¹⁵ viser til hva, innen et saksområde, de etter en slik prosess bestemmer seg for å konsentrere samtalen om (jmf. kap. 4.5.1). *Nivå* viser til hvorvidt samtalen omhandler beskrivelser og konkrete forslag til handlinger på handlingsnivå og i hvilken grad utsagn begrunnes (jmf. kap. 4.5.2). *Perspektiv* relateres til at et saksområde kan sees ut fra ulike perspektiver, eksempelvis fra elevperspektivet, lærerperspektivet eller et ledelsesperspektiv (jmf. kap. 4.5.3). Betegnelsen *relasjoner* knyttes til forholdet mellom deltakerne i veiledningssamtalene. Forholdet mellom deltakerne består av mange ulike mer eller mindre identifiserbare aspekter. Jeg analyserer forholdet ved å studere de ulike ytringene i dialogene, og da er det særlig forhold relatert til asymmetri og dominans som analyseres og kommenteres (jmf. kap. 4.5.5).

Disse problemstillingene drøftes med utgangspunkt i analysen av datamaterialet. Avslutningsvis drøftes problemstillingene i relasjon til de ulike kontekstene: lærerutdanningskonteksten, de nyutdannedes skolekontekst og veiledningssamtalene som kontekst.

1.2 Avhandlingens struktur og innhold

Denne avhandlingen er delt inn i fire hoveddeler. Hver av disse hoveddelene inneholder flere kapitler, bortsett fra den siste delen (kap. 9).

Del I

I *kapittel 1* gis en kort introduksjon til avhandlingen der avhandlingens plassering i forhold til teoretisk tilnærming. Her skisserer jeg også hvordan forskningsdesignet, forskningsspørsmålene og problemstillingene er utviklet og justert i løpet av prosessen.

Kapittel 2 inneholder bakgrunn for avhandlingen, den nasjonale satsingen på veiledning av nyutdannede og hensikten med og organiseringen av tiltaket ”Ny som lærer”.

Del II

Kapittel 3 viser min tilnærming til veiledningsfeltet. I denne delen presenteres først veiledning som fellesbetegnelse, deretter tydeliggjøres et skille mellom veiledning som

¹⁵ Fokus er latin og som flertallsform brukes da foki. Foki virker fremmed i norsk språkdrakt, slik at jeg har valgt å fornorske dette substantivet. Jeg bruker da fokus både som entalls- og flertallsform, dvs. et fokus, fokuset, flere fokus, alle fokusene.

integrert i yrkesutøvelsen og veiledning som særskilte veiledningssamtaler som foregår fysisk skjermet fra annen yrkesutøvelse.

Kapittelet gir et kort historisk tilbakeblikk av veiledning, samt en nærmere presentasjon av det pedagogiske veiledningsfeltets utvikling fra 1960-tallet og fram til 2000. I denne delen dveles det spesielt ved paradigmeskiftet innen pedagogisk veiledning på 1980-tallet, der man fikk et skifte i synet på veiledning som bidro til oppmerksomhet rundt veiledning som refleksjon over handling.

I *kapittel 4* belyses avhandlingens teoretiske orientering hva angår veiledningsfeltet. Dette kapittelet omhandler det konstruktivistiske paradigmet og den sosiokulturelle tilnærmingen av handlingen rammes inn av. Her presenteres også avhandlingens dialogiske perspektiv. Til slutt i denne delen utdypes de analysebegrepene som benyttes i analysen av data-materialet i *kapittel 7* og *8*.

Denne delen inneholder også en gjennomgang av relevant forskning, *kapittel 5*. Kapittelet tar for seg forskning på veiledning i lærerutdanningens praksisperioder, forskning på relasjoner i veiledningssamtaler, forskning på overgangen fra utdanning til yrke, forskning på nyutdannedes møte med skolehverdagen, samt internasjonal forskning på veiledning av nyutdannede lærere.

Del III

Denne delen starter med en beskrivelse av, og refleksjoner knyttet til, studiens design og metoder i *kapittel 6*. I dette kapittelet foretar jeg også en drøfting av blant annet studiens indre og ytre validitet.

Kapittel 7 og *8* gir en presentasjon av datamaterialet, der jeg ved å analysere ulike utdrag fra veiledningssamtalene belyser problemstillingene i avhandlingen. Begge disse kapitlene avrundes med deldrøftinger av problemstillingene, henholdsvis hovedproblemstillingen om hvilke saksområder og fokus som belyses (*kapittel 7*), og de tre delproblemstillingene i *kapittel 8*.

Del IV

Det siste kapittelet i avhandlingen, *kapittel 9*, består av en avsluttende drøfting av de analysene, deldrøftingene og funnene som er presentert i *kapittel 7* og *8*. Hoveddrøftingen er strukturert med referanse til noen av de kontekstene som jeg anser er av betydning i

denne sammenheng: lærerutdanningskonteksten, skolekonteksten og veiledningssamtalene som kontekst. Til slutt i denne delen drøftes betydningen av samarbeid mellom disse ulike kontekstene og samarbeid mellom representanter fra disse tre områdene relatert til veiledning for nyutdannede lærere.

2 Bakgrunn

I dette kapitlet har jeg valgt å gi en litt bredere presentasjon av framveksten av veiledning for nyutdannede lærere enn det min studie nødvendigvis krever. Dette er gjort blant annet for å tydeliggjøre min rolle i arbeidet med veiledning for nyutdannede både nasjonalt og regionalt, jmf. forordet. Dermed bidrar dette kapitlet til å vise noe av min bakgrunn og forforståelse, samtidig som det gir et innblikk i hva som er vektlagt i den norske tilnærmingen til veiledning for nyutdannede lærere og i utdanningen av de lokale veilederne. Kapitlet inneholder også litt om GNIST-partnerskapet. Dette blant annet fordi jeg i den avsluttende drøftingen peker på samarbeid mellom utdanningen og yrkesfeltet.

De fleste land har en eller annen form for oppfølging av nyutdannede lærere, og disse tiltakene kan være lokalt, regionalt eller nasjonalt forankret. Tiltakene varierer både i forhold til hensikt, omfang og innhold (Bjerkholt & Heedegaard, 2008; Ingersoll & Strong, 2011; Snoek et al., 2010). Norge, men også hele Skandinavia, kom sent i gang med forsøksvirksomhet og med nasjonale tiltak for veiledning av nyutdannede lærere sammenliknet med en del andre land som vi liker å sammenlikne oss med (Baldassarre & Laneve, 1998; OECD, 1990, 2005, 2007).

Allerede i 1982 mottok Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet en rapport fra et forskningsprosjekt basert på en spørreundersøkelse blant nyutdannede lærere (Jordell, 1982). I denne rapporten konkluderer Jordell med at det både er behov for mer forskning på nyutdannede, samt at det var nødvendig å sette i verk spesielle tiltak rettet mot nyutdannede lærere:

- ta opp yrkesdebuten til relativt grundig studium i lærerutdanningen,
- ta opp skoleledelsens særskilte ansvar for å legge arbeidsvilkårene best mulig til rette for nye lærere,
- prøve ut forskjellige modeller for veiledning eller formaliserte kontaktformer for nye lærere (med nedsatt lesetid for begge parter), på de skoler hvor de er, eventuelt i samarbeid med lærerutdanningsinstitusjoner eller andre utenforstående interesser (Jordell, 1982, s. 450-451).

I forhold til strekpunkt to og tre problematiserte Jordell dette videre ved å peke på den sårbarheten det innebærer å etablere skolebaserte tiltak. Han foreslo derfor at det i tillegg kunne være hensiktsmessig å supplere en slik lokalbasert veiledningsordning med kurs og samlinger for nyutdannede lærere (jmf. også Flokenes & Mæhle, 1981; Strømnes, 1979).

Det tok mer enn 15 år fra Jordells forslag om utprøving av veiledning for nyutdannede, til oppstarten med de første nasjonale forsøkene med veiledning for nyutdannede lærere høsten 1998 (Bjerkholt, 2002a; Hauge, 2001).

Dette kapitlet, om bakgrunn for tiltaket ”Veiledning for nyutdannede lærere”, består av tre underkapitler. Det første underkapitlet (kap. 2.1) er en kort redegjørelse for det internasjonale begrepet som knyttes til overgangen fra utdanning og til yrke og til oppfølging og veiledning for nyutdannede, begrepet ”induction”. I og med at dette begrepet ikke kan oversettes direkte til norsk terminologi, samt at jeg referer til internasjonale studier av induction, har jeg valgt allerede i starten av avhandlingen å gi en kort orientering om hva dette begrepet kan omfatte.

Det andre underkapitlet (kap. 2.2) handler om framveksten av veiledning for nyutdannede lærere i Norge. Hovedfokuset i denne delen er det nasjonale nivået.

I det tredje underkapitlet (kap. 2.3) presenterer jeg tiltaket ”Ny som lærer” som er det tiltaket denne avhandlingen i særlig grad belyser.

2.1 Kort introduksjon til det internasjonale begrepet ”Induction”

Induction er en internasjonal betegnelse som blant annet rommer veiledning for nyutdannede lærere. Begrepet induction (Baldassarre & Laneve, 1998; Britton et al., 2003) kan ikke oversettes til norsk direkte og kan ha mange ulike betydninger. Begrepet induction knyttes til “induction phase”, “induction process”, “induction programmes” og “induction activities” (Ingersoll & Strong, 2011; Snoek et al., 2010; Totterdell & Arrowsmith, 2007). Induction betegner *overgangsfasen* fra lærerstudent til å være lærer, en *læringsprosess* fra lærerstudent til utøvende lærer, *ulike introduksjonsprogram* for nyutdannede og *ulike aktiviteter*, hvorav den mest sentrale aktiviteten er *veiledning* (Britton et al., 2003; Ingersoll & Strong, 2011).

... a process of coming to terms with workplace and the profession, that is to say how teachers become aware of an deal with the different factors that are operating in the educational settings, how they integrate the professional knowledge in the daily practice by experiencing and reflecting on these experiences, how they refer to the school context in the widest sense, including all aspects of pedagogical, relational, school-cultural nature (Baldassarre & Laneve, 1998, s. 19).

Inductionprogram kan bestå av mange ulike aktiviteter som kurs, seminarer, observasjon av undervisning, felles undervisningsplanlegging, evaluering av undervisning og veiledning (Baldassarre, 1998; Baron and Drinkard, 2007; Britton et al., 2003). De aller fleste inductionprogrammene inneholder en eller annen form for veiledning (Britton et al., 2003; Norman and Feiman-Nemser, 2005).

Such programmes intend to aid the transition from “student” to “teacher”, and demand that newly qualified teachers [NQTs] are able to demonstrate their competency and professional quality, judged against specific, prescribed standards (e.g. TTA, 2003) Structured induction experiences have thus ‘become the norm, leading to a growing consensus about what teachers should learn, know and be able to do’ (Totterdell & Arrowsmith, 2007, s. 1)

Dette innebærer at inductionprogram ofte er knyttet til forhåndsgitte standarder for lærerarbeidet. Samtidig fant Ingersoll og Strong at begrepet induction også i mange sammenhenger brukes synonymt med ”mentoring”, altså tilsvarende veiledning for nyutdannede (Ingersoll & Strong, 2011, s. 203).

Forskning på inductionprogram viser at disse programmene har ulike målsettinger og ulike aktiviteter. Mange av programmene er del av nasjonale kvalitetsutviklingssystem for lærere, ofte et system som innebærer å følge opp og kontrollere nasjonalt gitte standarder for undervisning (Baron & Drinkard, 2007; Fransson, 2010; Lammond, 2007). Veiledningen som foregår, er ofte basert på veiledning som integrert i yrkesaktiviteten (Ingersoll & Smith, 2004; Schwille, 2008), og/eller veiledningssamtaler basert på observasjon av den nyutdannedes undervisning (jmf. kap. 5.5.3-5.5.4, Ingersoll & Strong, 2011; Wang & Odell, 2002, 2007).

2.2 Framveksten av veiledning for nyutdannede i Norge

Det er grundig dokumentert at læreren er den viktigste enkeltfaktoren i skolen når det gjelder elevenes læringsutbytte (Broch & Egelund, 2001; Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009; Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Rikke, & Østergaard, 2008). Lærernes kvalifikasjoner og kompetanse er derfor vesentlig for sektorens og den enkelte skoles kvalitetsutvikling. Samtidig viser utdanningsforskning også at den tradisjonelle lærerutdanningen ikke har mulighet til fullt ut å forberede nyutdannede lærere på den komplekse virkeligheten de møter som lærere (OECD, 1990, 2005; Pisa, 2007).

For å møte disse utfordringene, med hensyn til overgangen fra utdanning til yrke, har mange land utviklet systematiske innføringsprogrammer for nye lærere, ofte omtalt som ”induction programs” (jmf. kap. 2.1, kap. 5.5.3, Britton et al., 2003; Snoek et al., 2010). Disse innføringsprogrammene varierer i forhold til hensikten med programmene, omfanget og innholdet, men veiledning er en av hovedkomponentene i de aller fleste programmene (jmf. kap. 5.5.3). Hva de ulike programmene legger i veiledningsbegrepet er ulikt, men de fleste omfatter en eller annen form for individuell veiledning (Baldassarre & Laneve, 1998; Britton et al., 2003; Totterdell & Arrowsmith, 2007).

I Norge har man tradisjonelt lagt liten vekt på oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere (Bjerkholt, 1999; Jordell, 1982) og i en gjennomgang OECD gjorde av det norske utdanningssystemet i 1990, etterlyste man en effektiv og systematisk ordning med veiledning for nye lærere (OECD, 1990). Et offentlig utvalg som utredet ulike sider ved lærerutdanningen, NOU nr. 22 (1996) "Lærerutdanning mellom krav og ideal", fulgte opp OECDs etterlysning, og regjeringen fremmet i St. meld nr. 48, (1996-97) "Om lærerutdanning", forslag om kandidatår og sertifisering av nyutdannede lærere.

Med bakgrunn i St. meld nr. 48, (1996-1997) og NOU nr. 22 (1996) startet dermed diskusjoner om kandidatår og sertifisering. Dette er for øvrig et forslag som også nevnes som et mulig forsøksområde i St. meld nr. 11, (2008-2009). Det kan se ut til at diskusjonen om kandidatår og sertifisering av nyutdannede aktualiseres på nytt. Denne antakelsen baseres på to hovedgrunner. Den ene dreier seg om at man i Sverige har innført en sertifiseringsordning for alle sine lærere (Fransson, 2010; SOU, 2008)¹⁶ og den andre hovedgrunnen relateres til at flere av de borgerlige partiene har programfestet veiledning for nyutdannede der de inkluderer en form for sertifiseringsordning¹⁷.

De fleste høringsuttalelsene som fulgte stortingsmeldingen i 1997, avviste imidlertid forslaget om kandidatår og sertifisering. Flere av de innkomne høringsuttalelsene foreslo et system med veiledning for nyutdannede. Regjeringen fulgte opp dette ved å utlyse midler til oppstart av nasjonale forsøk med veiledning for nyutdannede lærere fra høsten 1998 (Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet, 1997).

2.2.1 Nasjonale forsøk med veiledning for nyutdannede

Høsten 1997 inviterte Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet lærerutdanningene til å søke midler til forsøk med veiledning for nyutdannede lærere. Lærerutdanningene skulle stå som formelle søkere, men det var krav om at søknadene skulle tydeliggjøre et formalisert samarbeid mellom fylkesmannen og lærerutdanningen. Utlysningen oppfordret også til samarbeid med arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjonene (Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet, 1997).

Dette samarbeidet skulle bidra til at nyutdannede fikk veiledning, men også til at lærerutdanningene skulle få mer kunnskap om yrkesstarten, og yrkesfeltet skulle få lettere tilgang til forskningsbasert kunnskap og veiledningskompetanse. Veiledningen skulle

¹⁶ Om drøfting av registreringsordningen, se Fransson, 2010

¹⁷ Jmf.Høyre <http://www.hoyre.no/> Kristelig folkeparti <http://www.krf.no/ikbViewer/page/krf/forside> og Venstre <http://www.venstre.no/>

baseres på den nyutdannedes behov og tiltakene skulle utvikles i et samarbeid mellom arbeidsgiverne og lærerutdannerne. På denne måten skulle veiledning for nyutdannede sees på som et samarbeidsprosjekt mellom lærerutdanningen og yrkesfeltet (jmf. Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet, 1997; Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2002).

Ved lærerutdanningen på Høgskolen i Telemark valgte man å utvikle en modell for veiledning basert på et allerede etablert samarbeid mellom fylkesmannen, KS og lærerutdanningen. Dette tidligere samarbeidet handlet blant annet om praktisk tilrettelegging og faglig samarbeid knyttet til den nasjonale satsing på veilederopplæring for styrere i barnehagene (Lauvås, Lycke & Handal, 1990). Den modellen som ble utviklet i forbindelse med utlysningen i 1997 ble bygget på et system der erfarne lærere, samtidig som de fikk opplæring i veiledning, også skulle ha ansvar for å veilede nyutdannede. Særskilte veiledningssamtaler (jmf. kap. 3.2.3) skulle foregå på den enkelte skole og omfatte både individuell veiledning og gruppeveiledning.

Hovedmålet for veiledningen var ”Å legge grunnlaget for en yrkespraksis som bygger videre på allmennlærerutdanningen og som involverer teoretiske og praktiske refleksjoner over skolehverdagen” (Bjerkholt, 2002a, s. 10). Et av delmålene i tilknytning til dette hovedmålet var at prosjektet skulle bidra til at deltakerne, både de lokale veilederne og de nyutdannede skulle utvikle kompetanse i veiledning. Det ble i målformuleringene presisert at veiledningen skulle være ”kvalifisert veiledning” (2002a, s. 11). ”Kvalifisert veiledning” er et begrep hentet fra Lauvås og Handal (1990) og viser til at de lokale veiledere skulle ha kompetanse ikke bare som lærere (jmf. kap. 5.5.4, Wang & Odell, 2002), men også i pedagogisk veiledning. I tillegg hadde prosjektet som mål om å utvikle ”... et system for kompetanseheving gjennom veiledning på den enkelte skole” (Bjerkholt, 2002a, s. 11). Oppfølgingen av disse målene skulle blant annet bidra til at veiledningen ble forankret i ledelsen på skolen og slik kunne berede grunnen for at ledelsen ved skolen også tok i bruk veiledning som redskap for kompetanseutvikling for hele personalet.

Modellen innebar at før skolen startet på høsten, skulle de nyutdannede, de lokale veilederne og ledelsen ved den skolen der den nyutdannede var ansatt, delta på et tre dagers kurs i veiledning. Kurset var i hovedsak bygget på veiledningsstrategien handling og refleksjon (Lauvås, Lycke & Handal, 1996), men inneholdt også elementer fra dialektisk relasjonsteori (Schibbye, 2002). Slik sett startet veiledningstiltaket med felles skolering hver høst, noe som skulle gi deltakerne felles opplevelser og erfaring, samt at alle

deltakerne skulle få prøve seg både i rollen som veisøker og som veileder. Det siste var i følge Lauvås og Handal et poeng for å bygge opp om en mest mulig likeverdighet i veiledningsforholdet (Lauvås & Handal, 1990). Felles skolering skulle også bidra til å forankre veiledningsoppfølgingen hos ledelsen på den enkelte skole, samt gi rektor/ledelsen innsikt i en slik tilnærming til veiledning, og dermed gi skoleledelsen et faglig grunnlag for å utvikle veiledning som kompetansestrategi.

Denne modellen ble lagt fram for samarbeidsutvalget for implementering av L-97 i Telemark, som bestod av Utdanningsdirektøren i Telemark, tre skolesjefer som representerte kommuner i ulike deler av fylket, Telemark Lærerlag, Telemarksforskning-Notodden, samt ledelsen ved Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning ved Høgskolen i Telemark. Utvalget ble enig med fylkesmannen i Telemark om å utarbeide en søknad basert på den skisserte modellen, en søknad som også inkluderte følgeforskning fra Telemarksforskning Notodden (Speitz, 2000, 2002; Streitlien, 1999).

Juni 1998 fikk Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Telemark tilslag på sine søknader fra departementet (Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet, 1998). Høgskolen i Oslo fikk ansvar for veiledning av 10 nyutdannede førskolelærere (Hauge, 2001) og Høgskolen i Telemark fikk ansvar for veiledning av 10 nyutdannede allmennlærere, hvert år i den treårige prosjektperioden (Bjerkholt, 2002a; Speitz, 2002). I tillegg fikk Høgskolen i Nesna midler til å videreutvikle et prosjekt som ble kalt "Hjelpetelefon for nyutdannede lærere" (Knutsen, 2001).

Det første året av det nasjonale pilotprosjektet viste at det kunne bli vanskelig å få tilstrekkelig med nyutdannede lærere som var villige til å delta. Derfor deltok kun 5 nyutdannede allmennlærere det første året i prosjektet (1998-1999). Interessen for å delta i prosjektet endret seg radikalt i prosjektperioden, og i det tredje prosjektåret var interessen fra en av kommunene så stor at dette skoleåret deltok 20 nyutdannede (derav 10 nyutdannede finansiert av kommunen, jmf. Bjerkholt, 2002a).

Kommunene, de nyutdannede og veilederne vurderte prosjektet som svært vellykket og interessant: "Jeg har i min 30-årige karriere som lærer aldri opplevd et prosjekt som har ført til så mye endring i skolen" (Bjerkholt, 2002a, s. 6), uttalte en av rektorene som hadde nyutdannede med i to av de tre årene pilotprosjektet varte. Med utgangspunkt i evalueringene (Bjerkholt, 1999, 2000, 2002a; Speitz, 2000, 2002; Streitlien, 1999), gjennomførte Høgskolen i Telemark i samarbeid med fylkesmannen i Buskerud en tilsvarende veiled-

ningsordning for nyutdannede førskolelærere i barnehager i Buskerud (Bjerkholt, 2001) og året etter ble det startet et tilsvarende prosjekt med veiledning for nyutdannede førskolelærere i Telemark (Bjerkholt, 2002b).

I løpet av forsøksperioden (1998-2001) økte interessen for veiledning av nyutdannede. Hoel startet et prosjekt med e-postveiledning av noen av de norskelektorene som hun hadde uteksaminert ved NTNU (2001) og Stålsett utviklet et opplegg knyttet til veiledning av nyutdannede allmennlærere fra Høgskolen i Oslo (2003).

Resultatene fra de nasjonale pilotprosjektene ble av de ulike samarbeidspartene vurdert som svært vellykkede (Bjerkholt, 2002a; Hauge, 2001; Speitz, 2002). Departementet foreslo med bakgrunn i erfaringene fra de nasjonale forsøkene å utvide forsøket til og bli et nasjonalt prosjekt som de omtalte som ”Veiledning for nyutdannede lærere 2003-2007” (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2002).

2.2.2 Veiledning for nyutdannede en nasjonal satsing fra 2003

Utdannings- og Forskningsdepartementets utlysning av midler til det nasjonale prosjektet i 2002 stilte, i likhet med føringene i de nasjonale forsøkene i perioden 1998-2001 (jmf. kap. 1.1), krav til lærerutdanningene om å inngå et formalisert samarbeid med fylkesmannen. På denne måten ble den norske tilnærmingen til veiledningsordninger for nyutdannede forankret i et samarbeid mellom lærerutdanningen og yrkesfeltet. Lærerutdanningene skulle være de formelle søkerne, men Læringscenteret stilte krav om at fylkesmennene i regionen også skulle undertegne søknaden (Utdanningsdirektoratet, 2007b).

Dette kravet førte til at flere av de lærerutdanningsinstitusjonene som ikke tidligere hadde hatt organisert samarbeid med fylkesmannen eller lokale og regionale skolemyndigheter og organisasjoner, utviklet et slikt samarbeid. På denne måten bidro føringene i utlysningsteksten til å initiere et nærmere samarbeid mellom barnehage- og skolemyndighetene lokalt og regionalt, samt til samarbeid mellom yrkesfeltet og utdanningene lokalt og regionalt. I utlysningbrevet ble det også oppfordret til samarbeid mellom høgskolene og universitetene, noe som førte til at høgskolene og universitetene i de ulike geografiske regionene inngikk samarbeid om veiledningsordninger i sin region (Bjerkholt & Brokke, 2011).

Utvikling av tiltakene som er finansiert av Kunnskapsdepartementet (fra 2003), har dermed foregått som samarbeid mellom lærerutdanningene og lokale/regionale myndigheter og organisasjoner (ofte KS og Utdanningsforbundet). De aller fleste høgskoler og universitet

som gir lærerutdanning, deltar i den nasjonale satsingen og utvikler lokale modeller i samarbeid med hverandre og kommunene, fylkeskommunene og private arbeidsgivere¹⁸ i sin region (Bjerkholt & Brokke, 2011). Tiltakene er forskjellige både i forhold til samarbeid lokalt og regionalt, innhold, organisering og omfang¹⁹. I de fleste regionene startet tiltakene som prosjekter ledet av lærerutdanningsinstitusjonene, fordi det var lærerutdanningene som initierte disse tiltakene og fikk de statlige midlene. Ledelsen av de fleste tiltakene er etter hvert overtatt av den enkelte kommune fordi det er arbeidsgiver som er ansvarlig for å etablere veiledningsordninger for sine nyutdannede førskolelærere og lærere (Kunnskapsdepartementet & KS, 2009).

Den nasjonale satsingen ”Veiledning for nyutdannede lærere” var opprinnelig utlyst som et prosjekt for perioden 2003 til 2007. I 2006 tok Utdanningsdirektoratet initiativ til å gjennomføre en nasjonal evaluering av veiledningsordningene²⁰. SINTEF (Dahl, Buland, Finne, & Havn, 2006) konkluderte i denne evalueringen blant annet med at et stort flertall av de nyutdannede, veilederne og lederne ved de involverte barnehagene og skolene, var svært fornøyd med tiltakene. Respondentene ga i evalueringsundersøkelsen i stor grad støtte til følgende utsagn når det gjaldt de nyutdannedes utbytte av veiledningssamtalene:

- Bedre evner til refleksjon over egen praksis og hva som fører til et godt læringsmiljø
 - Tro på egne evner
 - Bli bedre i håndtering og mestring av møtet med elevene/barna
 - Bli bedre i håndtering og mestring av arbeidssituasjonen
- (Dahl et al., 2006, s. iii)

Med utgangspunkt i resultatene fra denne evalueringen ble den nasjonale satsingen videreført ut over den planlagte prosjektperioden (jmf. Utdanningsdirektoratet, 2012).

2.2.3 Veiledningsordninger for nyutdannede fra 2010

I 2009 kom stortingsmeldingen som viste at regjeringen ønsket å videreutvikle prosjektet med veiledning for nyutdannede lærere til et nasjonalt system med veiledning for alle nyutdannede lærere i Norge (St. meld nr. 11, 2008-2009). Det nasjonale systemet skulle bygge på de eksisterende tiltakene og de erfaringene som var gjort i prosjektperioden (jmf. intensjonsavtalen mellom Kunnskapsdepartementet & KS, 2009).

¹⁸ Private eiere dreier seg i hovedsak om private barnehageeiere og da veiledning for nyutdannede førskolelærere i disse barnehagene.

¹⁹ <http://www.nyutdannede.no/regioner/sfogmr/aktuelt>

²⁰ Evalueringsoppdraget ble gitt til forskningsstiftelsen SINTEF og Dahl, Buland, Finne og Havn er ansvarlig for evalueringsprosjektet.

St. meld nr. 11, (2008-2009) omhandlet i hovedsak forslag til endringer av lærerutdanningene, men meldingen vektla også betydningen av å øke samarbeidet mellom skolemyndighetene lokalt og regionalt, og den enkelte lærerutdanning:

Overgangen fra utdanning til arbeidsliv kan være hard for mange nyutdannede lærere. I en begynnerfase må nye lærere gjøre seg kjent med kulturen på sin nye arbeidsplass og finne sin personlige tilnærming til lærerarbeidet. Samtidig forventes det ofte at nye lærere skal klare en full undervisningsstilling fra første dag (s. 7).

Under behandlingen av denne meldingen var det stor politisk enighet om betydningen av veiledning for nyutdannede lærere, men det var uenighet i forhold til om veiledningsordningen skulle være en obligatorisk ordning, og om den også skulle omfatte sertifisering av de nye lærerne (jmf. kap. 2.2).

Veiledning for nyutdannede lærere ble ett av flere tiltak for kvalitet som inngår i den store lærersatsingen GNIST. GNIST er et partnerskap mellom Kunnskapsdepartementet (KD) og de viktigste samfunnsaktørene innen skole og utdanning²¹. Disse partnerne har på ulike måter ansvar for å følge opp en helhetlig kvalitetssatsing og på denne måten tydeliggjøre ønsket om økt samarbeid. Som oppfølging av GNIST-partnerskapet og St. meld nr. 11, (2008-2009) inngikk Kunnskapsdepartementet og KS i februar 2009 en intensjonsavtale som skulle bidra til at alle nytilsatte nyutdannede lærere skulle få veiledning den første tiden som lærer (Kunnskapsdepartementet & KS, 2009). Dette skulle gjelde for lærere i grunnskole og videregående opplæring fra 2010, og for nyansatte nyutdannede førskolelærere fra 2011²².

Kunnskapsdepartementet (2009b, 2009c) oppnevnte i desember 2009 to nasjonale arbeidsgrupper som skulle utrede ulike sider ved veiledningsordninger for nyutdannede lærere som en oppfølging av stortingsmelding 11 (2009).

Den ene nasjonale arbeidsgruppen utredet *nasjonale rammer for 30 studiepoengs utdanning* for lokale veiledere som skulle veilede nyutdannede lærere (Kunnskapsdepartementet, 2009b). Denne arbeidsgruppen bestod av representanter med kompetanse i veiledning fra ”Nettverket for veiledning av nyutdannede lærere”, en representant for

²¹ GNIST er et samarbeid mellom representanter fra Utdanningsforbundet, KS, LO, NHO, Pedagogstudentene, Studentenes Landsforbund, Norsk Lektorlag, Skolenes Landsforbund, Skolelederforbundet, Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) og Kunnskapsdepartementet (KD). GNIST ledes av Utdanningsdirektoratet.

²² I denne avhandlingen har jeg gjennomgående brukt betegnelsen nyutdannede lærere som en fellesbetegnelse for førskolelærere og lærere. Det er kun der det er nødvendig å differensiere mellom lærergruppene at jeg bruker betegnelsen førskolelærer.

”Nasjonalt råd for lærerutdanning” (NRLU) og ble ledet av Utdanningsdirektoratet. I perioden fra det nasjonale prosjektet med veiledning for nyutdannede startet i 2003, hadde mange av lærerutdanningene allerede etablert studiepoengbaserte veilederutdanninger for lærere som skulle veilede nyutdannede (5-10 stp.). Disse utdanningene var i stor grad basert på ”Den nasjonale rammeplan for pedagogisk veiledning, 20 vekttall” (Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet, 1991) og ”Høringsutkastet til Rammeplan for Tverrfaglig veiledning, 20 vekttall” (Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet, 1999b).

Arbeidsgruppens forslag til nasjonale rammer for denne veilederutdanningen som skulle rettes mot veiledning av nyutdannede lærere (30 stp.), omfatte fire hovedområder, og veiledning skulle være den gjennomgående arbeidsmåten i studiet. De fire hovedområdene er: (1) Veiledning, kommunikasjon og samspill, (2) læring og lærerarbeid, (3) organisasjon, kultur og innovasjon og (4) profesjonskunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2010b, s. 5). Disse nasjonale rammene trådte i kraft fra høsten 2010 (Utdanningsdirektoratet, 2010b). Det innebar at utdanningen av veilederne ikke kun skulle være en veilederutdanning, men også inkludere forskning på nyutdannede og overgang fra utdanning til yrke. Denne endringen kan ha betydning for veilederrollen og veiledernes oppfatning av egen rolle (jmf. Smith, 2010).

Den andre nasjonale arbeidsgruppen, som ble nedsatt samtidig, skulle utrede *ulike forhold ved selve veiledningsordningen for nyutdannede lærere* (Kunnskapsdepartementet, 2009c; Utdanningsdirektoratet, 2009). Denne arbeidsgruppen bestod av representanter fra GNIST-partnerne og en representant fra det nasjonale nettverket for veiledning av nyutdannede lærere. Denne arbeidsgruppen ble også ledet av Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2010a)²³.

Arbeidet i denne arbeidsgruppen viste at partene i stor grad var enige om betydningen av veiledning for nyutdannede, men uenige om hvilke virkemidler som måtte til for å få en slik veiledningsordning etablert. ”Nettverket for veiledning av nyutdannede lærere” valgte å utarbeide et tilleggsforslag til arbeidsgruppas utredning basert på dokumenterte suksessfaktorer i de ulike regionale tiltakene. Dette tilleggsforslaget fra nettverket fulgte opp de

²³ En tilsvarende nasjonal arbeidsgruppe med representanter fra GNIST-partnerskapet, nettverket for veiledning av nyutdannede, samt representanter for private barnehageeiere ble nedsatt året etter, for å utrede veiledningsordninger for nyansatte nyutdannede førskolelærere (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

føringene som departementet hadde i utlysningen av de nasjonale forsøkene i 1998-2001, og i den nasjonale satsingen på veiledning for nyutdannede lærere i utlysningsbrevene fra 2003 og fram til 2010 (Bjerkholt, 2010a).

Tiltaket veiledning av nyutdannede lærere har utgangspunkt i at eier har hovedansvar for veiledning av nyutdannede. De fleste nyutdannede lærerne har fått veiledning av en erfaren lærer med noe veiledningskompetanse. Suksessfaktorer viser at formalisert samarbeid mellom eier og lærerutdanningen bidrar til kvalitetsutvikling av ordningen lokalt, kvalitetsutvikling av veiledningen, samt kvalitetsutvikling av lærerutdanningene (Bjerkholt, 2010, s. 1).

Etter at intensjonsavtalen mellom Kunnskapsdepartementet og KS (2009) har trått i kraft, har lærerutdanningens rolle blitt noe endret fra i hovedsak å være pådrivere for å få kommuner og private eiere til å etablere veiledningsordninger, til i større grad å konsentrere arbeidet om å utdanne lokale veiledere. Dette innebærer at de fleste midlene som lærerutdanningene tidligere hadde søkt for å utvikle og etablere veiledningsordninger lokalt, i hovedsak ble overført til faste studieplasser for veilederutdanningen som var spesielt rettet mot lokale veiledere som skal veilede nyutdannede. Fra 2010 har ni av institusjonene som gir lærerutdanning, fått rollen som knutepunktinstitusjoner for utdanning av lokale veiledere for nyutdannede lærere, noe som innebærer at de er tildelt faste studieplasser for å dekke behovet for å utdanne lokale veiledere i sin region. På denne måten viderefører Kunnskapsdepartementet satsingen på at *de lokale veilederne bør ha formell utdanning*, noe som er et særtrekk for den norske tilnærmingen til veiledning for nyutdannede lærere (Bjerkholt & Hedegaard, 2008; Ingersoll & Strong, 2011; Snoek et al., 2010; Totterdell & Arrowsmith, 2009). Slik sett har Kunnskapsdepartementet tatt ansvar for at eierne skal ha mulighet til å utnevne lokale veiledere som har veiledningskompetanse.

Utdanningsforbundet er opptatt av den endrede rollen lærerutdanningene ser ut til å få i oppfølgingen av stortingsmelding nr. 11, (2009). De peker på at lærerutdanningens rolle ser ut til å gå fra og være initiativtakere og pådrivere for kvalitet i veiledningsordningene, til kun å utdanne tilstrekkelig med lokale veiledere.

Intensjonsavtalen bygger videre på ordningen "Veiledning av nyutdannede" som kom i 2003, og hvor lærerutdanningsinstitusjonenes har hatt i oppgave å tilby skoleeier støtte i deres arbeid med oppfølging og veiledning av nyutdannede, men gjennom intensjonsavtalen er mye endret. Lærerutdanningens rolle går fra å være svært sentral i oppbygging og utvikling av tilbudet, til i hovedsak å ha ansvaret for å gi veilederutdanning. Dermed blir det kommunenes og fylkeskommunenes ansvar alene å tilby veiledning (Harsvik & Nordgård, 2011, s. 7).

Utdanningsforbundet er kritisk til en slik endring og peker på betydningen av et samarbeid mellom lærerutdanningene og eierne/rektorene/styrerne. De tydeliggjør den samme svakheten ved en slik ordning som Jordell pekte på i 1982 (jmf. innl. kap. 2).

Rapportene fra de nasjonale arbeidsgruppene er blant annet fulgt opp ved at partene, Kunnskapsdepartementet og KS, har gjennomført to nasjonale kartleggingsundersøkelser 2010-2011 og 2011-2012 (Kunnskapsdepartementet & KS, 2011; Fladmoe & Karterud, 2012) som gir informasjon om ulike sider ved veilederordningen. Utdanningsforbundet valgte i 2010 å gjennomføre en egen kartleggingsundersøkelse blant sine medlemmer. Dette fordi Kunnskapsdepartementet og KS i sin undersøkelse ikke spurte de lokale veilederne om deres erfaringer og synspunkter (jmf. kap. 5.5.1, Harsvik & Nordgård, 2011).

Kartleggingsundersøkelsene viser at målet med at alle nyutdannede skal få veiledning den første tiden i yrket, ikke er nådd våren 2012. Men antall nyutdannede som får veiledning har økt fra SINTEFs kartlegging i 2005-2006 som viste at om lag 4 % av de nyutdannede lærerne fikk tilbud om veiledning den første tiden i yrket (Dahl et al., 2006, s. 8), til NIFU STEP's kartleggingsundersøkelse²⁴ i 2009 som fant at ca. 50 % av kommunene hadde etablert tiltak rettet mot veiledning for nyutdannede lærere (Arnesen & Aamodt, 2010) og at mer enn 50 % av de nyutdannede fikk veiledning. Etter at intensjonsavtalen mellom Kunnskapsdepartementet og KS (2009) hadde trått i kraft, var andelen nyutdannede som oppga at de fikk tilbud om veiledning økt til 63 % (Kunnskapsdepartementet & KS, 2011) og andelen hadde steget til ca. 72 % i kartleggingsundersøkelsen høsten 2011 (Fladmoe & Karterud, 2012)²⁵.

Kartleggingsundersøkelsene som er gjennomført av Kunnskapsdepartementet og KS viser, i likhet med SINTEF sin kartlegging i 2006 (Dahl et al., 2006, jmf. kap. 2.1.3), at de nyutdannede og lederne er godt fornøyd med veilederordningen (Kunnskapsdepartementet & KS, 2011, s. 4). De spurte viser til at de viktigste suksesskriteriene for å få på plass en veiledningsordning er *engasjement fra skoleledelsen*, *tid avsatt til veiledning* (for både de nyutdannede og veilederne), samt *kontakt med lærerutdanningen* (Fladmoe & Karterud, 2012).

²⁴ Arnesen og Aamodt er ansvarlig for denne delen av NIFU STEP's kartleggingsundersøkelse i 2009.

²⁵ KD og KS sin kartleggingsundersøkelse 2011-2012 ble gjennomført av Fladmoe og Karterud ved TNSgallup.

2.2.4 Hensikten med veiledning for nyutdannede lærere

Internasjonal forskning på veiledning av nyutdannede viser at tiltakene har ulike målsettinger, aktiviteter og omfang (jmf. kap. 5.5). Mange av tiltakene for nyutdannede er del av nasjonale kvalitetsutviklingssystemer for lærere, ofte system for å følge opp og kontrollere nasjonalt gitte standarder for undervisning (Baron & Drinkard, 2007; Bjerkholt & Hedegaard, 2008; Lammond, 2007). Slike tiltak som inngår som del av et kontrollsystem er ofte mer omfattende enn de norske tiltakene (Bjerkholt & Brokke, 2008; Bjerkholt & Hedegaard, 2008; Britton et al., 2003).

Hensikten med veiledning for nyutdannede lærere kan være å rekruttere og beholde nyutdannede lærere, bidra til større grad av trygghet i arbeidet, at de raskere blir i stand til å fylle de forventningene som stilles til dem som lærere, og føre til at de utvikler sin lærerrolle i tråd med skolens mandat og nyere forskning på undervisning og læring (Ingersoll & Strong, 2011; Totterdell & Arrowsmith 2007; Snoek et al., 2010).

Any induction system should meet new teachers' needs for three basic kinds of support: personal, social and professional. A structure based upon four interlocking sub-systems: for mentoring, expert input, peer support and self-reflection is proposed (Snoek et al., 2010, s. 4).

Sitatet er hentet fra EU-kommisjons utredning av ulike sider ved inductionprogram for nyutdannede, en håndbok for policymaking (Snoek et al., 2010). De poengterer at overgangen fra utdanning til yrke, inductionfasen (Britton et al., 2003), er et område der arbeidsplassen, lærerutdanningen og de nyutdannede, bør samarbeide for å utvikle gode ordninger og kunnskap om feltet (Snoek et al., 2010, s. 6). Denne arbeidsgruppen viser også til at ambisjonene for oppfølging av nyutdannede varierer fra land til land. De peker på at slike inductionprogram varierer fra helhetlige og omfattende innføringsprogram som ivaretar ulike målsettinger (jmf. Britton et al., 2003), til lokale og enkeltstående aktiviteter for nye lærere (Snoek, et al., 2010, s. 9).

Rapporten fra den nasjonale arbeidsgruppen som vurderte tiltak for innføring av veiledningsordningen (Utdanningsdirektoratet, 2010a), viser blant annet til de anbefalingene EU-kommisjonen gir i forhold til innholdet i veiledningen for nyutdannede (Snoek, et al., 2010). I arbeidsgruppens utredning står det at: "Et viktig mål med veiledning for nyutdannede nytilsatte lærere er at det skal føre til bedre kvalitet i barnehage og skole" (Utdanningsdirektoratet, 2010a, s. 4). Rapporten presiserer at veiledningsordningen skal ivareta de tre dimensjonene som nevnes i EU-kommisjonens rapport (Snoek, et al., 2010), det vil si *personlig*, *sosial* og *profesjonell* utvikling. Den personlige dimensjonen dreier seg

om den enkelte nyutdannedes utvikling av sin identitet som lærer. Den sosiale dimensjonen handler om det å være en del av skolen som organisasjon og deltaker i læreres profesjonelle fellesskap. Den profesjonelle dimensjonen omtales som: ”... at den nyutdannede, gjennom veiledning får trygghet i sin lærerkompetanse, både fagdidaktisk og pedagogisk. Det handler om livslang læring og en kontinuerlig utvikling som profesjonell lærer” (Utdanningsdirektoratet, 2010a, s. 4).

Den norske tilnærmingen til veiledning for nyutdannede

Den nasjonale satsingen på veiledning for nyutdannede lærere har siden 1996 vært nevnt i alle stortingsmeldinger som har omhandlet kvalitetsutvikling i forhold til barn og unge, kvalitetsutvikling i barnehage og skole og kvalitetsutvikling av lærerutdanningene (Bjerkholt, 2010b).

Det er særlig tre områder som helt fra de første forsøkene med veiledning for nyutdannede (Bjerkholt, 2002; Hauge, 2001) har satt sitt preg på den norske satsingen:

- Lærerutdanningens rolle som initiativtakere i de geografiske regionene og samarbeidet mellom barnehage- og skoleeierne og lærerutdanningene om utvikling av lokalbaserte modeller (jmf. kap. 2.2, Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet, 1997; Utdanningsdirektoratet, 2012)
- Satsingen på utdanning for lokale veiledere som skulle veilede de nyutdannede (jmf. kap. 2.2, Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2002; Utdanningsdirektoratet, 2010b)
- At veiledningen skulle ta utgangspunkt i de nyutdannedes behov, og det eier ønsker at det skal fokuseres på (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2002; Utdanningsdirektoratet, 2007c)

Til nå i dette kapittelet har jeg presentert bakgrunn og framveksten av de ulike tiltakene. På denne måten er de to første prikkpunktene utdypet, altså både lærerutdanningens rolle og satsingen på utvikling av de lokale veiledernes veilederkompetanse. Videre i presentasjonen av hensikten med veiledning for nyutdannede lærere vil jeg utdype det siste prikkpunktet spesielt.

Den norske tilnærmingen tok utgangspunkt i at det er de nyutdannede selv som vet hva de trenger veiledning i. Derfor presiserte Utdanningsdirektoratet²⁶ følgende i utlysningssbrevene: ”*Veiledningen skal ta utgangspunkt i de problemstillinger de nyutdannede har. Innholdet vil derfor variere*” (Læringscenteret, 2003; Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2002; Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 1, kursiv i original tekst). Hensikten med veiledningssamtalene slik den framstilles i utlysningssbrevet i 2002 og 2003, er at de nyutdannedes utfordringer skal være utgangspunktet for faglige analyser, vurderinger og problemløsning. Utdanningsdirektoratet trekker i utlysningen fra 2003 også inn lærerutdanningens rolle, og peker på at lærerutdannerne kan være aktive i forhold til selve veiledningen. ”Lærerutdannerne kan delta i veiledningen av de nye lærerne og bidra til å gi økt veiledningskompetanse for lokale veiledere” (Læringscenteret, 2003, s. 1).

I 2007 endret Utdanningsdirektoratet med utgangspunkt i erfaringene fra de ulike tiltakene, ordlyden i disse utlysningssbrevene, slik at også eierperspektiver kunne vektlegges som innhold i veiledningssamtalene. I utlysningssbrevet fra 2007 stod det for første gang følgende: ”*Veiledningen skal ta utgangspunkt i de problemstillinger de nyutdannede har og det skole- og barnehageeiere ønsker det skal fokuseres på. Innholdet vil derfor variere*” (Utdanningsdirektoratet, 2007b, s. 2, kursiv i original tekst). Endringen innebærer at innholdet i veiledningssamtalene fortsatt skal ha utgangspunkt i den enkelte nyutdannedes behov, men ikke begrenses til et slikt perspektiv. Dermed endres tilnærmingen fra å være ensidig orientert mot den enkelte nyutdannedes individuelle behov til også å ivareta barnehage og skoleeiers interesser. Imidlertid signaliserer presiseringen: ”... utgangspunkt i de problemstillinger de nyutdannede har” at de nyutdannedes behov fortsatt skal være et viktig utgangspunkt og dermed at de nyutdannede selv bør ha innvirkning på hva som belyses i veiledningssamtalene.

Lærerutdanningens rolle i den nasjonale satsingen er som nevnt noe endret i løpet av denne perioden (jmf. kap. 2.2.3). I Utdanningsdirektoratets utlysning av midler til veiledning for nyutdannede i 2010 presiserte Utdanningsdirektoratet at lærerutdannerne *ikke* skulle være veiledere for de nyutdannede, men bidra til å utvikle veiledningskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2010c). I utlysningssbrevet fra 2012 tydeliggjør Utdanningsdirektoratet lærerutdanningens rolle på denne måten:

De eksisterende tiltakene for veiledning av nyutdannede lærere og/eller førskolelærere har i stor grad vært drevet i regi av lærerutdanningene, men i samarbeid med representanter fra

²⁶ Tidligere Læringscenteret.

skoleeier, barnehageeier, Fylkesmann og organisasjonene. Det er viktig at alle parter er med på å videreutvikle gode løsninger for fremtidig organisering av veiledning av nyutdannede, jf samarbeidet i de regionale Gnistpartnerskapene og de regionale nettverkene for barnehage-sektoren (GLØD) som skal opprettes (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Lærerutdanningene i Norge har vært sentrale i å initiere veiledning for nyutdannede i kommunene, utvikle modeller for veiledning i samarbeid med lokale aktører, utdanne lokale veiledere, samt i å kvalitetssikre de ulike veiledningsordningene. Dette samarbeidet signaliserer Utdanningsdirektoratet bør videreutvikles på en slik måte at alle partene deltar i utviklingen av veilederordningene og kvalitetsutviklingen av veiledningen.

Disse ulike utdragene fra utlysningebrevene i perioden fra 1997 til 2012 viser tydelig disse tre hovedområdene som skiller den norske satsingen på veiledning for nyutdannede fra de fleste andre lands inductionprogram. På denne måten dokumenterer disse utlysningebrevene blant annet at den nasjonale satsingen på veiledning av nyutdannede i Norge er *en alternativ tilnærming til veiledningsordninger* der eierne i liten grad får faglig assistanse fra lærerutdanningene, der de lokale veilederne i liten grad har kompetanse i veiledning og der innholdet i veiledningen er basert på fastsatte kvalitetskriterier, eller standarder for god undervisning (Bjerkholt & Heedegard, 2008; Ingersoll & Strong, 2011; Snoek et al., 2010; Totterdell & Arrowsmith, 2009).

I en sammenlikning av ulike tilnærminger til veiledning for nyutdannede (jmf. Minneord til Sidsel Hauge om nettverket NQTNE) kan den norske tilnærmingen sees som en ”bottom up” strategi der ulike aktører prøver ut forskjellige lokalbaserte veiledningsordninger. Dette tilsvarende en dansk, finsk og tidligere²⁷ svensk tilnærming (Bjerkholt & Hedegaard, 2008), der veiledningsordninger for nyutdannede varierte ut fra ulike initiativ og lokale behov. Dette i motsetning til Estland (jmf. også Sveriges sertifiseringsordning som ble innført i 2011, SOU, 2008) som har innført en nasjonal ordning (top down) som er felles for alle nyutdannede lærere (Bjerkholt & Hedegaard, 2008). Den norske tilnærmingen er til forskjell fra de andre landene som er representert i dette forskningsnettverket (NQTNE) en kombinasjon av en ”bottom up” strategi og en ”top down” strategi. De ulike tiltakene skal være lokalbaserte tiltak (bottom up), men også tilfredstille visse nasjonale (jmf. årlige utlysningebrev relatert til tildeling av prosjektmidler) føringer (top down).

²⁷ Jeg har brukt betegnelsen ”tidligere” fordi Sverige med bakgrunn i SOU, 2008 nr. 52, Legitimation och skäpta behörighetsregler og regjeringsbeslutningen om registrering, 2010-2011, s. 20, innførte sertifiseringsordning for alle lærere fra 2011. Dette innebærer en top-down modell.

I rapporten fra den nasjonale arbeidsgruppen som utredet innføring av veiledningsordning for nyutdannede, vises det til at veiledningsordningene bør være basert på et samarbeid mellom skoleleder, veileder og den nyutdannede: ”Veiledningen planlegges og gjennomføres i samarbeid mellom skoleleder, veileder og den nyutdannede, og det er lagt få føringer fra sentralt hold på hva veiledningsordningen bør inneholde” (Utdanningsdirektoratet, 2010a, s. 32). På denne måten understrekes bottom-up strategien.

2.3 Tiltaket ”Ny som lærer”

I forbindelse med departementets utlysning av midler til veiledning for nyutdannede lærere i 2002 (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2002), tok Høgskolen i Telemark og Utdanningsdirektøren i Telemark, initiativ til å etablere et samarbeid om veiledning av nyutdannede førskolelærere og lærere i regionen. Dette var starten på tiltaket ”Ny som lærer” (Bjerkholt, Karlsen, & Olsen, 2003), et tiltak som startet med at lærerutdanningene organiserte og ledet veiledningsordningene, men der eierne gradvis har overtatt koordineringen og ledelsen av de ulike lokalbaserte variantene av tiltaket ”Ny som lærer”. Lærerutdanningene har vært pådrivere for å få kommunene/fylkeskommunene og private barnehageeiere i disse fylkene i gang med å utvikle veiledningsordninger for nyutdannede basert på lokale veiledere med veiledningskompetanse. Høgskolene er faglig ansvarlig for veilederutdanningene, har det faglige ansvaret for innholdet i nettverkssamlinger for lokale veiledere, samt for å følge opp noen veiledningssamtaler på de ulike skolene og barnehagene.

I den kommunen der forskningsdeltakerne arbeider har deltakelse i tiltaket ”Ny som lærer” vært obligatorisk for nyutdannede førskolelærere og lærere siden 2004. Selv om veiledning for nyutdannede er obligatorisk, viser det seg at noen av de nyutdannede likevel ikke deltok i tiltaket ”Ny som lærer” det første året de arbeidet i denne kommunen (jmf. kap. 7.1.2). Dette har sammenheng med ansettelsesforhold, fordi nyutdannede som kun var ansatt i mindre stillinger og/eller ansatt i kortere vikariater, ikke ble inkludert i veiledningsordningen. Ofte viser det seg imidlertid at disse nyutdannede, som i utgangspunktet kun hadde mindre prosentstillinger og korte vikariater, får utvidet sine stillinger i løpet av året og dermed kan ha sitt første år som lærer uten å få spesiell oppfølging og veiledning. Disse nyutdannede deltar da gjerne i veiledningsordningen det andre året fordi de da ofte får større stillinger eller årsvikariat.

Tiltaket ledes av skoleadministrasjonen, der en av de skolefaglige ansatte på skolekontoret har hovedansvaret for å koordinere tiltaket ”Ny som lærer” i kommunen. Denne kommunen har siden starten hatt samarbeid med høgskolens veiledningsteam både i forhold til etablering og kvalitetsutvikling av tiltaket. Kommunen har det daglige ansvaret for tiltaket, men lærerutdanningens veiledningsteam bidrar som faglige konsulenter, med opplæring av lokale veiledere, oppfølging av lokale veiledningsøkter, samt med faglig oppfølging av nettverk for erfarne lokale veiledere (Bjerkholt, Eik, Karlsen, Olsen & Ødegård, 2007).

Koordinator for tiltaket i kommunen avklarer hver høst hvem av de nyutdannede som skal delta i tiltaket, og om kommunen har behov for at det utdannes flere lokale veiledere for å dekke veiledningsbehovet. Kommunen arrangerer et felles informasjonsmøte tidlig på høsten med de nyutdannede, lokale veilederne og rektorene. På dette møtet deltar også representanter fra høgskolens veilederteam, og det gis informasjon om tiltaket og veilederopplæringen.

De nyutdannede som deltar i tiltaket ”Ny som lærer” får i august oppnevnt en lokal veileder som skal gi dem veiledning, individuelt og i grupper dette skoleåret. I utgangspunktet deltar de nyutdannede på åtte individuelle veiledningssamtaler og fire gruppeveiledningssamtaler i løpet av sitt første år som lærer. Hver veiledningsøkt varer fra en til to timer. Veiledningssamtalene foregår stort sett på den arbeidsplassen der de nyutdannede er ansatt, og de lokale veilederne er i hovedsak erfarne lærere med veiledningskompetanse som underviser ved en annen skole i kommunen. Bare unntaksvis får de nyutdannede lærerne en lokal veileder som arbeider ved samme skole. I denne kommunen har man valgt en slik ordning for å unngå at lokale veiledere skal kunne være involvert i de konkrete saksområdene som belyses i den enkelte veiledningssamtale. De lokale veilederne er i hovedsak lærere som underviser på samme trinn, det vil si barnetrinn eller ungdomstrinn, men ikke nødvendigvis. Noen ganger har de lokale veilederne de samme undervisningsfagene som de nyutdannede de veileder, men dette varierer også.

I denne kommunen legges det opp til at de lokale veilederne skal ha formell kompetanse i veiledning. Det innebærer at de som skal være lokale veiledere, og som ikke har slik kompetanse, deltar på en veilederutdanning (15 stp.). Det første året man er lokal veileder gjennomfører de altså denne veilederutdanningen parallelt med at de veileder nyutdannede. I tiltaket ”Ny som lærer” har denne utdanningen tidligere (2003-2010) vært på 10 stp., men

fra 2010 ble utdanningen (15+15 stp.) som nevnt justert i forhold til de nasjonale rammene som ble innført (jmf. kap. 2.2.3).

I det nasjonale pilotprosjektet i 1998-2001 var opplæringen i veiledning i stor grad basert på veiledningsstrategien handling og refleksjon (Lauvås & Handal, 1990, 2000), men med noe inspirasjon fra dialektisk relasjonsforståelse (Schibbye, 1988, 2002) og systemisk veiledning (Gjems, 1995; Ulleberg, 2004). Utdanningen av de lokale veilederne i tiltaket "Ny som lærer" har i større grad omfattet ulike tilnærminger til veiledning (2003). På denne måten har den dominansen som handlings- og refleksjonsstrategien utgjorde i det nasjonale pilotprosjektet i Telemark, blitt erstattet av et større mangfold av tilnæringsmåter. Utdanningen har en eklektisk tilnærming, der strategien handling og refleksjon (Lauvås & Handal, 1990, 2000), en dialektisk relasjonsforståelse (Schibbye, 2002), systemisk tilnærming (Gjems, 1995; Jensen & Ulleberg, 2011; Ulleberg, 2004) og konstruktivistisk tilnærming (Peavy, 2006) dannet grunnlaget for veilederutdanningen fram til høsten 2010 (kap. 2.2.3). Denne utdanningen bestod i liten grad av temaer direkte knyttet til problemstillinger relatert til det å være nyutdannede lærere. Dette innebærer at de lokale veilederne som er forskningsdeltakere i denne studien har sin veilederutdanning basert på et slikt grunnlag.

Utdanningen av lokale veiledere for nyutdannede har først fra høsten 2010, etter innføringen av de nasjonale rammene, blitt tydeligere rettet mot det å veilede nyutdannede lærere og inkluderer forskning på nyutdannede som del av studiet (jmf. kap. 2.2.3, Høihilder & Olsen, 2010; Karlsen, 2011; Smith & Ulvik, 2010).

I tillegg til å være ansvarlig for veilederutdanning som de lokale veilederne deltar på, bidrar høgskolenes veilederteam med observasjon av lokale veiledningssamtaler på skolene. De observerer da individuelle- og gruppeveiledningssamtaler, og gir de lokale veilederne tilbakemelding og faglig støtte til videreutvikling av sin veiledningskompetanse. Dette gjelder de nye veilederne og i noen grad erfarne veiledere. Disse observasjonene av veiledningssamtaler bidrar til at veilederne fra høgskolene får kunnskap om hvordan de nyutdannede opplever møtet med skolehverdagen, og dermed får lærerutdanningen innsikt i hvordan de nyutdannede opplever utdanningens relevans. Lærerutdannernes observasjon av veiledningssamtaler gir også kunnskap om ulike sider ved veiledningssamtalene og innspill til videreutvikling av veilederutdanningene.

De lokale veilederne som har formell utdanning i veiledning får tilbud om å delta i veiledernetverk for erfarne veiledere. Dette nettverket organiseres fra kommunen og veilederteamet ved høgsolen har det faglige ansvar for nettverket. Veilederteamet ved høgsolen har samlinger med det lokale nettverket noen ganger i året der de drøfter ulike forhold ved veiledning for nyutdannede, nyere forskning på overgangen fra utdanning til yrke eller på veiledning, og eventuelt gjennomfører veiledningsøkter. Hensikten med disse nettverkssamlingene er kontinuerlig kompetanseutvikling for de lokale veilederne i kommunen.

Målet med tiltaket ”Ny som lærer” er å fremme kvalitetsutvikling i barnehage og skole generelt, generere kunnskap om overgangen fra utdanning til yrke, øke organisasjonenes bevissthet om å ivareta og veilede nyutdannede lærere, og øke lærerutdanningens kunnskap om praksisfeltet (Høgsolen i Telemark, 2007, s. 2). Hovedmålet for tiltaket er basert på en omformulering av hovedmålet for det nasjonale pilotprosjektet ”Veiledning av nyutdannede allmennlærere i Telemark” (jmf. kap. 2.2.1). Innen dette tiltaket presiseres det at veiledningen skal ta utgangspunkt i områder som de nyutdannede ønsker veiledning på, samt skal bidra til teoretisk og praktisk refleksjon over praksis (Bjerkholt, et al., 2003).

Siden starten av tiltaket ”Ny som lærer” i 2003, har de ulike områdene i hovedmålet blitt presisert i ulike delmål. Søknader og rapporter viser at arbeid med veiledningsopplæring, kvalitet i veiledning og kvalitetsutvikling i sektoren har stått sentralt i tiltaket ”Ny som lærer” (Bjerkholt, Eik, Karlsen, Olsen, & Ødegård, 2006; Bjerkholt et al., 2003; Hjortdal, Eik, Karlsen, & Olsen, 2011). Dette innebærer blant annet at tiltaket er basert på at de lokale veilederne trenger veilederutdanning, ikke kun lærererfaring (jmf. kap. 5.5.4, Wang & Odell, 2002), samt en tilnærming til veiledning som vektlegger refleksjon over praksis og dermed i stor grad kan sees som en kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming (jmf. kap. 5.5.4, Wang & Odell 2002, 2007).

3 Tilnærming til veiledningsfeltet

Veiledningsfeltet henter kunnskap fra praktiske tradisjoner innen ulike håndverks-tradisjoner, fra praktisk pedagogisk virksomhet, og fra teoretiske fagområder som bygger sin kunnskap på ulike vitenskapsområder.

Det kan være nyttig å skille mellom veiledning som praktisk virksomhet og veiledning som teoretisk fagområde. Vi snakker om et komplekst område der mange typer kunnskaper er i samspill, der mange fag- og vitenskapsområder blir brukt som kilder til teori om veiledning. Internasjonalt regnes begynnelsen på veiledning i institusjoner tilbake til sosialt arbeid i USA (Skagen, 2004, s. 163).

Et slikt skille mellom veiledning som praktisk virksomhet med lange historiske røtter og veiledning som teoretisk fagområde med en kort historie, kan være hensiktsmessig. I Norge beregnes framveksten av pedagogisk veiledning som innebar en mer teoretisk forankret veiledningsvirksomhet, til 1970-tallet (Bue, 1973; Skagen, 2000b).

Veiledningsfeltets begrepsflora avspeiler en kompleks tilhørighet, noe som også har bidratt til at mange karakteriserer begrepsbruken innen veiledningsfeltet som forvirrende og lite konsistent (Bjørndal, 2008; Smith, 2010; Stålsett, 2009; Åberg, 2009). Jeg anser det derfor som hensiktsmessig å tydeliggjøre hvordan jeg benytter veiledningsbegrepet som en fellesbetegnelse for det jeg kaller veiledningslike samtaler.

Dette kapittelet er delt inn i tre hoveddeler. Den første delen (kap. 3.1) tar for seg begrepet veiledning som fellesbetegnelse og tar utgangspunkt i Caplans bok ”Mental Health Consultation” (1970) og denne bokens inndeling og avgrensning av hans begrep ”consultation” (veiledning, jmf. Lauvås & Handal, 1990) i forhold til terapi og undervisning. Caplans tittel viser hvordan han bruker det engelske begrepet ”consultation” som et overordnet begrep, et begrep som Lauvås og Handal i 1990 og i 2000 oversatte som tilsvarende begrepet veiledning som en overordnet fellesbetegnelse (2000, s. 39).

Avhandlingen konsentreres i hovedsak om pedagogisk veiledning, nærmere bestemt yrkesfaglig veiledning. Betegnelsen yrkesfaglig veiledning introduseres av Handal og Lauvås i 1990. Jeg kunne, blant annet med støtte i Dales distinksjon mellom profesjonsutdanning og yrkesutdanning (Dale, 2001, s. 62-68), med fordel valgt å skifte ut begrepet yrkesfaglig veiledning med begrepet profesjonsveiledning. Når jeg likevel ikke gjør dette skiftet, har det sammenheng med at en slik begrepsendring ville fordret en redegjørelse og drøfting av begrepet ”profesjon”. Avhandlingens omfang gir ikke rom for

en slik drøfting. Dermed beholder jeg det mer innarbeidede begrepet yrkesfaglig veiledning, selv om jeg har stor sympati for at veiledning av nyutdannede bør kunne omtales som profesjonsveiledning.

Avslutningsvis i denne første delen (kap. 3.1) klargjøres min bruk av terminologi knyttet til roller og saksinnhold i veiledningssamtaler. Jeg har valgt å bruke veileder og veisøker om rollene i veiledningssamtalene, samt saksområder om de temaene som belyses i samtalene.

Den andre hoveddelen (kap. 3.2) omhandler ulike tilnærminger til begrepet veiledning. For å tydeliggjøre hvordan betegnelsen veiledning framstår i denne avhandlingen, er tilnærmingen delt inn i to hovedretninger. Disse to tilnærmingene er knyttet til om veiledningen foregår som integrert del av yrkesutøvelse, eller som særskilte veiledningssamtaler som er skjermet fra annen yrkesutøvelse i tid og rom. Denne måten å tydeliggjøre ulikhet i tilnærming til veiledning på, framkommer i en del av veiledningslitteraturen (Bjørndal, 2008; Lauvås & Handal, 1990, 2000; Skagen, 2004). Jeg har med utgangspunkt i en sosiokulturell forståelse, der kontekst sees som del av og vevd inn i handlingene, valgt å tydeliggjøre disse to ulike tilnærmingenes betydning (jmf. kap. 4.1.3 og kap. 4.3). Disse to ulike tilnærmingene til veiledning gir ulike forutsetninger for innhold i veiledningen, og utgjør ofte også et skille i forhold til synet på hva veiledning skal være og hvilke mål veiledningen skal ha. Derfor velger jeg å tydeliggjøre ulike tilnærminger til veiledning ved og ta utgangspunkt i disse to tilnærmingene.

Dette innebærer at veiledningen som foregår som integrert i yrkesutøvelsen, kan finne sted som integrert del av undervisningen, i oppfølging av elever i grupper eller ulike former for oppfølging av enkeltelever. Denne tilnærmingen har jeg av språklige hensyn og for korthetsskyld noen steder kalt ”integrert veiledning”. Den andre tilnærmingen dreier seg om at veiledningen foregår som særskilte formaliserte veiledningssamtaler som blir skjermet i tid og rom fra annen yrkesutøvelse, slik at aktørene fullt og helt kan konsentrere seg om innholdet i veiledningssamtalen. Dette innebærer at dette handler om veiledningssamtaler som foregår på grupperom eller kontorer fysisk skjermet fra arbeidet med elevene, planleggingsoppgaver eller elevvurderingsarbeid. Denne tilnærmingen har jeg av språklige hensyn og for korthetsskyld noen steder kalt ”særskilte veiledningssamtaler”.

I kapittel 3.2 presenteres først veiledning som integrert veiledning og deretter veiledning som særskilte veiledningssamtaler. Etter å ha belyst og drøftet disse to ulike tilnærmingene klargjøres bruken av betegnelsen veiledning i avhandlingen.

I den tredje hoveddelen av kapittelet (kap. 3.3) presenteres en kort historisk oversikt over ulike veiledningstradisjoner. En slik historisk gjennomgang vil, i en sosiokulturell tilnærming til veiledningsfeltet, ha betydning, fordi veiledningskonteksten er del av en større historisk og kulturell kontekst (Bakhtin, 2005; Bruner, 1990, 1999; Rommetveit 1996, 2008; Vygotsky, 1978, 1986; Wertsch, 1991, 1998, 2004). Veiledning av nyutdannede lærere kan sees som institusjonelle samtaler (Marková, 2003; Säljö, 2008)²⁸, og en slik gjennomgang av veiledningsfeltet vil kunne bidra til å fortolke og drøfte innholdet i veiledningssamtaler mellom nyutdannede og lokale veiledere (jmf. kap. 4.1.3 og kap. 4.2).

Den begrepsfloraen som preger veiledningsfeltet, preger også forsøkene som er gjort på å lage et kart over ulike tilnærminger til veiledningsfeltet. Skagen karakteriserer sitt forsøk på å gi en oversikt over veiledningsfeltet som en "umulig oppgave" (2004, s. 11). Noe av grunnen til at det er vanskelig å få oversikt over veiledningsfeltet, er at de ulike tilnærmingene til veiledning omtales ulikt. Betegnelser som tradisjoner, retninger, modeller og strategier brukes i stor grad om hverandre, og forfattere som har utarbeidet oversikter over feltet benytter også ulike begreper (Lauvås & Handal 1990, 2000; Pajak, 2000; Skagen, 2000b, 2004). Veiledningsfeltet har hva angår praksis lange historiske tradisjoner å bygge på, men er som teoretisk felt ungt. Feltet framstår som komplekst og dynamisk blant annet i den forstand at forskjellige tilnærminger inspirerer hverandre, og det utvikles da nye tilnærminger der man kombinerer de ulike praktiske og teoretiske tilnærmingene til veiledning (Bjørndal, 2008; Kroksmark & Åberg, 2007; Skagen, 2010a, 2000b, 2010b; Åberg, 2009).

Helt til slutt i dette kapittelet utdypes veiledning og refleksjon (kap. 3.3.6). Dette fordi veiledning av nyutdannede, og tiltaket "Ny som lærer" (Bjerkholt, 2002, 2010; Bjerkholt et al., 2003, 2006) har en tilnærming til veiledning der refleksjon i veiledning vektlegges. Derfor trekkes det inn ulike tilnærminger til refleksjon i veiledning. I denne delen vises det til phronesistradisjonen og ulike tilnærminger til veiledning og refleksjon (Brusling &

²⁸ Skagen (1998) viser til at Bakhtins begrep talesjangere kan være de "overtone" i veiledningssamtalene som viser til ulike sjangertrekk, der institusjonelle samtaler kan gi en type overtoner, mens veiledningssjangeren kan gi noen andre sjangertrekk. Disse to sjangertrekkene bidrar som overtoner i de institusjonelle veiledningssamtalene, jmf. kap. 5.2.1.

Strömquist, 1996; Lauvås & Handal, 2000). Begrepet refleksjon belyses blant annet ut fra Zeichner og Liston (1987, 1996), og Søndena (2002, 2009).

Kapittelet avsluttes med en oppsummering og presisering av tilnærmingen til veiledningsfeltet i denne avhandlingen (kap. 3.3.7).

3.1 Veiledning som fellesbetegnelse

Veiledning kan sees som en fellesbetegnelse som inkluderer forskjellige sidestilte begreper og som viser til ulike former for veiledning som konsultasjon, rådgivning og supervisjon. Det å velge betegnelsen veiledning som en fellesbetegnelse samsvarer med mye av lærerutdanningsfeltets litteratur (Bjørndal, 2008; Brekke & Søndena, 2009; Kroksmark & Åberg, 2007; Lauvås & Handal, 2000; Skagen, 2000a). Innen det pedagogisk-psykologiske arbeidsfeltet brukes ofte betegnelsen rådgiver og rådgivningstjeneste. Det varierer derfor innen det pedagogiske veiledningsfeltet hvorvidt man bruker betegnelsen veiledning eller rådgivning som fellesbetegnelse (Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 1994, 2001, 2010)²⁹. I nynorsk språkdrakt velges begrepet rettleiing eller vegleiing som fellesbetegnelser mer eller mindre uavhengig av hvilket område innen veiledningsfeltet veiledningen relateres til (Fossøy, 2006; Søndena, 1994, 2002).

3.1.1 Begrepsbruk i veiledningsfeltet

Innen veiledningsfeltet vises det ofte til Caplans presisering av ulike begreper (Caplan, 1970). Denne inndelingen, som har bidratt til å utvikle et mer presist begrepsapparat, ble bearbeidet i 1993 (Caplan & Caplan, 1993). Caplans inndeling er basert på de engelske begrepene ”supervision” og ”counselling³⁰”, samt beslektede virksomheter innen ”education”, ”psychoterapy” og ”collaboration”. Denne inndelingen fikk blant annet betydning for hvordan Lauvås og Handal (1990, 2000)³¹ definerte og avgrenset sitt veiledningsbegrep, og hvordan Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (2010) argumenterer for sin definisjon av begrepet rådgivning.

²⁹ Dette er den samme boka, men som har blitt revidert og kommet i ny utgave. Derfor viser jeg i hovedsak kun til siste utgave.

³⁰ Counselling oversetter Lauvås & Handal med konsultasjon og viser til veiledning som foregår ved at en person søker veiledning i forhold til en konkret sak. Veiledningen varer i en avgrenset tidsperiode og veisøker beholder ansvaret for å håndtere saksområdet.

³¹ 1990 utgaven ble revidert og i stor grad omarbeidet i 2000. Revisjonen er såpass omfattende at jeg har valgt å vise til begge disse utgavene.

Det knytter seg ulike forståelser til begrepet supervision. Handal og Lauvås, og Johannessen, Kokkersvold og Vedeler omtaler supervison som den veiledningen som foregår innen en utdanningskontekst, ofte med pliktig deltakelse³². Kroksmark og Åberg derimot velger i boka ”Veiledning i pedagogisk arbeid” (2007) å oversette Pajaks betegnelse ”supervision” (Pajak, 2000, 2007) med begrepet veiledning. I en fotnote (2007, s. 370) viser Kroksmark og Åberg imidlertid til at det amerikanske begrepet ”supervision”, slik de tolker begrepet, i utgangspunktet rommer større variasjon av veiledningslignende virksomheter. Dermed kan supervisjon sees som et overordnet begrep³³.

Med referanse til Lauvås og Handal (1990, 2000) og Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (2010) innebærer den tradisjonelle inndelingen (Caplan 1970; Caplan & Caplan, 1993) i norsk veiledningsterminologi at begreper som rådgivning, supervisjon og konsultasjon inkluderes i fellesbetegnelser som ”veiledning” eller ”rådgivning”.

I perioden fra denne tradisjonelle inndelingen ble utviklet (Caplan, 1970), har begreper som coaching og mentoring blitt mer inkludert i den norske veiledningsterminologien. Betegnelsene coaching (Gjerde, 2003; Skagen, 2010a) og mentoring (Mathisen & Høigaard, 2008; Skagen, 2010a) kan også benyttes som fellesbetegnelser på linje med betegnelsene veiledning og rådgivning. Dette fordi både coaching og mentoring finnes i svært mange varianter (jmf. begrepet supervision). Jeg velger derfor først å utdype coaching og mentoring, for så å presisere at i denne avhandlingen sees coaching og mentoring som to ulike former for veiledning innen fellesbetegnelsen rådgivning eller veiledning.

3.1.2 Coaching og mentoring som nyere fellesbetegnelser

Coaching beskrives som en veiledningsform som er utviklet innen idretten for å bidra til ”å frigjøre og utvikle menneskers potensial” (Gjerde, 2003, s. 5). En av pionerene innen coaching var tennistreneren Gallwey. Han (1976) benyttet et spekter av ulike metoder, der en av metodene var bruk av mentale bilder. Den enkelte skulle øves i å bli bevisst og bruke mentale bilder der man så seg selv som en som lykkes. Coaching er en veiledningsform

³² Supervisjon slik det brukes av disse forfatterne viser ofte til veiledning i tilknytning til utdanning. Det dreier seg om saksforhold knyttet til yrkesutøvelse mellom en kompetent yrkesutøver og en som er under opplæring. Veiledning er da ikke frivillig, men obligatorisk del av utdanningen. Supervisjon dreier seg om en supervisor som har oppsyn med og kontrollfunksjon i forhold til veisøkerens yrkesvirksomhet.

³³ På denne måten kan betegnelsen supervisjon både sees som et smalt begrep om en form for veiledning (Caplan, 1970, 1993; Handal & Lauvås, 1990, 2000; Johannessen et al., 1994, 2001, 2010) og som et paraplybegrep. Denne fotnoten hos Kroksmark og Åberg kan eventuelt også avdekke ulikheter innen forståelsen av begrepet veiledning i norsk og svensk veiledningsterminologi.

som i utgangspunktet var knyttet til idretten, men har fått gjennomslag på de fleste områder innen utdanning, i næringslivet og innen annen offentlig virksomhet. Mathisen og Høigaard (2008, s. 30-31) viser til Clutterbucks (1998) og Benabou og Benabous (2000) skille mellom coaching og mentoring (se avsnittet om mentoring). Coaching handler om *ett* saksområde og har fokus på ferdigheter og prestasjoner. Det dreier seg i stor grad om *handlinger* og det å få *tilbakemelding* på ferdigheter og *prestasjoner*. Feedback på handlingene og prestasjonene er en vesentlig del av coachingen (Berg, 2006). Innholdet i coachingen avklares i samarbeid mellom coach og protesje (veileder og veisøker). Relasjonen mellom deltakerne er basert på samarbeid og respekt for hverandres kompetanse. Både Mathisen og Høigaard (2008, s. 31), og Skagen (2010a, 2010b) viser til at begreper som coaching, mentoring og veiledning har flere likhetstrekk enn forskjeller.

Mentoring er en tradisjonell arbeidsform som har røtter langt tilbake i historien. Det dreier seg om en erfaren (yrkes)utøver som hjelper en annen ofte yngre og mindre erfaren til å bli dyktigere og mer kompetent innen et felt (Mathisen & Høigaard, 2008, s. 3). En mentor er en læremester som beskytter, guider, instruerer og utfordrer. I den norske terminologien brukes betegnelser som mentee, protesje eller veisøker om den som deltar i mentoring. Mentorbegrepet har fire ulike opphav (Skagen, 2004). Det ene er knyttet til historien om Odyssevs og hans læremester Mentor, det andre til middelalderens håndverkslaug og mester-svenn tradisjon. Det tredje viser til en humanistiskpsykologisk inspirert tradisjon der dialogen skal bidra til å støtte den enkeltes personlig vekst. Det fjerde opphavet kan knyttes til phronesistradisjonen (jmf. kap. 3.3.1) med røtter til Sokrates og Aristoteles. Denne tradisjonen kan både relateres til en humanistisk og en kritisk tilnærming. På denne måten kan mentoring i likhet med coaching omfatte ulike former og metoder og dermed også sees som fellesbetegnelse på lik linje med betegnelse veiledning og rådgivning.

Mathisen betegner valg av fellesbetegnelse coaching, mentoring, rådgivning og veiledning som: "et spørsmål om preferanser, kløkt og taktikk" (2008, s. 33). Skagen, Handal og Lauvås, og Mathisen hevder alle at valg av betegnelser innen veiledningsfeltet kan ha et aspekt av posisjonering eller revirtenkning. De tydeliggjør med dette at det er mer som forener enn som skiller disse ulike betegnelse og tilnærmingene (Lauvås & Handal, 2000; Skagen, 2000a, 2004, 2010a). Det som kjennetegner coaching, mentoring, rådgivning og veiledning er, i følge Mathisen og Høigaard, at det dreier seg om "profesjonelle samtaler". Dette innebærer at disse samtalerne ikke kun er løst snakk, men

skal preges av noen kvaliteter. De skal eksempelvis være systematiske og målrettede (Mathisen & Høigaard, 2008).

3.1.3 Veiledning velges som fellesbetegnelse

Fellesbetegnelsen veiledning består av mange ulike former for veiledning, og spenner fra veiledning som pliktig til veiledning som frivillig deltakelse. Et veiledningsforhold kan være av kortere eller lengre varighet. Spennet innen denne betegnelsen omfatter veilederens (som jeg har valgt som fellesbetegnelse på veilederrollen) kompetanse som veileder, deltakernes ulike roller og relasjoner, samt hensikten med veiledningen. De forskjellige formene for veiledning kan dreie seg om områder knyttet til personlige, private forhold eller utdanning og yrkesforhold.

Avgrensning av fellesbetegnelsen veiledning

I den tradisjonelle inndelingen av begrepet ”consultation” (veiledning), slik den framstilles hos Caplan (1970; Caplan & Caplan, 1993), avgrenses veiledningsbegrepet fra terapi som behandling av psykisk syke og fra virksomhet knyttet til det å undervise. Veiledningsfeltet er imidlertid inspirert fra terapeutiske tilnærminger til veiledning, fra læringsteorier og fra pedagogiske metoder utviklet gjennom utdanningsforskning og praktisk undervisningsarbeid. Derfor kan Caplans avgrensning oppfattes som mer og mer problematisk (Boge, Markhus, Moe, & Ødegaard, 2009; Johannessen et al., 2010; Lauvås & Handal, 1990, 2000).

Begrepe ”terapi” og ”undervisning” faller strengt tatt utenfor vårt rådgivningsbegrep, idet en ved disse ordene vanligvis tenker på en behandlingsprosess som en psykiater eller klinisk psykolog har ansvar for innenfor den psykiatriske helsetjenesten. I praksis vil det likevel være svært vanskelig helt å skille mellom personlig rådgivning og terapi. Grunnen er at det innenfor terapi (jf.kapittel 2) er utviklet begreper og teorier som i stor grad danner grunnlag for personlig rådgivning (Johannessen et al., 2010, s. 21).

Johannessen, Kokkersvold og Vedeler presiserer hvorfor det vil være uheldig å lage et helt klart praktisk skille mellom veiledningsfeltet og terapifeltet. Det samme resonnementet kan også knyttes til undervisning.

Avgrensning i forhold til terapifeltet

Utviklingen innen terapi og innen coaching bidrar til at det etter mitt syn ikke lenger er grunnlag for å ha et helt avgrenset praktisk skille mellom terapi og veiledning (Johannessen et al., 2010). Imidlertid vil jeg i likhet med en tradisjonell inndeling (Johannessen et al., 2010; Lauvås & Handal 1990, 2000; Peavy, 2000; Pajak, 2000; Skagen,

2000a, 2004) opprettholde en klar avgrensning mot terapi som behandling i forhold til psykiske lidelser. Veiledning innen yrkesfeltet vil dreie seg om faglige, sosiale, kognitive og affektive sider ved lærerarbeidet, og i den sammenheng vil det også kunne være aktuelt å trekke inn elementer fra personlig veiledning. Innen yrkesfaglig veiledning bør det være rom for sekvenser der man har et fokus på den som søker veiledning sin personlige situasjon (Jakhelln, Leming, & Tiller, 2009). Fellesbetegnelsen veiledning, slik jeg definerer det, inkluderer altså deler av terapiområdet. Det vil da dreie seg om veiledning der saksområdet kan omfatte personlige forhold, men med en klar avgrensning til behandling av psykisk sykdom.

Avgrensning i forhold til undervisningsfeltet

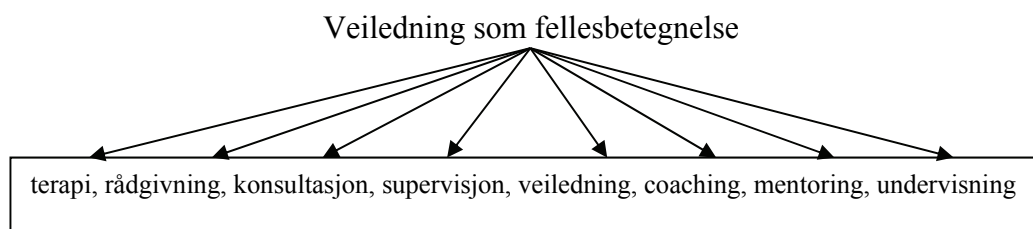
Når det gjelder avgrensningen mot begrepet undervisning, er en slik avgrensning som nevnt også problematisk. Begrepet undervisning har i likhet med terapifeltet utviklet mange ulike deltakerstyrte tilnæringsmåter og metoder. Boge, Markhus, Moe og Ødegaard (2009), som gir sin tilnærming til veiledningsfeltet en sosiokulturell forståelsesramme, viser til at hensikten med veiledning er læring og definerer dermed veiledning som: ”en av flere former for undervisning” (Boge et al., 2009, s. 10). Et vidt undervisningsbegrep vil altså kunne omfatte ulike former for veiledning.

I likhet med Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (2010, s. 23) vil jeg hevde at veiledning kan inneholde korte undervisningssekvenser der veileder formidler konkret kunnskap knyttet til det saksområdet som belyses. Undervisning forstått som ”lærerstyrt planlagt læringsforløp” (Lauvås & Handal, 2000, s. 44), eller undervisning forstått som forelesning eller foredrag (Skagen, 2004, s. 18), inkluderes derimot ikke i avhandlingens veiledningsbegrep. Dette fordi veiledning er en dialogisk virksomhet (Skagen, 1998, 2000a, 2004), og en dialogisk virksomhet innebærer at deltakerne bidrar i forhold til utvikling av veiledningssamtalene gjennom initiativ og respons i dialogene (jmf. kap. 4.2.2). En slik presisering av undervisningsbegrepet, som del av fellesbetegnelsen veiledning, er også fruktbar når veiledningen handler om yrkesfaglig veiledning. Etter dette vil fellesbetegnelsen veiledning kunne omfatte undervisning i mindre grupper der undervisningsforløpet utvikles i dialogen mellom deltakerne, men altså ikke undervisning som lærerstyrt monologisk virksomhet (jmf. kap. 4.2.1).

En illustrasjon av veiledningsbegrepet som fellesbetegnelse

Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (2010) har utarbeidet en figur for å illustrere begrepet rådgivning som fellesbetegnelse. Denne figuren er formet som en paraply, der begrepet rådgivning utgjør spissen på paraplyen. Spilene viser til ulike former for rådgivning, som de inkluderer i fellesbetegnelsen rådgivning. Disse formene for rådgivning er oppstilt på en vannrett linje som illustrerer et kontinuum, der rådgivning, konsultasjon, veiledning og systemrettet rådgivning, samt innovasjon er kjernen i den overordnede fellesbetegnelsen rådgivning. Terapi og undervisning danner ytterpunktene i hver sin ende av denne vannrette linjen. De framhever at det er glidende overganger mellom de ulike formene for rådgivning slik at de kan inneholde elementer fra de andre (2010, s. 19). Figuren illustrerer på denne måten at de ulike formene for rådgivning, som omfatter betegnelsen rådgivning, i større eller mindre grad utgjør kjernen i fellesbetegnelsen. De formene som ligger i ytterpunktene på denne vannrette linjen, inkluderes bare delvis i deres fellesbetegnelse. Rådgivning oppfattes i modellen *både* som overordnet begrep *og* som en av formene for rådgivning som inkluderes i denne paraplybetegnelsen. På denne måten viser de at betegnelsen rådgivning er en fellesbetegnelse, men også en av de ulike formene som denne fellesbetegnelsen omfatter.

Etter inspirasjon fra Johannessen, Kokkersvold og Vedeler har jeg utarbeidet en tilsvarende modell der veiledning er fellesbetegnelsen som da illustreres som spissen på paraplymodellen. Terapi og undervisning utgjør i modellen, som hos Johannessen, Kokkersvold og Vedeler, ytterpunktene. Samtidig har jeg valgt å skifte ut noen av de begrepene som betegner ulike former for rådgivning i deres modell, med former for veiledning som i større grad er knyttet til veiledning som pedagogisk virksomhet relatert til det feltet som avhandlingen omfatter, det vil si yrkesfaglig veiledning.



Betegnelsen veiledning som fellesbetegnelse, slik jeg velger å bruke den, kan i stor grad tilsvare Johannessen, Kokkersvold og Vedelers presisering av rådgivningsbegrepet:

Etter vår oppfatning kan man betrakte rådgivning, konsultasjon og veiledning som pedagogisk virksomhet der hensikten er å sette de som søker hjelp, i bedre stand til å hjelpe seg selv, ikke bare i den aktuelle saken de står oppe i, men også i andre lignende situasjoner. Dette kan også forstås i relasjon til grupper og organisasjoner som innebærer arbeid på systemnivå (2010, s. 19).

3.1.4 Områder for veiledning innen pedagogisk veiledning

Veiledning som fellesbetegnelse kan dreie seg om veiledning i forhold til de fleste områder i livet. Flere forfattere innen veiledningsfeltet refererer til antall treff på internett (Bjørndal, 2008; Skagen, 2004; Åberg, 2009) og betegner økningen av treff og utbredelsen av veiledning som et mantra i tiden (Aspfors & Hansèn, 2011; Sundli, 2007; Åberg, 2009). ”Handledning är svaret! Vilken var frågan?” skrev Handal i 1994 (1994, s. 32).

Denne avhandlingen dreier seg om pedagogisk veiledning, spesielt veiledning av nyutdannede lærere. De nyutdannede lærerne har erfaring med pedagogisk veiledning blant annet gjennom sin lærerutdanning. Lærerutdanning har, fra de første lærerseminarene ble opprettet i 1826, inneholdt både teoretiske studier og praktisk øvelse i det å undervise (Strømnes, 1999, s. 7). Fra starten av har lærerstudenter fått veiledning i tilknytning til både teoretiske og praktiske oppgaver i de teoretiske studiene, samt i forhold til den praktiskpedagogiske utøvelsen av det å være lærer i praksisskolene.

Veiledning i lærerutdanningen kan være forankret i en praktisk håndverkstradisjon og/eller i veiledning som praktisk-pedagogisk virksomhet som er mer eller mindre forankret i en teoretisk tilnærming til veiledningsfeltet (jmf. kap. 5.1). I følge rammeplaner for allmennlærerutdanningen (*Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning*, 1999, 2003c) skal lærerstudentene gjennom arbeidsmåter i studiet få praktisk erfaring med veiledning i tilknytning til ulike sider ved lærerstudiet, og kjennskap til fagfeltet veiledning gjennom faget pedagogikk (fra 2010 utvidet til pedagogikk og elevkunnskap – PEL).

Områder for veiledning innen lærerutdanningen kan deles inn i fire hovedområder: oppgavefaglig veiledning, eksamensveiledning, personlig veiledning og yrkesfaglig veiledning. Disse fire områdene for veiledning er ikke gjensidig utelukkende, men har ulike kjennetegn og kan inngå som sekvenser i hverandres virksomhet. Eksempelvis kan personlig veiledning inngå som sekvenser i alle de øvrige tre områdene. På samme måte kan eksamensveiledning overlappe med deler av oppgaveveiledning eller yrkesfaglig veiledning i utdanningssektoren. En slik inndeling i ulike områder vil likevel være hensiktsmessig fordi den bidrar til å presisere hvilket av disse områdene veiledningen i hovedsak skal dreie seg om. Veilederens funksjon, rolle og hensikten med veiledningen er

ulik. Funksjon, rolle og hensikten med veiledning vil avhenge av om veiledningen i hovedsak dreier seg om oppgavefaglig veiledning, eksamensveiledning, personlig veiledning eller yrkesfaglig veiledning.

Yrkesfaglig veiledning innen lærerutdanningen er underlagt spesielle kvalitetskriterier. I Norge er det lærerutdanningen som skikkethetsvurderer og sertifiserer lærere (St. meld nr. 11, 2008-2009). Dette innebærer blant annet at yrkesfaglig veiledning knyttet til praksislæreres veiledning i studentens praksisperioder, kan ha en funksjon der veileder er kontrollør i forhold til definerte kvalitetskriterier (Kvale, 2000, s. 242-243).

3.1.5 Valg av betegnelser på deltakerne i veiledningen og innhold

Veiledningsdiskursen framstår som en flora av begreper også når det gjelder begrepsbruk i forhold til deltakerne i veiledning og i forhold til hva veiledning skal dreie seg om. De som har den formelle funksjonen som veileder, kan benevnes som eksempelvis veileder, rådgiver, konsulent, mentor eller coach. Øvrige deltakere kan eksempelvis kalles veiland, veiledede, veisøker, rådsøker, kandidat, mentee, protesje eller utøver. Når det gjelder hva veiledningen handler om, benevnes det eksempelvis som saker, tematikk, situasjoner, hendelser, utfordringer, problemer og problemstillinger. Først vil jeg avklare mine vurderinger knyttet til betegnelser på deltakerne i veiledningen, for deretter å klargjøre mitt begrepsvalg relatert til innholdet i veiledningen. Begrepsvalg relatert til innholdet i veiledningssamtaler utdypes noe også i kapittel 4.5 om terminologi som benyttes i analysen av veiledningssamtalene.

Veileder

Som nevnt har jeg valgt å bruke betegnelsene veileder og veisøker om deltakere i veiledningen (jmf. innl. kap. 2). Fellesbetegnelsen veiledning omfatter mange ulike former for veiledning, og disse forskjellige formene vektlegger ulike sider ved veilederrollen. Den veilederrollen som velges, vil ha sammenheng med hvilken tilnærming til veiledning veilederen ønsker at veiledningen skal ha (jmf. kap. 5.5.4). Veilederrollen kan framstå på en skala fra tydelig leder som velger innhold, retning og leder framdriften i veiledningen, til veilederen som overlater valg av innhold, retning og framdrift til de øvrige deltakerne i veiledningen.

Valg av veilederrolle kan også sees i forhold til ulike syn på kunnskap og læring (jmf. kap. 5.5.4). En måte å tydeliggjøre slike ulike veilederroller på, kan være gjennom metaforene

veileder som *ekspert*, veileder som *hjelper/samtalepartner* og veileder som *kritisk venn*. Dette vil være tre ulike tilnærminger der man som veileder kan framstå som mer eller mindre ekspert, hjelper/samtalepartner eller kritisk venn (jmf. kap. 5.5.4, Wang & Odell, 2002, 2007).

Innen ulike tilnærminger til veilederrollen vektlegges også veilederens kompetanse på ulike måter. Dersom veilederrollen knyttes til en ekspertrolle, vil veilederens *kompetanse innen det yrkesfeltet* veiledningen omhandler, være viktigst. Er det veilederrollen som hjelper/samtalepartner som vektlegges, vil veilederens *empatiske evne* ha betydning. Dersom veileder som kritisk venn er idealet, vil *veileders kompetanse innen det veiledningsfaglige feltet*, gjerne formell kompetanse bli vektlagt. Disse tre ulike veilederrollene og kompetanseområdene utelukker ikke hverandre. Kompetanse som yrkesutøver, som medmenneske og veiledningskompetanse vil ha betydning uansett hvilken veilederrolle man velger, men disse kompetanseområdene vil da vektlegges ulikt. Innen en og samme veiledningssamtale kan også veilederen framstå med ulike veilederroller avhengig av hva som tas opp og veilederens vurdering av saksområdet og situasjonen (jmf. kap. 5.5.4).

Det å velge en tilnærming til veilederrollen kan være komplisert, og mange ulike aspekter vil ha betydning for hvordan veiledere finner fram til og justerer seg i forhold til denne rollen (Wang & Odell, 2007). Det kan dreie seg om den enkelte veileders erfaringer og kompetanse både som yrkesutøver og som veileder. Konteksten sees innen en sosio-kulturell tilnærming som del av og uløselig knyttet til både en større historisk og kulturell kontekst, men også til den virksomheten som foregår i den enkelte veiledningssituasjonen. Valg av veilederrolle har sammenheng med veileders tilnærming til veiledningsfeltet, samt relasjoner som utvikles mellom deltakerne i veiledningen og ikke minst hensikten med veiledningen (jmf. kap. 5.5.4).

Veisøker eller veiledet

Betegnelse veileder og veiledet er et begrepspar som kan gi assosiasjoner til en tydelig lederrolle og mottakerrolle. Veiledet kan assosieres med en passiv og underordnet rolle i veiledningen. Vedkommende mottar veiledning og kan da assosieres med en mottaker som i liten grad bidrar til å legge premisser for virksomheten.

Begrepet veisøker er et begrep som dukket opp innen yrkesfaglig veiledning på 1980-tallet, og er en betegnelse som nå ofte velges (Bjørndal, 2008). Betegnelsen veisøker kan assosieres med at vedkommende selv søker etter veiledning. Da vil veisøker bare knyttes

til områder der veiledning er frivillig. Innen yrkesfaglig veiledning og veiledning av nyutdannede lærere vil det variere om veiledning er frivillig eller obligatorisk. Jeg velger likevel å bruke termene veisøker og veiledet, fordi det er de termene som benyttes i de offisielle dokumentene om veiledning av nyutdannede lærere³⁴ og i utdanningssektoren generelt. I hovedsak vil jeg benytte betegnelsen veisøker for å tydeliggjøre at det er en *aktiv rolle*, men av språklige hensyn skifter jeg noe mellom begrepene veisøker og veiledet.

Veisøkers intensjoner med veiledningen, tema for veiledning, samt relasjonene mellom deltakerne i veiledningen, vil også ha betydning for innholdet i veiledningssamtalene. Videre vil konteksten veiledning, både som historisk og kulturell kontekst, samt den konkrete veiledningssituasjonen deltakerne er del av, ha betydning for den virksomheten som foregår. Veisøkerrollen vil kunne variere på en skala fra passiv mottaker, til en deltaker som tar mange initiativ i dialogene og som dermed også kan være aktiv i å legge premisser for den veiledningen som foregår (jmf. kap. 4.2). I likhet med begrepet veileder vil også veisøkerrollen oppfattes og utøves ulikt. Veisøkerrollen er også en komplisert rolle med mange ulike aspekter som bidrar til forventninger og valg av tilnærming. Veilederrollen og veisøkerrollen er komplementære roller, slik at valg av veilederrolle vil ha betydning for veisøkerrollen og omvendt. Relasjoner i veiledningen vil ha betydning for hvordan de ulike rollene utvikler seg (jmf. kap. 4.2-4.3).

Begrepsvalg knyttet til innholdet i veiledningssamtaler

Noen tilnærminger til veiledningens innhold baseres på at veisøkeren presenterer saksområder til veiledningen, andre har fastlagte tema som veiledningssamtalene skal dreie seg om. I noen veiledningssamtaler konstrueres saksområder og tema i felleskap gjennom samtalene.

Begrepsvalg gir assosiasjoner til hva veiledningen skal dreie seg om. I veiledningslitteratur fra perioden 1980-1990 tallet benyttes ofte betegnelser som problemer, problemstillinger og utfordringer om innholdet i veiledningssamtaler (Lauvås & Handal 1990, 2000; Skagen, 2000a, 2000b). Dette er begreper som kan assosieres med at det som belyses, skal ta utgangspunkt i noe som oppleves som problematisk. Veisøkeren trenger veiledning for å få hjelp til å løse ulike problemer. Dersom innholdet i veiledningen omtales som saker, tema, situasjoner eller oppgaver, gis en åpnere tilnærming til innholdet. Da assosieres veiledning

³⁴ www.nyutdannede.no

til ulike tema, uavhengig av om det dreier seg om å belyse noe deltakerne ser som problematisk, eller noe de føler at de har fått til og ønsker å videreutvikle.

Jeg har i denne avhandlingen valgt å benytte begrepet *saksområder* om det som belyses i veiledningen. Disse saksområdene kan ha ulike utgangspunkt, eksempelvis noe som oppleves som utfordrende, skremmende eller problematisk. Men det kan også dreie seg om saksområder der deltakerne ønsker å belyse ulike tilnærminger til et område og dele erfaringer (jmf. kap. 4.5.1).

3.1.6 Oppsummerende kommentar

Denne første delen av kapittelet om veiledningsfeltet har belyst valg av ulike betegnelser som veiledning, veileder, veisøker og saksområder.

Betegnelsen veiledning i denne avhandlingen omfatter ulike former for veiledning som konsultasjon, rådgivning, supervisjon, coaching og mentoring. Betegnelsen grenser opp mot området terapi og undervisning, men terapi forstått som behandling av psykiske lidelser, og undervisning forstått som forhåndsplanlagt, lærerstyrt, monologisk undervisning, inkluderes ikke i fellesbetegnelsen veiledning.

Veiledningsområdet handler om yrkesfaglig veiledning. Yrkesfaglig veiledning dreier seg om yrkesutøvelse, i lærerutdanningen, som nyutdannet eller som erfaren lærer i yrkesfeltet.

Deltakerne benevnes som veiledere og veisøkere eller veiledede, mens innholdet omtales som saksområder.

3.2 Veiledning integrert i annen yrkesutøvelse og veiledning som særskilte veiledningssamtaler

Denne delen av kapittelet dreier seg om to ulike tilnærminger til veiledning. I den ene tilnærmingen betegner jeg veiledning som er del av annen yrkesutøvelse som ”integrert veiledning”, mens den andre tilnærmingen, hvor veiledningen er skjermet for annen yrkesutøvelse i tid og rom (fysisk adskilt fra annen yrkesutøvelse) benevnes veiledning som ”særskilte veiledningssamtaler”. Yrkesfaglig veiledning omtales gjerne med bakgrunn i disse to ulike tilnærmingene. De kan relateres til ulike tilnærminger til veiledning, der veiledning som integrert i annen yrkesutøvelse ofte relateres til håndverkstradisjonen, et situert perspektiv (Lave & Wenger, 1991, 2000; Wenger, 2004) og en sosiokulturell til-

nærming (jmf. kap. 4, Vygotsky, 1978, 1986). I slik veiledning vektlegges deltakelse i ulike praksisfellesskap som sentralt. Det dreier seg da ofte om å etablere praksisfellesskap der deltakerne over tid (jmf. kap. 3.2.1)³⁵ etablerer et fellesskap, og hvor de nyutdannede i dette fellesskapet etter hvert blir en legitim deltaker i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991, 2000; Wenger 2004). Den andre tilnærmingen, særskilte veiledningssamtaler som er fysisk skjermet fra annen yrkesutøvelse, dreier seg også om praksisfellesskap, men da som samtalefellesskap. Slike veiledningssamtaler er ikke integrert i annen yrkesutøvelse eksempelvis undervisning av elever, men til et kollegialt samtalefellesskap for felles meningsskaping knyttet til lærerarbeidet. Denne tilnærmingen vektlegger ofte refleksjon og dermed et kognitivt og sosiokulturelt perspektiv (Bråten, 2002; Dysthe, 2001a, 2001b; Vygotsky, 1978, 1986).

I denne delen vil jeg starte med en kort redegjørelse for begrepet praksisfellesskap før jeg utdyper veiledning som integrert i annen yrkesutøvelse, og deretter veiledning som særskilte veiledningssamtaler. Avslutningsvis i denne delen problematiseres ulike sider ved disse to tilnærmingene.

3.2.1 Praksisfellesskap

Veiledning som integrert i annen yrkesutøvelse framhever betydningen av deltakelse i ulike praksisfellesskap. Praksisfellesskap eller "community of practice" (Lave & Wenger, 1991, 2000; Wenger, 2004) dreier seg om det å delta i et fellesskap som preges av relasjoner som utvikles i et arbeidsfellesskap *over tid*, jamfør det å utvikle seg fra en perifer til en legitim deltaker (Lave & Wenger, 1991, 2000).

A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice. A community of practice is an intrinsic condition for the existence of knowledge, not least because it provides the interpretive support necessary for making sense of its heritage (Lave & Wenger, 1991, s. 98).

For at det skal kalles praksisfellesskap, må deltakerne involvere seg i *felles praksis*, der engasjement, felles oppgaver og felles repertoar er sentralt. På denne måten dreier felles meningsskaping seg ofte om det å håndtere ulike praktiske utfordringer i et samarbeid. Dette innebærer at det ikke er tilstrekkelig å sette likhetstegn mellom det og være i samme rom der og da, og det å delta i et praksisfellesskap. Lave og Wenger stiller her en del krav til hva som kan kalles praksisfellesskap.

³⁵Jmf. sitat Lave & Wenger, 1991

Et praksisfellesskap kan både omfatte læringsfellesskap som arbeidsfellesskap i undervisningssituasjoner, men det kan også dreie seg om det læringsfellesskapet som samtalefellesskap som kan etableres i veiledningssamtaler som organiseres som særskilte veiledningssamtaler, skjermet i tid og rom fra annen yrkesutøvelse. Imidlertid må dette samværet innebære en *tidsmessig varighet* for at det skal kunne omtales som et slikt praksisfellesskap (kap. 2.2 og kap. 6.3.3). Derfor kan det være tvilsomt om omfanget og varigheten av veiledningssamtalene som studeres i denne studien kan omtales som et praksisfellesskap, fordi det kan dreie seg om deltakere som møter hverandre i korte veiledningssamtaler av ca. 1-2 timers varighet hver tredje uke.

Selv om disse veiledningssamtalene for de fleste³⁶ forskningsdeltakernes vedkommende ikke kan kalles langvarige læringsfellesskap, men heller må sees som korte sekvenser med lange mellomrom der deltakerne ikke har et læringsfellesskap i hverdagen, har jeg likevel valgt en sosiokulturell tilnærming. Dette fordi det er sider ved slike veiledningssamtaler som en sosiokulturell tilnærming i større grad enn andre teoretiske innramninger vil kunne belyse (Hoel, 2001, 2007; Hoel, & Gudmundsdottir, 1998; Skagen, 1998).

Kravet til hyppighet og omfang vil i liten grad bli oppfylt for de fleste av forskningsdeltakerne, blant annet fordi den lokale veilederen arbeider ved en annen skole. To av de nyutdannede har imidlertid en lokal veileder som arbeider på den samme skolen. Når det gjelder disse to nyutdannede og deres lokale veileder, kan de særskilte veiledningssamtalene, sammen med annet samarbeid og kortere treffpunkter i løpet av hverdagen som kolleger ved samme skole, bidra til at disse veiledningssamtalene i større grad har mulighet til å utvikle seg til praksisfellesskap eller samtalefellesskap (Lave & Wenger, 1991, 2000; Wenger, 2004).

Yrkesfaglig veiledning kan dreie seg om å delta i slike praksisfellesskap på den enkelte arbeidsplass som nyutdannet lærer. Deres rolle i et slikt praksisfellesskap kan da sees som det å være perifer deltaker ”legitimate peripheral participation” i skolens praksisfellesskap:

”Legitimate peripheral participation” provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities identities, artifacts, and communities of knowledge and practice. It concerns the process by which newcomers become part of a community of practice. A person’s intentions to learn are engaged and the meaning of learning is configured through the process of becoming a full participant in a sociocultural practice. This social process includes, indeed it subsumes, the learning of knowledgeable skills (Lave & Wenger, 1991, s. 29).

³⁶ Dette gjelder for seks av de åtte veiledningsparene der veileder arbeider på en annen skole enn de to nyutdannede.

Den tiden det tar for den enkelte nyutdannede å bli et fullverdig medlem av praksisfellesskapet på en skole, vil variere avhengig av blant annet skolekultur, arbeidsoppgaver og den nyutdannede selv.

Konteksten, som i en sosiokulturell tilnærming sees som del av og vevd inn i handlingene, vil særlig når det gjelder den fysiske konteksten, være ulik. Det avhenger av om veiledningen foregår som integrert i annen yrkesutøvelse eller som særskilte veiledningssamtaler der den fysiske konteksten da er skjermet fra annen yrkesutøvelse. Imidlertid består konteksten av mer enn fysisk kontekst (jmf. kap. 4.1.3 og kap. 4.3), slik at den historiske, sosiale og kulturelle konteksten vil være del av og vevd inn i veiledningen uavhengig av om veiledningen foregår som integrert veiledning eller som særskilte veiledningssamtaler.

3.2.2 Integrert veiledning

Veiledning som integrert del av yrkesutøvelsen innebærer at veiledning foregår parallelt med og som del av yrkesutøvelsen, slik at veiledningen kun er en av flere arbeidsoppgaver deltakerne beskjeftiger seg med. En slik tilnærming til veiledning forbindes innen yrkesfaglig veiledning ofte med en sosiokulturell tilnærming slik vi spesielt kjenner den fra blant annet mesterlære (Nielsen & Kvale, 1999; Tharp & Gallimore, 1988).

Veiledning som integreres i annen yrkesutøvelse innebærer at rollene som veileder og veisøker vil variere, blant annet i forhold til hvor stor andel av virksomheten som er selve yrkesutøvelsen og hvor stor andel som er veiledning. Foregår veiledningen integrert i undervisning av elever, vil veilederrollen og veisøkerrollen avhenge av hvem som har hovedansvaret for undervisningen (Schwille, 2008). Ansvarsforholdet kan graderes på en skala fra at veilederen har hovedansvaret for undervisningen og demonstrerer og kommenterer sin undervisning, til at veisøkeren har hovedansvaret for undervisningen og veilederen kommenterer veisøkerens undervisning.

Veiledning som er integrert i annen yrkesutøvelse kan også foregå som spontane samtaler der og da, eller det man ofte kaller adhoc veiledning (løpende veiledning). Det vil si veiledning som oppstår som mer eller mindre tilfeldige veiledningssamtaler i løpet av arbeidsdagen. I og med at slike veiledningssamtaler ofte er korte, ikke forhåndsplanlagte og bare delvis kan betegnes som skjermet fra annen yrkesutøvelse, er det rimelig å inkludere denne formen for veiledning i betegnelsen integrert veiledning. Samtidig

inkluderes i betegnelsen veiledning som integrert veiledning også ulike ide- og erfaringsutvekslingssekvenser som foregår mellom kolleger i praksisfellesskapet på en skole, i planleggings- eller vurderingsmøter, samt også veiledning som oppstår som del av og vevd inn i ulike former for samtaler i pauser, på vei til eller fra undervisning.

I og med at veiledningen er integrert i annen yrkesutøvelse vil kunnskap som er nært knyttet til handling, eksempelvis en del ferdighetskunnskap som kan være vanskelig å ordsette, bli gjenstand for oppmerksomhet i denne type veiledning. I boka ”The Reflective Practitioner” (Schön, 1983), presenterer Schön ulike profesjoner og profesjonsutdanninger og viser hvordan noe av den kunnskapen en profesjonsutøver innehar kan være vanskelig å sette ord på og forklare. Gjennom utdrag fra veiledningssekvenser, som er integrert i praktisk oppgaveløsning, viser Schön hvordan språket blir tettere og tettere knyttet til den oppgaven. Han illustrerer hvordan dette foregår gjennom eksempelet med arkitektstudenten Petra som får veiledning av sin lærer, arkitekten Quist. Dermed blir den verbale og non-verbale dimensjonen nært sammenknyttet (1983, s. 81). Det som blir sagt i denne veiledningssamtalen, er vanskelig å tolke utenfor det praksisfellesskapet som veiledningssamtalen er integrert i. På denne måten tydeliggjøres også hvordan den fysiske konteksten og praksisfellesskapet veves inn i hverandre som kontekst (jmf. kap. 4.3). Schön illustrerer på denne måten hvordan kunnskapen er knyttet til handlingene, og hvordan veiledning som foregår i tilknytning til oppgaveløsning (integrert veiledning), kan gi en annen dimensjon enn særskilte veiledningssamtaler som foregår fysisk isolert fra annen yrkesutøvelse eller som praktisk problemløsning der og da (Bjerkholt, 1996, s. 19-39; Schön, 1983; Skagen, 2000a, s. 31).

Innen det pedagogiske veiledningsfeltet (jmf. kap. 3.1.2) har det til nå særlig vært tilnærminger innen mesterlære, coaching og mentoring som har vektlagt veiledning som integrert i yrkesutøvelsen.

3.2.3 Særskilte veiledningssamtaler

Veiledning som særskilte, formaliserte samtaler om yrkesutøvelse innebærer at veiledningskonteksten er forhåndsavtalte veiledningssamtaler mellom to eller få personer og som foregår skjernet i tid og rom fra annen yrkesutøvelse. I en slik tilnærming til veiledning kan veiledningssamtalen baseres på observasjon av eksempelvis undervisning, men ikke nødvendigvis. Deltakerne konsentrerer seg *fullt og helt* om veiledningssamtalen og det og skape mening i fellesskap.

I en sosiokulturell tilnærming vil disse særskilte veiledningssamtalene også være del av og veves inn i en større historisk, sosial og kulturell kontekst, og slike særskilte veiledningssamtaler vil også være del av en større institusjonell samtalekontekst (Markøva & Foppa, 1990). Samtalesjangeren i slike særskilte veiledningssamtaler vil ha spesielle særtrekk, men også disse samtalene vil ha det Bakhtin kaller kulturelle og institusjonelle overtoner (Bakhtin, 1986; Skagen, 1998).

I disse særskilte veiledningssamtalene vil alle deltakerne ha tydelige roller som enten veiledere eller veisøkere. Veilederne har et spesielt ansvar for å bidra til at samtalen blir saksorientert og målrettet. Slike samtaler kan foregå som individuelle veiledningssamtaler med to deltakere, en som får (veisøker) og en som gir (veileder) veiledning, eller i grupper med noen få personer. Gruppeveiledning kan organiseres med en eller flere som gir veiledning og en eller flere som får veiledning.

I særskilte veiledningssamtaler er man opptatt av å skille veiledningskonteksten fysisk fra annen nærliggende virksomhet, både i tid og rom. Lauvås og Handal (1990, 2000) argumenterer for hvorfor deres tilnærming til yrkesfaglig veiledning er basert på veiledning som forhåndsavtalte, formaliserte veiledningssamtaler som foregår fysisk isolert fra annen yrkesutøvelse. De hevder at det er nødvendig å skape avstand til handlingene i yrkesfeltet for å få tid og muligheter til og reflektere over handlingene (Handal & Lauvås 1983, 1990, 2000). De framhever også at yrkesfaglig veiledning er en krevende og kompleks dialogisk virksomhet, som ikke kan foregå samtidig med annen type krevende yrkesutøvelse. På denne måten tydeliggjør de kontekstens betydning ved at de framhever behovet for avstand til de konkrete handlingene, og tydeliggjør kompleksiteten i slike dialoger. I tillegg poengterer de at veiledere trenger mer enn bare erfaring som yrkesutøver (jmf. kap. 5.5.4, Wang & Odell, 2002) for å kunne gi kvalifisert veiledning. Med kvalifisert veiledning nevner de både teoretisk kunnskap om veiledning og praktisk kompetanse i det å veilede (Lauvås & Handal, 1990, 2000).

En slik forståelse av begrepet veiledning har i følge Bjørndal og Skagen vært mainstream innen det norske veiledningsfeltet siden midten av 1980-tallet (Bjørndal, 2008, s.28; Skagen, 1998, 2000a, 2004, 2010a, 2010b). ”Veiledning forstås gjerne som samtaler *avgrenset fra andre aktiviteter i tid og rom*” (Bjørndal, 2009, s. 28, kursiv i original tekst). Mye av veiledningslitteraturen fra perioden 1983 til ca. 2010 omhandler veiledning som særskilte veiledningssamtaler. Denne litteraturen har det til felles at den er opptatt av å

utvikle kvalitet i slike særskilte veiledningssamtaler, og er opptatt av veiledningssamtaler som samtalesjanger (Skagen, 1998), som kontekst, da spesielt relasjoner, innhold og form i veiledningssamtalene (Teslo, 2006). Eksempler på dette kan være veiledning som vektlegger refleksjon og kritiske perspektiver (Handal & Lauvås 1983, 1990, 2000), systemisk veiledning (Gjems, 1995; Jensen & Ulleberg, 2011; Ulleberg, 2004), didaktisk veiledning (Hiim & Hippe, 2006) eller løsningsfokustert veiledning (Langslet, 1999, 2002, 2004). Dette gjenspeiles også i mye av den norske litteraturen om veiledning av nyutdannede lærere (Hoel et al., 2008; Utdanningsdirektoratet, 2007a). Jeg vil, i likhet med Bjørndal (2008), hevde at den norske veiledningslitteraturen har vært preget av en slik tilnærming, og at veiledning som integrert i yrkesutførelsen dermed har fått mindre oppmerksomhet innen lærerutdanningene i denne perioden (Nilssen, 2007, 2010; Sundli, 2001).

3.2.4 Problematisering av de to ulike tilnærmingene til veiledning

Slik jeg ser det, kan det være gode grunner til å operere både med at veiledning bør foregå som integrert del av annen yrkesutøvelse, og som særskilte veiledningssamtaler. Jeg vil først trekke fram argumenter for veiledning som integrert i yrkesutøvelsen, for deretter å presentere argumenter for veiledning som særskilte veiledningssamtaler fysisk skjermet fra annen yrkesutøvelse.

Argumenter for integrert veiledning

Sundli (2001) hevder, med bakgrunn i sin empiriske avhandling, at veiledning som kun omfatter samtaler isolert fra annen yrkesutøvelse, i liten grad fanger opp problemstillinger og kompetanse som studenten og praksislæreren kommuniserer i lærerarbeidet. Hun kritiserer veiledning og veiledningsforskning for å ha "...begrenset epistemologisk perspektiv på læreres kunnskaper og ferdigheter" (Sundli, 2001, s. 41).

Schwille (2008), som baserer sitt arbeid på en sosiokulturell tilnærming til veiledning, viser til Vygotsky (1978) og Tharp og Gallimore (1998) når hun presenterer det hun kaller "educative mentoring". "Educative mentoring" er en modell der veilederen fungerer som medlærer og veileder i den nyutdannedes undervisning. På denne måten foregår veiledningen integrert i undervisningen. Veilederen bidrar med å modellere, kommentere og forsterke den nyutdannedes læring i situasjonen. En slik tilnærming til veiledningsbegrepet finner vi også i Nilssens (2007) kasustudie av lærerstudenter, der hun tar utgangspunkt i mesterlære og modellen for "teaching as assisted performance" (Tharp & Gallimore, 1988).

Argumenter for veiledning som særskilte veiledningssamtaler

Schön (1983), som er en av klassikerne innen teori om ”Theory in action” (handlingskunnskap) viser til at dyktige yrkesutøvere intuitivt kjenner igjen situasjoner og hendelser, slik at de kan handle spontant og intuitivt. Dette kaller han, ”knowing in action”.

When we go about the spontaneous, intuitive performance of the actions of everyday life, we show ourselves to be knowledgeable in special way. Often we cannot say what it is that we know. When we try to describe it we will find ourselves at loss, or we produce descriptions that are obviously inappropriate. Our knowing is ordinarily tacit, implicit in our pattern of action and in our feel for the stuff with which we are dealing. It seems right to say that our knowing is in our action (1983, s. 49).

Han skiller mellom ”knowing in action” (kunnskap i handling), og ”refleksjon in action” (refleksjon i handling). Schön hevder at man vanligvis ikke er i stand til å beskrive den innsikten som ligger bak handlingene som er basert på denne type kunnskap som han kaller ”knowing in action”. Når yrkesutøveren imidlertid møter situasjoner som hun ikke umiddelbart gjenkjenner og kan løse intuitivt, kan det som Schön kaller ”reflection in action” oppstå. Det skjer dersom yrkesutøveren i komplekse yrkessituasjoner opplever overraskelser eller usikkerhet. Da utfordres yrkesutøverens erfaringer, kunnskaper og verdier, noe som kan bidra til det Schön betegner som ”reflection in action” (refleksjon i handling). ”Reflection in action” fører i følge Schön til at man reflekterer der og da over sammenhenger mellom resultat og handling.

A practitioner’s reflection can serve as a corrective to overlearning. Through reflection, he can surface and criticize the tacit understandings that have grown up around the repetitive experiences of specialized practice, and can make sense of the situations of uncertainty or uniqueness which he may allow himself to experience (Schön, 1983, s. 61).

På denne måten peker Schön på at yrkesutøvere *kan* handle *intuitivt* basert på kunnskap og erfaring man har opparbeidet seg over tid (knowing in action), men dersom man overraskes, eller lar seg overraske i yrkessituasjoner, *kan* yrkesutøveren også *reflektere* mens man er i handling (reflection in action). Det innebærer at yrkesutøveren reflekterer mens hun håndterer den konkrete yrkessituasjonen hun står i. Det som da bidrar til å sette grenser for muligheten til og reflektere vil så klart være hvilken yrkessituasjon man står i. Schön sier det slik: ” ... it is bounded by the ’action-present’, the zone of time in which action can still make a difference to the situation” (1983, s. 62)³⁷.

Schön skiller mellom ”reflection in action” (refleksjon i handling) og ”reflection on action” (refleksjon før eller etter handling). Han skiller mellom denne type refleksjon som foregår i

³⁷ ”Action-present” kan variere fra sekunder til en lengre tidsperiode avhengig av type handlinger.

handlingen (reflection in action) og refleksjon som foregår utenom handlingen, det vil si før eller etter handlingen.

I sine eksempler, som er fra ulike yrker, viser Schön i liten grad til lærere. Schöns begrep "reflection in action", slik Schön selv beskriver det, dekker i liten grad den konteksten lærere står i hevder blant annet Eraut (2002, 2004). Eraut stiller følgende spørsmål relatert til læreres undervisningssituasjon: "When and how workers find the time to think?" (Eraut, 2004, s. 259)³⁸.

Hubermann (1993) sammenlikner undervisning med "busy kitchens". Det er samtidigheten, kompleksiteten og det uforutsigbare som er utgangspunktet for Hubermann sin metafor om travle kjøkken. Eraut (2002, 2004) viser både til Hubermanns metafor og til van Manen (1995) når han problematiserer lærernes mulighet til "reflection in action" (refleksjon i handling):

van Manen (1995) supports the 'busy kitchen' scenario, arguing that such 'time outs' rarely occur in teaching. Momentary pauses are quite frequent but do not involve any process that could possibly be called 'reflective'. They enable rapid, intuitive responses to critical events or emerging situations (Eraut, 2002, s. 374).

Eraut hevder at metaforen med "busy kitchen" viser at lærere har liten mulighet for å resonnerer rolig og veloverveid i forhold til de valg man må gjøre, mens man underviser. Det samtidige, mangfoldet av ulike oppgaver og hendelser, samt uforutsigbarheten bidrar til at disse øyeblikkene av pauser bedre kan beskrives som *metakognitive øyeblikk*. I slike metakognitive øyeblikk skjer det som innen metakognisjon kalles "monitoring". Monitoring viser til at læreren raskt kan *overvåke* sin egen virksomhet, sjekke egen *intuitive respons*, "knowing in action", mot tidligere kunnskap og erfaring (Jordell, 2006b).

Handal (2007) gir uttrykk for at det er ulike målsettinger relatert til de ulike tilnærmingene til veiledning:

I lærings situasjoner preget av "mesterlære" skjer læringen gjennom observasjon, imitasjon, modell-læring og ulike former for korreksjon fra mer kompetente praktikere i praksis-fellesskapet. Gjennom omfattende deltakelse i slike fellesskap tilegner lærlingen seg den praksis som råder i fellesskapet. Veiledning i form av *samtaler* knyttet til denne læringsprosessen er imidlertid ikke et framtreddende trekk i slike læringskontekster (Handal, 2007, s. 25-26, kursiv i originaltekst).

³⁸ Det er mange interessante spørsmål som kan stilles til Schöns begrep "reflection in action", men i denne sammenheng kan jeg ikke gå nærmere inn i den debatten.

Handal peker på at man innen en mesterlæretradisjon i liten grad samtaler om de handlingene som modelleres. I og med at man ikke samtaler om handlingene blir det, i følge Handal, liten mulighet for deltakerne i veiledningen til å trekke inn ulike perspektiver eller motforestillinger mot de handlingene den kompetente praktikerer viser. Han peker på ulike kunnskapssyn. Handal skiller mellom ulike syn kunnskap og hensikten med veiledningen. Det ene kunnskapssyn er knyttet til veiledning der veiledningen skal bidra til å videreføre kulturens og yrkesfeltets eksisterende kompetanse. Dette er veiledning som i stor grad foregår som integrert veiledning. Den veiledningsstrategien Lauvås og han har utviklet (1983, 1990, 2000) er imidlertid basert på et kunnskapssyn som krever at veiledningen foregår som særskilte veiledningssamtaler, fordi veiledningen skal bidra til kritisk refleksjon og videreutvikle profesjonsfeltets kompetanse. Da vil det, i følge Handal og Lauvås, være nødvendig at veiledningen foregår som særskilte veiledningssamtaler der deltakerne kan være fullt og helt opptatt av refleksjon over handling (Handal, 2007).

I likhet med Handal viser Dysthe (2001a) til at veiledning kun som integrert i yrkesutøvelsen kan fungere konserverende og være et hinder mot å forsøke nye tiltak og arbeidsmåter. Hun nevner spesielt at det situerte perspektivet hos Lave & Wenger (1991, 2000) også kan ”hindre nye lærarar i å gjere ting på nye måtar” (Dysthe, 2001a, s. 63). På denne måten argumenterer også hun for betydningen av å legge opp til særskilte veiledningssamtaler, som gir avstand til yrkesutøvelsen, og mulighet for å belyse saksområder ut fra ulike perspektiver.

3.2.5 Ulike definisjoner av veiledningsbegrepet

I beskrivelsen av veiledning som fellesbetegnelse vektla jeg mangfoldet av tilnæringsmåter og former for veiledning. Et slikt mangfold kan romme veiledning både som integrert del av yrkesutøvelsen og som særskilte veiledningssamtaler.

Skagen har gitt følgende definisjon av begrepet veiledning: ”en dialogisk virksomhet som kan foregå i en sosial, kulturell og historisk sammenheng” (Skagen, 2004, s. 19). En slik definisjon framhever virksomheten som foregår som dialogisk, der deltakerne tar initiativ og gir hverandre respons. Skagen er en av de som tidlig gjennom sin empiriske doktorgradsstudie (1998) analyserte veiledningssamtaler basert på en sosiokulturell og dialogisk tilnærming. Dette gjør han ved å ta utgangspunkt i Bakhtins dialogiske perspektiv (Bakhtin, 1986) og viser hvordan samtalesjangeren har betydning for relasjoner og innhold i slike samtaler (Skagen, 1998). Han peker på kontekstens betydning for den dialogiske

virksomheten, og på denne måten tydeliggjør han at veiledning foregår som dialogisk virksomhet, vevd inn i og som del av konteksten (Skagen, 2000c). Han framhever i ulike sammenhenger betydningen av at denne dialogiske virksomheten bør foregå som integrert del av annen yrkesutøvelse (2010b, s. 60), for at veiledningen skal kunne dreie seg om de praktisk-pedagogiske ferdighetene som er nødvendige for å utøve lærerarbeidet (Skagen, 2010a, 2010b). I så måte argumenterer han for veiledning som integrert veiledning som er situert i et praksisfellesskap på skolen (jmf. Lave & Wenger, 1991, 2000, 2003).

Gjems (2007), som også kan plasseres innen en sosiokulturell tilnærming, har utformet en definisjon på veiledningsbegrepet knyttet til veiledning som særskilte veiledningssamtaler:

Veiledning er en læreprosess som foregår mellom to eller flere personer for å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger. Veiledning skjer gjennom samtaler om tema som er hentet fra yrkesarenaen. I veiledning skal det finne sted læreprosesser mellom to eller flere, der temaer fra egen profesjon løftes fram og belyses ut fra flere perspektiver (Gjems, 2007, s. 154).

I denne definisjonen framhever Gjems at hensikten med veiledning er læring. Hun relaterer veiledningsbegrepet til samtaler om tema som er hentet fra yrkeskonteksten. I så måte knyttes denne definisjonen til særskilte veiledningssamtaler skjermet fra annen yrkesutøvelse. Denne definisjonen kan gi et smalere veiledningsbegrep enn Skagens. Gjems tydeliggjør også krav til kvalitet i sin definisjon ved å peke på at saksområdene skal belyses ut fra ulike perspektiver.

Bjørndal (2008), som omtaler seg selv som eklektiker innen en vid sosiokulturell forståelsesramme, har utarbeidet en definisjon av veiledning basert på ulike definisjoner:

Definisjonsforslagene er mange, uten at det kan sies å ha bidratt til særlig grad av konsensus. På tvers av de fleste definisjonene oppfatter jeg imidlertid at *veiledning kan forstås som samtaler mellom veileder og en eller få veisøkere, som har et noenlunde felles formål om å fremme veisøkers læring, utvikling eller problemløsning* (Bjørndal, 2008, s. 28, kursiv i original tekst).

I likhet med Gjems trekker også Bjørndal fram at veiledningsbegrepet knyttes til samtaler og veisøkers læring. Bjørndal framhever at deltakerne i veiledningssamtalen må ha et tilnærmet felles mål med samtalen. Dette er et kriterium som også Gjems berører når hun påpeker at veiledningssamtalene dreier seg om felles meningsskapning. Bjørndal peker på at veiledningen kan ha som mål læring, utvikling og problemløsning. Dermed viser han til veiledningens betydning for det å lære, og å løse konkrete utfordringer.

Peavy (2000) har en konstruktivistisk og sosio-dynamisk tilnærming til veiledning. Han har blant annet bidratt til å belyse begrepet veiledning ved og trekke fram 10 ulike tilnærminger. Disse tilnærmingene vektlegger forskjellige sider ved veiledning. Med utgangspunkt i de ulike tilnærmingene har han oppsummert fem faktorer som er felles for de fleste tilnærmingene til veiledning:

1. Man måste skapa en atmosfär av omsorg, tillit och förhoppning som bas för vägledningen.
2. Man måste utbyta tillräckligt mycket relevant och exakt information.
3. De vägledningssökande måste få hjälp att se situationen klart och visualisera sina personliga mål och framtidsplaner.
4. De vägledningssökande måste få hjälp att inse sin personliga potential.
5. De vägledningssökande måste få hjälp att ställa upp alternativa valmöjligheter och planer och genomföra en handlingsplan samt få hjälp att undanröja hinder på vägen mot förverkligandet av sina mål (Peavy, 2000, s. 11-12).

Som en oppsummering av de ulike definisjonene av begrepet veiledning vil jeg hevde at Skagen, Gjems og Bjørndal på ulike måter forsøker å fange viktige aspekter ved begrepet veiledning. Skagen trekker fram *det dialogiske* og *konteksten* virksomheten er del av. Gjems tydeliggjør *læringsaspektet*, *felles meningsskaping* og betydningen av å *belyse saksområder ut fra ulike perspektiver*. Bjørndal vektlegger viktigheten av at deltakerne utvikler *en felles forståelse for hva som skal være hensikten* med disse veilednings-samtalene. Han legger også inn i sin definisjon at veiledning både kan handle om *veisøkers læring*, men også *det å løse eventuelle problemer*. Ved å se disse tre veilednings-definisjonene i sammenheng og samtidig trekke inn Peavy sine fem faktorer om hva som kjennetegner veiledning, ivaretas en tilnærming til veiledningsbegrepet som rommer det mangfoldet som jeg i avklaringen av fellesbetegnelsen veiledning er opptatt av (jmf. kap. 3.1).

3.2.6 Veiledningsbegrepet i avhandlingen

Mellom ytterpunktene i veiledning som foregår som integrert i annen yrkesutøvelsen og veiledning som særskilte veiledningssamtaler, vil det være ulike grader av integrering i annen yrkesutøvelse. Det kan eksempelvis dreie seg om å observere yrkesutførelse, kommentere yrkesutøvelsen underveis i eksempelvis undervisningen, men ikke direkte å delta i hverandres undervisning. På samme måte kan veiledningssamtaler foregå som samtaler i forlengelsen av ulike hendelser, eller som forberedelser til oppgaver, uten at disse samtalene kun dreier seg om veiledning, men like mye om felles planlegging, selv om samtalene er skjermet i tid og rom fra øvrig yrkesutøvelse som undervisning. Derfor vil

det være vanskelig å trekke en absolutt grense mellom disse to tilnærmingene til veiledning.

Veiledning, både der veiledningen er integrert del av annen yrkesutøvelse og særskilte veiledningssamtaler skjermet fra annen yrkesutøvelse, vil inkludere ulike typer kunnskap. Veiledning integrert i og som del av annen yrkesutøvelse vil måtte ha oppmerksomheten på handlinger og ferdigheter knyttet til selve undervisningen. I veiledning som særskilte veiledningssamtaler vil det i større grad være mulig å belyse den enkeltes og fellesskapets pedagogiske valg ut fra ulike perspektiver og mer overordnede prinsipielle strategier eller nasjonale rammer. På denne måten tydeliggjøres hvordan tilnærmingen og konteksten har betydning for innholdet i de ulike typene veiledningssamtaler.

Eraut (2004), Hubermann (1993), van Manen (1995) og Handals (2007) innsigelser i forhold til muligheter for å belyse saksområder fra ulike perspektiver er etter mitt syn vektige argumenter for at man må ivareta veiledning, ikke bare som integrert i annen yrkesutøvelse, men også som særskilte veiledningssamtaler fysisk skjermet fra annen yrkesutøvelse. Muligheter for å belyse saksområder fra ulike perspektiver kan være svært begrenset når veiledningen kun er en del av annen yrkesutøvelse, som også krever oppmerksomhet. Veiledningssamtalene i seg selv kan være så krevende og komplekse at det vil være vanskelig å konsentrere seg om både det og utføre et annet arbeid og samtidig konsentrere seg om innholdet i selve veiledningen.

Datagrunnlaget i denne avhandlingen baseres på veiledning som forhåndsavtalte veiledningssamtaler fysisk skjermet fra annen yrkesutøvelse (særskilte veiledningssamtaler). Veiledningsbegrepet slik det brukes i det følgende er altså ikke knyttet til veiledning som integrert del av annen yrkesutøvelsen. Det er dermed ikke veiledning som tilegnelse av konkrete ferdigheter i yrkessituasjoner som er mitt hovedanliggende, men hvordan saksområder belyses i forhåndsavtalte formaliserte veiledningssamtaler fysisk skjermet fra annen yrkesutøvelse. Dette er ikke til hinder for at jeg trekker inn relevant forskning på veiledning der deler av veiledningen også foregår som integrert veiledning (jmf. kap. 5).

3.2.7 Oppsummerende kommentar

I denne delen av kapittel 3 har jeg delt veiledningsbegrepet inn i to ulike tilnæringsmåter avhengig av om veiledningen foregår som integrert i annen yrkesutøvelse, eller som særskilte veiledningssamtaler som er fysisk skjermet fra annen yrkesutøvelse. Gjennom

problematisering av disse to ulike tilnæringsmåtene, har jeg vist hvordan de kan knyttes til ulike tilnæringer til sosiokulturell teori. Jeg har pekt på at integrert veiledning i stor grad finner støtte i et situert perspektiv, der meningsskapingen foregår som handling i praksisfellesskapet. Disse to ulike tilnæringer til veiledning vil ha noe ulike siktemål, og innholdet i veiledningen vil bli forskjellig blant annet også fordi innholdet sees som del av og vevd inn i den konteksten virksomheten er del av. Samtidig vil veiledningen uavhengig av den fysiske konteksten også være del av og vevd inn i en større historisk, sosial og kulturell kontekst, noe som blant annet blir utdypet i neste kapittel.

I avhandlingen vil observasjonen av veiledningssamtaler være knyttet til forhåndsavtalte veiledningssamtaler skjermet fra annen yrkesutøvelse, med påfølgende intervjuer av de nyutdannede lærerne. I denne delen av avhandlingen har jeg også til en viss grad drøftet hvorvidt veiledningssamtaler, slik de praktiseres i tiltaket ”Ny som lærer”, kan utgjøre et praksisfellesskap, slik Lave og Wenger beskriver kjennetegn ved praksisfellesskap (1991, 2000, 2003).

3.3 Oversikt over ulike tilnæringer til veiledningsfeltet

Denne delen av kapittelet gir en oversikt over veiledningsfeltet knyttet til historiske tradisjoner og ulike tilnæringer. Ved å betrakte veiledning som en teoretisk forankret virksomhet finner man, som Pajak (2000), at veiledningsfeltet er inspirert fra ulike vitenskapsområder, og at fagfeltet har et flerfaglig utgangspunkt, knyttet til fagfelt som filosofi, psykologi og sosiologi (Bjørndal, 2008; Skagen, 2000a; Søndena, 2002)³⁹. Dette mangfoldet, det flerfaglige bakteppet og det at pedagogisk veiledning som teoretisk fagområde har kort historie, kan være noe av grunnen til at fagfeltet preges av en lite konsistent og enhetlig begrepsbruk (Bjørndal, 2008; Åberg, 2009). Åberg (2009) har studert svenske skolelederes perspektiv på gruppeveiledning, og hun peker på at praktisk veiledning i stor grad dreier seg om konkrete handlinger og formidling av erfaring. Hun viser også til den overvekt av litteratur om veiledning som er normativ og i liten grad teoretisk fundert. Dette kan indikere at det kan være vanskelig å gi en entydig og klar oversikt over veiledningsfeltet som fagfelt. Ikke bare fordi begreper som tradisjon, retninger, strategier, modeller og perspektiver brukes om hverandre, men også fordi dette fagfeltet er forholdsvis lite

³⁹ En slik teoretisk tilnærming til veiledningsfeltet skiller seg fra den historiske gjennomgangen (jmf. kap. 3.3.1) ved at en slik tilnærming har en kort historie i forhold til en praktisk forankret tilnærming til veiledningsfeltet som har lange historiske røtter.

teoretisk fundert (Åberg, 2009, s. 5), og utvikles kontinuerlig, blant annet ved at ulike tilnærminger inspireres av hverandre (Handal, 2007).

I denne framstillingen av veiledningsfeltet har jeg valgt å bruke betegnelsen tradisjoner kun relatert til historiske tradisjoner. Når det gjelder ulike tilnærminger til veiledningsfeltet som omtales som retninger, strategier og modeller, har jeg ikke funnet prinsipielle skiller når det gjelder bruken av disse begrepene hos Skagen (2000a, 2004). Pajak bruker begrepet modeller på to nivå, både som overordnede hovedmodeller og som ulike modeller innen hver av disse overordnede hovedmodellene. Et annet eksempel gjelder Lauvås og Handal, som noen steder kaller sin tilnærming til veiledning for strategi (2000, s. 57, s. 74 og s. 76) og andre steder for modell (2000, s. 57, s. 65 og s. 77).

Når jeg presenterer ulike tilnærminger til pedagogisk veiledning, benytter jeg i hovedsak Pajaks (2000) begrepsbruk når jeg presenterer hans systematisering som ulike modeller. For øvrig har jeg valgt å kalle Handal og Lauvås sin tilnærming til veiledning for strategi (jmf. tittel, 1983). Dette fordi de ofte selv omtaler det som en strategi, og begrunner det ut fra at tilnærmingen både har et teoretisk fundament og en praktisk-pedagogisk tilnærming.

De ulike tilnærmingene til veiledning kan være praktisk forankret i en historisk og kulturell tradisjon eller forankret i ulike vitenskapstradisjoner. Det finnes også en del ulike teoretiske tilnærminger innen det pedagogiske veiledningsfeltet som knyttes til forskjellige lærings- og kunnskapssyn. Eksempler på dette er en konstruktivistisk og sosiodynamisk tilnærming som knyttes til Plant (1997) og Peavy (2000, 2006), sosiokulturell tilnærming som ofte relateres til mesterlære (Nielsen & Kvale, 1999; Lave & Wenger, 2003), en sosiokulturell tilnærming som vektlegger et kognitivt perspektiv, en sosiokognitiv tilnærming som knyttes til veiledning som vektlegger refleksjon (Lauvås & Handal, 1990, 2000; Handal, 2007).

3.3.1 Veiledningsfeltets historiske røtter

Skagen (2000a, 2004) viser hvordan veiledning som praktisk virksomhet har lange historiske røtter. Han har plassert praktiske veiledningstradisjoner på en tidsakse fra ca. 500 fKr til 1900-tallet (Skagen, 2004, s. 164). På denne tidsaksen har han ulike praktiske veiledningstradisjoner. Han starter med filosofisk veiledning i antikken. Deretter viser han til sjelesorg og prestenes veiledning i oldkirken. Veiledning har også vært en side ved håndverkstradisjonene, noe han tidfester til ca. 500 eKr. Veiledningstradisjonen mester-

svenn knytter han til organisering av håndverkslaug i Europa i middelalderen. På 1700-tallet vokste et formelt utdanningssystem fram, og terapitradisjonen tidfestes til ca. 1800-tallet. Det samme gjør veiledning som pedagogisk håndverk innen lærerutdanning.

Den historiske aksene begynner med *filosofisk samtale*. Det filosofiske utgangspunktet refererer til Sokrates dialoger som vi kjenner fra Platons skrifter. I dialogene stiller Sokrates spørsmål til de svarene han får, og på denne måten bidrar hans spørsmål til at samtalepartneren må formulere sin egen forståelse. Sokrates rolle var å stille de forløsende spørsmålene, slik at samtalepartnerne utvidet sin egen forståelse og sin kunnskap (jmf. kap. 3.1.2). De filosofiske samtaler krever at veilederen har evne til å sette ord på sine tanker, vurderinger, og stille de undrende spørsmålene.”Hensikten er at den personen som tror han vet svaret, selv skal oppdage at han mangler kunnskap” (Skagen, 2004, s. 131). Filosofisk veiledning videreføres i dag som en tilnærming til veiledning og kalles ofte filosofisk praksis. Denne støtter seg ikke kun på *en* filosof eller en filosofisk retning, men framstår som en eklektisk bevegelse med ulike opphav og retninger. Sokrates nevnes som en av de sentrale filosofene innen denne bevegelsen, men for øvrig hentes inspirasjon fra både eksistensialismen, hermeneutikken og fenomenologien⁴⁰.

Brusling og Strömquist (1996) knytter veiledning som vektlegger refleksjon til en videreutvikling av tradisjonen fra Sokrates, Aristoteles og Platon. Brusling og Strömquist (1996) kaller en slik veiledningstradisjon for *phronesistradisjonen*, fordi phronesis var Aristoteles sitt begrep for praktisk tenkning. I veiledningssammenheng dreier det seg om å ha fokus på tenkning om handling og ikke bare på handlingene. På denne måten kan man si at veiledning som vektlegger refleksjon over handling, kan sees som *en fornying og en videreutvikling* av de Sokratiske samtaler (jmf. kap. 3.1.2).

Innen internasjonal litteratur om oppfølging og veiledning av nyutdannede benyttes ofte begrepet mentor om den erfarne læreren som har ansvar for å koordinere ulike tiltak for nyutdannede lærere og å veilede dem den første tiden i yrket (Britton et al., 2003; Fransson & Gustafsson, 2008; Mathisen & Høigaard, 2008). Mentoren er altså mer enn kun en veileder. De ulike tiltakene mentoren har ansvar for å koordinere, kan være å introdusere de nyutdannede i ulike profesjonelle fellesskap, gi mulighet for observasjon av undervisningspraksis, felles undervisningsplanlegging, seminarer, mulighet for å delta i

⁴⁰ I 1997 ble Norsk selskap for filosofisk praksis dannet (NSFP), som er en sammenslutning av ulike veiledere innen filosofisk veiledning eller filosofisk praksis (Lindseth, 2002).

ulike veiledningsaktiviteter, samt å gi den nyutdannede læreren individuell- og gruppeveiledning (Flores & Ferreira, 2009; Smith, 2010; Snoek et al., 2010).

I dag sees mentorskap for nyutdannede lærere ikke nødvendigvis som en forlengelse av mentortradisjonen, der en erfaren veileder en uerfaren (Charliès, Stéfano, Flavier, & Durand, 2008). Mentorskapet dreier seg i større grad om et dialogisk møte mellom erfarne og nyutdannede lærere:

Lärande förstås således inte som överföring av kunnskap, utan som ett möte mellan och en utprövning av olika uppfatningar, i ljuset av ny information. Följaktligen är det naturligt att mentorskap i dag inte förstås som en enkelriktad vägledning, utan just som en dialog (Heikkinen, Tynjälä, Jokinen, Hansén, & Aspfors, 2011, s. 23).

Veiledningstradisjonen *mester – svenn*, som har sin opprinnelse innen håndverksfagene, handler om modellering. Mesteren viser og instruerer hvordan arbeidet skal utføres, og svennen forsøker å tilegne seg denne kunnskapen. Et begrep for svenn er i tysk språkdrakt ”Wandervogel” (Kvale & Nielsen, 1999, s. 5) og illustrerer hvordan disse svennene vandret fra læremester til læremester, ofte fra land til land, for å tilegne seg ulike mesteres innsikt i fagområdet. På denne måten møter svennen flere ulike læremestere i løpet av sin lærlingperiode. Den type praktisk kunnskap som disse svennene fikk tilgang til, er kunnskap som kjennetegnes ved at den formidles og uttrykkes i de konkrete handlingene, mens man utøver sitt håndverk, eller instruerer og viser hvordan noe skal gjøres. Dermed blir hovedaktiviteten handlingene. Mesteren er veileder og eksperten som gjennom å vise og kommentere det han gjør, bidrar til at svennen får innsikt i den kunnskapen som ligger i de konkrete handlingene. Denne tilnærmingen til veiledning finner vi tydelige spor etter i dagens mesterlæretradisjon (Nielsen & Kvale, 1999).

Et av de historiske utgangspunktene for dagens veiledning er *terapitradisjonen*. Den terapeutiske tradisjonen var knyttet til å behandle mennesker med psykiske lidelser. Terapitradisjonen utviklet forskjellige metoder basert på ulike teoretiske tilnærminger. I utgangspunktet er det en tydelig forskjell på terapi og veiledning, i og med at terapi er knyttet til behandling av sykdom (Caplan, 1970), mens veiledning dreier seg om å støtte og hjelpe mennesker som ikke er behandlingstrengende (jmf. kap. 3.1.3). I så måte kan prestenes sjelesorg og deres støtte til mennesker i vanskelige situasjoner også være et av de historiske utgangspunktene for en terapeutisk tilnærming. Ulike veiledningstradisjoner henter kunnskap og metoder som er utviklet eller benyttet innen terapeutisk behandling (Braaten, 1967; Peavy, 2006; Reichelt & Rønnestad, 1999; Schibbye, 2002).

3.3.2 Pedagogisk veiledning

Pedagogisk veiledning tidfestes til begynnelsen av 1960-tallet og til utdanningsfeltet i USA. Derfor har jeg valgt å ta utgangspunkt i Pajaks (2000) oversikt over pedagogisk veiledning innen amerikansk tradisjon. Den amerikanske utviklingen av veiledningsfeltet har hatt stor betydning også for utvikling av det pedagogiske veiledningsfeltet i Norge (Skagen, 2000a; Stålsett, 2009)⁴¹.

Pajak (2000) bruker betegnelsen *clinical supervision* om veiledning av lærere. Betegnelsen ”supervision” i amerikansk tradisjon er i hovedsak knyttet til utdanning og utdanningsinstitusjoner, og til obligatorisk veiledning som del av det overoppsynet utdanningen skal ha med den virksomheten som foregår. Men supervision kan også sees som et paraplybegrep (jmf. kap. 3.1.1, Kroksmark & Åberg, 2007, s. 370).

Betegnelsen *clinical supervision* slik den framstilles hos Pajak (2000, s. xi) tilsvarer i stor grad *yrkesfaglig veiledning*. Pajak viser til Goldhammer (Goldhammer, 1966; Goldhammer, Anderson, & Krajewski, 1980) som i 1970 utviklet en veiledningsmodell som ble starten på utviklingen av veiledningsmodeller basert på teoretiske tilnærminger til veiledningsfeltet. Goldhammer betegnet veiledning som ”clinical supervision”, en tilnærming til veiledning der veiledningene baseres på forutgående observasjon av veisøkers yrkespraksis. Pajak bruker betegnelsen i sin framstilling av det pedagogiske veiledningsfeltet, men problematiserer likevel denne betegnelsen: ”The term ’clinical supervision’ appears to have different meanings for different authors” (Pajak, 2000, s. xvi). Han viser til at denne betegnelsen etter hvert omfatter flere tilnærminger til veiledning enn Goldhammers opprinnelige begrep:

Clinical supervision of instruction has manifested in a variety of forms since its origination at Harvard University more than 30 years ago as a way to improve the induction of beginning teachers by offering practical support in the form of observation-based feedback and problem-solving skills. During the last two decades, ‘effective teaching’ and reflective teaching’, ‘peer coaching’ and ‘cognitive coaching’, ‘developmental supervision’ and ‘differentiated supervision’ are among the many new concepts that have been introduced within the instructional improvement literature (Pajak, 2000, s. 1).

Pajak bruker begrepene modeller og familie for å vise ulike tilnærminger til veiledningsfeltet. Han identifiserte 11 forskjellige modeller innen ”clinical supervision”. Disse 11 modellene kategoriserer han i fire hovedmodeller med ulike teoretiske utgangspunkt. Han kaller dem ”Four Families and Associated Authors”. Ved valg av begrepet

⁴¹ Jmf. innledningen til kapittel 3 sitat fra Skagen (2004) om skillet mellom veiledning som praktisk virksomhet og veiledning som teoretisk fagområde.

”families” og ”associated authors” får Pajak fram kompleksiteten og variasjonen innen feltet, samtidig som han også tydeliggjør likheter, slektskapet og dynamikken mellom de fire modellene (2000, s. 6). Inspirasjonen fra andre modeller kan innebære at en ny modell bygger videre på deler av en forutgående, samtidig som den vektlegger og fokuserer veiledningen på en delvis ny og annerledes måte. En modell kan også oppstå som en motreaksjon til en annen modell eller bidra med nye innfallsvinkler. Han viser at de er inspirert av hverandre, samtidig som han tydeliggjør ulikheter. Innen hver av disse fire modellene finner man også forskjellige modeller som har ulike prosedyrer, organisering og framgangsmåter.

”The Original Clinical Models”

Perioden 1960 til midten av 1970-tallet kaller Pajak ”The Original Clinical Models”. På denne måten tidfester han starten for veiledningsepoken til 1960-tallet. Han viser til Goldhammer (1969), Mosher & Purpel (1972) og Cogan (1961) som sentrale teoretikere (Pajak, 2000, s.7). Denne veiledningspraksisen var opptatt av å skape et felles læringsrom for deltakerne i veiledningen, inspirert av en psykologisk tilnærming. Den psykologiske tilnærmingen bidro med ulike psykologiske og kommunikasjonsteoretiske perspektiver og utviklet seg dermed også til ulike variasjoner, forskjellige prosedyrer og metoder for veiledning. Imidlertid vektla alle disse variasjonene betydningen av at deltakerne etablerer et kollegialt og gjensidig forhold, et forhold basert på at de sammen skal finne fram til hva som var betydningsfullt og viktig i undervisningen.

”Humanistic/Artistic Models”

Fra midten av 1970-tallet og fram til tidlig på 1980-tallet dominerte en modell basert på en humanistisk/artistisk tilnærming. Innen denne modellen viser Pajak til Blumberg (1974) og Eisner (1976). Blumberg, med utgangspunkt i eksistensialismen, og Eisner, var begge opptatt av forholdet mellom deltakerne i veiledningene og betydningen av at dette forholdet ikke måtte presses inn og underlegges spesielle ferdige prosedyrer eller faser, slik de hevdet at ”The Original Clinical Models” la opp til.

Eisner argues that the application of empirical procedures in supervision threatens to displace the vital elements of intuition, artistry, and idiosyncrasy from both teaching and supervision. Supervisors, according to Eisner, should function as connoisseurs and critics who help teachers understand the artistry of their teaching through rich descriptions and intuitive, aesthetic interpretations of classroom experiences (Pajak, 2000, s. 8).

Eisner (1976) pekte på viktigheten av intuisjon, kreativitet og estetisk forståelse i tolkning, og betydning av forholdet mellom deltakerne i veiledningen, samt i undervisnings-

situasjonen. Dermed tydeliggjør denne modellen at veiledning ikke er kontekstfri og legger til grunn at prosedyrer og framgangsmåter må tilpasses den enkelte veiledningskontekst.

”Technical/Didactic Models”

Fra midten av 1980-tallet dukket det opp en motreaksjon til en slik humanistisk/artistisk veiledning basert, på en teknisk, didaktisk tilnærming. Denne veiledningsmodellen ble i følge Pajak representert ved Acheson & Gall, (1980), Hunter (1980) og Joyce & Showers (1982) arbeid i begynnelsen av 1980-årene (Pajak 2000, s. 7). De var opptatt av effektive undervisningsstrategier, å avgrense veiledningens fokus og målrette veiledningen. ”They accentuate the step-by-step procedures introduced in the original clinical models” (Pajak, 2000, s. 8). En slik veiledning basert på en teknisk, didaktisk tilnærming har mye til felles med instruksjon og håndverkstradisjonen, og disse skritt-for-skritt oppskriftene kunne inneholde både planlegging og instruksjon. Det var også ofte samtaler i etterkant av observasjoner. Pajak (2000, s. 8) opererer med 32 ulike framgangsmåter innen denne veiledningsmodellen. Han framhever også at noen av de som utviklet og forfektet disse detaljerte framgangsmåtene på 1980-tallet, har justert og modifisert sin forståelse av denne type steg-for-steg framgangsmåter i ettertid (Acheson & Gall, 1980, 1987, 1992, 1997).

”Developmental/Reflective Models”

På midten av 1980 tallet dukket det opp en ny trend basert på å vektlegge kognitiv forståelse, og ulike tilnærminger til veiledning for å fremme læreres evne til å reflektere. Pajak (2000, s. 7) nevner blant andre Glickman (1987), Costa & Garmston (1985), Zeichner & Liston (1987), og Schön (1983, 1987) som representanter for vektlegging av refleksjon i veiledning. De var opptatt av læreres tenkning om handling, og at veiledning skulle bidra til utvikling av den enkeltes forståelse av egen praksis, for derigjennom å bidra til at den enkelte lærer utviklet sin egen undervisningspraksis. ”All proponents of developmental/reflective models, however, call on the supervisor to encourage teacher introspection in order to discover context-specific principles of practice” (Pajak , 2000, s. 8). På denne måten framhevet de en kognitivt inspirert veiledningsmodell der hensikten med veiledningen var bevisstgjøring, analyse av egne handlinger, refleksjon og erkjennelse.

I denne modellen ble man etter hvert opptatt av å utvide perspektivet til også og omfatte sosiale, kulturelle, systemiske, politiske og etiske sider ved undervisning og læring.

Ulike inspirasjonskilder

Disse fire modellene som Pajak beskriver i sin framstilling, kan på forskjellige måter vise tilbake til inspirasjon fra en eller flere av de praktisk forankrede veiledningstradisjonene fra antikken og fram til 1900-tallet. De er også inspirert av politiske og pedagogiske trender på den tiden de ble utviklet. Pedagogisk veiledning som utviklet seg på 1970 og 80-tallet, var preget av en antiautoritær tilnærming med idealer om likeverdighet mellom deltakerne i veiledningen. Det er et ideal som brøt med tidligere forståelse av veiledning som instruksjon og ekspertutøvelse. Disse fire modellene er grunnleggende ulike, men de har også likheter. Innen hver av modellene er det store variasjoner og nyanser. På denne måten illustrerer disse fire et *mangfold* innen veiledningsfeltet som var inspirert og påvirket av ulike kilder. Modellene kan relateres til ulike vitenskapsområder. ”The original Clinical Models” henter inspirasjon fra *alle vitenskapsområdene*. ”Humanistic/Artistic Models” henter i hovedsak inspirasjon fra det *psykologiske og filosofiske vitenskapsområdet*, ”Technical/Didactic Models” i hovedsak fra *behaviorismen* og ”Developmental/Reflective Models” bærer preg av *kritisk teori, konstruktivisme og sosiokulturell forståelse*. Pajak presiserer at disse fire er i familie med hverandre, i noen utstrekning låner av hverandres praktiske veiledningsvirksomhet, og også kan være inspirert av en annens teoretiske grunnlag.

Trender innen det pedagogiske veiledningsfeltet i Norge

Skagen (2000b, 2004) hevder at perioden 1950-1960 innen lærerutdanning og veiledningsfeltet var preget av en vekstorientert tilnærming til læring, der innholdet skulle være saksorientert og vektlegge akademisk kunnskap. Kunnskapssynet som preget denne perioden, var at kunnskap var ansett som mer eller mindre kontekstfri. Dette endret seg utover på 1970 og 1980-tallet, da man i større grad var opptatt av kunnskap som kontekst-avhengig og av ulike innfallsvinkler til kunnskapsfeltet som også inkluderte erfaringsbasert og praktisk kunnskap (Strømnes, 1999).

Hvis vi sammenlikner denne utviklingen med Pajaks modeller finner vi at han som regnes som pioneren i pedagogisk veiledning i Norge, Bue, ligger tidstypisk på de samme trendene som vi finner i ”Humanistic/Artistic Models”. Hans bok ”Pedagogisk veiledning”, som kom i 1973, var inspirert av humanistiske ideer, spesielt Rogers og konfluent pedagogikk (Bue, 1973). Han vektla symmetri, det følelsesmessige klimaet og relasjoner i veiledning. Dette fikk stor betydning for lærerutdanningenes veiledningsforståelse.

En humanistisk og psykologisk orientert veiledningstilnærming har hatt stor betydning blant annet innen familierapi og veiledning knyttet til helse- og sosialsektoren. Innen dette veiledningsfeltet er det utviklet ulike tilnærminger som spesielt bidrar til å belyse relasjoner i veiledning. Eksempelvis har dialektisk relasjonsforståelse (Schibbye, 2002), som bygger på en eksistensialistisk tilnærming der subjekt-subjektrelasjoner og anerkjennelse tilstrebes i ulike veiledningssamtaler, har også hatt innflytelse innen det pedagogiske veiledningsfeltet og innen lærerutdanningen (Børresen, 1992; Schibbye, 2002; Stålsett, 2009).

Fra en humanistisk, Rogers-inspirert og vekstbasert filosofi, har veiledningsfeltet på 1980- og 1990-tallet etter hvert i sterkere grad vektlagt kognitive perspektiver. Dette er en tilnærming der selvrefleksjon og erkjennelse er sentralt for kognitiv forståelse og utvikling av praktisk lærerarbeid (Strømnes, 1999). Veilederrollen har på samme tid gått fra å være en tydelig ekspertrolle over mot å være en samtalepartner for studentene, til i større grad å være en refleksjonspartner. Siden ca. 1990 har det yrkesfaglige feltet innen lærerutdanningens planverk (Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet, 1991) vært dominert av en tilnærming til veiledning der konkrete problemer, problemstillinger, perspektivtaking, didaktisk analyse, teoretiske og praktiske begrunnelser har vært sentralt, og der veilederen som eksperten på yrkesutøvelsen (integreert veiledning) er byttet ut med veilederen som samtale- og refleksjonspartner i særskilte veiledningssamtaler fysisk skjermet fra annen yrkesutøvelse (Bue, 1973; Nilssen, 2010; Skagen, 2000b; Strømnes, 1999).

Veiledningsstrategien handling og refleksjon ble introdusert av Handal og Lauvås på begynnelsen av 1980-tallet (Handal & Lauvås, 1982/1983)⁴². De presenterte sine erfaringer og ideer som universitetslærere som veiledet andre lærere i høyere utdanning, og innenfor voksenopplæringen. De ønsket å invitere til debatt om tilnærminger til veiledning: ”Dette arbeidet har pågått i noen år, og vi har etter hvert kjent et sterkt behov for å meddele våre erfaringer og ideer for å få reaksjoner fra andre som også arbeider innenfor dette feltet” (Handal & Lauvås, 1983, s. 7). Ideene knytter de til Thomsen (1975), som underviste ved universitetet i København. Hans ide var at lærernes egne kriterier for undervisning skulle danne utgangspunktet for veiledningssamtalene. Denne ideen videreutviklet Handal og

⁴² Denne boka kom i svensk utgave i 1982 og i norsk utgave 1983. Jeg referer til den norske utgaven.

Lauvås ved å legge til flere aspekter og gjennom dette forsøke og utvikle en teoretisk fundert veiledningsstrategi med klare metodiske implikasjoner.

I den første boka ”På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere” (1983) refererer Handal og Lauvås til Goldhammer, Anderson og Krajewski (1980), noe som indikerer at de på den tiden var kjent med det Pajak (2000) betegner som ”Original Clinical Models og Humanistic/Artistic Models”. Goldhammer utviklet videre en tydelig fenomenologisk tilnærming, noe som da også ble sentralt i ”Developmental/Reflective Models”. Goldhammer, Mosher, Purpel og Cogan var opptatt av at veiledning kunne bidra til at lærerne ble mer bevisst sin egen undervisningspraksis. Det var særlig denne innfallsvinkelen Handal og Lauvås (1983) videreutviklet i forhold til blant annet Thomsens (1975) ideer, ved at veiledningssamtalene først og fremst skulle handle om å utvikle teorien bak den ytre handlingen, ikke primært selve handlingene eller læreratferden (Handal & Lauvås, 1983, s. 22).

En videreutvikling av disse ideene bidro til at Handal og Lauvås i sin første presentasjon av veiledningsstrategien la stor vekt på det de kalte *prosessintensjoner* og *veiledningsdokument*. Prosessintensjoner er: ”...operasjonaliseringen av en lærers praksisteori” (Handal & Lauvås, 1983, s. 43). I veiledningsdokumentet skulle den som fikk veiledning, redegjøre for sine intensjoner, samt utarbeide en plan som viser hvordan disse intensjonene er tenkt fulgt opp i praksis. Dette dokumentet skulle den veiledede utarbeide før veiledningssamtalen, og samtalen skulle ta utgangspunkt i og ha fokus på, dette dokumentet. Dokumentet skulle vise veisøkers intensjoner med undervisningen og gi en relativt detaljert beskrivelse av en undervisningsøkt. Veiledningen skulle så ta utgangspunkt i den veilededes egne intensjoner med arbeidet, slik at veiledningssamtalen kunne foregå på den som fikk veiledning sine premisser, jmf. tittelen ”På egne vilkår” (1983). Begrepet veiledningsdokument fikk i den neste presentasjonen av veiledningsstrategien (1990) betegnelsen veiledningsgrunnlag (1990, s. 133-135). I denne utgaven av veiledningsstrategien ble betydningen av veiledningsgrunnlaget dempet betraktelig, og også kravene til hvor omfattende og detaljert slike veiledningsgrunnlag skulle være. Handal og Lauvås sin ide om å utarbeide et skriftlig intensjonsdokument som utgangspunkt for veiledningssamtalene kan sees som en konkretisering og videreutvikling av ideer fra Thomsen (1975) og Goldhammer, Anderson og Krajewski (1980).

Pajak (2000) viser til at "Developmental/Reflective Models" fornyet og overskred rammene for de tre tidligere modellene ved at man i denne modellen også trakk inn samfunnsmessige, kulturelle og kontekstuelle forhold: "But the modern authors go beyond the original models by urging consideration of the organizational, social, political, cultural, and ethical contexts of teaching and learning as well" (Pajak, 2000, s. 8).

Handal og Lauvås refererer ikke disse "moderne" forfatterne som knyttes til de over-skridende aspektene i denne første presentasjonen av veiledningsstrategien (1983). I oppfølgeren "Veiledning og praktisk yrkesteori" (Lauvås & Handal, 1990) derimot, refereres blant annet Schön (1983, 1987, 1988), Zeichner (1980, 1981) og Zeichner og Tabachnick (1985, 1982). Handal og Lauvås referer til begreper som "espoused theories" (Argyris & Schön, 1974), "reflection in action" og "reflection on action" (Schön, 1983), samt Zeichners fokus på skillet mellom "routine action" og "reflective teaching" (1981). De viser blant annet til Schöns og Argyris's (1974) begrep i avgrensningen av sitt eget begrep "praksisteori" (1983) senere kalt "praktisk yrkesteori" (1990, s. 113), samt til sin vektlegging av Schöns begrep "reflection on action" (1990, s. 95-97 og s. 114-115). De framhever samfunnsperspektivet hos Zeichner (1990, s. 87), og Zeichners vektlegging av bevisstgjøring om egne verdier, intensjoner og refleksjon i forhold til å omsette disse intensjonene til handling (1990, s. 87 og s. 117). Det er særlig i presentasjonen av veiledningsstrategien handling og refleksjon fra 1990 og 2000 at Handal og Lauvås refererer til sentrale forfattere bak "Developmental/Reflective Models", og på denne måten viser slektskapet mellom sin veiledningsstrategi og "Developmental/Reflective Models". Dette tyder på at utvikling av modeller for veiledning, slik Pajak beskriver dem, har klare paralleller med utviklingen av veiledningsfeltet også innen lærerutdanningen i Norge.

Dette gjenkjennes i nytgivelsen og revideringen av "Veiledning og praktisk yrkesteori" (2000) hvor Handal og Lauvås tydeliggjør at de nå knytter sin læringsforståelse og sitt begrep praktisk yrkesteori til en konstruktivistisk tilnærming (2000, s. 163). De henviser til Wisconsin-skolen, og Zeichners og Tabachnick (1982) arbeid med å bygge opp en lærerutdanning som vektlegger kulturforståelse og kulturanalyse. "Det viktigste er å analysere skolens samfunnsmessige betingelser og dens indre kultur slik at nye lærere ikke blir utsatt for en for sterkt 'tilpassningssoialisering'" (Lauvås & Handal, 2000, s. 187). Pajak tydeliggjør på tilsvarende måte at et kulturanalytisk og kritisk perspektiv er sentralt i det han kaller "reflective practice" og i de modellene han presenterer som ulike modeller innenfor "Developmental/Reflective Models" (Pajak, 2000, s. 249-275).

3.3.3 Et paradigmeskifte innen veiledningsfeltet

I perioden 1960 til 1990 skjer en endring som kan betegnes som et paradigmeskifte innen synet på kunnskap og læring (Skagen, 2000b), og dermed også innen pedagogisk veiledning. Veiledningsstrategien handling og refleksjon (Handal & Lauvås, 1983, 1990, 2000) var i stor grad medvirkende til dette paradigmeskifte innen yrkesfaglig veiledning ikke bare i Norge, men også i resten av Norden.

Den antiautoritære bevegelsen på 1960 og 1970-tallet bidrar til idealer om frihet, likhet og brorskap. Bjørndal (2008) hevder at de fleste retninger innen pedagogisk veiledning fra 1970 tallet og fram til i dag, har vært fundamentert på den antiautoritære bevegelsen og en konstruktivistisk tilnærming til kunnskap og læring (2008, s. 26). Han viser til Mahoney (2004) og Østerud (1998) og hevder at en konstruktivistisk tilnærming til læring har fått et stadig bredere gjennomslag, både innen det psykologiske vitenskapsområdet og innen samfunnsvitenskapen. Bjørndal framhever at veiledning og en konstruktivistisk tilnærming til kunnskap og læring har fått ”til dels parallell eksplosjonsartet utbredelse de siste tiårene” (2008, s. 26). Dette paradigmeskiftet innen synet på kunnskap og læring (jmf. kap. 4) fikk betydning også for videreutvikling av yrkesfaglig veiledning.

Innen yrkesfaglig veiledning i lærerutdanningen, og i yrkesfeltet, dominerte i perioden 1990 til langt ut på 2000-tallet veiledningsstrategien handling og refleksjon (Handal & Lauvås, 1983, 1990, 2000). Skagen var en av de første (jmf. kap. 3.2.5 og kap. 5.2.1) som offentlig kritiserte denne strategiens dominans. Med utgangspunkt i sin empiriske studie av veiledningskonferanser og veiledningssamtaler innen en tysk lærerutdanningskontekst (1998) kritiserte han Handal og Lauvås sin tilnærming til veiledning ut fra ulike perspektiver. Han viser til at den tyske og den norske veiledningskonteksten er ulik, men at disse to utdanningstradisjonene også hadde hatt mye samarbeid opp gjennom historien. ”But then there are cultural universals, too, that, together with the particularity of each context, constitute these conferences” (1998, s. 288). Skagen peker blant annet på hvordan man i oppbyggingen av utdanning for lærere i Norge hentet inspirasjon fra Tyskland. ”It seems, then, that conclusions from a study of supervision conferences in Germany has at least some relevance for other contexts, including the Norwegian one” (1998, s. 289). Samtidig som han også peker på begrensninger ved at hans studie kun omhandler to trainees, tre supervisere og en mentor, viser han til sine funn når han problematiserer og kritiserer dette paradigmeskiftet. Et paradigmeskifte som blant annet innebar et skifte fra veiledning som modell læring og integrert del i yrkesutøvelsen, til veiledning som særskilte

veiledningssamtaler skjermet fra annen yrkesutøvelse. Handal og Lauvås sin kritikk av handverkstradisjonen og farene ved modell-læring var noe av utgangspunktet for dette paradigmeskiftet (Handal & Lauvås, 1983, 1990, 2000). Skagen hevder:

While on other points, for example the assertion that new teachers are coerced into imitation of traditional teaching methods, the study is able to demonstrate that this is not the case as far as the trainees Maria and Sara are concerned. The study, then, is able to add something to existing knowledge and suggest new dimensions to the existing picture of this training (Skagen, 1998, s. 289).

Skagen kritiserer Handal og Lauvås for at de mangler empirisk forskning som underbygger deres påstand om at håndverkstradisjonen og modelllæring bidrar til å konsolidere eksisterende praksis. Tvert i mot fant Skagen at traineene⁴³ i hans doktorgradsstudie fornyet eksisterende praksis, selv om de også deltok på veiledning som var integrert i yrkesutøvelsen. Han foreslo med bakgrunn i sin forskning en fornying av tilnærmingen til modelllæring, handverkstradisjon og veiledningsfeltet: "The introduction of a new, modernized apprenticeship modell must be based on a speech genre for supervision that combines dialogical authority with a reduction of the element of coercion, in favour of more freedom" (1998, s. 292, jmf. også kap. 5.2.1).

Skagen foreslo ikke bare en fornying av handverkstradisjonen, men kritiserte også Handal og Lauvås for at målet med deres veiledningsstrategi var refleksjon over praksis. "But today it is my impression that supervision in Norway might improve by focusing a little more strongly on how reflection is transformed into good teaching practice" (1998, s. 292). Med bakgrunn i sin studie kritiserte han også veiledningsstrategien handling og refleksjon for å legge opp til en for stringent og lite fleksibel tilnærming til veiledningssamtaler. Hans studier viste at manglende fleksibilitet og åpenhet i forhold til deltakernes ulike behov ikke ivaretok en dialogisk tilnærming i veiledningssamtalene (jmf. kap. 4.2 og kap. 5.2.1).

Sundli har, med utgangspunkt i en empirisk studie av lærerstudenter (2001), karakterisert veiledningsstrategien handling og refleksjons dominans innen lærerutdanningen som et "kunnskapsregime" (jmf. kap. 5.1.2, Sundli, 2001, 2007, 2009).

⁴³ Traineer er ikke studenter innen lærerutdanningen, de er ferdig med den teoretiske delen av lærerutdanningen og har de første to årene som traineer på en skole hvor de får veiledning. Etter disse to årene får de sitt lærersertifikat, jmf. kap. 5.2.1.

3.3.4 Det vokser fram et mangfold

Dette paradigmeskiftet, med en konstruktivistisk tilnærming til veiledningsfeltet som teoretisk utgangspunkt, har etter hvert utviklet seg fra i hovedsak å dreie seg om veiledning som særskilte forhåndsavtalte veiledningssamtaler fysisk skjermet fra annen yrkesutøvelse, til også å omfatte integrert veiledning som del av annen yrkesutøvelse (jmf. kap. 3.2.1). Tradisjoner fra veiledning innen håndverksfagene, mester-svenn tradisjonen, ble revitalisert og videreutviklet som en form for veiledning spesielt innen en sosiokulturell og situert tilnærming, representert som mesterlære (Nielsen & Kvale, 1999).

Det kan se ut til at veiledning som foregår som integrert del av annen yrkesutøvelse er i ferd med å få en ny vår innen yrkesfaglig veiledning i lærerutdanningen, men også i forhold til veiledning av nyutdannede lærere (jmf. Nilssen, 2007, 2010; Skagen, 2010a, 2010b). Dette skjer blant annet som konsekvens av at ulike former for coaching (Berg, 2006; Gjerde, 2003; Mathisen & Kristiansen, 2009) og mentoring (Aspfors & Hansèn, 2011; Mathisen & Høigaard, 2008), har blitt aktuelle former også innen yrkesfaglig veiledning Norge. Når det gjelder veiledning av nyutdannede lærere, har integrert veiledning og veiledning basert på observasjon av undervisning (særskilte veiledningssamtaler) i stor grad dominert veiledning av nyutdannede internasjonalt (Flores & Day, 2006; Flores & Ferreira, 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Pajak, 2000).

Samtidig med at veiledningsfeltet nå gir et mer variert bilde av veiledning der det er plass for både integrert veiledning og særskilte veiledningssamtaler, kan det også se ut til at en sosiokulturell tilnærming til veiledning er i ferd med å dominere dette kunnskapsområdet (jmf. Bjørndal, 2008). En slik sosiokulturell tilnærming omfatter både veiledning som del av annen yrkesvirksomhet og veiledning som særskilte veiledningssamtaler fysisk skjermet fra annen yrkesvirksomhet (Boge et al., 2009; Jensen & Ulleberg, 2011; Karlsen, 2011; Peavy, 2006; Skagen 2010a, 2010b; Smith, 2010).

Veiledning som integrert del i yrkesutøvelsen er, i større grad enn veiledning som særskilte veiledningssamtaler, opptatt av det pedagogiske håndverket og utvikling av ferdigheter og gode vaner (Skagen, 2007, 2010a). En sosiokulturell tilnærming til veiledning som omfatter særskilte veiledningssamtaler, legger i stor grad vekt på å ivareta refleksjon over handling. Dermed blir man veileder som modell og ekspert på yrkesutøvelsen (Skagen, 2010a, 2010b), veileder som samtale- og samarbeidspartner (Peavy, 2000; Plant, 1997) og

veileder som kritisk venn (Handal, 2007). Dette er alle betegnelser som benyttes om veilederrollen innen en sosiokulturell tilnærming.

Handal og Lauvås (1983) knyttet i utgangspunktet veiledningsstrategien til en humanistisk og fenomenologisk tradisjon (Berger & Luckmann, 1990), og de hentet perspektiver fra samfunnsvitenskapen, fra kritisk og frigjørende teori (Dale, 1976; Freire, 1973). ”Veiledningsstrategien kan betegnes som en ’humanistisk’ eller ’dialektisk’ angrepsmåte. Vår behandling av innholdsaspektet kan delvis kalles ’teknologisk’ og delvis ’kritisk’” (Handal & Lauvås, 1983, s. 10). I sin presentasjon fra 2000 vektlegger de som nevnt en forankring innen en konstruktivistisk tilnærming, men begrepsbruken i denne utgaven tydeliggjør i større grad inspirasjon fra en sosiokulturell terminologi der begrep som konstruksjon, kontekst, aktør og meningsskaping benyttes (Lauvås & Handal, 2000, s. 182). De viser blant annet til Säljö når de framhever sammenhengen mellom verdier og kunnskap, og viser til at kunnskap ikke er verdifri, men skapes i fellesskap gjennom involvering og samhandling i ulike kontekster. Samtidig viser de til kognitiv psykologi, Cevero (1988, 1989), når de forklarer sin framstilling av PYT som både en individuell konstruksjon og en kollektiv konstruksjon.

PYT er et individuelt ”construct”. Selv om kollegers PYT kan ha mange fellestrekk, er det viktig å huske på at min PYT er min måte å ha og organisere kunnskaper, erfaringer og verdier på i forhold til min – høyst individuelle – biografi (Lauvås & Handal, 2000, s. 184-185).

På denne måten tydeliggjør de en eklektisk tilnærming med inspirasjon fra ulike tilnærminger.

I ettertid har Handal (2007) plassert veiledningsstrategien i en sosiokognitiv læringsforståelse. Han viser til Greeno (Greeno, Collins & Resnick, 1996) og knytter strategien eksplisitt til en sosiokognitiv læringsforståelse.

Den læringsteoretiske forankringen av en slik veiledning er knyttet til en sosiokognitiv læringsforståelse (Greeno et al., 1996), der meningsbegrepet er sentralt, og der utvikling av mening og forståelse av omverden er sterkt knyttet til språket. Samtaler knyttet til praksis gir muligheter til å forstå meningen med de handlinger som planlegges, gjennomføres eller observeres og til selv å skape mening i disse gjennom interaksjon og kommunikasjon med andre (Handal, 2007, s. 26).

Handal vektlegger felles meningsskaping som vesentlig innen veiledning, og med det tydeliggjør han slektskapet til en sosiokulturell tilnærming (Gjems, 2007; Vygotsky, 1978, 1986), men velger altså også å tydeliggjøre et kognitivt perspektiv relatert til en slik tilnærming.

Dysthe (2001b) peker på at det kognitive perspektivet på læring har stått sentralt siden 1970-tallet. Hun tydeliggjør ulike kognitive perspektiver som gestaltpsykologi, Piaget-tradisjonen og informasjonsprosessering representert ved blant annet Simon (1979). Både Dysthe (2001a, 2001b) og Rommetveit (1996) illustrerer utviklingen fra ensidig fokus på kognitiv psykologi til større åpenhet for en sosiokulturell tilnærming. De viser begge til Bruner sin utvikling og hans oppgjør med den kognitive psykologien i "Acts of Meaning" (Bruner, 1990).

I perioden 2003-2010 har mange av veilederutdanningene som er utviklet for å øke veiledningskompetansen hos erfarne lærere som skal veilede nyutdannede, i stor grad vektlagt særskilte veiledningssamtaler skjermet fra annen yrkesutøvelse og betydningen av refleksjon i veiledning. En analyse av ulike studieplaner for veilederutdanningene (Denk, 2010), gjennomført i forbindelse med arbeidet med utvikling av nasjonale rammer for veilederutdanning for veiledere som skal veilede nyutdannede (Utdanningsdirektoratet, 2010b), viser at refleksjonsidealet står sterkt i veilederutdanningene ved høyskoler og universiteter. Gjennomgangen tydeliggjorde også at veiledning i stor grad var ensbetydende med veiledning som særskilte forhåndsavtalte veiledningssamtaler fysisk skjermet fra annen yrkesutøvelse (særskilte veiledningssamtaler).

3.3.5 Sosiokulturelle og sosiokognitive perspektiver

I og med at refleksjon i veiledning, og dermed et kognitivt perspektiv i veiledningssamtalene, har vært sentralt i utdanning av veiledere, har jeg valgt å dvele litt ved en sosiokognitiv læringsforståelse. Handal (2007) viser til Greenos (1996) arbeid som kombinerer en sosiokulturell tilnærming med perspektiver fra forskning innen kognitiv psykologi.

Dette gjøres på ulike måter, der vektleggingen på den sosiokulturelle tilnærmingen eller på den kognitive tilnærmingen kan variere. Noen tar utgangspunkt i den sosiokulturelle tilnærmingen og trekker inn perspektiver fra kognitiv teori, andre tar utgangspunkt i kognitiv teori og trekker inn perspektiver fra sosiokulturell tilnærming. Greeno viser til Hutchins (1995), som analyserte samspillet mellom navigatører og instrumentpanelet som system. Hutchins analyse viste at det å betjene båten ikke bare handler om individuell hukommelse og individuelle kognitive prosesser hos den enkelte navigatør, men også om samspillet mellom aktørene, og samspillet mellom koordinering og det å betjene instrumentpanelet på en mer effektiv måte. Hutchins (1995) understreker betydningen av at

aktørene beveger seg fra en perifer deltakerposisjon til fullverdig medlem i et fellesskap (Lave & Wenger, 1991, 2000, 2003).

Greeno har en tilnærming til et sosiokognitivt læringssyn der han tar utgangspunkt i det situerte perspektivet (Lave & Wenger, 1991, 2000, 2003) innen sosiokulturell tilnærming, og forener det med et kognitivt psykologisk perspektiv.

These ideas – that knowledge and cognition are distributed and that an individual’s learning is change in her or his participation – are our bridgehead on the sociocultural side. Our bridgehead on the cognitive side is the theory of information structures and processes, including concepts of schemata, propositional networks, and goals that organize activity (Greeno & van de Sande, 2007, s. 10).

En slik sosiokognitiv tilnærming innebærer at kunnskap og læring *ikke kun kan studeres som individuelle prosesser*, men også *distribueres og konstrueres* i ulike kontekster innnevnd i og som del av konteksten. På denne måten kombineres en sosiokulturell tilnærming, da spesielt basert på det situerte perspektivet, med en kognitiv tilnærming til forskning på kognisjon og teorier om læring.

Internasjonalt har et forsøk på å kombinere en sosiokulturell og en kognitiv tilnærming ført til omfattende og interessante diskusjoner blant annet i det vitenskapelige tidsskriftet ”Educational Researcher”. Ulike forskere, både innen en kognitiv tilnærming og innen sosiokulturell tilnærming, har deltatt i diskusjonen. Anderson viste til at empirisk forskning innen den kognitivistiske tradisjonen kunne tilbakevise flere av de grunnleggende antakelsene det situerte perspektivet bygger på (Anderson, Reder, & Simon, 1997). Greeno (1996) forsvarte det å kombinere situert perspektiv med kognitivt perspektiv ved og vise til at de to perspektivene hviler på ulike grunnleggende antakelser som bidrar til at man stiller ulike forskningsspørsmål. Senere samme år publiserte de en felles artikkel der de presenterte to grunnleggende argumenter for betydningen av å kombinere disse perspektivene. Det ene argumentet er knyttet til muligheten for å utvikle en omfattende og enhetlig teori om læring. Det andre argumentet dreier seg om relevant forskning for forbedring av pedagogisk praksis.

(a) Individual and social perspectives on activity are both fundamentally important in education; (b) Learning can be general, and abstractions can be efficacious, but they sometimes aren’t; (c) Situative and cognitive approaches can cast light on different aspects of the educational process, and both should be pursued vigorously; (d) Educational innovations should be informed by the available scientific knowledge base and should be evaluated and analyzed with rigorous research methods (Anderson, Greeno, Reder, & Simon, 2000, s. 11).

Selv om de kognitivistiske forskerne med Anderson i spissen i utgangspunktet tok til motmæle mot et situert forskningsperspektiv, ser vi her at de enes om at *de ulike perspektivene* også bør vurderes ut fra hvordan disse perspektivene kan bidra til å *forbedre pedagogisk praksis*.

Grunnleggende antakelser: Tilegnelsesmetaforen og deltakermetaforen

Sfard (1998) kommenterte i etterkant av diskusjonen i *Educational Researcher* (1997, vol. 25 nr. 4) en mulig sosiokognitiv tilnærming til forskning. Hun tar utgangspunkt i de grunnleggende antakelsene som det situerte og det kognitive perspektivet bygger på. Hun benevner disse grunnleggende antakelsene for "*the acquisition metaphor*" (tilegnelsesmetaforen) som viser til en kognitiv tilnærming, og "*participation metaphor*" (deltakermetaforen) som henviser til det situerte perspektivet (Sfard, 1998). Innen tilegnelsesperspektivet er forskningsfokuset individets aktive konstruksjoner av kunnskap, med det resultatet at kunnskapen internaliseres i individet. Tilegnelsesmetaforen har fokus på individet, læring som individets tilegnelse av ferdigheter og kunnskap, den lærende som mottaker, konsument eller gjensker av kunnskapen og læreren som formidler og hjelper. Innen dette perspektivet *ei*es kunnskapen av individet. Sfard hevder at tilegnelsesmetaforen bærer i seg ideen om at kunnskap kan overføres mellom ulike situasjoner og kontekster. Hun påpeker at det er vanskelig å se bort fra at kunnskaper og ferdigheter bæres av individet og kan være situasjonsuavhengige, slik det kognitive perspektivet framhever.

Deltakermetaforen har fellesskapet som forskningsfokus, og resultatene dreier seg om aktivitetene i dette praksisfellesskapet og deres felles kunnskapsbygging. Innen dette perspektivet er målet med virksomheten felles kunnskapsbygging og det å bli legitim deltaker i dette fellesskapet. Den lærende er i utgangspunktet perifer deltaker eller lærling, og læreren er ekspertutøver som instruerer, justerer og leder aktivitetene. Kunnskap og ferdigheter sees som distribuert og deles i dette fellesskapet. Sfard (1998) hevder at dette perspektivet, i motsetning til det kognitive, vektlegger fellesskap, solidaritet og samarbeid.

Etter hennes vurderinger gir tilegnelsesperspektivet et normativt signal og ser kunnskap som privat eiendom.

As researchers, we seem to be doomed to living in a reality constructed from a variety of metaphors. We have to accept the fact that the metaphors we use while theorizing may be good enough to fit small areas, but none of them suffice to cover the entire field. In other words, we must learn to satisfy ourselves with only local sensemaking (Sfard, 1998, s. 12).

Sfard (1998) hevder imidlertid i likhet med Linell (2009), at disse to perspektivene ikke kan forenes i en felles tilnærming til kunnskap og læring (kap. 4.2.1). Disse to ulike tilnærmingene er uforenlige og må betraktes som komplementære tilnærminger, fordi de bygger på grunnleggende forskjellige antakelser. Imidlertid tydeliggjør Sfard, i likhet med Greeno, at disse ulike perspektivene trengs fordi de stiller *ulike* forskningsspørsmål. Hun avviser derfor betegnelsen sosiokognitiv tilnærming, men viser betydningen av at forskning har ulike perspektiver, både et sosiokulturelt og et kognitivt. Hun hevder derfor at man må velge enten en sosiokulturell tilnærming der man inkluderer kognitive perspektiver, eller en kognitiv tilnærming som også ivaretar et sosiokulturelt perspektiv. Derfor kan man etter hennes syn innen forskning ha en sosiokulturell tilnærming med et kognitivt perspektiv, men ikke en sosiokognitiv tilnærming⁴⁴.

Jordell (2011), drøfter blant annet med referanse til diskusjonen i *Educational Researcher*, fire tilnærminger til læring på arbeidsplassen:

Within the more specific field of workplace learning, Smith (2003) similarly refers to Billett's (1996, 1998) discussion of the compatibility between cognitive and socio-cultural approaches. Similarly, there is no need to suggest that the four approaches outlined above exclude other approaches. Rather, they are primarily relevant for one setting of learning, classroom teaching, with only the pupils present, whereas approaches like situated learning and socio-cultural theory may be more appropriate for learning in interaction with professionals, be it in teacher education or in in-service training (Jordell, 2011, s. 89).

Jordell viser til ulike tilnærminger til hvordan lærere lærer, og tydeliggjør i sin artikkel at det er nødvendig å kombinere ulike tilnærminger til læring, nettopp fordi læring er et komplekst fenomen. Dermed må læring studeres ut fra ulike perspektiver ikke kun ut fra tradisjonell kognitiv skjemarelatert forståelse (1), kun sosialkognitivt perspektiv (2) eller kun fra et sosiokulturelt perspektiv (3). Han framhever betydningen av å se læreres læring som en kompleks prosess (4) bestående av mer eller mindre bevisste overveielser, og at læreres læring kan innebære ulike prosesser, avhengig av hvilken kontekst læreren er del av. Dermed må fenomenet læring studeres ut fra ulike perspektiver; ikke kun som kognitive prosesser eller kun som meningssskaping i ulike praksisfellesskap (Bråten, 2002; Dysthe, 1996b, 2001b).

En slik tilnærming er etter mitt syn også sentralt i forhold til veiledning som redskap for læring. Med utgangspunkt i at læreres læring er et komplekst fenomen, må dette også gjenspeiles i ulike tilnærminger til veiledning. Dette er da uavhengig av om veiledningen

⁴⁴ Dette er en stor og komplisert diskusjon som kun i liten grad har betydning for denne avhandlingen, derfor utredes ikke dette teoretiske feltet ytterligere.

foregår som integrert del av yrkesutøvelsen eller som særskilte veiledningssamtaler skjermet fra annen yrkesutøvelse. Veiledning handler da både om hjelp til å utvikle det pedagogiske håndverket, om og etablere gode pedagogiske vaner, samtidig som det også omfatter krav til begrunnede standpunkter og refleksjon over handling. Et slikt utgangspunkt innebærer at veilederrollen framstår som *ekspert* med sin ekspertkunnskap, som *samtalepartner* som kan bidra til at veisøkeren får gitt uttrykk for ulike sider ved lærerarbeidet, men også som *kritisk venn* som utfordrer veisøkerens handlinger og begrunnelser og trekker inn nye perspektiver i samtalen. Veilederrollen tilpasses og justeres på denne måten til den konteksten veiledningen er del av. Slik sett vil tilnærmingen til veiledning også dreie seg om hensikten med veiledning, relasjonen mellom veisøker og veileder, samt deltakernes felles dialogiske ansvar (jmf. kap. 4.2.2-4.2.3). Veiledning er et komplekst fenomen som vil kreve ulike tilnærminger og roller (jmf. kap. 5.5.4, Wang & Odell, 2007).

Helt til slutt i dette kapittelet om veiledningsfeltet vil jeg derfor dvele ved et kognitivt perspektiv relatert til refleksjon i veiledningssamtaler.

3.3.6 Veiledning og refleksjon

I kapittel 3.2.5 annonserte jeg min sympati for veiledning som er integrert i yrkesutøvelsen, samtidig som jeg presiserte at min tilnærming til veiledningsfeltet i denne avhandlingen er knyttet til særskilte veiledningssamtaler som er forhåndsavtalte, formaliserte veiledningssamtaler skjermet fra annen yrkesutøvelse. Jeg argumenterte blant annet for slike særskilte veiledningssamtaler ved å vise til Hubermann (1983) og Eraut (2004) om læreres muligheter for refleksjon i en travel hverdag, samt også Dysthes (2001a) argumenter om å ivareta og videreutvikle de nyutdannedes egne ideer og vurderinger.

Min tilnærming til veiledning er preget av en kognitiv psykologisk tilnærming fra 1970- og 80-tallet, samt paradigmeskiftet innen veiledningsfeltet på 1990-tallet. Slik jeg ser det, er presiseringer knyttet til en teoretisk forankring av veiledningsstrategien handling og refleksjon et eksempel på et tidstypisk trekk i forhold til 1970-tallets vektlegging av en kognitiv tilnærming, mens en sosiokulturell tilnærming i større grad preger århundreskiftet (Säljö, 2002; Rommetveit, 1996; Dysthe, 1996a, 1996b, 2001a, 2001b). Jeg finner det ikke hensiktsmessig i denne sammenheng å gå nærmere inn på forholdet mellom en sosiokulturell og en sosiokognitiv tilnærming til veiledningsfeltet. Diskusjonen i Educational Research (1997), oppfølgingen av denne diskusjonen med blant andre Sfard (1998), samt de norske diskusjonene både parallelt (Dysthe, 1996b) og senere (Bråten, 2002; Jordell

2011) viser betydningen av å trekke inn mange og ulike perspektiver som inkluderer ikke bare refleksjon knyttet til didaktikk og undervisning, men også politiske, sosiale og etiske forhold av betydning. Slik kan man kombinere ulike perspektiver.

Kapittel 2 om kontekstualisering av avhandlingen og dette kapittelets gjennomgang av ulike tilnærminger til veiledningsfeltet, viser at veiledning relatert til veiledning av nyutdannede lærere i stor grad er knyttet til betydningen av refleksjon i veiledning. Dette innebærer også å ha et kognitivt perspektiv (jmf. kap. 3.3.3). En slik tilnærming vektlegger betydningen av å belyse saksområder ut fra ulike perspektiver, samt at deltakerne skal begrunne sine valg. Veiledning av nyutdannede lærere kan forankres i ulike teoretiske tilnærminger til veiledning, som eksempelvis sosiokognitiv tilnærming (Lauvås & Handal, 2000), systemisk (Gjems, 2007; Jensen & Ulleberg, 2011), konstruktivistisk og sosiodynamisk (Plant, 1997; Peavy, 2006), dialektisk relasjonsforståelse (Schibbye, 2002) eller didaktisk tilnærming (Hiim & Hippe, 2006). Dette er alle tilnærminger som blant annet vektlegger refleksjon som vesentlig i veiledning.

Ulike grunnantakelser om hva som er viktig innhold i veiledning av lærere

Ulike tilnærminger til veiledning vektlegger forskjellige grunnantakelser i forhold til hva veiledningssamtalene skal handle om. Innen veiledning som vektlegger refleksjon over handling, er det *bevisstgjøring av pedagogiske valg og refleksjon* knyttet til pedagogisk praksis, som er mest vesentlig. Da sees veiledning i første rekke som læring og refleksjon over praksis.

Veiledningssamtaler kan videre bygge på en grunnantakelse om at veiledning skal ha *fokus på ferdigheter*, da vil ofte tilnærmingen være knyttet til veiledning som integrert del av annen yrkesutøvelse, som mesterlære⁴⁵ (jmf. Nielsen & Kvale, 1999; Lave & Wenger, 1991, 2000, 2003; Nilssen, 2007, 2010). Slik veiledning vektlegger spesielt praktisk yrkesutøvelse og utvikling av *hensiktsmessige rutiner og vaner*.

Veiledningssamtaler kan hvile på en grunnantakelse om at veisøkeren trenger hjelp fra en ekspert for å løse konkrete utfordringer. Slike veiledningssamtaler kan da foregå som særskilte veiledningssamtaler eller som integrert veiledning, og karakteriseres ved at de er *løsningsorienterte*, og i liten grad dveler ved årsakssammenhenger eller begrunnelser for handling (jmf. Langslet, 1999, 2002).

⁴⁵ Jmf. kap. 3.2.1, avklaringen av begrepet praksisfellesskap

I denne avhandlingen er det innholdet i veiledningssamtalene mellom nyutdannede lærere og deres veiledere, som er tematikken. Den dreier seg om hvilke saksområder som presenteres i veiledningssamtalene og hvordan disse saksområdene belyses. Innholdet i veiledningen kan handle om ulike praktiske tilnærminger og handlingsmåter, altså hvordan-aspektet, men også vurderinger og begrunnelser knyttet til hvorfor-aspektet.

Phronesistradisjonen

Veiledningssamtaler, slik de praktiseres innen tiltaket ”Ny som lærer” (kap. 2.3), kan plasseres innen en tilnærming til veiledningsfeltet som vektlegger refleksjon over handling. Brusling og Strömquist (1996) har redigert en artikkelsamling og drøftet begrepet refleksjon ut fra ulike tilnærminger. De har valgt å belyse begrepet ut fra etymologisk, historisk, teoretisk og profesjonspolitisk tilnærming til begrepet (Brusling & Strömquist, 1996, s. 5). ”För att inte bli historielösa föreslår Brusling att vi kallar denna senare traditionen, för det är en nyupptäckt tradition, för *phronesistraditionen*” (Brusling & Strömquist, 1996, s. 7, kursiv i original tekst). Brusling viser til at vektlegging av refleksjon i dialoger ikke er noe nytt, og knytter en slik tilnærming til Aristoteles (384-322 f. Kr.). Dette fordi Aristoteles brukte begrepet *phronesis* på det Brusling kaller ”praktisk tänkande”: ”Med *phronesis* menade Aristoteles *praktisk tänkande*, ett tänkande som genomförs i obestämda, komplexa och tvetydiga situationer och som både värderar mål och medel och försöker etablera förbindelse mellan dem” (Brusling, 1996, s. 94, kursiv i original tekst). Brusling peker på at man i veiledning kan relatere det han kaller ”praktisk tänkande” til å formalisere ulike premisser som man velger å legge til grunn for sine pedagogiske valg. På denne måten synliggjøres de pedagogiske valgene, slik at de kan bli tilgjengelige for kritisk vurdering og dermed også berede grunnen for endring og fornying av de pedagogiske handlingene.

Når Brusling (1996) viser til Aristoteles og praktisk tenkning, knytter han praktisk tenkning til begrepene *epistèmè*, *kunnskap om noe* og *technè*, *kunnskap om hvordan* (1996, s. 94).

Praktisk tänkande har sitt ursprung i att vilja något. De börjar med en praktisk fråga som rör ett praktisk problem. Via premisser som uttalar vad som är önskvärt, påståenden som gör det möjligt att jämföra olika önskningar, påståenden om agentens kapacitet, olika handlingars konsekvenser och situationens natur, nås till slut ett beslut om vilken handling som bör företas. Beslutet är svaret på den praktiska frågan (Brusling, 1996, s. 94).

Han viser her hvordan praktisk tenkning dreier seg om at utgangspunktet er noe man ønsker å få til, et mål. I relasjon til dette ønsket stiller man seg et praktisk spørsmål som

blant annet kan omhandle hvordan dette ønsket kan omsettes til pedagogisk handling. I veiledning vil man da kunne presentere det Brusling kaller ulike premisser som bidrar til å tydeliggjøre og vurdere hva som er ønskelig å oppnå, hva som er mulig å få til, samt hvordan dette ønsket kan oppnås. På denne måten bidrar veiledning som vektlegger refleksjon til å bevisstgjøre og kritisk vurdere ulike premisser for de pedagogiske valgene man tar.

Brusling viser også til filosofene Audi (1989) og Gauthier (1963), som var opptatt av moralske og etiske premisser for pedagogiske valg i konkrete situasjoner. Han problematiserer en forståelse av at praktisk tenkning nødvendigvis innbefatter moralske og etiske vurderinger. ”Audi tycks förutsätta att praktisk tänkande inkluderar moraliska premisser, när han säger, att man har ett större moraliskt ansvar för handlingar, som baseras på praktisk tänkande än för handlingar utan ett sådant underlag” (Brusling, 1996, s. 95). Brusling peker på at alle mennesker ikke nødvendigvis er opptatt av det som er godt for menneskeheten, men mer opptatt av rasjonelle handlinger, det å få ting gjort. Dermed tas valgene uten nødvendigvis å vurdere etiske og moralske aspekter i forhold til de konkrete pedagogiske valgene som foretas.

Brusling viser til Gauthier (1963), som var opptatt av at man i konkrete situasjoner ikke bare skulle vurdere situasjonen ut fra egne ønsker, men også vurdere situasjonen ut fra andres perspektiver: ”Gauthier menar, att moral handlar om att i den gällande situationen inte bara utgå från egna önskingar och mål utan också andras” (Brusling, 1996, s. 95). Brusling viser på denne måten hvordan han problematiserer ulike sider ved begrepet ”praktisk tänkande”, og hvordan veiledning som vektlegger refleksjon, kan bidra til å bevisstgjøre og kritisk vurdere bakgrunn for de pedagogiske spørsmålene, målene og forslagene til handling. Han viser også til at man ikke må ta for gitt at etiske og moralske vurderinger ligger implisitt i pedagogiske valg, men at veiledning som vektlegger refleksjon må bidra til å bevisstgjøre og belyse slike perspektiver også.

Brusling (1996) viser til blant andre Zeichner og Liston (1987, 1996) når han utdyper begrepet refleksjon. De tok i likhet med Handal og Lauvås utgangspunkt i Habermas (1974) sine ulike rasjonalitetsformer. Zeichner og Liston viste til at dette hos Habermas omtales som nivåer, men valgte selv å bruke begrepet områder for å understreke at det i større grad dreier seg om grunnleggende områder man tenker i forhold til, enn nivåer som kan sees som overordnet eller underordnede nivåer. Disse områdene for refleksjon som

Zeichner og Liston valgte å kalle det, omtalte de som *teknisk-, praktisk- og kritisk refleksjon*. Dette tilsvarer det Handal og Lauvås kaller grunnleggende antakelser eller tenkemåter og er knyttet til vitenskapsområdene naturvitenskap, åndsvitenskap og samfunnsvitenskap (2000, s. 143). Handal og Lauvås presenterer dette som teknisk-, kommunikativ- og kritisk rasjonalitet. Teknisk rasjonalitet dreier seg om måloppnåelse, kommunikativ rasjonalitet dreier seg om forståelse, mens kritisk rasjonalitet knyttes til samfunnsvitenskapen og relateres til de to andre rasjonalitetsformene. Kritisk rasjonalitet handler om å stille grunnleggende spørsmål både i forhold til hva som er målet og til gjeldende forståelse av saksområdet (Lauvås & Handal, 2000, s. 140-153).

Zeichner og Liston (1987, 1996) var opptatt av lærernes refleksjon i tilknytning til lærerarbeidet, men også det samfunnsansvaret som hviler på lærerprofesjonen. Pajak (2007) hevder at man innen den reflekterende tilnærmingen er opptatt av *lærernes egne vurderinger*, den enkeltes egne pedagogiske valg: ”Når den stilen lærere foretrekker, blir god tatt som det rette utgangspunkt for den planlagte yrkesutviklingen, kan kliniske veiledere skape et hensiktsmessig tilpasset læringsmiljø” (Pajak, 2007, s. 385). Samtidig hevder Pajak at innen en slik tilnærming til veiledning, som vektlegger å belyse saksområder fra mange og ulike perspektiver, er man spesielt opptatt av og løfte fram spørsmål knyttet til rase, kjønn og kultur. Dette blant annet for å skape en beredskap og kunne følge opp grupper og elever, som er spesielt utsatt.

Veiledningsstrategien handling og refleksjon (Lauvås & Handal, 1990, 2000) viser blant annet til Habermas, Zeichner og Schön når den belyser begrepet refleksjon. Veiledning som vektlegger refleksjon, innebærer ofte en veilederrolle der fokuset er refleksjon og veileder sees som kritisk venn og refleksjonspartner, ikke som ekspert på alle de saksområdene som belyses i veiledningssamtalene:

Det er altså *hjelp til rikholdig refleksjon omkring egen handling og grunnlaget for den veiledningen basert på handling og refleksjon dreier seg om. Å begrense virksomheten til at veilederen reflekterer, er ikke det samme. Det er den som får veiledning som er hovedpersonen, ikke veilederen* (Lauvås & Handal, 2000, s. 47, kursiv i opprinnelig tekst).

Hensikten med veiledningssamtalene blir da refleksjon over praksis og bevisstgjøring av det grunnlaget den enkelte lærer bygger sin pedagogiske praksis på. Begrepet refleksjon er vektlagt i utdanningen av veiledere (jmf. kap. 2.2-2.3) og i lærerutdanningene (Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet, 1994, 1999a; St. meld nr. 11, 2008-2009; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003b).

I utdanning av veiledere i tiltaket ” Ny som lærer” er begrepet refleksjon også sett i lys av Søndena (2002) refleksjonsbegrep. Hun peker på to ulike overordnede refleksjonsdiskurser. Innen den ene retningen sees refleksjon som *overskridende*. Det innebærer at potensialet i refleksjon er knyttet til det å synliggjøre noe som er nytt for deltakerne.

Det dreier seg om å kunne sjå seg sjølv som subjekt og som kvalifisert bidragsytar i samband med utvikling av framtidige ”kraftliner” i utdanning og profesjon; til utvikling av nye idear som fordrar ei ny ordning i det pedagogiske arkivet, fordi dei ikkje utan vidare høver i det eksisterande (Søndena, 2002, s. 145).

En slik refleksjonsdiskurs åpner for undring og selvstendige vurderinger. Søndena bruker betegnelsen å vende oppmerksomheten mot læreres *tenkning om et saksområde* (Søndena, 2009).

Den andre refleksjonsdiskursen kaller hun *tradisjon*, eller refleksjon som middel til å oppnå et bestemt mål. Dette forklarer Søndena som å *vende tanken mot handlingen*, mot hvordan handle i forhold til et saksområde (Søndena, 2009). ”Refleksjon vert sett som reiskap eller middel for å oppnå noko heilt bestemt, og kategoriane peikar mot gjevne standardar som den einskilde informant måler seg i høve til” (Søndena, 2002, s. 145).

Hun benevner disse to ulike refleksjonsdiskursene som *overskridende eller transcendent refleksjon* og refleksjon mot *tradisjonsbevaring eller immanent refleksjon* (Søndena, 2002, s. 147). Veiledning som vektlegger refleksjon bygger på en grunnantakelse om at veiledningssamtalens fokus skal være refleksjon over praksis. Da er hensikten med veiledningssamtalen at veisøkeren skal bli klar over sine egne intensjoner, kunnskaper og erfaringer, og ut fra disse foreta egne kvalifiserte valg i forhold til det konkrete saksområdet som belyses i veiledningssamtalen. I en slik sammenheng vil refleksjon omhandle både transendens og immanent refleksjon.

Refleksjon som foredling av eksisterende praksis og som fornying og innovasjon

Begrepet refleksjon kan, som denne gjennomgangen viser, spores til ulike opphav og omfatte forskjellige aspekt og områder. Søndena presiserer refleksjonsbegrepet og bidrar til å tydeliggjøre at refleksjon kan dreie seg om og foredle eksisterende pedagogisk praksis, men også om å overskride eksisterende pedagogisk praksis gjennom å utfordre rutiner og forståelsesmåter. Zeichners inndeling i teknisk, praktisk og kritisk refleksjon viser områder som han er opptatt av at lærere reflekterer i forhold til. Han er opptatt av å fremme lærerstudenters og læreres mulighet for å reflektere i forhold til sin pedagogiske praksis:

Jag innser självklart svårigheterna att utveckla ”högre” nivåer av refleksjon hos lærere og spesielt nyblivne lærere, men mitt svar på kritikken er at ta avstand frå idèn at dela in refleksjon i ulike nivåer. Og òg om jag till fullo innser, at skolor inte utgör de bästa ställena för att utveckla kritisk refleksjon, accepterar jag inte uppfattningen at skolor alltid är förtryckande miljøer; inte heller påståendet at lærere måste ha nått en viss erfarenhet för att kunna reflektera över sociala villkor og den politiska innebörden av sin praktik (Zeichner, 1996, s. 49).

I min tilnærming til veiledningssamtaler er jeg opptatt av hvordan saksområdene belyses. Dermed er det interessant å studere hvilke tilnærminger til refleksjon i veiledning som framkommer i veiledningssamtalene i datamaterialet.

Kritiske perspektiver knyttet til refleksjon

Jordell stiller i sin artikkel om læreres læring (2011) kritiske spørsmål i tilknytning til refleksjon som del av læreres læring (jmf. kap. 3.3.5). Han konkluderer med at refleksjon kan sees som del av læringsprosessen, men viser til Kagan (1994) og setter spørsmålsteget ved om alle lærere vil være i stand til å reflektere dersom man stiller krav til at refleksjon innebærer *mer enn* kun å tenke. Uttrykket ”mer enn kun å tenke” kan her vise til å stille krav om at refleksjon også innebærer å vurdere og begrunne sine handlinger i lys av ulike perspektiver. Det dreier seg om å trekke inn både teoretiske og verdibaserte begrunnelser, slik at refleksjon ikke kun handler om å belyse pedagogiske valg basert på erfaringer eller praktiske forhold (jmf. Jordell, 2011, s. 89-96; Søndena, 2002, s. 145; Zeichner, 1996, s. 49). Jordell (2011) gir uttrykk for at han er kritisk til bruken av begrepet refleksjon, nettopp fordi det brukes og oppfattes på mange ulike måter. Selv knytter han begrepet metakognisjon og monitoring (jmf. kap. 3.2.3) tett til begrepet refleksjon (2011, s. 96).

Jordell peker på ulike sider ved utvikling av lærerkompetanse og refleksjon som del av denne kompetansen (2011). Han stiller i likhet med Hubermann, Eraut og van Manen spørsmål ved læreres tid og mulighet for å reflektere i hverdagen (jmf. kap. 3.2.4). Han stiller også spørsmål ved lærerutdanningens vektlegging av teoretisk kunnskap og refleksjon i forhold til vektlegging av at lærerstudentene lærer det pedagogiske håndverket gjennom erfaringslæring (2011, s. 97-98). Jordell er opptatt av hva refleksjon dreier seg om, og om avsatt tid til å reflektere nødvendigvis får betydning for handling (jmf. Skagen, 1998). I sin framstilling av refleksjon viser han til at refleksjon knyttet til institusjonelle veiledningssamtaler kan ha et normativt aspekt (kap. 5.4).

Another suggestion would be a less distinct separation between teacher education and the first years of teaching – if learning to teach takes time, support, in the form of mentoring, should be offered to new teachers. Contributions from mentors may promote reflection on social and

moral issues that should be reflected upon, and promote broader content that could be integrated in the construction of personal knowledge ... (Jordell, 2011, s. 99).

Jordell framhever betydningen av at nyutdannede lærere får veiledning knyttet til egen undervisning, og til refleksjon over ulike sosiale, politiske og etiske problemstillinger. På denne måten framhever Jordell at veiledning kan bidra til at den enkelte nyutdannede i sin tilnærming til lærerarbeidet blant annet får erfaring med å trekke inn slike mer overordnede perspektiver av betydning for lærerarbeidet (jmf. kap. 3.3.2, Pajak, 2000, *Developmental/reflective Models*).

3.3.7 Oppsummerende kommentar

I kapittel 3 som helhet er det veiledningsfeltet som er belyst både i forhold til begrepsbruk, tradisjoner og ulike tilnærminger til veiledning. Dette kapittelet viser et mangfold av tradisjoner og tilnærminger til yrkesfaglig veiledning, der det særlig er veiledning som integrert i annen yrkesutøvelse og veiledning som særskilte veiledningssamtaler som bidrar til å systematisere feltet. De ulike innfallsvinklene på veilederrollen som ekspertrollen (Nielsen & Kvale, 1999), samtale- og samarbeidspartner (Bue, 1975) eller kritisk venn (Lauvås & Handal, 2000) kan også bidra til å gi mer innsikt i ulike tilnærminger og retninger innen veiledningsfeltet. Dette er et område som vil bli nærmere belyst også i kapittel 5, og i del drøftinger undervegs i datapresentasjon, i deldrøftingene kap. 7.3 og kap. 8.7 og i avsluttende drøfting kap. 9.

Veiledningsfeltet generelt, og det pedagogiske veiledningsfeltet spesielt, har som vist hatt forskjellige praktiske, praktisk-pedagogiske og teoretiske utgangspunkt. De ulike tilnærmingerne kan være mer eller mindre tydelig forankret i vitenskapsområder og teoretiske perspektiver. Disse tilnærmingerne har inspirert hverandre, slik at veiledningsfeltet består av et mangfold av mer eller mindre teoretisk forankrede tilnæringsmåter.

Jeg har forsøkt å tydeliggjøre at denne avhandlingen har veiledning som overordnet betegnelse på ulike former for veiledning, samt at selve avhandlingen avgrenses til veiledning som særskilte veiledningssamtaler skjermet i tid og rom fra annen yrkesutøvelse.

En gjennomgang av ulike historiske tradisjoner og ulike tilnærminger til yrkesfaglig veiledning har også vist hvordan veiledningssamtaler kan vektlegge ulike sider ved yrkesfeltet. I gjennomgangen har jeg også pekt på at innholdet i den veilederutdanningen de lokale veilederne i denne studien har sin bakgrunn fra, var preget av en tilnærming til

veiledning som vektlegger refleksjon over handling. I dette kapitlet har jeg belyst ulike innfallsvinkler til begrepet refleksjon, og veiledning som vektlegger refleksjon.

En slik gjennomgang av veiledningsfeltet og målet for tiltaket ”Ny som lærer” som også vektlegger veiledning som bidrar til fornying og innovasjon av eksisterende pedagogiske praksis, gir et bakteppe i forhold til denne studien av veiledning for nyutdannede lærere (jmf. kap. 2.3).

4 En konstruktivistisk og sosiokulturell tilnærming til veiledningsfeltet

Slik det er framkommet i kapittel 3, har veiledningsfeltet lange historiske tradisjoner. I den grad yrkesfaglig veiledning av lærerstudenter og lærere er teoretisk forankret, har veiledningsfeltet siden paradigmeskiftet på 1980- og 1990-tallet vært relatert til en konstruktivistisk tilnærming. Dette paradigmeskiftet bidro til at man ble spesielt opptatt av veiledning som særskilte veiledningssamtaler fysisk skjermet fra annen yrkesutøvelse. Det er også et gjennomgående trekk at refleksjon over handling vektlegges i en slik tilnærming til veiledningssamtaler innen yrkesfaglig veiledning (jmf. kap. 3.3).

Dette kapitlet er delt inn i fem deler. Den første delen (kap. 4.1) starter med en kort redegjørelse for en konstruktivistisk forståelse. Deretter presenteres sentrale sider ved en sosiokulturell tilnærming knyttet til veiledningsfeltet. Avhandlingen kan plasseres innen en vid sosiokulturell tilnærming til veiledningsfeltet, noe som tilsier at studien er opptatt av relasjoner mellom aktør og kontekst (Vygotsky, 1978, 1986).

I den andre delen av dette kapitlet (kap. 4.2) presenteres et dialogisk perspektiv innen en sosiokulturell tilnærming. Innen dette perspektivet vektlegges i særlig grad dialogen og interaksjonen mellom deltakerne i veiledningssamtaler som kontekst. Som inspirasjon til det dialogiske perspektivet knytter jeg an til perspektiver hos Bakhtin. Bakhtin døde i 1975, og mine henvisninger til Bakhtin er i hovedsak relatert til tolkninger av hans perspektiver, da primært av Rommetveit (1996, 2008), Linell (1998, 2009) og Wertsch (1991, 1998).

Den tredje delen av kapitlet (kap. 4.3) tar for seg begrepet kontekst i en sosiokulturell tilnærming og kontekstens betydning for den virksomheten som foregår. Kontekstforståelsen relateres til veiledningssamtaler som institusjonelle samtaler (Markovà & Foppa, 1990), og det er særlig den kulturelle konteksten som framheves i denne delen av kapitlet.

Den fjerde delen av kapitlet (kap. 4.4) trekker inn vesentlige sider ved Vygotskys tilnærming til læring. Vygotsky døde i 1937, og hans verker er bearbeidet av andre (Daniels, 2005, 2009; Vygotsky, 1978, 1986; Wertsch, 1985). Vygotsky var opptatt av læreprosesser og hvordan individer lærer. I den sammenheng knyttet han læring og utvikling til det

sosiale ved at den lærende henter erfaringer fra fellesskapet, og internaliserer kunnskapen slik at den lærende kan benytte de internaliserte kunnskapene i nye sammenhenger. Vygotsky var spesielt opptatt av individets læringspotensial og individets nærmeste utviklingszone som han kalte ”the zone of proximal development” (ZPD).

I den siste delen av kapitlet (kap. 4.5) presenteres den terminologien som benyttes i analysen av veiledningssamtalene. Denne terminologien er utviklet med utgangspunkt i studier av datamaterialet, samt også preget av min teoretiske tilnærming og min tilnærming til veiledningsfeltet spesielt. Det innebærer at noe av den terminologien som er relatert til saksinnholdet i veiledningssamtalene er inspirert fra veiledningsfeltets begrepsbruk, mens analysen av ytringene og relasjon mellom aktør og kontekst er inspirert fra en sosiokulturell og dialogisk inspirert tilnærming. Helt til slutt i kapitlet gis en kort kommentar og oppsummering (kap. 4.6).

4.1 En konstruktivistisk tilnærming til veiledning

I denne delen relaterer jeg først avhandlingen til en konstruktivistisk tilnærming til kunnskap og læring. Deretter presenteres en sosiokulturell tilnærming som har et tyngdepunkt innen den kulturhistoriske tilnærmingen (Ellis, Edwards, & Smagorinsky, 2010).

4.1.1 Konstruktivistisk tilnærming til kunnskap og læring

Min teoretiske orientering er, i likhet med mainstream innen veiledningsfeltet, forankret i det vide konstruktivistiske paradigmet⁴⁶. Innen det konstruktivistiske paradigmet benyttes begrepene konstruktivisme og konstruksjonisme i noen grad om hverandre, noe som innebærer at det kan være vanskelig å trekke klare skiller mellom disse begrepene (Gergen, 1997). Jeg velger å bruke begrepet konstruktivisme om det vide konstruktivistiske paradigmet.

Konstruktivismens grunnleggende påstand er simpelt hen, at viden er ’riktig’ eller ’forkert’ i lyset af det perspektiv, vi har valgt at anlegge. Den slags dommer om riktig og forkert lader sig – uanset hvor godt vi kan kontrollere dem – ikke aggregere til domme om absolut sandt og falsk (Bruner, 1999, s. 37-38).

⁴⁶ Paradigmebegrepet er hentet fra Kuhn (1970) og konstruktivisme og sosiokulturell tilnærming kan ut fra hans terminologi omtales som paradigmer som oppstod som vitenskapsbaserte konkurrerende paradigmer. For øvrig bruker Kuhn begrepet paradigmer på ulike måter (jmf. Masterman, 1970), men problematikken om Kunhs bruk av begrepet paradigme kan ikke drøftes innen rammen av denne avhandlingen.

Bruner tydeliggjør her grunnlaget for det konstruktivistiske paradigmet. Kunnskap sees som konstruert ut fra et perspektiv og må derfor vurderes i lys av dette perspektivet.

Konstruktivisme innebefatter ontologiske, epistemologiske og metodologiske perspektiver (Denzin and Lincoln, 2000). Det ontologiske perspektivet dreier seg om hvordan mennesket er, dets væren⁴⁷. Det epistemologiske perspektivet handler om hvordan kunnskap skapes. En konstruktivistisk referanseramme får betydning for det kunnskapsteoretiske ståstedet, som igjen fører til metodologiske implikasjoner. I dette kapittelet tydeliggjøres i noen grad de kunnskapsteoretiske implikasjonene, mens de metodologiske implikasjonene i større grad presenteres i kapittel 6 som omhandler de metodologiske valgene som er tatt i avhandlingen.

Konstruktivisme er basert på en forståelse av virkeligheten der mennesket konstruerer sin egen virkelighet og betraktes som ”aktivt, handlende og ansvarlig” (Postholm, 2005, s. 21). En slik forståelse kan eksempelvis relateres både til Piagets studier av kognitiv utvikling, og Vygotskys studier av barns læring. Slik sett spenner konstruktivismen over ulike tilnærminger til læring. Piaget var opptatt av at mennesker konstruerer sin egen forståelse av omverdenen, og studerte i hovedsak individets læring der han i liten grad studerte kontekstens betydning for læring. Vygotsky derimot vektla fellesskapets betydning for barnets læring, og studerte da læring som vevd inn i som del av konteksten. Disse to ulike tilnærmingene til kognitiv utvikling og læring gir både ulike kunnskapsteoretiske og metodologiske implikasjoner. Piaget kunne studere kognitiv utvikling gjennom å foreta laboratorieforsøk med barn, mens slike forsøk ikke var en aktuell tilnærming for Vygotsky som var avhengig av å studere barn som aktører i forskjellige situasjoner og fellesskap. Med utgangspunkt i de forskjellige tilnærmingene er det vokst fram ulike retninger innen et vidt konstruktivistisk paradigme (Dysthe, 2001b, 2006; Vygotsky, 1978, 1986; Wertsch, 1991, 2008).

Det vide konstruktivistiske paradigmet omfatter ulike tilnærminger til konstruktivisme der radikal konstruktivisme forbindes med von Glaserfeld, sosialkonstruktivisme knyttes til Vygotsky, og kognitiv konstruktivisme til Piaget (Kjørup, 2001)⁴⁸. Disse retningene hviler

⁴⁷ Den konstruktivistiske tilnærmingen er mest opptatt av epistemologiske og metodiske perspektiver. I avhandlingen velger jeg ikke å gå nærmere inn på denne tematikken.

⁴⁸ Innen rammen av denne avhandlingen blir ikke disse ulike tilnærmingene belyst ytterligere, men er kun tatt med for å tydeliggjøre hvordan Vygotsky relateres til en tilnærming innen konstruktivismen. Dette problematiseres verken i den teoretiske tilnærmingen eller i analysen og drøftingen av datamaterialet.

på et felles grunnlag, men det er tildels store motsetninger mellom de ulike tilnærmingene:

Generelt kan man ved ”konstruktivisme” forstå det synspunkt at den virkelighet vi oplever og erkender, i større eller mindre grad er formet eller skabt gjennom selve den måte vi tenker og taler om den på, gjennom vores måder at beskrive, afbilde og forklare den på, altså gjennom vores sprog og andre tegnsystemer og gjennom vore begreper, og gjennom sociale konventioner. Konstruktivisme findes imidlertid i mange forskellige varianter af meget forskellig radikalitet – og i grunden er vi visst alle konstruktivister i en eller annen grad (Kjørup, 2001, s. 7).

Her tydeliggjør Kjørup (2001) at det konstruktivistiske paradigmet er omfattende og at det som paradigme, vanskelig kan avvises. Hos Vygotsky forstås mennesket som del av en historisk, sosial og kulturell kontekst. I en sosialkonstruktivistisk tilnærming er kunnskap konstruert ut fra en posisjon eller et perspektiv og skapes i samhandling og samspill mellom mennesker. Kunnskap konstrueres gjennom den meningsskapingen som foregår innen historiske, sosiale og kulturelle kontekster (Vygotsky, 1978, 1986).

4.1.2 Ulike tilnærminger innen en sosiokulturell tilnærming

Sosiokulturell tilnærming er et samlebegrep for ulike tilnærminger som alle har det til felles at læring blir forstått som uløselig knyttet sammen i en kompleks vev av aktiviteter, relasjoner, historiske og kulturelle kontekster.

Oprinnelsen til sosiokulturell tilnærming er å finne i Vygotskys arbeid (Ellis, Edwards, & Smagorinsky, 2010). Vygotsky regnes derfor som første generasjon innen en sosiokulturell tilnærming. Mange forskere har forsøkt å systematisere de ulike tilnærmingene innen det store sosiokulturelle paradigmet. Jeg har valgt å forholde meg til Ellis, Edwards og Smagorinskys framstilling (2010) som skiller mellom tre varianter: ”Sociocultural, cultural-historical and CHAT all arise from the work of Vygotsky and his methodological interest in the mediation of human activity by physical or psychological tools” (Ellis, Edwards & Smagorinsky, 2010, s. 2).

I norsk sammenheng bruker Bråten (2002), Dysthe (1996a, s. 6-8) og Dysthe og Igland 2001, (s. 73-90) termene sosiokulturell, kulturhistorisk og kulturhistorisk aktivitetsteori om disse tre variantene. Jeg kommenterer de tre tilnærmingene før jeg trekker inn den amerikanske pragmatiske tradisjonen og oppsummerer kort mine egne referanser innen en sosiokulturell tilnærming.

Sociocultural eller sosiokulturell tilnærming

Innen den sosiokulturelle tilnærmingen er man opptatt av at individet sees som del av og vevd inn i ulike kontekster. Dermed blir det vesentlig å studere relasjoner mellom aktører og den konteksten de til en hver tid er del av:

A sociocultural line has been taken up by educationalists, anthropologists, sociolinguists and others, and one of its distinguishing characteristics is the insight that social practices are situated and that people learn by engaging in these practices, working with the resources that are 'stretched over' (Lave 1988) specific settings for practice, settings that are in a dialectical relationship with the cultural arena within which certain forms of identity are motivating (Ellis et al., 2010, s. 2-3).

Cultural-historical eller kulturhistorisk tilnærming

Den kulturhistoriske tilnærmingen er en tilnærming innen en sosiokulturell forståelse som vektlegger utvikling av fysiske og psykologiske medierende redskaper som del av den historiske og kulturelle utviklingen:

Cultural-historical theory proposes that physical and psychological mediational tools are used to build cultures. Tool-use has a strongly historical dimension in that the tools have been imbued with meaning by past use and because new meanings can be embedded in them through present activity under evolving cultural conditions. Cultural tools therefore have a shaping function in terms of human activity but also can be re-shaped and cultures re-tooled (Ellis, Edwards & Smagorinsky, 2010, s. 3).

Medierende redskaper er kollektive hjelpemidler som individet trenger for å tenke og handle innenfor rammen av en bestemt kultur eller et samfunn. Samtidig er kulturelle redskaper del av et dynamisk, dialektisk historisk og kulturelt samspill, der individenes handlinger bidrar til endring og utvikling (jmf. kap. 4.1.3).

CHAT eller kulturhistorisk aktivitetsteori

Leontjev var student av Vygotsky og regnes derfor som andre generasjon innen en sosiokulturell tilnærming. Han bidro sammen med blant andre Il'enko til å bringe Vygotskys ideer om en sosiokulturell tilnærming fra et hovedanliggende knyttet til individnivå, til det kollektive nivået og til det som benevnes som kulturhistorisk aktivitetsteori (3):

CHAT, like the cultural-historical line, takes Vygotsky's interest in social and semiotic mediation but shifts the emphasis from individual to collective subjects. This shift is informed by the work of one of Vygotsky's students, A. N. Leont'ev, and his development of activity theory (Ellis, Edwards & Smagorinsky, 2010, s. 3).

Leontjev vektla blant annet et systemisk perspektiv innen utviklingen av en kulturhistorisk tilnærming. Dette ble starten på det vi på norsk kaller kulturhistorisk aktivitetsteori eller bare aktivitetsteori. Engeström (Engeström, 1987, 1999) er sentral i forhold til tolkning og videreutvikling av dette tredje perspektivet innen sosiokulturell tilnærming:

A major contribution to CHAT has been made by Yrjö Engeström, and it is Engeström's triangular representation of the activity system associated with his 'third generation' of activity theory that has often become associated with a CHAT perspective. However, key CHAT concepts can still be traced to Vygotsky's Marxist, developmental project, to Vygotsky's students and to Soviet philosophers such as Il'enkov (1977), who proposed that internal contradictions within activity systems might act as generators of change and the evolution of the system (Ellis, Edwards & Smagorinsky, 2010, s. 3).

På denne måten poengterer Ellis, Edwards og Smagorinsky at også Engeströms tredje-generasjons aktivitetsteori hviler på Vygotskys ideer og hans konsept for læring og utvikling⁴⁹.

Den amerikanske pragmatiske tradisjonen innen en sosiokulturell tilnærming

Säljö (2002) og Dysthe (1996a, 2001a) viser til at den amerikanske pragmatiske tradisjonen representert ved Dewey og Mead også bygger på ideer som ligger tett opp til en sosiokulturell tilnærming:

Perspektivet har sin basis i ideer som opprinnelig ble formulert av Lev S. Vygotsky (som levde fra 1896 til 1934), hvis mest kjente vitenskaplige arbeid er *Tenkning og tale* (1934/norsk utg. 2001). Men en kan også hevde at det ligger nær de måtene å se på læring, kunnskap og undervisning på som ble formulert innenfor den tradisjonen som kalles (amerikansk) pragmatisme, og som i utdanningsammenheng forbindes med John Dewey, filosof og pedagog, som levde fra 1859 til 1952 (Säljö, 2002, s. 32, kursiv i original tekst).

Deres pragmatiske tilnærming kan sees som del av en sosiokulturell tilnærming (Dysthe, 1996b, 2001a), en sosiokulturell tilnærming som omfatter også en antropologisk tilnærming slik den framstår i det situerte perspektivet hos Lave og Wenger (1991, 2000).

Betydningsfulle forskjeller innen en sosiokulturell tilnærming

Østrem (2008) problematiserer begrepet sosiokulturell tilnærming som et samlebegrep ved å peke på betydningsfulle forskjeller mellom de ulike tilnærmingene. Særlig vektlegger Østrem ulikheter i forhold til betydningen av harmoni og motsetninger. Hun viser blant annet til Lindquist (2004) som betegner Lave og Wengers situerte perspektiv (1991, 2000) som en framstilling av utviklingsprosesser som forholdsvis *jevne og konfliktfrie*. Lindquist (2004) viser også til at Dewey vektlegger betydningen av *harmoni* for å skape utviklingsmuligheter og læring. Vygotsky, Bakhtin og Leontjev derimot framhever i tillegg betydningen av *motsetninger, disharmoni og ulike perspektiver* som vesentlig for utvikling og læring:

⁴⁹ I det videre utdypes ikke kulturhistorisk aktivitetsteori, pragmatisk tilnærming eller en antropologisk tilnærming, fordi avhandlingen er i liten grad relateres til disse tilnærmingene innen en sosiokulturell forståelse.

Sammenligner man Vygotskij med Dewey, fremtreder det trods alt forskelle i deres dialektiske tænkning. Dewey taler meget om harmoni, tilpasning og moral, mens Vygotskij betoner kampen og motsetningen i hver enkelt proces (Lindquist referert av Østrem, 2008, s. 71).

Disse ulike teoretiske perspektivene på harmoni og motsetninger innen sosiokulturell tilnærming viser at sosiokulturell tilnærming omfatter *betydningsfulle forskjeller i synet på utvikling og læring*.

Min tilnærming er i hovedsak relatert til Vygotsky

Min tilnærming er basert på Vygotsky som blant annet framhever betydningen av *samarbeid*, men også *friksjon*, *disharmoni* og *motsetninger* som noen av drivkreftene bak utvikling og læring (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991, 2008). Når det gjelder dialoger i veiledningssamtaler er jeg også inspirert av Bakhtin, Linell og Rommetveit som på ulike måter, innen en (1) sosiokulturell og (2) kulturhistorisk tilnærming, viser betydningen av at dialoger krever ulike perspektiver for å opprettholdes og videreutvikles (Linell, 1998, 2009; Rommetveit, 1996, 2008).

Veiledningssamtaler er samtaler der man kan komme nært innpå hverandre i dialogene (Bjørndal, 2008; Schibbye, 2002; Søndena, 2002). Derfor har forholdet mellom deltakerne i veiledningssamtaler stor betydning for innholdet i samtalen. I likhet med de fleste tilnærminger til veiledning vil også jeg framheve betydningen av at forholdet preges av *anerkjennelse*, *nærhet* og *omtanke* (Jensen & Ulleberg, 2011; Karlsen, 2011; Lauvås & Handal, 1990, 2000; Schibbye, 2002). Men selv om forholdet mellom deltakerne bygger på anerkjennelse og harmoni, er det vesentlig for framdriften i veiledningssamtalene at deltakerne bringer inn *ulike perspektiver*, ulike vurderinger og tydeliggjør motsetninger relatert til saksinnholdet i samtalen (Bakhtin, 2005; Dysthe, 2001a, 2001b; Karlsen, 2011; Lauvås & Handal, 1990, 2000; Linell 2009; Säljö, 2002). På denne måten vektlegger jeg betydningen av samarbeid og fellesskap, samtidig som jeg er opptatt av å tydeliggjøre ulike perspektiver, ulik kompetanse og ulike vurderinger som kan bidra til også å få fram motsetninger (Bakhtin, 2005; Linell, 2009; Rommetveit, 1996, 2008; Vygotsky, 1978, 1986).

4.1.3 Historisk og kulturell utvikling og kulturelle redskaper

I en sosiokulturell tilnærming sees mennesket som et sosialt og historisk individ, og kunnskap er distribuert mellom mennesker i ulike sosiale og kulturelle kontekster (Linell, 1998, 2009; Säljö, 2002; Vygotsky, 1978, 1986; Wertsch, 1998, 2008). Mennesker, og de

miljøene de er del av, påvirker hverandre gjensidig og er del av et større historisk, sosialt og kulturelt fellesskap. Det historiske og kulturelle fellesskapet sees som menneskeskapt (Berger & Luckmann, 1990), der mennesket er produsent og produserer det kulturelle fellesskapet. Mennesket som produsent og det kulturelle fellesskapet som produkt står i et dialektisk forhold. ”*Samfundet er et menneskeligt produkt. Samfundet er en objektiv virkelighed. Mennesket er et socialt produkt*” (Berger & Luckmann, 1990, s. 79 kursiv i original tekst).

Kultur som utvikles på ett nivå, kan få innflytelse på andre nivå. På mikronivå utvikler institusjoner og grupper innenfor institusjonene sin kultur, og denne kulturen står i en dynamisk relasjon til andre mer overgripende kulturelle nivå (Foucault, 1999; Kvalbein, 1999; Nygren, 2004). Disse ulike nivåene i kulturen kommuniseres til deltakerne og får betydning for hvordan deltakerne tenker om, opplever og tolker situasjonen, og dermed også for hva som foregår i situasjonen. Dette dialektiske forholdet mellom individet og kulturen understrekes i det siterte sitatet fra Berger og Luckmann (1990, s. 79). Kultur blir dermed, innen en sosiokulturell tilnærming, også relasjonell og dynamisk. Rammene, dvs. regler og system som preger en kultur, oppfattes som objektive realiteter av deltakerne i kulturen (Berger & Luckmann, 1990).

Kunnskaper og ferdigheter utvikles gjennom historiske og kulturelle fellesskap. Den enkelte får tilgang til fellesskapets kunnskap gjennom bruk av ulike *kulturelle redskaper*⁵⁰. Kunnskap distribueres i fellesskapet, og kulturelle redskaper gir den enkelte muligheter til å appropriere og skape om denne felles kulturelle kunnskapen slik at den kan nyttes i nye sammenhenger. I en sosiokulturell tilnærming oppfattes ikke kunnskap og ferdigheter primært som individets eiendom, men som del av et historisk og kulturelt fellesskap som har sin opprinnelse i det kulturelle fellesskapet.

Innen en sosiokulturell tilnærming vektlegges *fellesskap, deltagelse og aktivitet*. Fellesskapet, deltagelsen og aktiviteten er *situert i ulike historiske, kulturelle og sosiale kontekster*. I en sosiokulturell inspirert tilnærming sees konteksten som del av og vevd inn i handlingene, ikke kun som en fysisk ramme om handlingene. Derfor kan man ikke studere handlinger isolert fra den konteksten handlingene er del av. Den enkelte veiled-

⁵⁰ Begreper som kulturelle redskaper, internalisering og appropriering er eksempler på sentrale begreper innen sosiokulturell tilnærming og vil bli gjort rede for lenger ut i dette kapittelet.

ningssamtale som studeres i denne avhandlingen utgjør dermed en del av en større historisk, sosial og kulturell sammenheng (Markovà & Foppa, 1990; Markovà, 2003).

Kjeldstadli (1992) kaller kulturen for et kognitivt og emosjonelt filter. Kulturen legger rammer for hva som ansees som riktig eller galt, passende eller upassende. Kulturen kommuniserer verdier, preger relasjoner og setter rammer for sosial interaksjon. Dermed vil kultur alltid være vevd inn i kontekster. Deltakerne i konteksten er også kulturbærere og kulturbyggere, og de har ulike kognitive og emosjonelle filter. På denne måten blir den kulturen som konteksten er del av, og deltakerne i konteksten, gjensidig konstituerende.

Historisk og kulturell utvikling sees som del av og vevd inn i de ulike kulturelle kontekster. Begrepet kultur kan sees på flere nivå, som overgripende kultur eller som delkultur. Eksempler på delkulturer kan være utdanningskultur, skolekultur eller ungdomskultur. Kultur, både overgripende kultur og delkulturer, er *dynamiske og relasjonelle*. Det innebærer at de står i et dialektisk forhold til hverandre, slik at endringer som skjer i det overgripende kulturelle nivået, vil kunne få betydning for ulike delkulturer og vise versa:

Regardless of which aspect of a Vygotskian approach they foreground, each author bases her or his research on the notion that human development relies on the appropriation of pre-existing cultural tools, that this appropriation occurs through social interchange, and that as a consequence of these dynamics, people grow into frameworks for thinking afforded by the cultural practices and tools made available to them in the social settings of their development (Ellis et al., 2010, s. 4).

Et individ vil alltid være del av en kontekst og kontekster del av en historie og en kultur.

En slik forståelse innebærer at man betrakter handlinger som situert i historiske og kulturelle kontekster, samtidig som handlingene står i et dialektisk forhold til konteksten. Begrepet *sosiogenese* tydeliggjør en slik helhetlig forståelse.

Sosiogenese viser til at kunnskap og ferdigheter skapes, justeres og endres i ulike historiske og kulturelle fellesskap (Baktin, 1986, 2005, Vygotsky, 1978, 1986). Mennesket er lærende, og språket, begrepene og handlingene bærer med seg historie og kultur. Språket, begrepene og handlingene justeres og endres gjennom ulike historiske og kulturelle fellesskap. "En kan snakke om kunnskapers og ferdigheters opprinnelse og foredling i termer som deres *sosiogenese*" (Säljö, 2002, s. 35, kursiv i original tekst). I enhver situasjon har mennesket mulighet til å skaffe seg innsikt i nye forståelsesmåter og endre sine oppfatninger og handlinger. Denne kunnskapen føres videre i sosiale fellesskap, den justeres,

og nye generasjoner kan bygge på eller forkaste kunnskapen og ferdighetene fra tidligere generasjoner.

Begrepet *kulturelle redskap* henviser til menneskers bruk av hjelpemidler. Det kan dreie seg om ulike typer redskaper⁵¹ som på analytisk nivå kan deles inn i intellektuelle eller språklige redskaper og fysiske redskaper eller artefakter (Säljö, 2002, s. 35-39). Innen intellektuelle redskaper sees språket som et viktig redskap i tenkning, kommunikasjon og i ulike former for dialogisk virksomhet. Det er nær sammenheng mellom språk og tanke (Vygotsky, 1986). I følge Vygotsky utvikler mennesket sin bevissthet gjennom språk, tanke og sammenhengen mellom språk og tanke:

Gjennom språket blir tanken gjort eksplisitt, gjennom språket er vi i stand til å utforske tanken, klargjøre den, oppdage sammenhengar og mangel på sammenhengar. Språket er ikkje berre vårt viktigaste kommunikasjonsmiddel, det er også vårt viktigaste hjelpemiddel for å strukturere og utforske vår indre verd (Vygotsky referert av Hoel, 1999, s. 344).

Noe av det som skiller en sosiokulturell tilnærming fra en kognitiv tilnærming, er det situerte perspektivet, relasjonen mellom aktør og kontekst. Det innebærer at kulturelle redskaper, artefakter, medierende redskaper og kontekst ikke sees som isolerte hjelpemidler og rammer. Individet trenger kulturelle redskaper for å beskrive og forstå den konteksten hun er del av. Kulturelle redskaper kan ikke separeres fra konteksten, men utgjør analytiske redskaper som kan bidra til å beskrive og problematisere et fenomen (Säljö, 2003).

4.2 Et dialogisk perspektiv innen en sosiokulturell tilnærming

Innen en sosiokulturell tilnærming presenteres sentrale begreper som meningsskaping, kulturelle redskaper og kontekst ut fra et dialogisk perspektiv (Linell, 1998, 2009; Rommetveit, 1996, 2008). Et dialogisk perspektiv kan sees ut fra to ulike tilnærminger. Den ene tilnærmingen representeres av Linell (1998, 2009), Rommetveit (1996, 2008) og Bakhtin (1986, 2005). Denne tilnærmingen kalles også for dialogisme. Den andre tilnærmingen representeres ved Mead (2005) og kalles symbolsk interaksjonisme (Marková & Foppa, 1990). Jeg konsentrerer denne framstilling om Linell, Rommetveit og Bakhtins dialogiske perspektiv (jmf. kap. 4.1.2).

⁵¹ Redskaper kan systematiseres på ulike måter, men jeg har valgt en grovinndeling og begrepsbruken intellektuelle eller språklige redskaper og fysiske redskaper eller artefakter. Fellesbetegnelsen intellektuelle redskaper omfatter ikke bare logikk og analyse, men også emosjonelle og estetiske erfaringer og kunnskaper.

4.2.1 Dialogisme og monologisme

Linell og Rommetveits dialogiske perspektiv, dialogisme, er en grunnleggende teoretisk posisjon som sees som det motsatte av "monologisme" (Dysthe, 2001a; Linell, 2009; Marková, 2003; Rommetveit, 2008; Wertsch, 1991).

Det dialogiske perspektiv, slik det framstilles hos Linell, Bakhtin og Rommetveit, er ikke bare et perspektiv innen sosiokulturell tilnærming, men et metateoretisk rammeverk for humanvitenskap (Linell, 2009, s. 28). Dialogisme kan beskrives som en epistemologisk teori, det vil si en tilnærming til hvordan kunnskap skapes. Dialogisme er også en ontologisk teori, det innebærer at mennesket er dialogisk i sin natur (Linell, 2009, s. 30).

Dialogisme er i følge Linell en kombinasjon av ulike teoretiske og epistemologiske antakelser om menneskelig aktivitet, som interaksjon, kommunikasjon og erkjennelse. Denne aktiviteten er vevd sammen med, og er uadskillelig fra, den historiske og kulturelle konteksten aktiviteten er del av. Med utgangspunkt i at dialogisme både sees som ontologisk og epistemologisk tilnærming, forklarer Linell (2009) dialogisme som et paradigme som kan settes opp mot det han kaller det monologiske paradigme (Linell, 2009, s. 8).

Det monologiske paradigme eller monologisme, hevder Linell, er fortsatt det som utgjør mainstream. Han beskriver kjennetegnene ved monologisme slik:

..the constituent theories of monologism are the information processing model of cognition, the transfer model of communication (communication is a transfer of messages from senders to recipients), and the code model of language (language consist of static signs, i.e., stable combinations of expressions and fixed meanings). We might add to this a theory of contexts as external to language, language use, thinking and communication (Linell, 2009, s. 36).

Linell viser til store prinsipielle forskjeller på en monologisk og en dialogisk tilnærming. Han hevder at innen en monologisk tilnærming tas det ikke hensyn til det komplekse samspillet mellom individ og kontekst, men det utvikles forklaringsmodeller basert på en endimensjonal årsaks- og virkningsmodell. Konteksten sees da kun som en ramme for virksomheten, ikke som *dialektisk og del av den virksomheten* som foregår.

Relatert til veiledningssamtaler kan det veilederen gir uttrykk for i samtalen i en monologisk tilnærming, sees som overføring av en veileders teoretiske og erfaringsbaserte kunnskap til den eller de hun veileder. I en monologisk forståelse av språket vil det som uttrykkes være et uttrykk for noe objektivt sant, uavhengig av kontekst. Ordene som brukes sees som universelle. Dermed blir *taleren eneansvarlig* for meningsinnholdet i sine

ytringer og kontekst og adressant tillegges ikke medansvar for tolkning av det som ytres (jmf. Bakhtin, 1986; Linell, 1998, 2009; Rommetveit, 1996, 2008).

4.2.2 Lytterens medansvar i dialogen

En dialogisk tilnærming inkluderer den som lytter som aktiv part i meningsskapingen. Alle deltakerne i en veiledningssamtale blir da ansvarlige for den meningsskapingen som finner sted. Meningen ligger ikke alene i ytringene, men meningen skapes i relasjonen mellom taler og lytter: ”Det dialogiske paradigmet: individet som medeigar i språket som ein kollektivt konstituert ressurs. Fellesforfatterskap av språkleg formidla meining og fordeling av epistemisk ansvar” (Rommetveit, 2008, s. 90). Med utgangspunkt i en dialogisk tilnærming blir ordenes betydning vevd inn i den sammenhengen, den konteksten som de brukes i:

The word in language is half someone else’s. It becomes ‘one’s own’ only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention (Bakhtin referert i Linell, 2009, s. 76).

Deltakerne i dialogen sees som medansvarlige for å tolke meningsinnholdet i det som sies. Rommetveit har illustrert dette gjennom det klassiske eksempelet om fru Smith:

I ein telefonsamtale med veninna Betty, som spør om den dovenpeisen fru Smith har til mann, framleis ligg og dreg seg i senga, seier fru Smith at han arbeider. Til herr Jones, som ringer og vil vita om Smith kan bli med han på fisketur, fortel ho at han ikkje arbeider. Når ho i begge tilfelle talar sant og blir forstått, er det fordi ho i begge kontekstane spontant aksepterer samtalepartnaren som medansvarlig for tolkningspremissar for – og meningsinnhald i – ytringsfragmentet ”arbeider” (Rommetveit, 2008, s. 109-110).

Dette eksempelet illustrerer hvordan det som sies, er valgt ut fra hvem som er adressanten og hvilken kontekst utsagnet er del av. I eksempelet illustreres dette ved fru Smiths tolkning av spørsmålene fra sin venninne, og fra mannens kamerat. Begrepet ”arbeid” brukes ulikt i disse to ytringene, noe som blant annet har sammenheng med hvem ytringen er adressert til. Dette kaller Rommetveit for *adressantens epistemiske ansvar*, både medansvar i forhold til de *premissene* som adressanten legger inn i spørsmålet, og medansvar for *tolkning* av mening. I dette eksempelet omtales mannens aktivitet både som arbeid og som fritidssysse.

Det som sies, oppfattes ikke direkte, men *medieres* eller fortolkes via kulturelle erfaringer (Vygotsky, 1978). Disse kulturelle erfaringene er både felles kulturelle erfaringer, og den enkelte deltakers kulturelle erfaringer. Meningen ligger ikke i ordene man bruker eller i teksten i seg selv, men i *den dialogiske broen* (Bakhtin, 2005) mellom deltakerne og

konteksten. I en bok utkommet etter Bakhtins død, bruker Holquist og Emerson Bakhtins tekster blant annet for å tydeliggjøre at det er i dialogene deltakerne skaper mening (Bakhtin, 1986). Mening som begrep handler om betydningsinnhold og hvordan det som sies, oppfattes. I en dialogisk forståelse *skapes mening i relasjoner*. Det innebærer at det som uttrykkes i seg selv, ikke kan skape mening, men må sees i sammenheng med den konteksten dette uttrykkes i:

It would deny that there are unitary languages that form single coherent systems with expressions having fixed and entirely stable meanings. And it will insist that individuals are always interdependent with others and with various contexts (Linell, 2009, s. 35-36).

I et dialogisk perspektiv vil man i forhold til veiledning være opptatt av veilednings-samtaler som institusjonelle samtaler (Markovà & Foppa, 1990), og veiledning som samtalsjanger der deltakerne har ulike roller i samtalen. Når det gjelder veiledning som institusjonelle samtaler og som samtalsjanger, dreier det seg om rammer som settes for samtaler mellom ulike deltakere i en institusjonell kontekst (Markovà & Foppa, 1990). Bakhtin betegner slike rammer for historiske, sosiale og kulturelle overtoner som også er del av og ved inn i den konteksten veiledningssamtalen er del av (Bakhtin, 1986). Skagen (1998) dokumenterte hvordan slike overtoner får betydning i dialogene mellom traineene og deres supervisere og mentorer innen en tysk lærerutdanningskontekst (jmf. kap. 5.2.1). Han tydeliggjør i sin studie hvordan disse overtonene fikk betydning for innholdet i de veiledningskonferansene og veiledningssamtalene han studerte. Med referanse til Bakhtin (1986) peker Skagen på at veiledningssamtalene ble influert av det han kaller kulturelle og historiske overtoner (1998, s. 152), som eksempelvis kan ha sammenheng med deltakernes tidligere erfaring med veiledning, den enkeltes forståelse av hensikten med veiledning, deres forventninger og ulike tilnærminger til veiledningssamtaler (jmf. kap. 5.1.2 og 5.5.4).

Veiledningssamtalen som samtalsjanger arter seg forskjellig blant annet relatert til om veiledningen foregår som integrert del av annen yrkesutøvelse eller som særskilte veiledningssamtaler (kap. 3.2). Veiledningssamtaler som særskilte veiledningssamtaler (som er tema i denne avhandlingen) kan også foregå på ulike måter, både i forhold til valg av tilnærming til veiledning (kap. 3.3) og i forhold til om veiledningssamtalene organiseres som individuelle samtaler eller som gruppesamtaler. Et særtrekk ved slike veiledningssamtaler er som nevnt de ulike rollene deltakerne får som veiledere eller veisøkere, og de ulike forventningene som knyttes til disse rollene. Veiledningssamtaler som samtalsjanger har en del fellestrekk (Bjørndal, 2008; Lauvås & Handal, 1990, 2000; Mathisen &

Høigaard, 2008; Skagen, 1998, 2004, 2010a), blant annet at de er profesjonelle samtaler, tilstreber en viss systematikk samt er målrettede samtaler (jmf. kap. 3.1.2). Skagen viser i sin studie at veiledningskonferanser og veiledningssamtaler kan preges av mer eller mindre rigide samtalemønstre som gjentas i ulike sekvenser av samtalen.

I et dialogisk perspektiv vil den enkelte deltakers ytringer nødvendigvis sees i sammenheng med de andre deltakernes ytringer og bli relatert til den konteksten ytringen er del av. For å få fram denne kompleksiteten, er det ikke tilstrekkelig kun å konsentrere seg om hva en av deltakerne gir uttrykk for isolert, men de enkelte ytringene må også sees i forhold til initiativ og respons fordi de ulike ytringene står i relasjon til hverandre og til den sosiokulturelle konteksten samtalen er vedt inn i. Dette innebærer at man i analysen av ytringene også må ta i betraktning kontekstens betydning, veiledning som institusjonelle samtaler, veiledningssamtaler som samtalsjanger, lytterens medansvar i dialogen (jmf. kap. 4.2.4) og dialogens betydning for innholdet i samtalen.

4.2.3 Komplementære posisjoner

Linell (1998, 2009) viser til betydningen av komplementære posisjoner, presentasjon av ulike perspektiver og betydningen av en *viss grad av asymmetri* i relasjonene, for at deltakerne i fellesskap skal kunne skape ny mening og nye perspektiver. Komplementære posisjoner basert på ulike perspektiver, ulike synspunkter og kompetanse kan være et viktig grunnlag for få til meningskaping i veiledningssamtaler.

Dersom deltakerne i veiledningssamtaler i liten grad utvider fokus og perspektiver, men gjentar, eller kun gir støtte til hverandres synspunkter uten å trekke fram andre og nye perspektiver eller tilnærminger, blir dialogen gjentakende, og videre meningskaping blir vanskeligjort. På den annen side kan deltakernes tilnærming til veiledningssamtalene og valg av perspektiver være så ulike at det blir vanskelig å etablere felles forståelse for hva samtalen skal dreie seg om. I slike dialoger vanskeligjøres felles meningskaping fordi de i dialogen ikke etablerer et felles fokus, men snakker forbi hverandre.

Linell (1998, 2009) peker som nevnt på at en viss grad av asymmetri kan bidra til å opprettholde og videreutvikle dialogen. Imidlertid kan for stor grad av asymmetri eller ulikhet i posisjon (ensidig dominans), samt uavklarte roller i veiledningssamtaler, også bidra til at meningskaping vanskeligjøres. Relasjonene kan da preges av usikkerhet og utrygghet, og føre til at en eller flere av deltakerne i liten grad tør eller er villig til å bidra

med sine perspektiver og synspunkter i dialogen. I veiledningssamtaler som institusjonelle samtaler kan veilederen ha en kontrollerende funksjon (jmf. kap. 3.1.4, Kvale, 2000), noe som også kan vanskeliggjøre felles meningsskapning. Innen veiledningssamtaler som samtalesjanger kan det derfor være vesentlig å avklare slike sider ved relasjonen, samt å tydeliggjøre hvilke forventninger og ansvar som de ulike rollene medfører. Avklaring av roller og relasjoner i veiledningssamtalene kan bidra til og skape en avklart og trygg relasjon der deltakerne kan tydeliggjøre ulike tilnærminger og perspektiver. Dette gir i større grad deltakerne muligheter for å utfordre hverandre og en aksept for friksjon, disharmoni og det flerstemte i slike samtaler (Bakhtin, 2005; Dysthe, 1996a, 1996b, 2001a; Rommetveit, 2008; Schibbye, 2002).

Veiledningssamtalene sees som en kontekst der deltakerne skaper mening ved å dele kunnskap, erfaringer og refleksjoner. Bakhtin bruker metaforen ”dialogisk bro” når han forklarer relasjoner og det felles ansvaret deltakerne har for meningsskapningen i dialogen (Bakhtin, 1986). Han introduserte også begrepet ”heteroglossia” (Mäkitalo & Säljö, 2009, s. 1), som refererer til at det er ulike måter å kommunisere og forstå ordene på. Heteroglossia viser til ulike perspektiver og kompleksiteten i språket, til det mangfold av situasjoner og meningsnyanser som knyttes til hvem som sier hva, til hvem, på hvilken måte og i hvilke situasjoner. Mening skapes i dialogene og er uløselig knyttet til den historiske og kulturelle konteksten. Mening skapes i fellesskapet av fellesskapet, og som Rommetveit har beskrevet, har alle deltakerne i en dialog et medansvar for den meningskapningen som foregår der. Vilkårene for meningskapningen vil blant annet dreie seg om interaksjonen mellom kontekst og deltakerne.

Meining oppstår i sjølve kommunikasjonssituasjonen, i samspelet mellom dei som deltar, og mottakaren er ”medprodusent” i språkleg formidla mening. Men Bakhtin går vidare: det er i spenninga og konfrontasjonen mellom dei ulike stemmene at ny innsikt og forståing oppstår (Dysthe, 1996a, s. 108).

I et dialogisk perspektiv tydeliggjøres det at det er i dialogene at mening skapes. På denne måten blir et dialogisk perspektiv også det å skape mening. Det innebærer at man innen et dialogisk perspektiv ser meningskapning som noe som foregår i fellesskapet gjennom dialoger. Mening skapes i samspillet mellom deltakerne og konteksten, i dialogene.

En dialog opprettholdes først når deltakerne bidrar med ulike perspektiver, slik at dialogen utvides og utvikles (Bakhtin, 2005; Linell, 2009). Dysthe (2001b) bruker begrepet ”det flerstemte” om nødvendigheten av ulike perspektiver og betydningen av å skape en felles

forståelsesplattform, der deltakerne kan bruke hverandres ytringer som tenkeredskaper for felles meningsskaping (Dysthe, 2001b, s.126).

Bakhtin hevder at det som kjennetegner ytringer, er at de rettes mot noe eller noen – adressivitet (Bakhtin, 2005). Det innebærer at en studie av veiledningssamtaler blant annet må ha fokus på samtalen, det som uttrykkes og hvem det er adressert til, for å kunne avdekke den meningsskapingen som foregår. Innholdet i veiledningssamtalene utvikles i samtalene, og dialogene er vevd inn i relasjonene mellom aktørene og konteksten, slik at de setter rammer og gir muligheter for hva som tas opp og hvordan de ulike saksområdene som tas opp belyses (Linell, 1998, 2009; Markovà, 2003; Wertsch, 1998).

4.2.4 Ulike posisjoner i veiledningssamtalene

Veiledningssamtaler som kontekst innebærer at deltakerne inngår i et fellesskap innen den kulturelle rammen veiledningssamtalen er del av. Deltakerne (veisøker og veileder) kommuniserer i dette fellesskapet ut fra ulike roller og ut fra ulike posisjoner. Innen det dialogiske perspektivet brukes ofte betegnelsene ”taler ”og ”lytter” om posisjonene i dialogen. Taleren er den som gir uttrykk for ytringen, mens lytteren er den ytringen er myntet på, adressaten. Bakhtin og Rommetveits arbeider har bidratt til at man innen en dialogisk kommunikasjonsmodell også er opptatt av lytterposisjon og kontekst, og *ikke*, som innen en monologisk overføringsmodell innen kommunikasjonsteori, tilskriver taleren eneansvaret for meningsskaping. Dette vil være vesentlig i en analyse av ytringer i veiledningssamtalene mellom nyutdannede og deres veiledere. Ytringen må da alltid sees i relasjon til den konteksten den står i, samt hva den enkelte ytring er respons på. Samtidig vil da også den enkelte ytring i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og deres veiledere være adressert til den eller de andre deltakerne, altså de som er i lytterposisjon. Ut fra et dialogisk perspektiv har da lytteren medansvar i meningsskapingen, noe som innebærer at deltakerne i veiledningssamtalen har medansvar for den meningsskapingen som foregår.

Hvordan deltakerne samhandler i veiledningssamtalen, hvordan de kommuniserer, vil ha sammenheng med hvilke erfaringer og tilnærminger de har til veiledningssamtaler, deres forventninger og forståelse av de ulike rollene i veiledningssamtalene, samt hvordan de sammen utvikler veiledningssamtalene som kontekst. Deres forforståelse av hva veiledningssamtaler skal være og hvilken hensikt samtalen skal ha, deres forventninger, rolle-

forståelse og den interaksjonen som foregår i veiledningssamtalene, vil ha betydning for den meningsskapingen som foregår.

4.2.5 Asymmetri og ulike former for dominans

Veiledningssamtaler som institusjonelle samtaler mellom erfarne lærere med formell veiledningskompetanse og nyutdannede lærere, er asymmetriske samtaler (Bjørndal, 2008; Skagen, 1998). Asymmetri har da sammenheng med ulik status og kompetanse (Bjørndal, 2008; Linell & Luckmann, 1991). Linell og Luckmann problematiserer som nevnt begrepet asymmetri og hevder at asymmetri i betydningen *ulikhet* alltid vil være vesentlig i dialoger. ”We take asymmetry to be an intrinsic feature of dialogue. Basic asymmetries are also involved in the smallest units of dialogue” (Linell & Luckmann, 1991, s. 7).

I denne betydningen av begrepet asymmetri i dialoger tydeliggjøres betydningen av *mangfold*, ulike *perspektiver*, ulike *erfaringer*, *verdier* og *kunnskaper*. Det er nødvendig for at dialogen skal opprettholdes at deltakerne i noen grad trekker inn ulike perspektiver (jmf. kap. 4.1.3, Bakhtin, 2005; Linell 1998, 2009; Rommetveit, 1996; Wertsch, 2004, 2008). Denne ulikheten kan sees ut fra ulike posisjoner i veiledningssamtalene, som status og kunnskap. Status og posisjon kan være en relevant tilnærming innen en analyse av veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og deres lokale veiledere. Asymmetri kan også, som Linell og Luckmann tydeliggjør, analyseres ut fra posisjonene som taler og som lytter eller adressat (jmf. Rommetveit, 2008). Asymmetri i veiledningssamtaler vil ut fra en slik tilnærming være kjennetegn på dialoger, og det vil være asymmetri på ulike nivå. ”Dominance in dialogue is clearly a multi-dimensional phenomenon. There are several ways to disentangle these dimensions” (Linell & Luckmann, 1991, s. 9). Linell og Luckmann kategoriserer dominans i dialoger i fire ulike kategorier: Quantitativ, interactional, semantic og strategic dominance.

”*Quantitativ dominance*” dreier seg om hvem som har ordet mest, det vil si har lengst taletid i dialogen. I en veiledningssamtale mellom en veisøker og veileder vil eksempelvis deltakernes tilnærming til de ulike rollene kunne indikere at enten veisøkeren eller veilederen er den som forventes å ha kvantitativ dominans. Deltakernes tilnærming til veiledningssamtalene kan også innebære at de oppfatter at deltakerne skal ha tilnærmet like mye tale- og lyttetid.

”*Interactional dominance*” viser til initiativ og respons i dialogen, og hvem av deltakerne som tar initiativ, og hvem som responderer på initiativene. Deltakernes initiativtaking kan, som taletiden, være ulikt fordelt og kan også ha sammenheng med deltakernes forståelse av egen rolle i veiledningssamtalen.

Den tredje av kategoriene kaller Linell for ”*semantic dominance*”. Semantisk dominans handler om dominans i valg av innhold og premisser for hvordan innholdet belyses. Også semantisk dominans kan ha sammenheng med ulike tilnærminger til veiledning og rollene i veiledningssamtalene.

Den fjerde kategorien skiller seg noe ut fra de tre andre fordi den i større grad knyttes mot det å ha makt i dialogen. ”*Strategic dominance*” innebærer å være den som initierer de strategisk viktige bidragene i dialogen og dominerer i forhold til vendepunkt i samtalen. I likhet med de tre andre kategoriene vil også denne type dominans kunne ha sammenheng med hvilken tilnærming deltakerne har til de ulike rollene, og hvilken hensikt de tillegger veiledningssamtalene.

Dominans i veiledningssamtaler har ikke bare sammenheng med disse fire kategoriene. Linell og Luckmann peker også på individuelle- og sosiale faktorer. Dette kan være dimensjoner som blant annet relateres til uavklarte roller, opplevelse av anerkjennelse, og usikkerhet. Linell og Luckmann advarer mot å se på dominans og asymmetri som relatert til personlighetstrekk, deltakernes intensjoner og motiv.

Dialogues are produced by individuals in social interaction, and patterns of asymmetry or dominance are generated in actual social intercourse. Some of these patterns may be dependent on properties of individuals (personality, biography, abilities and disabilities), and some on roles tied to professions, organizations, social strata, etc (Linell & Luckmann, 1991, s. 9).

Berger og Luckmann peker på betydningen av sosiale strukturer og konteksten som dialogen er del av. Når det gjelder veiledningssjangeren, innehar deltakerne ulike roller, og det er ulike forventninger knyttet til de ulike rollene. Linell og Luckmann peker på at det ikke nødvendigvis er slik at den som har formell makt eller en lederrolle (veileder), er den som har strategisk dominans. ”Dominant dialogue behavior, along one or other of the dimensions mentioned above, may sometimes indeed be a sign of relative powerlessness on the part of a given actor” (Linell & Luckmann, 1991, s.11). På denne måten viser de at det å analysere dominans i dialoger kan være svært komplekst og mangefasettert, slik at man hele tiden også bør ta i betraktning hva de ulike områdene av dominans kan være uttrykk for.

Veiledningssamtaler som institusjonaliserte samtaler vil ha et aspekt av asymmetri på grunn av posisjon og sosiale hierarkier. Vesentlige sider ved asymmetrien dreier seg om ulikhet og mangfold som kan være svært vesentlige for å bringe fram ulike perspektiver i dialogene. En analyse av dominans vil også kunne belyse ulike initiativ og hvem som legger premissene for hva som tas opp og hvordan saksområdene belyses. En analyse av dialogene i veiledningssamtalene må ta i betraktning det ansvaret taleren har, og medansvaret lytteren har for den felles meningsskapingen som foregår.

4.3 Kontekst – og veiledningssamtaler som kontekst

Den sosiokulturelle sammenhengen mennesket inngår i, utgjør ikke bare en ytre ramme, men er også integrert i den måten mennesket oppfatter og handler på. Innen en sosiokulturell tilnærming er de kulturelle redskapene situert i konteksten. ”Artefaktene skal sees på som menneskelige ideer og tanker (intellektuelle redskaper) som er transformert til materiell form, og som er integrert i menneskelige handlinger” (Säljö, 2002, s. 38). På denne måten tydeliggjøres det hvordan de fysiske redskapene/artefaktene sees som redskaper som veves sammen med de intellektuelle redskapene i individers tenkning og handlinger. En slik forståelse innebærer at man ikke kan begrense kontekstens betydning til å dreie seg om at konteksten påvirker handlingene eller rammer inn handlingene, fordi handlinger og forståelse er uløselig sammenvevd og står i et dialektisk forhold til hverandre: ”Det finnes ikke først en kontekst og så en handling; våre handlinger inngår i, skaper og gjenskaper kontekster” (Säljö, 2003, s. 138).

De kulturelle redskapene bidrar til å fortolke eller mediere det som foregår i veiledningssamtalen som kontekst. Det vil si at individets bruk av kulturelle redskaper bidrar til å strukturere, ordne og kategorisere dets forståelse i forhold til tidligere forståelse (Giddens, 1979; Säljö, 2002). Medierende redskaper bidrar til samordning mellom de intellektuelle og de fysiske redskapene/artefaktene, samt til omforming og nyskaping som er nødvendig for å fortolke og for å utvikle forståelse og skape mening. Kulturelle redskaper, både intellektuelle/språklige og fysiske redskaper/artefakter, vil inngå i den meningsskapingen som skjer i dialogene og i veiledningssamtalene som kontekst.

4.3.1 Ulike inndelinger av kontekstbegrepet

Begrepet kontekst er sentralt i en sosiokulturell tilnærming. Duranti og Goodwin (1992) delte kontekstbegrepet inn i fire ulike typer som viser til ulike nivå som *fysisk* kontekst,

kognitiv eller *mental* kontekst, *kommunikativ* kontekst og *historisk* kontekst. I en slik inn- deling defineres *fysisk* kontekst som det stedet handlingene foregår. ”Den fysiske konteksten er det miljøet og den virksomheten som en handling utføres innenfor” (Säljö, 2003, s. 139). Den fysiske konteksten kan eksempelvis være en skole, en skolegård, et klasserom eller et møterom. Den *kognitive* konteksten vil ha sammenheng med den fysiske konteksten, men dreie seg om deltakernes fortolkning av den virksomheten som foregår der. *Kommunikativ* kontekst vil handle om hvordan man innen en fysisk kontekst forholder seg til og kommuniserer med hverandre. Den *historiske* konteksten dreier seg om konteksten som del av en større historisk og kulturell sammenheng. Disse ulike kontekstene må kun betraktes som analytiske enheter, fordi de ikke kan sees isolert fra de øvrige sosiokulturelle kontekstene som de også står i relasjon til. Kontekster kan betraktes som analytiske redskaper som kan være hensiktsmessige for å beskrive og problematisere et fenomen. Det gir ikke mening i en sosiokulturell tilnærming å studere individer isolert fra den historiske og kulturelle konteksten (Säljö, 2003).

Svennevig deler kontekst inn i tre ulike grupper, *kulturkontekst*, *situasjonskontekst* og *tekstuell kontekst*. *Kulturkontekst* definerer han som ”de konvensjonelle ressursene og begrensningene deltakerne har som deltakere i ulike kulturelle fellesskap” (2001, s. 89). Kulturkonteksten er abstrakt og generell og handler om roller og hensikt med aktiviteten. Kulturkontekst kan i noen grad sammenlignes med historisk kontekst og kommunikativ kontekst (Duranti & Goodwin, 1992). Linell (2009) betegner kulturkontekst som bakgrunnskunnskap. Begrepet bakgrunnskunnskap viser til de kollektive oppfatningene deltakerne har av situasjonen og hva som skal foregå der. Bakgrunnskunnskapen er det som bidrar til å definere situasjonen, den kommunikative sjangeren og etablerer forventninger til hva som kan foregå i dette fellesskapet (Linell, 1998, 2009). I kulturkontekst, eller bakgrunnskunnskap, inkluderes kulturspesifikk kunnskap som sosiale regler, passende atferd og det Linell (1998, 2009) kaller ”common sense”.

Deltakerne i veiledningssamtalene vil kunne ha noe ulik bakgrunnskunnskap om yrkesfaglig veiledning, og veiledningssamtaler som kontekst. Deres bakgrunnskunnskap vil ha betydning for aktiviteten, samtalen, relasjonene og rollene i disse veiledningssamtalene.

Når det gjelder Svennevigs begrep *situasjonskontekst* (2001), er det konkret og knyttet til hvem som deltar og hva som foregår. Dette kan sammenliknes med fysisk kontekst (Duranti & Goodwin, 1992): ”... et sett med *deltakere* som er engasjert i en kommunikativ

oppgave i visse fysiske *omgivelser* gjennom et visst *medium*” (Svennevig, 2001, s. 86 kursiv i original tekst). Deltakerne i situasjonskonteksten gjør noe sammen, og det noe er det Svennevig kaller kommunikativ oppgave. Med medium viser han til ulike kulturelle redskaper.

Tekstuell kontekst viser til ytringer. Hver enkelt ytring viser til en tidligere ytring og tolkes i lys av en slik kjede. Samtidig bidrar nye ytringer til å fortolke tidligere ytringer, slik at ”... nye ytringer i samtalen skaper bakgrunn for forståelse av de foregående” (Svennevig, 2001, s. 85).

4.3.2 Kulturkontekst

I denne delen vil jeg konsentrere framstillingen mest om den kulturelle konteksten, fordi situasjonskonteksten beskrives nærmere i metodekapittelet (kap. 6.3.4). Den tekstuelle konteksten fremgår i datapresentasjonen og de konkrete utdragene fra veilednings-samtalene (kap. 7-8).

Svennevig (2001) illustrerte forskjellen på kulturkontekst og situasjonskontekst ved å ta utgangspunkt i begrepene deltakere, aktivitet og fysiske omgivelser (Svennevig, 2001, s. 90). Han illustrerer forskjellen ved et eksempel med pasient, lege og legekonsultasjon, mens jeg, i likhet med Fossøy (Fossøy, 2006), bearbeider Svennevigs eksempel til å dreie seg om studie av veiledningssamtaler:

	Situasjonskontekst	Kulturkontekst
Deltakere:	Navn på de nyutdannede	veisøkere
	Navn på de erfarne lærerne	veiledere
Aktivitet:	Analysere og belyse saksområder	samtaleveiledning
Fysiske omg.:	møterom, bord, stoler, skriveredskaper papir, veiledningsmodell	ungdomsskole

Denne illustrasjonen gir et bilde av hvordan kulturkonteksten er abstrakt og dreier seg om roller, rolleforventninger og den forforståelsen som er knyttet til veiledningssamtaler.

Situasjonskonteksten derimot består av de konkrete deltakerne, som bruker ulike kulturelle redskaper, som igjen er knyttet til deltakernes felles forståelse av hva veiledningssamtaler kan være. Selv om deltakerne til en viss grad har en felles forståelse, vil de også ha ulike erfaringer, forventninger, intensjoner, forståelse av roller, opplevelse av relasjoner og innhold i veiledningssamtalene.

Bruner og Aukrust (1997) tydeliggjør at kultur er rammen for den meningsskapingen som foregår innen en kontekst, og at deltakerne, relasjonene og aktivitetene er del av konteksten, og får sin betydning i møtet med konteksten.

For utviklingen av menneskeartens bevissthet er knyttet til utviklingen av en levemåte der "virkeligheten" blir representert av en symbolikk som deles av medlemmene i et kulturelt fellesskap der en teknisk-sosial levemåte både organiseres og konstrueres ifølge denne symbolikken. Denne symbolske levemåten deles ikke bare av et fellesskap, men bevares, utarbeides og overføres til kommende generasjoner, som takket være denne overføringen fortsetter å opprettholde kulturens identitet og levemåte (Bruner & Aukrust, 1997, s. 37).

Det å skape mening, sier Bruner og Aukrust, gjøres ved hjelp av kulturens symbolsystem. De peker på kontekstens betydning for meningsinnholdet og deltakernes felles forståelse av hvordan konteksten skal fortolkes og deres felles konvensjoner. Det er kulturen som gir oss de redskapene (kulturelle redskapene) vi trenger for å organisere og forstå den verden vi omgis av, og som gjør at vi kan kommunisere vår forståelse og skape mening. Bruner viser til Barkers uttrykk om at mennesker som går inn på et posthus, oppfører seg "posthusaktig" (Bruner, 1999, s. 56).

Institusjonelle samtaler

Overført til en studie av veiledningssamtaler kan man si at veiledningssamtalene, som institusjonelle samtaler med sine *målsettinger, form og roller*, gjør at deltakerne handler "veiledningsaktig" (Linell, 2009; Marková, 2003). Det er et sett av kulturelle konvensjoner knyttet til denne formen for samtaler. Imidlertid kan deltakerne ha ulike oppfatninger av hva som er hensikten med veiledningssamtalene og ulikt kjennskap til og erfaring med slike samtaler.

Institusjonelle samtaler foregår innenfor en gitt *kulturell ramme*. Veiledningssamtalene sees som institusjonell kommunikasjon og preges av kulturelle redskaper som konstituerer slike samtaler. Disse kulturelle redskapene er del av og vevd inn i den historiske og kulturelle konteksten veiledningssamtalene som institusjonelle samtaler inngår i. I beskrivelsen av konteksten blir det vesentlig å beskrive det som konstituerer veilednings-

samtalene (Mäkitalo & Säljö, 2002). Veiledningssamtalene som institusjonelle samtaler og som samtalesjanger bidrar til å konstituere veiledningssamtalene (jmf. kap. 4.2.2).

Den meningsskapingen som foregår i veiledningssamtalene som institusjonelle samtaler, er situert i den konteksten veiledningssamtalen er del av. Noe av det som kjennetegner institusjonelle samtaler som veiledningssamtaler, er at de er målrettede, at de er saksorienterte og at de preges av et sett av prosedyrer eller spesielle modeller for hvordan samtalene skal organiseres (Markovà, 2003). Veiledning som institusjonelle samtaler vil arte seg forskjellig avhengig av om veiledningen foregår som integrert del av annen yrkesutøvelse, som eksempelvis felles undervisning, eller som særskilte veiledningssamtaler som kan være forhåndsavtalte formaliserte veiledningssamtaler fysisk skjermet fra annen yrkesutøvelse.

Innen en institusjonell kontekst, og i denne sammenheng innen særskilte veiledningssamtaler som institusjonelle samtaler, vil relasjonene mellom deltakerne også dreie seg om posisjoner i den institusjonelle konteksten. I denne avhandlingen vil det at veisøkerne er *unge nyutdannede* lærere og veilederne eldre og *erfarne* lærere som også har spesiell *utdanning i veiledning*, kunne ha betydning for posisjon og relasjoner i veiledningssamtalene.

Posisjon i kulturen

Kvalbein (1999) studerte lærerutdanningskulturer og fant blant annet at ulike posisjoner i kulturen er vesentlig for den enkeltes opplevelse. I hennes arbeid tydeliggjøres blant annet variasjonen mellom lærerutdanningskultur fra studentens posisjon og lærerutdanningskulturen fra lærerutdannerens posisjon.

I lærerutdanning kan man snakke om lærerkultur og studentkultur som delkulturer, som aspekter av lærerutdanningskulturen. Lærernes posisjon innen institusjonen er forskjellig fra studentenes, deres oppgaver og ansvarsområder er forskjellige, deres tilknytningsforhold til institusjonen er ikke de samme og deres forståelse av virkeligheten kan være forskjellig (Kvalbein, 1999, s. 41).

Kvalbein peker på at den posisjonen studentene innehar, har betydning for hvordan de tolker og handler i situasjonen. Sundli (2001) fant at lærerstudenter i praksis anstrengte seg for å forstå hva de andre lærerne på skolen og praksislæreren forventet av dem. De var opptatt av å tilfredsstille disse forventningene (jmf. kap. 5.1.2).

”Kulturens mønstre og konvensjoner er grunnleggende for å forstå både tilpasning og avvik. Og når det gjelder kunnskapsutvikling, er læring situert i kulturspesifikke sosiale

praksiser” (Kvalbein, 1999, s. 293). På ulike måter, bevisst og ubevisst, forhandler deltakerne i veiledningssamtalene om posisjoner og roller. Roller og posisjoner er ikke klart definert, men konstitueres i samspillet mellom deltakerne og konteksten. Posisjoner er ikke statiske, men står i et dynamisk forhold til konteksten. Deltakernes opplevelse av sin posisjon i veiledningssamtalen vil også ha betydning for innholdet.

De nyutdannedes bakgrunn som elever og lærerstudenter har betydning for hvordan de oppfatter sin rolle, og hvordan de posisjonerer seg i veiledningskonteksten. De nyutdannede går fra elev- og studentposisjonen til å være ny på en arbeidsplass, ny i yrket og til posisjonen som lærer med fullt ansvar for sine elever. Noen nyutdannede har noe erfaring med lærerposisjonen som vikarlærere, andre ikke.

Den posisjonen den nyutdannede læreren har som perifer deltaker i praksisfellesskapet på skolen (Lave & Wenger, 1991, 2000, 2003), vil ha betydning for hvordan den nyutdannede fortolker konteksten og hvilken rolleforståelse den nyutdannede læreren har av det å være nyansatt, og nyutdannet på den enkelte skole.

De nyutdannede lærerne er, i likhet med lærerstudentene, nye deltakere inn i en etablert skolekultur (Arfwedson, 1983; Argyris & Schön, 1996). De er ofte yngre enn sine kolleger, har mindre praktisk erfaring med yrket, og kan karakteriseres som ”nye og fremmede” (Jakhelln, 2008). Kulturen på skolen, og hvordan den enkelte nyutdannede opplever sin situasjon og posisjon, vil ha betydning for hvilken posisjon den enkelte tar i veiledningssamtalene. Variabler som deltakernes kjønn, alder, bakgrunn og erfaringsgrunnlag, vil også være betydningsfulle dimensjoner som er vevd inn i konteksten. Slike variabler kan også være knyttet til individuelle forskjeller og kulturelle rammer. Praksisfellesskapet på den enkelte skole består igjen av ulike typer kontekster som undervisningskontekster, friminutt, kollegasamarbeid og foreldresamarbeid.

Som mer garvet deltaker ser man ikke lenger det samme som man observerte ved innledende bekjentskap. Man tilegner seg de vanlige måter å være sammen på, kjenner intuitivt hvilke tema som passer på denne arenaen, hvilke synspunkter som anses som riktige eller gale, hvordan man skal oppføre seg, hva man skal utføre, hvem man skal henvende seg til og hvordan det bør skje i ulike sammenheng (Kvalbein, 1999, s. 44).

Som ny deltaker i et praksisfellesskap på en skole, i et kollegium eller i en veiledningsgruppe, kan man observere institusjonens diskurser. De som er sosialisert inn i kulturen, tar dette for gitt. På denne måten er de nyutdannede i en spesiell posisjon i skolekonteksten. Ulike skolekulturer forholder seg ulikt til at nyansatte og nyutdannede har en slik mulighet

til å avdekke noe av det ”felles emosjonelle og kognitive filteret” (jmf. Kjeldstadli, 1992) som preger skolens kultur.

4.4 Et sosiokulturelt perspektiv på læring

I denne delen presenteres sider ved Vygotskys tilnærming til læring (Vygotsky, 1978, 1986; Wertsch, 1998) som også kan ha betydning for studien av innholdet i veilednings-samtalene. Vygotsky var opptatt av at læring ikke kun dreier seg om individets mentale representasjoner, slik kognitivistene var opptatt av. Han trakk inn at læring også foregår i sosial samhandling mellom mennesker. I hans tilnærming til læring skapes utvikling og læring to ganger, først i sosial samhandling i fellesskapet, for så å bli del av indre prosesser i individet (Vygotsky, 1978). Dette illustreres i denne delen av kapittelet ut fra hans tilnærming til språk og tanke. Deretter belyses Vygotskys begrep internalisering. Til slutt presenteres ulike sider ved Vygotskys tilnærming til læring relatert til ”The Zone of Proximal Development” (ZPD).

4.4.1 Høyere mentale prosesser har utspring i sosial samhandling

I et sosiokulturelt perspektiv sees de kunnskapene, erfaringene og ferdighetene som utvikles, som del av det kulturelle fellesskapet. I et utsagn som ofte siteres, tydeliggjør Vygotsky sitt teoretiske utgangspunkt knyttet til forholdet mellom fellesskapet og individet. Han hevdet at høyere mentale funksjoner har sitt utspring i det sosiale samspillet, i fellesskapets kultur:

Every function in the child’s cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapyschological). This applies equally to voluntary attention, logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relations between human individuals (Vygotsky, 1978, p. 57).

Dette var et brudd med oppfatningen om at høyere mentale prosesser har sitt utspring i individet og at den sosiokulturelle konteksten kun er en ramme rundt individets læring (Bråten, 2002; Dysthe, 1996a, 1996b; Säljö, 2003).

Vygotskys tilnærming til læring, at det sosiale fellesskapet er opphavet til individenes indre mentale prosesser, presenteres i ”Mind in Society”, som ble oversatt til engelsk i 1978, og i ”Thought and language” som kom på engelsk i 1986.

Vygotsky skiller mellom sosial tale, egosentrisk tale og indre tale. Sosial tale er tale i fellesskapet. Egosentrisk tale er tale som kan beskrives som en fase eller et mellom-

stadium, der individet skaper om den ytre talen til en tale til seg selv. Dette er en tale som foregår inne i individet. Denne egosentriske talen, hevder Vygotsky har en indre funksjon, men den har den ytre talens uttrykk i motsetning til den indre talen. Den indre talen er forskjellig fra den sosiale talen ved at den har en egen språkfunksjon, er usammenhengende og signaliserende. Han karakteriserte forbindelsen mellom sosial tale, egosentrisk tale og indre tale som en bevegelse mellom tanke og ord (Vygotsky, 1978, 1986). Vygotsky hevdet at det er gjennom det sosiale språket at individet setter ord på sine tanker i fellesskapet. En tanke som blir uttrykt i ord, omstruktureres og forandres til egosentrisk tale, og til indre tale. På denne måten blir tankene til, blant annet ved hjelp av ordene i det sosiale språket. Tankene blir gjort tilgjengelige for en selv og andre gjennom sosialt språk, og i dette ligger også muligheter for å utforske, oppdage og klargjøre.

Språket er vårt viktigste kommunikasjonsmiddel, men også vårt viktigste hjelpemiddel til å strukturere og utforske vår egen indre verden. Språket blir dermed i følge Vygotsky et medierende redskap for individet i utviklings- og læringsprosesser, og dermed en bro mellom individet og den kulturen individet er del av. I veiledningssamtaler der man vektlegger bevisstgjøring og refleksjon, framheves betydningen av at veisøkeren med egne ord beskriver, forklarer og begrunner sin forståelse av situasjonen. Det at veisøkeren må sette ord på sin forståelse og sine begrunnelser, kan bidra til at den enkelte blir mer bevisst sine egne observasjoner, vurderinger og begrunnelser (Handal & Lauvås, 1983, 1990, 2000).

4.4.2 Om å gjøre kunnskapen til sin egen

Vygotsky brukte begrepet *internalisering* om det som skjer i læringsprosessen. Begrepet internalisering betegner de komplekse prosessene som foregår i læring. Wertsch (1998), som en av de mest sentrale og anerkjente tolkerne av Vygotsky, har forsøkt å klargjøre begrepet "internalisering". Han gir uttrykk for at han ikke har til hensikt å erstatte begrepet internalisering, men bidra til at det er lettere å operasjonalisere i forskning: "Hence my goal here is to clarify what I see as two of the viable meanings of the term 'internalization' when applied to mediated action" (Wertsch, 1998, s. 48).

Wertsch peker på ulike sider ved internaliseringsbegrepet ved å bruke begrepene *mestring* og *appropriering*. Han viser til at *mestring* handler om å vite *hva og vite hvordan*, mens *appropriering* dreier seg om *å gjøre til sitt eget*.

In all cases, the point is that the appropriation of meditational means need not be related to their mastery in any simple way. In some cases, mastery and appropriation are correlated at high or low levels, but in others the use of cultural tools is characterized by high level of mastery and low level of appropriation. Thus these two forms of “internalization” need to be differentiated and may operate somewhat independently of one another in mediated action (Wertsch, 1998, s. 57-58).

Han tydeliggjør at på mange måter kan mestring og appropriering sees som to sider av samme sak. Wertsch viser til at det å mestre noe kan være et stadium på veien til å gjøre noe til sitt eget, men ikke nødvendigvis, for individer kan også mestre uten å gjøre det til sitt eget (Wertsch, 1998, s. 50).

In addition to being characterized by level of mastery, the relationship of agents to meditational means may be characterized in terms of “appropriation”. In most cases, the processes of mastering and appropriating cultural tools are thoroughly intertwined, but ... (Wertsch, 1998, s. 53).

Wertsch (1998) viser til Bakhtin og tilegnelse av talespråk når han illustrerer noe av kompleksiteten i Vygotskys internaliseringsbegrep⁵²:

The word in language is half someone else’s. It becomes one’s own only when the speaker populates it with his own intension, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention. Prior to this moment of appropriation, the word does not exist in a neutral and impersonal language (it is not, after all, out of a dictionary that the speaker gets his words!), but rather it exists in other people’s mouths, in other people’s contexts, serving other people’s intentions: it is from there that one must take the word, and make it one’s own (Bakhtin, 1981, s. 293).

Bakhtin peker her på at taleren må gjøre ordene om til sine egne og bruke dem på sin egen måte. Samtidig peker han på at ordene aldri kan være nøytrale, men fylles av brukerens intensjoner. Den enkelte blir kjent med ordene i fellesskapet og approprierer språket, skaper det altså om til sitt eget ved å gi ordene sine egne intensjoner og sin egen språkdrakt.

Bakhtin (1981) og Wertsch (1998) viser til at en slik approprieringsprosess relatert til begrepsbruk både kan være en bevisst og en ubevisst prosess. Bakhtin peker på motstand og friksjon knyttet til det å gjøre ordene og språket til sitt eget. Wertsch viser til Bakhtin når han illustrerer motstand og friksjon relatert til å appropriere ord og språk: ”...many words stubbornly resist” eller ”...put themselves in quotation marks against the will of the speaker” (Bakhtin, 1981, s. 294).

Appropriering dreier seg som sagt om å gjøre noe til sitt eget (Wertsch, 1998). I følge Wertsch kan man altså ta i bruk ulike kulturelle redskaper og mestre disse, uten at man

⁵²Den første delen av dette sitatet er også benyttet i kap. 4.2.2.

nødvendigvis har gjort dem til sine egne, appropriert disse redskapene. Säljö viser til at appropriering også kan være en gradvis prosess:

Men i et sosiokulturelt perspektiv vektlegger en at appropriering er en gradvis prosess som også innbefatter å lære seg å analysere problemer og å forstå hvordan en skal definere og angripe dem. Læreprosessen må da også lede til økt kjennskap til hvilke måter å tenke og resonnerer på som er relevante i en bestemt sammenheng (Säljö, 2002, s. 54).

Dette viser til kunnskapens situerte karakter. Den enkelte kan trenge tid til å gjøre kunnskapen om til sin egen. Det innebærer at appropriering ofte kan være, slik Säljö her framstiller det, en gradvis prosess. Säljö sin presisering av læreprosessen kan være relevant i forhold til nyutdannede lærere, som må internalisere kompetansen fra sin profesjonsutdanning, slik at det kan bli handlingskompetanse i yrkesfeltet (Nygren, 2004).

Säljö viser til en myte om sosiokulturell tilnærming som en tilnærming til læring som i liten grad vektlegger individet (Säljö, 2002, s. 55). Imidlertid tydeliggjør Vygotsky (1978, 1986) og senere Wertsch (1991, 1998) gjennom begrepene internalisering, mestring og appropriering, at den enkelte gjør kunnskapen til sin egen. Säljö hevder at: ”Enhver virksomhet bygger på at individer hele tiden mobiliserer relevante ferdigheter. Men det betyr ikke at kunnskaper og ferdigheter bare eksisterer hos individer” (2002, s. 55). Individet kan i noen grad nyttiggjøre seg av sine tidligere erfaringer og kunnskaper, men overføring av kunnskap fra en kontekst til en annen er imidlertid et omstridt punkt innen læringsteori og læringsforskning. Det kan se ut til at menneskets evne til å overføre kunnskap fra en kontekst til en annen er mer avgrenset enn man tidligere har antatt (Ludvigsen & Handal, 2002)⁵³.

I veiledningssammenheng belyses ulike saksområder ut fra deltakernes ulike kunnskaper, verdier og erfaringer. Den meningsskapingen som foregår i disse veiledningssamtalene, kan bidra til at den nyutdannede selv tar i bruk noen av, eksempelvis analysemåtene, tipsene eller rådene som framkom i samtalene. Prosessen med å appropriere noe av det som er distribuert i veiledningssamtalen, innebærer at den nyutdannede ikke nødvendigvis bare ukritisk overtar analysemåtene, tipsene og rådene, men ut fra sine intensjoner skaper dem om til sine egne og eventuelt bruker dem i nye sammenhenger og på nye måter.

⁵³ I og med at jeg ikke har observert de nyutdannede i arbeidet med elevene, kan jeg ikke i denne avhandlingen drøfte hvorvidt det som belyses i veiledningssamtalene får betydning for de nyutdannedes handlinger i skolehverdagen med elevene. Derfor har jeg heller ikke valgt å gå nærmere inn i denne problematikken om å overføre kunnskap fra en kontekst til en annen. Jeg kan kun referer til det som sies i veiledningssamtalene.

4.4.3 Den nærmeste utviklingssonen (ZPD)

Vygotskys studier av læring er i hovedsak basert på studier av barns læring og utvikling. Han var opptatt av mennesker som lærende, og den lærendes potensial. I følge Vygotsky skal elevenes og lærerens arbeid konsentreres om elevens nærmeste utviklingszone, "the zone of proximal development" (ZPD). Han la vekt på at deltakerne, med sine forutsetninger og premisser, er aktivt handlende i interaksjonen, og at de påvirker hverandre gjensidig. Vygotsky framhevet at den som lærer er i aktivitet ut fra egne intensjoner med handlingene. Den lærende eier sin egen målsetting, og handlingene blir målrettede ut fra et slikt perspektiv.

Han forklarer den nærmeste utviklingssonen som den lærendes potensial:

'actual developmental level as determined by independent problemsolving' and the higher level of 'potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers' (Vygotsky, 1978, s. 86).

Vygotsky peker på forskjellen mellom barnets problemløsning alene og potensialet som ligger i samhandling med andre. Den lærendes potensial ligger i at problemer som individet ikke klarer alene, kan det gjennom samarbeid med andre likevel løse. Da er det fellesskapet, interaksjonen, som bidrar til at den lærende utvikler sitt potensial.

Säljö hevder at en av Vygotskys intensjoner med konseptet ZPD, er å peke på det interessante i å fokusere på potensialet i felles problemløsning:

Med begrepet nærmeste utviklingszone ville Vygotsky framheve at det interessante fra et psykologisk perspektiv ikke bare, og heller ikke hovedsakelig, er den kompetansen barnet (eller den voksne) allerede viser (som er det som i beste fall kan antas å komme fram i en prøve-situasjon), men også hva som er potensialet i hans eller hennes forståelse og agering (Säljö, 2003, s. 125).

Daniels (2009) og Engeström (1987) hevder at konseptet ZPD er utviklet, og tolket i mange ulike retninger.

Daniels viser blant andre til Valsiners (1997) og Gergens (1997) diskusjoner knyttet til hvordan man kan forstå og videreutvikle dette konseptet. Selv foreslår Daniels at Vygotskys konsept ZPD handler om deltakelse og deling av kunnskap: "Vygotsky often seems to be concerned with a ZPD as a space where the learner is brought into 'knowing' of the other" (Daniels, 2009, s. 67).

Engeström viser til Griffin & Cole (1984, s. 60), der de trekker inn dimensjoner som at ZPD innebærer at barnet ikke bare overtar de voksnes problemløsning, men videreutvikler

og gjør problemløsningen til sin egen, approprierer. Engeström viser til at Vygotsky var opptatt av en slik dimensjon når han påpekte at ” ... instruction must be oriented toward the future, not the past” (Vygotsky, 1978, s. 104, sitert i Engeström, 1987, s. 152). På denne måten tydeliggjør Vygotsky betydningen av at de voksne i samspillet med barnet ikke overtar, men bidrar til å gi barnet den støtten og de instruksjonene som er tilstrekkelig for at barnet selv, med støtte fra den voksnes instruksjoner, finner fram til hvordan problemet kan løses (jmf. Bruners begrep scaffolding, 1975, 1990). Engeström hevder at flere av tolkningene av Vygotskys konsept ZPD ikke yter Vygotsky full rettferdighet i forhold til dybdeforståelse av konseptet (Engeström, s. 152). Engeström kritiserer mange av tolkerne av konseptet ZPD for at de i for stor grad har vektlagt individuell læring og i for liten grad har vektlagt fellesskapet og den meningsskapingen som foregår i fellesskapets betydning for læringen, altså både de individuelle og de kollektive prosessene.

Med utgangspunkt i Vygotskys tilnærming til læring vil potensialet for læring ligge nettopp i den lærendes nærmeste utviklingszone. Denne internaliseringsprosessen og de handlingene som foregår, er del av den lærendes nærmeste utviklingszone. Vygotsky (1978) hevdet at måling og testing av barns kunnskaper kun gir et bilde av hva barnet allerede har internalisert, og har en svært begrenset verdi for planlegging av undervisning. Han var opptatt av at innen den nærmeste utviklingssonen finner man det som er i en ”embryonic state”, altså spiren til videre læring (Vygotsky, 1978, s. 86).

Det er ikke uvanlig å vise til Vygotskys konsept ZPD relatert til veiledningssamtaler og veiledning som deltakelse (Dysthe, 1996a; Hoel, 1999, 2001; Nilssen, 2007, 2010; Åberg, 2009). Min forståelse av ZPD er blant annet preget av Daniels tydeliggjøring av at ZPD handler om at den lærende gis tilgang til andres kompetanse. Denne tilgangen gis på ulike måter, som eksempelvis erfaringsutveksling, felles problemløsning og veiledningssamtaler der deltakerne utfordrer hverandre og belyser saksområder ut fra ulike perspektiver. Samtidig kan veiledningssamtalene også bidra til at deltakerne i fellesskapet utvikler nye tilnæringsmåter og sammen skaper ny forståelse og mening. I veiledningssammenheng innebærer det at deltakerne må etablere et fellesskap i dialogene, et fellesskap som bidrar til felles meningsskapning. Et slikt fellesskap må relateres til noe hos den nyutdannede ”embryonic state” som altså ikke allerede er internalisert, men som kan forløses gjennom dialogene. I en slik sammenheng kan ytringene i dialogen, både egne og andres, bidra som ”tenkeredskaper” (Dysthe, 1996a):

Det er mange sider ved dialogismen som kan vera viktige for lærarar i rolla som rettleiar – dette med på den eine sida å vera ein dialogpartnar som set fram motsette syn for å skjerpa tenkninga, og på den andre sida ha evna og viljen til å setja seg inn i studentens perspektiv (Dysthe, 1996a, s. 102).

Dialogene kan i veiledningssamtalene fungere som ”scaffolding” (Bruner, 1975, 1990; Wood, 1976), støttestillas som hjelper den lærende i læringsprosessen. Ytringene i dialogen, både egne ytringer og andres, er kulturelle redskaper som bidrar til å støtte og bygge analyser og forståelsesmåter. Slik sett bidrar ytringene og felles meningsskapning til den nyutdannedes internalisering av kunnskapen. Dette støttestillaset er da ikke kun bygget på veilederens initiativ og respons i veiledningssamtalen, men også på felles menings- skaping.

De ulike kulturelle redskapene vil kunne bidra som stillas som deltakerne kan ta i bruk for å utvikle en felles forståelse. Imidlertid er det ikke gitt at dialogen i veiledningssamtalen foregår innenfor veisøkers nærmeste utviklingssone. Ulike forhold i veiledningssamtalen, som praktiseringen av samtalsjangeren (jmf. Skagen, 1998), relasjoner, forventninger med mer, vil kunne ha betydning for om samtalen utløser dette læringspotensialet eller ei. Det komplekse samspillet mellom aktørene og konteksten vil være avgjørende for om veisøkeren gjennom veiledningssamtalen blir i stand til å mestre og å appropriere dette fellesskapets kunnskap. For at det skal foregå læring, må dialogen være relatert til den eller de nyutdannedes nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 1978). Ved at veilederens ytringer i veiledningssamtalen er relatert til den nyutdannedes ZPD, og ytringene inviterer til felles menings- skaping, kan veiledningssamtalene bidra til at den nyutdannede nærmeste utviklingssone endres (Hoel, 1999, s. 345).

4.5 Terminologi som benyttes i analysen av veiledningssamtalene

I denne avhandlingen er terminologien som benyttes i analysen av veiledningssamtalene utviklet i interaksjon mellom datamaterialet og min teoretiske orientering. Det innebærer at terminologien som benyttes for å analysere, ikke er bestemt i forkant, men utviklet gjennom studier av opptak, transkripsjoner, feltnotater, deltakerberetninger og logger. Det å komme fram til en terminologi som passer til en slik substansiell (datanær) analyse, viste seg å bli en lang prosess.

Terminologien må ivareta noe av det mangfoldet som framkommer i innholdet av veiledningssamtalene. Innholdet i veiledningssamtalene kommer til syne gjennom deltakernes

ytringer. I et dialogisk perspektiv utgjør en ytring en sentral analyseenhet, og grensene mellom hver ytring markeres ved skifte av taler (jmf. kap. 4.2.2- 4.2.5). Ytringer omfatter både det verbale, og det nonverbale uttrykket. I min analyse har jeg analysert de verbale uttrykkene i ytringene (jmf. kap. 6.5.1-6.5.2). Bakhtin tydeliggjør at ytringene står i forhold til hverandre og kan derfor sees som initiativ og respons i samtalen. En ytring vil på en eller annen måte være en respons på noe annet. Dette innebærer at hver ytring kan sees som et ledd i en kompleks kjede, der responsen på en ytring ikke nødvendigvis knytter seg direkte til forrige ytring, men kan være relatert til en tidligere ytring. Bakhtin sier det slik: "...a link in a very complexly organized chain of other utterances" (Bakhtin, 1986, s. 69). Han peker også på at en ytring inneholder det han kaller "dialogic overtones" (s. 92). Disse dialogiske overtonene har blant annet sammenheng med en overordnet historisk, sosial og kulturell kontekst og den sosiale og kulturelle konteksten dialogen er del av, eksempelvis veiledningssamtaler som institusjonelle samtaler, og veiledning som samtale-sjanger. I et dialogisk perspektiv sees deltakerne, både taler og lytter, som medskapere av hverandres ytringer (jmf. kap. 4.2.2). Det innebærer at ytringene ikke kan analyseres enkeltvis, men må relateres til nærliggende eller tidligere ytringer. En næranalyse av ytringer i dialoger er et nitid arbeid med detaljkoding av initiativ og responsaspekt ved hver ytring, samt tolkning av hvordan meningsinnholdet framkommer i relasjon til nærliggende og tidligere ytringer. På denne måten tydeliggjøres hvordan de ulike ytringene er respons i forhold til tidligere ytringer og hvilke ytringer de kan være relatert til som respons.

I min studie har det vært viktig å finne fram til utdrag som tydeliggjør en slik kompleksitet. Derfor er også min analyse ganske omfattende når det gjelder antall utdrag og omfanget av hvert av utdragene.

For å kunne foreta en analyse av ytringene i veiledningssamtalene, trenger jeg å finne fram til en terminologi som kan bidra til å tydeliggjøre både innholdskomponenter, og relasjoner mellom aktør og kontekst i disse samtalene. I tillegg til å støtte meg på terminologi relatert til veiledningsfeltet, fant jeg også at det er hensiktsmessig å bruke noe av terminologien fra det dialogiske perspektivet. På denne måten kombinerer jeg terminologi og perspektiver fra kapittel 3 og kapittel 4 i denne avhandlingen.

Hovedproblemstillingen i denne avhandlingen er: *Hvilke saksområder og fokus belyses i veiledningssamtalene?*

Denne problemstillingen har følgende delproblemstillinger:

1. På hvilken måte fokuseres saksområdene i veiledningssamtalene?
2. Hvordan belyses fokus med hensyn til nivå og perspektiver i veiledningssamtalene?
3. Hvordan framstår relasjonene mellom deltakerne i veiledningssamtalene?

Disse problemstillingene bidrar til å vise noe av den kompleksiteten som kommer til syne i en analyse av ytringene i veiledningssamtaler. Ytringene viser en kompleksitet der saksområder, fokus, nivå og perspektiver ikke kan sees isolert fra veiledningssamtalen som kontekst, og dermed heller ikke fra de relasjonene som etableres mellom deltakerne i slike særskilte veiledningssamtaler som foregår fysisk adskilt fra annen yrkesutøvelse.

Når det gjelder innholdet i veiledningssamtalen, har jeg valgt å ta utgangspunkt i begreper knyttet til veiledningsfeltet: *saksområde (1)*, *fokus (2)*, *nivå (3)* og *perspektiver (4)*. Dette er begreper som kan relateres til innholdet i veiledningssamtalene.

En sosiokulturell inspirert studie av innholdet i veiledningssamtaler innebærer at innholdet sees i relasjon til konteksten. Veiledningssamtalene sees som institusjonelle samtaler, samtidig som veiledningssamtaler også er en egen samtalesjanger med ulike former for veiledning og ulike tilnærminger til veiledningssamtalene (jmf. kap. 3.2 og 3.3). Redegjørelsen for kontekst (jmf. kap. 4.2 og 4.3) viser at relasjoner i slike veiledningssamtaler alltid vil innebære en form for asymmetri, og at denne asymmetrien kan bidra til å få fram ulikheter, mangfold og forskjellige perspektiver (jmf. kap. 4.2.5). For å kunne tydeliggjøre ulike aspekter ved asymmetri, må ytringene også analyseres med hensyn til hvilke initiativ og responser den enkelte deltaker tar og gir hverandre. Initiativ- og responsaspektet vil kunne antyde noen av de intensjonene som ligger i den enkelte ytring, avdekke aspekter ved asymmetri i relasjonene, samt tydeliggjøre deltakernes ulike valg relatert til saksinnholdet. For å belyse relasjonen aktør og kontekst har jeg valgt følgende terminologi: *fokusering (5)*, *asymmetri (6)* og *ulike former for dominans(7)*.

4.5.1 Saksområde (1) og fokus (2)

Hovedproblemstillingen dreier seg om hva deltakerne snakker om i veiledningssamtalene. Terminologi som er knyttet til denne problemstillingen er *saksområde (1)* og *fokus (2)*.

Mange ulike *saksområder (1)* belyses i veiledningssamtalene. For å kunne gi en oversikt over saksområdene har jeg valgt å systematisere saksområdene i ulike *kategorier*.

Betegnelser på kategoriene er konstruert ut fra et ønske om datanærhet, og derfor viser de fleste av disse kategoriene direkte til konkrete *ansvars- og arbeidsoppgaver* som de nyutdannede forteller om i veiledningssamtalene. I tillegg er det områder som belyses i veiledningssamtalene som ikke knyttes direkte til arbeidsoppgavene, men i større grad til de nyutdannedes *samarbeid* med kolleger og ledelsen, samt til det å være *nyutdannet og ny* på skolen.

Saksområdene systematiseres innen følgende kategorier:

1. Arbeid relatert til oppfølging av enkeltelever
2. Oppfølging og forbedring av klassemiljø og læringsmiljø
3. Arbeid relatert til undervisning
4. Arbeid relatert til spesialpedagogiske oppgaver
5. Informasjon og samarbeid med foreldre/foresatte
6. Oversikt og innsikt i skolen som organisasjon
7. Samarbeid med kolleger og ledelsen på skolen
8. Å være nyutdannet og ny på skolen

Disse kategoriene, som er konstruert for å få fram saksområdene i veiledningssamtalene, er ikke gjensidig utelukkende. I og med at mange av saksområdene er svært komplekse, kan de inneholde aspekter fra flere av disse konstruerte kategoriene samtidig (jmf. kap. 3.1.5).

Betegnelsen *fokus* (2) viser til hva innen disse saksområdene deltakerne er opptatt av. Et saksområde kan omfatte mange mulige fokus. Deltakerne må i samtalen velge hva innen et saksområde som de skal belyse. De ulike veiledningsparene kan belyse det samme saksområdet, men ha fokus på ulike sider innen dette saksområdet. Dermed blir de nyansene som kommer fram ved å tydeliggjøre de ulike fokusene⁵⁴, vesentlige for å få fram noe av det mangfoldet som preger datamaterialet.

Det er mange ulike måter å tydeliggjøre et slikt mangfold på. Bjørndal (2008) valgte i sin analyse av veiledningssamtaler, begrepene tema og undertema da han skulle presentere innholdet. Handal og Lauvås (1990, 2000) bruker betegnelsen sak, saksinnhold, tema, problemområde og problemstilling, men min betegnelse saksområde kan tilsvare Bjørndals betegnelse tema og Handal og Lauvås's betegnelser saksinnhold og sak. Fokus kan dermed

⁵⁴ Jmf. kap. 1.1.3 og tidligere fotnote knyttet til bøyning av substantivet fokus.

sammenliknes med deltema eller det Handal og Lauvås omtaler som problemstilling. Det innebærer at man konsentrerer samtalen om ett konkret område innen et større sakskompleks.

I veiledningssamtaler, der refleksjon vektlegges (jmf. kap. 3.1.5), benyttes ofte betegnelser som utfordringer, problemer og problemstillinger. Dette er en terminologi som kan gi assosiasjoner til at det kun er vanskeligheter og problemer som skal danne utgangspunkt for innholdet i veiledningssamtalene. Datamaterialet viser da også at flere av veilederne bruker betegnelsene problem og problemstilling i veiledningssamtalene. Selv om veilederne bruker disse betegnelsene, har jeg valgt betegnelsene saksområder og fokus. Dette blant annet fordi materialet forteller at flere av de nyutdannede assosierer betegnelsene problem og problemstillinger med at saksområdene skal ta utgangspunkt i noe de som nyutdannede opplever som problematisk i hverdagen. De nyutdannede selv benytter i liten grad betegnelser som problemer og problemstillinger i veiledningssamtalene.

I den terminologien jeg velger, framkommer det to teoretiske betegnelser som kan bidra til å vise saksinnhold i veiledningssamtalene. Saksområder (1) er en *overordnet* betegnelse, mens fokus (2) er en *underordnet* betegnelse. Fokus er en betegnelse på det punktet der lysstrålene samles etter at de er blitt brutt når de går gjennom en linse, altså et helt spesielt punkt som ofte betegnes som brennpunktet (Hannisdal, Haugan, & Munkvik, 2007, s. 110-113). Det innebærer at deltakerne i en veiledningssamtale kan snakke om et saksområde, men ha ulike fokus innen dette saksområdet. Dersom deltakerne ikke har et felles fokus, vanskeliggjøres veiledningssamtalen, og deltakerne vil da i stor grad snakke forbi hverandre og samtalen vil bli lite målrettet.

4.5.2 Nivå (3)

I kapittelet om veiledningsfeltet viste jeg til ulike tilnærminger til veiledning og til hensikten med veiledningssamtalene. Presentasjonen av veiledning som integrert i annen yrkesutøvelse, og veiledning som særskilte veiledningssamtaler fysisk skjermet fra annen yrkesutøvelse, viste at de ulike tilnærmingene også vektlegger ulike sider ved lærerarbeidet. Kapittel 3 viser at man kan ha mange ulike tilnærminger både til veiledning og til hva refleksjon dreier seg om. Det er også ulike tilnærminger til hva som bør vektlegges i veiledning av nyutdannede lærere (jmf. kap. 2.2.4, 3.2 og 3.3).

De veiledningssamtalene som analyseres i denne avhandlingen, er særskilte veiledningssamtaler. Samtalene er forhåndsavtalte, formaliserte veiledningssamtaler mellom nyutdannede og erfarne lærere. Jeg viser også til at i målsettingen for tiltaket ”Ny som lærer” vektlegges refleksjon i veiledningssamtalene (jmf. kap. 2.3).

En måte å nærme seg en analyse av refleksjon i veiledningssamtaler på, er å tydeliggjøre på hvilket *nivå* saksområder og fokus belyses. Nivåene har jeg, i likhet med Lauvås og Handal (1990, 2000), kalt *handlingsnivå* og *begrunnelsesnivå*. *Handlingsnivå* dreier seg om tiltak, hva man skal gjøre eller har gjort, og omhandler hvilke konkrete handlinger som omtales i veiledningssamtalen, enten som handlinger som har skjedd, eller konkrete planer for hvordan man kan gjennomføre ulike handlinger eller aktiviteter. *Handlingsnivået* uttrykkes ofte som beskrivelser i veiledningssamtalene, beskrivelser av noe som har skjedd, eller noe som skal gjøres. Det kan også dreie seg om gjenskaping av konkrete utsagn fra elever, kolleger, foreldre eller andre i skolekonteksten. For å kontekstualisere saksområdet er det vesentlig å belyse *handlingsnivået* slik at saksområdene relateres direkte til beskrivelser av den virkeligheten de nyutdannede opplever. På denne måten kan man i veiledningssamtalene analysere konkrete hendelser og situasjoner. Det å belyse *handlingsnivået* er vesentlig også for å kunne finne fram til praktiske konsekvenser av prinsipielle etiske eller teoretiske vurderinger.

Begrunnelsesnivå handler om hvilke ulike vurderinger og begrunnelser deltakerne gir i forhold til disse handlingene, eller forslag til handlinger. Deltakerne velger ulike tilnærminger når de begrunner sine forslag eller handlinger. Med utgangspunkt i datamaterialet og terminologi fra veiledningsfeltet, da fra Lauvås og Handal (1990, 2000), har jeg valgt følgende fire områder; verdibaserte begrunnelser, erfaringsbaserte begrunnelser, praktiske begrunnelser og fagligpedagogiske begrunnelser.

1. Verdibaserte begrunnelser

- uttrykk for at noe kjennes riktig eller feil å gjøre
- uttrykk for elev- og læringssyn
- moralske og etiske overveielser
- relatert til synet på politiske og samfunnsbaserte begrunnelser

2. Erfaringsbaserte begrunnelser

- uttrykk for egne praktiske erfaringer
- praktiske erfaringer der man refererer til noe man har hørt av andre

3. Praktiske begrunnelser

- relatert til praktiske forhold
- relatert til skolens rutiner, prosedyrer og ulike praktiske forordninger på skolen

4. Fagligpedagogiske begrunnelser

- faglige vurderinger relatert til faglige eller fagdidaktiske overveielser
- overveielser som kan spores til pedagogisk teori eller didaktiske vurderinger
- forskningsbasert kunnskap

Disse ulike områdene er gjenkjennbare i datamaterialet og kan sammenliknes med det Lauvås og Handal omtaler som ”nivåer” i sin illustrasjon av praktisk yrkest teori (2000, s. 177). Lauvås og Handal kaller begrunnelsesnivåene for P2 og P3 nivå, der P2 referer til erfaringsbaserte- og teoretiske begrunnelser og P3 til verdibaserte begrunnelser. Med utgangspunkt i datamaterialet har jeg valgt å bruke betegnelsen verdibaserte begrunnelser på tilsvarende måte som Lauvås og Handal. Imidlertid har jeg valgt å skille mellom erfaringsbaserte begrunnelser og praktiske begrunnelser, fordi dette etter mitt syn er svært ulike begrunnelser for handling. Derfor tydeliggjøres dette skillet i analysen ved å benevne begrunnelsene som erfaringsbaserte begrunnelser eller praktiske begrunnelser. Når det gjelder fagligpedagogiske begrunnelser, er det begrunnelser der deltakerne i noen grad viser til teoretiske overveielser (Weniger, 1957; Schön, 1983; Schein, 1992; Hjordemaal, 2011). Det kan være innen et fagområde knyttet til de fagene de nyutdannede underviser i eller relatert til pedagogiske overveielser. Denne type begrunnelser tydeliggjør i ulike grad at de bygger på forskningsbaserte og teoretiske begrunnelser.

Med referanse til Zeichner (1996) har jeg valgt å omtale disse fire tilnærmingene som områder (jmf. kap. 3.3.6). Zeichner (1996) gir uttrykk for at han er kritisk til å nivåinndele områder for refleksjon. I forbindelse med nyutdannede lærere og refleksjon, tilbakeviser Zeichner (1996) det han hevder er en innstilling til nyutdannede lærere om at de ikke har evne til å reflektere på ”høgre refleksjonsnivå”:

Jag innser självklart svårigheterna att utveckla ”högre” nivåer av reflektion hos lärare och speciellt nyblivna lärare, men mitt svar på kritiken är att ta avstånd från idén att dela in reflektion i olika nivåer. Och även om jag till fullo innser, att skolor inte utgör de bästa ställarna för att utveckla kritisk reflection, accepterar jag inte uppfattningen att skolor alltid är förtryckande miljöer; inte heller påståendet att lärare måste ha nått en viss erfarenhet för att kunna reflektera över sociala villkor och den politiska innebörden av sin praktik. Alla lärare kan reflektera över hur dagliga handlingar i klassrummet bidrar till eller hindrar förverkligandet av ett mänskligare och rättvisare samhälle för eleverna (Zeichner, 1996, s. 49).

Zeichner peker her på betydningen av ikke å nivådele områder for refleksjon, noe jeg gir min tilslutning til. Han begrunner det med betydningen av å relatere etiske- og verdibaserte begrunnelser til den pedagogiske praksisen i klasserommet. På denne måten tydeliggjør han at nyutdannede lærere også kan vurdere sine handlinger ut fra verdibaserte overveielser. Zeichner opererer med områdene teknisk, praktisk og kritisk refleksjon (jmf. Habermas, 1974).

Disse teoretiske begrepene fra studier av refleksjon og av veiledningsfeltet er betydningsfulle i min forforståelse, analyse og tolkning av datamaterialet, samtidig som jeg også har valgt å konstruere noen begreper med utgangspunkt i en datanær begrepsbruk⁵⁵ (Strauss & Corbin, 1997). Datanær analyse forbindes ofte med grounded theory, men denne gjennomgangen av ulike teoretiske perspektiver viser at jeg i stor grad også støtter meg på teoretiske begreper for å forstå feltet og for å kunne komme fram til datanære betegnelser (Alvesson & Skjöldberg, 2008). En slik tilnærming betegnes ofte som abduktiv (Andr en, 2008; Alvesson & Kärreman, 2005). Det datanære i min studie er at jeg i noen grad benytter noen av forskningsdeltakernes betegnelser istedenfor teoretiske betegnelser fra eksempelvis veiledningsfeltet (jmf. kap. 6.5.1 og 6.5.2).

Jeg velger i min terminologi å bruke betegnelsen ”ulike begrunnelser” og viser da til verdibaserte, erfaringsbaserte, praktiske og fagligpedagogiske begrunnelser. Denne terminologien har både utgangspunkt i min forforståelse fra veiledningsfeltets terminologi, men er også et resultat av en datanær analyse, der jeg også med utgangspunkt i analysen av materialet, har funnet fram til betegnelser som jeg oppfatter som mest mulig dekkende for det som uttrykkes (jmf. kap. 6.5.2).

4.5.3 Perspektiver (4)

Et saksområde (1) og fokus (2) kan belyses på to ulike nivå (3), handlingsnivå og begrunnelsesnivå. Noe av kompleksiteten i hvordan saksområdene belyses, dreier seg om hvilke *perspektiver* (4) deltakerne trekker inn i sine ytringer. Begrepet perspektiver kan relateres til handlingsnivå og begrunnelsesnivå.

Stålsett (2009) forklarer perspektiv som ”briller” som kan ”kaste lys over saker” (Stålsett, 2009, s. 71). Hun bruker betegnelsen perspektiv i forhold til ulike områder knyttet til å

⁵⁵ Jeg viser her til den senere utgaven av grounded theory der man også i storre grad ivaretar aspektet med forskerens forforståelse. Min studie kan ikke relateres til den opprinnelige grounded theory, slik den ble beskrevet av Glaser og Strauss (1968).

analysere organisasjoner, deres verdier, relasjoner, strategier og strukturer (Stålsett, 2009, s. 31). Stålsett viser til at perspektiver kan være ulike teoretiske perspektiver. Perspektiver kan bidra til å analysere et fokus, eksempelvis perspektiver som: systemteori, didaktiske teorier eller ulike læringsteorier. I sin framstilling presenterer hun også følelser, relasjoner og atferd som perspektiver som kan belyse (i min terminologi) et fokus.

Lauvås og Handal (1990, 2000) bruker betegnelsen synsvinkel når de introduserer betydningen av perspektiver i veiledningssamtaler. I likhet med Stålsett gir Lauvås og Handal ulike eksempler. De viser til at det finnes et utall av ulike perspektiver som kan være relevante å trekke inn for å belyse, eller velge hva som skal belyses, i en veiledningssamtale. Lauvås og Handal peker på at det mest nærliggende perspektivet for veisøkeren er hans/hennes eget perspektiv. Det omfatter egne følelser, vurderinger og synspunkter relatert til egen situasjon og egen rolle. Lauvås og Handal er opptatt av at refleksjon i veiledning må dreie seg om å belyse saksområder ut fra ulike perspektiver. Dermed blir det vesentlig ikke bare å holde seg til veisøkerens personlige perspektiv. De nevner perspektiver som: profesjonsperspektivet, juridisk perspektiv, økonomisk, kollegialt, pasient eller elevperspektiv og emosjonelt perspektiv (Lauvås & Handal, 2000, s. 212-213).

Når det gjelder nivåer (3), kan altså perspektiver bidra til å utdype saksområder (1) og fokus (2) både på handlingsnivå og på begrunnelsesnivå. På handlingsnivå kan ulike perspektiver vise til hvilke konsekvenser handlingen kan ha dersom beskrivelsen relateres til eksempelvis et elevperspektiv eller et lærerperspektiv. Når beskrivelsene relateres til et elevperspektiv beskrives elevens handlinger, mens lærerperspektivet viser til lærerens handlinger.

På begrunnelsesnivå viste jeg i kapittel 4.5.2 at begrunnelser kan deles inn med referanse til ulike begrunnelsesområder (verdibaserte, erfaringsbaserte, praktiske eller faglig-pedagogiske begrunnelser). Dette innebærer at perspektivvalg på begrunnelsesnivå kan få betydning for hvilke begrunnelsesområder som legges til grunn, eller at valg av et begrunnelsesområde fører til at dette begrunnelsesnivået sees fra ulike perspektiver. Eksempelvis kan det verdibaserte begrunnelsesområdet relateres til et elevperspektiv eller et lærerperspektiv. For å illustrere denne kompleksiteten kan et fokus (2) belyses ved å ta utgangspunkt i eksempelvis et verdibasert begrunnelsesnivå fra elevers perspektiv, for deretter å vurdere det samme fokuset da relatert til lærerperspektivet. På denne måten kan

begrunnelsesområdene gis ulike perspektiver slik at saksområdet (1) eller fokuset (2) kan vurderes fra flere perspektiver på det verdibaserte begrunnelsesområdet, flere perspektiver på det erfaringsbaserte begrunnelsesområdet, flere perspektiver på det praktiske begrunnelsesområdet osv.

En analyse av deltakernes valg av perspektiver (4) i veiledningssamtalene vil blant annet kunne vise om et fokus kun belyses ut fra den nyutdannedes personlige perspektiv, eller om det også belyses ved hjelp av andre perspektiver.

4.5.4 Fokusering (5)

Proessen med å komme fram til et felles fokus innen et saksområde, kaller jeg *fokusering*. Denne prosessen kan illustreres med metaforen å stille inn skarpheten i et kamera. Fokusering viser da til prosessen med å finstille det utsnittet man har valgt, slik at utsnittet blir så skarpt som mulig. I og med at et saksområde kan være komplekst og bestå av forskjellige saker, kan det å komme fram til hvilket utsnitt man skal velge, og fokus innen dette utsnittet, være ufordrende.

I fokuseringsprosessen forhandler deltakerne om hva som skal vektlegges i veiledningssamtalen. På denne måten blir fokuseringsprosessen en forhandlingsprosess der deltakerne posisjonerer seg i forhold til hverandre når det eksempelvis gjelder hva som skal vektlegges i veiledningssamtalen. Deltakerne kan ha ulike erfaringer, forventninger og mål for veiledningssamtalene. Uenighet kan bidra til en tydelig posisjonering, noe som kan få betydning for ulike typer av dominans i veiledningssamtalen (jmf. kap. 4.2.3). Forhandlingene har utgangspunkt i fokusering av saksområdet, men innbefatter også forhold som dominans og roller i veiledningssamtalen.

Veilederen har et ansvar for framdrift og målretting av samtalen, men alle deltakerne er medansvarlige i fokuseringsprosessen. Det innebærer at både veileder og veisøker bidrar til å legge premissene for hva som får fokus innen de ulike saksområdene. Samtidig viste kapittel 3 at det er ulike tilnærminger til veilederrollen, noe som innebærer at deltakerne kan ha ulike oppfatninger av rollen som veileder og veisøker, og ulike synspunkter på hensikten med slike veiledningssamtaler. Fokuseringsprosessen viser på hvilken måte veilederen leder denne prosessen, og hvilke premisser hun legger for valg av fokus. På samme måte viser veisøkerens ytringer, initiativ og respons, hva veisøkeren gir uttrykk for at hun/han ønsker skal fokuseres innen det valgte saksområdet (jmf. kap. 4.2.2). Dermed

tydeliggjør en slik analyse også i hvilken grad veiledningen foregår ensidig på veilederens eller veisøkerens premisser, eller om deltakerne gjennom dialogene etablerer en felles forståelse for hva de ønsker å sette et fokus på.

Deltakerne kan i dialogen velge å belyse fokus fra *ulike* nivå og *ulike* perspektiver, noe som kan bidra til at deltakerne i liten grad følger opp hverandres initiativ, og det blir vanskelig å etablere eller opprettholde et felles fokus. Ytringene viser i hvilken grad deltakerne følger hverandres valg og gir respons på hverandres ytringer, eller om dialogen preges av mange og ulike initiativ, noe som kan bidra til at dialogen blir fragmentarisk og lite målrettet.

Fokuseringsprosessen kan på denne måten tydeliggjøre posisjoneringer og forhandlinger som kan få betydning for symmetri og asymmetri i veiledningssamtalene, ulike typer av dominans, samt muligheten for å gjennomføre en målrettet veiledningssamtale.

4.5.5 Asymmetri (6) og ulike former for dominans (7)

Kapittel 3 om veiledningsfeltet viser at veiledningssamtaler er kontekstfølsomme samtaler som avhenger av at deltakerne etablerer en viss grad av *trygghet, nærhet og omtanke*, for at de i veiledningssamtalene skal våge å fremme sine synspunkter og dele sine ideer og meninger med hverandre (Schibbye, 2002; Skagen, 1998, 2000a). Samtidig som deltakerne må oppleve en viss grad av aksept for sine innspill, er det vesentlig for framdriften i samtalene at deltakerne også utfordrer hverandres ytringer for å få til en felles meningsskaping (jmf. Bakhtin, 1986; Linell, 1998, 2009 Linell & Luckmann, 1991; Vygotsky, 1978, 1986).

Deltakerne har ulike erfaringer med veiledningssamtaler og vil kunne ha ulike tilnærminger til disse samtalene. Dette kan komme til uttrykk i ytringene i form av at de kan ha problemer med å forstå, og å følge opp hverandres initiativ. Ytringene vil eksempelvis vise om den enkelte deltaker er opptatt av ekspertveiledning, det å gi og få råd i forhold til konkrete utfordringer, eller om den enkelte deltaker er mer opptatt av å problematisere saksområdet for å få fram ulike begrunnelser for pedagogiske valg, og forskjellige praktiske forslag til hvordan saksområdet kan håndteres.

Kapittel 4 viser hvordan innholdet i veiledningssamtalene må studeres som del av den konteksten dialogen er vevd inn i. Samtidig må veiledningssamtalen sees i en større historisk, sosial og kulturell sammenheng. Dette innebærer blant annet at deltakernes

erfaringer med, og forventninger til, veiledningssamtalene vil kunne ha betydning for hva som belyses og hvordan fokus belyses. En Vygotskyinspirert tilnærming til læring vektlegger ikke bare harmoni, men også utfordringer, motsetninger og ulikheter som betydningsfullt. Innen et dialogisk perspektiv har både taleren og lytteren medansvar for dialogen og den meningsskapingen som foregår. Linell og Luckmann (kap. 4.3.4) viser til betydningen av ulikhet og *asymmetri* (6) i dialogene. De peker på asymmetri som ulikhet, og betydningen av ulikhet for at dialogene skal opprettholdes. Asymmetri kan ha sammenheng med ulike perspektiver, men også med ulike typer av dominans. De ulike formene for dominans kan ha sammenheng med formelle roller i veiledningssamtalen, men ikke nødvendigvis (jmf. kap. 5.1.3 og 5.2.2, Ottesen, 2006; Bjørndal, 2008).

Med utgangspunkt i forståelsen av *asymmetri* (6) som ulikhet og betydningen av asymmetri for deltakernes valg av *saksområde* (1), *fokus* (2), *nivå* (3) og *perspektiver* (4), vil jeg i analysen av ytringene også peke på initiativ- og responsaspektet ved ytringen. På denne måten vil jeg tydeliggjøre ulike sider ved relasjonen mellom deltakerne i veiledningssamtalen. Det kan eksempelvis være om, og på hvilken måte, deltakerne etablerer felles fokus. Det kan også dreie seg om ulike uttrykk for posisjonering, eller ytringer der relasjonene kommenteres direkte.

Analyse av relasjoner i veiledningssamtaler er et komplekst felt (Bjørndal, 2008; Fossøy, 2006; Skagen, 1998; Søndena, 2002), men i min analyse har jeg valgt ikke å gjøre relasjoner og dominans til hovedsaken i analysen. Jeg vil kun trekke dette inn i forhold til hvordan det får betydning for innholdet i veiledningssamtalen og hvordan saksområdene belyses, eventuelt hva eller hvem som dominerer valg av saksområde. Jeg vil kommentere hvordan ytringene står i forhold til hverandre som initiativ og respons. Med utgangspunkt i en slik tilnærming til analyse av relasjonene, vil jeg kunne si noe om asymmetri i den enkelte veiledningssamtale, samt også kunne vise ulike former for *dominans* (7) relatert til hvilke saksområder som belyses og hvordan saksområdene fokuseres og belyses.

Analysen vil i stor grad ta utgangspunkt i de fire kategoriene for *dominans* (7): kvantitativ dominans, interaksjonell dominans, semantisk dominans og strategisk dominans (jmf. kap. 4.2.3). Disse fire dominanstypene dekker ulike aspekter ved relasjoner i veiledningssamtaler som kan ha betydning for innholdet (jmf. Bjørndal, 2008; Fossøy, 2006; Skagen, 1998; Søndena, 2002).

- Kvantitativ dominans sier noe om å holde ordet mest i samtalen

- Interaksjonell dominans sier noe om initiativ og respons i samtalen
- Semantisk dominans handler om å dominere valg av innhold og legge premisser for innholdet
- Strategisk dominans dreier seg om å foreta de strategiske valgene og initiere vendepunkt i samtalen

Det er den semantiske og strategiske dominansen som i størst grad kan bidra til å tydeliggjøre ulike maktforhold og posisjoner i relasjonene. I veiledningssamtaler som samtalesjanger har veileder et spesielt ansvar for å lede samtalen og bidra til at samtalen blir en målrettet samtale som kan føre til felles meningsskaping og læring. Imidlertid har alle deltakerne et felles ansvar for innholdet i veiledningssamtalene (jmf. kap. 4.2 og 4.3).

4.6 Oppsummerende kommentar

Dette kapittelet presenterer avhandlingens teoretiske orientering relatert til veiledningsfeltet. I den første delen av kapittelet ble avhandlingen rammet inn som del av en sosialkonstruktivistisk tradisjon, inspirert av sosiokulturell teori (Vygotsky 1978, 1986; Wertsch 1991, 1998), og et dialogisk perspektiv (Bakhtin, 1986, 2005; Rommetveit, 1996, 2008; Linell, 1998, 2009). En slik tilnærming innebærer at man ser individet som konstituert i ulike historiske og kulturelle kontekster. Konteksten sees som del av og vevd inn i den virksomheten som foregår, slik at innholdet i veiledningssamtalene må studeres ut fra relasjon mellom aktør og kontekst. Veiledningssamtalen som kontekst er også del av en større historisk og kulturell kontekst, som har betydning for utvikling av kulturelle redskaper (sosiogenese). Kulturelle redskaper sees som del av konteksten, og språket er det viktigste kulturelle redskapet også i veiledningssamtalene.

Veiledningssamtaler dreier seg om ansikt-til-ansikt relasjoner og samtaler. Ansikt-til-ansikt situasjoner karakteriserer Berger og Luckmann som prototypen på sosial interaksjon: ”Dette betyr, at den andens subjektivitet i ansigt-til-ansigt situasjonen er tilgjengelig for mig gennem maksimum af symptomer” (Berger & Luckmann, 1990, s. 43). Det dialogiske perspektivet tydeliggjøres blant annet ved å peke på det Bakhtin (1986, 2005), Rommetveit (1996, 2008) og Linell (2009) kaller lytterens medansvar i dialogene. Det innebærer at deltakerne i en dialog er medansvarlige for hverandres ytringer og for den meningsskapingen som foregår der (jmf. kap. 4.2).

Veiledningssamtaler sees som institusjonelle samtaler, og dette innebærer at de kjenne- tegnes av noen kulturelle særtrekk som er felles for slike typer institusjonelle samtaler. Samtidig viste gjennomgangen i kapittel 3 av veiledningsfeltet at veiledning kan sees som en egen samtalesjanger. Den enkelte nyutdannede kan i større eller mindre grad kjenne til de ulike tilnærmingene til veiledning, og dermed også de kulturelle redskapene som er del av en slik kontekst. Den kulturelle konteksten som veiledningssamtalene er del av, vil også ha betydning for deltakernes roller og relasjoner i veiledningssamtalene. Deltakernes ytringer er relatert til veiledningssamtalen som kontekst.

I underkapittel 4.4 har jeg vist til Vygotskys tilnærming til læring. Han karakteriserer forbindelsen med det sosiale språket, egosentrisk tale og indre tale som konstant bevegelse mellom tanke og ord. Kulturelle redskaper er sentralt i en sosiokulturell tilnærming og sees som del av konteksten. De kulturelle redskapene bidrar til å beskrive, forstå, forklare og utvikle kunnskaper og ferdigheter. Språket er det viktigste kulturelle redskapet. Vygotsky viser språkets doble funksjon som først sosialt distribuert, men også som egosentrisk språk og indre tale. På denne måten tydeliggjøres sammenhengen mellom språk og tanke (Vygotsky, 1986). Wertsch skiller mellom mestring og appropriering der mestring dreier seg om å ta i bruk, mens appropriering dreier seg om å gjøre noe til sitt eget. Appropriering dreier seg da om en aktiv intendert prosess der man tar i bruk og skaper om den kunnskapen som er konstruert i fellesskapet. Vygotsky var opptatt av individers nærmeste utviklingszone som individenes muligheter for videre utvikling og læring. Ved at veiledningssamtalene i noen grad kan relateres til den nyutdannedes nærmeste utviklingszone og ytringene inviterer til medskapning av mening, gis det større muligheter for at de nyutdannede kan nyttiggjøre seg, ta i bruk, og appropriere noe av det som belyses.

I siste delen av kapittelet har jeg med utgangspunkt i kapittel 3 om veiledningsfeltet og dette kapittelet (kap. 4) om avhandlingens teoretiske innramming, vist hvilken terminologi jeg vil benytte når jeg skal analysere forhåndsavtalte, formaliserte veiledningssamtaler mellom nyutdannede og deres lokale veiledere. Med utgangspunkt i en abduktiv tilnærming (jmf. kap. 6.1 og 7.3.1, Andrèn, 2008; Strauss & Corbin, 1997), har jeg gjennom studier av datamaterialet og ved hjelp av teoretiske begreper hentet fra teoretiske tilnærminger til veiledningsfeltet, samt sosiokulturell og dialogiske perspektiver, presentert hvilken terminologi som benyttes i analysen av datamaterialet. På denne måten viser dette kapittelet den teoretiske innrammingens betydning for valg av terminologi som benyttes i analysen av ytringene i de ulike veiledningssamtalene.

5 Forskning på veiledning og nyutdannede

I innledningskapittelet begrunnet jeg valg av forskningsfelt med at det finnes få større studier av innhold og relasjoner i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og deres lokale veiledere (Hanson, 2010; Wang, Odell, & Clift, 2010). Dermed blir de forskningsstudiene jeg trekker fram i dette kapittelet relevante ikke fordi de omhandler en tilsvarende veiledningskontekst, men fordi de kan gi innspill til og nyansere både analyser og drøftingen i avhandlingen.

Dette kapittelet er delt inn i fem underkapitler. Det første underkapittelet (kap. 5.1) har jeg kalt "Bakgrunn fra lærerutdanningen", det andre (kap. 5.2) "Veiledningssamtaler som samtalesjanger", det tredje (kap. 5.3) "Overgang fra utdanning til yrke", det fjerde (kap. 5.4) "De nyutdannede og skolekonteksten" og det femte underkapittelet (kap. 5.5) handler om "Forskning på veiledning av nyutdannede".

Jeg har valgt å presentere forskning på veiledning, og fant at forskning på veiledning i lærerutdanningen kan være relevant i forhold til min studie. Dette til tross for at yrkesfaglig veiledning i lærerstudentenes praksisperioder er en del av yrkeskvalifiseringen og dermed en del av den kvalitetskontrollen som studentene utsettes for i sertifiseringen for læreryrket. I så måte kjennetegnes denne veiledningen av et summativt evalueringsaspekt og kontroll (Kvale, 2000, s. 242-243), mens veiledning for nyutdannede i Norge ikke skal inneholde summative evalueringfunksjoner eller utgjøre kontroll. Den skal blant annet ta utgangspunkt i de nyutdannedes behov og bidra til utvikling av de nyutdannedes lærerrolle. Veiledning for nyutdannede foregår som veiledning mellom kolleger der begge er sertifisert for arbeidet som lærere, og som kolleger⁵⁶ innehar et likeverdig ansvar i forhold til elevenes læring, foreldresamarbeid og utvikling av kvalitet i tilbudet til elevene (jmf. Smith & Ulvik, 2010).

Jeg vil likevel hevde at forskning på yrkesfaglig veiledning i lærerutdanningen vil kunne være relevant selv om utgangspunktet og hensikten med veiledningen er svært ulik. Dette fordi studier av veiledning og veiledningssamtaler, eksempelvis innen lærerutdanningskonteksten, kan bidra til å problematisere ulike sider ved min studie. I en sosiokulturell tilnærming vektlegges kontekstens betydning. Da ikke bare situasjonskonteksten, men også

⁵⁶ Begrepet kolleger benyttes om det å være lærere og innebærer ikke nødvendigvis at de nyutdannede og de lokale veilederne er kolleger ved samme skole.

den historiske, sosiale og kulturelle konteksten veiledningssamtalene er vevd inn i (jmf. kap. 4.1 og 4.3). Dette innebærer at selv om veiledningssamtalene som kontekst er svært ulike, har de nyutdannede erfaringer med yrkesfaglig veiledning fra lærerutdanningen som de bringer med seg inn i disse veiledningssamtalene.

Innen veiledningslitteratur (Boge et al., 2009; Handal & Lauvås, 1983, 1990, 2000; Skagen, 2000a; Tveiten, 2008) vektlegges betydningen av at veiledningen tilpasses veisøkerens ståsted og behov (jmf. kap. 2.2), noe som veilederne skal tilstrebe i sin ledelse av veiledningssamtalene. Uansett om veilederen legger opp til å møte den nyutdannedes behov eller ikke, vil den nyutdannedes erfaringer med og forforståelse av veiledning kunne gi det Bakhtin kaller dialogiske overtoner (jmf. kap. 4.2.2). Derfor vil forskning på yrkesfaglig veiledning i lærerutdanningens praksis kunne bidra til at jeg som forsker blir mer bevisst på hvilke typer historiske og kulturelle overtoner ytringene kan være bærere av, og dermed bidra til å problematisere analysen av innholdet i veiledningssamtalene.

Jeg har valgt å starte dette kapittelet med relevant forskning på veiledning og da først veiledning innen en lærerutdanningskontekst (kap. 5.1). I utvalget av forskningsstudier har jeg valgt å trekke fram flere av de forskningsprosjektene om yrkesfaglig veiledning som Edwards (kap. 5.1.1) var involvert i på slutten av 1990- og begynnelsen av 2000-tallet (Edwards & Collison, 1996; Edwards & Ogden, 1998; Edwards & Protheroe, 2004). Dette er studier av både relasjoner i veiledning og ikke minst også ulike perspektiver på refleksjon i veiledning. Disse studiene er av en britisk lærerutdanningskontekst. Men ved også å presentere og sammenlikne ulike norske doktorgradsstudier av yrkesfaglig veiledning innen ulike norske lærerutdanningskontekster, kan disse studiene likevel gi interessante perspektiver i forhold til min studie.

Derfor har jeg valgt å presentere tre studier som representerer yrkesfaglig veiledning innen tre ulike lærerutdanninger som allmennlærerutdanningen (kap. 5.1.2), praktisk pedagogisk utdanning (kap. 5.1.3) og innen førskolelærerutdanning (kap. 5.1.4). Dette innebærer at de studiene jeg trekker fram i dette første underkapittelet er relatert til ulike kontekster, både når det gjelder nasjonalitet og når det gjelder ulike lærerutdanninger. Imidlertid gir dette mangfoldet av ulike kontekster muligheter for å sammenlikne, for å finne likheter og ulikheter, som igjen både kan styrke validiteten i min avhandling (jmf. kap. 6.6.3) og bidra med flere perspektiver knyttet til blant annet de nyutdannedes erfaring med veiledning fra lærerutdanningen, og til ulike perspektiver på refleksjon i veiledningssamtaler.

Etter å ha presentert forskning på veiledning innen ulike lærerutdanningskontekster har jeg i det neste underkapittelet (kap. 5.2) valgt å presentere to andre doktorgradsstudier som også omhandler veiledningssamtaler. Disse to studiene relateres begge til en sosiokulturell tilnærming. Skagen (kap. 5.2.1) benytter i hovedsak Bakhtins dialogiske (1986) perspektiver i sin analyse av veiledningskonferanser og veiledningssamtaler, mens Bjørndal (kap. 5.2.2) har en mer eklektisk tilnærming til analyse av symmetri og asymmetri i ulike typer av veiledningssamtaler.

Skagen studerte veiledningssamtaler innen en tysk lærerutdanningskontekst (Skagen, 1998). Han presiserer imidlertid at de to traineene han studerte ikke er å anse som lærerstudenter fordi de har avsluttet den teoretiske delen av lærerutdanningen, og er ansatt i to-årige lærerstillinger med selvstendig ansvar for elevens læring. I disse to årene skal de få veiledning både fra kolleger ved egen skolen, men også fra lærere som er ansatt ved regionale utdanningssentra. Ved slutten av denne to-årige obligatoriske praksisperioden godkjennes traineene som fullverdige sertifiserte lærere på lik linje med sine kolleger. Med Skagens presiseringer av traineenes skolekontekst har jeg valgt å skille denne studien fra de øvrige studiene av yrkesfaglig veiledning i lærerutdanningene, og vurderer denne studien av traineene som veiledning av lærere som er i en mellomposisjon mellom det å være lærerstudenter og det å være nyutdannede. Skagens studie har relevans i forhold til min studie fordi traineene står i ordinære undervisningssituasjoner, men også fordi han benyttet Bakhtins dialogiske perspektiv i sine analyser.

Bjørndals studie (kap. 5.2.2) er en studie av ulike typer veiledningssamtaler, og symmetri og asymmetri i disse samtaler. I så måte bidrar hans analyser, selv om veiledningskontekstene dreier seg om andre typer veiledningssamtaler, til å få fram noe av kompleksiteten i relasjoner mellom deltakere i veiledningssamtaler. Dette er en studie som gir en grundig analyse av dominans i veiledningssamtaler, og slik sett kan Bjørndals studie bidra til å gi noen innspill og problematisere dette med symmetri og dominans også i veiledningssamtaler mellom nyutdannede og deres lokale veiledere. I min studie har jeg valgt ikke å foreta en slik grundig analyse av symmetri og asymmetri, men konsentrert analysen om noen typer av dominans (jmf. kap. 4.2.4-4.2.5).

Den tredje (kap. 5.3) og fjerde (kap. 5.4) delen av dette kapittelet dreier seg om overgang fra utdanning til yrke (kap. 5.3) og de nyutdannedes skolekontekst (kap. 5.4). Tradisjonelt har overgangen fra utdanning til yrke vært en ensom og individuell prosess (jmf. Caspersen

& Raaen, 2010; Fransson & Morberg, 2001; Kelchtermans & Ballet, 2002; Lortie, 1975). De nyutdannede ansettes ofte sist, og det er mange eksempler på at nyutdannede har fått svært krevende arbeidsoppgaver (Feiman-Nemser, 2003; Flores, 2006; Grimsæth, 2008; Johnson & Birkeland, 2003). Den første tiden som lærer med fullt ansvar er en kritisk periode (Feiman-Nemser, 2001; Watzke, 2007). De nyutdannedes møte med yrket har i stor grad vært preget av strategien ”svim or sink” (Bjerkholt & Hedegaard, 2008; Little, 1990; Snoek et al., 2010), og læreryrket er blitt karakterisert som et yrke som ”cannibalizes its young” (Ingall, 2006, s. 140). I underkapittel 5.3 presenteres forskning relatert til vurdering av de nyutdannedes kompetanse og i forhold til kompetansekrav i yrkesfeltet. Denne type forskning kan bidra til å gi et bilde av hvordan overgangen kan oppleves av de nyutdannede og forventninger til yrkesstarten både fra de nyutdannede selv, og fra yrkesfeltet.

Det fjerde underkapittelet (kap. 5.4) omhandler forskning på skolekontekstens betydning for de nyutdannedes yrkesstart. Flores og Ferreira (2009) hevder at nyutdannedes møte med yrkesfeltet kan være både smertefullt og vanskelig, slik at de raskt mister sine idealer, sitt engasjement og sin entusiasme. Det å miste sine ambisjoner for lærerarbeidet eller redusere sin krav til seg selv som lærer kan bidra til at eksisterende praksis vedlikeholdes. Flores og Ferreira fant i samsvar med funn fra norske studier av yrkesstarten (Dahl et al., 2006; Raaen, 2010; Raaen & Aamodt, 2010) at nyutdannede som blir møtt med forståelse for det å være ny og nyutdannet, og blir inkludert i et samarbeidende lærerkollegium der også deres ideer og engasjement blir ivaretatt, i større grad opprettholdt sine ambisjoner. På denne måten kan slike samarbeidende kulturer føre til at de nyutdannede og de erfarne lærerne sammen utvikler en innovativ tilnærming til lærerarbeidet (Flores & Ferreira, 2009, s. 67-63; Flores & Day, 2006). I denne delen av kapittelet presenteres forskning på de nyutdannedes møte med yrkeskravene, arbeidsoppgaver og arbeidssituasjon. Selv om avhandlingen ikke handler om hvordan de nyutdannede opplever yrkesstarten, hvilke arbeidsoppgaver de får eller hvordan de blir møtt på arbeidsplassen, er dette forhold som kan ha betydning for innholdet i veiledningssamtalene. Dette er forhold som både kan ha betydning i forhold til valg av tematikk og i forhold til hvordan saksområder belyses (jmf. kap. 7.1.4 og 8.3-8.5).

Det femte underkapittelet (kap. 5.5) handler om forskning på veiledning for nyutdannede lærere. Selv om det siden slutten av 1960-tallet har vært forsøk med oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere internasjonalt (Snoek, et al, 2010), og man i Norge

berørte denne problematikken allerede på begynnelsen av 1980-tallet (Flokenes & Mæle, 1981; Jordell, 1882, 1986a, 1986b; Strømnes, 1979), er Norge og resten av Norden fortsatt i startgropa når det gjelder å tilby alle nyutdannede lærere veiledning den første tiden i yrket (Aspfors & Hansèn, 2011; Fladmoe & Karterud, 2012; Fransson & Gustafsson, 2008; Kunnskapsdepartementet & KS, 2011). Internasjonalt har det vært større oppmerksomhet knyttet til forskning på overgangen fra utdanning til yrke enn i Norge, og derfor er også det meste av forskningen relatert til veiledning for nyutdannede lærere gjennomført i andre kontekster enn den norske (Baldassarre & Laneve, 1998; Britton et al., 2003).

Inductionprogram (jmf. kap. 2.1) kan variere både i omfang og innhold, og studier har vist at selv med politiske vedtak om oppfølging av veiledning for alle nyutdannede, er heller ikke vedtak en garanti for at alle nyutdannede får veiledning. Det er heller ikke en garanti for kvaliteten og omfanget på den veiledningen og oppfølgingen de nyutdannede får (Anthony, Haigh, & Kane, 2011; Flores & Ferreira, 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Snoek et al., 2010; Totterdell & Arrowsmith, 2007).

Det er mange og ulike utfordringer relatert til veiledning av nyutdannede lærere. Utfordringer kan knyttes til lærerutdanningens kvalitet og relevans, yrkesfeltets forventninger og tilrettelegging, samt kunnskap om nyutdannede læreres behov og hvordan man best kan tilrettelegge yrkesstarten for nyutdannede lærere (jmf. Abbott, Moran, & Clarke, 2009; Cameron, Dingle, & Brooking, 2007; Yusko & Feiman-Nemser, 2008).

I denne femte delen av kapittelet (kap. 5.5.1) har jeg valgt først å presentere noen av de nasjonale kartleggingsundersøkelsene som er foretatt i 2010 og 2011. Dette er kartleggingsundersøkelser som er gjennomført etter at intensjonsavtalen om at alle nyansatte nyutdannede lærere skal få tilbud om veiledning (Kunnskapsdepartementet & KS, 2009) har trått i kraft. Disse kartleggingsundersøkelsene er primært gjennomført for å få innsikt i hvordan veiledningsordninger for nyutdannede lærere praktiseres. Jeg velger ut de resultatene fra disse undersøkelsene som er relevante i forhold til mitt valg av tematikk i veiledningssamtalene. Presentasjonene suppleres i noen grad av KD og KS sin kartleggingsundersøkelse som ble gjennomført i 2011-2012 (Fladmoe & Karterud, 2012)⁵⁷

Deretter (kap. 5.5.2) presenteres tre norske doktorgradsstudier av nyutdannede lærere som får veiledning den første tiden i yrket (Jakhelln, 2011; Ulvik, 2009; Ødegård, 2011). Ingen

⁵⁷ Kartleggingsundersøkelsen ble offentlig i mai 2012 på et tidspunkt jeg stort sett var ferdig med avhandlingen.

av disse studiene er primært studier av veiledningssamtalene, men de kan likevel bringe fram ulike perspektiver relatert til min studie. Nettopp fordi det dreier seg om nyutdannede innen en norsk kontekst og som deltar i veiledning den første tiden i yrket. Ødegård sin studie er en studie av nyutdannede førskolelærere som deltar i det samme tiltaket som jeg studerer, tiltaket ”Ny som lærer”. Hun kommenterer i noen grad både innholdet i slike samtaler og de nyutdannede førskolelærernes erfaringer med denne type veiledningssamtaler fra lærerutdanningen. I så måte kan den studien også være relevant, selv om det dreier seg om førskolelærere.

I og med at det meste av forskningen som handler om veiledning for nyutdannede lærere er internasjonal forskning knyttet til inductionprogram, presenteres tre oversiktsstudier (kap. 5.5.5) som gir et bilde av hensikten med og innholdet i, ulike inductionprogram (Britton et al., 2003; Ingersoll & Strong, 2011; Totterdell & Arrowsmith, 2007; Wang & Odell, 2002). Jeg har valgt å ta med noen av disse oversiktsstudiene, selv om de viser en annen tilnærming til veiledning for nyutdannede enn den som er valgt i tiltaket ”Ny som lærer” (jmf. kap. 2.3). Disse oversiktsstudiene tydeliggjør også at hovedfokuset på forskning relatert til veiledning for nyutdannede lærere heller ikke internasjonalt har vært innhold og relasjoner i veiledningssamtalene (Ingersoll & Strong, 2011; Totterdell & Arrowsmith, 2007). Dette kan ha sammenheng med at det internasjonalt har vært mindre fokus på veilederutdanning og veiledernes veiledningskompetanse enn i Norge (jmf. kap. 2.2.4). Wang og Odells studier av ulike tilnærminger til veilederrollen (2002, 2007) er en av få studier der selve veiledningssituasjonen mellom nyutdannede og deres veiledere studeres. De identifiserte tre ulike tilnærminger til veilederrollen som de forankrer i ulike vitenskapsområder: en humanistisk og relasjonsorientert tilnærming, en situert og ekspertorientert tilnærming og en kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming. Dette er tilnærminger som også kan gjenkjennes i forhold til utvikling av pedagogisk veiledning (jmf. kap. 3.3). Wang og Odells studier av tilnærminger til veilederrollen gir interessante innspill til drøfting av innholdet i veiledningssamtalene, både fordi de identifiserte disse tre hovedtilnærmingene, men også fordi deres studier viser at innen disse ulike tilnærmingene er det store variasjoner som bidrar til å dokumentere og problematisere noe av kompleksiteten i slike veiledningssamtaler.

Til sist i kapittelet (kap. 5.6) gir jeg en kort oppsummering og kommentar til kapittelet som helhet.

5.1 Bakgrunn fra lærerutdanningen

Når det gjelder forskning på de nyutdannedes bakgrunn fra lærerutdanningen, starter kapittel 5.1.1 med å presentere noen av forskningsprosjektene relatert til veiledning i lærerutdanningens praksisperioder (Edwards & Collison, 1996; Edwards & Ogden, 1998; Edwards & Protheroe, 2004). Innen forskning på veiledning i lærerutdanningen er Edwards svært sentral med ulike kvalitative studier der hun innen en sosiokulturell tilnærming tydeliggjør vesentlige aspekter ved veiledningssamtaler. I og med at avhandlingen dreier seg om veiledning av nyutdannede, begrenser jeg presentasjonen av internasjonale forskningsprosjekter til tre av Edwards studier, samt til tre av de norske studiene om refleksjon og veiledningssamtaler i lærerutdanningens praksisperioder.

Det første av de norske studiene er en longitudinelt studie (kap. 5.1.2) av Sundli (2001) der hun med utgangspunkt i en konstruktivistisk og kritisk tilnærming fulgte fem allmennlærerstudenter i deres praksisperioder. Den andre studien (kap. 5.1.3) er Ottensens (2006) sosiokulturelle studie av veiledning innen praktiskpedagogisk lærerutdanning (PPU) og den tredje studien er Søndén (2002) fenomenologiske studie av veiledning og refleksjon i førskolelærerutdanningen (kap. 5.1.4). Disse studiene bidrar på ulike måter til å belyse de nyutdannedes erfaringer med veiledning fra lærerutdanningen og kan i så måte bidra til å problematisere de nyutdannedes erfaringsbakgrunn og forventninger til veiledning som nyutdannede.

Som nevnt i innledningen til dette kapittelet er det viktig å tydeliggjøre skillet mellom veiledning relatert til yrkeskvalifiseringen, og veiledning som foregår mellom kolleger i yrkesfeltet. Smith (2010) viser til at veilederrollen vil være ulik i disse to vidt forskjellige kontekstene, og dermed kreves det at man utvikler ny kunnskap om veiledning som er spesielt relatert til veiledning av nyutdannede lærere. Dette er også en av grunnene til at det i 2010 ble nedsatt en arbeidsgruppe som utarbeidet nasjonale rammer for denne typen veilederutdanning (jmf. kap. 2.2.2-2.2.3). Det eksisterer foreløpig lite forskningsbasert kunnskap om hva en slik tilnærming til veiledning vektlegger, men flere som arbeider med veiledning av nyutdannede, har etter hvert presentert ulike innfallsvinkler til veiledning for nyutdannede lærere som benyttes som pensumlitteratur i disse veiledningsstudiene (jmf. Høihilder & Olsen, 2010; Karlsen, 2010; Smith & Ulvik, 2010).

Forskning på veiledning i yrkeskvalifiseringen kan, selv om konteksten for veiledningen er ulik, likevel gi innspill til å problematisere relasjoner og innhold også i veiledning for

nyutdannede lærere. Dette til tross for at veiledningssamtalene mellom nyutdannede og lokale veiledere har andre siktemål og skal ta utgangspunkt i de nyutdannedes behov, samt arbeidsgivers satsingsområder. Altså et annet utgangspunkt enn veiledning som relateres til yrkeskvalifisering og da kvalitetskriterier for lærerarbeidet (jmf. kap. 2.2.4).

5.1.1 Veiledning i lærerutdanningens praksisperioder – ulike dilemma

Veiledning i lærerutdanningens praksisperioder kjennetegnes blant annet ved at praksislærerne både har ansvar for sine elevers læring, for studentenes læring og for å vurdere studentenes lærerkompetanse (Strømnes, 1999). Praksislærerens rolle består i å sikre at elevene får utbytte av undervisningen, samtidig som lærerstudentene får prøvd seg som lærere i reelle situasjoner. Disse ulike hensynene kan i noen situasjoner stå i motsetning til hverandre, noe som også vil kunne prege praksislærerens tilnærming til selve veiledningen (jmf. Edwards & Collison, 1996; Edwards & Ogden, 1998; Edwards & Protheroe, 2004; Nilssen, 2007; Sundli, 2001).

I en britisk studie av Edwards og Collison (1996) viser de til at praksislærerne gir uttrykk for at deres oppmerksomhet, arbeid og engasjement *rives mellom* elevene og lærerstudentenes behov. Særlig problematisk blir dette når lærerstudenten er faglig svak og trenger mye oppfølging og støtte. I Edwards og Collisons studie gir praksislærerne uttrykk for at de må sikre at lærerstudentenes undervisning fører til læring hos elevene, og derfor i liten grad kan gi lærerstudentene mulighet til å *prøve egne ideer og metoder*. Dermed blir veiledningen preget av *informasjon, instruksjon, råd og justeringer*, slik at studentene kan øve seg på konkret gjennomføring av definerte arbeidsmåter og prosedyrer.

Denne tilnærmingen til veiledning kan bidra til at lærerstudentene i stor grad blir opptatt av hva som *fungerer i klasserommet* (Flores & Ferreira, 2009), og i mindre grad er opptatt av hensikten med aktivitetene, hva elevene lærer og hva de selv som lærerstudenter lærer. Edwards og Collisons (1996) studie viste at praksislærerne hadde hovedfokus på elevenes læring, og i mindre grad var opptatt av studentenes læring. De konkluderte med at en slik form for oppfølging og veiledning av lærerstudenter bidrar til å videreføre *eksisterende praksis* i den konkrete praksisskolen, og i liten grad til nyskaping og videreutvikling av lærerstudentenes undervisningspraksis. På denne måten konsolideres eksisterende praksis gjennom lærerstudentenes erfaringer og veiledning i praksisperiodene (jmf. Flores & Ferreira, 2009).

Et par år senere gjennomførte Edwards og Ogden (1998) en ny studie av lærerstudenter i praksis som bekreftet funnene fra Edwards og Collisons (1996) studie. I tillegg fant de i denne nye studien at veiledningssamtalene etter studentenes undervisningsøkter heller ikke bidro til å hjelpe lærerstudentene til å *tolke* det som hadde foregått i undervisningssituasjonen, eller til å foreta *reflekterte pedagogiske valg*. Dette kommenterte Edwards og Protheroe (2004) i ettertid på følgende måte:

In other words, these conversations were not enhancing the stocks of pedagogic professional knowledge that student teachers were bringing to bear when interpreting learners and identifying the possibilities available to them when assisting pupils learning (Edwards & Protheroe, 2004).

Med utgangspunkt i disse studiene hevder Edwards (Edwards, Gilroy, & Hartley, 2002) at lærerstudentene gjennom sin praksis får praktisk hjelp og støtte, får øvet seg i praksisskolens arbeidsmåter, men at veiledningen og oppfølgingen i liten grad fokuserer på lærerstudentens læring for innovasjon og fornying av eksisterende praksis (Edwards et al., 2002, s. 114).

Edwards og Protheroe gjennomførte i 2004 en studie av veiledning i lærerutdanningen der de blant annet undersøkte hva praksislærerne trodde de ga lærerstudentene (Edwards & Protheroe, 2004, s. 187), hvilket læringsutbytte studentene fikk av veiledningen og hva observasjoner av veiledningssamtalene viste. Denne studien bestod av både kvantitative og kvalitative data, der den kvantitative delen var basert på to spørreskjemaundersøkelser med åpne og lukkede spørsmål. Den kvalitative delen inneholdt to runder med observasjon av veiledning og intervju.

Lærerstudentene rapporterte at de hadde utbytte av veiledningen ved at de ble *mer bevisst* den enkelte elevs faglige nivå (uttrykt i 37 av 45 intervjuer), følte seg *tryggere i klasseledelse* (uttrykt i 28 intervjuer), samt i *oppfølging av lærerplanenes krav* til elevenes læring (uttrykt i 18 intervjuer). I intervjuene av praksislærerne nevnte de fleste (41 av 47) oppfølging av *lærerplanenes krav* til elevs læring som hovedinnholdet i veiledningen. I observasjonene av veiledningssamtalen kategoriserte imidlertid forskerne innholdet i veiledningssamtalene i seks kategorier som illustrerte innholdet i veiledningssamtalene på denne måte: Det var *beskrivelser* av elevs oppgaver og hvordan den enkelte arbeidet med oppgavene (kat. 1), *beskrivelser* av studentens handlinger (kat. 2), *organiseringen i klasserommet* (kat. 3), *kunnskap og informasjon* om den enkelte elev (kat. 4), *evaluering av studentens undervisning* (kat. 5), samt *råd* i forhold til oppfølging av elevs læring

(kat. 6). På denne måten tydeliggjorde Edwards og Protheroe (2004) at veilednings-samtalene i stor grad dreide seg om beskrivelser, informasjon og råd. De konkluderte med at lærerstudentene i praksis fungerte som praksislærerens stedfortreder:

It could be said that student teachers will not be harmed by the expectations that they are proxy teachers. However, we would argue that it does not benefit them a great deal either. However, we have suggested that a pedagogic act in a classroom involves a capacity to interpret a learner's abilities and needs together with an ability to recognize how to use the resources available to respond to those needs and connect the learner to the curriculum (Tochroon & Munby, 1993; Tochroon, 2000). Sadly we found that the mentoring given to student teachers in our study did not encourage them to engage responsive pedagogic acts (Edwards & Protheroe, 2004, s. 194).

Edwards og hennes kolleger har i disse ulike studiene dokumentert at lærerstudenter i praksis, innen en britisk kontekst, i liten grad fikk veiledning der deres læring settes i fokus. De viser til at praksislærernes tilnærming til veiledning ikke bidro til at studentene utviklet kulturelle redskaper som hjelper dem til å analysere, vurdere og foreta bevisste pedagogiske valg i komplekse og lite forutsigbare situasjoner. Veiledningen fremmet heller ikke fornying og videreutvikling av eksisterende praksis.

5.1.2 Veiledning i lærerutdanningens praksisperioder – som kloning

Sundli (2001) observerte og intervjuet fem lærerstudenter ved Høgskolen i Oslo i deres praksisperioder gjennom allmennlærerutdanningen. Hun presiserer i avhandlingen at hennes veiledningsbegrep omfatter både veiledning som integrert del av annen yrkesutøvelse (jmf. kap. 3.2.2) og veiledning basert på observasjon av praksis, altså som særskilte veiledningssamtaler fysisk skjermet fra annen yrkesutøvelse (jmf. kap. 3.2.3). Dermed tar hennes studie høyde for både veiledning som integrert i yrkesutøvelsen og som særskilte veiledningssamtaler:

Når en forstår yrkesveiledning av lærerstudenter som en virksomhet som omfatter så vel deltakelse i skolearbeid og skolehverdag som veiledning gjennom samtale, blir valg av observasjon med fortløpende feltnotater nødvendig, i tillegg til intervjuer og dokumentanalyser (Sundli, 2001, s. 248).

På denne måten har Sundli studert den daglige veiledningen som foregår som spontan inn gripen eller kommentarer til studentenes lærerarbeid på praksisskolen, og de avtalte skjermede veiledningssamtalene. Altså en kombinasjon av veiledning som integrert del av annen yrkesutøvelse og veiledning som særskilte veiledningssamtaler fysisk skjermet fra annen yrkesutøvelse.

Sundli (2001) fant at lærerstudentene bestrebet seg på å forstå hvilke forventninger praksislærerne hadde til deres yrkesøvelse, og på ulike måter forsøkte de å tilfredsstille disse forventningene. Hun viser til at praksislærerne framstår som representanter for profesjonskunnskapen i praksisfeltet og som kontrollører av studentenes lærerdyktighet (2001, s. 288). Sundli registrerte at praksislæreren i liten grad underviste i de periodene studentene var i praksis. Den veiledningen som foregikk som ad hoc veiledning, eller situert i undervisningen, hevder Sundli, minnet om mesterlære. Edwards og Pontheroe (2004) bruker betegnelsen ”proxy teacher” om lærerstudentene i praksisperiodene, og dette gjenkjennes i studien av Sundli. Sundli karakteriserer veiledningen som ”kloning”, og hun benytter betegnelsen ”kloning” for å illustrere at studentene i denne veiledningen adopterte praksislærernes synspunkter og forslag til handling. Sundli viser til at studentene opplevde veilederne som: ”trygge, tillitsvekkende og populære veiledere med stor rutine” (2001, s. 291). Veilederne framstod som *ekspert*er som gjennom veiledningen tydeliggjør hva man selv legger vekt på, og lærerstudentene forsøkte å følge opp dette i sin praksis. Dette er funn som i stor grad sammenfaller med de britiske studiene.

På den annen side fant Sundli (2001) at veiledningsstrategien handling og refleksjon (jmf. kap. 3.3.3), basert på Lauvås og Handals tilnærming til veiledning (1990, 2000), dominerte *lærerutdannelsens retorikk* om veiledning. Hun kaller den posisjon denne veiledningsstrategien hadde innen lærerutdanningene for et ”kunnskapsregime” og hevder at dette regimet ”normativt preget norsk allmennlærerutdanning” (2001, s. 289):

Planene for lærerutdanningens praksisopplæring i Norge uttrykker endringer fra veiledning basert vesentlig på modelltenkning, instruksjon og undervisning og overføring av ”tricks of trade” til vekt på begrunnelser, refleksjon og profesjonalisering gjennom fokus på studentenes egen praktiske yrkesteorier som et grunnlag for å forstå og utvikle lærerpraksis (Sundli, 2001, s. 7).

Sundli (2001) fant at kravet til refleksjon i veiledning ble framhevet i forbindelse med besøk fra lærerutdanningsinstitusjonen:

Lærerutdanningens krav om refleksjon og begrunnelser blir av studentene opplevd som brudd med praksisdiskursen, der den underforståtte agenda er at alle skjønner hvorfor vi gjør det som vi gjør det, og at det derfor kan oppleves som ubehagelig å skulle eksplisittere begrunnelser (Sundli, 2001, s. 294).

Når praksislærerne snakker om veiledning, refererer de til betydningen av refleksjon og begrunnelser (Sundli, 2001). Imidlertid følges disse intensjonene om refleksjon, i følge Sundli, i liten grad opp i handling. Innholdet i veiledningene handlet i stor grad om hva

studentene skulle *gjøre, gjennomførte, og vurdering av arbeidet*, uten at samtalene vektla refleksjon og begrunnelser (2001, s. 291).

Studentene i Sundlis studie viser gjennomgående at de ønsker veiledning som er nært på praksis, integrert i annen yrkesutøvelse, og som inneholder introduksjon av metoder og arbeidsmåter. Sundli (2001) hevder at selv om planene for lærerutdanningens praksisopp-læring vektlegger refleksjon og begrunnelser, så er dette mer retorikk enn realiteter i lærerutdanningens veiledningspraksis. Imidlertid peker hun også på at selv om studentene i veiledningen i liten grad begrunnet sine standpunkter og vurderinger, ga de i intervju-situasjonene uttrykk for kritisk vurdering og egne refleksjoner.

Sundlis studie er interessant i min sammenheng fordi den dokumenterer en forskjell mellom veiledningsdiskursen i allmennlærerutdanningen og den veiledningen som foregår i lærerutdanningens praksisperioder. I og med at dette er en studie av allmennlærere, kan denne studien bidra til å problematisere de nyutdannedes erfaringer fra egen veiledning som lærerstudenter og deres ønsker og forventninger til veiledning som nyutdannede.

Jeg har ikke erfaring med oppfølging av allmennlærerstudenter i lærerutdanningens praksisperioder, men kun med oppfølging av førskolelærerstudenter i praksis. Den opp-følgningen og veiledningen som gis i allmennlærerutdanningskonteksten og den som gis i førskolelærerutdanningskonteksten, kan være ulike. Men Sundlis funn kan også innebære at jeg som del av lærerutdannerkonteksten og lærerutdannernes retorikk ikke har registrert en slik forskjell mellom retorikk og realitet når jeg har fulgt opp førskolelærerstudenters praksisperioder (jmf. kap. 5.5.2, Ødegård, 2011). Min erfaring som lærerutdanner kan være noe av grunnen til at de britiske studiene og Sundlis studie ga meg nye perspektiver på hvilken erfaring med veiledning de nyutdannede allmennlærerne kan ha fra sin lærer-utdanning.

5.1.3 Refleksjonsbegrepet i veiledning

Ottesen (2006) observerte i sin doktorgradsavhandling fire lærerstudenter og deres veiledere i lærerutdanningens praksis. Utgangspunktet hennes er en sosiokulturell tilnærming til interaksjon og veiledning som foregår mellom lærerstudenten og veilederen. Hennes studie er basert på lærerstudenter som tar ettårig praktisk pedagogisk studium (PPU) ved Universitetet i Oslo. Selv om denne studien relateres både til utdannings-konteksten og til en annen lærerutdanning enn forskningsdeltakerne har sin bakgrunn fra,

er studien interessant fordi hun identifiserer ulike former for refleksjon i veilednings-samtalene. På denne måten bidrar Ottesen til å nyansere refleksjonsbegrepet (jmf. kap. 3.3.6), blant annet ved å problematisere ulike former for refleksjon i disse veilednings-samtalene. Ottesen konkluderer med at refleksjonsbegrepet som analyseredskap er *diffust og komplekst*. Det er et problematisk begrep å forholde seg til for å beskrive og belyse hva som foregår i de ulike veiledningssamtalene mellom lærerstudentene og veilederen. Ottesen fant at refleksjonen ofte ikke gjøres eksplisitt i samtalene (Ottesen, 2006, s. 73). Hun hevder at det å reflektere i seg selv kan sees som en normativ kvalitet og valgte følgende tilnærming til begrepet refleksjon:

The argument in the article is that reflection serves various purposes in teacher education and that *modes* of reflection emerge as answers to the activities the students are engaged in. The motivation for reflective action must be sought in the object to be transformed; the constitution of reflection emerges as a result of object-oriented activity. This means that reflection is understood as an outward movement; the reflection of individuals and groups serve the purpose of facilitating their participation in social and cultural practice. In its reverse movement, reflection turns back to constitute the person (Leont'ev, 1978, Vygotsky, 1978) (Ottesen, 2006, s. 73, kursiv i original tekst).

Med utgangspunkt i observasjoner identifiserte hun tre ulike tilnærminger til refleksjon; *det å løse konkrete problemer, tydeliggjøre et mangfold av perspektiver, samt refleksjon over erfaringer*.

Den første tilnærmingen dreier seg om å løse konkrete utfordringer knyttet til lærerstudentens undervisning. Hun viser til at Korthagen & Valsalos (2005) fant at dette var den måten lærere oftest reflekterer på. En måte som begrenser refleksjon til å dreie seg om å finne fram til *raske, praktiske løsninger* på ulike problemer knyttet til undervisning. Korthagen og Valsalos hevder at en slik begrenset refleksjonstilnærming kan bidra til manglende profesjonell utvikling og lite fornying av undervisningen. De bruker betegnelsen "frozen strategies" som betegnelse på denne type refleksjon. Slike former for refleksjon ble også registrert i de tre nevnte studiene av blant annet Edwards og hennes forskningskolleger (jmf. 1996, 1998, 2004) og i Sundlis studie (2001). Ottesen (2006) hevder at til tross for at denne tilnærmingen til refleksjon ikke ivaretar et innovativt perspektiv, kan slik refleksjon likevel ha betydning fordi den bidrar til *å sette ord på og forklare handlingene* i praksisfeltet.

Den andre tilnærmingen hun fant dreier seg om å få fram et *mangfold av perspektiver* for å belyse et saksområde. Dette foregikk ved at deltakerne trakk inn ulike perspektiver som i

noen grad kunne være teoretiske, men ofte etiske eller moralske. I forhold til denne tilnærmingen til refleksjon referer Ottesen til van Huizen (2000).

Den tredje tilnærmingen dreide seg om refleksjon i tilknytning til de erfaringene lærerstudentene gjorde. Denne tilnærmingen dreide seg om å *analysere og vurdere* ulike erfaringer både i forhold til teoretiske og praktiske perspektiver, og i forhold til denne tilnærmingen referer hun til Holland, Lachicotte, Skinner og Cain (1998) og til Wartofsky (1979).

Ottesen argumenterer for at disse tre tilnærmingene til refleksjon representerer ulike, men *likeverdige perspektiver* innen lærerutdanning. Imidlertid er den første tilnærmingen til refleksjon mest framtreddende. Hun uttrykker bekymring for at dominansen på praktisk tilnærming til refleksjon over lærerarbeidet kan føre til at veiledningen i stor grad blir *refleksjon om hvordan* undervise, mer i *teknisk forstand enn i forhold til målet* om læring. Ottesen sier det på denne måten: "When the question of how things should be done is paramount, ideas about how things could be done are silenced" (2006, s. 77).

Ottesen viser i sin studie til betydningen av å ha flere tilnærminger til refleksjon. Tilnærminger som bidrar til å vurdere hva som bør gjøres, er gjennomført og hvordan ting kan gjøres på andre måter. I sin studie tydeliggjør hun både veiledernes status, rolle og posisjon som betydningsfulle rammer for veiledningssamtalene, men også lærerstudentenes rolle i dialogene og deres medansvar i veiledningssamtalen (jmf. kap. 4.2.2). Ottesen peker på at deltakerne forhandler om posisjoner og at posisjoner i veiledningssamtalene ikke nødvendigvis er gitt og avklart:

Power, status and privilege are unevenly distributed among participants, and the construction of positions is an important aspect of the discourse. But positions are not "given" for instance by the fact that some are mentors, while others are student teachers. Positions are constructed in the relationship between actors in real social practices (Ottesen, 2006, s. 76).

På denne måten tydeliggjør Ottesen i sin studie også ulike betydningsfulle aspekter ved relasjoner i veiledningssamtalene, og den posisjoneringen deltakerne deltar i som del av og vevd inn i veiledningssamtalene som kontekst (jmf. kap. 4.2.4-4.5.5).

Ottesens (2006) studie, selv om den handler om PPU-studenters praksis i lærerutdanningen, kan likevel i noen grad bidra til å problematisere og nyansere ulike former for refleksjon, uavhengig av om veiledningssamtalene foregår innen en utdanningskontekst eller som veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og deres lokale veiledere.

Denne studien kan, selv om den omhandler utdanningskonteksten og en annen type lærerutdanningsbakgrunn enn det mine forskningsdeltakere har, bidra til å problematisere funn i min analyse relatert til blant annet fokus (jmf. kap. 4.5.1), nivå (jmf. kap. 4.5.2), perspektiver (jmf. kap. 4.5.3) og fokusering (jmf. kap. 4.5.4).

5.1.4 Refleksjon som immanence og som transcendens

Den praktiske tilnærmingen til undervisning og lærerarbeid, og dens dominans i samtaler mellom lærerstudenter og praksislærerne som er framkommet i de studiene som er presentert til nå, bekreftes også i Søndena's (2002, 2004, 2007) studier av refleksjon i førskolelærerutdanningen. Selv om hennes studier omhandler førskolelærerstudenter, gir den et viktige bidrag til problematisering av hensikten med veiledning for nyutdannede og til å nyansere refleksjonsbegrepet ytterligere (jmf. kap. 3.3.6). Hennes skille mellom ulike refleksjonsdiskurser er, selv om det er relatert til førskolelærerutdanningen som kontekst, relevant i forhold til min studie. Dette fordi hun gjennom sin studie har tydeliggjort to prinsipielt ulike tilnærminger til begrepet refleksjon, refleksjon som immanens (gjentakende) og refleksjon som transcendens (overskridende).

Søndena viser til filosofen Simon de Beavoires beskrivelser av ulike tilnærminger til refleksjon (1984, 1992, 1994). I sin studie av førskolelærerutdanningen, studier av planverket, veiledningssamtaler i praksisperioder og gjennom intervjuer med studenter og lærerutdannere (1994, 2002), viser Søndena at refleksjon i yrkesfaglig veiledning i hovedsak dreier seg om å videreføre tradisjon: "De immanente diskursen gjer seg gjeldande i alle delane av denne empirisk studien" (Søndena, 2002, s. 167). Hun hevder at Rammeplan for førskolelærerutdanningens (Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet, 1995) bilde av førskolelæreren støtter den *lydige og pliktoppfylgende* førskolelæreren som gjennom selvkritisk evaluering og refleksjon, er samfunnets redskap for å gjennomføre statens politikk på barnehagesektoren. Hun karakteriserer refleksjonsbegrepet i rammeplanen som et disiplineringsmiddel og viser til Alexanderson (1999), som framhever betydningen av refleksjon som *motkraft*. "Førskulelæreren framstår som formbar, og refleksjon som djuptenking, som speglar det alt sette" (Søndena, 2002, s. 168).

Søndena beskriver refleksjonsrommet i veiledningssamtalene som et rom som *åpner og lukker* seg. Hun fant noen spede forsøk på det hun kaller transcendens, men viser også hvordan refleksjonsrommet for transcendent refleksjon kunne bli lukket i veiledningssamtaler mellom studenten og praksislæreren:

Refleksjonsrommet lukkar seg derimot for medstudent Hilde, når ho spør spørsmål som ligg utanfor det som alt er tenkt på. Hilde undrar seg og spør fordi ho ikkje veit, og hennar indirekte spørsmål ”*jeg vet ikke hva du mener med musikalsk...*” peikar mot gjensvar utifrå eit filosofisk refleksjonsomgrep. Det fordrar at førskulelærer Lise må reflektere i form av å kaste tanken tilbake på korleis ho sjølv tenkjer når ho seier at eit barn er musikalsk. Ein slik refleksjon vert ikkje tillete. Min studie av refleksjon under fire rettleiingssamtalar stettar såleis ideen om overføringsmani og gjentakning som likskap, og føyer seg inn i høve til det ikonet som rammeplanen konstruerer (Søndenå, 2007, s. 168, kursiv i originaltekst).

Søndenå viser til observasjonar av fire veiledningssamtaler og tydeliggjør hvordan refleksjon, slik det framstår i rammeplanen, følges opp i veiledningssamtalene som et svært begrensende refleksjonsrom styrt fra lærerutdannerne (Søndenå, 2002, s. 168). Hun viser også til at dette refleksjonsrommet ikke inkluderer lærerutdannerne egne refleksjoner, noe også Fossøy konkluderer med i forhold til sin studie av veilederrollen i problembaserte læringsgruppeaktiviteter i førskolelærerutdanningen (Fossøy, 2006, s. 372).

Søndenå viser til Zeichners (1993) konklusjon fra sine studier av refleksjon i lærerutdanningen: ”Den immanente refleksjonsdiskursen stettar også Zeichners (1993) konklusjon, om at refleksjon har snarare bidrege til tilpassing til tradisjon i førskulepedagogikken, og *mot opprinnelege hensikt i lærerutdanninga*” (Søndenå, 2002, s. 169-170, kursiv i original tekst).

Skillet mellom refleksjon som immanens og refleksjon som transendens er et skille som kan bidra i analysen av veiledningssamtaler relatert til fokus (kap. 4.5.1), nivå (kap. 4.5.2) og perspektiver (kap. 4.5.3). Til tross for at hennes studie omhandler førskolelærerutdanningen, kan disse to tilnærmingene til refleksjon sees som overordnede innfallsvinkler til refleksjonsbegrepet og da sees som allmenne teoretiske begrep som kan nyansere og bidra til å operasjonalisere begrepet refleksjon blant annet i studier av ulike veiledningskontekster (jmf. kap. 3.3.6).

5.1.5 Oppsummerende kommentar

En sammenlikning av disse ulike studiene viser at i lærerstudentenes praksisperioder har hensynet til elevenes læring betydning for hvilket handlingsrom studentene får, og for innholdet i veiledningssamtalene. Studiene viser at studentene veiledes til å videreføre praksislærerens tilnærming til undervisning og læring. Edwards og Protheroe (2004) omtalte studentene som praksislærernes stedfortredere, mens Sundli betegnet veiledningen som kloning og Søndenå (2002) som tilpassing til tradisjon.

Edwards og Protherones (2004) funn bekreftet de tidligere studiene av Edwards når det gjaldt innholdet i veiledningssamtalene. Veiledningssamtalene handlet i hovedsak om beskrivelser, organisering i klasserommet, informasjon, rådgiving og evaluering av studentenes undervisning. Det samme fant Sundli (2001) i forhold til den norske konteksten, der hun konkluderer med at veiledningssamtaler i lærerutdanningen i stor grad handler om hva studentene skal gjøre, konkrete planer og vurdering av gjennomført arbeid. Dette støttes også i studiene av veiledningssamtaler relatert til PPU-studenter i praksis (Ottesen, 2006) og førskolelærerstudenter (Søndenå, 2002). Veiledningssamtalene dreier seg i stor grad om praktiske forhold ved undervisning og hadde i liten grad fokus på hensikten med de ulike aktivitetene, eller begrunnelser for handlingene.

Studiene viser at veiledningen i de ulike lærerutdanningenes praksis i liten grad ivaretar intensjoner om kritisk refleksjon, innovativ tilnærming og fornying av pedagogisk praksis. I veiledningen var man opptatt av videreføring av praksislærerens pedagogiske praksis, og vektlegger hva som viser seg å fungere, noe som bidrar til konsolidering av eksisterende praksis (Edwards & Collison, 1996; Edwards & Ogden, 1998; Edwards & Protherone, 2004; Sundli, 2001; Søndenå, 2002; Ottesen, 2006).

I alle de refererte studiene gir forskerne uttrykk for bekymring i forhold til at veiledningen i lærerutdanningene i liten grad vektlegger ulike typer refleksjon og i stor grad bidrar til å videreføre eksisterende praksis (jmf. kap. 2.3, målet med tiltaket "Ny som lærer"). Søndenå (2002) illustrerer dette ved å bruke metaforen om å åpne og lukke refleksjonsrommet. Hun peker i likhet med de øvrige forskerne på faren ved at refleksjon blir normativ og kun bidrar til tilpassing.

Alle disse britiske og norske studiene av veiledning i ulike lærerutdanningskontekster tyder på at nyutdannede læreres erfaring med veiledning fra lærerutdanningens praksisperioder i hovedsak handler om at de som lærerstudenter skal tillegne seg de undervisningsmetodene som dominerer på praksisstedet, altså en situert og ekspertorientert tilnærming til veilederrollen (jmf. kap. 5.5.4).

Disse studiene kan på ulike måter bidra til å problematisere de nyutdannede lærernes erfaring med veiledning fra lærerutdanningen, forventninger til veiledningssamtaler som nyutdannede, samt fokuseringsprosesser i veiledningssamtalene (jmf. kap. 4.5.4). På denne måten kan disse studiene, selv om de er relatert til andre kontekster en veiledning for nyutdannede, bidra til å problematisere ulike former for dominans og asymmetri (jmf. kap.

4.2.4-4.5.5), valg av fokus (jmf. kap. 4.5.1), nivå (jmf. kap. 4.5.3) og perspektiver (jmf. kap. 4.5.3).

5.2 Veiledningssamtaler som samtalesjanger

I kapittel 4 om min teoretiske orientering i forhold til veiledningsfeltet tydeliggjøres en sosiokulturell tilnærming, samt et dialogisk perspektiv. I denne delen av kapittel fem presenteres to doktorgradsstudier som begge kan bidra til å tydeliggjøre noen felles trekk ved veiledningssamtaler som samtalesjanger.

Skagens studie (1998) av veiledningskonferanser og veiledningssamtaler mellom trainees og supervisere/mentorer i tysk lærerutdanningskontekst, er en studie der Skagen tydeliggjør en sosiokulturell tilnærming og hvor han ved hjelp av Bakhtins dialogiske perspektiv (1986) studerer veiledningssamtaler som samtalesjanger.

Bjørndal har kalt sin avhandling ”Bak veiledningens dør” (2008). Denne tittelen kan henseile på det faktum at det er få studier som gir innsikt i veiledning som samtalesjanger, og som viser hva som foregår i ulike typer veiledningssamtaler. Hans perspektiv er i særlig grad relasjonene mellom deltakerne i ulike typer veiledningssamtaler. I så måte kan begge disse studiene, selv om de ikke er relatert til nyutdannede lærere, bidra til å problematisere samtalesjangerens betydning for innhold og relasjoner. På denne måten er studiene relevante i forhold til en drøfting av fokuseringsprosessen (jmf. kap. 4.5.4) og ulike former for dominans (jmf. kap. 4.5.5) i veiledningssamtaler mellom nyutdannede og deres lokale veiledere.

5.2.1 Studier av veiledning for trainees innen tysk lærerutdanningskontekst

Skagen studerte veiledningskonferanser⁵⁸ og veiledningssamtaler⁵⁹ i en tysk lærerutdanningskontekst i Baden-Württemberg i perioden 1993-1995. Veiledningskonferansene ledes av en av supervisorne og foregår som tre formaliserte veiledningsmøter hvert år, der to supervisere, rektor, mentorer og andre traineer også kan være til stede. Veiledningssamtalene er mer uformelle veiledningssamtaler som kan foregå som integrert del av annen yrkesutøvelse eller som særskilte veiledningssamtaler ofte en-til-en. Hyppighet og omfang av disse veiledningssamtalene varierer.

⁵⁸ Veiledningskonferanser er møter der supervisorne har ansvar for veiledning og der flere lærere og traineer kan være til stede.

⁵⁹ Veiledningssamtaler er individuelle veiledningssamtaler mellom traineen og hennes mentor.

Skagen (1998) presiserer i sin avhandling at traineene har et selvstendig ansvar som lærere (selv om de formelt sett ikke er sertifisert som lærere). Dette er i motsetning til i lærerutdanningen der det er praksislærerne som har det formelle ansvaret for den undervisningen som studentene gir. Så selv om de ikke er ferdig sertifisert som lærere, kan en slik traineeordning i større grad tilsvare legenes turnusordning, eller ulike traineeordninger for ingeniører eller sykepleiere. I så måte kan Skagens avhandling (1998) i noen grad relateres til veiledning for nyutdannede fordi traineenes yrkessituasjon likner mer på de nyutdannede lærernes situasjon, enn på lærerstudenters situasjon i lærerutdanningens praksis. Disse traineene har eneansvar for undervisning og elevenes læring, men får i traineeprosessen oppfølging og veiledning fra mentorer⁶⁰ og supervisere⁶¹.

Skagen har tatt utgangspunkt i Bakhtins tilnærming til dialogisme (1986), både som overordnet forståelse (jmf. kap. 4.2.1) og som substansiell teori om talesjangere (jmf. kap. 4.2.2-4.2.5).

I Skagens studie var både veiledningskonferansene og veiledningssamtalene basert på forutgående observasjon av traineens undervisning. Verken mentorene eller supervisorne i denne studien hadde formell veilederutdanning. Hans studie omfatter to traineer, observasjon av blant annet fem veiledningskonferanser med supervisere, og observasjon av en individuell veiledningssamtale mellom en av traineene og hennes mentor.

Skagen fant at det var klare fellestrekk i organiseringen av veiledningskonferansene. Disse fellestrekkene omtaler han som sjangertrekk og beskriver dem som samtaler med en klar forutsigbar struktur og et tydelig samtalemønster. Han viser til Bakhtins teori om talesjangere når han analyserer disse samtalene.

The supervision conference is best described as an interplay between many voices not only those tree participants, but other voice that formulate institutional and cultural constraints that frame the conversation. 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).

Skagen understreker at de institusjonelle overtonene var sterke i veiledningskonferansene, og viser til hvordan disse ”stemmene” kan representere overordnede institusjonelle betingelser som preger roller og relasjoner i veiledningskonferansene. Disse institusjonelle

⁶⁰ Mentor er en kollega på samme skole som har ansvar for å følge opp og veilede traineen.

⁶¹ Supervisere er lærere som i deler av stillingen jobber som supervisere og som i den delen av stillingen er knyttet til regionale studiesenter og har formelt ansvar for sertifisering av traineene.

overtone, eller stemmene, har klare fellestrekk med det Markovà og Foppa (1990) omtaler som særtrekk ved institusjonelle samtaler.

Supervisors and trainees interpret regulations and curricula and construct their own versions, which they try to realize in the dialogue. That is why Bakhtin speaks of influences from history and culture as overtones in the dialogue. This interplay of voices and overtones is what Bakhtin calls the multivoicedness of dialogue (Skagen, 1998, s. 87).

I de veiledningskonferansene Skagen observerte, peker han på at disse sjangertrekkene var rigide mønstre som gjentok seg i ulike sekvenser av samtaler. Skagen beskriver disse veiledningskonferansene som *vrderende samtaler*, der superviserne *systematisk gjennomgikk undervisningen* og kommenterte på detaljnivå ulike sider ved de metodene traineene brukte. Med utgangspunkt i Bakhtins skille mellom dialogisme og monologisme (jmf. kap. 4.2.1), omtaler Skagen disse samtalerne som monologiske samtaler. Det innebærer at superviserne i liten grad inviterte de andre deltakerne inn i sine resonnementer og sine vurderinger. Skagen hevder at superviserne var tydelige representanter for de *institusjonelle overtonene* og oppfattet sin rolle som å være *kritiske* i forhold til den konkrete undervisningsøkten, samt også som *rådgivere* for å forbedre traineenes *undervisningspraksis*.

Veiledningskonferansene var organisert som *sekvenser* der traineene først fikk mulighet til å kommentere egen undervisning, for deretter at superviseren kritiserte og ga råd i forhold til de ulike sekvensene av undervisningsøkten. I denne gjennomgangen fikk også traineene mulighet til å kommentere hver enkelt av de sekvensene som superviseren presenterte. Skagen sammenliknet disse veiledningskonferansene med organiseringen i en rettsak fordi traineenes rolle i stor grad ble å *forsvare sine pedagogiske valg* mot den kritikken som ble framlagt av superviserne. Superviserne på sin side hadde både kvalitativ dominans og semantisk dominans (jmf. kap. 4.3.4). Det var superviserne som definerte struktur, sjangertrekk, tematikk, ga sine vurderinger, tok de fleste initiativene, samt ledet og organiserte disse samtalerne.

Skagen fant at en av veiledningskonferansene skilte seg noe fra de øvrige. Selv om superviseren i denne veiledningskonferansen også fulgte den samme hovedstrukturen, la han i større grad opp til en mer *uformell og åpen tilnærming* i drøftingen av de ulike undervisningssekvensene. I denne konferansen ble *atmosfæren mer avslappet og samtalen mer dialogisk*. Traineen tok flere initiativ og ba også selv om å få konkrete råd. Traineen la

beslag på ca. 40 % av taletiden, i motsetning til i de øvrige veiledningskonferansene der de var aktive med i samtalen i ca. 25 % av tiden.

The rules of the speech genre constrain the conversation, but these rules are not laws of nature that govern the human beings in the interaction. The genre has to be constructed again and again as humans make use of the rules in order to realize their intensions in the dialogues (Skagen, 1998, s. 183).

Observasjonen av denne ene veiledningskonferansen viste at det er mulig å ha en mer fleksibel og åpen tilnærming til veiledningssjangeren og invitere til større grad av dialog og likhet i samtaleid. I det siste intervjuet med denne traineen viste hun til at veiledningskonferansene hadde vært lærerrike og betydningsfulle for henne. Hun mente at veiledningskonferansene bidro til at hun forberedte undervisningen bedre og var mer skjerpet i selve undervisningssituasjonen.

Den andre traineen ga uttrykk for at hun i liten grad hadde utbytte av veiledningskonferansene, men at hun hadde stort utbytte av veiledningssamtalene med sin mentor. Veiledningssamtalene med mentoren var individuelle veiledningssamtaler der han først observerte hennes undervisning og kommenterte denne undervisningen i særskilte veiledningssamtaler etterpå. Skagen observerte kun en slik individuell veiledningssamtale, og denne samtalen skilte seg fra veiledningskonferansene ved at den bar preg av å være *mindre forutsigbar og rigid*, samt at samtalsjangeren var *mer fleksibelt tilpasset* den tematikken som ble belyst. Forholdet mellom de to deltakerne virket *avslappet og uformell*, og relasjonen var preget av *tillit*, noe som i liten grad preget veiledningskonferansene. Den observerte veiledningssamtalen bar i liket med veiledningskonferansene også preg av å være en asymmetrisk samtale. Mentoren hadde semantisk og kvantitativ dominans, selv om den kvantitative dominansen var mindre enn i de observerte veiledningskonferansene.

Skagen forklarer ulikhetene mellom veiledningskonferansene og veiledningssamtalene med at mentoren hadde en mer *dialogisk tilnærming* der han inviterte traineen til å delta i samtalen. Mentoren valgte å vektlegge mer *overordnede perspektiver* knyttet til undervisning og elevenes læring, og illustrerte dette ved å trekke fram ulike sekvenser og episoder fra undervisningen. I motsetning til i veiledningskonferansene valgte han ikke å kommentere undervisningsøkten *kronologisk og systematisk*. Han tok isteden utgangspunkt i *elevenes læring og undervisningskonteksten* når han ga sine vurderinger og råd, mens superviseren vektla *gjennomføringen og tekniske sider* ved selve undervisningen. I intervjusituasjonen forklarte denne traineen at hennes mentor delte hennes undervisnings-

og læringssyn, men at hun ikke hadde samme syn på undervisning og læring som sin supervisor.

Skagen viser i sin studie at asymmetri og dominans i veiledningssamtaler ikke i seg selv er negativt eller positivt, men at det er måten dette foregår på, som er avgjørende. Han viser til Bakhtins distinksjon mellom ”autorative” og ”internally persuasive” diskurser (Bakhtin, 1986, s. 163), og Wertschs (1991, s. 78-83) tolkning av denne distinksjonen. Wertsch framhever at autorative tilnærminger i *liten grad inviterer andre inn* i resonnementene: ”The autorative utterance does not invite other voices to dialogue, but is closed in its semantic structure” (Wertsch, 1991, i Skagen, 1998, s. 255). På denne måten framstår autorative diskurser som tilsvarende en autoritær tilnærming som gir lite rom for andres synspunkter og initiativ og dermed blir det Bakhtin kaller *monologiske*. Denne ”autorative” eller den autoritære tilnærmingen til organisering og struktur kan gi en monologisk tilnærming, noe som viser seg å prege fire av de fem observerte veiledningskonferansene. Den individuelle veiledningssamtalen mellom traineen og mentoren derimot, viser at mentoren hadde en faglig autoritet, men samtalen ble dialogisk til tross for mentorens semantiske og kvantitative dominans. Mentorens tilnærming til veiledningssamtalen gir større fleksibilitet, rammen er mer uformell og inviterer til innspill fra traineen, noe Skagen kaller ”internally persuasive”. Mentorens tilnærming i samtalen viser at han er opptatt av traineens perspektiver og han bruker sin faglige autoritet til å adressere (jmf. kap. 4.2.2) spørsmål, kommentarer og gi råd direkte til den konkrete undervisningskonteksten. I tillegg begrunner han mange av sine innspill ved å vise til traineens egne synspunkter og vurderinger. Han adresserer sine ytringer til traineens faglige vurderinger og følger på denne måten opp traineens synspunkter i sine kommentarer.

Skagen peker på at hans empiriske studie kan bidra til å problematisere veiledernes rolle og veiledning som samtalesjanger. Han hevder at særskilte formaliserte veiledningssamtaler som vektlegger refleksjon og bygges opp som svært formaliserte og rigide samtaler (jmf. Lauvås et al., 1990), kan ha mange likhetstrekk med de veiledningskonferansene han observerte. Med utgangspunkt i sine empiriske funn problematiserer Skagen den dominansen han mener at Handal og Lauvås sin tilnærming til veiledning (1983, 1990) har fått innen norsk lærerutdanning (jmf. også kap. 5.1.2, Sundli, 2001).

Skagen kritiserer også endringen av veilederrollen i lærerutdanningsdiskursen. Det vil si endringen fra at veilederen framstod som en tydelig rollemodell og ekspert på under-

visning, til at veilederen etter hvert kun skal være studentenes refleksjonspartner (jmf. kap. 5.1.2).

This new theoretical development has also contributed to the definitive death of any remaining traces of the apprenticeship model learning – which this demonstration teaching was originally part of. It is argued elsewhere that a critical rehabilitation of this way of learning might contribute to more productive supervision and teacher training (cf. 7.3 and 7.5). As we have seen, supervisors in this material try to avoid the role of model teacher, and the same development has probably happened in Norwegian teacher training. This change means that the supervisors now become more observers, evaluators and advisers (Skagen, 1998, s. 298).

Skagen viser til forholdet mellom en av traineene og hennes mentor. Han framhever betydningen av at mentoren framstår med sin ekspertkompetanse i forhold til lærerarbeidet. Med utgangspunkt i sine observasjoner problematiserer og kritiserer Skagen Handal og Lauvås sin veiledningsstrategi for at den underkjenner betydningen av at veilederen også framstår som modell og at veilederen tydeliggjør sin faglige ekspertkunnskap. Han hevder at Handal og Lauvås sin veiledningsstrategi legger opp til en veiledningssjanger som på mange måter har fellestrekk med de sjangertrekkene han fant i observasjonene av veiledningskonferansene. Disse veiledningskonferansene som han kalte vurderende samtaler og som han mente hadde mange likhetstrekk med samtaler i en rettsak.

Skagen peker med utgangspunkt i sin studie (1998) på betydningen av en åpen og fleksibel tilnærming til selve veiledningskonteksten. Han framhever at *stor grad av frihet, åpenhet og fleksibilitet* i forhold til *organisering og samtalemønster* er nødvendig for at veiledningssamtalene skal kunne *ivareta det dialogiske perspektivet*.

Skagen hevder også at autoritetsproblematikken relatert til veiledningssamtaler ikke ligger i veilederens autoritet som dyktige lærere, og heller ikke kan løses ved at veilederne ikke formidler denne autoriteten. Isteden hevder Skagen at det er *institusjonens stemme og vurderingsaspektene* i disse veiledningssamtalene, *rigiditeten i organisering* og samtalemønster som utgjør problemet (Skagen, 1998, s. 294). Han viser til Bakhtins tilnærming til *frihet og fleksibilitet* som kvaliteter som skaper det dialogiske og flerstemte i samtalene:

This development takes place in dialogue when an individual acknowledges a discourse as internally persuasive, and responds to it by participating in the dialogue. Freedom, in Bakhtin's sense of the word, is an independent and active participation in dialogue with others' discourses, sometimes which is possible only if monologic discourses do not limit the space for dialogue (Skagen, 1998, s. 295-296).

Skagen konkluderer med at det kun var i veiledningssamtalen, mellom den ene traineen og hennes mentor, at han identifiserte en tydelig dialogisk tilnærming. Skagen konkluderer

også med at hans studie viser betydningen av at veiledningen må *tilpasses den enkelte kontekst* og være fleksibel og justeres ut fra deltakernes forutsetninger.

I sin studie tydeliggjør Skagen ulike sider ved veiledningssamtaler som samtalesjanger som kan fremme eller hemme en dialogisk tilnærming i samtalen, og som får betydning for tematikk, hvordan saksområder belyses og for ulike typer av dominans i slike samtaler. På denne måten får Skagen fram ulike aspekter ved veiledningssamtaler som samtalesjanger. Dette er aspekter som også kan få betydning for hva de snakker om og hvordan saksområdene belyses. Slik sett kan Skagens analyser bidra til å drøfte det dialogiske perspektivet også i mine veiledningssamtaler. Hans analysetilnærming har inspirert meg i min tilnærming til hvordan analysere slik aspekter i veiledningssamtalene (jmf. kap. 8).

5.2.2 Symmetri og asymmetri

Bjørndals (2008) doktoravhandling er en studie av symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler. Han tar i likhet med min studie utgangspunkt i Linells og Luckmanns (1991) forståelse av begrepet asymmetri som et samlebegrep: "We propose to use 'asymmetri' as a general term referring to various sorts of inequivalences in a dialogue processes" (Linell & Luckmann, 1991, s. 4, jmf. kap. 4.2.5). Bjørndal analyserte seks ulike typer veiledningssamtaler, men ingen av de samtalene han studerte omfattet veiledning av nyutdannede lærere. I sin omfattende analyse benytter Bjørndal syv indikatorer for å tydeliggjøre dimensjonen symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler. De syv indikatorene han tar utgangspunkt i er; kvantitativ, tematisk, posisjonierende, posisjonell, dramaturgisk, interaksjonell, og turstøttende asymmetri. I denne presentasjonen trekker jeg kun fram de indikatorene som er relevante i forhold til min studie.

Bjørndal fant store *variasjoner* når det gjaldt grader av asymmetri i veiledningssamtaler, noe han visualiserer i en tabell der han får fram både de seks ulike veiledningssamtalene, og grader av (a)symmetri i disse samtalene (Bjørndal, 2008, fig. 20-12, s. 646). Han tydeliggjør i sin analyse også at graden av (a)symmetri varierer i løpet av den enkelte veiledningssamtale. Bjørndal framholder at de indikatorene han har valgt ikke er gjensidig utelukkende. Han peker også på at det ville være mulig å identifisere flere indikatorer, eller gå mer i dybden i forhold til å analysere ulike dimensjoner ved hver av disse indikatorene. På denne måten tydeliggjør Bjørndal noe av kompleksiteten i veiledningssamtaler. Han påpeker også at dersom han hadde valgt færre indikatorer kunne hans bilde av asymmetri i veiledningssamtalene blitt tydeligere, men konkluderer med fordelingen av å få fram noe av

denne kompleksitet.: ”... dette mangefasetterte bildet av (a)symmetri gir et mer fullstendig bilde av (a)symmetri enn det en analyse av én eller få indikatorer kunne avtegne” (2008, s. 647). Bjørndals dokumentasjon av *kompleksiteten* i relasjonen mellom veisøker og veileder i ulike veiledningssamtaler bidrar til å tydeliggjøre hvor komplekse veiledningssamtaler kan være, og hvor krevende det kan være å framstille denne kompleksiteten.

Studien bidrar også til å vise noen av de begrensningene min studie har når det gjelder og analysere asymmetri og dominans i veiledningssamtalene. Min studie er ikke primært en studie av asymmetri i veiledningssamtaler. Dermed har jeg valgt en mindre omfattende analyse av dominans i veiledningssamtaler enn Bjørndals analysetilnærming, selv om vi begge blant annet støtter oss på Linell og Luckmann (1991). Den analysen Bjørndal har gjennomført i forhold til symmetri og asymmetri i ulike typer veiledningssamtaler, kan imidlertid bidra til å problematisere ulike former for dominans også i forhold til min studie.

Bjørndal (2008) viser til at veilederne i stor grad streber etter symmetri mellom deltakerne i veiledningssamtalene og han reflekterer rundt sammenhengen mellom asymmetri og innholdet i veiledningssamtalene. Hans hypotese er at veiledere i stor grad streber mot symmetri i veiledningssamtalene, særlig veiledere som har veilederutdanning (2008, s. 649, jmf. også kap. 2.3). Bjørndal fant at den turstøttende indikatoren⁶² er sterkt relatert til rollen som veileder, noe han tar som et signal om at veilederne forsøker å få størst mulig grad av symmetri i samtalen. Dette er også en indikator som i stor grad vektlegges i veiledningslitteratur, blant annet relatert til ulike kommunikasjonsredskaper som veilederne kan ha nytte av (Boge et al., 2009; Mathisen & Høigaard, 2004; Teslo, 2006). Den samme tendensen fant han også i forhold til kvantitativ dominans. I hovedsak var det veisøkerne som hadde ordet mest i disse veiledningssamtalene, noe som også kan relateres til veilederens ønske om symmetri (Tveiten, 2008; Lauvås & Handal, 1990, 2000).

Bjørndal (2008) fant imidlertid at når det gjaldt tematisk og interaksjonell dominans, var bildet mer komplekst:

Veisøkeren styrer i sterkest grad samtalsens *overordnede temaer* (i alle samtaler der disse temaene ikke er mer eller mindre institusjonelt fastlagt). *Deltemaene* i samtalen styres imidlertid sterkest av veilederen i alle samtalene (i de fleste samtalene er denne styringen sterk), mens *perspektivene på temaene* styres sterkt av veilederen i alle samtalene (Bjørndal, 2008, s. 650, kursiv i original tekst).

⁶² Turstøttende indikator dreier seg om i hvilken grad deltakerne støtter hverandres ytringer, slik støtte gis ofte som tålmodighet, speiling av den andres ytring eller oppfordring om å utdype.

Bjørndal problematiserer dette forholdet mellom symmetri og asymmetri i veiledningssamtalene og viser i sin analyse hvordan veiledernes dominans har betydning for *hvordan* saksområdene belyses. Dette kan, i følge Bjørndal, ha sammenheng med rollen som veileder som skal lede samtalen, men også med at disse dominansområdene er komplekse og vanskeligere å ha et *bevisst* forhold til som veileder. Bjørndal tydeliggjør at når det gjelder interaksjonell dominans, er dette et område som nevnes i veiledningslitteratur gjennom å tydeliggjøre betydningen av og følge opp veisøkers innspill, men at veiledningslitteraturen i liten grad viser *hvordan* dette kan gjøres (Bjørndal, 2008, s. 651).

Bjørndals forskning på symmetri og asymmetri i veiledningssamtalene viser ikke bare noe av kompleksiteten i forholdet mellom deltakerne i veiledningssamtalene, men han påviser også hvordan ulike former for dominans får betydning for valg av saksområder og for valg av fokus. Han problematiserer veiledningslitteraturens manglende vektlegging av interaksjonell dominans som betydningsfull i veiledningssamtalene, og trekker fram at veilederne derfor har liten forutsetning for å få et bevisst forhold til egen interaksjonelle dominans. Bjørndal hevder at veilederen i stor grad er den som dominerer både valgene som tas (i min språkdrakt, i fokuseringsprosessen), og dermed valget av fokus, samt også valg av perspektiver som belyser dette fokuset. Disse analysene er interessante å drøfte i lys av min noe mindre avanserte analyse av dominans i veiledningssamtalene mellom nyutdannede og deres veiledere. Bjørndals studie (2008) kan, selv om den dreier seg om andre veiledningskontekster, gi innspill til drøftingen av mine analyser både i forhold til fokuseringsprosessen, fokus og hvordan fokus belyses med hensyn på nivå og perspektiver (jmf. kap. 4.5.1-4.5.5).

5.2.3 Oppsummerende kommentar

Skagen (1998) viser hvordan kompleksiteten i veiledningssituasjonen blant annet kan analyseres ved hjelp av Bakhtins teoretiske perspektiv. Dette for å få fram dialogiske og monologiske aspekter i forhold til ulike talesjangere. Hans studie tydeliggjør blant annet hvordan institusjonens stemme, vurderingsaspekter, rigide samtalemønster og lite fleksibel organisering av samtalene i liten grad ivaretar det dialogiske aspektet ved slike samtaler. Han viser også hvordan hans studie, selv om den dreier seg om tysk lærerutdanning, også kan bidra til å problematisere veiledningssamtaler knyttet til en norsk lærerutdanningskontekst. I hans senere utgivelser (2010a, 2010b) har han også i noen grad relatert disse funnene til det å veilede nyutdannede lærere.

Bjørndal sin studie (2008) tydeliggjør kompleksiteten i relasjonene i veiledningssamtaler. Hans studie viser at selv om veilederne forsøker å støtte opp om et mest mulig symmetriske forhold, har de en tydelig dominans i forhold til hvordan saksområdene belyses i samtalene, da både valg av fokus og perspektiver. Slik sett kan symmetri være et ideal man streber mot å oppnå, men veiledningssamtaler som sjanger vil ofte likevel innebære en mer eller mindre asymmetrisk relasjon. Hans studie viser noe av kompleksiteten i veiledningssamtaler, trekker inn veiledernes forutsetninger for å oppnå en symmetrisk relasjon, samt får fram aspekter ved relasjonenes betydning for innholdet i veiledningssamtaler.

5.3 Overgang fra utdanning til yrke

Forskning på overgangen fra utdanning til yrke kan ha mange og ulike perspektiver. Et profesjonsperspektiv kan tydeliggjøre både yrkeskvalifiseringens relevans i forhold til yrkesfeltet, men også yrkesfeltets behov for ny kunnskap og forskning. Jeg har valgt å trekke fram tre forskningsprosjekter som viser et slikt profesjonsperspektiv.

Forskning på overgangen fra utdanning til yrke kan ha ulike tilnærminger, som individuelle læringsprosesser eller som sosialisering til et yrkesfellesskap. Dermed kan forskningen på overgangen fra utdanning til yrke i følge Jordell (1986a, 2002, 2003, 2006a) sees ut fra et utviklingsperspektiv, læringsperspektiv eller i et sosialiseringsperspektiv. Jordell (2006) tydeliggjør hvordan disse ulike perspektivene avgrenser og beskriver overgangen på ulike måter. Han drøfter på hvilken måte hvert enkelt perspektiv har verdifulle bidrag, men ikke vil kunne være tilskrekkelig for å forstå de komplekse prosessene det innebærer og bevege seg fra en yrkeskvalifisering til å bli en kompetent yrkesutøver. Jordell viser også til Edwards som i sin sosiokulturelle tilnærming til forskning tydeliggjør problematikk relatert til kun å velge et perspektiv, eksempelvis det situerte perspektivet hos Lave & Wenger (1991, 2000, 2003):

...few if any of the contributors stress that there is only one relevant approach. The more or less eclectic approach of the major contributors and the absence of purism on the other part of the lesser contributors, imply that at least cognitive and social approaches are seen as useful. It is, however, of considerable interest that Edwards, who leans towards social approaches to learning, explicitly points to lack of parallels between Lave and Wenger's description of situated learning and what take place in student teaching (Jordell, 2006, s. 49).

Denne avhandlingens teoretiske orientering er jo relatert til en sosiokulturell tilnærming. Jeg viser imidlertid i kapittel 3.3.5 til betydningen av en bred tilnærming til læring som

inkluderer ulike perspektiver og tilnæringsmåter. Det innebærer at selv om mitt utgangspunkt er innen rammen av en sosiokulturell tilnærming, vil jeg også presentere kartleggingsundersøkelser og forskning der man i liten grad tar hensyn til kontekstuelle forhold.

Først i dette underkapittelet (kap. 5.3.1) presenteres forskningsprosjektet ”I kryssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav”⁶³ (Nygren, 2004; Skårderud, Fauske, Nygren, Nilsen, & Kollestad, 2005). Dette er et treårig prosjekt relatert til ulike profesjoner innen helse- og sosialsektoren. Studien bidrar til å generere teori om kompetansebygging ved yrkesstarten ut fra empiriske funn. I denne delen relaterer jeg profesjonsforskningsperspektivet også i noen grad til Frøseth og Caspersens (2008) komparative studie, og Jakhellns (2011) studie av nyutdannede lærere.

Deretter (kap. 5.3.2) presenteres en komparativ studie der nyutdannede lærere sammenliknes med nyutdannede innen andre profesjonsgrupper ”Profesjonslæring i endring”⁶⁴. I dette forskningsprosjektet studeres profesjonslæring relatert til kunnskapssamfunnets krav til læring og fornying (Jensen, Lahn, Nerland, Smeby, Klette & Fugelli, 2008, s. 1).

Noe av det som skiller lærerne fra mange av de andre profesjonene i samfunnet er, i følge Munthe (2001), lærerarbeidets iboende usikkerhet (kap. 5.3.3). Munthe gjennomførte en kvantitativ studie relatert til læreres opplevelse av didaktisk sikkerhet, praktisk sikkerhet og relasjonell sikkerhet. Hun drøfter også hvordan usikkerhet kan få betydning for handling, og viser til Dewey (1991) når hun vektlegger betydningen av at *usikkerhet kan bidra som drivkraft i læreprosesser*.

I kapittel 5.3.4 presenteres kort ulike tilnæringer til forskning på nyutdannedes individuelle kompetanse ut fra et utviklingsperspektiv (Berliner, 1995; Dreyfus, Athanasiou, & Dreyfus, 1986) og et individuelt perspektiv (kap. 5.3.5). I dette underkapittelet presenteres også de nyutdannedes egne vurderinger av sin kompetanse (Caspersen & Raaen, 2010; Dahl et al., 2006).

⁶³ Kalles Kryssildprosjektet

⁶⁴ Kalles ProLearnprosjektet

5.3.1 Yrkeskvalifisering, handlingskompetanse, kryssild og utakt

Kryssildprosjektet (Nygren, 2004; Skårderud et al., 2005) omfatter profesjonene barnevernspedagoger, vernepleiere og sosionomer. I studien kombineres ulike teoretiske tilnæringer innen en vid forståelse av en sosiokulturell tilnærming:

De prosessene der den profesjonelle personen genererer sine profesjonelle kompetanser, er *dobbelt situert*; de er situert både i personens indre psykologiske prosesser og i hennes sosiale og kulturelle omgivelser. Ved å beskrive lærings- og utviklingsprosessen som en *sosial utveksling* mellom individets *indre psykiske prosesser* og den *ytre sosiokulturelle* omverden, prøver boken å overskride både det situerte perspektivet og den individorienterte læringsteorien (Nygren, 2004, s. 5).

Begrepet profesjonell handlingskompetanse er et nøkkelbegrep som er utviklet i dette forskningsprosjektet. Begrepet er utviklet med bakgrunn i spørsmål som dreier seg om hvordan man skal definere profesjonell kompetanse, hvordan denne kompetansen utvikles og hvordan man kan undersøke ulike gruppers oppfatninger om det ideelle innholdet i profesjonell kompetanse:

En profesjonell kompetanse kan ikke sees på som en abstrakt, allmenn kompetanse. Utviklingen av kompetanse er den enkelte personens *svar* på bestemte krav som stilles til oppgaveløsninger i ulike kontekster og praksiser i løpet av den personens profesjonelle deltakerbane⁶⁵. Mange av disse kravene blir gjort til egne krav og til indre krav. Kravene blir internalisert og fungerer som en personlig veileder for den videre kompetanseutviklingen (Skårderud et al., 2005, s. 462, kursiv i original tekst).

Takt og utakt, samt kryssild, er begreper som dette forskningsprosjektet benytter når man illustrerer motstridende interesser og vektlegging av krav i yrkeskvalifiseringen og krav som praksisfeltet stiller. Utaktene og kryssilden oppleves av studenter i praksisperiodene, og av de nyutdannede i møtet med yrkesfeltets krav. I dette forskningsprosjektet skilles det mellom kvalifikasjonsrelevant handlingskompetanse som kompetanse studenten trenger for å fullføre og bestå sin yrkeskvalifisering, og yrkesrelevant handlingskompetanse.

Yrkesrelevant handlingskompetanse knyttes til krav som stilles for å utføre arbeidet som profesjonell yrkesutøver (Skårderud et al., 2005, s. 464). Nygren (2004) viser til at den nyutdannede i møtet med yrkesfeltets krav og forventninger *mobiliserer og omformer* sin kvalifikasjonskompetanse til *handlingskompetanse*. Begrepet handlingskompetanse består i følge Nygren av fem hovedelementer⁶⁶, og det er samspillet mellom disse hovedelementene som former den enkeltes utvikling av handlingskompetanser. Det nye i denne

⁶⁵ "Deltakerbane" er et begrep hentet fra Dreier (1999a; 1999b) og dreier seg om hvordan personlige egenskaper og valg veves sammen med kvalifiserende prosesser som de nyutdannede er del av i yrkeskonteksten og i praksisfellesskapet på den enkelte arbeidsplass, (jmf. Skårderud et al., 2005, s. 462).

⁶⁶ Yrkesrelevante kunnskaper, yrkesrelevante ferdigheter, yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser, yrkesidentiteter og yrkesrelevant handlingsberedskap.

tilnærmingen, i forhold til eksempelvis Dreyfus, Ahanasiou og Dreyfus (1986) og Eraut (1994), er at handlingskompetanse inkluderer at yrkesutøveren utvikler kontroll over ytre betingelser, og utvikler en individuell yrkesidentitet. Disse faktorene, kontroll over ytre betingelser og individuell yrkesidentitet, må også relateres til den kollektive yrkesidentiteten som, sammen med de øvrige hovedelementene, utgjør den enkeltes yrkesrelevante handlingsberedskap (Nygren 2004; Skårderud et al., 2005, s. 466).

Dette forskningsprosjektet relatert til profesjonsforskning tydeliggjør betydningen av en viss grad av ”utakt” eller friksjon og ulikhet mellom yrkeskvalifiseringen og kravene i yrkesfeltet. Forfatterne viser betydningen av noe utakt nettopp for utvikling og innovasjon, mens mangel på utakt kan være ”et tegn på stagnasjon innen fagområdet”. Dette er vurderinger som er i tråd med denne avhandlingens valg relatert til teoretisk innramming (jmf. Vygotsky, 1978, 1986) i betydningen av friksjon og ulike perspektiver i veiledningssamtalene (kap. 4.1.2 og 4.2.3), samt i forholdet mellom utdanningsfeltet og yrkesfeltet (jmf. kap. 9).

Det å sammenlikne ulike profesjoner kan bidra til å tydeliggjøre noen av de utfordringene nyutdannede lærere står i. Frøseth og Caspersen (2008) tok utgangspunkt i databasen Stud-Data⁶⁷ og sammenliknet overgangen fra utdanning til yrke for profesjonsgruppene; barnevernspedagoger, sosionomer, sykepleiere, førskolelærere og allmennlærere. I denne komparative undersøkelsen fant de at *allmennlærerne* var den profesjonsgruppen i utvalget som i størst grad tydeliggjorde gapet mellom utdanning og yrke (Frøseth & Caspersen, 2008; Smeby & Mausethagen, 2011). Samtidig viste denne undersøkelsen også at allmennlærerne var den av disse profesjonsgruppene som rapporterte om *minst oppfølging* som nyutdannede (Frøseth & Caspersen, 2008).

Jakhelln (2011) viser til Boshuizen, Bromme og Gruber (2004) når hun presiserer profesjonslæring som en tosidig prosess som både inkluderer *individuelle endringsprosesser* og en *kollektiv prosess* der den enkelte innlemmes i et arbeidsfellesskap (Jakhelln, 2011, s. 14). Samtidig viser hun til Engeström (1994) som i stor grad omtaler lærerne som individuelle yrkesutøvere, individuelt tenkende og handlende, og at lærere i liten grad er deltakere i en felles profesjonslæring eller i fellesskap utvikler en felles

⁶⁷ En longitudinell database for studier, rekruttering, kvalifisering og yrkesutøvelse innenfor utvalgte profesjonsutdanninger se <http://www.hio.no/studdata>

kunnskapsbase. Dette kan også relateres til ulike skolekulturer (jmf. Caspersen & Raaen, 2010; Dahl et al., 2006; Fransson, 2006; Flores & Ferreira, 2009).

5.3.2 Engasjement, læringsdriv og betydningen av læringsfelleskap

Et annet vesentlig forskningsprosjekt innen profesjonsperspektivet er ”Profesjonslæring i endring” (Jensen et al., 2008), en komparativ studie av nyutdannede revisorer, sykepleiere, dataingeniører og allmennlærere. Dette forskningsprosjektet dreier seg om kunnskaps-samfunnets krav til at man engasjerer seg i læring som profesjonell yrkesutøver. Studien er basert på læringsteori kombinert med perspektiver fra sosiologen Knorr Cetina (2006). Knorr Cetinas perspektiv handler blant annet om engasjement og læringsdriv, samt hvordan kritiske perspektiver kan bidra til å analysere og belyse komplekse saksområder: ”... derved oppstår det en spenning mellom praksisnivåets sammensatte karakter og ekspertenes analytiske nivå” (Jensen et al., 2008, s. 2).

I ProLearn-prosjektet fant man, i likhet med i Frøseth og Caspersens komparative studie (2008), at de nyutdannede lærerne rapporterte om *mindre systematisk opplæring* i starten av sin yrkeskarriere enn de øvrige yrkesgruppene. ProLearn-prosjektet konkluderte også med at lærerne hadde *større problemer* enn de øvrige nyutdannede med å *konkretisere sine utfordringer og sitt læringsbehov*:

Selv om resultatene viser at ingen av de gruppene vi har studert fullt ut mestrer overgangen til kunnskapsamfunnet, er det tydeligst blant lærerne at de mangler den kunnskapsstrukturen og støttesystemer som kan knytte den lokale praksis opp mot mer generell kunnskapsutvikling – dermed opprettholde en mer kunnskapsdrevet læring over tid (Jensen et al., 2008, s. 15).

ProLearn-prosjektet viste også at nyutdannede lærere er *sterkt dedikert* til yrket (jmf. Feiman-Nemser, 2003; Terum & Heggen, 2010), men at de overveldes av en *kompleks skolehverdag*. De mangler *støttestrukturer og profesjonsrelaterte kunnskapsressurser*. De framstår som ambisiøse, men uten at de klarer å tydeliggjøre sine mål for de ulike aktivitetene (Jensen et al., 2008, s. 15). De nyutdannede lærerne hadde *høye ambisjoner* i jobben sin, de ønsket å lære mye, men deres problemstillinger var ofte *uavgrensede og komplekse*: ”Lærerne frarøves med dette grunnlaget for det læringsdrivet som ligger i de læringsfremmende loopingdynamikkene og dermed også potensialet for revitalisering av profesjonen som kan ligge i slike tilknytninger” (Jensen et al., 2008, s. 11). Betegnelsen ”loopingdynamikken” viser til betydningen av støtte til å relatere handlingene i praksisfeltet til teoretiske betraktninger fra utdanningen.

Ved å ha fokus på voksnes læring og kunnskapsutvikling i yrkesfeltet, samt ved å sammenlikne ulike profesjonsgrupper, tydeliggjør dette forskningsprosjektet betydningen av at lærere i større grad får tilgang til å delta i ulike lærende felleskap. Rapporten avsluttes med: ”Denne utfordringen krever et samspill mellom aktører innen profesjonsfeltene, der både utdanningene, profesjonsorganisasjonene, eierne og profesjonsutøverne selv er nødvendige deltakere” (Jensen, et al., 2008, s.16-17).

5.3.3 Læreryrket, et yrke med iboende usikkerhet

Innen forskning på læreryrket, og på nyutdannede lærere spesielt, benyttes ofte betegnelsen *usikkerhet* (Eraut, 1994; Lortie, 1975; Munthe, 2001, 2005). Munthe peker på lærerutdanningens viktige oppgave med å utdanne til det hun kaller ”profesjonell (u)sikkerhet” (Munthe, 2005, s. 435). En slik profesjonell usikkerhet hindrer ”skråriskikkerhet” og bidrar til at man som lærer er lærende og søkende etter mer kunnskap og kompetanse for å støtte elevers læring (Munthe, 2005, s. 443).

Usikkerhet kan være en drivkraft i de nyutdannede lærernes læringsprosess. Munthe (2001; 2005) framhever at usikkerhet både kan være positivt og negativt. Hun viser til Dewey (1991) når hun knytter begrepet usikkerhet til en *mangeltilstand* og en *drivkraft* i søkingen etter mer kunnskap for å oppnå større grad av sikkerhet. ”På denne måten er forholdet mellom ”usikkerhet” på den ene siden og ”sikkerhet” på den andre, et av de kontinuerlige dilemmaene som vi må forholde oss til og balansere mellom” (Munthe, 2005, s. 433), hevder hun.

Munthe (2001) gjennomførte en nasjonal spørreundersøkelse av barne- og ungdomsskolelærere relatert til læreres profesjonelle sikkerhet. Et av resultatene fra denne undersøkelsen var at *de yngste og de eldste lærerne* rapporterte om størst grad av usikkerhet i forhold til de tre oppsatte kategoriene: didaktisk sikkerhet (tilrettelegging for læring), praktisk sikkerhet (undervisningsmetoder) og relasjonell sikkerhet (bygge relasjoner til elevene, mellom elever og til foreldrene). Hun fant en signifikant tendens relatert til at usikkerheten er *størst blant de yngste ungdomsskolelærerne* i forhold til denne siste kategorien (2001).

Munthe betegner altså læreryrket som *et yrke med iboende usikkerhet* (Munthe, 2001). En vesentlig årsak til denne iboende usikkerheten er at lærerarbeidet innebærer at lærerne kontinuerlig må ta viktige avgjørelser, og usikkerheten relateres til valg og konsekvenser av valg (jmf. Kahneman, Slovic, & Tversky, 1982).

5.3.4 De nyutdannede lærernes kompetanse – et utviklingsperspektiv

Den forskningen som har preget det generelle bildet av nyutdannede læreres kompetanse, har i stor grad vært opptatt av å kartlegge områder som de nyutdannede ikke viser tilstrekkelig kompetanse i forhold til (Bayer & Brinkkjær, 2003; Berliner, 1995; Dreyfus, Athanasiou, & Dreyfus, 1986; Feiman-Nemser, 2003; Jordell, 1982; Tetzlaff & Wagstaff, 1999). Dreyfus, Athanasiou og Dreyfus (1986) fant at nyutdannede generelt preges av kontekstfrie og regelstyrte handlinger, at de mangler forståelse av helhet, og vurderer sitt arbeid i forhold til hvor godt de klarer å følge innlærte regler. Slike funn blir også bekreftet i studier av nyutdannede lærere (Berliner, 1995; Flores, 2002; Fransson & Morberg, 2001; Lortie, 1975).

Mye forskning på nyutdannede lærere som individuelle aktører dokumenterer at nyutdannede lærere har *manglende* kompetanse innen viktige områder (Bayer & Brinkkjær, 2003; Leinhardt, 1989; Needels, 1991; Sardo-Brown, 1996; Schempp, Tan, Manross, & Fincher, 1998; Stukat, 1998). Fuller og Bown (1975) identifiserte tre stadier som karakteriserer nyutdannede lærere. Det første stadiet dreier seg om å *overleve*. I den fasen ser de nyutdannede i liten grad andre enn seg selv og sine egne behov. Den andre fasen handler om at de nyutdannede konsentrerer seg om å *beherske* selve undervisningen og fagene. Men det er først i den tredje fasen, hevder Fuller og Bown, at de nyutdannede er i stand til å tilpasse undervisningen til *elevens behov*. Tetzlaff og Wagstaff (1999) identifiserte fem faser som nyutdannede lærere i stor grad gjennomlevde det første året. De kalte fasene for: forventningsfasen, overlevelsfasen, desillusjonsfasen, fornyelsesfasen og refleksjonsfasen.

Forventningsfasen er relatert til tiden før man møter elevene. Dette er en fase preget av optimisme, spenning og glede. Man gleder seg til å komme i gang med og bruke den kunnskapen og de erfaringene man har tilegnet seg i lærerutdanningen. Tetzlaff og Wagstaff (1999) tidfester *overlevelsfasen* til å dreie seg om de første to månedene i arbeid. Dette er en slitsom og utfordrende periode med mye nytt å forholde seg til og usikkerhet i forhold til egen kompetanse. *Desillusjonsfasen* overtar i følge Tetzlaff og Wagstaff etter et par måneder som lærer og innebærer at den nye læreren begynner å miste noen av sine illusjoner om hva hun har muligheter til og få gjort i forhold til sine ideer og idealer. Det er i denne fasen at de nyutdannede stiller spørsmål ved om de har valgt rett yrke. Tetzlaff og Wagstaff hevder at de nyutdannede etter juleferien går over til en ny fase som de kaller *fornyelsesfasen*. Denne fasen preges av optimisme, og de nyutdannede

opplever at de har fått mer innsikt og forståelse for lærerarbeidet. Den siste fasen de identifiserte, *refleksjonsfasen*, innebærer at de nyutdannede i større grad begynner å reflektere over sine valg, sine handlinger og sin undervisning.

Slike faser, stadier eller perioder i de nyutdannedes første år kjenner jeg igjen etter nærmere 15 års arbeid med oppfølging av nyutdannede lærere (Bjerkholt, 1999, 2002). Men de nyutdannede er ulike, og min erfaring tilsier at selv om det kan være nyttig å kjenne til slike faseteorier, vil slike skjematiske beskrivelser av utviklingstrekk gi et forenklet bilde av yrkesstarten. Slike oppsett over ulike faser kan kun betraktes som utviklingstrekk som en kan være litt oppmerksom på i møtet med nyutdannede. Disse fasene kan sees som trekk som er mer eller mindre framtrødende, men ikke som trappetrinn som de nyutdannede tar i den samme takten. Det er mer som bølger der noen trekk kan være mer framtrødende i noen perioder enn i andre. Tezlaff og Wagstaffs (1999) inndeling indikerer eksempelvis at det er først ved slutten av det første året som lærer at de nyutdannede begynner å reflektere.

Denne type prosessforskning relatert til utvikling og læring har bidratt til å tydeliggjøre de nyutdannedes spesielle behov. Men det er store variasjoner. De nyutdannede har ulik arbeidssituasjon og tar utfordringer på ulike måter slik at disse fasene ikke er universelle eller kan tas bokstavelig. Slike faseteorier kan også bidra til å stigmatisere nyutdannede lærere og føre til at man eksempelvis ikke forventer refleksjon eller overser den kompetansen de nyutdannede lærerne har (Zeichner, 1996).

Begrepet praksissjokk relateres blant annet til nyutdannede lærere (Caspersen & Raaen, 2010, s. 315). Praksissjokk kan sees som en nødvendig endringsprosess relatert til overgangen fra en studentposisjon til en lærerposisjon. Praksissjokk relateres også ofte til utdanningens relevans for det yrket den kvalifiserer til (Caspersen & Raaen, 2010, s. 315).

Innholdet i profesjonsutdanningene begrunnes i relevansen for yrkesutøvelsen (Smeby, 2008). Relevans handler om forholdet mellom kunnskap og ferdigheter som studentene tilegner seg i utdanningen, relatert til kunnskaps- og ferdighetskrav i yrkesfeltet (Smeby & Mausehagen, 2011, s. 149; Frøseth & Caspersen, 2008). Smeby og Mausehagen sammenliknet ulike profesjonsutdanninger og profesjonsgrupper⁶⁸ i et longitudinelt studium basert

⁶⁸ De sammenliknet førskolelærerutdanning, allmennlærerutdanning, sykepleierutdanning og sosialarbeiderutdanningene.

på StudData⁶⁹. Deres studie viser til det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012) og peker på kompleksiteten i forståelsen av forholdet mellom teori og praksis, samt sammenhengene mellom de mer teoretiske og mer praktiske delene av profesjonstudiene:

Kunnskap som læreres i profesjonsutdanninger er imidlertid i liten grad basert på en sammenhengende teori. Den bygger snarere på kunnskaper fra ulike fagfelt som betraktes som viktig grunnlag for profesjonsutøvelsen. Praksis er heller ikke teorifri, men kjennetegnes ofte av fremgangsmåter basert på det profesjonelle kunnskapsgrunnlaget (Smeby & Mausehagen, 2011, s. 152).

Dette indikerer at relevans både er en utfordring for den teoretiske delen av lærerutdanningen, men også for den praktiske delen og for forholdet mellom den teoretiske og praktiske delen av lærerutdanningen (Smeby & Mausehagen, 2011, s. 158). Smeby og Mausehagen viser blant andre til Freidson (2001), Eraut (2010) og Schön (1987) når de presiserer at målet med profesjonsutdanning er å kvalifisere til profesjonell yrkesutøvelse, men at relevans da ikke må oppfattes for snevert. Det må også inkludere *kritisk refleksjon* over yrkesgruppens kunnskapsgrunnlag og egen praksis.

Andre betegnelser som søker å tydeliggjøre hva dette ”praksissjokket” er, er betegnelser som ”cultural shock” (Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998) eller ”transfer shock” (Cejda, 1997), som i større grad viser til at det nødvendigvis er *en* overgang mellom utdanningskulturen og yrkeskulturen. Denne overgangen kan sees som en *nødvendig endring*, der spenninger og utakt gir muligheter for ulike læringsprosesser, og ny kunnskap konstrueres med utgangspunkt i dette flerstemte læringsrommet (Dysthe, 2001b, s. 55). Heggen (2008) hevder imidlertid at det kan være et problem dersom disse to kulturene i for liten grad relateres til hverandre:

Sett i forhold til profesjonskvalifisering vil det vere eit problem dersom utdanningsarenaens (primært teoretiske) læringsprosess av slike grunnar ikkje blir ”adressert” til yrkeskonteksten, og tilsvarende dersom yrkesutøving har lite perspektiverande kraft i forhold til læreprosessar i utdanninga (Heggen, 2008, s. 326).

Heggen viser til at dette blant annet kan handle om nødvendigheten av at det skjer en viss grad av tilpasning mellom oppgaver og aktiviteter på tvers av disse kulturene, og at yrkeskvalifiseringen og utdanningsfeltet i noen grad burde benytte de samme begrepene (Hammerness, 2006), samt også samarbeide om innholdet i utdanningen (LaBoskey & Richert, 2002; Sjöberg & Hansèn, 2006).

⁶⁹ (<http://www.hio.no/studdata>)

5.3.5 De nyutdannedes vurdering av egen kompetanse

Med den kompleksiteten som preger lærerarbeidet, er det innlysende at overgangen fra utdanning til yrke vil være krevende, og at nyutdannede lærere trenger erfaring for å mestre mye av det praktiske lærerarbeidet (Hubermann, 1993; Østrem, 2008). Imidlertid innebærer *ikke* dette at de nyutdannede ikke har kompetanse som yrkesfeltet trenger (Bayer & Brinkkjær, 2003; Tickle, 2000).

Kandidatundersøkelsen i 2009 (Arnesen & Aamodt, 2010) kartla blant annet nyutdannedes egen vurdering av sin kompetanse. De nyutdannede i denne undersøkelsen vurderte sin kompetanse relatert til faglige kunnskaper, det å holde ro i klassen, de pedagogiske ferdighetene, å vurdere elevenes kunnskaper, til å samarbeide med kolleger og kommunisere med foreldre. De nyutdannede lærerne vurderte selv at de hadde *god* kompetanse på disse områdene. Imidlertid var de noe mer tvilende til egen kompetanse når det gjaldt spesialpedagogisk arbeid. ”Bare med hensyn til å undervise elever med spesielle læringsbehov er det en viss tvil” (Arnesen & Aamodt, 2010, s. 61). De nyutdannede lærernes vurdering av sin kompetanse, slik den framkommer i kandidatundersøkelsen, stemmer overens med resultatet fra den norske delen av TALIS-undersøkelsen (Vibe, Aamodt & Carlsten, 2009).

Disse vurderingene bekrefter også resultatene fra den nasjonale evalueringen av veiledning for nyutdannede lærere i 2005-2006 (Dahl et al., 2006). I denne evalueringen ble nyutdannede, veiledere og ledere spurt i forhold til vurdering av nyutdannede læreres kompetanse. Dette var en kombinert elektronisk spørreskjemaundersøkelse og telefonintervjuundersøkelse blant deltakere i tiltakene ”Veiledning av nyutdannede lærere”⁷⁰. Man fant at de nyutdannedes kompetanse ble vurdert som ”overveiende god” av både de nyutdannede selv, veilederne og lederne. Undersøkelsen viste også til at selv om det ble konstatert stor ulikhet i nyutdannedes kompetanse, var det ingen av lederne som ga uttrykk for at de nyutdannede hadde dårlig kompetanse, verken innen pedagogikk, fagkunnskap, relatert til møtet med elever eller det å mestre arbeidssituasjonen (Dahl et al., 2006, s. 13-14). Rapporten konkluderte med: ”Vi kan derfor vanskelig snakke om et kompetansesprang mellom utdanning og yrke, ei heller om mangelfull verdsetting av de forskjellige typer kompetanse” (Dahl et al., 2006, s. 16).

⁷⁰ Forskningsstiftelsen Sintef var ansvarlig for undersøkelsen og respondentene var de som hadde deltatt i den nasjonale satsingen på veiledning av nyutdannede som nyutdannede, veiledere eller ledere i perioden 2003-2006.

Mens evalueringen av veiledning for nyutdannede lærere viste at de nyutdannede selv og deres ledere vurderte de nyutdannedes kompetanse som overveiende god, fant man på samme tid, i NOKUT sin evaluering av allmennlærerutdanningen (NOKUT, 2005), at allmennlærerutdanningen var fragmentarisk og i for liten grad orientert mot arbeidet som lærer (NOKUT, 2005, s. 22). På denne måten viser disse to undersøkelsene som er gjennomført i samme tidsperiode vidt forskjellige bilder av yrkeskvalifiseringen og utdanningens relevans.

Evalueringen av veiledning for nyutdannede (Dahl et al., 2006) fant også at det var en sammenheng mellom graden av samarbeid mellom lærerne, og ledernes verdsetting av de nyutdannedes kompetanse:

Noen forhold peker seg ut når det gjelder vurdering av kompetanse: hvordan arbeidet er organisert på arbeidsplassen og hvordan ledelsen virker har betydning for verdsettingen av kompetansen. På de steder hvor arbeidet er organisert i team og hvor lærerne samarbeider i stor grad, mener de nyutdannede i større grad at kompetansen deres blir verdsatt (Dahl et al., 2006 s. 16).

På denne måten tydeliggjøres det at kompetanse ikke bare kan sees som et individuelt fenomen, men at muligheten for de nyutdannede til å vise sin kompetanse og å bygge kompetanse, også har sammenheng med samarbeidskulturen og ledelsen på den enkelte skole (Flores & Ferreira, 2009; Raaen & Aamodt, 2010; Smeby, 2008).

Østrem problematiserer forholdet mellom studentenes synspunkter på lærerarbeidet, de nyutdannedes kompetanse og yrkeskvalifiseringen i sin studie av lærerstudenter/nyutdannede lærere (Østrem, 2010). Innen rammen av forskningsprosjektet "Nyutdannede læreres mestring av yrket" (Haug, 2010), intervjuet og videoobserverte Østrem fjorten lærerstudenter/nyutdannede lærere. Studien har en sosiokulturell tilnærming, og analysen av intervjuene baseres på en firefasers analysemodell (Østrem, 2010, s. 55-58) utviklet av Weber (1995). Det første intervjuet ble gjennomført på slutten av deres lærerutdanning. Studentene ble spurt om hva de mente var læreres viktigste oppgave (Østrem, 2010, s. 61).

Østrem fant at allmennlærerstudenter ved slutten av sin lærerutdanning, var opptatt av å følge opp og gi elevene *personlig og emosjonell støtte* (Haug, 2010, s. 22). Hun fant også at det var lettere for studentene å gi uttrykk for hva slags lærer de ikke ville være, enn å beskrive hva slags lærer de ville være (Haug, 2010, s. 22). Østrem viser til at studentene opplever at lærerutdanningen har gitt dem en økt bevissthet om enkeltelevelenes behov (Østrem, 2010, s. 67). Hun problematiserer studentenes manglende evne til å gi uttrykk for

hva de vektlegger i lærerarbeidet og stiller spørsmål ved om lærerutdanningen bidrar til å gi studentene realistiske forestillinger, *utvikler et yrkesspråk* som kan gripe sentrale sider ved det å være lærer og et yrkesspråk som også kan få fram arbeidets kompleksitet (Østrem, 2010, s. 69-70).

5.3.6 Oppsummerende kommentar

I denne delen av forskningsgjennomgangen har jeg trukket fram ulike typer kompetanse relatert til utdanningskonteksten og til yrkeskonteksten. Jeg har blant annet vist til Kryssildprosjektet (Nygren, 2004) og ProLearn-prosjektet (Jenssen et al., 2008). Det siste prosjektet, sammen med Frøseth og Caspersens (2008) prosjekt, sammenlikner ulike profesjoner, slik at de nyutdannede lærernes situasjon og kompetanse sammenholdes med andre nyutdannede fra ulike yrker og med deres vurderinger og situasjon.

I denne delen av kapittelet trekker jeg også inn Munthe sin forskning på læreres profesjonelle sikkerhet (2001). Hun konstaterer at de yngste lærerne som er tilsatt på ungdomstrinnet er de lærerne som gir uttrykk for størst grad av usikkerhet. Samtidig advarer hun mot det hun kaller skråsikkerhet og tydeliggjør ved å støtte seg til blant andre Dewey (1991) noe av den læringskraften som profesjonell usikkerhet kan gi.

Jeg har i denne delen i noen grad trukket fram forskning som framstiller nyutdannede læreres læring som faser eller perioder (Fuller & Bown, 1995; Berliner, 1995; Tetzlaff & Wagstaff, 1999). Framstillingen viser at jeg har et ambivalent forhold til denne type forskning, både i forhold til en mulig stigmatisering av nyutdannede og en overhengende fare for å undervurdere eller overse den enkelte nyutdannedes kompetanse.

Til slutt i denne delen presenterte jeg undersøkelser av nyutdannedes kompetanse slik de selv vurderer den (Arnesen & Aamodt, 2010), og slik veilederne og arbeidsgiverne/eierne vurderte de nyutdannedes kompetanse (Dahl et al., 2006).

5.4 De nyutdannede og skolekonteksten

Innen profesjonsforskning viser Smeby (2008) til ulike profesjonssosiologiske perspektiver. Den *tradisjonelle profesjonssosiologiske* tilnærmingen tar utgangspunkt i at de kunnskaper, ferdigheter og verdier som studenten tilegner seg i sin profesjonsutdanning, kan *overføres nokså direkte* til yrkespraksisen (Smeby, 2008). Dette innebærer at når forskning

avdekker manglende kompetanse hos nyutdannede lærere, kan dette i stor grad føres tilbake til mangler i lærerutdanningen (Haug, 2010).

En annen retning innen profesjonssosiologien (Smeby, 2008) vektlegger *det situerte perspektivet* (Lave & Wenger, 1991, 2003). Det innebærer at profesjonsutdanningen oppfattes som en kvalifisering for å kunne utøve yrket (jmf. Kryssildprosjektet, Nygren, 2004). Lærernes eleverfaringer (Ball & McDiarmid, 1989; Lortie, 1975), og møtet med læreryrket som nyutdannede lærere, er det som er avgjørende for hvordan man utøver læreryrket (Haug, 2010, s. 11). I et slikt perspektiv sees forskning, som avdekker manglende kompetanse hos nyutdannede lærere, som en dokumentasjon på at lærerutdanning ikke er tilstrekkelig for å oppnå nødvendig lærerkompetanse. Dette profesjonssosiologiske perspektivet vektlegger betydningen av skolens kultur, hvordan nyutdannede lærere blir mottatt på arbeidsplassen, hvilke typer arbeidsoppgaver de får og oppfølging den første tiden som lærer (Haug, 2010, s.11; Dahl, et al., 2006, s. 16).

I denne delen av kapittel 5 presenteres først en kort gjennomgang av en OECD-undersøkelse (TALIS-undersøkelsen) om ungdomstrinnet (kap. 5.4.1). Noen av disse resultatene er relevante som bakgrunnsinformasjon om ungdomsskolen som kontekst for de nyutdannedes møte med lærerarbeidet (Vibe et al., 2009). Denne kvantitative undersøkelsen suppleres med andre studier som omtaler lærersamarbeid (Fransson, 2006; Raaen & Aamodt, 2010).

Deretter presenteres noen ulike betraktninger relatert til samarbeid i skolekonteksten (kap. 5.4.2). I denne delen av kapitlet utdypes forholdet mellom skolekontekst og den enkelte nyutdannedes muligheter til å vise sin kompetanse (jmf. Dahl et al., 2006). Her trekkes de nyutdannedes muligheter for mestring inn (Caspersen & Raaen, 2010), samt Kelchtermans sitt interaksjonistiske perspektiv (Kelchtermans, 1996). Jeg vil i noen grad problematisere forholdet mellom den enkelte nyutdannedes ansvar, eier/arbeidsgivers ansvar og profesjonens eget ansvar for kvalitetsutvikling og fornying (Tickle, 2000).

Kapittel 5.4.3 presenterer noen av de problemstillingene blant annet Flores og Ferreira (2009) belyser i sin forskning på nyutdannede lærere, skolekontekst og faktorer som har betydning for om nyutdannede får veiledning den første tiden i yrket.

5.4.1 Undersøkelse om ungdomstrinnet, skoleledelse og samarbeidskultur

TALIS-undersøkelsen er initiert og organisert av OECD og omfatter 23 land, 70 000 lærere og skoleledere på ungdomstrinnet. I Norge ble undersøkelsen organisert som en elektronisk spørreundersøkelse ved et tilfeldig utvalg av skoler (200). Totalt responderte 156 skoler som omfatter 2500 lærere og 153 skoleledere.

Resultater som kan være relevante i forhold til min studie, er at flertallet av skolene i utvalget på det tidspunktet (det vil si samtidig med min feltperiode) *manglet* oppfølgingsprogram for nyansatte lærere:

Norge er ett av de landene der det i minst grad er etablert formelle innkjøringsprosesser for nye lærere, eller mentorordninger der en ny lærer får veileder blant de erfarne lærerne. De nye lærerne i Norge er dermed i større grad enn i mange andre land overlatt til seg selv i sitt møte med elevene fra dag én (Vibe et al., 2009, s.11-12).

Norge pekte seg også ut i forhold til at omfanget av kompetansehevingstiltak for lærere var mindre enn i de fleste andre landene. Samtidig fungerte norske skolelederne i hovedsak kun som *administrative ledere*, slik at oppfølgingen når det gjelder tilbakemelding på lærernes arbeid, også var svakere enn i de øvrige landene (Vibe et al., 2009, s. 9). I Norge er lærerstaben eldre enn i de øvrige landene, med 40 % av lærerne over 50 år. Undersøkelsen viser at det var lite forskjell på yngre og eldre lærere når det gjaldt holdninger og praksis:

Det er overraskende at lærere som er 60 år og eldre, som har utdanning tilbake på 1960-tallet, og med mer enn 30 års erfaring, i store trekk har felles holdninger og praksis med de yngste. Det er også overraskende at det ikke er noen forskjeller i holdninger og praksis mellom lærere utdannet gjennom allmennlærerutdanning og ved et universitet (Vibe et al., s. 2009, s. 13).

Rapporten konkluderer med at dette kan tyde på at lærernes praksis i liten grad er påvirket av grunnutdanningen (Wideen et al., 1998), men i større grad er svar på daglige utfordringer og den enkelte lærers vurderinger (jmf. Jodell, 1986a).

Norge er et av de landene der man fant at lærerne i stor grad samarbeider (Vibe et al., 2009 s.14), men samarbeidet dreide seg i hovedsak om *praktisk tilrettelegging, koordinering og arbeidsfordeling*. Rapporten konkluderer med at samarbeidet i liten grad gir et profesjonelt fellesskap, der man eksempelvis diskuterer hverandres undervisning (jmf. Jensen et al., 2008; Raaen & Aamodt, 2010). Det samarbeidet som foregår på skolene, koples i liten grad til kvalitetsutvikling og felles undervisningskultur, noe som også kan relateres til manglende faglig lederskap (Vibe et al., 2009, s. 14). Undervisningen overlates i hovedsak til den enkelte lærer i klasseromssituasjonen, noe også Raaen og Aamodt (2010) viser til.

Raaen og Aamodt konkluderte med at lærerne i liten grad la vekt på ”verdien av å gi hverandre faglig og relasjonell støtte” (Raaen & Aamodt, 2010, s. 280).

Innen rammen av en sosiokulturell tilnærming sammenliknet Fransson (2006) fire nyutdannede lærere med fire nyutdannede fenriker i militæret. Han fant at lærere sjelden var avhengige av hverandre i det direkte arbeidet med elevene, og at de i liten grad deltok, eller hadde tilgang til hverandres undervisning. ”Lärarna i skolan, å sin sida, verkar inom organisationer där den institutionella innramningen kännetecknas av *ensamarbete i undervisningssituationerna* och av en rationaliserad individualitet (se även Hargreaves, 1994)” (Fransson, 2006, s. 184, kursiv i originaltekst). Fransson viser her også til Hargreaves funn fra 1994 om lærernes opplevelse av ensomhet i lærerarbeidet.

5.4.2 De nyutdannedes møte med skolekonteksten

I forskningsprosjektet ”Nyutdannedes mestring av yrket” (Haug, 2010) tydeliggjør Caspersen og Raaen (2010, s. 319) ulike sider ved begrepet mestring:

Vi benytter forskjellige operasjonaliseringer av mestring for å undersøke dette. Det ene er nyutdannedes mestringsforventning (self-efficacy) – det vil si deres erfarte mulighet til å kunne påvirke sin hverdag som lærer, spesielt arbeidet med elevene. For det andre er det hvorvidt lærere føler trygghet i rollen, og om de er sikker på at de har de nødvendige kunnskapene og ferdighetene for å løse sine oppgaver. Mestringsforventning og trygghet oppfattes dermed som to aspekter av nyutdannede læreres mestring av yrket (Caspersen & Raaen, 2010, s. 316).

En slik tilnærming til de nyutdannedes mestring ivaretar ulike sider ved de nyutdannedes mestringsopplevelse – trygghet både i forhold til å stole på, og ta i bruk egen kompetanse. Caspersen og Raaen peker på at mestring kan sees som et individuelt fenomen og som et kollektivt fenomen.

Som vist i kapittel 5.3.4 relateres mye av forskningen på kompetanse til individuell mestring, og da i et utviklingsperspektiv (jmf. Engeström, 1994; Lortie, 1975). Individuell mestring relateres ofte til undervisning, og da til det Fransson kaller ”ensamarbete” (Fransson, 2006). Caspersen og Raaen tydeliggjør dette ved å trekke fram at lærerarbeidet er et arbeid den nyutdannede er ansvarlig for og gjennomfører *alene*, og at mestringen relateres til om de nyutdannede behersker de praktiske og tekniske sidene ved undervisningsarbeidet (Caspersen & Raaen, 2010, s. 318).

Kelchtermans (2002) viser til at det meste av forskningen på nyutdannede er relatert til de nyutdannedes arbeid med elevene, men at det er behov for å se nyutdannede lærere i et interaksjonistisk perspektiv. Med utgangspunkt i en interaksjonistisk forståelsesramme

argumenterer han for å se på skolesamfunnet ut fra et micro-politisk perspektiv der de nyutdannede ikke bare skal forholde seg til arbeidet med elevene, men også til de micro-politiske prosessene som finner sted i alle organisasjoner (Ball, 1978; 1994; Blase, 1997). Et slikt perspektiv tydeliggjør også det dialogiske perspektivet (jmf. kap. 4.2). Her vises det til at de nyutdannede ikke er passive mottakere av en skoles kultur, men også er *aktive parter* og *medansvarlige* i et skolefellesskap (Bullough, 1991; Kuzmic, 1994; Rust, 1994; Zeichner & Gore, 1990). ”We assume that the challenges of the induction period are to an important degree determined by the organisational contexts and the working conditions in which beginning teachers find themselves” (Kelchtermans og Ballet, 2002, s. 106).

Kelchtermans hevder at de nyutdannedes posisjon i skolesamfunnet, som nye, nyutdannede og ofte med tidsavgrenset ansettelsesforhold, har betydning for hvordan de forholder seg til disse prosessene og hvordan de posisjonerer seg i skolesamfunnet (1996). Kelchtermans og Ballet (2002) hevder at i løpet av det første året som lærer er bekreftelse på eget arbeid noe av det viktigste:

During their first years in the job, teachers invest heavily in the development of their self-confidence as teachers. The judgement (recognition) by significant others plays a central role here. The importance of these experiences is evident from the fact that teachers recounted them very vividly and in detail, even if they occurred several years before the interview took place and even if the events in themselves seem almost trivial to an outsider (Kelchtermans and Ballet, 2002, s. 110).

De nyutdannede kan være usikre og dermed sårbare, og da er de spesielt avhengige av *bekreftelse* og *anerkjennelse* fra kolleger, ledere, elever og foreldre (Kelchermans, 1996; Honneth, 1995). Kelchermans og Ballet hevder at selv om de nyutdannede opererer relativt isolert i klasseromsundervisningen, blir de sett og vurdert av fellesskapet (2002, s. 108). De nyutdannede vet også selv at de er avhengig av kollegers og lederes vurderinger og anerkjennelse (jmf. Honneth, 1995). Dette gir en sårbarhet og forsterker usikkerheten, både i forhold til arbeidet med elevene (jmf. Munthe, 2001) og i forhold til hvordan de skal posisjonere seg slik at de får fortsette i en lærerstilling på skolen (jmf. Feiman-Nemser, 2003; Kelchermans & Ballet, 2002).

I likhet med Kelchermans (1996) og Kelchtermans og Ballett (2002) trekker også Tickle (2000) fram det interaksjonistiske perspektivet, men da ut fra forholdet mellom den enkelte nyutdannedes eget ansvar og det kollektive ansvaret som skolen og som lærerprofesjonen har:

The challenge to change this point of view, to recreate the way ahead for professional induction, belongs to the educational communities of the world, led by new teachers themselves. Yet there is a distinctive problem with the collective point of view and the fact that the blame and shame mentality is perpetrated upon the induction process in an individualistic way. It is the individual new teacher who is assessed, has a contract renewed (or not), feels inadequate and/or guilty, is driven by personal ambition, and so on. In the face of a culture of individualism I have knowingly tried to incorporate the personal responsibilities of the new teacher into a picture of the collective responsibilities which surround her or him (Tickle, 2000, s. xii).

Tickle peker på det man ofte kaller ”den privatpraktiserende læreren”, læreren som gjennomfører sin undervisning alene uten innsyn fra andre lærere eller andre voksne. Han viser til at selv om den enkelte nyutdannede har et *personlig ansvar*, må skolen og lærere som profesjon ta et *kollektivt ansvar* for de nye lærerne og føre dem inn i profesjonen. Han trekker fram sammenhengen mellom det offentlige ansvar, eier/rektors ansvar, profesjonens ansvar og den enkeltes personlige og individuelle ansvar som ny lærer.

Forskning på nyutdannede lærere viser at de nyutdannede opplever at de har mye å gjøre, mange ulike arbeidsoppgaver og at arbeidet styres av tidsfrister og avbrytelser (Hanssen, Raaen & Østrem, 2010, s. 312). De nyutdannedes opplevelse av *avbrudd*, *tidsfrister* og *tidspress* bidrar til at arbeidet virker heseblesende og kan føre til at samarbeidet i stor grad dreier seg om å fordele arbeidsoppgaver og ansvar og at de nyutdannede i mindre grad prioriterer å belyse pedagogiske spørsmål (jmf. Caspersen & Raaen, 2010). Når det samtidig viser seg at denne fordelingen av arbeidsoppgaver preger samarbeidsformen ved mange av skolene på ungdomstrinnet (Vibe et al., 2008), kan dette få betydning for hvilken kompetanse de nyutdannede utvikler. En mangel på muligheter for å samarbeide om pedagogiske ideer og visjoner kan bidra til å *frata* nyutdannede med ideer og *engasjement* deres entusiasme, samt senke deres faglige og pedagogiske *ambisjoner* (jmf. Ellström, 2006; Raaen & Aamodt, 2010; Vibe et al., 2009).

5.4.3 Ulike faktorer har betydning for om de nyutdannede får veiledning

Veiledning av nyutdannede lærere kan ha betydning for i hvilken grad de nyutdannede trives og blir i yrket (Ingersoll & Strong, 2011; Totterdell & Arrowsmith, 2007).

Flores og Ferreira (2009) hevder at selv om veiledning av nyutdannede lærere, som i Portugal er forankret i lovverket, er det ikke nødvendigvis slik at de nyutdannede får veiledning den første tiden i yrket: ”Thus, while references related to teacher induction have existed in legal documents since the 1980’s, it has been virtually ignored in practice to the present day” (Flores & Ferreira, 2009, s. 63). De viser også til at den støtten og

veiledningen nye lærere får, i liten grad svarer til de nyutdannedes behov (2009, s. 65). De påstår at skolene generelt ikke utvikler strategier for å støtte de nyutdannedes læring og at kollegene på skolen ikke anser veiledning av nyutdannede som del av sitt lærerarbeid.

Flores og Ferreira (2009) peker på at de nyutdannede opplever at lærerarbeidet, både selve undervisningen og alle de øvrige oppgavene, er *mer komplekst og krevende* enn de var forberedt på fra lærerutdanningen. De nyutdannede viser ofte til sine egne eleverfaringer og støttet seg på dem i sin undervisning (jmf. Lortie, 1975; Tabachnick & Zeichner, 1984). De nyutdannede er opptatt av, og strever etter, å bli *akseptert* av elevene, kollegene og ledelsen på skolen (jmf. Kelchtermans, 1996; Kelchtermans & Ballet, 2002; Vonk, 1993). Samtidig som de strever med dette, utvikles ofte en ”survival kit”, en overlevelsesstrategi for å håndtere hverdagen som lærer (Flores & Ferreria, 2009, s. 66).

In new teachers' images of the profession it is possible to identify a tension between what it is and what it should be. When they described the teacher's role and good teaching, they spoke of flexibility, care, responsiveness to students' learning needs, and the use of a variety of methods. They held clear ideas about what kind of teachers they aspired to be. As time went by, it seemed that they compromised their beliefs about what they saw as good teaching and the kind of teacher they wanted to be and started to do 'what worked' in practice and to 'do what other teachers do' at school (Flores & Ferreira, 2009, s. 66).

På denne måten hevder Flores og Ferreira at manglende kvalitet og oppfølging av nyutdannede lærere bidrar til *konservatisme* i skolen og til *konformitet* som ikke fremmer kvalitetsutvikling eller en profesjonell utvikling som lærer. De hevder at det er flere faktorer som virker inn på en slik utvikling. Det kan være faktorer som manglende samarbeid mellom lærerne og en økende negativ diskurs blant lærerne om arbeidssituasjon, arbeidsforhold og lønn. Denne diskursen kan bidra til at de nyutdannede mister sin entusiasme og sitt pågangsmot (Flores & Ferreira, 2009, s. 67). Flores og Ferreira fant at nyutdannede som ble møtt med en samarbeidende og utviklingsorientert skolekultur og en støttende ledelse, hadde større sjanser for å videreutvikle sine ideer, ivareta sitt *engasjement* og sin *entusiasme* (jmf. Dahl et al., 2006).

5.4.4 Oppsummerende kommentar

Denne gjennomgangen av undersøkelser om og forskning på de nyutdannedes møte med skolekonteksten tydeliggjør at på den tiden da mitt feltarbeid ble gjennomført, var det få av de nyutdannede lærerne som fikk veiledning den første tiden i yrket. Det var også få andre tiltak som var spesielt tilrettelagt for å følge opp nyutdannede lærere i Norge (jmf. kap. 2.2). Samtidig understøtter flere av kartleggingsundersøkelsene og forskningsprosjektene

et bilde av skolen som i liten grad ivaretar et profesjonelt fellesskap (Raaen & Aamodt, 2010; Vibe et al., 2009). I denne delen av kapittelet dokumenteres det at mange lærere er eneansvarlig for sin undervisning, og at undervisningen i stor grad gjennomføres uten innsyn fra andre lærere (Fransson, 2006; Kelchtermanns & Ballett, 2002; Vibe et al., 2009). Samtidig pekes det på at de nyutdannede lærerne vurderes av sine ledere og kolleger i hovedsak i forhold til hvordan de mestrer undervisningssituasjonen (Kelchtermanns & Ballett, 2002).

I dette underkapittelet tydeliggjøres noen sider ved de nyutdannedes sårbarhet og usikkerhet, samtidig som både den enkeltes medansvar og kollektivets ansvar understrekes (Kelchtermanns 1996; Kelchtermanns & Ballett, 2002; Tickle, 2000). Underkapittelet avsluttes med å referere til forskningsprosjekter som dokumenterer betydningen av at de nyutdannede i starten av sin yrkeskarriere opplever en samarbeidende og utviklingsorientert skolekultur som ivaretar deres ideer, engasjement og entusiasme som nyutdannede lærere (Dahl et al., 2006; Flores & Ferreira, 2009).

5.5 Forskning på veiledning av nyutdannede

Presentasjonen av kartleggingsundersøkelser og forskning i dette underkapittelet starter med (kap. 5.5.1) noen norske kartleggingsundersøkelser som har som intensjon å gi et bilde av veiledningsordningen for nyutdannede lærere i grunnskole og videregående opplæring. Dette dreier seg om to undersøkelser der Kunnskapsdepartementet⁷¹ og KS er oppdragsgivere for den første undersøkelsen (Kunnskapsdepartementet & KS, 2011), mens Utdanningsforbundet ved Harsvik og Nordgård (2011) er ansvarlig for den andre kartleggingsundersøkelsen. KD valgte å gjennomføre en tilsvarende kartleggingsundersøkelse i 2011-2012 som også omfattet nyutdannede førskolelærere i barnehagene. Denne undersøkelsen ble offentliggjort i april 2012, slik at jeg kun i begrenset grad har hatt mulighet til å inkludere denne undersøkelsen i avhandlingen (jmf. tidligere fotnote).

I den andre delen av dette underkapittelet (kap. 5.5.2) presenteres norsk forskning relatert til nyutdannede lærere som får veiledning den første tiden. Det er to doktorgradsstudier av nyutdannede i videregående skole (Jakhelln, 2011; Ulvik, 2009) og en doktorgradsstudie av nyutdannede førskolelærere (Ødegård, 2011). Disse studiene er relevante fordi de er norske studier av nyutdannede som får veiledning, men ingen av disse tre studiene handler

⁷¹ Jeg velger her og i drøftingsdelen å benytte KD som forkortelse på Kunnskapsdepartementet for å forenkle språket noe relatert til disse undersøkelsene.

primært om veiledning for nyutdannede, og barnehage og skolekonteksten skiller seg også i vesentlig grad fra skolekonteksten mine forskningsdeltakere står i. Studien av nyutdannede førskolelærere er basert på forskningsdeltakere som, i likhet med de nyutdannede ungdomsskolelærerne jeg studerer, er deltakere i tiltaket "Ny som lærer" (Ødegård, 2011).

Som nevnt innledningsvis i denne avhandlingen er det stor internasjonal forskningsinteresse knyttet til overgangen fra utdanning til yrke. Denne forskningen omhandler i noen grad veiledning av nyutdannede, men heller ikke denne internasjonale forskningsinteressen har i særlig grad vært opptatt av å studere veiledningssamtaler der man har belyst hvordan tematikken belyses i slike veiledningssamtaler (Schwille, 2008; Wang et al., 2010). Studier av veiledning for nyutdannede internasjonalt har i større grad vært motivert i forhold til frafall fra læreryrket og kvalitet i undervisningen (Ingersoll & Smith, 2004; Ingersoll & Strong, 2011; Totterdell & Arrowsmith, 2007).

Veiledning av nyutdannede inngår i betegnelsen induction (jmf. kap. 2.1), og i denne delen (jmf. kap. 5.5.3) presenterer jeg to oversiktsstudier relatert til forskning på induction. Disse oversiktsstudiene gir et bilde over veiledning for nyutdannede internasjonalt, og de aller fleste studiene er relatert til amerikanske forhold i tidsperioden fra 1990-2010. I så måte står disse nyutdannede i en kontekst som kan være svært ulik norske forhold. Jeg har ikke funnet tilsvarende oversiktsstudier fra eksempelvis europeiske forhold. Selv om disse oversiktsstudiene i hovedsak relateres til amerikanske forhold, kan de likevel gi et bilde av veiledning for nyutdannede som kan være relevant i forhold til drøftingen i min studie (Strong & Ingersoll, 2011; Totterdell og Arrowsmith, 2007).

Jeg har funnet at Wang og Odell er to av få forskere som over tid (2002, 2003, 2004, 2007, 2010) har vært opptatt av og har gjennomført forskningsstudier av veiledningssamtaler mellom nyutdannede og deres lokale veiledere. Derfor har jeg i den avsluttende delen av dette kapitlet valgt å presentere aspekter ved deres forskning som kan være relevant også i forhold til min studie. Dette til tross for at de har studert veiledningssamtaler som er basert på forutgående observasjon av den nyutdannedes undervisning. Både undervisningssituasjonen innen en amerikansk kontekst og veiledningskonteksten blir dermed vesentlig forskjellig fra min studie. Men noe av det som er spesielt interessant i forhold til min studie er at de har konsentrert sin forskning om tilnærming til veilederrollen, og setter ulike tilnærminger til veilederrollen i relasjon til formålet med veiledning for nyutdannede. I dette kapitlet (jmf. kap. 5.5.4) presenteres deres studier av ulike tilnærminger til veileder-

rollen, og jeg velger å utdype deres tre hovedtilnærminger (2007) som de relaterer til en humanistisk, en situert og en kritisk og reformvennlig tilnærming til veilederrollen.

5.5.1 Norske kartleggingsundersøkelser

Hensikten med disse kartleggingsundersøkelsene er å få en oversikt over i hvilken grad nyutdannede lærere får tilbud om veiledning, samt hva dette veiledningstilbudet innebærer. Kartleggingen er et ledd i oppfølging av intensjonsavtalen om innføring av veiledning for nyutdannede lærere som ble inngått mellom KD og KS (Kunnskapsdepartementet & KS, 2009). Den ene undersøkelsen, KD og KS sin (2011), omfatter 48 % av landets kommuner, der 750 nyutdannede og 1640 skoleledere har besvart undersøkelsen. Undersøkelsen er foretatt i perioden oktober til desember 2010 og gir et bilde av ulike sider ved veiledningsordningen. Parallelt med at KD og KS gjennomførte denne kartleggingsundersøkelsen, valgte Utdanningsforbundet å ha en tilsvarende undersøkelse blant sine medlemmer, blant annet fordi KD og KS sin undersøkelse ikke omfattet veilederne som gruppe, men kun eierner/rektorene og de nyutdannede (Harsvik & Norgård, 2011). Jeg presenterer i hovedsak kun de delene av disse kartleggingsundersøkelsene som omhandler innholdet i veiledningssamtalene.

Begge kartleggingsundersøkelsene bygges i stor grad opp med konkrete forslag til svaralternativer og er basert på selvutfylling av web-basert spørreskjema. KD og KS sin kartleggingsundersøkelse benytter i tillegg også assisterte telefonintervju (Kunnskapsdepartementet & KS, 2011, s. 6). Assisterte telefonintervju innebærer at noen av deltakerne i spørreundersøkelsen blir intervjuet pr. telefon. I disse intervjuene benyttes spørreskjemaet som intervjuguide. I kartleggingsundersøkelsene skal de ulike informantgruppene blant annet merke av for de elementene (tematikken) som er med i veiledningsordningen. I forbindelse med telefonintervjuene kunne respondentene også presentere andre tema som ikke var forhåndsdefinert (Kunnskapsdepartementet & KS, 2011, s. 32-35). Kategorier for innhold i veiledningssamtalene er presentert som mulige svaralternativer (s. 33).

Både kartleggingsundersøkelsen i regi av KD og KS, og kartleggingsundersøkelsen i regi av Utdanningsforbundet viser at det mest vanlige var å organisere veiledningsordningen med faste individuelle veiledningsmøter mellom en nyutdannet og en veileder (Kunnskapsdepartementet & KS, 2011, s. 30; Harsvik & Norgård, 2011, s. 18). I tillegg rapporterte flere av respondentene at det i tillegg til slike særskilte veiledningssamtaler også foregikk ad-hoc veiledning, altså integrert veiledning på den enkelte skole. Dette innebærer at

veiledningsbegrepet, slik det brukes av respondentene i denne undersøkelsen, kan omfatte både veiledning integrert i yrkesutøvelsen og veiledning som særskilte veiledningssamtaler (jmf. kap. 3.2).

KD & KS sin kartlegging viste at klasseledelse er det saksområdet som har høyest skåre, med ca. 70 %. Av de nyutdannede rapporterer 42-50 % at elevvurdering, nytilsattes individuelle behov, samarbeid, konflikthåndtering og organisering av undervisningen er belyst i veiledningssamtalene, ca. 40 % av de nyutdannede oppgir at de har fått veiledning på undervisningsmetoder og skolen som organisasjon, og 30-48 % oppgir at de har fått veiledning på saksområder som kontakt med hjemmet, foreldremøter, ordensregler, personalforhold, ukeplaner, arbeidsplaner, skolens kultur, yrkesetikk, skolens ledelse, inspeksjon, praktiske oppgaver, læreplanarbeid, karaktersetting og andre saksområder som ikke spesifiseres i undersøkelsen. Mindre enn 20 % svarer at de har fått veiledning i forhold til læreplanforståelse eller velferdstjenester rundt skolen (Kunnskapsdepartementet & KS, 2011, s. 33).

Dette gir et bilde av innholdet i veiledningssamtaler der klasseledelse, elevvurdering, individuelle behov og samarbeid er de hyppigste saksområdene som belyses. En slik kartleggingsundersøkelse gir imidlertid ikke svar på *hvordan* disse saksområdene belyses.

Kartleggingsundersøkelsen som Utdanningsforbundet gjennomførte, består av fire elektroniske spørreskjemaundersøkelser til medlemmer i Utdanningsforbundet. Det er nytilsatte nyutdannede, lokale veiledere, arbeidsplassstillitsvalgte, hovedtillitsvalgte i kommune og i hovedtillitsvalgte i fylkeskommunene. Deres resultater er basert på 228 lokale veiledere og 399 nyutdannede⁷², samt 1361 arbeidsplassstillitsvalgte og 268 hovedplassstillitsvalgte⁷³.

I begge undersøkelsene er det stort samsvar mellom de ulike deltakernes svar når det gjelder innholdet i veiledningssamtalene. I Utdanningsforbundets kartleggingsundersøkelse var kategoriseringen av saksområder som nevnt litt annerledes enn i KD og KS sin undersøkelse. Når det gjelder Utdanningsforbundets web-baserte undersøkelse, bestod valgmulighetene der av kun 6 alternativer; (1) klasseledelse, (2) fag og didaktikk, (3) skolen som organisasjon, (4) yrkesetikk, (5) læreplanforståelse og (6) andre saksområder.

⁷² Alle de nyutdannede som er uteksaminert våren 2010.

⁷³ Hovedplassstillitsvalgte er tillitsvalgte på kommunalt og fylkeskommunalt nivå.

I Utdanningsforbundets kartleggingsundersøkelse var noe av hensikten å få fram både saksområder som var knyttet til den enkelte nyutdannedes behov, men også å undersøke hvorvidt områder som Utdanningsforbundet mener er sentrale for å utvikle et profesjonelt fellesskap, også ble belyst. Med utgangspunkt i sine kategorier fikk Utdanningsforbundet følgende fordeling relatert til innholdet i veiledningssamtalene: Klasseledelse 87,5 %, fag og didaktikk 65,9 %, skolen som organisasjon 62,5 %, yrkesetikk 51,1 %, læreplanforståelse 36,4 % og andre saksområder 30,1 %. Når det gjelder samlepotten ”Annet”, nevnes det i rapporten at de saksområdene som hyppigst ble nevnt under denne kategorien, var skole-hjem samarbeid, vurdering og spesialundervisning/elever med spesielle behov.

En sammenlikning mellom de to kartleggingsundersøkelsene viser at *klasseledelse og undervisningsrelatert arbeid* dominerer som saksområder i veiledningssamtalene. I tillegg belyses *elevvurdering, skolen som organisasjon, foreldresamarbeid, utviklingssamtaler, konflikthåndtering, samt de nyutdannedes individuelle behov*. Utdanningsforbundets kartlegging viser også til at saksområder relatert til *spesialundervisning* og oppfølging av *elever med spesielle behov* er områder som belyses i veiledningssamtalene. En sammenlikning med KD og KS sin kartleggingsundersøkelse fra 2012 (Fladmoe & Karterud, 2012, s. 41-42) viser den samme tendensen, med den samme rangeringen av temaene. Denne kartleggingsundersøkelsen differensierer imidlertid mellom de ulike trinnene, slik at her tydeliggjøres hvilken tematikk som oftest belyses på ungdomstrinnet:

Sammenliknet med gjennomsnittet, vektlegges ”elevvurdering”, ”kontakt med hjemmet”, ”karaktersetting”, ”inspeksjon o.a. praktiske oppgaver” og ”andre velferdstjenester rundt skolen” på ungdomstrinnet. ”Samarbeid”, ”utviklingssamtaler” og ”skolens kultur” er elementer som sjeldnere inngår i veiledningsordningen på disse skolene (Fladmoe & Karterud, 2012, s. 43).

Det er et avvik mellom antall områder de nyutdannede krysser av for som ”elementer de med sikkerhet vet er med i veilederordningen” (Fladmoe & Karterud, 2012, s. 41) og det rektorene krysser av for. Det er et tilsvarende avvik i alle kartleggingsundersøkelsene som forklares med at rektor muligens har bedre oversikt over hvilke tema de kommer til å berøre i løpet av skoleåret (Fladmoe & Karterud, 2012, s. 41).

5.5.2 Forskning på nyutdannede som får veiledning den første tiden

Ulvik (2009) studerte i sin doktorgrad nyutdannede lærere i videregående opplæring som fikk veiledning den første tiden i yrket. Hun fant at de nyutdannede i stor grad gir uttrykk

for at de *trives* som lærere. De trives sammen med sine elever, i møtet mellom elevene og fagene og med kolleger.

Samarbeid med elevene er et område lærere ofte trekker fram som det mest vesentlige ved lærerarbeidet. Ulvik viser blant annet til Nias (1996), Flores og Day (2006), og Korthagen (2007) når hun drøfter betydningen av *engasjement og glede* i arbeidet med elevene:

Are there disadvantages related to being so engaged? Nias (1996), Flores & Day (2006), and Korthagen (2007) point at the role emotions play in teaching. Teachers invest time, effort and much care and affection in their job (Day, 2004), a fact that makes them vulnerable when things do not go well (Ulvik, 2009, s. 840).

Ulvik stiller spørsmål ved om nyutdannede lærere kan bli *for* engasjert i sine elever, og hun viser blant annet til at deres engasjement ofte strekker seg utover vanlig arbeidstid. Med dette peker hun på betydningen av at de nyutdannede avgrenser sitt personlige engasjement for elevene til å dreie seg om virksomheten som har betydning for elevenes situasjon på skolen.

Ulvik fant også at de nyutdannede har det svært travelt og at veiledningen kom i tillegg til deres fulle stilling som lærer. Ulvik viser til at de nyutdannede i stor grad etterlyser det å ha nok tid i hverdagen til og få gjort alle arbeidsoppgavene. Med utgangspunkt i de nyutdannedes arbeidssituasjon og opplevelse av tidspress, hevder Ulvik at veiledning for nyutdannede ikke i tilstrekkelig grad tilpasses de nyutdannedes behov:

The Norwegian project for new teachers in which participation is voluntary, and which comes on top of a full time teaching position, does not serve the needs of novices. In fact it adds stress to an already heavy work situation. The induction framework needs to be tailored to the individual newly qualified teacher, to the teaching context, and be an integrated part in the school organization. Schools must become inclusive communities with a culture of sharing and with joint development activities and teamwork (Ulvik, 2009, s. 841).

Ulvik framholder at veiledningsordningen må inngå som del av den nyutdannedes arbeidsoppgaver og i større grad implementeres i skolens kultur og på denne måten bidra til å utvikle lærende kulturer. Tid avsatt på arbeidsplanen til veiledning, både for de nyutdannede og veilederne, markeres forøvrig som den viktigste faktoren for å få på plass en veiledningsordning for nyutdannede både av de nyutdannede selv og skoleeierne (Fladmoe & Karterud, 2012, s. 6).

Jakhelln (2011) studerte i sitt doktorgradsarbeid 12 nyutdannede lærere ved to videregående skoler. Hun var spesielt opptatt av de nyutdannede lærernes læring og framhever at de nyutdannede selv viser til at de tar i bruk egne eleverfaringer (jmf. Jordell, 1986a;

Lortie, 1975; Tabachnick & Zeichner, 1984), betydningen av samspillet i skolekulturen (jmf. Andersson, 2005; Flores & Day, 2006), lærerutdanningens betydning, lærererfaringer (jmf. Berliner, 1995; Dreyfus et al., 1986), og veiledning som vesentlig for egen læring (jmf. Ingersoll & Strong, 2011; Smith & Ingersoll, 2004; Totterdell & Arrowsmith, 2007). Det vil med andre ord være mange og komplekse sammenhenger som samvirker i den enkelte nyutdannedes læringsprosess og som får betydning for utvikling av lærerrollen.

Jakhelln (2011) tydeliggjør spesielt hvordan eksisterende skolekultur får betydning for tre av de nyutdannedes læring. Gjennom beskrivelser av tre nyutdannede som er ansatt på samme skole, viser hun hvordan *samspillet* i kulturen og *manglende interesse og åpenhet* i forhold til de nyutdannedes kompetanse, får ulik betydning for disse tre. I utgangspunktet ga alle de tre nyutdannede i hennes studie uttrykk for at de var opptatt av å leve opp til skolens forventninger. De var også engstelige for ensomhet og isolasjon som nyutdannede og nye på skolen (s. 83). ”Når læreres arbeid fungerer i tråd med skolens tradisjoner, vil lærerne bli møtt med anerkjennelse, og det emosjonelle synes mindre krevende. Mangel på anerkjennelse vil øke læreres emosjonelle arbeidsbyrde” (Jakhelln, 2011, s. 86).

På den ene av de to skolene Jakhelln observerte, var det et tydelig skille i personalgruppa mellom nye lærere og erfarne lærere. Denne skolen beskriver hun som en skole som var lite mottakelig for de nyutdannedes erfaringer og kompetanse (jmf. Dahl et al., 2006). Denne mangelen på anerkjennelse bidro etter hennes analyse til at den ene nyutdannede valgte å *senke sine ambisjoner* og *tilpasse* seg skolekulturen. Den andre nyutdannede på denne skolen ble *desillusjonert*, men fortsatte som lærer på denne skolen. Den tredje ble *utbrent og sykemeldt* i løpet av sitt første skoleår. Jakhellns studie viser at skolekulturen og ledelsens innsikt i og forståelse for de spesielle behovene nyutdannede har, hadde stor betydning for de nyutdannedes lærerrolle, også i forhold til frafall fra yrket (jmf. Flores & Day, 2006; Flores, 2006; Flores & Ferreira, 2009).

Ødegård (2011) studerte i sitt doktorgradsprosjekt nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket. Ødegårds forskningsdeltakere var i likhet med forskningsdeltakerne i min avhandling deltakere i tiltaket ”Ny som lærer”. Selv om heller ikke Ødegårds studie primært dreier seg om veiledningssamtalene, har hun både observert veiledningssamtaler og i intervjusituasjonen spurt både de nyutdannede og deres styrere i forhold til dette veiledningstiltaket.

Hun fant at tiltaket ”Ny som lærer” i liten grad var *implementert* som et støttesystem for nyutdannede i den enkelte barnehage. Styrerne var positive til tiltaket, men de hadde i utgangspunktet lite kjennskap til innholdet i veiledningsordningen (s. 172). Styrerne var også usikre på sin rolle i forhold til disse veiledningssamtalene. De ga uttrykk for at de kunne føle seg utrygge i forhold til hva som ble belyst, og i hvilken grad disse veiledningssamtalene støttet opp om den enkelte barnehages pedagogiske profil (s. 173). Ødegårds studie påpeker det samme for nyutdannede førskolelærerne som Ulvik (2009) fant i forhold til nyutdannede i videregående opplæring, at de nyutdannede syntes det var vanskelig å få tid til å delta på veiledningssamtalene.

Ødegård viser til at den tilnærmingen til veiledning som praktiseres i tiltaket ”Ny som lærer”, skiller seg fra hverdagssamtaler mellom kolleger. De nyutdannede førskolelærerne gir uttrykk for at de setter pris på veiledningssamtalene, men at de hadde lite erfaring med en slik tilnærming til veiledning fra egen lærerutdanning (jmf. kap. 5.1). Ødegård hevder at de nyutdannede i hennes studie raskt ble fortrolig med, og mestret, denne veilednings-sjangeren. Veiledningssamtalene framstår som trygge læringsarenaer for de nyutdannede: ”De nyutdannede gir uttrykk for at veiledningsmøtene er et system som fremmer deres tenkning, de gir uttrykk for at veiledningssamtalene får dem til å reflektere, og veiledningen gjør at de i etterkant føler seg tryggere på sine handlingsvalg” (Ødegård, 2011, s. 181).

Ødegårds observasjoner av veiledningssamtalene mellom nyutdannede førskolelærere og deres veiledere bekrefter også de funnene som er presentert i kapittel 5.1 om refleksjon i veiledningssamtalene: ”Mine feltnotater beskriver at nyutdannede i liten grad blir utfordret i veiledningssamtalene, og at veiledernes ideer til dels kan bli rådende” (Ødegård, 2011, s. 175). Ødegård forklarer dette, i likhet med Søndena (2002), med at i barnehagens historiske og kulturelle tradisjon er harmoni og konsensus idealet. Hun peker på faren ved et slikt ideal i forhold til at veiledningssamtalene kan bidra til å konsolidere eksisterende praksis og i liten grad bygge opp om kritiske perspektiver og innovasjon (jmf. Flores & Ferreira, 2009; Sundli, 2001, 2007; Søndena, 2002). Ødegård konkluderer imidlertid med at tiltaket ”Ny som lærer” fremmer de nyutdannede førskolelærernes kompetansebygging den første tiden som pedagogiske ledere i barnehagen.

5.5.3 Oversiktsstudier av "Induction"

Totterdell og Arrowsmith gjennomførte i 2007 en systematisk oversiktsstudie basert på EPPI-Centerets forskningsmetodologi (EPPI-Centre, 2002a, 2002b)⁷⁴. Deres gjennomgang omhandlet studier som var publisert i perioden 1988 til 2007, og deres forskningsspørsmål var: "What are the effects of the roles of mentors or inductors using induction programmes for NQTs⁷⁵ on their professional practice" (Totterdell & Arrowsmith, 2007, s. 1). De var særlig opptatt av effekt relatert til *undervisning, utvikling av lærerrolle* som profesjonell yrkesutøver og *frafallsproblematikk*.

De fant at inductionprogram som inkluderer veiledning *har* effekt på disse områdene. Totterdell og Arrowsmith var særlig opptatt av at effekten av veiledningen skulle tydeliggjøres i de nyutdannedes praksis. Deres review omfattet 75 studier av inductionprogram, der noen av studiene hadde fokus på kun førsteårslærere, mens andre inkluderte både første og andreårslærere. Av disse 75 studiene hadde 10 av studiene en kvalitativ tilnærming, to av de 10 var engelske, og resten amerikanske studier (Totterdell & Arrowsmith, 2007, s.7-8).

Av totalt seks studier viste tre av studiene (Houston, McDavid, & Marshall, 1990; Spuhler & Zetler, 1995; Totterdell, Heilbronn, Bubb & Jones, 2002) at vesentlige sider ved de nyutdannedes undervisning var forbedret, som *trygghet* i undervisningssituasjonen og *analyse* av situasjonen. De øvrige tre (New York City Board of Education, "New York City Board of Education," 1993; Stallion, 1988; Wittaker, 2000) dokumenterte ikke en slik effekt. Flere av disse seks studiene tydeliggjorde imidlertid at de nyutdannede fikk veiledning i klasseledelse, og at veiledningen hadde effekt i forhold til utvikling av den enkeltes kompetanse i *klasseledelse*. Studiene viste at de nyutdannede som fikk slik veiledning, hadde en raskere *progresjon* i forhold til utvikling av egen lærerkompetanse, enn nyutdannede som ikke fikk tilsvarende veiledning.

Når det gjaldt utvikling av *egen lærerrolle*, ga de nyutdannede tilbakemeldinger om at veiledningen hadde betydning for deres læring. Totterdell og Arrowsmith viser til fem faktorer; emosjonell støtte (1), informasjon om skolen som organisasjon (2), skolens

⁷⁴ Et av arbeidsområdene for EPPI-Centeret er å utvikle forskningsmetodologi, og de har blant annet utviklet en egen forskningsmetodologi for oversiktsstudier. Denne metodologien er presentert på deres webside <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=88>

⁷⁵ NQT er en mye benyttet forkortelse for "Newly Qualified Teachers", noe som i de fleste studiene tilsvarer vår betegnelse nyutdannede lærere.

anerkjennelse av de nyutdannedes behov for veiledning (3), tid avsatt til veiledningen (4), samt valg av veileder (5) som betydningsfulle faktorer for de nyutdannedes utbytte.

Fire av studiene tydeliggjør at *valg av veiledere* er vesentlig, samt at de nyutdannede og veilederne etablerer en *god relasjon* i veiledningssamtalene. Totterdell og Arrowsmith trakk fram aspekter som hadde positiv innvirkning på forholdet mellom deltakerne i veiledningssamtalene. Slike positive forhold var at de nyutdannede og veilederne fikk *felles innføring* i veiledning, at de nyutdannede og veilederne *underviste i de samme fagene*, samt at de nyutdannede og veilederne var *jamngamle* og i stor grad hadde *felles bakgrunn* (jmf. Bjerkholt, 2002a). Dette med at de nyutdannede og veilederne har felles fagkrets, er også tydeliggjort som positivt for veiledningssamtalene i en del andre oversiktsstudier (jmf. Ingersoll & Smith, 2004; Schwille, 2008).

Når det gjaldt frafall fra læreryrket, viste oversiktstudiene at veiledning hadde *positiv effekt* på å hindre frafall. Ulike studier rapporterte om viktige kvalitative forskjeller når de sammenliknet nyutdannede som fikk veiledning og nyutdannede som ikke fikk (Houston et.al., 1990; Spuhler & Zetler, 1995).

Sound and cumulative evidence was found linking induction to positive outcomes with regard to retention and professional learning. NQTs and induction tutors reported that the induction experience helped new teachers learn important classroom skills, helped develop their management of learning situations and improved new teacher confidence in classroom (Totterdell & Arrowsmith, 2007, s. 10).

Med utgangspunkt i denne gjennomgangen av forskningsresultater utarbeidet Totterdell og Arrowsmith en liste med sju punkter om betydningsfulle faktorer relatert til veiledning av nyutdannede (Totterdell & Arrowsmith, 2007, s. 11). Disse punktene er relatert til tilrettelegging av de nyutdannedes arbeidssituasjon (1), tid til å delta i veiledning (2), startpunktet for oppfølging og veiledning tidlig i skoleåret (3), betydningen av forholdet mellom den nyutdannede og veilederen (4), evaluering av veiledningen (5), vektlegging av lærerens ansvar for å lede læringsprosesser, både egne læringsprosesser som nyutdannet lærer (6) og elevenes læring (7). De viste også til resultater som tydeliggjorde at de nyutdannede hadde utbytte av erfaringsdeling og faglige diskusjoner med hverandre. Slike erfaringsutvekslingssekvenser bidro til at de nyutdannede drøftet problemer som kunne oppstå, samt forhindret følelsen av ensomhet som nye og nyutdannede (Spuhler & Zetler, 1995).

De to første faktorene relatert til de nyutdannedes arbeidssituasjon og avsatt tid ble også nevnt i kartleggingsundersøkelsene fra KD og KS, både i 2011 og 2012. I Utdannings-

forbundets kartleggingsundersøkelse i 2011, i de kvalitative studiene som er presentert, både av nyutdannede i videregående opplæring (Ulvik, 2009) og i forhold til nyutdannede førskolelærere (Ødegård, 2011), nevnes også dette som betydningsfullt.

Ingersoll og Strong (2011) har i sin oversikt blant annet gjennomgått 15 amerikanske empiriske studier fra midten av 1980-tallet og fram til 2011. De viser til at hensikten med veiledning for nyutdannede i de empiriske studiene var:

... to improve the performance and retention of beginning teachers, that is, to both enhance and prevent the loss of teachers' human capital, with the ultimate aim of improving the growth and learning of students (Ingersoll & Strong, 2011, s. 203).

De viser også til Zeys (1984) synergieffektmodell, om at veiledning av nyutdannede ikke bare har betydning for de nyutdannede, men også for veilederne og skolen som organisasjon (Ingersoll & Strong, 2011, s. 203; jmf. også Hanson, 2010).

De fleste studiene Ingersoll og Strong analyserte, viser at oppfølging og veiledning av nyutdannede *reduserer frafallet* fra læreryrket, har god *innvirkning på undervisning* og bidrar til at de nyutdannede raskere tar i bruk *varierte* undervisningsmetoder. Veiledningen hadde også betydning både i forhold til å *etablere et godt klassemiljø, motivere elevene*, i forhold til *lærings- og klasseledelse*, samt viser god effekt på *elevenes læringsresultater*.

Noen av de studiene som er fra store urbane skoler i lavinntektsområder viser at veiledningen har betydning for elevenes læringsresultater, men i liten grad på selve undervisningen eller frafallet fra yrket (Ingersoll & Strong, 2011, s. 201). Dette kan tyde på at ulike faktorer som foreldrenes inntektsgrunnlag, geografisk område, størrelse på skoler og skolekultur, også vil kunne ha avgjørende betydning for ulike effekter av veiledning for nyutdannede.

Ingersoll og Strong fant at et gjennomgående trekk ved disse studiene er at de nyutdannede i veiledningsprogrammene får en lokal guide som hjelper dem til å bli kjent på skolen. Omfanget i disse programmene *varierte*, fra et enkelt møte mellom den nyutdannede og veilederen, til omfattende regelmessige veiledningsmøter over flere år. I tillegg varierte det hvorvidt de nyutdannede og veilederne hadde avsatt tid til å delta på slike veiledningsmøter. Veiledningsprogrammene varierte også i forhold til deltakere, der noen program omfattet både nyutdannede lærere og andre nytilsatte med lærererfaring. Mens andre programmer kun var konsentrert til nyutdannede uten lærererfaring. Det var også ulikt

hvordan veilederne ble *valgt ut, forberedt* for rollen, *utdannet, godkjent* og i hvilken grad de fikk *kompensasjon* for arbeidet (Ingersoll & Strong, 2011, s. 204).

Ingersoll og Strong hevder at noen av forskningsresultatene i liten grad tydeliggjør de metodologiske grepene, og de antyder at flere av studiene trekker konklusjoner som datagrunnlaget i liten grad gir grunnlag for. Derfor etterlyser de større grad av metodologisk gjennomskinnelighet, samt kritiske perspektiver innen forskning på induction. Dette for at man i større grad skal kunne finne fram til rekkevidde og utbytte av slike veiledningsprogram. De hadde i utgangspunktet mer enn 500 studier av induction, men fant at det kun var 15 av disse studiene som oppfylte deres kvalitetskrav til metodologisk standard. Deres metodologiske standard innebar eksempelvis at studiene måtte dokumentere effekt på mer enn ett område, samt at studiene også måtte omfatte kontrollgrupper med nyutdannede.

De viser spesielt til tre studier (Kapadia, Coca & Easton, 2007; Cohen & Fuller, 2006; Fuller, 2003) som dokumenterte at de nyutdannede i undersøkelsesgruppene⁷⁶ i større grad var *fornøyd og tilfreds*, mer *engasjert og forpliktet* seg mer i arbeidet, samt at *frafallet fra yrket var lavere*, enn i kontrollgruppene⁷⁷. Ingersoll og Strong viser også til fire store nasjonale studier som dokumenterte effekt på de samme tre områdene.

De viser videre til en studie av utbytte av inductionprogram for nyutdannede i California "California's Beginning Teacher Support and Assessment program" (BTSA), og dets evalueringssystem for nyutdannede lærere "California Formative Assessment and Support System for Teachers" (CFASST). I California forventes det at alle nyutdannede deltar i BTSA/CFASST. Veiledning er hovedingrediensen i programmet, og i denne studien var det spesielt fokus på effekten av programmet relatert til undervisningen og elevenes resultater. Det ble benyttet både kvalitative og kvantitative metoder for å dokumentere effekten, og man fant blant annet positiv effekt relatert til sju av ni områder knyttet til det å undervise. Samtidig undersøkte man resultatene til elevene til de nyutdannede lærerne som deltok i BTSA/CFASST. Forskerne hadde imidlertid begrenset tilgang til elevenes resultater. Elevenes resultater ble kontrollert i forhold til en del nøkkelfaktorer som eksempelvis sosioøkonomiske forhold.

The analysis found that, across all six subtests of the standardized achievement exam, the students of teachers who had high level of induction engagement outscored the students of teachers with a low level engagement, after controlling for other factors. The authors

⁷⁶ Den gruppen som bestod av nyutdannede som fikk veiledning.

⁷⁷ Den gruppen som bestod av nyutdannede som ikke fikk veiledning.

concluded that although none of the score differences was statistically significant, the consistency of the results across all tests suggested that “BTSA/CFASST has a positive impact on student test scores” (Thompson, Paek, Goe & Ponte, 2004, s. 13 i Ingersoll & Strong, 2011, s. 219).

Ingersoll og Strong viser til tilsvarende resultater og tendenser i andre studier knyttet til nyutdannede som fulgte BTSA/CFASST programmene (Fletcher, Strong & Villar, 2008; Fletcher & Strong, 2009; Rockoff, 2008). De framhever at det er klare metodologiske svakheter i disse studiene, noe som gjør en slik kompleks sammenlikning mellom induction og elevenes læringsresultater, usikker. ”All these factors may influence student performance and, unless controlled, may account for any differences in student achievement gains that appear to be the result of teacher induction” (Ingersoll & Strong, 2011, s. 220-221). De faktorene som Ingersoll og Strong i særlig grad etterlyste var knyttet til *utvalget* av nyutdannede, og at studiene manglet en tydeliggjøring i rapportene om at de nyutdannede som deltok utgjorde et *tilfeldig* utvalg av nyutdannede. Imidlertid viser Ingersoll og Strong til at det foreligger *en* enkelt studie som hadde kontrollert for disse faktorene (Evertson & Smithey, 2000) og denne studien viser de samme tendensene.

I sin oversiktsstudie viser Ingersoll og Strong (2011) til en studie knyttet til elevers resultater i lesing og matematikk. Denne studien fulgte 1009 nyutdannede lærere i 418 skoler som lå i urbane strøk med barn fra familier med lav inntekt. De nyutdannede ble fulgt i perioden 2005-2008, og de fikk oppfølging basert på BTSA/CFASST de to første årene. Opplegget bestod blant annet i at de nyutdannede møtte sine veiledere en gang per uke. Veilederne var ansatt som veiledere for nyutdannede lærere i de ulike kommunene. Studien er knyttet til New Teacher Center i Santa Cruz⁷⁸.

Resultatene fra denne studien reiser interessante spørsmål knyttet til veiledning av nyutdannede. I denne studien fant man ingen signifikante forskjeller på elevenes resultater de to første årene, men det *tredje* året var det signifikante forskjeller:

These impacts were equivalent to moving the average student from the 50th percentile to the 54th percentile in reading and to the 58th percentile in math. In other words, the study found that after 2 years of receiving induction, teachers’ effectiveness significantly improved (Ingersoll & Strong, 2011, s. 221-222).

Et annet aspekt ved denne studien er at de nyutdannede i kontrollgruppen også i stor grad deltok i veiledning for nyutdannede. Forskjellene var at de nyutdannede deltok i andre typer program. Dermed ble denne studien også en studie av effekt relatert til forskjeller hva

⁷⁸ www.newteacherscenter.org

angår om inductionprogrammet kunne omtales som et helhetlig oppfølgingsprogram med erfarne veiledere som ved New Teacher Center, Santa Cruz, eller et mindre omfattende og helhetlig oppfølgingsprogram som ikke var knyttet til opplegg med erfarne mentorer. Det viste seg at begge gruppene av nyutdannede deltok i veiledning, hadde en oppnevnt veileder og at det var lite forskjell i forhold til omfanget av veiledningen.

De fleste av de studiene som er undersøkt og sammenliknet i de to oversiktsstudiene jeg har presentert er amerikanske, men jeg har også tatt med noen få engelske studier. New Zealand har også lange tradisjoner relatert til veiledning av nyutdannede lærere. I New Zealand er det et nasjonalt rettighetsfestet system for oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere (Anthony et al., 2011). Anthony, Haigh og Kane hevder at til tross for at man har 20 års erfaring med oppfølging og veiledning av nyutdannede, og har klare statlige anbefalinger både i forhold til ansvar og roller, viser oppfølging og forskning på inductionprogrammene at det også her er stor variasjon både i omfang og innholdet i veiledningen. I et nasjonalt longitudinelt og multimetodologisk studie fant man at ca. 56 % av de nyutdannede var tilfreds med den oppfølgingen og veiledningen de hadde fått i inductionperioden (Anthony et al., 2011, s. 869). Anthony, Haigh og Kane (2011) støtter seg også på Carver og Feiman-Nemser's forskning (2009) når de hevder at "for the policy to succeed in changing teaching and learning, it must 'afford teachers meaningful and ongoing opportunities to learn' and there must be 'coherence among policy instruments and within organizational structure'" (Carver & Feiman-Nemser, 2009, s. 322, i Anthony et al., 2011, s. 869). På denne måten tydeliggjør disse forskerne at veiledning for nyutdannede må sees som en nasjonal strategi for læreres profesjonalisering og som et helhetlig tilbud innen en organisatorisk ramme (jmf. Heikkinen, Tynjälä, Jokinen, Hansén & Aspfors, 2011, jmf. drøfting kap. 9). I likhet med flere av de norske studiene (Caspersen & Raaen, 2010; Jakhelln, 2011; Ulvik, 2009; Ødegård, 2011) tydeliggjør også Anthony, Haigh og Kane betydningen av samarbeidende kulturer og at veiledningen forankres i ledelsen på den skolen de nyutdannede arbeider: "In such a culture, induction programs will be integrated within a culture of 'expansive' whole-school learning" (Anthony et al., 2011, s. 869).

5.5.4 Ulike tilnærminger til veilederrollen

Wang og Odell har studert ulike tilnærminger til veilederrollen, både gjennom oversiktsstudier av forskning relatert til veiledning av nyutdannede lærere (Wang & Odell, 2002;

Wang et al., 2010), og gjennom egne studier av ulike tilnæringsmåter til veilederrollen (Wang & Odell, 2002, 2003, 2007; Wang, Strong, & Odell, 2004). I 2002 gjennomførte de også en kritisk oversiktsstudie av spesielt amerikansk forskning relatert til veiledning for nyutdannede fra perioden 1980 og fram til 2002.

I forhold til min avhandling vil jeg spesielt konsentrere framstillingen om de tre hovedtilnæringsmåtene som de skisserer i sin forskning, og deres problematiseringer av sammenhengen mellom tilnærming til veilederrollen og hensikten med veiledning for nyutdannede lærere. Jeg starter med å presentere de tre hovedtilnæringsmåtene. Den første kaller de *humanistisk og relasjonsorientert tilnærming*, den andre *situert og ekspertorientert tilnærming* og den tredje omtaler de som *kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming* (2002, 2007). I denne delen vil jeg i hovedsak henwise til deres studier fra 2002 og 2007, der de i 2002 presenterte de to første tilnæringsmåtene, en *humanistisk og relasjonsorientert tilnærming* (1) og den andre som er en *situert, ekspertorientert tilnærming* (2), mens de som en av konsekvensene av studien i 2002 etterlyste en tredje tilnærming, en *kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming* (3) som de i større grad beskriver og identifiserer i sin studie fra 2007.

Disse tre hovedtilnærmingene til veilederrollen vil da bli utdypet ved hjelp av referanser til begge disse studiene⁷⁹ av veilederrollen. Det innebærer blant annet at de fleste beskrivelsene og begrunnelsene er hentet fra deres studie i 2002, mens deres kritiske perspektiver på de ulike tilnæringsmåtene i større grad er utdypet i deres studie fra 2006-2007.

Til slutt i denne delen av kapittelet presenteres noen av Wang og Odells resultater fra deres studie av tilnærminger til veilederrollen fra 2007. I denne studien tok de utgangspunkt i disse tre hovedtilnæringsmåtene og fant 16 forskjellige varianter av disse tre hovedtilnæringsmåtene.

En humanistisk og relasjonsorientert tilnærming

Den første tilnæringsmåten var tydelig influert av en *humanistisk og relasjonsorientert tilnærming*, der de nyutdannedes velvære, personlige opplevelser og relasjoner mellom deltakerne i veiledningen, framstod som det viktigste. Denne tilnærmingen var typisk for

⁷⁹ I og med at disse tre tilnærmingene presenteres og problematiseres i begge studiene velger jeg ikke å presentere disse to studiene hver for seg og i kronologisk rekkefølge, men isteden presenterer hver av de tre tilnæringsmåtene til veilederrollen hver for seg.

perioden fram til 1980-tallet (jmf. Braaten, 1967; Bue, 1973; Feiman-Nemser, Carver, Schwille & Yusko, 1999; Gold, 1996; Rogers, 1951, 1982).

Wang og Odell (2002) fant at denne tilnæringsmåten med veilederrollen som *emosjonell støtte*, var svært utbredt både når det gjaldt studenters og nyutdannedes forventninger til veiledning, og veiledernes forståelse av og tilnærming til veilederrollen. De nyutdannede var opptatt av at veilederne skulle bidra til å gi dem *trygghet, moralsk og emosjonell støtte*, og veiledernes tilnærming til veilederrollen samsvarte i stor grad med studentenes og de nyutdannedes forventninger (Ganser, 1996a; Hardy, 1999; Sudzina, Giebelhaus, & Coolican, 1997).

Wang og Odell viser blant annet til Golds forskning (Gold, 1996), som tydeliggjorde at veiledningsprogrammene for nyutdannede la vekt på at veiledningen skulle støtte den enkelte nyutdannedes personlige behov, slik at veiledningen skulle bidra til å gi den enkelte trygghet og tillit i forhold til sin egen kompetanse. Dette innebærer at veiledningsprogrammene framhever en humanistisk og relasjonsorientert tilnærming til veilederrollen, der veilederen skal lytte til de nyutdannedes behov, oppmuntre og gi emosjonell støtte.

I sine kritiske merknader til en slik tilnærming hevder Wang og Odell (2002, 2007) at denne tilnærmingen overlater til den enkelte nyutdannede selv å finne fram til hvordan man skal utvikle egen lærerrolle og egen undervisning: "Consequently, it leaves what and how novices learn to teach in the hands of novices themselves" (Wang & Odell, 2007, s. 467). Dette innebærer at en slik tilnærming i liten grad hjelper de nyutdannede til å utvikle egen lærerrolle.

En situert, ekspertorientert tilnærming

Den andre tilnæringsmåten var en *situert, ekspertorientert tilnærming*, der formidling av ekspertkunnskap er hensikten (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1984). Denne tilnærmingen bygger på en forståelse av at de nyutdannede trenger å lære av de erfarne lærerne og få innsikt i deres arbeidsmåter og vurderinger. Dette læres best gjennom samarbeid om undervisning (Cochran-Smith & Paris, 1995; Gold, 1996), samt veiledning som deltakelse (jmf. kap. 3.2).

En slik tilnæringsmåte er influert av et syn på veiledning som hjelp for å løse konkrete situasjoner. Den bygger på en tilnærming der veilederen framstår som ekspert på den situasjonen og de utfordringene de nyutdannede møter (jmf. kap. 5.1.1-5.1.2). Hensikten

med veiledningen er å gi *informasjon, tips og konkrete råd*, slik at de nyutdannede får tilgang til en del av den kunnskapen som de erfarne lærerne har opparbeidet seg. Dermed blir veiledningen ofte gjennomført som integrert i annen yrkesutøvelse (jmf. kap. 3.2.2).

I sin gjennomgang av ulike forskningsstudier (2002) fant Wang og Odell at studentene og de nyutdannede også forventet at veiledningen skulle bidra med *informasjon om skolens rutiner og prosedyrer*, samt hjelpe dem i forhold til *konkrete problemer i undervisningen* (Christensen & Conway, 1991), altså den situerte, ekspertorienterte tilnærmingen til veilederrollen (Ganser, 1996a; Hardy, 1999; Sudzina et al., 1997). Studentene og de nyutdannede hadde stor grad av sammenfallende forventninger til veiledningen, og disse forventningene stemte også overens med veiledernes tilnærming til veilederrollen (Ganser, 1996b, 1998; Smith, 1993).

Wang og Odell (2002) konkluderte med at heller ikke denne situerte, ekspertorienterte tilnærmingen til veilederrollen bidro til å hjelpe de nyutdannede til å utvikle egen lærerrolle. Denne tilnærmingen bidro heller ikke til at de nyutdannede tok i bruk nyere forskningsbaserte metoder og mer reformvennlige undervisningsmetoder (Cuban, 1993; Feiman-Nemser, et al., 1999, jmf. også kap. 5.1.1 og 5.1.2).

Konsolidering av eksisterende undervisning

Disse to dominerende tilnærmingene til veilederrollen bidro i følge Wang og Odell (2002; 2007) til å videreføre eksisterende praksis i skolen. Wang og Odell (2002) viser til Cochran-Smith og Paris (1995) og Zeichner og Gore (1990) når de er kritiske til den situerte, ekspertorienterte tilnærmingen til veilederrollen:

Conceptually speaking, teacher mentoring from a situated apprentice perspective actually contradicts the fundamental aim of the reformers, which is to reconstruct and reform the prevailing teaching practices and culture (Cochran-Smith & Paris, 1995). The situated apprentice perspective suggests a narrow, functional perspective on teacher learning that is intended to reproduce the existing system (Zeichner & Gore, 1990) (Wang & Odell, 2002, s. 497).

Denne tilnærmingen kan bidra til å hindre nyskaping fordi man i liten grad *problematiserer* hensikten med handlingene, men kun vektlegger *effekten*, hva som virker i praksis. Veiledernes ekspertkunnskap problematiseres i liten grad (jmf. Franke & Dahlgren, 1996). Tilnærmingen øker også risikoen for at man i veiledningen blir detaljorientert (jmf. kap. 5.2.1) og dermed kun har fokus på fragmenter i undervisningen (jmf. Winograd, Higgins, McEwan, & Haddon, 1995). Dette kan føre til at man kun blir opptatt av de undervisningstekniske sidene ved arbeidet og i liten grad beskjeftiger seg med å drøfte *alternative*

undervisningsmetoder. På denne måten kan et ensidig situert perspektiv på veilederrollen bidra til å *konsolidere eksisterende undervisningspraksis*.

Wang og Odells gjennomgang av de ulike forskningsprosjektene (2002) viste at veiledningen av nyutdannede lærere i liten grad støttet opp om implementering av vedtatte reformer og standarder for god undervisning (2002, s. 485). Med utgangspunkt i gjennomgangen av forskning på induction og forskning på ulike tilnærminger til veilederrollen, problematiserte de forholdet mellom veilederens tilnærming til veilederrollen, hensikten med veiledningen og innholdet i utdanningen av erfarne lærere som skulle veilede nyutdannede.

Wang og Odell (2002, s. 511) hevder at veiledning av nyutdannede i større grad burde ha til hensikt å støtte nyutdannedes læring og undervisning slik at veiledning for nyutdannede ikke bidrar til å opprettholde gamle undervisningstradisjoner, men støtter opp under implementering av forskningsbasert kunnskap og kvalitetsstandarder for undervisning:

Instead of focusing on seniority and years of teaching, it is important for program developers and coordinators to examine mentors' dispositions toward teaching and learning to teach. More attention will need to be given to selecting mentors who are teaching in reform-minded ways. Moreover mentor preparation will need to focus not only on helping mentors to develop their interpersonal and reflection skills but also on helping mentors to develop the relevant dispositions and skills in teaching and learning to teach that are crucial for supporting novices in learning standards-based teaching (Wang & Odell, 2002, s. 513).

Wang og Odell viser til at de to dominerende tilnærmingene til veiledning i lærerutdanningen, og i veiledning av nyutdannede, i liten grad bidrar til å implementere nyere forskningskunnskap og arbeidsmetoder i skolen (jmf. kap. 2.1.5). Deres oversiktsstudie (2002) konkluderte med at veiledning av nyutdannede også bør vektlegge *en tredje tilnæringsmåte* til veilederrollen. Dette skulle være en tilnærming der de erfarne lærerne i sin veiledning i større grad skulle vektlegge en tilnærming som ivaretar *kritiske perspektiver i forhold til eksisterende praksis*, for på den måten å kunne bidra til å *fremme en kritisk konstruktivistisk og mer reformvennlig undervisningspraksis* i skolen. De kalte denne tredje tilnæringsmåten for en *kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming* (3), og en slik tilnærming skulle ivareta en innovativ tilnærming til lærerrollen og lærerarbeidet.

Wang og Odell støtter seg blant annet på Edwards (Edwards et al., 1996, 2002, 1998, 2004) og Cochran-Smith (1991) når de hevder at det er nødvendig å se kritisk på hensikten med veiledning av nyutdannede lærere og utdanningen av veilederne. De viser til at

Huling-Austins (1992) studier av veilederutdanning og konkluderer med at kritiske perspektiver på eksisterende praksis i liten grad er vektlagt i eksisterende utdanning av veiledere:

However, the new standards for teaching and learning to teach, and the research on learning to teach using the standards, are to a great extent silent on teacher mentoring programs and teacher mentoring functions as bases for analyzing mentoring relationships (Wang & Odell, 2002, s. 485).

En kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming

I 2006-2007 gjennomførte Wang og Odell en ny studie av forholdet mellom nyutdannede lærere og deres veiledere basert på en kritisk, konstruktivistisk og sosiokulturell tilnærming til læring og forskning på læreres læring (2007, s. 474). Denne studien tok utgangspunkt i studien fra 2002 med de to tilnæringsmåtene til veilederrollen som de fant i disse studiene. De supplerte da med denne tredje tilnæringsmåten som de kalte en *kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming* til veilederrollen (3). Denne tredje tilnæringsmåten skulle ivareta de perspektivene som de to andre tilnæringsmåtene i liten grad ivaretok.

Denne tredje tilnæringsmåten innebærer at veilederrollen vektlegger at veiledningen også skal bidra til å fremme et kritisk perspektiv på praksis og fremme en reformrelatert tilnærming til kunnskap, læring og undervisning. Tilnærmingen (jmf. kap. 3.3.2, *developmental/reflective models*, Pajak, 2000) er basert på en kritisk og frigjørende tilnærming til kunnskap og læring. Dermed knyttes veiledning til *endring og fornying*, og veilederrollen kan da tilsvare det å være en *kritisk venn* og oppmuntre til nyskaping og innovasjon.

Innen tilnærmingen vektlegges samarbeidet mellom veilederen og de nyutdannede i veiledningssamtalen. Dette samarbeidet baseres på felles analyse og veilederens rolle som kritisk venn som bidrar til å stille spørsmål ved eksisterende praksis og forsøker å oppmuntre til nyskaping og nytenkning (jmf. Handal, 2007; Peavy, 2006; Plant, 1997). I denne tredje tilnærmingen til veilederrollen er man i noe mindre grad enn i en humanistisk og relasjonsorientert tilnærming (jmf. Rogers, 1982), opptatt av de nyutdannedes opplevelse av trygghet og sikkerhet. Man er i større grad opptatt av å utfordre de nyutdannedes tenkning og deres begrunnelser for handling (jmf. Lauvås & Handal, 1990, 2000). Videre er man opptatt av kontekstens betydning og det situerte (jmf. Lave & Wenger, 2000), samt av ekspertrollens begrensninger når det gjelder mulighet for fornying av eksisterende

praksis. En slik kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming vektlegger *læreres dilemmaer, motsetninger* og tar ofte utgangspunkt i *utfordringer som problematiseres*. Denne tredje tilnærmingen tydeliggjør de nyutdannedes *valgmuligheter* og betydningen av å foreta *reflekterte og begrunnede* pedagogiske valg.

Betydningen av mangfold og ulike tilnærminger til veilederrollen

Wang og Odells studie fra 2007 er en kvalitativ studie av ulike tilnærminger til veilederrollen. De ønsket blant annet å undersøke hvorvidt en slik studie kunne avdekke spor av denne tredje tilnærmingmåten, en kritisk konstruktivistisk reformvennlig tilnærming til veilederrollen (von Glasersfeld, 1995; Norffke, 1997).

Wang og Odell (2007) argumenterer i denne studien også for betydningen av at veiledning av nyutdannede må ha som mål å bidra til at de nyutdannede videreutvikler sitt syn på kunnskap, læring og undervisning slik at de settes i stand til å undervise ut fra en reformrelatert undervisningstilnærming. Dette innebærer en mer kompleks og krevende tilnærming til veilederrollen.

Teacher mentoring has been identified as a necessary support for reforming existing teaching practice in the US context (Wang & Odell, 2002) and the contexts of England and Wales (Edwards, 1998). These situations create an ever more complex reality for mentor-novice relationships for several reasons (Wang & Odell, 2007, s. 474).

De viser til at eksisterende inductionprogram ikke nødvendigvis bidrar til at de nyutdannede tar i bruk nyere forskning i sin undervisning. I sin studie fra 2003 fant Wang og Odell at selv om både de nyutdannede og veilederne forfektet et kritisk og reformvennlig kunnskaps- og undervisningssyn, bidro ikke veiledernes tilnærming til veilederrollen og veiledningen til at veiledningen støttet opp om et slikt læringssyn (Wang & Odell, 2003).

It has been shown that even if the mentor and novice are both committed to reform-minded teaching, they may not have an understanding of how mentoring should be carried out to support practices that are consistent with reform-minded teaching (Wang & Odell, 2003 i Wang & Odell, 2007, s. 275).

Wang og Odell viser i flere av sine studier (2002, 2003, 2007) til at veilederne i liten grad er bevisst, eller har kunnskaper om, hvordan de skal legge opp veiledningen for at veiledningen skal bidra til å bygge opp om et bestemt læringssyn eller kritiske perspektiver på eksisterende undervisning. De er opptatt av at utdanningen av veilederne, og målet med veiledning av nyutdannede, bør tydeliggjøre at hensikten ikke kun er effektiv tilpassing til eksisterende skolekultur. Målet for veiledning av nyutdannede må også presisere at

veiledningen skal bidra til at de nyutdannede utvikler arbeidsmåter og undervisningsmetoder som bygger på nyere forskning. Dette vil i følge Wang og Odell kreve at veilederne får tilgang til ny forståelse av forholdet mellom veisøker og veileder, samt ny innsikt i hvordan hensikten med veiledningen også har betydning for deres tilnærming til veilederrollen.

De tre hovedtilnæringsmåtene til veilederrollen som Wang og Odell beskriver, ivaretar ulike teoretiske perspektiver som det humanistiske (jmf. Hegler & Dudley, 1986; Odell & Ferraro, 1992), det situerte og sosiokulturelle (jmf. Feiman-Nemser et al., 1999a, 1999b) og det kritisk konstruktivistiske og sosiokulturelle (jmf. Cochran-Smith & Paris, 1995; Zeichner & Gore, 1990). Disse tre tilnæringsmåtene var et utgangspunkt når de analyserte veiledningssamtaler mellom nyutdannede og deres veiledere (2007).

I studien fra 2007 identifiserte Wang og Odell 16 ulike varianter og kombinasjoner av disse tre hovedtilnæringsmåtene til veilederrollen. Disse 16 ulike tilnærmingene viste et mangfold av tilnæringsmåter som på ulike måter kunne relateres til disse tre hovedtilnærmingene. De fant at verken en *ensidig* vektlegging av det *humanistiske og relasjonelle* (1), det *situerte og ekspertorienterte* (2) eller det *kritisk konstruktivistiske og reformvennlige* (3) ville kunne ivareta hensikten med veiledning for nyutdannede lærere som vektla innovasjon og fornying.

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).

Deres forskning viste betydningen av mangfold når det gjaldt tilnærminger til veilederrollen. På denne måten viser de noe av kompleksiteten i veilederens tilnærming til veilederrollen, betydningen av samspillet mellom deltakerne i veiledningssamtalen, og ikke minst hvordan mangfold og variasjon kan ivareta ulike sider ved hensikten med veiledning for nyutdannede lærere. Dermed tydeliggjorde deres forskning nødvendigheten av at veilederne hadde ulike tilnærminger til veilederrollen i løpet av en veiledningssamtale. En ensidig tilnærming til en av disse hovedtilnærmingene kunne i liten grad ivareta de nyutdannedes ulike behov, og samtidig også støtte opp om målet om å fremme en kritisk og reformvennlig tilnærming til undervisning.

Identifiseringen av disse 16 ulike tilnærmingene til veilederrollen og deres klargjøring av de tre hovedperspektivene bidrar til å tydeliggjøre hvordan veilederrollen må tilpasses både forholdet mellom deltakerne, veiledningskonteksten for øvrig og hensikten med veiledningen.

Wang og Odells studie (2007) av forholdet mellom veilederne og nyutdannede i veiledningssituasjonen gir et komplekst bilde av ulike utfordringer relatert til relasjoner og roller i veiledningen. De hevder at dersom veiledningen skal kunne bidra til å bygge opp om nytenkning og kritiske perspektiver på undervisning, er det nødvendig at de nyutdannede og veilederne i veiledningssamtalene belyser ulike syn på undervisning og læring, og om mulig drøfter seg fram til noen felles visjoner (Wang & Odell, s. 473). Deres studie tydeliggjør betydningen av at veilederne utvikler et mangfold av ulike tilnærminger til veilederrollen, noe av kompleksiteten i veiledningskonteksten og i forholdet mellom deltakerne for at veiledningssamtalene skal bygge opp om hensikten med veiledningen.

5.6 Oppsummerende kommentar

I dette kapittelet har jeg presentert kartleggingsundersøkelser, oversiktsstudier og forskningsprosjekter som på forskjellige måter har relevans i forhold til min studie. I og med at det er få større forskningsstudier internasjonalt og knapt noen norske forskningsprosjekter som gir en grundig analyse av ulike sider ved innholdet i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og deres lokale veiledere, innebærer det at de ulike forskningsprosjektene som er presentert har relevans i forhold til ulike aspekter ved min studie. Dette til tross for at de har studert veiledningskontekster og yrkeskontekster som i stor grad avviker fra veiledningssamtaler slik de praktiseres innen rammen av tiltaket ”Ny som lærer”.

For å belyse ulike sider ved veiledning som kontekst og som samtalsjanger, har jeg støttet meg til forskning på yrkesfaglig veiledning i lærerutdanningene (kap. 5.1). Studier av slike veiledningskontekster er tett knyttet til veiledning som kontroll og lærersertifisering, noe som gjør denne tilnærmingen til veiledning grunnleggende forskjellig fra utgangspunktet for veiledning av nyutdannede i Norge. Imidlertid finner jeg likevel at disse studiene kan kaste lys over de forestillingene, forventningene og erfaringene de nyutdannede kan ha i forhold til å få veiledning som nyutdannede. De forskningsprosjektene som er presentert representerer forskjellige lærerutdanninger og lærerutdanningskontekster, både britiske og

norske. De viser at veiledning i lærerutdanningens praksisperioder i stor grad preges av en situert og ekspertorientert tilnærming til veiledning. Samtidig avdekker disse studiene også at veiledningen i lærerutdanningens praksis preges av en svært begrenset refleksjonsdiskurs, med en praktisk og situert tilnærming til refleksjon relatert til hva som virker i praksis. Dette kan innebære at nyutdannede lærere i liten grad har erfaring med veiledning som vektlegger en kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming til veiledning og dermed i liten grad kjenner til en veiledningstilnærming som også vektlegger kritisk vurdering av eksisterende praksis.

Forskningsprosjektene som presenteres i kapittel 5.1 kan på denne måten både gi et bilde av de nyutdannedes erfaringsbakgrunn, men også bidra med ulike perspektiver inn i drøftinger av mine analyser relatert til fokus, fokusering, nivå og perspektiver i veiledningssamtalene mellom nyutdannede og deres lokale veiledere. Samtidig er det viktig å presisere at veiledning er en dialogisk virksomhet der veiledningen må tilpasses den konkrete konteksten veiledningen er del av, samt ta utgangspunkt i veisøkerens forutsetninger (jmf. kap. 3.3). Derfor er det vesentlig å trekke inn disse resultatene for å drøfte og belyse, men også for å være oppmerksom på hvilke begrensninger disse studiene har i forhold til at kontekstene er svært forskjellige.

De to forskningsstudiene som presenteres i kapittel 5.2, er heller ikke relatert til den veiledningskonteksten som jeg studerer. Disse to studiene gir imidlertid på ulike måter innspill i forhold til sammenhenger mellom veiledningssamtalene som samtalesjanger og innholdet i veiledningssamtalene. Skagen (1998) tydeliggjør spesielt det dialogiske perspektivet blant annet ved å få fram de historiske, sosiale og kulturelle sjangertrekkenes betydning som overtoner i disse veiledningssamtalene. Bjørndal (2008) får fram noe av kompleksiteten og nyansene i forholdet mellom symmetri og asymmetri i relasjonene mellom veileder og veisøker. I så måte gir disse to studiene verdifulle bidrag, spesielt i forhold til drøfting av sammenhenger mellom innhold og relasjoner i veiledningskontekster. Dette er vesentlige aspekter også i min studie.

Det er først i underkapittel 5.3 at jeg i hovedsak presenterer forskning som dreier seg om nyutdannede, og da overgangen fra utdanning til yrke. I denne forskningen framkommer både betydningen av grunnutdanningens relevans for yrkesfeltet, men også betydningen av utakt. Det vil si at grunnutdanningene også må bidra til at de nyutdannede har kunnskap som kan føre til fornying og innovasjon i yrkesfeltet (Heggen, 2008; Nygren, 2004; Smeby

& Mausestaden, 2011; Tickle, 2000). Dette kapitlet inneholder også ulike forskningsprosjekter der nyutdannede lærere sammenliknes med andre grupper nyutdannede. I to av disse forskningsstudiene konkluderes det med at nyutdannede lærere i mindre grad enn de nyutdannede innen en del andre profesjonsgrupper rapporterer om at de får spesiell oppfølging som nyutdannede, og at de har mindre tilgang til profesjonens kunnskapsressurser enn de øvrige profesjonene i studien (Frøseth & Caspersen, 2008; Jensen et al., 2008). I tillegg framstår nyutdannede lærere som en profesjonsgruppe som har høye ambisjoner, men deres problemstillinger som nyutdannede ofte er komplekse og uavgrensede (Jensen et al., 2008).

Selv om mye av forskningen på nyutdannedes individuell kompetanse avdekker at nyutdannede lærere har manglende kompetanse på viktige områder (Berliner, 1975; Feiman-Nemser, 2003; Tetzlaff & Wagstaff, 1999), viser kartleggingsundersøkelser der man spør de nyutdannede selv, at de vurderer sin kompetanse som god (Arnesen & Aamodt, 2010; Dahl et al., 2006; Vibe, et al., 2009). Flere av de forskningsprosjektene jeg har presentert (kap. 5.3-5.4) viser betydningen av å se kompetanse som relasjonell og dynamisk, og som individuelle- og kollektive prosesser (Jakhelln, 2011; Løvlie, 2001; Raaen & Aamodt, 2010). Dette er også noe av bakgrunn for at jeg har trukket fram forskning som dreier seg om de nyutdannedes møte med skolekonteksten som relevant for min studie av veiledningssamtaler (jmf. kap. 5.4).

De forskningsprosjektene som presenteres i den delen (kap. 5.3-5.4), viser blant annet betydningen av at de nyutdannede lærerne møter en skolekontekst preget av et profesjonelt fellesskap der deres ideer, ambisjoner og entusiasme ivaretas (Flores & Ferreira, 2009; Jensen et al., 2008; Kelchtermans & Ballett, 2002; Raaen & Aamodt, 2010). Imidlertid viser flere kartleggingsundersøkelser og forskning på nyutdannede lærere at de nyutdannede ikke nødvendigvis alltid møter slike samarbeidende og utviklingsorienterte skolekulturer (Flores & Ferreira, 2009; Raaen & Aamodt, 2010; Vibe et al., 2009). De forskningsprosjektene som er presentert i kapittel 5.3 og kapittel 5.4 er relevante for min studie blant annet fordi de gir et bilde av det å være nyutdannet, nyutdannedes kompetanse og deres møte med skolekonteksten og kan på ulike måter gi innspill til drøfting av min analyse av veiledningssamtalene.

Den siste delen av kapitlet omhandler induction og veiledning for nyutdannede lærere spesielt. Selv om det er få studier som omhandler selve veiledningssamtalen, er det flere

studier som berører noen av de aspektene som belyses i min studie. Kapittelet starter med å presentere hvilken tematikk som belyses i veiledningssamtaler mellom nyutdannede og deres lokale veiledere. De norske kartleggingsundersøkelsene fra perioden 2010-2012 viser at det i særlig grad er klasseledelse, undervisningsrelatert arbeid, elevvurdering, skolen som organisasjon og de nyutdannedes individuelle behov som belyses. Dette er interessant i forhold til hvilke saksområder som belyses i de veiledningssamtalene som jeg har observert.

I denne delen av kapittelet presenteres også studier av nyutdannede som deltar i veiledning innen den nasjonale satsingen på veiledning for nyutdannede lærere i Norge. De ulike tiltakene med veiledning for nyutdannede organiseres ulikt (jmf. kap. 2.2). I og med at tiltakene er ulike, er det interessant å registrere at nyutdannede førskolelærere som deltar i tiltaket ”Ny som lærer” (Ødegård, 2011) rapporterer at de opplever veiledningssamtalene som nyttige. Men de gir også uttrykk for at den tilnærmingen til veiledning som dette tiltaket er basert på, var ukjent for dem (jmf. kap. 5.1). Dette kan ha sammenheng med at forskning på yrkesfaglig veiledning er relatert til veiledning som del av en sertifisering for yrket, mens veiledning for nyutdannede er veiledning mellom kolleger der begge er ferdig sertifisert og har likeverdig ansvar i skolekonteksten. Men det kan også ha sammenheng med at man innen ulike lærerutdanningskontekster i stor grad er basert på en situert og ekspertorientert tilnærming til veiledning (jmf. kap. 5.1). Tiltaket ”Ny som lærer” legger i sin målsetting i større grad opp til en kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming (jmf. kap. 2.3). Ødegård (2011) fant at veilederne i liten grad utfordret de nyutdannede førskolelærerne eller tydeliggjorde kritiske perspektiver i veiledningssamtalene. Hun fant at veiledningstilnærmingen i større grad var preget av en humanistisk og relasjonsorientert tilnærming og en situert og ekspertorientert tilnærming. Hun forklarte denne tilnærmingen til veiledning med blant annet barnehagens historiske og kulturelle tradisjon som i stor grad er bygget på harmoni og konsensus. I følge Wang og Odell kan en humanistisk og relasjonsorientert tilnærming og en situert eksperttilnærming til veiledning bidra til å konsolidere eksisterende praksis (jmf. kap. 5.1 og 5.5.4).

De internasjonale oversiktsstudiene av veiledning for nyutdannede (Strong & Odell, 2011; Totterdell & Arrowsmith, 2007; Wang & Odell, 2002) som er presentert, viser at det er stor variasjon i disse inductionprogrammene når det gjelder både omfang, innhold og hensikten med programmet. Disse inductionprogrammene ser ut til å ha god effekt på og redusere frafallet fra læreryrket og når det gjelder de nyutdannedes klasseledelse og variasjon i

undervisningen. Totterdell og Arrowsmith (2007) identifiserte sju faktorer som hadde betydning for de nyutdannedes utbytte av veiledningen. Disse faktorene hadde sammenheng med arbeidssituasjon, forholdet mellom den nyutdannede og veilederen, samt at veiledningen omhandler både de nyutdannedes og elevenes læring. Derfor kan de forskningsstudiene som er presentert i dette kapittelet på ulike måter bidra i drøftingene.

Til slutt i denne delen av kapittelet ble Wang og Odells forskning på veiledning av nyutdannede (2002, 2003, 2007) presentert. De fant tre hovedtilnærminger; en humanistisk og relasjonsorientert tilnærming (1), en situert og ekspertorientert tilnærming (2) og en kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming (3). De påviste i 2007 at ingen av disse tre hovedtilnærmingene er hver for seg tilstrekkelig til å ivareta de ulike målsettingene for veiledning av nyutdannede lærere. De viste, ved å identifisere 16 ulike variasjoner av tilnærminger, hvordan veilederne vekslet mellom ulike tilnærminger til veilederrollen og hvordan de forskjellige variasjonene av disse tre hovedtilnærmingene ivaretok ulike sider ved hensikten med veiledning for nyutdannede. På denne måten tydeliggjorde Wang og Odell (2007) noe av kompleksiteten i forholdet mellom deltakerne i veiledningssamtalene, ulike tilnærminger til veiledning og hensikten med veiledning for nyutdannede lærere.

De mange kartleggingsundersøkelsene og forskningsprosjektene som er presentert i dette kapittelet kan på ulike måter bidra til å belyse både analysen av veiledningssamtalene og drøftingen. De kan belyse hovedproblemstillingen relatert til saksområder og fokus i veiledningssamtalene og delproblemstillingene. Dette til tross for at kun et fåtall av studiene berører tematikk som er direkte relatert til nyutdannede lærere på ungdomstrinnet eller nyutdannede lærere som får veiledning innen rammene av den nasjonale satsingen på veiledning for nyutdannede, eller tiltaket "Ny som lærer". Imidlertid er det flere av forskningsprosjektene som trekker fram vesentlige sider ved veiledning som kontekst, vesentlige aspekter ved det å være nyutdannet og vesentlige forhold relatert til veiledning av nyutdannede. Flere av forskningsprosjektene tydeliggjør også at oppfølging og veiledning ikke bare skal konsolidere eksisterende praksis, men også bidra til kritiske vurderinger av eksisterende praksis og bevisstgjøring av egne pedagogiske muligheter og valg. I så måte vil alle de kartleggingsundersøkelsene og forskningsprosjektene som er presentert i dette kapittelet kunne bidra med ulike perspektiver i deldrøftingene (kap. 7.3 og kap. 8.6) eller i den avsluttende drøftingen i kapittel 9.

6 Forskningsdesign og metode

Hensikten med studien, teoretisk innramming og valg av problemstillinger er avgjørende for forskningsdesign og metode. Denne avhandlingen rammes inn av en konstruktivistisk og sosiokulturell forståelse, og i en slik tilnærming er man opptatt av å få fram noe av kompleksiteten i forholdet mellom deltakere og kontekst. Dette er en tilnærming som i stor grad leder mot et kvalitativt forskningdesign (Creswell, 1998; Denzin & Lincoln, 2000).

Qualitative research is an inquiry process of understanding based on distinct methodological traditions of inquiry that explore a social or human problem. The researcher builds a complex, holistic picture, analyzes words, reports detailed views of informants, and conducts the study in a natural setting (Creswell, 1998, s. 15).

Kvalitativ forskning innen en konstruktivistisk og sosiokulturell tilnærming sees som et samarbeid mellom forskningsdeltakere og forsker (Guba & Lincoln, 1988). Dette forholdet har betydning for hva som vektlegges i studien. ”Kunnskapen som skapes og utviklingen som skjer i praksis, vokser frem på grunnlag av interaksjonen mellom forsker og deltakere i forskningsarbeidet” (Postholm, 2005, s. 76). Forskningsdesignet sees som eksplorativt, fordi design og metode justeres underveis i studien. Innen en slik forståelsesramme betegnes informanter i forskningsarbeidet som forskningsmedarbeidere, deltakere eller aktører.

Kapittelet starter med refleksjoner knyttet til metodologiske vurderinger og valg av forskningsdesign (kap. 6.1). Designet er et kasusstudium (kap. 6.1.1) og min forskningsposisjon kan sammenliknes med Kvales (2007b) metafor om forskeren som reisende (Kvale, 2007b, s. 20). Denne metaforen tydeliggjør også mine forskningsdeltakeres rolle som samtaleparter og deltakere med ulike innspill, synspunkter og perspektiver. I denne første delen av kapittelet (kap. 6.1.2) drøftes forskerposisjonen (Kvernbekk, 2005) og min forforståelse.

Kapittel 6.2 omhandler forskningsdesignet og arbeidsprosessen. I denne delen starter jeg med en vesentlig formalitet relatert til forskning (kap. 6.2.1), kravet om registrering og godkjenning av prosjektet⁸⁰, samt kravet til informert samtykke (Forskningsetiske retningslinjer innen samfunnsvitenskap, juss og teologi § 9). Jeg valgte å gjennomføre en pilotstudie (kap. 6.2.2), og i denne delen presenteres de erfaringene fra pilotstudien som fikk konsekvenser for hovedprosjektet. Feltarbeidet i hovedprosjektet er lagt til en kommune,

⁸⁰ www.etikkom.no

og i denne delen begrunnes valg av kommune, og samarbeidet med denne kommunen beskrives (kap. 6.2.3).

I kapittel 6.3 belyses forskningsdesign og utvalgskriterier. Jeg har i denne studien hatt behov for å innhente en del datamateriale som har fått status som bakgrunnsinformasjon. Oversikten over designet og metodene viser det totale datamaterialet avhandlingen støtter seg på. I en vid tilnærming til et forskningsfelt kan det være nødvendig å samle inn mer datamateriale for å justere og avgrense studien underveis. Jeg skiller tydelig mellom det datamaterialet som er analysert og som presenteres i avhandlingen, og det datamaterialet som kun er benyttet som bakgrunnsinformasjon (kap. 6.3.1). I kapittel 6.3.2 beskrives og begrunnes valg av hjelpemidler i datainnsamlingen og transkriberingen, mens underkapittel 6.3.3 viser mine refleksjoner og beskriver kriterier for valg av forskningsdeltakere. Deretter presenteres studiens situasjonskontekst (kap. 6.3.4).

Kapittel 6.4 presenterer en beskrivelse av forskningsmetodene, først (kap. 6.4.1) deltakerberetninger, deretter (kap. 6.4.2) observasjon og til sist (kap. 6.4.3) kvalitative forskningsintervju. De metodene som er benyttet i forhold til innsamlingen av bakgrunnsinformasjon, utdypes i liten grad i avhandlingen.

Kapittel 6.5 dreier seg om refleksjoner knyttet til transkripsjon (kap. 6.5.1), datanær analyse (kap. 6.5.2) og kvalitet (kap. 6.5.3). Jeg har foretatt all datainnsamlingen, transkriberingen av observasjonene og intervjuene selv. Arbeidet foregikk delvis parallelt, men det meste av transkriberingen ble gjort i 2008. Transkriberingen er et svært tidkrevende arbeid med mange etiske vurderinger underveis, men en viktig prosess for å sikre kvaliteten i studiet (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne delen belyses noen refleksjoner knyttet til transkribering (kap. 6.5.1).

Jeg har valgt en datanær analyse, noe som i denne studien begrenses til at jeg i stor grad har benyttet deltakernes begrepsbruk (Alvesson & Sköldbberg, s.144; Strauss & Corbin, 1997). Dette var et valg som ble viktig for meg for å beholde forskningsdeltakernes stemmer gjennom hele analyseprosessen (kap. 6.5.2). Med utgangspunkt i deltakernes beskrivelser av saksområder i veiledningssamtalene har jeg også konstruert åtte kategorier som saksområdene er systematisert innunder (jmf. kap. 7.2).

I kapittel 6.6 vurderes studiens validitet. Først vurderes studiens indre validitet relatert til fire faktorer eller strategier som har betydning for validiteten i slike kasusstudier (kap.

6.6.1). Deretter vurderes studiens indre validitet hva gjelder gjennomskinnelighet (kap. 6.6.2). Studiens ytre validitet, overførbarhet drøftes i kapittel 6.6.3.

Helt til slutt i kapittelet (kap. 6.7) gis en kritisk kommentar til metodevalg i studien.

6.1 Metodologiske vurderinger og valg av forskningsdesign

Et fellestrekk ved kvalitativ tilnærming til forskning er i følge Creswell at studiene er verdiladede (1998), noe som blant annet innebærer at en kvalitativ forsker innser at forskningen påvirkes av hennes forforståelse og hennes subjektive, individuelle teorier. Forskeren selv er det viktigste forskningsinstrumentet (Postholm, 2010, s. 35). Det er forskeren som gjennom sin virksomhet på feltet synliggjør en virkelighet for andre. Kvalitativ forskning dreier seg om menneskelige og sosiale prosesser i deres naturlige omgivelser (Denzin & Lincoln, 2000; Postholm, 2010). Det er forskerens oppgave å fange ulike perspektiver og aspekter slik at hun presenterer et komplekst bilde av forskningsfeltet, eller det fenomenet som studeres.

Denne avhandlingen er basert på en kasusstudie av nyutdannede lærere som får veiledning den første tiden. Creswell (1998) utdyper fem hovedtradisjoner innen kvalitativ forskning, der kasusstudie er en av disse tradisjonene. Han problematiserer begrepet kasus ved blant annet å vise til Stake (1995), som betegner kasus som objektet for studien, mens Merriam (1998) beskriver kasusstudium som metodologi. Ved metodologi menes en vitenskaplig innfallsvinkel der teoretiske og filosofiske perspektiver skiller kasusstudier fra andre tradisjoner. Postholm (2005) framholder kasusstudier som en eklektisk tilnærming der valg av metoder foretas med bakgrunn i hvilket felt man studerer, og hvilke områder innen dette feltet som velges.

Med utgangspunkt i Creswell (1998) kjennetegnes kasusstudier ved at man velger enkelte områder innen et felt og studerer disse områdene ved bruk av ulike metoder. Dermed får forskningsdesignet et flermetodisk design. Man studerer ikke hele situasjonen slik man for eksempel gjør i etnografisk tilnærming, men velger avgrensede aspekter ved feltet. En kasusstudie er avgrenset både i tid og sted.

6.1.1 Et kasusstudie med flermetodisk design

Kasusstudier stammer fra sosialvitenskapene. Denne tilnærmingen er influert av antropologi, historie, sosiologi og psykologi (Merriam, 1998). Merriam omtaler kasusstudier

som beskrivende studier. Postholm (2010) støtter seg på Merriam (1998), Stake (1995) og Basse (Basse, 1999) når hun hevder at: ”En kassstudie er definert som utforskning av et ’bundet system’, et system som både er tids- og stedbundet” (Postholm, 2010, s. 50). Postholm eksemplifiserer dette ved å vise til at kassstudier kan relateres til et program, noe som er tilfelle i denne studien (Postholm, 2010, s. 50). I min studie dreier program seg om tiltaket ”Ny som lærer” og om veiledningssamtaler innen rammen av et skoleår, dvs. høsten 2007 og våren 2008.

Kassstudier kan være avgrenset til noen få variabler eller omfatte mange variabler innen den konteksten som studeres. I denne studien er det i hovedsak innholdet i veiledningssamtalene og relasjonene mellom deltakerne og konteksten som studeres. Analysen er relatert til ytringene i veiledningssamtalene som kontekst. I tillegg omfatter kassstudier som nevnt et flermetodisk design, noe som i min studie innebærer at jeg, i tillegg til observasjon av veiledningssamtaler (Alvesson & Skjöldberg, 2008; Creswell, 1998; Postholm, 2010), intervjuer de nyutdannede som deltar i disse veiledningssamtalene i forlengelsen av veiledningssamtalene (Kvale & Brinkmann, 2009; Kvale, 1997a, 1997b). Jeg har også benyttet deltakerberetninger (Hammersley & Atkinson, 2004) for å få noe bakgrunnsinformasjon om den enkelte nyutdannede.

Postholm (2010, s. 53) viser også til at det ikke er en bestemt tilnærming til kassstudier, men at forskeren velger det som er passende og praktisk. Dermed karakteriseres slike studier som eklektiske, og man er opptatt av at tilstrekkelig data samles inn: ”Et essensielt trekk for en kassstudie er at tilstrekkelige data blir samlet inn, slik at forskere gjøres i stand til å utforske viktige trekk og tolke det som blir studert” (Postholm, 2010, s. 53). Dermed kan mange ulike kilder benyttes for å belyse fenomenet. Postholm framholder at spørreskjema også kan være del av et datamateriale i kassstudier.

Kassstudier relateres ofte til en induktiv tilnærming til forskning (Creswell, 1998). Induktiv tilnærming innebærer at teori avledes fra data som blant annet i grounded theory (Strauss & Corbin, 1997), mens deduktiv tilnærming sees som det motsatte, og omtales ofte som hypotesetesting (Andr n, 2008). Andr n presenterer begrepet abduksjon som en mellomting mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Hun viser til Østern (1998) når hun hevder at i en abduktiv tilnærming justeres og tilpasses teoretiske innfallsvinkler i møtet med empirien, og at i dette møtet skapes det nye perspektiver og forståelsesmåter (Andr n, 2008, s. 21). Dette kan sees som en dynamisk og syklisk prosess, i spennet mellom det

empiriske og teoretiske, der den foreløpige forståelsen ut fra empirien konfronteres med en teoretisk forståelse som da bidrar til å justere egen forståelse. Omvendt kan forskerens forforståelse og teoretiske tilnærming få motstand fra empirien og på denne måten bidrar denne konfrontasjonen til justeringer. Denne prosessen kan ha likhetstrekk med dynamikken mellom helhet og del i en hermeneutisk tilnærming (jmf. Alvesson & Skjoldberg, 2008).

Alvesson og Kärreman problematiserer det skarpe skillet både en induktiv og en deduktiv tilnærming til forskning trekker mellom datamaterialet og teori: ”Vi anskuer empirisk materiale som et resultat af konstruksjoner – som konsekvens av fortolkninger og bruk av spesifikke vokabular” (2005, s. 121). En konstruktivistisk og sosiokulturell tilnærming innebærer at datamaterialet er del av og vevd inn i de betegnelser og begreper som benyttes av forskeren, noe som fører til at teori og data veves inn i hverandre og dermed ikke kan sees adskilt.

Alvesson og Kärreman (2005) viser til betydningen av forskerens interaksjon med dataene, og forskerens forforståelse, blant annet i form av teorier og begreper. De henviser til Weick (1999) som hevder at når forskeren får en følelse av at noe i datamaterialet er spesielt interessant, kan *det* være et tegn på at tidligere erfaringer og teorier på området ikke er tilstrekkelige. Alvesson og Kärreman poengterer at: ”... ingen data kan anskues som uberørte av forskerens konstruksjoner” (2005, s. 124). På denne måten tydeliggjør de at datamaterialet er fortolket, og at språket ikke speiler en virkelighet, men produserer en forståelse av en virkelighet. Et flermetodisk design bidrar til å få fram ulike forståelser av det samme fenomenet, og innebærer at ulike typer empirisk materiale belyser hverandre, en metodetriangulering. Metodetriangulering innebærer at jeg med utgangspunkt i et datamateriale, eksempelvis observasjoner av veiledningssamtalene, har benyttet datamateriale fra en annen type datamateriale, nemlig de påfølgende intervjuene. Ved å sammenlikne ytringer i veiledningssamtalene med kommentarer de nyutdannede gir i forhold til sin opplevelse av forutgående veiledningssamtale, får jeg et bedre grunnlag for å analysere for eksempel ulike former for dominans i den forutgående veiledningssamtalen.

Konteksten som studeres i denne avhandlingen er særskilte forhåndsavtalte veiledningssamtaler fysisk avskjermet fra annen yrkesutøvelse, og deltakernes ytringer i disse veiledningssamtalene (jmf. kap. 3.2 og 4.2). Det flermetodiske designet som er analysert og tolket i avhandlingen (jmf. kap. 7-8) består av observasjoner, kvalitative forsknings-

intervju og deltakerberetninger fra den enkelte nyutdannede. På denne måten kan de ulike forskningsmetodene og kontekstene disse metodene skal belyse, bidra til å gi innspill til tolkninger av ytringene i veiledningssamtalene. I tillegg har jeg også benyttet enqûet-undersøkelser (Lund, 2002) blant elevene for å bli kjent med deres beskrivelser av nyutdannede lærere. Videre har jeg brukt logger fra de nyutdannede og veiledere, for på denne måten å kunne danne meg et bilde av de nyutdannedes skolekontekst og veiledernes refleksjoner etter veiledningssamtalene. Enqûet-undersøkelsene og loggene har kun status som bakgrunnsinformasjon og dermed som støtte i forhold til avgrensning av studien, presisering av delproblemstillingene, og de har bidratt til større grad av trygghet i tolking og analyse av innholdet i de særskilte veiledningssamtalene. Denne bakgrunnsinformasjonen gir meg noe mer innsikt i de nyutdannedes skolekontekst,⁸¹ mens dette materialet ikke inngår i presentasjonen av dataene og metodene i avhandlingen.

6.1.2 Forskerposisjonen

Kvale (1997a) bruker metaforene gruvearbeider og reisende for å beskrive ulike syn på hvordan kunnskap dannes. Gruvearbeideren ser på kunnskap som noe gitt, mens den reisende henviser til et postmoderne, konstruktivistisk perspektiv der kunnskap konstrueres. I denne avhandlingen passer reisemetaphoren best. Jeg framstår da som reisende gjennom en observatør- og intervjuerrolle som i stor grad er lyttende, spørrende og undrende, og tar en tilbaketrukket, tilsynelatende passiv posisjon. På denne måten har jeg forsøkt å fange opp de nyutdannedes kommentarer, deres beskrivelser og perspektiver. Kvale (1997a, 1997b) benytter også disse metaforene for å illustrere forskningsintervjuerens rolle. Gruvearbeideren graver etter gullkorn, etter kunnskap som finnes i aktørens indre, mens den reisende: "...vandrer gjennom landskapet og deltar i samtaler med folk han treffer på veien. Den reisende utforsker ulike deler av landet, enten som ukjent territorium eller ved hjelp av kart, og flakker fritt omkring" (1997b, s. 20).

Min tilnærming til forskerrollen har vært å vise deltakerne at jeg søker etter kunnskap og forståelse om det å være nyutdannet og om veiledning. Rollen har vært å være aktivt lyttende i observasjonene; nysgjerrig og undrende med en åpen og noe avventende tilnærming i intervjuene. Jeg har vært opptatt av å registrere både med voicerecorder og feltnotater det som foregår i veiledningssamtalene og i intervjuene. Forskningsdeltakerne har villig delt sine refleksjoner med meg og latt meg få tilgang til flere av sine gleder og

⁸¹ Enqûete-undersøkelsene og loggene er ikke analysert, kun oppsummert som bakgrunnsinformasjon for meg som forsker.

bekymringer fra hverdagen som lærer. De har vist meg stor grad av tillit ved å la meg få innsikt i, ta opptak av og analysere ders veiledningssamtaler og gjennom å la seg intervjuet og tillate opptak av disse intervjuene.

Foucault hevdet at det er makt i alle relasjoner (1999), men at man i liten grad ordsetter denne maktrelasjonen eller ulikheten i posisjon. Det er viktig å bevisstgjøre og sette ord på maktrelasjoner, slik at dette aspektet ved forskningen også ordsettes. Dette er i noen grad drøftet med deltakerne, og jeg har forsøkt gjennom ord og handling å vise hensikten med studien, og mine intensjoner som forsker. Jeg har vært opptatt av å vise deltakerne at jeg vil dem *vel* og tydeliggjøre at deres *integritet* vektlegges i studiet. Ulikheter i posisjon og maktforholdet mellom deltakerne i en slik forskningsprosess kan antakeligvis aldri tydeliggjøres og belyses nok.

I min forskerposisjon kan jeg oppfattes som representant for lærerutdanningen, for veilederutdanning spesielt, samt også som representant for tiltaket ”Ny som lærer”. Denne forskerposisjonen kan både for de nyutdannede og veilederne oppleves som kontrollerende. I tillegg vil det ligge et maktforhold i det at eier har en partnerskapsavtale med høgskolen. Dette maktforholdet kan bidra til at deltakerne kan føle en forpliktelse til å delta i forskningsprosjektet, og da i realiteten ha liten mulighet til å trekke seg fra forskningsdeltakelsen, selv om noen av de eventuelt hadde ønsket det.

Det er viktig i et slikt forskningsarbeid at deltakerne stoler på forskeren og har tillit til at datamaterialet behandles på en etisk forsvarlig måte. Deltakelse i forskningsprosjekter gir merarbeid, men både fra pilotprosjektet og hovedprosjektet har de nyutdannede gitt tilbakemelding på at dette også har vært interessant og lærerikt for dem.

Før jeg startet på avhandlingen, var en av mine oppgaver i tiltaket ”Ny som lærer” å utdanne og følge opp veilederne ved å observere og gi veilederne respons på veiledningssamtalen. Innen tiltaket kalles denne rollen for ”metaveileder”. Veiledningssamtalene foregår som oftest på de nyutdannedes arbeidsplasser, og en av mine roller var å bidra til at veilederne videreutviklet sin veilederkompetanse ved at jeg som metaveileder hjalp dem med å analysere veiledningssamtaler og videreutvikle egen veilederrolle. Dette er en rolle veilederteamene ved høgskolene som deltar i tiltaket ”Ny som lærer”, har i forhold til de lokale veiledningssamtalene i barnehagene og skolene.

Jeg er utdannet førskolelærer, har jobbet noe som førskolelærer, samt utdannet førskolelærere siden midten av 1980-tallet. I arbeidet som metaveileder i forhold til veiledning av nyutdannede, opplevde jeg at min rolle ofte ble annerledes når jeg observerte og kommenterte veiledningssamtaler i barnehagesektoren. Dette kan ha sammenheng med at jeg i mange tilfeller hadde vært både veilederens og den nyutdannedes lærer i deres grunnutdanning, hatt ansvar for den veilederutdanningen veilederen hadde gjennomført, samt at jeg i perioden fra 1984 også var mye i barnehagene som konsulent, prosjektleder eller foreleser i forhold til ulike faglige utfordringer og utviklingsprosjekter.

Det at barnehagesektoren og førskolelærerne kjente meg forholdsvis godt fra lærerutdanningen, gjorde at de ofte ønsket at jeg ikke bare skulle kommentere det veiledningsfaglige, men også det barnehagefaglige som framkom i disse samtalene. Deltakernes ønsker, og min egen nærhet til feltet, bidro til at det for meg ble vanskeligere å distansere meg fra saksområdene som ble belyst når jeg observerte veiledningssamtalene i barnehagesektoren. Søndena (2002) drøfter tilsvarende erfaringer i relasjon til sin studie av veiledning i førskolelærerutdanningen (2002, s. 79).

Mine erfaringer med observasjon og oppfølging av veiledningssamtaler i barnehage og skole var noe av årsaken til at jeg i forbindelse med det nasjonale pilotprosjektet valgte å konsentrere studien om nyutdannede allmennlærere. I skolesektoren fikk jeg ikke alle disse andre rollene å forholde meg til, fordi de nyutdannede og de lokale veilederne i liten grad kjente meg som lærerutdanner, kursholder eller prosjektleder. Det var kun de lokale veilederne som hadde etter- eller videreutdanning i veiledning som kjente meg noe fra før, men heller ikke de forventet at jeg kunne kommentere på substansfeltet.

Det at få av de nyutdannede og lærerne kjenner meg fra lærerutdanningen, og min begrensede innsikt i skolesektoren og da spesielt i forhold til ungdomstrinnet og videregående opplæring, bidro også til at jeg valgte å studere nyutdannede lærere på ungdomstrinnet i denne avhandlingen. Imidlertid bidrar min manglende erfaring med og kjennskap til spesielle særtrekk ved allmennlærerutdanningen, og ved arbeidet på ungdomstrinnet, til at jeg som forsker ikke har den særskilte insidertilgangen jeg ville hatt dersom jeg hadde studert nyutdannede førskolelærere i barnehagen. Insidertilgang er et vesentlig fenomen som sees i lys av insider- og outsiderproblematikk i forhold til forskning (Kvernbekk, 2005). Når det gjelder insider- og outsiderproblematikk kan man som forsker være mer eller mindre insider, eller mangle en insidertilgang (Fay, 1996; Kvernbekk, 2005). Det er

vanlig å dele gradene av insidertilgang inn i: manglende insidertilgang, svak insidertilgang eller en særskilt insidertilgang. Carlton (1998) var spesielt opptatt av at forskeren burde ha en særskilt insidertilgang og representerer da en sterk insiderepistemologi. Han hevder at man eksempelvis må være kvinne for å forske på kvinner eller funksjonshemmet for å forske på funksjonshemmede (Carlton, 1998).

I følge Kvernbekk (2005, s. 32) er man som forsker alltid en outsider, selv om man som forsker kan ha en sterk eller svak insidertilgang til det man studerer. Når jeg har valgt å studere nyutdannede lærere på ungdomstrinnet, innebærer det at jeg har en svak insidertilgang. Dette fordi jeg selv har erfaring som elev på ungdomstrinnet, har noe kunnskap om skolekonteksten, men ikke selv erfaring fra verken å være lærer eller nyutdannet lærer på ungdomstrinnet.

Den svake insidertilgangen innebærer at jeg hadde et behov for datamateriale som også kunne gi beskrivelser av de nyutdannedes skolekontekst, et datamateriale som jeg da kunne støtte meg på i avgrensning av studiet, presisering av delproblemstillinger, samt i analysearbeidet.

Det er både fordeler og ulemper som forsker å ha særskilt insidertilgang. En insidertilgang kan hindre det Wadler kaller "naive observasjoner" fordi man som forsker har innsikt i elementære kulturuttrykk innen den konteksten man studerer (Wadel, 2007). Gadamer hevder at det er en nødvendig forutsetning at forskeren har en slik forståelse for elementære kulturuttrykk (Gadamer, 2010). Selv om en viss grad av forståelse for elementære kulturuttrykk sees som en forutsetning, kan en særskilt insidertilgang også bidra til at man tar ting for gitt, eller fenomener som selvsagte (Fay, 1996; Kvernbekk, 2005). Min manglende kjennskap til blant annet arbeidssituasjonen, ulike lærerfunksjoner og terminologien på ungdomstrinnet kan bidra til at jeg stiller andre spørsmål og etterspør mer inngående forklaringer på ulike fenomener, nettopp fordi jeg mangler denne tilgangen. Dette kan bidra til at jeg som kun har en svak insidertilgang i forhold til skolekonteksten, belyser andre perspektiver og stiller andre spørsmål til datamaterialet enn en med særskilt insidertilgang ville gjort (Kvernbekk, 2005, s. 49).

Jeg har imidlertid en sterk insidertilgang relatert til veiledningsfeltet som veilederutdanner og i forhold til veiledning for nyutdannede (jmf. forord og kap. 2). Min posisjon i forhold til den nasjonale satsingen på veiledning for nyutdannede og i tiltaket "Ny som lærer" gir meg en særskilt insidertilgang til veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og

lokale veiledere. Denne særskilte insidertilgangen kan være både positiv og negativ. Jeg har nødvendige forutsetninger for å forstå elementære kulturuttrykk i veiledningssamtalene, men min bakgrunn kan også være problematisk, både for forskningsdeltakerne og for meg selv som forsker. Når det gjelder forskningsdeltakerne kan de stå i fare for å se på meg som en representant for ordninger med veiledning for nyutdannede og ikke minst som en sentral representant for tiltaket ”Ny som lærer” som de deltar i. Dette kan føre til at de blir tilbakeholdende med å stille kritiske spørsmål, eller gi kritiske kommentarer til veiledningstiltaket, og mer lojalt forsøker å følge opp intensjonene i tiltaket enn de ellers ville vært.

Men min posisjon i forhold til utdanning av veiledere, og i forhold til veiledningsordningen nasjonalt og i tiltaket ”Ny som lærer”, kan også føre til at forskningsdeltakerne nettopp ønsker at jeg skal bli kjent med deres kritiske perspektiver. Det kan være kritiske perspektiver relatert til eksempelvis tilnærmingen til veiledning eller i forhold til selve veiledningsordningen slik den praktiseres i tiltaket ”Ny som lærer”. For min egen del gir den særskilte insidertilgangen jeg har i forhold til veiledningsfeltet og veiledningsordninger for nyutdannede meg fordeler, men også utfordringer. Fordelene dreier seg i stor grad om kunnskaper og innsikt i veiledning og veiledning for nyutdannede, samt min lange erfaring med å observere, veilede og kommentere veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og deres lokale veiledere.

Som forsker på veiledningssamtaler mellom nyutdannede og deres veiledere opplever jeg at det en fordel å ha særskilt innsikt i feltet veiledning, og erfaring med og kunnskap om nyutdannede lærere, samt ha god kjennskap til veiledningskonteksten der nyutdannede lærere får veiledning av lokale veiledere. Man kjenner igjen problematikk, og har mange ulike perspektiver å relatere feltarbeidet og analysen av datamaterialet til (Carnap, 1934; Fay, 1996; Kvernbekk, 2005).

Flere har sammenliknet veiledningssamtaler nettopp med forskningsintervjuer (Andersen, 2005; Søndena, 2002). Søndena (2002) gir i noen av sine refleksjoner i tilknytning til sin forskerrolle, uttrykk for at hennes særskilte insidertilgang med erfaringer og kunnskaper fra veiledningsfeltet (2002, s. 74), og det å være veileder, hjalp henne i rollen som forsker. Min erfaring stemmer godt overens med Søndena sine refleksjoner. Min særskilte insidertilgang til både veiledningsfeltet generelt og veiledning for nyutdannede spesielt bidro til å gi meg en ro i forskerrollen, både som observatør og som intervjuer. I meta-

veiledning av lokale veiledere har jeg opplevd at jeg bør avvente mine kommentarer og gi deltakerne mulighet til å kommentere veiledningssamtalen først, uten å blande inn mine perspektiver på veiledningssamtalen. Mine erfaringer med observasjon av veiledningssamtaler og å være avvventende med selv og kommentere veiledningssamtaler mellom nyutdannede og deres lokale veiledere, bidro til at de nyutdannede selv i stor grad kommenterte veiledningssamtalene i intervjuene, uten at jeg i særlig grad la premissene for hvilke perspektiver som de skulle belyse. I likhet med lokale veiledere etter en veiledningssamtale var også de nyutdannede i intervjusituasjonen svært opptatt av den forutgående veiledningssamtalen (jmf. kap. 8.3.2, 8.3.4, 8.4.3, 8.4.5 og 8.5.5).

En av ulempene med en særskilt insidertilgang er imidlertid at jeg i for liten grad evner å skape nødvendig distanse fordi jeg i så stor grad selv har vært involvert i å argumentere for og arbeidet med å overbevise politikere og ledere i barnehage- og skolesektoren om betydningen av veiledningsordninger for nyutdannede. Mitt engasjement og involvering i det å utvikle et slikt felt, kan skygge for et kritisk blikk på tiltaket og veiledningssamtaler som foregår innen rammen av det tiltaket jeg har bidratt til å utvikle (Kvernbekk, 2005).

I februar 2008 gjennomførte jeg sammen med Ødegård⁸², min kollega ved høgskolen, et studieopphold ved New Teacher Center i Santa Cruz, California. Dette studieoppholdet bidro til at jeg fikk mulighet til på nært hold å sammenlikne veiledning av nyutdannede i Norge og tiltaket "Ny som lærer" med andre tilnærminger til veiledning av nyutdannede. I løpet av dette oppholdet fikk jeg blant annet erfare hvordan de benyttet Californias standarder for lærere i veiledning og oppfølging av de nyutdannede (jmf. kap. 5.5.3)⁸³. Der ble jeg også kjent med flere inductionprogram som i større grad enn de norske vektla veiledning av nyutdannedes betydning for elevenes læring (jmf. Ingersoll & Strong, 2011). Inductionprogrammene bestod også av flere typer aktiviteter, var mer omfattende og varte over en lengre periode (de tre første årene) enn de norske tiltakene (jmf. Bjerkholt, 2010b; Bjerkholt & Brokke, 2011; Ingersoll & Strong, 2011).

Deltakelsen på New Teacher Center's årlige konferanse i San Jose ga oss et innblikk i mange tilnærminger til og organisering av veiledningsordninger for nyutdannede lærere. Samtidig bidro observasjoner av veiledningssamtaler, deltakelse og diskusjoner på seminarer for nyutdannede for lokale veiledere og møter med regionsledere for veiledning

⁸² Ødegård disputerte i 2011 med en avhandling om nyutdannede pedagogiske ledere i barnehagen, jmf. kap. 5.5.2.

⁸³ www.newteachercenter.org

av nyutdannede i ulike distrikt (representanter fra New Teacher Center og regionsledere som ledet arbeidet i de ulike distriktene), til at vi ble kjent med et mangfold av tilnæringer til veiledning for nyutdannede. Dette studieoppholdet ble viktig for meg og ga meg flere kritiske perspektiver og nødvendig avstand til tiltaket "Ny som lærer" og ordningen med veiledning for nyutdannede i Norge.

Det å være veileder er en utfordrende oppgave, og det å være veisøker i forhold til den tilnærmingen som tiltaket "Ny som lærer" har valgt, er også krevende. Denne situasjonen blir ytterligere komplisert for forskningsdeltakerne når de blir observert av en forsker som de vet har innsikt og lang erfaring med å utdanne veiledere, med og observere og kommentere veiledningssamtaler, samt at veiledningssamtalen blir tatt opp på lydbånd. Deltakerne kan oppleve selve veiledningssituasjonen som ubehagelig. At jeg som forsker også skal høre på opptaket, analysere samtalene, velge utdrag og gi min tolkning av dette i en avhandling som kan leses av mange, kan øke ubehaget. Dette er aspekter ved en forskningsprosess som er vesentlig å snakke om.

Jeg var opptatt av å ivareta de nyutdannede og veilederne, men jeg ser i ettertid at det ble for lite tid sammen med enkelte av veilederne til å ivareta deres trygghet på best mulig måte. Den praktiske løsningen med intervjuer av de nyutdannede umiddelbart etter veiledningssamtalene førte til at det ikke ble mulig å snakke med veilederne etter veiledningssamtalene. I tillegg kom veilederne fra egen undervisning på sin skole og hadde dermed kun få minutters margin til veiledningssamtalene startet. Min tilstedeværelse, og det faktum at det ble foretatt opptak av samtalene, kan ha hatt betydning både for innholdet, hvordan saksområdene belyses og relasjonene i veiledningssamtalene.

6.2 Forskningsdesign og arbeidsprosess

I innledningskapittelet kapittel 1.5 gis en gjennomgang av prosessen fra opprinnelige problemstillinger til endelig problemstilling. I et slikt eksplorativt forskningsprosjekt kan det, som i dette tilfelle, bli viktige endringer undervegs (Creswell, 1998; Postholm, 2010).

Jeg startet datainnsamlingen som et vidt og lite avgrenset forskningsprosjekt i forhold til nyutdannedes kompetanse. Dette var et bevisst valg fordi jeg ønsket å ha en mest mulig åpen tilnærming i starten, for å kunne benytte datamaterialet til å avgrense og finne fram til det som viste seg å bli de mest interessante problemstillinger for både forskningsfeltet og for meg, relatert til nyutdannede lærere på ungdomstrinnet (Postholm, 2010, s. 51).

Målsettingen med forskningsprosjektet, slik det framkom i informasjonen til forskningsdeltakerne (jmf. vedlegg 2, samtykkeerklæringene), viser hvordan studien både omfattet de nyutdannedes skolekontekst slik de nyutdannede og elevene beskriver den, og veilednings-samtalene som kontekst. Denne målsettingen var også styrende for valg av forskningsdesign og utprøvingen av metoder i pilotstudien. Hensikten med pilotstudien var å prøve ut noen av de forskningsmetodene som jeg hadde planer om og benytte, avklare utvalgs-kriterier, samt få mer erfaring med transkribering og analyse av empirisk materiale.

6.2.1 Informert samtykke

All forskning på mennesker skal rapporteres til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (NESH, 2006) og tilfredstille de krav til forskning som er gitt i ”Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss og teologi” fra De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Før jeg startet pilotstudien, tok jeg kontakt med Den nasjonale forskningsetiske komiteen for humaniora og samfunnsfag, NESH⁸⁴, i forhold til både pilotstudien og hovedprosjektet.

Forskningsprosjektet ble rapportert til NSD og godkjent av personvernombudet i forbindelse med pilotstudiet høsten 2006. Forskningsprosjektet ble vurdert som meldepliktig, det vil si at all informasjon som gis forskningsdeltakerne, må rapporteres og godkjennes av ombudet. Deltakere i forskningsprosjektet skal gjennom en samtykkeerklæring vise at de har gitt et informert samtykke til å delta i forskningsprosjektet. Forskningsdeltakerne har til en hver tid mulighet til å trekke samtykket tilbake og dermed avslutte sin deltakelse i forskningsprosjektet.

§ 9. Krav om informert og fritt samtykke

Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss og teologi § 9. Krav om informert og fritt samtykke, 2006, s. 13).

I dette studiet ble det innhentet informert samtykke fra alle deltakerne i pilotstudiet og i hovedprosjektet. Når forskningsdeltakerne er under 15 år, skal det hentes inn informert samtykke fra foreldre/foresatte. Flere av elevene i enquête-undersøkelsene var under 15 år, slik at skolenes ledelse sørget for at dette ble ivaretatt.

⁸⁴ <http://www.etikkom.no>

Informert samtykke skal foreligge før datamaterialet samles inn. Når det gjaldt hovedprosjektet, ble informert samtykke innhentet i august 2007 fra de nyutdannede og veilederne, i november fra elevene eller elevenes foreldre/foresatte.

Rettigheter knyttet til personvern ble også et av temaene på informasjonsmøtet om forskningsprosjektet 13.8.2007. Koordinatoren i kommunen sammen med en representant fra veilederteamet ved høgskolen informerte veilederne om informert samtykke. Personvernombudet har godkjent at deler av datamaterialet, det vil si lydopptakene, ikke slettes før desember 2013. Dette gir meg mulighet til å fortsette arbeidet med disse opptakene også etter at avhandlingsarbeidet er avsluttet.

6.2.2 Pilotstudien

Pilotundersøkelsen ble gjennomført i en annen kommune enn hovedprosjektet. Jeg tok kontakt med rektor ved en av høgskolenes praksisskoler. I samarbeid med rektor fikk to nyutdannede tilbud om individuell- og gruppeveiledning. Vi var to fra veilederteamet ved høgskolen som vekslet på å veilede disse nyutdannede dette skoleåret. I tillegg ba jeg de nyutdannede sende meg logger på e-post om hverdagen som lærer. Jeg tok lydopptak av to veiledningssamtaler, samt intervjuet de nyutdannede i forlengelsen av disse to veiledningssamtalene. I tillegg gjennomførte jeg en enquete-undersøkelse i den klassen den ene nyutdannede læreren var kontaktlærer.

De to nyutdannede var kvinner på henholdsvis 24 år og 40 år. Den ene hadde full jobb på denne ungdomsskolen, mens den andre underviste delvis på ungdomsskolen og noe på barnetrinnet på en annen skole i kommunen. Pilotstudien bidro til at jeg kom fram til noen kriterier for utvalg av nyutdannede i hovedprosjektet (jmf. kap. 6.3).

Pilotstudien viste at selvrapporing i form av innsending av logger krever en stram regi og tydelige beskjeder. De to loggene jeg mottok viste imidlertid at dette var en interessant metode for å få innblikk i de nyutdannedes vurderinger av det og være nyutdannet lærer. Dette bidro til at jeg valgte å benytte denne metoden også i hovedprosjektet, men dette datamaterialet er som nevnt kun benyttet som min bakgrunnsinformasjon i studien.

I arbeidet med pilotstudien oppdaget jeg at de nyutdannede hadde det svært hektisk og travelt, og at det var vanskelig å finne tid til veiledningssamtaler og intervju når dette ikke var avtalt i god tid. Denne innsikten førte til at jeg i hovedprosjektet var tydelig med å

informere de nyutdannede om hva deltakelsen i forskningsprosjektet innebar, og gjorde avtaler om observasjoner og intervju tidlig hvert semester.

Jeg har en del erfaring med å veilede studenter, nyutdannede, førskolelærere, lærere og kolleger. Disse erfaringene gjør meg svært ydmyk i forhold til veilederrollen. Det å være veileder er krevende og komplisert, og mange ganger føler man at man kommer til kort, velger uheldige løsninger og glemmer viktige perspektiver. Disse erfaringene var viktige for meg i analysen av datamaterialet og ble også aktualisert i pilotstudien, der jeg i mangel av tilstrekkelig med lokale veiledere av og til selv måtte være veileder for de to nyutdannede på ungdomstrinnet. I og med at jeg ikke har erfaring som lærer fra grunnskolen var de perspektivene jeg bidro til å trekke inn i veiledningssamtalene stort sett av mer overordnet pedagogisk karakter, og jeg kom til kort i forhold til en del praktiske spørsmål og avklaringer på handlingsnivået. De perspektivene jeg som veileder valgte, bidro til at saksområdene ble belyst fra mer overordnede etiske og teoretiske perspektiver, enn de perspektivene den andre lokale veilederen, med lang erfaring som lærer både på barne- og ungdomstrinnet i denne kommunen, trakk inn i disse samtalene. En slik erkjennelse førte til at jeg ble mer oppmerksom på ulike forhold ved veiledningskonteksten som er avgjørende for innholdet i veiledningssamtalene.

Umiddelbart etter veiledningssamtalen intervjuet jeg den nyutdannede. Jeg hadde da lagt opp til et halvstrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2009), der jeg den første gangen ga de nyutdannede en kopi av intervjuguiden ved starten av veiledningssamtalene. Disse intervjuguidene inneholdt kun hvilke temaer jeg hadde tenkt at intervjuet skulle omhandle. Men temalista ble etter mitt syn for styrende, slik at det i hovedsak ble disse temaene som jeg hadde valgt ut i forkant, som vi belyste i intervjuene. Derfor valgte jeg å være mer tilbakeholdende med å gi de nyutdannede tilgang til min intervjuguide i hovedprosjektet (jmf.kap. 6.1.2).

I dette pilotstudiet oppdaget jeg at spørsmål relatert til kompetansebegrepene fra Rammeplan for allmennlærerutdanningen (Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet, 1999a; Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2003a) var vanskelige for de nyutdannede å forholde seg til. De nyutdannede ga uttrykk for at denne inndelingen i fagkompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, yrkesetisk kompetanse og utviklings- og endringskompetanse var fremmed. Derfor justerte jeg spørsmålene, slik at jeg i større grad brukte begreper som det å mestre noe eller og oppleve at man lykkes eller

mislykkes. Det ble tydelig for meg at slike hverdagsbegreper opplevdes tryggere enn det å benytte begreper som de forbandt med lærerutdanningen. Dette kan ha sammenheng med at de nyutdannede opplevde meg som en representant for lærerutdanningen, og da kanskje mine spørsmål som en form for kontroll (Fog, 2007).

Planen var at jeg skulle bruke pilotstudien til å øve på og transkribere lydopptak, men dette arbeidet ble ikke ferdigstilt. Jeg startet transkriberingen, men fant at transkripsjon var mer tidkrevende enn jeg var klar over. På det tidspunktet valgte jeg å avslutte etter og ha transkribert ca. 30 minutter av en times intervju med en av de nyutdannede. På denne måten ble jeg minnet om at det å transkribere innebærer mange valg, blant annet etiske sider ved å formidle muntlig språk i skriftlig form (Säljö, 2003). Samtidig tydeliggjorde denne studien også behovet for elektroniske hjelpemidler i forhold til transkriberingen, og mulige data-program relatert til analyse.

Pilotstudien ga innsikt i en del praktiske forhold relatert til skolekonteksten, praktiske forhold knyttet til tidsperspektiver, samarbeid med NESH, med kommunen, samt med ledelsen og forskningsdeltakerne på den enkelte skole. Den ga også viktige erfaringer i forhold til de ulike forskningsmetodene og en trygghet i forhold til valg av forskningsmetoder. I pilotstudiet erfarte jeg hvordan dette flermetodiske designet og datamaterialet bidro til å belyse hverandre, og at designet var egnet for å belyse de problemstillingene jeg hadde som utgangspunkt for studien.

6.2.3 Utvalg og samarbeid med kommunen i hovedprosjektet

Utvalg av informanter fra en kommune

Jeg ønsket å konsentrere studien til én kommune. Dette fordi tiltaket ”Ny som lærer” er basert på noen erfaringer med veiledning av nyutdannede, men ikke er et ferdig program som kommunen tar i bruk. Representanter fra høgskolenes veilederteam, sammen med representanter fra kommunen og ledere i barnehage og skole, justerer og tilpasser tiltaket til lokale forhold. Derfor organiseres veiledningssamtalene og tiltaket på ulike måter i kommunene (jmf. kap. 2.3). For å redusere antall variabler ble det derfor vesentlig at alle forskningsdeltakerne var ansatt i den samme kommunen.

Jeg tok kontakt med en av de kommunene som jeg over flere år hadde hatt et nært samarbeid med. Dette innebærer at jeg kjenner kommunen, tiltaket og sentrale personer som har ansvaret for dette tiltaket i kommunen. Dette er også en kommune der tiltaket er

forankret i ledelsen i kommunen, og blir ledet og styrt fra kommunen. Kommunen og høyskolen hadde inngått en samarbeidsavtale om veiledning av nyutdannede, praksisopplæring, etter- og videreutdanning. Skolesjefen tok initiativ til at denne avtalen også skulle omfatte forskningssamarbeid. En slik avtale ble undertegnet av skolesjefen og dekanen ved avdelingen for lærerutdanning i god tid før jeg startet forskningsprosjektet våren 2006.

Tillit er vesentlig i forskningsarbeid, og jeg visste at kommuneadministrasjonen og rektorene både ønsket forskningsprosjektet velkommen og ønsket å delta. Jeg følte meg trygg på at de ville ta det merarbeidet det medførte å finne fram til deltakere i prosjektet, og at eventuelle problemer som kunne oppstå, ville bli løst.

Jeg presenterte et utkast til forskningsdesign, omfang og mulige utvalgs-kriterier for skolesjefen og koordinator for tiltaket "Ny som lærer" høsten før feltarbeidet skulle starte. Vi ble enige om at skolesjefen skulle ta det overordnede ansvaret i forhold til å finne fram til nyutdannede som tilfredstilte visse kriterier. Dette ble avklart tidlig på våren, slik at skolesjefen sammen med rektorteamet hadde mulighet til å justere hvilke nyutdannede som ble plassert på de ulike ungdomsskolene. Dette er en omfattende prosess. Kommunen var villig til å ta det merarbeidet der de måtte forholde seg til mine ulike kriterier, både når det gjaldt de nyutdannede, men også når det gjaldt antall skoler jeg som forsker kunne forholde meg til. Koordinatoren for tiltaket sammen med representanter fra høyskolens veilederteam fikk mine kriterier for valg av lokale veiledere og var ansvarlig for utvelgning av veiledere. Dette ble avklart i august 2007.

En av de første utfordringene jeg fikk i forskningsarbeidet, var knyttet til valg av nyutdannede som forskningsdeltakere og antall skoler. I denne situasjonen var tillit, åpenhet og det tidligere samarbeidsforholdet til ledelsen i kommunens skoleetat til stor hjelp. De nyutdannede som ble forskningsdeltakere, ble i hovedsak ansatt i løpet av den siste ansettelsesrunden umiddelbart før skolestart. Informasjon, smidighet og fleksibilitet både fra skoleetaten og rektorene gjorde det likevel mulig å finne forskningsdeltakere som i stor grad tilfredstilte mine krav.

De nyutdannede fikk skriftlig informasjon om forskningsprosjektet i forbindelse med ansettelsen, og ble invitert til et informasjonsmøte 13.august 2007. To av de nyutdannede som ble deltakere i forskningsprosjektet, deltok ikke på dette møtet, fordi de ble ansatt bare et par dager før møtet.

På informasjonsmøtet møtte 10 nyutdannede, en rektor og en inspektør fra to av de skolene som skulle delta, samt kommunens koordinator for tiltaket ”Ny som lærer”, skolesjefen og undertegnede. På møtet fikk deltakerne informasjon av skolesjefen om samarbeidet med høgskolen, informasjon om tiltaket ”Ny som lærer” av koordinatoren, og jeg informerte om forskningsprosjektet (vedlegg 1-5). De fikk utdelt samtykkeerklæring som viste at forskningsprosjektet var registrert og godkjent som meldepliktig hos Personvernombudet. Møtet ble avsluttet med at de nyutdannede skulle fylle ut deltakerberetninger og skrive under på samtykkeerklæringene.

14 dager senere fikk jeg melding om at fire av disse nyutdannede vurderte å trekke seg fra forskningsprosjektet på grunn av at deltakelsen ville bli for tidkrevende. Det viser seg at det å forske på nyutdannede lærere kan være utfordrende nettopp på grunn av at de nyutdannede har det travelt, og dermed føler at de ikke kan prioritere deltakelse.

For å løse dette problemet tok jeg kontakt med skolesjefen, som inngikk en avtale om frikjøp for deltakelse i forskningsprosjektet. Denne avtalen ble iverksatt av den enkelte rektor på den skolen de nyutdannede var ansatt, og førte til at alle de nyutdannede fortsatte som forskningsdeltakere i prosjektet.

6.3 Forskningsdesign og utvalgskriterier

I denne delen av kapittelet presenteres først det opprinnelige forskningsdesignet og endringer underveis (kap. 6.3.1). Deretter presenteres de elektroniske og tekniske hjelpemidlene jeg har benyttet i forhold til observasjon og transkribering (kap. 6.3.2). Videre i denne delen presenteres utvalgskriterier og refleksjoner knyttet til kriteriene (kap. 6.3.3). Til slutt beskrives studiens situasjonskontekst (kap. 6.3.4).

6.3.1 Forskningsdesign

Denne avhandlingen er kun basert på en kvalitativ tilnærming, til tross for at jeg også har gjennomført en kvantitativ tilnærming, enquête-undersøkelser. Prosessen fra opprinnelige problemstillinger til endelig valg av veiledningssamtalene som forskningsfelt, bidro til at enquête-undersøkelsene blant elever fikk en annen status enn opprinnelig planlagt. Derfor har jeg foreløpig kun oppsummert disse undersøkelsene, slik at de informasjonene som ligger i elevmaterialet, ikke er analysert og trukket inn i avhandlingen. Jeg har lest dem grundig, og de ga meg et innblikk i de nyutdannedes skolehverdag sett fra elevperspektivet, men kan altså ikke sies å ha status som datamateriale i avhandlingen.

I denne studien ba jeg også de nyutdannede om å sende logger fra sin hverdag som nyutdannede, og veilederne om å sende logger etter hver veiledningssamtale⁸⁵. De nyutdannedes logger danner bakgrunnsinformasjon for meg i forhold til intervjuene og er en støtte i analysen av saksområdene i veiledningssamtalene. Dette materialet er heller ikke analysert systematisk og presentert i denne avhandlingen, men sees også som bakgrunnsinformasjon for meg som forsker og som forberedelser til intervju og analyse.

Det materialet som ikke omtales nærmere i denne avhandlingen er skilt ut i nedenstående tabell og omtalt som innsamlet og ikke analysert datamateriale. Dette datamaterialet vil da heller ikke bli omtalt ytterligere i oversikten over metodene i studien.

I og med at jeg i analysen har triangulert datamaterialet, har jeg forsøkt å visualisere dette i tabellen ved å betegne de ulike dataene som primære data og støttdata. Det innebærer at analysen baseres i hovedsak på de primære dataene, men jeg har også i stor grad benyttet annet datamateriale som støttdata.

Datamaterialet som er analysert i studien	Dataanalyse	Antall
Deltakerberetninger fra hver av de åtte nyutdannede	<i>Primærdata:</i> kap. 7.1, 8.1-8.2 <i>Støttdata</i> , kap. 8.3-8.5	8
Observasjoner av individuelle veiledningssamtaler	<i>Primærdata:</i> kap. 7.1-7.2, 8.3.1, 8.3.3- 8.3.4, 8.4.1-8.4.2, 8.4.4, 8.4.6, 8.4.8, 8.5.1- 8.5.2, 8.5.4 og 8.5.6- 8.5.7	16
Observasjoner av gruppeveiledningssamtaler, 2 grupper a 3 veiledningssamtaler	<i>Primærdata:</i> kap. 7.1-7.2, 8.4.7 og 8.5.5 <i>Støttdata:</i> kap. 8.5.7	6
Individuelle intervjuer med de nyutdannede etter individuelle veiledningssamtaler	<i>Primærdata:</i> kap. 7.1, 8.3.2, 8.3.4- 8.3.5, 8.4.3, 8.4.5 og 8.5.3 <i>Støttdata:</i> kap. 7.1-7.2, 8.4.8 og 8.5.7	16
Gruppeintervjuer med de nyutdannede etter gruppeveiledningssamtalene	<i>Primærdata:</i> kap. 7.2, 8.4.7 og 8.5.5 <i>Støttdata</i> kap. 7.2, 8.4.8, og 8.5.7	6

⁸⁵ Logger fra veilederne var ikke med i opprinnelig skisse, fordi dette var en ide som ble unnfanget på et senere tidspunkt. Disse loggene skulle tjene som informasjon for meg i mitt prosjekt, og være noe av datagrunnlaget for en masteroppgave om veiledning. Masterstudenten avbrøt sitt studium i min feltperiode, slik at dette materiale er ufullstendig og ikke analysert.

Datamaterialet som ikke er analysert og presentert i avhandlingen	Bakgrunnsinformasjon	Antall
Logger fra nyutdannede, 6-8 logger i perioden 20.08-20.02		56
Logger fra veilederne som viser deres refleksjoner relatert til den enkelte veiledningssamtale		30
Enqûet-undersøkelse november-desember med elevene i en av de klassene der de nyutdannede var kontaktlærere, eller for Karen den klassen hun underviste mest, dvs. 8. klasse		162
Enqûet-undersøkelse med de samme elevene mai-juni, 8 klasser		160

Denne oversikten viser at jeg i denne studien har innhentet betydelig materiale, der altså noe av materialet er skilt ut som bakgrunnsinformasjon. Dette datamaterialet har likevel vært viktig fordi jeg som forsker ikke har sterk insidertilgang til de nyutdannedes skolekontekst (jmf. kap. 6.1.2, Kvernbekk, 2005).

Oversikten viser også at noe av datamaterialet er tydelige primærdata, mens annet datamateriale kan karakteriseres som i hovedsak støtdata. Tabellen viser at observasjonene av individuelle veiledningssamtaler gjennomgående er primærdata, mens de øvrige dataene i større grad varierer mellom å være primærdata og støtdata.

6.3.2 Hjelpemidler i datainnsamling og transkribering

Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet (Alvesson & Kärreman, 2005; Creswell, 1998; Strauss & Corbin, 1997; Merriam, 1998). Som hjelpemidler i datainnsamlingen har jeg benyttet feltnotater både under observasjonene og intervjuene. I tillegg har jeg støttet meg på loggbøker for å notere ideer og ulike typer refleksjoner i løpet av forskningsprosessen.

Det er ikke tilstrekkelig kun med egne notater når man skal analysere dialoger i veiledningssamtaler (Kvale & Brinkmann, 2009). Tidligere har jeg benyttet kassettpiller med opptaksmulighet, men i denne forskningsstudien er voicerecorder benyttet. Dette er en elektronisk opptaker som er på størrelse med en mobiltelefon og med usb-uttak, slik at den kan plugges inn i en datamaskin og opptaket overføres til datamaskinen for avspilling og

transkribering. Jeg kunne valgt filmopptak for å få med mer informasjon som blant annet kroppspråk, men filmopptak krever spesiell tilrettelegging i forhold til plassering av deltakerne og lyssetting. Selve filmingen kan dermed virke forstyrrende inn på selve veiledningssamtalen. Jeg vurderte ulempene ved bruk av filmopptaker som større enn fordelene med å få registrert mer informasjon om dialogene. Derfor valgte jeg kun å benytte en liten, og dermed forholdsvis anonym voicerecorder, for å ta opp det som ble sagt i veiledningssamtalene.

Erfaringene fra blant annet pilotstudiet viste at en voicerecorder gir et godt bilde av samtalen, og både de nyutdannede og veilederne ga uttrykk for at de i løpet av kort tid ble så opptatt av selve veiledningssamtalen at de ”glemte” at samtalen ble tatt opp. Ingen av deltakerne ga uttrykk for ubehag relatert til opptak av veiledningssamtalene eller intervjuene. De nyutdannede og veilederne var innforstått med at veiledningssamtalene og intervjuene skulle tas opp med voicerecorder før de ga sitt informerte samtykke til å delta i studien.

I analysen av veiledningssamtalene vurderte jeg å benytte NVIVO 8. Dette er et elektronisk dataanalyseprogram for kvalitativ forskning. Imidlertid var programmet i 2007 forholdsvis nytt, og svært få av mine kolleger hadde benyttet slike dataprogram. Jeg deltok på to kurs for å lære dette analyseredskapet, installerte det og prøvde meg fram. Imidlertid hadde høgskolen i denne perioden ikke mulighet til å gi meg tilstrekkelig støtte. Derfor valgte jeg etter en tids utprøving å klare meg uten denne type elektroniske hjelpemidler.

Jeg fikk fra en kollega anbefalt et enkelt transkriberingsprogram som skulle lette transkriberingen. Det elektroniske transkriberingsprogrammet Scribe var gratis tilgjengelig på internett, lett å betjene, og jeg har benyttet dette programmet i transkriberingen av lydopptakene.

6.3.3 Refleksjoner knyttet til utvalgsriterier

Som nevnt kan kompleksiteten i dataene og de mange variablene man må forholde seg til i kvalitativ forskning, vanskeliggjøre dybden i studiet.

Kriterier for og valg av forskningsdeltakere blant nyutdannede i kommunen

Det er som nevnt flere grunner til at jeg har valgt å studere nyutdannede lærere på ungdomstrinnet (jmf. kap. 6.1). Forskning på læreres profesjonelle sikkerhet (kap. 5.3.3) viser at de yngste lærerne på ungdomstrinnet skilte seg ut som de mest usikre lærerne

(Munthe, 2001). Med referanse til Munthe antar jeg at de yngste lærerne i hovedsak er de lærerne med minst lærererfaring. Nyutdannede lærere kan være i alderen fra 22 år og oppover, slik at nyutdannede utgjør en heterogen gruppe. Mine erfaringer relatert til oppfølging av nyutdannede i 15 år, samt pilotstudien kapittel 6.2.2, bidro til at jeg ønsket å ha et mest mulig enhetlig og homogent utvalg når det gjaldt alder. Dette fordi de da hadde en bakgrunn som elever fra samme tidsperiode og fordi pilotstudiet viste at dette blant annet hadde betydning for hvorvidt de hadde kontakt med elevene via sosiale medier. De fleste nyutdannede lærerne er i denne aldersgruppa, noe som også er en av årsakene til valg av dette kriteriet for utvalg av nyutdannede.

Lærere på ungdomstrinnet kan ha sin utdanning som faglærer, allmennlærer eller basert på fagstudier der de i etterkant har gjennomført praktiskpedagogisk påbygging (60 stp.). For å avgrense antall variabler i utvalget av nyutdannede, valgte jeg å avgrense de nyutdannedes utdanning til kun og omfatte nyutdannede lærere fra allmennlærerutdanningene. Dette er tradisjonelt den største lærergruppen på ungdomstrinnet, slik at sannsynligheten for å få tilfredstilt dette kriteriet burde være til stede (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

I tillegg til at jeg ønsket å konsentrere studien om unge nyutdannede med allmennlærerutdanning, ønsket jeg også at disse nyutdannede skulle ha minst mulig undervisningspraksis etter lærerutdanningen. Dette fordi jeg er opptatt av overgangen fra utdanning til yrke og derfor ønsket jeg de nyeste lærerne som ikke har rukket å bli kjent med skolen og lærerarbeidet. Det er et kriterium som ble vanskelig å følge opp, fordi de nyutdannede kan ha undervisningspraksis fra før de tar lærerutdanning og kan ha vært lærervikarer parallelt med lærerutdanningen. Jeg valgte imidlertid å se bort fra den type praksis i utvalgs-kriteriene fordi dette er undervisningspraksis fra før lærerutdanningen er fullført.

Det fjerde kriteriet var at de nyutdannende skulle delta i tiltaket "Ny som lærer". Det viste seg at flere av de nyutdannede som var registrert som deltakere i tiltaket dette skoleåret, hadde opp til ett års praksis som lærer etter endt utdanning. Grunnene til at de likevel var registrert som deltakere i programmet, kunne være at de det første året ble ansatt som vikar i kortere deltidsengasjement på høsten. Denne type ansettelser kvalifiserte ikke for deltakelse i tiltaket "Ny som lærer" i denne kommunen. Imidlertid fikk flere av disse nyutdannede forlenget og utvidet sitt engasjement i løpet av året, slik at de hadde opp mot et skoleårs erfaring før de det neste skoleåret ble deltakere i veiledningstiltaket.

I min avveining av kriterier for utvalg og muligheter for å få tilstrekkelig med deltakere, valgte jeg å se bort fra variabelen kjønn. Dette gjaldt både i forhold til de nyutdannede og veilederne. Jeg har ikke vektlagt kjønnsperspektivet i denne studien, selv om dette også kunne vært en interessant variabel.

I et forskningsprosjekt må en også ta praktiske hensyn. En kasusstudie må konsentreres om få deltakere. Derfor antydet jeg for kommunen at førsteuttaket burde dreie seg om 10-12 nyutdannede, og at disse nyutdannede kunne representere maks fem skoler. I tillegg måtte de være ansatt slik at de kunne delta i forskningsprosjektet fra før skolestart. Med utgangspunkt i de avveiningene som er presentert, utarbeidet jeg følgende kriterier for valg av nyutdannede som deltakere i studiet:

- Alder under 30 år
- Allmennlærerutdanning
- Minst mulig undervisningserfaring etter endt lærerutdanning
- Deltakere i programmet ”Ny som lærer”
- Ansatt før informasjonsmøtet 13. august
- Arbeidsplass på ungdomstrinnet, helst flere av forskningsdeltakerne på samme skole

Med utgangspunkt i disse kriteriene foretok skolesjefen i samarbeid med skoleadministrasjonen og rektorene et utvalg av nyutdannede lærere som var ansatt før informasjonsmøtet dette skoleåret.

Jeg fikk også en liste fra kommunen på tolv nyutdannede allmennlærere som hadde fått jobb på fire av ungdomsskolene i kommunen. Ti av de nyutdannede som hadde fått ansettelse i kommunen, møtte på informasjonsmøtet.

På dette møtet utarbeidet de nyutdannede korte deltakerberetninger. En gjennomgang av disse deltakerberetningene viste at flere av de nyutdannede hadde et helt års undervisningspraksis. I tillegg oppdaget vi at to av de nyutdannede ikke hadde fullført sin lærerutdanning, men stod til rest med henholdsvis en og tre eksamener fra lærerutdanningen.

Jeg valgte å vekte undervisningserfaring tyngst, for deretter å ta hensyn til spredning på antall skoler. Etter en slik vektning valgte jeg å følge opp åtte nyutdannede som hadde fått jobb på fire ulike ungdomsskoler. Disse åtte nyutdannede ble forskningsdeltakere i studien:

- De var i alderen 23 – 27 år
- De hadde alle allmennlærerutdanning, selv om to stod til rest med eksamener. Disse to nyutdannede gjennomførte eksamenene til jul dette skoleåret, slik at alle var formelt utdannet allmennlærere i 2008
- Fem av de nyutdannede hadde lite undervisningspraksis, to hadde en del undervisningserfaring fra før eller parallelt med lærerutdanningen, og en hadde undervisningspraksis etter endt lærerutdanning, i underkant av ett skoleår
- Alle de nyutdannede deltok i tiltaket ”Ny som lærer”
- De var alle ansatt innen den fristen vi hadde satt opp dvs. før informasjonsmøtet 13.august
- Det var 6 kvinner og to menn

Kriterier for valg av lokale veiledere

Jeg ønsket også å forholde meg til et lite antall lokale veiledere, veiledere som hadde utdanning i veiledning, minst 10 stp., samt også hadde erfaring som lokale veiledere i tiltaket ”Ny som lærer” fra tidligere. Dette fordi disse veilederne hadde erfaring med rollen som lokal veileder, hadde formell veilederkompetanse og kjente tiltaket ”Ny som lærer”. De lokale veilederne skulle være veiledere som i utgangspunktet ble ansett som dyktige veiledere av kommunen og veilederteamet, noe som kunne bidra til at de hadde en trygghet i forhold til å være deltaker i et slikt forskningsprosjekt.

Jeg ga disse kriteriene til koordinator for tiltaket i kommunen. Etter at det ble klart hvilke nyutdannede som muligens skulle delta i forskningsprosjektet, valgte hun og en representant fra høgskolens veiledningsteam fire av veilederne som forskningsdeltakere. Kommunens koordinator og representanten fra veilederteamet informerte de lokale veilederne, og jeg sendte dem informasjon og skjema for informert samtykke.

Disse lokale veilederne hadde ansvar for å veilede to nyutdannede hver, det vil si at de hadde ansvar for å veilede de to nyutdannede som jobbet på samme skole. I denne kommunen er den lokale veilederen bare unntaksvis ansatt ved den skolen hun er lokal veileder. I mitt utvalg var en av de lokale veilederne ansatt på samme skole, mens de tre andre var ansatt ved andre skoler. Tre av de lokale veilederne var ansatt på ungdomstrinnet, mens en av dem var ansatt på barnetrinnet.

Jeg var ved starten av forskningsprosjektet ikke klar over at den som var ansatt på barne-trinnet, ikke hadde erfaring fra ungdomstrinnet, og at hun selv primært ikke ønsket å være veileder for ungdomstrinnet. Til tross for sin skepsis til å veilede i forhold til ungdoms-trinnet valgte hun likevel og være forskningsdeltaker i prosjektet.

6.3.4 Studiens situasjonskontekst

Jeg valgte å gi forskningsdeltakerne fiktive navn fordi jeg opplever det som fremmed-gjørende å benytte tall eller bokstaver på forskningsdeltakerne. For å lage et oversiktlig bilde av deltakerne som inneholdt mest mulig informasjon, brukte jeg et system der de nyutdannede som jobber på samme skole fikk navn som begynte på samme for bokstav. De lokale veilederne fikk navn som har forbokstaven v som indikerer at de er veiledere.

Oversikten viser hvilke to nyutdannede som jobber ved samme skole, hvem som veileder disse to nyutdannede, samt hvilken skole og veiledningsgruppe disse forskningsdeltakerne deltar på. Veiledningsgruppene bestod kun av forskningsdeltakerne:

Nyutdannet	Veileder	Skole	Veiledningsgruppe
Mina	Vivi	1	A
Mette	Vivi	1	A
Gunnar	Vera	2	A
Gorm	Vera	2	A
Jenny	Vårinn	3	B
June	Vårinn	3	B
Karen	Vanja	4	B
Kine ⁸⁶	Vanja	4	B

Organisering av veiledningssamtalene

Veiledningssamtalene dette skoleåret var organisert som fire individuelle veilednings-samtaler og to gruppeveiledningssamtaler, hvert semester. De lokale veilederne og de nyut-dannede avtalte tidspunkt og sted for veiledningssamtalene ved starten av hvert semester.

Veiledningssamtalene foregikk i hovedsak på den skolen der de nyutdannede arbeidet, unntatt for veiledningsparene Karen/Vanja og Kine/Vanja. De valgte av praktiske grunner å gjennomføre veiledningssamtalene på den skolen der veilederen arbeidet. Dette fordi veilederen hadde eget kontor, samt at denne skolen også hadde gode grupperom på

⁸⁶ Kine var delvis sykemeldt og deltok derfor ikke på gruppeveiledningssamtalene i gruppe B.

biblioteket. Grupperom, veileders kontor eller bibliotek ble benyttet som lokaler for veiledningssamtalene. Veiledningssamtalene var fysisk avskjermet fra annen virksomhet på skolen. Veiledningssamtalene foregikk på det tidspunktet som var mest gunstig i forhold til deltakernes undervisning. Det innebar at de to nyutdannede som hadde veileder på egen skole, gjennomførte de individuelle veiledningssamtalene i undervisningstiden, mens de øvrige hadde veiledningssamtaler i perioden fra kl. 14.30 til 18.00.

Gruppeveiledningssamtalene ble organisert på ulike måter. De fleste gruppeveiledningssamtalene ble organisert som ”Problemrettet veiledning i gruppe”, en tankemodell presentert av Lauvås, Lycke og Handal (1996, s. 62-66), men også ”Reflekterende team” (Andersen, 1994) og veiledning med utgangspunkt i bilder (Tveiten, 2008, s. 175) ble benyttet. De individuelle veiledningssamtalene varte ca. 1-1.5 time, mens gruppeveiledningssamtalene gjennomsnittlig varte bortimot 2 timer. Det var ikke lagt inn pauser i veiledningssamtalene.

Intervjuene, både de individuelle og gruppeintervjuene, ble gjennomført umiddelbart etter at veiledningssamtalene var avsluttet. Det var ikke pause mellom veiledningen og intervjuene. Intervjuene foregikk også i de samme lokalene som veiledningssamtalene. Veilederne forlot etter hvert rommet.

6.4 Forskningsmetoder

I denne oversikten over forskningsmetoder gir jeg en beskrivelse av de forskningsmetodene som er benyttet og det datamaterialet som er analysert i avhandlingen. Det dreier seg om deltakerberetninger, observasjon og kvalitative forskningsintervju.

6.4.1 Deltakerberetning

Begrepet deltakerberetning er hentet fra Hammersley og Atkinsons (2004, s.151). De påpeker at i samfunnsforskning er ”objektene” som studeres subjekter. Deltakerberetninger er subjektive fortellinger om et fenomen. I denne studien er deltakerberetning benyttet som begrep om den første informasjonen de nyutdannede skrev om seg selv. Deltakerberetninger, slik den beskrives hos Hammersley og Atkinson, inkluderer både muntlig og skriftlig informasjon direkte fra deltakerne:

Beretninger gis naturligvis ikke bare av en deltaker til en annen, de kan også gis uoppfordret til deltakende observatører. Særlig i den første feltarbeidperioden kan deltakerne være opptatt av at forskeren forstår situasjonen ”på riktig måte”. Ofte er målet å motsi det de tror andre har

fortalt, eller det de tror er etnografens sannsynlige tolkning av det han eller hun observerer (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 154).

Den type kommentarer som beskrives i sitatet framkommer ikke i mitt feltarbeid. Jeg har valgt å avgrense betegnelsen deltakerberetninger til den skriftlige informasjonen de nyutdannede gir i sin skriftlige deltakerberetning, som de leverte enten på møtet 13.8 eller sendte på e-post i løpet av den neste uka, samt tillegg og utdyping som framkom på e-post etter forespørsel fra meg.

Malen for deltakerberetningene (vedlegg 3) gir en oversikt over den enkeltes biografi, forventninger til arbeidet som lærer, samt erfaringer med veiledningssamtaler og forventninger til veiledning som nyutdannede. I tillegg gir de nyutdannede i deltakerberetningen en kort kommentar til hvordan de oppfattet begrepet kompetanse og hva de la i betegnelsen ”profesjonell lærer”. De to siste spørsmålene var tatt med for at jeg som forsker skulle kunne danne meg et bilde av hva de legger i disse begrepene i tilfelle jeg ville forfølge dette videre i forskningsprosjektet. De nyutdannede hadde også mulighet for å legge til andre kommentarer dersom de ønsket det.

Dataene fra deltakerberetningene ga innsikt i den enkeltes bakgrunn og forventninger. Denne selvrapporingen gir meg en mulighet til å danne meg et bilde av hva de nyutdannede er opptatt av, deres forventninger og litt om erfaringer. Disse informasjonene har dannet et bakteppe for min forståelse og analyse. For øvrig er utdrag fra de nyutdannedes forventninger til arbeidet som lærer og erfaringer og forventninger til veiledning utdypet i kapittel 8.1. I avhandlingen har jeg imidlertid vært svært tilbakeholden med bakgrunnsinformasjon om den enkelte og om skolene for å ivareta anonymitets-hensyn.

6.4.2 Observasjon av veiledningssamtalene

Observasjon er en metode der observatørens rolle kan variere fra aktiv deltaker til passiv observatør (Creswell, 1998; Hammersley & Atkinson, 2004; Postholm, 2010). Jeg har valgt å ha en passiv og iakttakende forskerrolle, der jeg ikke interвенerte i forhold til veiledningssamtalene. Under veiledningssamtalene henvendte deltakerne seg til meg kun for å gjøre meg oppmerksom på noe (en gang) eller for å sjekke ut lydforhold og temperatur i rommet (to ganger).

Ved starten av veiledningssamtalene plasserte jeg voicerecorderen på bordet der deltakerne satt for å få best mulig lydopptak. Selv plasserte jeg meg mest mulig utenfor deltakernes direkte synsvinkel for å tydeliggjøre at jeg ikke er del av veiledningssamtalene. Dermed gikk jeg også glipp av ansiktsmimikk og en del kroppsspråk, men valgte en slik plassering for at de skulle gi meg minst mulig oppmerksomhet. Lokalene var ofte små og trange, slik at deltakerne og jeg som observatør likevel kom ganske nær hverandre fysisk.

Jeg var opptatt av å følge de individuelle veiledningssamtalene tidlig på høsten for å registrere hvordan veiledningsparene etablerte veiledningsforholdet, og hvordan innholdet og relasjonene utviklet seg på høsten. De individuelle veiledningssamtalene startet i begynnelsen av september, og jeg avtalte da med det enkelte veiledningsparet og gruppene når jeg skulle foreta observasjonene og intervjuene. Den første runden med observasjoner av individuelle veiledningssamtaler foregikk i løpet av september. Tidspunktet for observasjon av den andre individuelle veiledningen varierte noe mer på grunn av uforutsette hendelser som sykdom, kurs og at flere individuelle veiledningssamtaler foregikk parallelt. I løpet av november hadde jeg observert 14 av de 16 individuelle veiledningssamtalene. Tilfeldighetene førte til at de to siste individuelle veiledningssamtalene ble lagt parallelt, men da ordnet vi det slik at disse samtalene ble samlokalisert på to ulike grupperom på skolen, og at det ene veiledningsparet selv tok ansvar for opptak av veiledningssamtalen. Denne erfaringen viste meg hvor vesentlig det er å være fysisk til stede og observere veiledningssamtalene, selv om man tar lydopptak. Det viste seg å bli vanskeligere og danne seg et bilde av den veiledningssamtalen der jeg ikke hadde observert, blant annet fordi jeg ikke hadde egne feltnotater å støtte meg til.

Når det gjaldt gruppeveiledningssamtalene, valgte jeg, for å få et inntrykk av hele det første skoleåret, å følge tre av disse gruppeveiledningssamtalene, en i november og de to andre i januar og i april/mai. Det innebærer at jeg observert de tre siste gruppeveiledningssamtalene av totalt fire gruppeveiledningssamtaler. Gruppeveiledningssamtalene bestod i utgangspunktet av de to nyutdannede på to av skolene, i alt fire, og deres to veiledere. En av de nyutdannede på gruppe B, Kine, var delvis sykemeldt dette skoleåret. Hun valgte da å gjennomføre de individuelle veiledningssamtalene, men ikke gruppeveiledningssamtalene. Dermed besto gruppe B av tre nyutdannede og to veiledere.

Min rolle som observatør var også i gruppeveiledningssamtalene en passiv deltaker med notatblokk og opptaker (Järvinen & Mik-Meyer, 2005; Creswell, 1998). Jeg noterte også

der noe av det jeg opplevde, samt noe av det som ble sagt, for eventuelt å kunne følge opp dette i gruppeintervjuene (feltnotater, jmf. Hammersley & Atkinson, 2004). På denne måten ble observasjonene, av både de individuelle veiledningssamtalene og gruppeveiledningssamtalene, også en siste forberedelse for meg til de påfølgende intervjuene.

6.4.3 Kvalitative forskningsintervju

Forskningsintervjuene er foretatt umiddelbart etter de observerte veiledningssamtalene og foregikk i de samme lokalene som veiledningssamtalene. Jeg har benyttet det Kvale kaller halvstrukturerte forskningsintervjuer: ”Et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene” (Kvale, 2007a, s. 21).

Forskningsintervjuet er en målrettet samtale, der forskeren bestemmer form og definerer og kontrollerer situasjonen. Det er flere både forskningsmessige og praktiske grunner til at de kvalitative intervjuene ble lagt umiddelbart etter observasjonene. Når intervjuene legges umiddelbart etter veiledningssamtalen, er inntrykkene fra veiledningssamtalen ferske, slik at det er lettere å kommentere dem. Deltakerne er da ofte fortsatt opptatt av den tematikken som ble belyst, og sitter med ferske inntrykk fra den forutgående veiledningssamtalen.

Erfaringer som metaveileder (jmf. kap. 6.1.2), og utprøvingen med bruk av intervjuguide i pilotstudien, førte til at jeg bare til en viss grad ga de nyutdannede informasjon om hva intervjuene skulle handle om i forkant. Når det gjaldt de individuelle intervjuene, sendte jeg en e-post noen dager før jeg kom, for å minne om observasjonen og intervjuet, samt eventuelt antyde noen områder intervjuet skulle belyse. Jeg startet intervjuene med en åpen tilnærming, der jeg ba den/de nyutdannede kommentere forutgående veiledningssamtale. Da kunne de nyutdannede velge å kommentere ulike sider ved veiledningssamtalene, som saksområder, valg av fokus, spesielle sekvenser av samtalen eller veiledningssamtalen som samtalesjanger. De individuelle intervjuene varte fra 15-20 minutter. De nyutdannede fikk ikke utdelt intervjuguide ut over den e-posten de eventuelt mottok om tematikk relatert til intervjuet.

Når det gjaldt gruppeintervjuene, viste det seg at når intervjuene fant sted umiddelbart etter veiledningssamtalene, var de nyutdannede ofte så opptatt av saksområdet i veiledningssamtalene at de fortsatte å veilede hverandre, selv om veiledningssamtalen formelt var avsluttet. I slike situasjoner ba jeg om å få sette på opptakeren, og etter hvert som de nyt-

dannede anså seg ferdig med selve veiledningens innhold, henvendte de seg til meg og ga uttrykk for at de var klare til intervju.

Mine erfaringer som veileder og metaveileder har vist meg at tålmodighet og en lyttende innstilling ofte gir nye perspektiver og kunnskap om et felt (jmf. kap. 6.1.2). Deltakerne var ivrige i forhold til saksområdene og opptatt av ulike sider ved veiledningssamtalene. I disse gruppeintervjuene var de nyutdannede aktive med å spørre hverandre, kommentere hverandres synspunkter, utfordre hverandre og belyse ulike sider ved den forutgående veiledningssamtalen. De trakk også inn perspektiver og vurderinger relatert til andre veiledningssamtaler, både de individuelle og andre gruppeveiledningssamtaler.

Det å gi deltakerne mulighet for å kommentere det de selv ønsket, viste seg og være en god strategi, og de nyutdannede var ivrige etter å kommentere ulike sider ved veiledningssamtalene. Mine spørsmål og kommentarer ble eventuelt flettet inn i samtalen undervegs. På denne måten kom de nyutdannedes ulike perspektiver tydelig fram, samtidig som jeg også fikk belyst de spørsmålene jeg i utgangspunktet var opptatt av. Jeg erfarte at en åpen tilnærming der de nyutdannede fikk utveksle erfaringer og belyse veiledningssamtalene på sin måte, førte til at mine forhåndsplanlagte spørsmål ofte ble overflødige fordi de nyutdannede selv tok initiativ til å belyse de samme spørsmålene.

Gruppeintervjuene ga på denne måten de nyutdannede muligheter til å utveksle erfaringer og kommentere innholdet, enkelte saksområder og samtalesjangeren, uten særlig innblanding fra meg. De nyutdannede ga i ettertid uttrykk for at det var en form i intervjuene som de satte pris på. Intervjuene ble på denne måten preget av de nyutdannedes engasjement innen de saksområdene som ble belyst i de forutgående veiledningssamtalene, i forhold til deres erfaringer som nyutdannede, og i forhold til erfaringer med veiledning fra lærerutdanningen og møtet med veiledning som nyutdannede.

Dermed ble jeg som forsker oppmerksom på sider ved veiledningssamtalene som ikke mine spørsmål nødvendigvis ville fanget opp. Kvale sier det på denne måten: ”... det er den menneskelige interaksjonen i intervjuet som produserer vitenskaplig kunnskap” (Kvale, 2007a, s. 28). Noen av de nyutdannede omtalte da også gruppeintervjuene som veiledning (jmf. kap. 7.2 og 8.4.7).

Eraut (2004) har også benyttet denne formen for kombinasjon av observasjon og intervju. Han viser til hvordan observasjonen gir et naturlig startpunkt for slike intervjuer:

These observations were not treated as typical samples, but used to initiate conversations about practice and the practice environment that were specific and concrete, rather than generic and evaluative. It emphasizes the role of the interviewer as a stranger to the work setting, to whom even simple acts and circumstances may need to be explained (Eraut, 2004, s. 249).

Designet med observasjon av veiledningssamtalen og intervju umiddelbart etterpå ga en aktiv rolle til de nyutdannede som forskningsdeltakere i intervjusituasjonen. Å la de nyutdannede selv velge hva ved den forutgående veiledningssamtalen de ville starte med og kommentere, bidro til at de nyutdannedes perspektivvalg ofte fikk dominere disse veiledningssamtalene. Deres engasjement førte til at de ikke ventet på intervjuers spørsmål, men selv tok initiativ til å trekke fram det de var opptatt av. I tillegg ble dette skiftet, fra særskilte forhåndsavtalte veiledningssamtaler, via overgangskontekst før intervjuene startet, og til en intervjukontekst med en halvstrukturert samtaleform der deltakerne vekslet på å ta initiativ, med på å tydeliggjøre kontekstens betydning for innholdet i samtalene.

6.5 Transkripsjon og analyse

Säljö (2003) hevder i forbindelse med blant annet kvalitative forskningsintervju at det er viktig å opprettholde skillet mellom tenkning (i et menneske) som en usynlig prosess, og det mennesket sier og gjør som synlig uttrykk. Han hevder at det vi studerer i et intervju er hva forskningsdeltakerne sier, skriver eller gjør, der og da. Dette må forstås som menneskelige handlinger og et uttrykk for å forsøke og oppfylle de sosiale kontraktene som gjelder for sosial interaksjon som del av den konteksten handlingene er vevd inn i (Säljö, 2003, s. 118).

I en empirisk studie er det slik at innsamling av datamateriale, tolkning og transkriberinger er en dynamisk prosess (Alvesson & Kärreman, 2005; Alvesson & Skjöldberg, 2008). Datainnhenting foregår parallelt med at delproblemstillingene justeres, ulike forsknings-spørsmål stilles og ulike analysetilnærminger prøves ut: ”Det foregår et kontinuerlig samspill mellom det personlige og følelsesmessige på den ene siden, og det intellektuelle på den andre siden” (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 220). Det handler både om å ha nærhet til datamaterialet og å skaffe seg avstand til materialet. I feltnotater kan man systematisere dette med analytiske kommentarer og egne fornemmelser av interessante aspekter som kanskje kan ha betydning. Datamaterialet systematiseres, kategoriseres og oppsummeres slik at det blir lettere å få oversikt. Samtidig kan mye vesentlig informasjon forsvinne i slike systematiseringsprosesser og oppsummeringer. Jeg brukte lang tid på å

bevege meg mellom rådata, transkripter og oppsummeringene for å bevare noen av de vesentlige nyansene i datamaterialet også i oppsummeringene.

Relasjonene mellom forskningsdeltakerne og meg som forsker er også en faktor som har betydning, og som forsker må man ha et bevisst forhold til denne relasjonen (Creswell, 1998; Hammersley & Atkinson, 2004).

Denne delen av kapittelet starter med overveielser relatert til transkripsjon av data-materialet (kap. 6.5.1), for deretter å fortsette med refleksjoner knyttet til analyse (kap. 6.5.2) og validering (kap. 6.5.3).

6.5.1 Transkripsjon

Hensikten med transkripsjon er å omgjøre muntlig språk til skriftlig form (Säljö, 2003). Det å transkribere innebærer og transformere, altså skifte form (Kvale & Brinkmann, 2009, s.187). Det å omsette muntlig tale til skriftspråk er en oversettelsesprosess, der de to ulike tilnærmingene til språket krever at forskeren foretar valg. Noen av disse valgene dreier seg om hvor muntlig man velger å transkribere. Dess tettere på det muntlige språket, dess mer autentisk blir ytringene (Alvesson & Skjöldberg, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt datamateriale fant jeg at ytringene da kunne bli nesten uleselige, og meningen i ytringen ble uklar.

Etter ulike forsøk, der jeg stadig prøvde meg fram i forhold til å tydeliggjøre meningen, valgte jeg en form som kunne ivareta hvordan den enkelte nyutdannede eller veileder framsto. Dermed tok jeg bort eventuelle dialektord, en del ”hm’er”, og gjentakelsesord som enkelte av forskningsdeltakerne på det tidspunktet hadde i sitt muntlige språk. Jeg valgte også å ta bort det jeg oppfattet som feilstart på et ord eller en setning, der ytringen starter med begynnelsen på et ord som ikke fullføres. Slike halve ord og påbegynte setninger forstyrrer inntrykket og kan også vanskeliggjøre en forståelse av innholdet i setningen. Samtidig hører slike ”utsagn” til i en muntlig form, men virker forstyrende i en skriftlig framstilling. På denne måten tydeliggjøres også forskjeller på muntlig og skriftlig språk: ”Et velformulert muntlig uttrykk kan virke usammenhengende og preget av gjentakelser når det transkriberes direkte, og en velformulert artikkel høres kanskje kjedelig ut når det leses høyt” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187).

Jeg har i transkripsjonen vært opptatt av å ivareta det inntrykket de nyutdannede og veilederne ga i situasjonen. Et eksempel på en slik avveining er en situasjon der deltakerne

blir ivrige og snakker i munnen på hverandre. I slike tilfeller valgte jeg, istedenfor å skrive ordrett fra lydopptaket, å tydeliggjøre stemninger, engasjement og intensitet ved bruk av kommentarer i klammeparentes (jmf. vedlegg 8). Dette ivaretok forskningsdeltakernes integritet, samtidig som innholdet i de ulike ytringene kom klart fram. Jeg har også valgt å bruke minst mulig transkripsjonskoder (Kvale & Brinkmann, 2009), fordi jeg ofte opplever disse som forvirrende, og i min analyse hadde ikke slike koder noen spesiell funksjon. Derfor har jeg kun nummerert de ulike ytringene. En slik nummerering bidrar til at det er lettere å finne fram i transkriptene, samtidig som de viser leseren hvor i veilednings-samtalen ytringene er hentet. Hver veiledningssamtale og hvert intervju starter med nummereringen 001 og dess høyere tall, dess lengre ut i samtalen er utdraget hentet fra.

Transkripsjonen startet med at jeg først skrev ut lydopptakene mest mulig ordrett, og la kun inn egne kommentarer i forhold til stemmeleie, taushet og lignende. Deretter gikk jeg gjennom den enkelte ytring og bearbeidet språket, slik at det fikk en form som egner seg i skriftlig språkdrakt. Samtidig beholdt jeg det meste av det muntlige preget i samtalen dersom dette ikke forstyrret forståelsen av ytringen. Tegnsetting viste seg også å være en utfordring, slik at jeg måtte høre gjennom opptaket flere ganger for å bli trygg på hvordan tegnsettingen kunne bidra til å tydeliggjøre meningsinnholdet.

Det at transkribering er en tidkrevende og nitidig prosess, bidro til at jeg som forsker kom tett på datamaterialet og den enkelte ytring. I denne avhandlingen, der jeg analyserer ulike aspekter ved den enkelte ytring, samt relaterer ytringene til hverandre, ville det vært vanskelig som forsker ikke selv å ha kontroll på transkriberingsarbeidet. For meg som forsker ville det ført til at mye av informasjonen som ligger i omsettingsarbeidet, hadde forsvunnet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189). Jeg benyttet gule lapper og notatbok for å registrere de refleksjonene jeg gjorde meg under selve transkriberingen. Disse lappene og notatene hjalp meg videre i analysen (Alvesson & Kärreman, 2005; Alvesson & Skjöldberg, 2008).

Kvale og Brinkmann (2009) sier at det ikke er ukomplisert å transkribere, og hevder at transkripsjon ofte ikke gjøres til gjenstand for diskusjoner i kvalitativ forskning: "Ved å forsømme transkripsjonsspørsmålene blir intervjuforskerens vei til helvete brolagt med transkripsjoner" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186). Dette er et sterkt uttrykk, men jeg opplevde at arbeidet med å transkribere, vekslingen mellom å høre på lydopptaket, stemningen og ordene, samt forsøket på å gjøre dette om til en skriftlig formidling, var en

svært viktig prosess i forhold til validitet og etiske vurderinger. Jeg har også valgt å presentere ytringene som dialoger, der de aller fleste utdragene består av både initiativ og responsaspekt i dialogene (jmf. kap. 4.2).

Det å velge utdrag og avgrense disse utdragene var også en utfordring, i og med at ytringene kan vise tilbake til tidligere ytringer som i tid og antall ytringer ligger langt unna det utdraget som jeg velger å presentere. Vurderingen av å få med tilstrekkelig meningsinnhold og hvordan avgrense for likevel å få fram hvordan ytringene er en respons på hverandre, kan være vanskelig. Presentasjonen av utdragene og analysen av disse vil vise hvordan jeg har klart å avveie disse hensynene i forhold til hverandre. I min datapresentasjon førte dette til at jeg i hovedsak valgte å konsentrere deler av analysen (jmf. kap. 8.2) til tre av de individuelle veiledningsparenes to individuelle veiledningssamtaler med påfølgende intervjuer (kap. 8.3, 8.4 og 8.5). Dette innebar også at jeg ikke hadde mulighet for å presentere en tilsvarende systematisk analyse av gruppeveiledningssamtalene innen rammen av dette avhandlingsarbeidet.

6.5.2 Datanær analyse – deltakernes språkdrakt

Arbeidet med transkribering gjorde at jeg ble mer bevisst på hvilke ordvalg de nyutdannede og veilederne brukte i veiledningssamtalene. I analysen av ytringene fant jeg at det er vesentlig å bevare deltakernes språk og uttrykk så mye som mulig. Det innebærer at analysen av saksområder i veiledningssamtalene er en datanær analyse, blant annet inspirert fra den senere tilnærmingen til grounded theory som vektlegger forskerens forforståelse (jmf. Strauss & Corbin, 1997). Alvesson & Skjöldberg (2008, s. 144) utdyper en slik tilnærming, der de vektlegger å møte feltet med få teoribegreper. I likhet med Alvesson og Kärreman (2005) vil jeg hevde at det ikke er mulig å frigjøre seg helt fra egen teoriforståelse, og at man som forsker møter datamaterialet med sine teoribegreper uansett. I denne avhandlingen har jeg presentert mange teoribegreper som er sentrale i forhold til veiledningsfeltet, men har likevel valgt å legge meg tett opp til deltakernes språkdrakt for å forsøke å ivareta de nyansene som ligger i deltakernes språkdrakt. Dette innebærer selvfølgelig at de teoribegrepene jeg har gjort rede for, og min teoretiske referanseramme, kombineres med deltakernes språkdrakt der det er hensiktsmessig. Disse to ulike tilnærmingene vil da sammen bidra til å konstruere en forståelse av virkeligheten (jmf. kap. 6.1.1) som både ivaretar teoretiske perspektiver og deltakernes språkdrakt i veilednings-

samtalene. En slik tilnærming er et forsøk på å få fram nyanser som en mer teoribasert språkdrakt muligens kunne ha tilslørt.

Derfor valgte jeg å systematisere deltakernes beskrivelser først ved å benytte deres egne ord og uttrykk. Disse ble systematisert og syntetisert, og etter hvert utkrystalliserte det seg tydelige kategorier som disse saksområdene kunne sorteres i forhold til (Alvesson & Skjöldberg, 2008; Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1997). I de ulike veiledningssamtalene valgte deltakerne forskjellige fokus innen de ulike saksområdene. Det innebærer at selv om de beskrev situasjoner som tilsynelatende kan høres ut som de inneholder noe av den samme problematikken, kunne deltakerne ha fokus på svært forskjellige områder innen disse saksområdene. De kategoriene som ble tydelige i denne analysen, var ikke gjensidig utelukkende, slik at et saksområde i utgangspunktet kunne systematiseres i forhold til flere kategorier. Denne kompleksiteten ble det viktig å ivareta og tydeliggjøre (jmf. Bjørndal, 2008).

Analysen bestod i vekselvis å sammenholde ulike typer datamateriale som lydopptak, feltnotater og transkripsjoner. Dette var et tidkrevende arbeid, der intensitet, engasjement og hvordan det enkelte fokuset ble belyst, fikk betydning for hvordan jeg systematiserte saksområdene innen de ulike kategoriene. Denne vekslingen mellom lydopptak, feltnotater og transkripsjonene bidro til at jeg etter hvert ble trygg på at kategoriene var dekkende for innholdet i veiledningssamtalene. Innen grounded theory kalles det metning når dataene viser slike tydelige mønster (Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1997), mens Merriam tydeliggjør dette ved å peke på at forskeren gjenkjenner mønstre som gjentar seg i data-materialet (Merriam, 1998).

Det at kategoriene (jmf. kap. 7.1) ikke var gjensidig utelukkende, bidro til å komplisere systematiseringen av saksområdene. Imidlertid bidro disse kategoriene med oversikter over saksområder og fokus (jmf. kap. 4.5.1) innen hver kategori, til å få fram variasjon og mangfold relatert til de ulike saksområdene. De ulike fokusene (jmf. kap. 4.5.2) som presenteres innen hver kategori viser også slektskapet mellom kategoriene. Denne eksemplifiseringen gir et bilde av kompleksiteten og variasjoner innen de ulike kategoriene, samtidig som det tydeliggjør hvordan disse kategoriene gir et helhetsinntrykk av innholdet i de observerte veiledningssamtalene. Innen eksempelvis kategorien ”Arbeid relatert til undervisning” finner man saksområdet ”Elevvurdering og karaktersetting”, og

under dette saksområdet framkommer det ulike prikkpunkt som viser forskjellig fokus som er valgt innen dette saksområdet.

Mitt valg av betegnelser har sammenheng med at det muntlige, praksisnære talespråket er det språket som skolene preges av, og som i mindre grad preger lærerutdanningen. Språket deltakerne benyttet i veiledningssamtalene ga meg en større nærhet til praksis enn de pedagogiske begrepene jeg som lærerutdanner i større grad bruker. Deltakernes betegnelser, deres praksisnære talespråk, fikk i større grad fram emosjonelle aspekter ved lærerarbeidet. Dette språket tydeliggjorde engasjement, entusiasme, samt omsorg og omtanke for den enkelte elev. Språket representerer da også noe av den kompetansen lærerne har (jmf. Hjordemaal, 2011; Weniger, 1957).

I kapittel 4.5 presenteres ulike innfallsvinkler til analyse av veiledningssamtalene. Terminologien som er valgt, er delvis vokst fram av datamaterialet, men også basert på kunnskap om veiledningsfeltet. Disse analysebegrepene er i stor grad hentet fra teori på veiledningsfeltet. I veiledningsterminologien benyttes ofte betegnelser som problem og problemstilling som utgangspunkt for innholdet i veiledningssamtalene (jmf. kap. 3.1.5). Dette var ikke dekkende for innholdet i veiledningssamtalene i mitt datamateriale, derfor valgte jeg å bruke betegnelsen saksområder. Innen hvert saksområde kunne man ta utgangspunkt i beskrivelser, og ikke nødvendigvis i problemer eller problemstillinger. Betegnelsen problemstilling og problemer er i liten grad benyttet av de nyutdannede i veiledningssamtalene, men benyttes noe mer av veilederne. De nyutdannede og veilederne brukte i større grad betegnelsen utfordringer, men alle saksområdene er ikke relatert til utfordringer, slik at betegnelsen saksområder ble mer dekkende i denne sammenheng (jmf. kap. 3.1.5).

Et annet begrep som måtte tilpasses datamaterialet, var ulike former for begrunnelser. Lauvås og Handal benytter betegnelsen teoribaserte begrunnelser (Lauvås & Handal, 1990, 2000). Betegnelsen teoribaserte ble ikke dekkende som analysebetegnelse i materialet, fordi det muntlige språket og manglende teoretiske referanser kunne gi et inntrykk av at vurderingene og synspunktene deltakerne presenterte i veiledningssamtalene, ikke var teoribaserte. Mitt inntrykk var derimot at teoriene var implisitt i mange av deres vurderinger (Hjordemaal, 2011; Weniger, 1957), uten at verken de nyutdannede eller veilederne i særlig grad tydeliggjorde det teoretiske grunnlaget i veiledningssamtalene. Derfor valgte jeg en mer datanær betegnelse som jeg kalte fagligpedagogiske begrunnelser.

Dette er begrunnelser der jeg i min analyse gjenkjenner teoretiske vurderinger i forskningsdeltakernes begrunnelser (jmf. kap. 4.5).

Analyse av relasjoner i denne avhandlingen er basert på vurderinger knyttet til ulike aspekter ved symmetri og asymmetri og dominans. Dette er et analyseområde som viser seg i ytringene som blant annet initiativ og respons, og der intervjuene i stor grad kunne bidra til å skjerpe analyseblikket. Flere av de nyutdannede kommenterte også hvordan de opplevde rollen som veisøker eller beskrev sin relasjon til veilederen og veilednings-sjangeren i intervjuene. Som nevnt foregikk intervjuene i forlengelsen av veiledningskonteksten, og forandringer i stemning, toneleie, initiativ, intensitet og interesse hos de nyutdannede kunne også være signaler om endringer som jeg deretter konfronterte med feltnotater, transkriptene og eventuelt også lydopptak. På denne måten jobbet jeg meg systematisk gjennom de veiledningssamtalene som er analysert i avhandlingen, ved eksempelvis at observasjonene av veiledningssamtalene var primærdata, mens intervjuene og feltnotatene fungerte som støtdata i analysen.

Dette analysearbeidet utfordret meg også etisk, for i veiledningssamtaler er man opptatt av å skape gode, trygge og likeverdige relasjoner. Imidlertid kan det være vanskelig og krevende å få dette til i praksis, men lettere i ettertid og oppdage hva man kunne ha gjort annerledes. Når man i ettertid lytter til lydopptakene eller leser transkriptene, kan det vise seg at den fornemmelsen man som observatør registrerte i situasjonen, tydeliggjøres gjennom analysen og gjennom kommentarer i de påfølgende intervjuene. Bjørndal (2008) fant i sin studie av symmetri og asymmetri at heller ikke veiledningslitteraturen i særlig grad tydeliggjør dette med dominans i veiledningssamtaler. Han hevder at selv om veileder ofte tilstreber en mest mulig symmetrisk relasjon har de få teoretiske analyseredskaper å støtte seg på (jmf. kap. 5.2.2). Relasjoner i veiledningssamtalene ble i liten grad satt ord på i de observerte veiledningssamtalene, og mye av det som etablerer disse relasjonene, er ubevisste prosesser som framkommer i ytringene, blant annet som stillhet eller felles latter. De påfølgende intervjuene ga de nyutdannede mulighet til å kommentere og utdype slike aspekter ved ytringene.

Innen kvalitativ forskning sees nærhet til feltet som vesentlig for tilgang til informasjon (jmf. kap. 6.1). Kvalbein (1999) hevder at nærhet kan bidra til at forskeren får oversikt og kan bruke sin kunnskap på en konstruktiv måte. For meg ble deltakernes betegnelser noe av det som ga meg en nærhet til innholdet i veiledningssamtalene og som tydeliggjorde at

disse samtalene handler om det ”levende” lærerarbeidet, slik det framkommer blant noen som har nærhet og følelsesmessige bindinger til arbeidet, førstehåndserfaringer (Fay, 1996). I rollen som forsker er det viktig hele tiden å være bevisst egen forforståelse og forsøke å møte materialet mest mulig fordomsfritt. For noen handler det om å bruke teoretiske begreper for å forstå et fenomen, som en måte å skaffe seg avstand på (Ødegård, 2011). I denne avhandlingen har jeg hatt behov for å låne deltakernes språk for å skaffe meg en nærhet relatert til de nyutdannedes skolekontekst, og latt disse begrepene bidra til å analysere innholdet veiledningssamtalene sammen med teoretiske begreper fra veiledningsfeltet.

Det å få muligheten til og observere veiledningssamtaler ga meg mye informasjon og tanker. Mine møter med lydopptakene og det å få muntlig tale og stemning over til skriftlig form ga ulike utfordringer. Gjentakende studier av lydopptak, egne transkripsjoner og feltnotater førte til at jeg ofte oppdaget nye dimensjoner ved materialet gjennom gjentakende gjennomganger og nærlesning av materialet (Alvesson & Skjöldberg, 2008; Järvinen & Mik-Meyer, 2005).

6.6 Validering

Validering er innebygd i hele forskningsprosessen. Valideringen starter allerede ved planleggingen av et forskningsprosjekt og avsluttes ikke før forskningsrapporten foreligger (Merriam, 2009; Postholm, 2010). Validering er en form for kvalitetssikring av studien som handler om å kontrollere studiens indre validitet, reliabilitet og ytre validitet/generalisering.

Indre validitet dreier seg om valg av forskningsspørsmål og hvorvidt disse forskningsspørsmålene *belyser det fenomenet* man ønsker å studere, studiens gyldighet (Hellevik, 2002; Kvale 1997a, 1997b; Kvale & Brinkmann, 2009).

Merriam (2009) og Creswell (1998) viser til at validitet må sees i forhold til hva slags kvalitativ tilnærming studien har. De problematiserer hvilke faktorer eller strategier som er aktuelle når man kontrollerer for validitet knyttet til de ulike tilnærmingene til kvalitativ forskning. Merriam (2009) utdyper i sin framstilling særlig validitet knyttet til kasusstudier og viser til Stake (1995). I kapittel 6.6.1 har jeg valgt å drøfte studiens validitet med utgangspunkt i de fire strategiene som Stake (1995) peker på som sentrale i forhold til validitet i kasusstudier.

Reliabilitet handler om hvorvidt studien framstår som troverdig og pålitelig. En forskningsstudies reliabilitet vurderes derfor i forhold til hvorvidt premissene for de konklusjonene forskeren har trukket, blir tydeliggjort for leseren. Dermed dreier reliabilitet seg om hvorvidt studien framstår som gjennomskinnelig (Cresswell, 1998; Kvale & Brinkmann, 2009; Merriam, 2009; Stake, 1995). I min drøfting av gjennomskinnelighet har jeg valgt å tydeliggjøre denne gjennomskinneligheten ved å peke på hvilke premisser som ligger til grunn for mine valg i de ulike kapitlene i avhandlingen (kap. 6.6.2).

Merriam (2009) viser til Lincoln og Guba (1988) når hun bruker betegnelsene validitet og reliabilitet. Hun peker på den nære sammenhengen mellom validitet, reliabilitet og etiske vurderinger (Merriam, 2009, s. 209). De valgene man som forsker foretar, må relateres til etiske prinsipper og vurderinger, og posisjonen man har som forsker (jmf. forord, kap. 2 og kap. 6.1.2). Det kan eksempelvis være relatert til tematikk om ulike grader av insidertilgang (jmf. kap. 6.1.2), ulike utfordringer relatert til transkripsjon (6.5), samt til drøfting av ulike sider ved analyse, tolkninger og funn (kap. 7.3, 8.7 og 9).

Litteratur om forskningsmetodologi velger ulike betegnelser relatert til validering av forskningsprosjekter. Begrepene *validitet* og *reliabilitet* er begreper som ligger nær hverandre innholdsmessig, men som ivaretar to ulike aspekter ved en studies indre validitet. Det er ikke hensiktsmessig å se disse to begrepene helt avgrenset fra hverandre, men i valideringen å sørge for at deres ulike aspekter ivaretas (Fog, 2007; Merriam, 2009).

I likhet med Merriam (2009), Creswell (1998) og Lincoln og Guba (1985) er jeg kritisk til begrepet *generalisering* relatert til kvalitativ forskning. Dette fordi generalisering i mange sammenhenger oppfattes som identisk med statistisk generalisering og dermed knyttes til en kvantitativ forskningstradisjon (Creswell, 1998), noe også Merriam problematiserer:

Part of the difficulty lies in thinking of generalizability in the same way as do investigators using experimental or correlational designs. In these situations, the ability to generalize to other settings or people is ensured through a priori conditions such as assumptions of equivalency between the sample and population from which it was drawn, control of sample size, random sampling, so on. Of course even in these circumstances, generalizations are made within specified levels of confidence (Merriam, 2009, s. 223-224).

Hun viser til at en statistisk forståelse av begrepet generalisering ikke er forenlig med en sosiokulturell tilnærming som vektlegger kontekstens betydning (jmf. kap. 4, samt Creswell, 1998; Merriam, 2009; Postholm, 2010).

Merriam viser til Eisners (1991) kritiske perspektiver på å benytte betegnelsen generalisering i tilknytning til kvalitative studier. Eisner hevder: "...although the logic of random sampling is impeccable, it is also apparent that in our daily lives we do not randomly sample in order to generalize. Yet, we do, in fact, learn lessons 'from life' from events that are about as far from random as they can be" (Eisner, 1991, s. 197, i Merriam 2009, s. 224).

Istedenfor å bruke begrepet generalisering relatert til kvalitativ forskning, viser Merriam til Lincoln og Guba (1985), som foreslår å bruke begrepet "transferability", overførbarhet, istedenfor generalisering.

I tilnytning til kvalitative studier og overførbarhet av resultater, benyttes ofte Geertz's (1973) betegnelser "rich or thick descriptions" – rike eller tykke beskrivelser. Dette fordi de rike eller tykke beskrivelsene både får fram studiens gjennomskinnelighet og muliggjør overførbarhet.

Today, when rich, thick description is used as a strategy to enable transferability, it refers to a description of the setting and participants of the study, as well as a detailed description of the findings with adequate evidence presented in the form of quotes from participant interviews, field notes, and documents (Merriam, 2009, s. 227).

Dersom resultater fra en kvalitativ studie skal kunne vurderes som overførbare, er det nødvendig at forskningsstudien har slike rike og tykke beskrivelser. I min framstilling velger jeg å følge Lincoln og Guba (1985) og Merriam (2009) og bruker da i hovedsak *overførbarhet* som betegnelse på ytre validitet, og ikke betegnelsen generalisering.

Jeg har ikke ønsket å presse valideringen inn i spesielle begrepsforståelser relatert til ulike presentasjoner i litteratur om kvalitative metoder, men valgt å bruke begreper som er funksjonelle i forhold til min studie. Med et slikt utgangspunkt støtter jeg meg i hovedsak på Merriams (2009) framstilling av kvalitetsvurdering av kvalitative studier.

Delkapittelet får dermed følgende inndeling: validitet (kap. 6.6.1), gjennomskinnelighet (kap. 6.6.2) og overførbarhet (kap. 6.6.3).

6.6.1 Studiens validitet

Validitet handler om i hvilken grad forskningsspørsmål og tilnæringsmåtene bidrar til å få fram ulike sider ved fenomenet (Merriam, 2009, s. 213). Merriam viser til Stakes (1995) vurdering av validitet knyttet til kasusstudier og tydeliggjør med bakgrunn i hans

tilnærminger at for kasusstudier er det særlig fire faktorer eller strategier som har betydning for forskningsstudiens indre validitet: triangulering, deltakervalidering, tilstrekkelig data til å trekke konklusjonene, samt forskerens integritet.

Den første valideringsstrategien – triangulering

Den første valideringsstrategien, ofte kalt triangulering, dreier seg om at kasusstudier er en flermetodologisk tilnærming der forskeren tar i bruk ulike metoder, og der valideringen da blant annet består av at de ulike dataene sammenliknes, kryss-sjekkes og vurderes i forhold til hverandre. Creswell (1998, s. 213) viser til Stake (1995) som framhever betydningen av triangulering i forhold til de ulike forskningsmetodene som benyttes i kasusstudiet.

I denne studien har jeg benyttet flere forskningsmetoder enn de som er presentert eksplisitt ved gjennomgang av metoder og analyse (jmf. kap. 6.2). Jeg har kalt disse dataene for *bakgrunnsinformasjon* for forskeren. Disse dataene har bidratt til at jeg har blitt oppmerksom på enkelte perspektiver relatert til yrkeskonteksten og det å være nyutdannet lærer på ungdomstrinnet. Denne bakgrunnsinformasjonen har hatt betydning for min forforståelse og for hva jeg har fulgt opp av perspektiver og temaer i intervjusituasjonen. Bakgrunnsinformasjonen har også hjulpet meg til å få noe innsikt og dermed *nærhet* relatert til de nyutdannedes situasjon, samtidig som den også bidro til å gi meg en *distanse* slik at jeg fikk flere perspektiver i forhold til veiledningssamtalene som kontekst.

I kapittel 6.1.2 problematiserer jeg min posisjon som forsker; jeg har karakterisert min tilgang som forsker som relativt *svak tilgang* når det gjelder de nyutdannedes yrkeskontekst, men som *sterk insidertilgang* relatert til veiledning og veiledning for nyutdannede lærere. Insidereren har muligheter for å forstå elementære kulturelle uttrykk, men særskilt insidertilgang kan også bidra til at man som forsker får problemer med å skaffe seg nødvendig distanse til det feltet man studerer. I min forskerposisjon (jmf. kap. 2) var det betydningsfullt blant annet å skaffe meg oversikt over annen forskning på veiledning og på veiledning og oppfølging av nyutdannede lærere internasjonalt. Studier av disse ulike forskningsprosjektene, samt studieoppholdet ved New Teacher Center i Santa Cruz i California, bidro til å gi meg *nødvendig distanse* til veiledningsordninger for nyutdannede i Norge og til organiseringen og tilnærmingen til veiledning slik den ble praktisert i tiltaket ”Ny som lærer”. Denne distansen bidro blant annet til at jeg i større grad ble i stand til å problematisere både hensikten med veiledningsordninger for nyutdannede, samt organisering og tilnærming til veiledningssamtaler for nyutdannede lærere.

Metodetrianguleringen er tydeliggjort ved at jeg har valgt å kalle datamaterialet for *primærdata og støttedata*. I og med at jeg studerer veiledningssamtaler, vil observasjonene av veiledningssamtalene gjennomgående fungere som primærdata, men for å tydeliggjøre denne trianguleringen har jeg i oversikten (jmf. kap. 6.3.1) valgt å presisere hva som i analysen til en hver tid har vært primærdata og støttedata. På denne måten tydeliggjøres også denne kryssjekkingen i datapresentasjonen og analysen. Denne sammenlikningen og kryss-sjekkingen av data, representerer data fra ulike kontekster. Det å sammenholde data fra ulike kontekster kan i noen grad bidra til å tydeliggjøre ulike perspektiver og variasjoner relatert til de ulike kontekstene. Sammenlikningene og kryss-sjekkingen av data har også gått ut på å *sammenlikne datamaterialet* fra de ulike forskningsdeltakernes beskrivelser av det å være nyutdannede og veiledningssamtaler som kontekst, for å få fram variasjoner i forhold til de forskjellige veiledningsparenes veiledningssamtaler som kontekst.

Den andre valideringsstrategien – deltakervalidering

Den andre valideringsstrategien omtales som "member checks" (Stake, 1995) eller *deltakervalidering*. Denne strategien innebærer at man som forsker sjekker med forskningsdeltakerne sin egen forståelse og framstilling av datamaterialet. "The process involved in member checks is to take your preliminary analysis back to some of the participants and ask whether your interpretation 'rings true'" (Merriam, 2009, s. 217). Dette har foregått underveis i feltarbeidet, ved at jeg i noen av intervjuene ber de nyutdannede kommentere enkelte observasjoner eller utdype informasjon fra deltakerberetningen. En metodetilnærming der jeg først observerer og deretter intervjuer forskningsdeltakerne om det jeg har observert, gir en unik mulighet til at forskningsdeltakerne *der og da kan respondere* på mine og hverandres tolkninger.

En studie som varer over nesten *et helt skoleår* gir også mange muligheter til å vende tilbake til noe som har framkommet tidligere. I og med at jeg transkriberte deler av datamaterialet parallelt med datainnsamlingen, var det også mulig for meg å være særlig oppmerksom på visse fenomen som kom til syne gjennom det å transkribere observasjoner og intervjuer, samt sjekke med den enkelte nyutdannede om jeg har forstått informasjonen riktig. Eventuelt kunne jeg be om utdyping (jmf. også prosesser relatert til deltakerberetningene, kap. 6.4.1) og følge opp interessante perspektiver eller uklarheter i datamaterialet gjennom å innhente mer data som utdypet slike forhold.

Jeg arrangerte i tillegg et møte med forskningsdeltakerne etter feltperioden, juni 2008, der jeg la fram noe av det jeg på dette tidspunktet var opptatt av, og mente at datamaterialet dokumenterte. Møtet var interessant på den måten at jeg fikk informasjon om hvordan forskningsdeltakerne opplevde å være deltakere, men de hadde liten mulighet til å gi en grundig vurdering av mine foreløpige funn på dette tidspunktet. Dette understrekes også av Stake (1995), som framhever at det er vanskelig for forskningsdeltakerne å kommentere tolkning av datamaterialet før denne tolkningen er bearbeidet av forskeren. Derfor valgte jeg i forbindelse med utarbeidelse av utkast til sluttlesing (februar 2012) å sende sluttlesningsutkastet til de nyutdannede og veilederne som hadde deltatt i dette forskningsarbeidet. Jeg oppfordret dem til å lese avhandlingen, respondere på framstillingen og eventuelt komme med utfyllende kommentarer. På denne måten fikk forskningsdeltakerne mulighet til å respondere på en framstilling av datamaterialet innen en teoretisk ramme og vurdere hvorvidt jeg som forsker hadde tolket deres deltakerberetning riktig, respondere på mine analyser og si om jeg hadde ivaretatt deres interesser i forskningsprosessen.

Jeg har fått noen få kommentarer fra forskningsdeltakerne knyttet til avhandlingens omfang, kommentarer i forhold til en årstallsangivelse relatert til egen utdanningsbakgrunn, samt en kommentar fra en av de nyutdannede om at hun kjenner seg selv igjen i det som er skrevet. Det er imidlertid et fåtall av forskningsdeltakerne som har valgt å kommentere avhandlingen til nå. De kommentarene som er kommet, er sendt via e-post og dreier seg i hovedsak om kapitlene der analysen av datamaterialet presenteres. Noen av tilbakemeldingene jeg har fått fra både nyutdannede og lokale veiledere forteller om at de i løpet av skoleåret har liten mulighet for å lese hele avhandlingen. Få tilbakemeldinger fra forskningsdeltakerne kan også ha sammenheng med at avhandlingen er omfattende, et tidspress i hverdagen som lærer, samt at de ikke har hatt tid til å identifisere seg selv i datapresentasjonen.

Den tredje valideringsstrategien – konklusjoner med bakgrunn i datamaterialet

Den tredje strategien Merriam presenterer (2009, s. 219), dreier seg om i hvilken grad *forskeren kan trekke konklusjoner* med bakgrunn i innhentede data, og om datamaterialet er tilstrekkelig til at slike konklusjoner kan trekkes. Hun viser til forskerens egen opplevelse av datamaterialet som betydningsfullt for vurdering av om man har tilstrekkelig og adekvate data, og om man kan presentere holdbare resultater: ”The best rule of the thumb is that the data and emerging findings must feel saturated; that is, you begin to see or hear the same things over and over again, and no new information surfaces as you

collect more data” (Merriam, 2009, s. 219). Dette kan minne noe om det fenomenet som i grounded theory kalles metning (Glaser & Strauss, 1999; Strauss & Corbin, 1997).

I min studie har jeg støttet meg på rike og tykke beskrivelser (Geertz, 1973) bestående av ulike typer datamateriale som deltakerberetninger, observasjoner av veiledningssamtaler og påfølgende intervjuer. En gjennomlesning av deltakerberetningene fra de åtte nyutdannede lærerne gir eksempelvis et tydelig mønster med hensyn til den enkelte nyutdannedes faglige bakgrunn fra lærerutdanningen og de undervisningsoppgavene den nyutdannede fikk (jmf. kap. 7.1), og i forhold til forventninger til yrkesstarten og erfaringer med veiledning fra lærerutdanningen. På samme måte framkom tydelige mønstre når jeg sammenlikner den nyutdannedes arbeidsoppgaver og arbeidssituasjon med hvilke saksområder som blir belyst i veiledningssamtalene (jmf. kap. 7.2-7.3 og 8). Det omfangsrike datagrunnlaget og de rike beskrivelsene gir muligheter for at slike mønstre kunne framtre ved gjennomlesning og sammenlikninger av ulike deler av datamaterialet.

Kvale (1997a; 1997b; Kvale & Brinkmann, 2009) viser imidlertid også til at det innen kvalitative intervjuer vil være like mange tolkninger av datamaterialet som det er forskere. På denne måten tydeliggjør han avstand til betegnelsen ”intersubjektiv reliabilitet”⁸⁷, nettopp fordi det forutsetter enighet om tolkning. Dermed blir det viktig som forsker å vise at dette er min tolkning, slik jeg har analysert datamaterialet (jmf. gjennomskinnelighet). Andre forskere ville kunne transkribert datamaterialet på andre måter, valgt andre innfallsvinkler til analyse og dermed tydeliggjort andre aspekter ved datamaterialet enn det jeg har valgt. Resultatene kan imidlertid være pålitelige og konsistente selv om ulike forskere, eller forskningsdeltakere og forskere vil kunne tolke datamaterialet ulikt og vektlegge ulike sider ved det som framkommer (Alvesson & Skjöldberg, 2008; Fog, 2007; Kvale, 1997a, 1997b; Kvale & Brinkmann, 2010).

Den fjerde valideringsstrategien – forskerens integritet

En fjerde strategi omhandler *forskerens integritet*. Forskerens integritet dreier seg i stor grad om etiske prinsipper og oppfølging av disse prinsippene gjennom hele forskningsprosessen. Forskerens intensjoner i studiet er et av de områdene Stake (1995), Postholm (2010) og Moustakas (1994) trekker fram, relatert til blant annet forskerens integritet og

⁸⁷ Som nevnt innledningsvis i kapittel 6.6 vil validitet i denne sammenheng også ha aspekter som vanskelig kan skilles helt fra begrepet reliabilitet. For å få en mest mulig hensiktsmessig framstilling har jeg derfor valgt å trekke inn Kvale og Brinkmanns problematisering av intersubjektiv reliabilitet i forhold til denne tredje valideringsstrategien.

etiske aspekter ved integriteten. Dette innebærer blant annet at man som forsker må tydeliggjøre sine intensjoner hva angår bevisstgjøring av sin forforståelse og sine fordommer, og på denne måten forsøke å møte feltet så åpent som mulig. Forskerens arbeid med å bli bevisst egen subjektivitet, som forforståelse, fordommer og intensjoner, kalles *refleksivitetsprosessen* (Lincoln & Guba, 2000, s. 183). Objektivitet er ikke et ideal, eller et tjenelig begrep i kvalitativ forskning, fordi man som individ og forsker aldri kan oppnå objektivitet. Hensikten er imidlertid en bevisstgjøring av egen subjektivitet, slik at man kan tydeliggjøre denne subjektiviteten for seg selv og andre, og forholde seg kritisk til egen forforståelse og fordommer. Dette gjøres blant annet ved å tydeliggjøre valg og gjøre forskningsprosessen gjennomskinnelig. I og med at forskeren selv er det viktigste redskapet i kvalitative studier, er gyldighet og pålitelighet⁸⁸ avhengig av forskerens *etiske og moralske vurderinger*.

I tillegg til at jeg har tydeliggjort for mine forskningsdeltakere hvilke intensjoner jeg har med denne studien, har samspillet med deltakerne vært lærerikt for meg som forsker. Lærerikt i forhold til å oppdage ulike perspektiver, oppleve det emosjonelle engasjementet og lytte til deres faglige resonnement. De ble tidlig i forskningsprosessen kjent med at jeg ønsket å ha en passiv observatørrolle i veiledningssamtalene, til tross for at veilederne ønsket tilbakemelding på sin veilederrolle. Forskningsdeltakerne respekterte dette ønsket. I ettertid, det vil si en stund etter at jeg hadde avsluttet feltarbeidet, avtalte imidlertid de lokale veilederne og jeg at de lokale veilederne skulle få noe feedback fra meg i forhold til mine foreløpige analyser av veiledningssamtalene.

Min tilstedeværelse i veiledningssamtalen, opptak av samtalene og vissheten om at jeg skulle analysere disse samtalene, kan ha bidratt til at deltakerne i veiledningssituasjonene har følt seg kontrollert, utilpass og i denne situasjonen ikke klart å være den veilederen eller den veisøkeren som de ville ha vært dersom jeg ikke var der med voice-recorderen. På denne måten kan min tilstedeværelse ha påvirket deltakernes handlinger. Dette er for meg viktige etiske refleksjoner i forhold til at forskningsdeltakerne har gitt sin tillatelse til opptak og analyser av disse krevende situasjonene som veiledningssamtaler innebærer. Jeg er svært takknemlig og ydmyk for at deltakerne i dette forskningsprosjektet har latt meg få observere veiledningssamtalene og på denne måten gitt meg mulighet for å forske på innholdet i veiledningssamtalene.

⁸⁸ Jmf. forrige fotnote om en hensiktsmessig framstilling.

Selv om jeg har tydeliggjort at analysen av veiledningssamtalene er foretatt for å skape mer kunnskap om veiledningssamtaler mellom nyutdannede og lokale veiledere, kan mine transkriberinger av veiledningssamtalene og valg av utdrag og analyser, såre deltakerne og bidra til at noen føler seg misforstått eller at jeg har framstilt dem i et uheldig lys. Dette er også etiske dilemmaer som forskeren står i. Man skal ivareta deltakernes integritet og ville dem vel, men man må også tørre å foreta en faglig analyse av dialogene og dermed også kunne avdekke svakheter og uheldige aspekter ved den enkelte veiledningssamtale, eller tilnærmingen til veiledningssamtalene mer generelt.

For meg har det vært mange etiske overveielser både i forhold til datainnsamlingen, transkriberingen, valg av utdrag, valg av analysebegreper i analysen og tolkning av materialet. Veiledningssamtaler er komplekse, og det vil være enklere i ettertid for alle deltakerne og leserne å vurdere hva som hadde vært en mer hensiktsmessig tilnæringsmåte i forhold til den enkelte veiledningssamtale. Imidlertid kan det være svært vanskelig for deltakerne å vurdere dette i selve veiledningssamtalen. Dette er et viktig aspekt å ivareta i analysen og tolkningen av slike samtaler. Den kompleksiteten som preger slike veiledningssamtaler, kan relateres til mange ulike forhold i situasjonen, samt det Bakhtin kaller ulike stemmer som igjen kan relateres til historiske og kulturelle overtoner (Bakhtin, 2005; Dysthe, 2006; Wertsch, 2004) og som gjenspeiles i betegnelsen institusjonelle samtaler (Marková, Graumann, & Foppa, 1995).

Samtidig som forskeren skal ivareta forskningsdeltakerne, har forskeren også et ansvar for å ivareta og tydeliggjøre forskningsresultater. I denne studien innebærer det utdrag både fra veiledningssamtaler som viser deltakernes felles meningsskaping, men også utdrag som tydeliggjør hvordan dialogene i veiledningssamtalene hindrer slik meningsskaping.

Stakes (1995) kriterier for validering av kasusstudier viser også til betydningen av å sikre forskningsdeltakerne nødvendig anonymitet. Dette har jeg gjort ved å anonymisere informasjon om kommune og skoler, samt konstruert fiktive navn på forskningsdeltakerne for å ivareta hensynet til deres anonymitet. Det er viktig at forskningsdeltakerne føler seg trygge på at forskeren sikrer deres anonymitet gjennom hele forskningsprosessen. Dette er gjort blant annet ved at jeg har vært svært tilbakeholden med å legge ved vedlegg som kan bidra til å identifisere kommunen, skolene, de ulike forskningsdeltakerne og elevene. Anonymitetshensyn er også årsaken til at ingen av transkriptene fra veiledningssamtalene

og intervjuene er vedlagt avhandlingen og at det kun er utdrag fra deltakerberetningene (jmf. vedlegg 6-7).

Det kan være grunner til, som Creswell (1998) peker på, å være spesielt varsom dersom man forsker på et fenomen og studerer situasjoner der man selv har hatt en aktiv rolle. Jeg har studert et område der jeg har en sentral rolle på både nasjonalt, regionalt og lokalt nivå (jmf. forord og kap. 2). Jeg trakk meg ut av tiltaket ”Ny som lærer” i god tid før feltarbeidet, men har likevel vært med på å prege de valgene som ligger som premisser i dette veiledningstiltaket, både som sentral aktør innenfor veilederutdanningene ved høgskolen og som koordinator og leder for tiltaket. Disse rollene, samt mitt erfaringsgrunnlag fra å ha arbeidet med veiledning for nyutdannede siden 1997 og med utvikling av veilederutdanninger siden 1990, har bidratt til å gi meg en forforståelse og en innsikt i det feltet jeg studerer. Min bakgrunn kan bidra til å forhindre ”naive observasjoner” (Wadel, 2007). Samtidig har jeg vært opptatt av å ha en faglig distanse til forskningsdeltakerne og skolene. Dette er ivaretatt ved at jeg, selv om jeg kjente skoleadministrasjonen fra tidligere samarbeid, ikke kjente forskningsdeltakerne og de skolene som deltok i prosjektet fra før.

Kommentar til de fire strategiene for validitet i kasstudier

Triangulering, deltakervalidering gjennom hele forskningsprosessen og rike beskrivelser bidrar til å skape en indre validitet. Samtidig har jeg som forsker hatt hånd om og kvalitets-sikret alle ledd ved eksempelvis selv å fastsette utvalgs-kriterier, foreta innhenting av deltakerberetninger, observert alle veiledningssamtalene, foretatt alle intervjuene, samt transkribert og fortettet datamaterialet (jmf. Kvale, 1997a; Kvale & Brinkmann, 2009).

Stake (1995) vektlegger betydningen av kritiske perspektiver både i forhold til eget forskningsprosjekt og i forhold til annen forskning og andre forskningsprosjekter. I og med at jeg har hatt eneansvaret for både planlegging og gjennomføring og analyser, har mine faglige vurderinger og etiske perspektiver gjennomsyret dette arbeidet. I forskningsprosessen har jeg imidlertid støttet meg på veilederne fra Universitetet i Oslo, Pedagogisk Forskningsinstitutt (Hjardemaal og Jordell), samt drøftet ulike problemstillinger og kritiske perspektiver både i forhold til egen studie og andre forskningsprosjekter med andre forskere, lærerutdannere, ledere i skolesektoren, lokale veiledere, nyutdannede, rådgivere fra Utdanningsdirektoratet, Kunnskapsdepartementet, tillitsvalgte i KS, Utdanningsforbundet og NRLU⁸⁹ (jmf. kap. 2). Jeg har også drøftet min studie og vurdert ulike

⁸⁹ Nasjonalt råd for lærerutdanning

kritiske perspektiver sammen med forskningskolleger og kolleger innen Nettverket for veiledning av nyutdannede lærere (jmf. forordet). Denne muligheten til å få kritiske innspill fra andre som representerer ulike sider ved utdanningssektoren, har vært nyttig. Samtidig har jeg hatt kontroll med og selv foretatt både de sentrale forskningsmessige valgene og gitt det meste av informasjonen om forskningsprosjektet, innhentet data-materialet og transkribert alt datamaterialet. Dette gir også muligheter for stor grad av gjennomskinnelighet.

6.6.2 Gjennomskinnelighet

Gjennomskinnelighet omhandler i hvilken grad forskerens vurderinger, valg og framgangs-måte presenteres. Dermed dreier gjennomskinnelighet seg om framstillingen av forskningsprosjektet og hvordan forskeren gjør sine handlinger og vurderinger mest mulig tilgjengelige for leseren (Denzin & Lincoln, 2000; Lincoln, 1995). De fire strategiene som er skissert i kapittel 6.6.1, bidrar også i noen grad til å vurdere studiens gjennomskinnelighet (Merriam, 2009, s. 222; Creswell, 1998; Stake, 1995).

Stake (1995) har som nevnt utarbeidet en liste over kriterier (20 kriterier) som relateres til validering av kasusstudier (Cresswell, 1998, s. 213; Merriam, 2009, s. 209-223; Stake, 1995). Disse kriteriene relateres, som vist i forrige underkapittel, til de fire valideringsstrategiene, men også til studiens gjennomskinnelighet. I disse kriteriene utdyper Stake (1995) ulike aspekter ved gjennomskinnelighet. De fleste av Stakes (1995) kriterier, som er utformet som spørsmål til framstillingen av kasusstudier, omhandler gjennomskinnelighet. Dette dreier seg om gjennomskinnelighet relatert til framstillingsform, leservennlighet, struktur og bruk av datamaterialet. På denne måten tydeliggjør han at gjennomskinnelighet handler om hele framstillingen av en kasusstudie, og dermed må gjennomskinneligheten i denne studien vurderes i forhold til de ulike kapitlene i avhandlingen.

Jeg vil tydeliggjøre gjennomskinneligheten i min studie ved en systematisk gjennomgang av det, som i følge Stakes kriterier (1995), gir gjennomskinnelighet i forskningsprosessen relatert til hvert av kapitlene i denne framstillingen.

Gjennomskinneligheten framkommer i innledningskapittelet blant annet ved at jeg allerede tidlig i framstillingen tydeliggjør hvordan denne studien plasserer seg i forhold til forskningsfeltet, og tidlig gir leseren et innblikk i studiens teoretiske ramme, samt oversikt over studiens forskningsdesign. Dermed har leseren allerede fra innledningskapittelet en

mulighet til å få innblikk i mine valg og vurderinger. I dette innledningskapittelet tydeliggjør jeg også *hvordan studien og problemstillingene ble avklart og avgrenset* i løpet av forskningsprosessen.

I kapittel 2 presenteres bakgrunn for veiledningsordninger for nyutdannede lærer i Norge. I dette kapittelet (og i forordet) framkommer også *hvilken sentral rolle jeg har i forhold til veiledning for nyutdannede lærer*. Dermed blir en del av denne framstillingen både en tydeliggjøring av min *insiderposisjon* (jmf. kap. 6.1.2) og av framveksten av veiledning for nyutdannede lærere. På denne måten har jeg valgt å presentere min sterke insiderposisjon i forhold til det feltet jeg studerer, slik at leseren er klar over min særskilte insidertilgang (Kvernbekk, 2005) og dermed kan vurdere studien også i forhold til denne posisjonen allerede tidlig i avhandlingen. Jeg har i noen grad drøftet fordeler og ulemper relatert til denne posisjonen i kapittel 6.1.2.

I kapittel 3 om min tilnærming har jeg en omfattende utredning om min tilnærming til veiledningsbegrepet (jmf. kap 3.1) og til veiledningsfeltet for øvrig. I dette kapittelet tydeliggjør jeg ytterligere hvordan min tilnærming til veiledning i stor grad også er relatert til veiledning som vektlegger refleksjon. Dette er noe av årsaken til at jeg fant det hensiktsmessig, for å tydeliggjøre gjennomskinneligheten, å legge inn et særskilt kapittel om den historiske framveksten av pedagogisk veiledning relatert til yrkesfaglig veiledning i lærerutdanningen og i veiledning av nyutdannede lærere. Det er også en av grunnene til at jeg valgte å dvele spesielt ved ulike tilnærminger til sosiokulturelle og kognitive perspektiver, da spesielt relatert til *min egen forforståelse knyttet til betydningen av refleksjon og veiledningssamtaler som er fysisk skjermet fra annen yrkesutøvelse*. I og med at refleksjon er sentralt som del av hensikten med tiltaket ”Ny som lærer”, inneholder dette kapittelet også et eget underkapittel som dreier seg om veiledning og refleksjon (jmf. kap. 3.3.6).

I kapittel 4 om teoretisk tilnærming rammes studien inn av en vid sosiokulturell tilnærming. I dette kapittelet gir jeg leseren et innblikk i *hvilken tilnærming jeg har vektlagt innen dette omfattende teoretiske paradigmat*. Dette kapittelet sammen med kapittel 6 om forskningsdesign og metode gir leseren mulighet for å undersøke *hvorvidt studien har en indre logisk sammenheng* (jmf. Alvesson & Skjöldberg, 2008). Avslutningsvis (jmf. kap. 4.5) har jeg i tillegg eksplisitt gjort min terminologi relatert til *datanalysen tilgjengelig* og dermed gjennomskinnelig for leseren.

I kapittel 5 har jeg presentert relevante forskningsstudier som omhandler studier av yrkesfaglig veiledning. I dette kapittelet har jeg blant annet begrunnet hvorfor jeg anser at studier av veiledning i lærerstudenters praksisperioder, til tross for at dette er en helt annen veiledningskontekst, likevel kan være relevant i min studie. Kapittelet omhandler også andre studier av veiledningssamtaler som heller ikke tilsvarer veiledning av nyutdannede, men som dreier seg om eksempelvis relasjoner og symmetri i ulike veiledningssamtaler. Jeg viser også gjennom min argumentasjon hvorfor disse veiledningsstudiene er relevante slik at leseren får innsikt i mine vurderinger av hva som kan være relevante perspektiver relatert til min studie. På denne måten tydeliggjøres min argumentasjon, og leseren kan selv vurdere hvorvidt disse studiene oppleves som relevante eller ei. Slik jeg ser det, er noen av studiene mest relevante i forhold til å problematisere forventninger til veiledning som nyutdannede, andre i forhold til relasjoner i veiledningssamtaler. Mens de studiene som omhandler nyutdannede lærere, i større grad kan relateres direkte til ulike sider ved det å være nyutdannet. Heller ikke de studiene der forskning på nyutdannede lærere presenteres, er nødvendigvis knyttet til veiledning for nyutdannede. De studiene der veiledning av nyutdannede som del av inductionprogram presenteres, er de studiene som i størst grad kan sies å være relevante i forhold til min studie. Imidlertid er alle disse oversiktsstudiene knyttet til internasjonal forskning, slik at inductionprogrammene og tilnærmingen til veiledning for nyutdannede vil være svært ulik den tilnærmingen som er valgt i tiltaket "Ny som lærer" (jmf. kap. 2.2-2.3). Dette kapittelet gir imidlertid leseren noe innsikt i forskning på nyutdannede og da mulighet for å vurdere hvorvidt min studie bidrar til å supplere dette forskningsfeltet.

Den siste studien som presenteres i kapittel 5, omhandler ulike tilnærminger til veilederrollen. Selv om også denne studien er relatert til en annen veiledningskontekst der veiledningen er basert på observasjon av den nyutdannedes undervisning, argumenterer jeg for at de tre hovedtilnærmingene Wang og Odell (2007) identifiserte, også kan være relevante i forhold til analyse av de veiledningssamtalene jeg har observert. På denne måten gir kapittel 5 implikasjoner knyttet til de nyutdannedes erfaring med og forventninger til yrkesfaglig veiledning (jmf. kap. 5.1) og ulike sider ved refleksjon i veiledningssamtaler (jmf. kap. 5.1, Ottesen, 2006; Sundli, 2001; Søndena, 2002). I tillegg viser kapittel 5 andre studiers tilnærming til analyse av relasjoner og dialogiske perspektiver i forskjellige typer veiledningssamtaler (jmf. kap. 5.2), ulike tilnærminger til vurdering av nyutdannedes kompetanse og møtet med skolekonteksten (jmf. kap. 5.3-5.4), samt studier av

nyutdannede som får veiledning (jmf. kap. 5.5). Disse ulike forskningsstudiene bidrar til å tydeliggjøre for leseren hvordan de har inspirert meg både når det gjelder analyse og når det gjelder valg av tilnærminger i drøftingsdelene.

Kapittel 6 om metode og design tydeliggjør noen av de valgene jeg som forsker har foretatt i forhold til avgrensning av studien, relatert til insiderproblematikk, valg av design og metode. Jeg har i metodekapittelet beskrevet kriterier for valg av kasus, utvalg og framgangsmåte, samt beskrevet ulike forhold ved samarbeidet med kommunen som viser hvordan mine vurderinger og utvalgsriterier også måtte tilpasses situasjonskonteksten. På denne måten har jeg i dette kapittelet valgt å presentere framgangsmåten slik at det skal være mulig for andre å følge forskerprosessen. Denne gjennomskinneligheten er vesentlig både i framstillingen av forberedelsene til feltarbeidet, i gjennomføringen av feltarbeid, i forhold til transkribering og analyse. Redegjørelsen for forskningsdesign, oversikten over forskningsmetoder og datamaterialet, samt utdrag fra datamaterialet, synliggjør at analysen bygger på rike beskrivelser (Geertz, 1973).

De to datapresentasjonskapitlene gir leseren mange utdrag fra det analyserte datamaterialet. I kapittel 7.1 presenteres relevante utdrag fra deltakerberetningene, utdrag fra observasjoner av individuelle- og gruppeveiledningssamtaler og de individuelle intervjuene. Oversikten over saksområder og fokus i veiledningssamtalene er framkommet ved at jeg har gjennomgått hvilke saksområder som belyses i alle individuelle- og gruppeveiledningssamtalene, samt i veiledningssekvensene i gruppeintervjuene (jmf. kap. 6.4.3). Saksområdene er systematisert med utgangspunkt i åtte kategorier som i hovedsak benevnes i tråd med forskningsdeltakernes egne fellesbetegnelser for ulike saksområder (jmf. kap. 7.2). I presentasjonen gis også en begrunnelse for hvorfor disse kategoriene ikke er gjensidig utelukkende slik at leseren kan følge forskerens resonnement. Oversikten over saksområder og fokus i veiledningssamtalene illustreres gjennom utdrag fra noen av observasjonene og veiledningssekvensene i gruppeintervjuene. Drøftingen av problemstillingen om hvilke saksområder og fokus som belyses i veiledningssamtalene, er basert primært på observasjoner av de ulike veiledningssamtalene, men jeg har også trukket inn opplysninger framkommet i deltakerberetningen og fra intervjuene. Gjennom en slik triangulering drøftes problemstillingen og tydeliggjøres mønster og variasjoner (jmf. kap. 7.3).

I andre del av datapresentasjonen gis, med bakgrunn i deltakerberetningene, en begrunnelse for hvorfor presentasjonen kun relateres til tre av veiledningsparene og en redegjørelse for kriterier knyttet til valg av disse tre veiledningsparene som et strategisk utvalg (jmf. kap. 8.1-8.2). Deretter presenteres hvert av veiledningsparene for seg, gjennom utdrag fra den første og den andre veiledningssamtalen, og utdrag fra de påfølgende individuelle intervjuene. Dette gjennomføres for alle tre parene. I og med at de ulike veiledningsparene er fordelt på to forskjellige veiledningsgrupper, presenteres utdrag fra gruppeveiledningssamtalene, og de påfølgende intervjuene, etter at de eller det paret som representerer denne gruppa (gruppe A og gruppe B), er presentert gjennom utdrag fra deltakerberetningene, individuelle veiledningssamtaler og de påfølgende intervjuene.

Med utgangspunkt i begrunnelsene for et sosiokulturelt og dialogisk perspektiv presenteres utdrag fra veiledningssamtalene og intervjuene nesten utelukkende som dialoger, der ytringene også tydeliggjør initiativ og respons. Hvert utdrag fra veiledningssamtalene blir kommentert med utgangspunkt i et eller flere av de områdene som analysen av utdragene omfatter, da spesielt fokusering, fokus, nivå og perspektiver. Asymmetri og dominans kan i mindre grad relateres kun til det enkelte utdraget, slik at relasjonene i veiledningssamtalen i flere av presentasjonene tydeliggjøres i oppsummeringen av veiledningssamtalen etter at også utdrag fra intervjuene er presentert. Utdrag fra intervjuene er kun presentert dersom de kan belyse analysene av veiledningssamtalene og noen av problemstillingene.

*Drøftingene i kapittel 8 trekker, i likhet med drøftingen i kapittel 7 og den avsluttende drøftingen i kapittel 9, veksler både på det totale datagrunnlaget som er analysert, på de forskningsprosjektene som er presentert i kapittel 5, samt det teoretiske rammeverket studien er relatert til og som er presentert i kapittel 3 og 4. På denne måten har jeg bestrebet meg på å presentere *datapresentasjonen, analysen og konklusjonene som gjennomskinnelig for leseren.**

Denne framstillingen av hele forskningsprosessen tydeliggjør både rammeverk, valg, framgangsmåter og vurderinger. *Dette bidrar til at det skal være mulig å etterprøve resultatene, samt og følge hele forskningsprosessen.* Dermed gjøres forskningsarbeidet gjennomskinnelig og forskningsprosjektets indre validitet tydeliggjøres (Denzin & Lincoln, 2000; Lund, 2005; Postholm, 2010).

6.6.3 Ytre validitet – overførbarhet

Overførbarhet eller overføringsverdi har også sammenheng med forskningsstudiens pålitelighet og validering. Dermed må man i forhold til overførbarhet både vende blikket inn mot studiens indre validitet, og utover mot feltet for å vurdere studiens mulige overføringsverdi, noe som omtales som ytre validitet (Merriam, 2009; Denzin & Lincoln, 2000; Creswell, 1998).

Guba og Lincoln (1985) peker på at det ikke er noe poeng å diskutere ytre validitet og overførbarhet dersom den indre validiteten vurderes som svak (s. 115).

Merriam (2009, s. 224) viser blant andre til Erickson (1986), som hevder at i og med at kvalitative studier er tett på en kontekst og ofte også beskriver konteksten detaljert, kan denne type studier gi *stor grad av overførbarhet*. Disse studiene bygger også på forskerens interesse for å få en helhetlig og dyp forståelse av et fenomen, der man tar i betraktning mange ulike faktorer. Ved at man påviser disse ulike faktorenes betydning, er det også mulig å videreføre og utvikle denne typen kvalitative forskningsprosjekter, slik at resultatene kan legges til grunn for å utvikle nye forskningsprosjekter som kan få fram andre variabler innen det samme feltet. Detaljerte kontekstbeskrivelser og beskrivelser av utvalgsriterier og metoder, og dermed gjennomsinneligheten, gjør det lettere å følge opp slike forskningsstudier ved eksempelvis og sammenlikne ulike kvalitative studier for å se om det er fellestrekk eller variasjoner (jmf. kap. 5.4.4). Ved å gjennomføre flere ulike kvalitative studier som *bygger på hverandre*, vil man kunne få mye kunnskap om et felt. Erickson (1986) viste til at hver studie, hver case, hver situasjon, teoretisk sett kan være et eksempel på noe annet. Ved å sammenlikne ulike kvalitative studier, vil man på samme måte kunne avdekke områder som bør studeres nærmere og prøves ut som forsøk på nye måter å utvikle et felt på (jmf. kap. 9.7). ”The investigators needs to provide ’sufficient descriptive data’ to make transferability possible (Merriam, 2009, s. 225). Den beste måten å gjøre dette på er at forskeren tydeliggjør og baserer sin forskning på rike beskrivelser (Geertz, 1973).

Wideen, Mayer-Smith og Moon (1998) framhever imidlertid betydningen av en kritisk analyse av forskningsdesign og forskningsresultater.

Yet, after an extensive and careful reading of the literature in this area, we found that many aspects of the learning-to-teach picture remain unclear and that findings across some of the studies appear contradictory. Further, our analysis of earlier reviews of research on this topic points to a need for a critique of both the general literature and individual studies. Grossman’s (1992) rejoinder to Kagan’s (1992) review of studies of professional growth in teaching also

highlights a need for a careful scrutiny of the research. Grossman argued that “in Kagan’s review, a study is a study is a study. Her litany of the literature does not distinguish strong design from weak ones” (p. 173) Dunkin’s (1996) more pointed critique, which questions the validity of Kagan’s conclusions, provides one clear example of the importance of an ongoing critique of this literature (Wideen et al., 1998, s. 130-131).

Det er mange grunner til at man bør være forsiktig med å benytte forskningsresultater ukritisk for å underbygge egne forskningsperspektiver eller egne forskningsresultater. Wideen og hans kolleger peker her på betydningen av *forskningsdesign*, *gjennomskinnelighet* og *divergens* når det gjelder resultater. I tillegg vil *politiske agendaer*, *kontekstuelle forhold*, *endringer i samfunnet* og *størrelsen på prosjektene* også kunne ha betydning for hvilken verdi man kan tillegge resultatene. Dette er kritiske aspekter som man må ta høyde for både i vurderingen av egen forskning, og når man refererer til andre forskningsresultater.

Et av de problemene jeg opplevde i min gjennomgang av forskningsartikler, er at noen interessante artikler etter mitt syn i for liten grad beskriver konteksten, samt at vitenskaplige artikler gir svært begrensede muligheter til å utdype kontekst, metode og analyseoverveielser. ”Due to space limitations, journal articles tend to have a very abbreviated audit trail or methodology section” (Merriam, 2009, s. 223). Det som særlig har opptatt meg i forhold til gjennomskinnelighet, er de mange overveielser man som forsker tar i forbindelse med eksempelvis transkribering. Det er overveieleser som sjelden omtales i slike kortere avgrensede vitenskaplige artikler (Kvale & Brinkmann, 2009).

I min gjennomgang av forskning på feltet valgte jeg i hovedsak å ta utgangspunkt i forskning som er gjennomført som doktorgradsarbeider og dermed kvalitetssikret gjennom dette kvalitetssystemet (jmf. kap. 5.1.2-5.1.4, 5.2.1-5.2.2 og 5.5.2). I tillegg presenterte jeg studier av veiledning gjennomført av internasjonalt anerkjente forskere (jmf. kap. 5.1.1, 5.3.4, 5.4.3 og 5.5.3-5.5.4). Når det gjelder de norske studiene som er presentert, er de fleste godkjent og finansiert av Norsk Forskningsråd eller forskning som er gjennomført av anerkjente norske forskere (jmf. kap. 5.3.1-5.3.3 og 5.4.2). Jeg har også presentert EU-finansiert forskning som er norske delstudier av større forskningsprosjekter (jmf. kap. 5.4.1). I tillegg har jeg benyttet utdrag av resultater fra nasjonale kartleggingsundersøkelser som hadde til hensikt å kartlegge ulike sider ved ordningen med veiledning for nyutdannede. Disse kartleggingsundersøkelsene kan relateres til det Wideen, Mayer-Smith og Moon (1998) kaller politiske agendaer (jmf. kap. 5.5.1).

Dette innebærer at det kan være mindre studier eller utviklingsprosjekter som har studert veiledningssamtaler mellom nyutdannede og lokale veiledere som jeg med utgangspunkt i mine krav til kvalitet og omfang ikke kjenner til. I de store oversiktsstudiene gjennomført av blant andre Odell og Strong (2011) og Totterdell og Arrowsmith (2007) påpekes det at flere av de studiene av inductionprogram for nyutdannede som de gjennomgikk i sine oversiktsstudier, ikke hadde tilstrekkelig forskningsmessig kvalitet.

I min presentasjon av relevant forskning har jeg presisert hvordan de ulike studiene kan bidra i forhold til drøfting av ulike aspekter ved min studie. Dette til tross for at ingen av studiene samsvarer med den konteksten veiledningssamtalene innen tiltaket ”Ny som lærer” foregår innen. Derfor har de presenterte forskningsstudiene, selv om jeg kaller det relevante studier, svært begrenset overføringsverdi i forhold til min studie. Forskning relatert til de nyutdannedes erfaringer med yrkesfaglig veiledning i lærerutdanningen (kap. 5.1) har begrenset verdi fordi veiledningskonteksten er relatert til kontroll, mens veiledningssamtalene mellom nyutdannede og deres lokale veiledere er å anse som kollega-veiledning. Forskningsstudiene som utdyper ulike sider ved refleksjon i veiledning, selv om de er relatert til yrkesfaglig veiledning i lærerutdanningen, kan likevel bidra til å drøfte ulike nivå og perspektiver i de observerte veiledningssamtalene. Samtidig kan disse studiene bidra til å problematisere de nyutdannedes mulige erfaringer, forestillinger om og forventninger til veiledning som nyutdannede.

Det er lite forskning på relasjoner i veiledningssamtaler (jmf. kap. 5.2.1, Skagen 1998 og kap. 5.2.2, Bjørndal, 2008). Men disse to studiene relatert til veiledning som samtale-sjanger, selv om de ikke er overførbare til min studie, kan bidra til å gi innspill på hva angår hvordan asymmetri og dominans kan analyseres, samt bidra i drøftingen av relasjonenes og veiledningskontekstens betydning for hvordan saksområdene og fokusene belyses.

Forskningsstudiene av nyutdannede lærere (jmf. kap. 5.3-5.5) kan gi et bakteppe for en drøfting av de nyutdannedes møte med skolekonteksten og hva som belyses i veiledningssamtalene. De nasjonale kartleggingsundersøkelsene (jmf. kap. 5.5.1) gir et sammenlikningsgrunnlag i forhold til innhold i veiledningssamtalene. Dette til tross for at kategoriseringen er ulik og undersøkelsene ikke utdyper hva som legges i de ulike kategoriene man har kartlagt. Derfor kan en slik sammenlikning bare i noen grad bidra til å belyse hvorvidt de saksområdene forskningsdeltakerne i min studie tar opp og ser ut til å

være saksområder i veiledningssamtaler mellom nyutdannede mer generelt. På denne måten kan en slik sammenlikning også vise hvorvidt min studie i noen grad kan være overførbart i forhold til innholdet i veiledningssamtaler mellom nyutdannede og lokale veiledere mer generelt. Når det gjelder studiene av inductionprogrammene (jmf. kap. 5.5.3), tydeliggjorde disse noe av variasjonene relatert til oppfølging av nyutdannede lærere. De kan benyttes for å drøfte generelle sider ved veiledningsordninger, og hensikten med veiledning for nyutdannede lærere internasjonalt relatert til den norske satsingen på veiledning for nyutdannede. Den studien som, selv om også denne er relatert til en annen veiledningskontekst, ser ut til å kunne ha en klar overføringsverdi i forhold til min studie, er Wang og Odells (2007) identifisering av de tre hovedtilnæringsmåtene til veilederrollen og de mange variasjonene og kombinasjonene av disse tre hovedtilnæringerne. Denne studien kan i stor grad bidra til å problematisere ulike tilnæringer til veilederrolle og til veiledning slik den framkommer i min studie.

Hensikten med min kvalitative tilnærming til veiledningssamtaler mellom nyutdannede og veiledere er å få fram rike beskrivelser av forholdet mellom deltakerne og konteksten. En slik studie reiser en del nye spørsmål, og kan derfor også bidra til at feltet problematiseres og inspirerer flere til å forske videre på veiledning av nyutdannede lærere. Samtidig kan resultatene i denne forskningsstudien bidra til å stille vesentlige spørsmål til ulike sider ved veiledningssamtaler som kontekst, hensikten med veiledning for nyutdannede, ulike tilnæringer til veilederrollen samt problematisere veilederutdanninger for lokale veiledere som skal veilede nyutdannede. Analysen av datamaterialet viser hvilke saksområder som belyses og hvordan disse saksområdene belyses i akkurat disse veiledningssamtalene. Disse resultatene sees i drøftingsdelen (jmf. kap. 7.3.5, 8.6 og 9) i sammenheng med annen forskning på feltet (jmf. kap. 5), og på den måten kan disse kvalitative resultatene eventuelt bidra til å bekrefte eller utdype resultater i annen forskning på nyutdannede og føre til et bedre kunnskapsgrunnlag i forhold til ulike vurderinger relatert til veiledningsordninger, hensikten med veiledning for nyutdannede og innholdet i veiledningssamtaler. I den forstand kan mine forskningsresultater bli overførbare og utfylle eksisterende kunnskap om nyutdannede og veiledning for nyutdannede lærere (Erickson, 1986; Lincoln & Guba, 1985; Merriam 2009).

6.7 Kritiske merknader til metodevalg

Jeg har valgt en kasusstudie som har en flermetodisk tilnærming. Dette er et forskningsprosjekt der jeg ikke har vært en del av en forskningsgruppe. Selv om jeg har hatt kolleger og veiledere å rådføre meg med, har avgjørelsene og vurderingene blitt foretatt av meg som uerfaren forsker.

Som nevnt innledningsvis, ble forskningsprosjektet avgrenset og problemstillingene justert flere ganger i løpet av prosjektet. Jeg har mye bakgrunnsdata som ikke er analysert og som både forskningsdeltakerne og jeg har brukt tid på, både å produsere og systematisere. Dette forskningsprosjektet kunne med fordel vært et samarbeid mellom flere forskere, både for å kunne utnytte det datamaterialet som nå er bakgrunnsdata på en grundigere måte, og for å få flere forskeres vurderinger og analyser av datamaterialet.

Som uerfaren forsker hadde jeg ikke forberedt meg godt nok på hvordan jeg skulle lage notater fra observasjonene som i større grad kunne støttet lydopptakene. Mine notater er for usystematiske og lite målrettede til at dette materialet i særlig grad kan støtte meg i de påfølgende intervjuene. Dersom jeg hadde vært noe mer målrettet i intervjuene og hatt gode notater, ville de påfølgende intervjuene kunne vært mer systematiske og sammenliknbare og i større grad systematisk bidratt til å understøtte analysen av veiledningssamtalene.

Jeg forsøkte å transkribere veiledningssamtaler og intervjuene fortløpende, men dette viste seg tidsmessig å være vanskelig. Det var flere hensyn som måtte tas, og jeg valgte å prioritere gjennomføring av flest mulig observasjoner og intervjuer tidlig på høsten, framfor å rekke å være å jour med transkriberingen. Dersom jeg hadde prioritert å ha noe mer tid til å transkribere og sammenholde datamaterialet tidlig på høsten, hadde jeg i større grad kunnet fulgt opp observasjonene og intervjuene fra gang til gang. Da ville det også vært lettere å følge opp observasjonene av veiledningssamtalene og sørge for å stille spørsmål ved noe av det som jeg ikke fanget opp i det påfølgende intervjuet. Dette ville ha krevd at jeg i utgangspunktet hadde hatt en mer avgrenset problemstilling og forhåndsdefinerte analyse-redskaper.

Det tok mange runder med gjennomgang av transkriptene før jeg fant fram til hvordan datamaterialet kunne analyseres. Dette kan ha sammenheng med manglende målretting av intervjuene, men også av de mange mulighetene som lå i analysen av dette materialet. Selv om intervjuene kunne vært mer målrettede, spesielt i forhold til analysen av relasjonene i

veiledningssamtalene og de nyutdannedes vurderinger av veiledningssamtalene som samtalesjanger, ga denne tilnærmingen til analyse av datamaterialet også muligheter for å følge opp områder som jeg i forkant ikke hadde vært oppmerksom på.

Slike områder dreide seg blant annet om at flere av de nyutdannede ga uttrykk for at de ikke var vant til å identifisere egne lærings- og veiledningsbehov og dermed ikke visste hva de skulle ta opp i de ulike veiledningssamtalene. Samtidig overrasket det meg at de nyutdannede i så stor grad tok opp saksområder som var knyttet til oppfølging av enkelt-elever. Dermed ble systematiseringen av saksområdene i veiledningssamtalene og det å finne fram til kategorier som saksområdene kunne systematiseres i forhold til, mer vesentlig enn jeg i forkant hadde tenkt. I utgangspunktet hadde jeg vært mer opptatt av å bruke analysen til og finne fram til hvordan de ulike saksområdene ble belyst, enn å systematisere hvilke saksområder de var opptatt av i veiledningssamtalene. Imidlertid bidro analysen av innholdet i veiledningssamtalene til å vise hvilke saksområder og hvilke fokus de valgte innen de ulike saksområdene. I og med at dette ble et viktig funn i analysen ble problemstillingen justert i løpet av forskningsprosessen. Derfor har jeg dessverre ikke benyttet de påfølgende intervjuene til å gi de nyutdannede muligheten til og forklare bakgrunn for valg av ulike saksområder og ulike fokus.

Imidlertid var det særlig i intervjuene at jeg oppdaget at de nyutdannede syntes det var vanskelig å bestemme seg for hva de skulle belyse i veiledningssamtalene. Derfor ga en slik tilnærming til halvstrukturerte intervjuer i etterkant av veiledningssamtalene, verdifulle innspill som det er verdt å undersøke nærmere i senere forskningsprosjekter.

Dette forskningsprosjektet belyser mange ulike sider ved innholdet og relasjonene i veiledningssamtalene. I videre oppfølging vil det derfor være interessant å gå mer i dybden på flere av disse problemstillingene både relatert til saksområder, valg av ulike fokus, selve fokuseringsprosessen, samt også i forhold til relasjoner og refleksjon i slike veiledningssamtaler.

7 Presentasjon og analyse av datamaterialet

Dette kapittelet inneholder en presentasjon og analyse av deler av datamaterialet. Jeg starter med en oversikt over hva slags datamateriale som analyseres (kap. 7.1). Deretter presenteres de nyutdannede og deres veiledere. Presentasjonen i første del av kapittelet er organisert med utgangspunkt i de fire skolene. Til slutt i denne første delen av data-presentasjonen og analysen beskrives den enkelte nyutdannedes situasjon. En slik bakgrunnsinformasjon er relevant i forhold til analyse og drøfting av datamaterialet, og viser hvordan de nyutdannede beskriver sitt møte med skolehverdagen. Denne delen bygger på deltakerberetningene og analyse av alle veiledningssamtalene og intervjuene. Utdragene som presenteres i denne delen, er hentet fra deltakerberetningene, de individuelle veiledningssamtalene og intervjuene, samt gruppeveiledningssamtalen og de påfølgende gruppeintervjuene.

Den andre delen av kapittelet (kap. 7.2) omhandler hvilke saksområder som belyses i veiledningssamtalene. Denne delen relateres spesielt til hovedproblemstillingen:

Hvilke saksområder og fokus belyses i veiledningssamtalene?

I denne delen systematiseres saksinnholdet i de observerte veiledningssamtalene. Jeg har valgt å systematisere disse saksområdene i åtte kategorier for å gi et mer oversiktlig bilde av innholdet i samtalene. Disse kategoriene er framkommet gjennom bearbeidingen og analysen av datamaterialet. Kategoriene er ikke gjensidig utelukkende, slik at noen av saksområdene kan passe inn i flere av kategoriene. Dette blir utdypet under presentasjonen.

Presentasjonen av saksområder og fokus er organisert i åtte underkapitler (kap. 7.2.1-7.2.8). Hvert underkapittel starter med en tabell som gir en oversikt over saksområder og fokus innen den enkelte kategori. Deretter presenteres noen utdrag fra veiledningssamtalene som illustrerer innholdet i denne kategorien.

I alle underkapittelene vil det forekomme noen ansatser til drøfting, men drøftingen relatert til hovedproblemstillingen om hvilke saksområder og fokus som belyses presenteres mer samlet i underkapittel 7.3.

7.1 Presentasjon og analyse av de åtte veiledningsparene

Denne første delen av kapittelet starter med en kort presentasjon av hva slags type data som blir analysert i avhandlingen. Deretter kombineres de ulike typene data for å presentere den enkelte nyutdannedes beskrivelser av yrkesstarten. Beskrivelsene er basert på utdrag fra deltakerberetninger, utdrag fra veiledningssamtaler mellom den nyutdannede og veilederen, samt utdrag fra intervjuene.

De nyutdannede presenteres skolevis. En skolevis presentasjon tydeliggjør variasjoner fra skole til skole, samt viser likheter og ulikheter i forhold til de nyutdannedes arbeids-situasjon, arbeidsoppgaver og møte med skolehverdagen på den enkelte skole (jmf. kap. 6.3.4). Presentasjonen er systematisert slik at den nyutdannede med minst undervisnings-erfaring presenteres før den andre nyutdannede på samme skole, og jeg har valgt følgende rekkefølge:

- Mina og Mette fra skole 1
- Gunnar og Gorm fra skole 2
- Jenny og June fra skole 3
- Karen og Kine fra skole 4

Til slutt oppsummeres og kommenteres de åtte nyutdannedes beskrivelser av yrkesstarten. Disse beskrivelsene av yrkesstarten utgjør noe av bakgrunnsinformasjonen for den videre datapresentasjonen, og bidrar også til å belyse valg av saksområder og fokus i veilednings-samtalene.

7.1.1 Presentasjon av de ulike typene datamateriale

Datamaterialet som presenteres i denne avhandlingen, er deltakerberetningene, observasjoner av veiledningssamtaler, påfølgende intervjuer, samt noe av bakgrunns-informasjonen som er gitt muntlig eller på e-post fra de nyutdannede, veilederne, administrasjonen i kommunen og rektor eller inspektør på den skolen der de nyutdannede arbeider.

Deltakerberetningene (jmf. kap. 6.4.1) handler om den enkelte nyutdannedes utdannings-og erfaringsbakgrunn, samt forventninger til å være lærer og forventninger til veiledning. De fleste deltakerberetningene er skrevet i forlengelsen av informasjonsmøtet om forskningsprosjektet 13.8.07 (jmf. kap. 6.4.2). Enkelte leverte deltakerberetningen håndskrevet på slutten av dette informasjonsmøtet, mens andre valgte å levere noen dager

senere⁹⁰. Det innebærer at deltakerberetningene i utgangspunktet er skrevet før de nyutdannede har hilst på sine kolleger og sine veiledere. Deltakerberetningene, observasjonene av de individuelle veiledningssamtalene og gruppeveiledningssamtalene, samt de påfølgende intervjuene benyttes som primærdata i underkapittel 7.1 (jmf. kap. 6.3.1).

Tidspunktet for veiledningssamtalen har betydning for hva som tas opp i samtalen. Som lærer er det faste oppgaver som gjennomføres på faste tider i løpet av skoleåret. Eksempelvis utarbeides individuelle opplæringsplaner og års- eller halvårsplaner for temaer i undervisningen, ofte tidlig i høstsemesteret. Noe senere på høsten har de nyutdannede lærerne ansvar for å gjennomføre elevsamtaler, foreldremøter og foreldresamtaler. I slutten av det første semesteret og i begynnelsen av 2. semester er det på ungdomstrinnet prøver, tentamener, evalueringsarbeid og intensivering av arbeidet med karaktersetning.

Om den observerte veiledningssamtalen er den første eller den siste veiledningssamtalen denne høsten, har betydning ikke bare for hva som tas opp, men også for hvordan sakene belyses. I starten av et veiledningsforhold bruker deltakerne noe tid på å bli kjent med hverandre og utvikle en felles forståelse for veiledningssjangeren. Etter hvert etablerer deltakerne ulike posisjoner, roller og en egen form i veiledningssamtalene. Når det gjelder gruppeveiledningssamtalene, utvikles også posisjonene, relasjonene og rollene i løpet av skoleåret. Skoleåret 2007-2008 organiseres gruppeveiledningssamtalene på ulike måter, og når organiseringen forandres, justeres også deltakernes roller. En oversikt med datoer over observerte veiledningssamtaler og intervjuer er vedlegg (vedlegg 5).

I denne presentasjonen brukes betegnelsen saksområder om innholdet i veiledningssamtalene (jmf. kap. 3.1.5 og 4.5.1). Et saksområde kan tas opp på initiativ fra den nyutdannede, på initiativ fra veilederen eller utvikles til et saksområde i løpet av veiledningssamtalen. Saksområdet kan ha utgangspunkt i noe de nyutdannede ønsker informasjon om, beskrivelse av en situasjon, en hendelse eller arbeidsoppgave som den nyutdannede skal gjennomføre for første gang. Det kan eksempelvis også dreie seg om et problem eller en problemstilling som deltakerne ønsker å belyse, eller det kan være de nyutdannedes beskrivelser av situasjoner eller konkrete spørsmål som danner utgangspunktet for valg av saksområder og fokus (jmf. kap. 4.5.1, om bruk av betegnelsen fokus).

⁹⁰ Karen og Jenny var forhindret fra å delta på informasjonsmøtet og sendte inn deltakerberetningen på e-post sener, Karen i uke 41 og Jenny uke 35.

En veiledningssamtale kan på den ene siden omhandle et saksområde som belyses gjennom valg av noen ulike fokus innen dette saksområdet og der disse fokusene belyses grundig og inngående. På den andre siden kan en veiledningssamtale også bestå av informasjon og avklaringer i forhold til mange mindre og tydeligere avgrensede saksområder. Dermed er det stor variasjon i hva, og på hvilken måte, saksområder belyses i veiledningssamtalene.

Umiddelbart etter hver observerte veiledningssamtale følger intervju med den/de nyutdannede (jmf. kap. 6.4.3). Intervjuene vil kunne utdype både saksområdene, de fokus som veiledningssamtalen tar opp innen dette saksområdet, samt gi de nyutdannede mulighet til å kommentere veiledningssamtalen som samtalesjanger.

Intervjusituasjonen utgjør en annen kontekst enn veiledningssamtalen, selv om den finner sted umiddelbart etter endt veiledningssamtale, og på samme sted. Den nyutdannede blir sittende på samme plass ved bordet, mens intervjuer tar plass ved det samme bordet hvor veiledningssamtalen nettopp har funnet sted (jmf. kap. 6.4.3). Den kulturelle konteksten (jmf. kap. 4.3.2) endres ved at veiledningssjangeren skiftes ut med intervjusjangeren. Rollene skiftes også ved at den lokale veilederen forlater samtalen, den nyutdannede inntar rollen som intervjuobjekt og jeg, som var observatør til veiledningssamtalen, skifter rolle til intervjuer. Til vanlig forlater veilederen rommet under intervjuene, men i noen av intervjuene er den lokale veilederen fysisk til stede under deler av intervjuet, fordi noen av veiledningssamtalene foregår på veileders arbeidsrom/kontor. Dette innebærer at veilederen skifter rolle fra å være lokal veileder til eksempelvis å rydde, luften, eventuelt ferdigstille noen av sine arbeidsoppgaver, samtidig med at den nyutdannede og undertegnede starter med intervjuet (jmf. kap. 6.4.3).

I intervjusituasjonen etableres nye relasjoner og roller, og det første individuelle intervjuet omhandler i hovedsak en utdyping av den enkelte nyutdannedes bakgrunn og arbeidsoppgaver. Intervjuene, både de individuelle og gruppeintervjuene, bidrar også til å belyse forutgående veiledningssamtale. De nyutdannedes kommentarer kan da eksempelvis dreie seg om de saksområdene som er belyst, valg av fokus, eller være en kommentar til selve veiledningssamtalen som samtalesjanger. I det andre individuelle intervjuet var jeg også opptatt av at de nyutdannede skulle kommentere de forventningene til veiledning som de hadde gitt uttrykk for i deltakerberetningene. På denne måten kan de påfølgende intervjuene bidra i analyse, tolkning og drøfting av veiledningssamtalene.

De utdragene som presenteres i dette kapittelet, fra veiledningssamtalene og intervjuene, er datert og nummerert⁹¹. Utdragene er sekvenser fra veiledningssamtalen som består av ytringer fra deltakerne (jmf. kap. 4.2.2 og 6.6). Disse ytringene forteller både noe om saksområdet, om fokus innen dette saksområdet og om hva som belyser dette fokuset. I tillegg viser ytringene hvordan deltakerne eventuelt etablerer en felles forståelse for saksområdet, prosessen med å fokusere innen det enkelte saksområdet, samt ulike former for asymmetri og dominans i veiledningssamtalen (jmf. kap. 4.2.5 og 4.5.5). En analyse av veiledningssamtalene vil også inneholde sekvenser der eksempelvis initiativ- og responsaspekter analyseres og kommenteres (jmf. kap. 4.2 og 4.3.2). Med utgangspunkt i et dialogisk perspektiv (jmf. kap. 4.2) presenteres utdragene i hovedsak som dialogiske utdrag, der hvert utdrag omfatter flere ytringer (jmf. kap. 6.5). Ytringer er relatert til hverandre derfor er det vesentlig å presenterer ytringene i en sammenheng der flere ytringer presenteres. Noen ganger er ytringene direkte relatert til forrige ytring (tydelig adressert), mens andre ganger er ytringen en respons på en annen ytring fra tidligere i veiledningssamtalen. I en dialogisk tilnærming er man opptatt av denne adresseringen for å kunne belyse forholdet mellom aktør og kontekst. Dette vil i liten grad kunne bli ivare tatt ved å analysere enkeltstående ytringer (jmf. kap. 4.2).

7.1.2 Presentasjon av de nyutdannede lærerne

Utvalget består av åtte nyutdannede lærere og fire veiledere. De nyutdannede lærerne og veilederne er deltakere i det lokale tiltaket for veiledning av nyutdannede ”Ny som lærer” (jmf. kap. 2.3). Alle lærerne, både de nyutdannede og de lokale veilederne, er ansatt i 100 % lærerstillinger på ungdomstrinnet skoleåret 2007-2008. De nyutdannede er i alderen 23 -28 år og har ulik erfaringsbakgrunn. De nyutdannede er utdannet etter ulike rammeplaner for allmennlærerutdanningen⁹² (jmf. kap. 2), og representerer ulike fordypningsvalg i lærerutdanningen.

Gorm og Kine avsluttet lærerutdanningen våren 2007. Fem andre, Mina, Gunnar, Jenny, Mette og June avsluttet sin grunnutdanning våren 2006, mens Karen avsluttet i 2005. Skoleåret 2006-2007 tok Mina og Karen videreutdanning⁹³, Jenny og Gunnar jobbet som miljøarbeidere, og Mette og June jobbet som vikarer hele eller deler av dette skoleåret.

⁹¹ Utdragene er nummerert, slik at hver gang en av deltakerne tar ordet blir dette registrert som en ytring.

⁹² Rammeplan av 1999 og Rammeplan av 2003.

⁹³ Karen tok videreutdanning i perioden 2005- 2007.

Da forskningsprosjektet startet, hadde Mina, Gunnar, Karen og Jenny kun undervisningspraksis fra lærerutdanninga. Kine hadde jobbet som lærervikar i ett år før hun tok lærerutdanning. Både hun, June og Gorm var lærervikarer parallelt med at de tok grunnutdanningen⁹⁴. Mette var vikar i 80-100 % stilling fra tidlig høst 2006, mens June var fast vikar i 50-100 % stilling fra januar 2007.

Forventninger

I deltakerberetningene⁹⁵ gir de nyutdannede informasjon om sin bakgrunn, samt hvilke forventninger de har til å være lærer og til å delta i veiledning som nyutdannede. De presenterer sine forventninger til å være lærer på ungdomstrinnet, til møtet med elevene, kollegene og foreldrene. To av de nyutdannede med minst undervisningspraksis uttrykker sine forventninger på denne måten:

Mina skriver i sin deltakerberetning 13. august:

- Til arbeidet som lærer på ungdomstrinnet: Gleder meg og gruer meg. Det blir spennende med mange nye utfordringer.
- Til møte med elever. Gleder meg til å få et forhold til elevene. Bli kjent med de og bry meg om dem.
- Til møte med kollegaer/lederne: Håper arbeidsmiljøet er bra og at man hjelper hverandre, trives.
- Til møte med foreldrene: Håper å få et bra forhold til foreldrene og få til et godt samarbeid, men det er litt skummelt⁹⁶.

Mens Jenny uttrykker forventninger på denne måten i sin deltakerberetning 13. august:

- Til arbeidet som lærer på ungdomstrinnet: Stor utfordring for meg, jeg har ingen erfaring fra ungdomstrinnet som lærer⁹⁷
- Til møte med elever: Blir kjempespennende
- Til møte med kollegaer/foreldrene/lederne på skolen: Få et godt arbeidsmiljø. Dele erfaringer. Litt skummelt å skulle treffe foreldre, men håper å få et godt samarbeid.

Begreper som *spennende*, *skummelt* og *håp* benyttes av dem begge. De gir uttrykk for at de både gleder seg og gruer seg. Begge peker på at de forventer en del utfordringer, samt at det å få et forhold til elevene er noe de ser fram til. Når det gjelder kollegene, gir de

⁹⁴ Av anonymitetshensyn er informasjon om den enkelte nyutdannedes utdanning, fagvalg og erfaringer i liten grad spesifisert. To av de nyutdannede stod til rest med 1-3 eksamener ved skolestart 2007.

⁹⁵ Deler av deltakerberetningene, dvs. erfaringer og forventninger er oppsummert henholdsvis i vedlegg 6 og vedlegg 7. Bakgrunnsinformasjonen i deltakerberetningene er ikke vedlagt.

⁹⁶ Brukt som sitat i innledningen kap. 1.

⁹⁷ Brukt som sitat i innledningen kap. 1

uttrykk for at de håper at det er et godt samarbeidsklima på skolen og at kollegene hjelper hverandre. Samarbeid med foreldrene er noe de begge ser på som litt skummelt.

Disse to utdragene fra deltakerberetningen er representative for de fleste nyutdannede, selv om de ulike deltakerne uttrykker seg forskjellig. De forventer at det blir travelt og at det blir mye å sette seg inn i som nyutdannede. De gir uttrykk for at de forventer at det blir arbeidskrevende og utfordrende, men også lærerikt, spennende og moro.

Mette, som har nesten ett års erfaring som nyutdannet lærer, skiller seg fra de øvrige når det gjelder forventninger. Hun skriver følgende i sin deltakerberetning:

Jeg forventer utfordringer, samarbeid, utvikling, veiledning og villige arbeidskollegaer. Fra elevenes side venter jeg mindre. Jeg venter ikke at de skal ta noe hensyn til min lille erfaring, selv om jeg likevel håper at noen gjør det. Jeg forventer at de er spørrende, forskende og nysgjerrige på det jeg underviser i, og at de ikke forventer at jeg er et levende leksikon, men at vi sammen skal klare å finne ut av alle spørsmål som de kommer med. I motsetning til elevene, venter jeg at mine arbeidskollegaer er forståelsesfulle for min lille erfaring, og at de er villige til å stille opp der jeg lurar på noe eller står helt fast (utdrag fra Mettes deltakerberetning 13.08).

I hennes deltakerberetning brukes ikke begreper som spennende og skummelt. Denne første spenningen som de øvrige nyutdannede beskriver ser det ut til at hun har lagt bak seg (jmf. kap. 5.3.4). I stedet peker hun på hva hun forventer av elevenes innsats og av støtte fra kolleger.

7.1.3 Presentasjon av veiledningsparene

De åtte nyutdannede er fordelt på fire ungdomsskoler i kommunen, to på hver skole. De to nyutdannede som arbeider ved samme skole, har den samme veilederen (jmf. kap. 6.3.4). Denne kommunen har etablert et veilederteam for nyutdannede bestående av erfarne lærere med formell veilederkompetanse. Kommunen bestreber seg på at de veilederne og de nyutdannede skal være ansatt på forskjellige skoler. På tross av denne ambisjonen har to av de nyutdannede, Gunnar og Gorm, veileder som arbeider sammen med dem på skolen. Denne veilederen, Vera, har til sin arbeidsgiver gitt beskjed om at hun primært ønsker å veilede nyutdannede ved egen skole. Dette innebærer blant annet at denne veilederen kjenner til og har en posisjon i det faglige og sosiale fellesskapet på skolen. Hun kan dermed ha kontakt med de nyutdannede i hverdagen, mens de øvrige veilederne i hovedsak har kontakt med de nyutdannede via mobil, sms og mail utenom de konkrete veilednings-samtalene (jmf. kap. 3.2.1).

Alle de lokale veilederne har formell kompetanse i veiledning. Det innebærer at de har fra 10 til 30 stp. innen fagområdet. De underviser i ulike fag og har ulike funksjoner på sine skoler. Noen av de nyutdannede har veileder som underviser i flere av de samme fagene som dem, andre ikke. De fleste har en lokal veileder som arbeider på ungdomstrinnet, men Jenny og June har veileder som underviser på barnetrinnet (jmf. kap. 6.3.3).

Saksområdene de nyutdannede tar opp, har utgangspunkt i hvilken forståelse de nyutdannede har av hva som kan tas opp i veiledningssamtalene. En slik forståelse hviler på den nyutdannedes erfaringer med yrkesfaglig veiledning fra lærerutdanningen, deres forståelse av hensikten med veiledning som nyutdannede, informasjonen om tiltaket ”Ny som lærer”, samt møtet med veilederen og deres tilnærming til veiledning. Den nyutdannedes forståelse av hva som kan tas opp i veiledningssamtalene, endres og utvikles blant annet i samspillet med de lokale veilederne og de andre nyutdannede.

7.1.4 De åtte nyutdannedes beskrivelser ved skolestart

I denne delen av kapittelet presenterer jeg typiske beskrivelser den enkelte nyutdannede gir av situasjonen som nyutdannet lærer. På den måten gis et raskt og i størst mulig grad representativt bilde av den enkeltes beskrivelser av sin situasjon som nyutdannet. Dette gjøres ved å presentere noen av de forventningene den enkelte gir uttrykk for i deltakerberetningene, samt noen typiske utdrag fra deres beskrivelser av situasjonen som nyutdannet. Disse beskrivelsene er hentet fra henholdsvis veiledningssamtalene og intervjuene. Konteksten utsagnene presenteres i, vil ha betydning for hvilken beskrivelse den nyutdannede gir (jmf. kap. 4.1 og 4.3). Derfor har jeg for hver av de åtte valgt å presentere utdrag både fra veiledningssamtalene og fra intervjuene.

Jeg har fulgt⁹⁸ de nyutdannede lærerne i et skoleår og registrert ulike beskrivelser, beskrivelser som kan inneholde både bekymring, fortvilelse, optimisme og glede. Jeg har forsøkt å presentere utsagn fra den enkeltes veiledningskontekst eller intervjukonteksten som er representativ for de beskrivelsene som den enkelte gir. Flere av de nyutdannede er gjennomgående optimistiske og positive i forhold til sin arbeidssituasjon som nyutdannede, mens andre er mer kritiske til og bekymret for situasjonen på skolen og for sin egen arbeidssituasjon. Beskrivelsene de nyutdannede gir i deltakerberetningene, veiledningssamtalene og intervjuene bidrar til å gi et bilde av hvordan disse nyutdannede beskriver sin

⁹⁸ Dvs. møtt den enkelte 5 ganger gjennom hele skoleåret i forbindelse med observasjonene og de påfølgende intervjuene.

hverdag på skolen. Helt til slutt i dette kapittelet kommenteres de nyutdannede lærernes beskrivelser av yrkesstarten.

7.1.5 Mina og Mettes beskrivelser som nyutdannede på skole 1

På skole 1 jobber de to nyutdannede Mina og Mette. Mina er 23 år og Mette er 25 år. Minas erfaring som lærer dreier seg kun om et par ukers undervisningspraksis utover praksisen i lærerutdanningen, mens Mette er i sitt andre år som nyutdannet lærer etter endt lærerutdanning. De underviser begge i hovedsak i de fagene som de har fordypning i blant annet⁹⁹ fra sin lærerutdanning.

Minas beskrivelser

Mina er kontaktlærer på 8.trinn og har all sin undervisning på dette trinnet. Utdraget fra veiledningssamtalen er hentet fra den siste individuelle veiledningssamtalen denne høsten. Disse utdragene gir et innblikk i noen av de saksområdene veiledningssamtalene har dreid seg om. Mina gir i veiledningssamtalene og intervjuene uttrykk for at hun trives sammen med elevene, trives som lærer, men har en del utfordringer knyttet til enkelte av elevene i den klassen der hun er kontaktlærer:

- 342 Vivi: Han [eleven] hadde masse andre ting å tenke på. Det er ikke så lett å nå fram til sånne elever. Det er ikke det altså, vet ikke helt hva man skal gjøre for å møte dem.
- 343 Mina: Det er utfordringen, ellers går det veldig greit. Bortsett fra de to [elevene]. (utdrag 342-343, ind.veil. 3.12).

Veilederen gir Mina støtte i veiledningssamtalene på at noen elever kan være mer utfordrende å arbeide med enn andre. I ytring 343 trekker Mina fram at utfordringene hennes i hovedsak er knyttet til noen få av elevene. Dette utdraget er typisk for flere av veiledningssamtalene og intervjuene. Mina viser i veiledningssamtalene til flere komplekse elevsaker. I forhold til disse elevsakene kan det være ulike utfordringer knyttet til atferd, autoritet som lærer og bekymring for eleven både sosialt og faglig. I dette utdraget handler saksområdet om noen av disse utagerende elevene. I ytring 342 gir veilederen Mina støtte i forhold til at noen elever kan være vanskelig, selv for henne som er en erfaren lærer. Minas respons i ytring 343 viser at hun ikke ønsker å la utfordringer og bekymringer for enkelt-elever overskygge følelsen av at hun trives som lærer og opplever at hun stort sett mestrer sine arbeidsoppgaver (jmf. ytring 343).

⁹⁹ Noen av de nyutdannede har innpasset studier fra andre utdanninger i sin lærerutdanning, eller tatt ulike fag som videreutdanning etter endt lærerutdanning.

Dette utdraget kan sees i sammenheng med Minas forventninger til å være lærer og til å samarbeide med elevene. I deltakerberetningen (jmf. kap. 6.4.1) gir hun uttrykk for at hun hadde vært litt ambivalent i forhold til det å arbeide som lærer på ungdomstrinnet. Hun både gruet og gledet seg. Særlig gledet hun seg til å få et forhold til elevene. Ytring 343 kan indikere at hun i løpet av høstsemesteret har oppnådd å få et godt forhold til de fleste av sine elever.

I det påfølgende intervjuet ber jeg Mina utdype sine forventninger med utgangspunkt i det hun skrev i deltakerberetningen:

- 005 Eva: Jeg spurte vel mer om forventninger til det "å være lærer [leser fra deltakerberetningen]: "gleder meg og gruer meg. Det blir spennende med mange nye utfordringer". Dette sier du om elevene: "Gleder meg til å få et forhold til elevene, bli kjent med dem og bry meg om dem". I forhold til møte med kolleger: "Håper arbeidsmiljøet er bra og vi hjelper hverandre". Foreldrene: "Håper å få et bra forhold til foreldrene og få til et godt samarbeid, men det er litt skummelt".
- 006 Mina: [Ler]
- 007 Eva: Ja, vil du si noe om dette?
- 008 Mina: Ja, jeg gruet meg for hvordan jeg skulle klare det her [ler]. Ungdomskole og alt det. Storfornøyd! Kollegaene er supre. Det er to jenter som jeg har gått i klasse med for å bli lærer, og tre nyutdannede til. Godt fornøyd, vi er fem nye [nyutdannede] på trinnet vårt. Jeg er veldig godt kjent med alle sammen, veldig ok. Det er mulig å spørre om alt mulig (utdrag 5-8, ind. int. 3.12).

Disse utdragene kan representere det bildet datamaterialet gir av hvordan Mina beskriver det å være nyutdannet. Selv om hun har noen elever som er utfordrende for henne, gir hun uttrykk for at hun trives sammen med elevene og sammen med kollegene på skolen. I sin karakteristikk av seg selv tydeliggjør hun at samarbeid og trivsel er viktig for henne som lærer.

I det siste gruppeintervjuet som ble gjennomført 1.april gir Mina en kort karakteristikk av seg selv: "Jeg er nok en sånn person som følger strømmen" (ytring 66, gr. A, int. 1.04). I denne ytringen egenskapsforklarer Mina selv sine egne handlinger og begrunnelser.

Mettes beskrivelser

Mette jobber på samme skole som Mina, og hun er den av de nyutdannede som har lengst undervisningserfaring etter endt lærerutdanning. Som tidligere nevnt avsluttet hun sin lærerutdanning et år tidligere og er dermed i sitt andre år som nyutdannet lærer på ungdomstrinnet. Hun fikk ikke veiledning det første året som nyutdannet fordi hun ble ansatt litt utpå høsten. Mette har faglig fordypning innen realfagene, og hun underviser i

likhet med Mina stort sett i disse fagene. Hun er kontaktlærer på 10.trinn og har all sin undervisning på dette trinnet.

Utdragene er hentet fra den andre gruppeveiledningssamtalen og viser at Mette trives som lærer og opplever at hun i stor grad mestrer arbeidsoppgavene:

- 008 Vera: Hm, ja. Mette? [hennes tur til å presentere et saksområde for veiledning]
 009 Mette: Jeg har jo ingen problemer. Jeg synes det er så vanskelig å finne noe.
 010 Vera: Det trenger ikke være problemer.
 011 Mette: Nei, ikke problemer, men veiledning.
 012 Vera: Men du trenger ikke tenke det heller. Hva jobber du med om dagen? Hva er det som er arbeidsområdet ditt? Hva er oppgavene nå?
 013 Mette: [ler], nei det er vanlig. Vi har matte- og naturfagsundervisning. Så kommer det en tentamen i matte da, som de repeterer fram mot. Det går helt greit.
 014 Vera: Hm, i forhold til vurdering av matematikk, synes du det er?
 015 Mette: Nei, i matematikk, synes jeg ikke det er noe vanskelig
 (utdrag 8-15, gr. A, veil. 12.11).

Mette gir i veiledningssamtalene og i intervjuene stadig uttrykk for at hun trives godt på skolen og trives som lærer. Ytring 9 er typisk for henne. Hun gir i de individuelle veiledningssamtalene, gruppeveiledningene og i intervjuene uttrykk for at hun mestrer sin hverdag som lærer. Mette gir uttrykk for (ytring 9) at hun i liten grad har konkrete saksområder hun trenger hjelp til å løse. Hun forteller at hun som 2.års lærer har oversikt over arbeidsoppgavene og kjenner til hva som forventes av henne. I deltakerberetningen forteller hun at hun i forhold til veiledning som nyutdannet forventer veiledning i forhold til arbeidsoppgaver hun ikke har hatt ansvar for tidligere. Mette har ikke vært kontaktlærer, slik at en del oppgaver som har sammenheng med denne funksjonen, er saksområder som hun ber om veiledning på.

I deltakerberetningen gir hun uttrykk for at hun forventer at kollegene på skolen støtter og veileder hverandre. Hun beskriver, både i veiledningssamtalene og intervjuene, hvordan kollegene på denne skolen hjelper hverandre. I intervjuet etter gruppeveiledningssamtalen 12.11, drøfter de nyutdannede seg imellom hva som kan være saksområder i veiledningssamtaler. I dette intervjuet forsterker Mette inntrykket av at hun opplever å ha oversikt over arbeidsoppgavene som lærer og er trygg på de oppgavene hun skal gjøre:

- 060 Gunnar: Jeg er helt enig. Det tenkte jeg på allerede. Jeg snakka med Gorm på fredag. Jeg spurte: "Har du kommet på noe du skal ta opp. Sånn på gruppeveiledninga?" Jeg hadde tenkt på det i helga og jeg kjenner, jeg har liksom ikke noe sånn konkret, som jeg ønsker. Det er ikke like lett å flagge alt. Så jeg ønsker [snakker i munnen på hverandre]
 061 Mette: Jeg synes jeg får hjelp hele tida av kollegaer, liksom.
 062 Gunnar: Ja.
 063 Mette: Det er liksom ingen ting (utdrag 60-63, gr. A, int.12.11).

Mette gir i ytring 61 uttrykk for at hun får den hjelpen og støtten hun trenger av sine kolleger i hverdagen. Samtidig bekrefter hun inntrykket fra veiledningssamtalen om at hun opplever at hun har oversikt over arbeidsoppgavene, og er trygg i rollen som lærer. Mette er den av de nyutdannede som tydeliggjør at hun har oversikt over sine arbeidsoppgaver og gir uttrykk for at hun er trygg i lærerrollen allerede fra starten om høsten. Noe annet som også skiller Mettes beskrivelser fra de andre nyutdannede, er at hun sjelden gir uttrykk for at det er hektisk og travelt å være lærer.

7.1.6 Gunnar og Gorms beskrivelser som nyutdannede på skole 2

Gunnar er 26 år og Gorm er 28 år. Gunnar har ingen undervisningserfaring utover praksisperiodene i lærerutdanningen, mens Gorm har undervist en del parallelt med at han tok det siste året på lærerskolen. Både Gunnar og Gorm underviser i hovedsak i de fagene som de har fordypet seg i.

Gunnars beskrivelser

Gunnar er kontaktlærer på 10.trinn og har all sin undervisning på dette trinnet. Både i de individuelle veiledningssamtalene og i intervjuene gir Gunnar uttrykk for at han bruker mye av døgnetts 24 timer til å tenke jobb (jmf. kap. 7.1.9, ytring 104, ind. int. 18.09). Gunnars beskrivelser er hentet fra den 3.individuelle veiledningssamtalen der han gir uttrykk for at han til da har arbeidet med å skaffe seg oversikt over hva lærerarbeidet innebærer:

- 039 Vera: Og nå har du kommet deg etter høstferien, så pleier man gjerne å få hodet litt mer over vann enn før. Føles det sånn eller?
- 040 Gunnar: Jeg har en følelse av at jeg har kommet inn i rutiner her, sånn som alt det med ukeplan. Nå har jeg ansvar. Den andre kontaktlæreren og jeg fordeler ansvaret mellom oss i forhold til fraværføring, orden og oppførsel og om ukeplan. Så jeg har den ukeplanbiten. Bare det å få en rytme, et system på det, fra uke til uke, så ikke du sitter her på fredag ettermiddag og holder på med det. Det har kommet veldig på plass nå, veldig ok. Daglige rutiner som jeg har slitt med. Det kommer mer og mer på plass, men der er det veldig mye igjen, og da. Jeg må jo si det (utdrag 39-40, ind.veil. 23.10).

I dette utdraget tar veilederen initiativ til at Gunnar skal fortelle litt om hvordan han har det som nyutdannet. Han bekrefter veilederens antydninger om at det er mye å gjøre. Dette gjør han ved å vise til at det er mye å passe på, få oversikt over, og mange ulike typer oppgaver som kontaktlærer og lærer. Han begynner på det tidspunktet, i følge dette utdraget, å få nødvendig oversikt og innsikt i sine arbeidsoppgaver. Samtidig gir han i ytring 40 uttrykk for at denne oversikten bidrar til at han opplever at han også i større grad tar

ansvar. Dette kan indikere at han har følt at han har støttet seg mye på andre, eksempelvis den andre kontaktlæreren i klassen, som han nevner eksplisitt.

I det påfølgende intervjuet framkommer det at han trives som lærer:

- 007 Eva: Men det høres ut som, det med å være lærer, at det er et godt valg?
 008 Gunnar: Jeg trives *veldig* godt med det. Jeg er kjempefornøyd, rett og slett. Jeg hadde som sagt bare praksiserfaring [fra lærerskolen] før jeg begynte å jobbe her. Og var jo litt spent, ikke sant. Er det det her jeg vil? Jeg trivdes når jeg var i praksis, men det var bare i en periode på en og to måneder, ikke sant. Nå har jeg ikke jobba her så lenge heller da, ikke det akkurat, men jeg føler at det er veldig riktig. Veldig riktig, det gjør jeg. Så, nei da, så jeg er veldig fornøyd. Det er jeg (utdrag 7-8, ind. int. 23.10).

Intervjuet følger opp noe av det som er belyst i veiledningssamtalen. Gunnar forsterker inntrykket fra veiledningssamtalen av at han trives som lærer ved å poengtere ordet ”veldig”. Han viser også til en viss spenning knyttet til yrkesstarten. Denne ytringen i intervjuet er karakteristisk for det inntrykket han gir i de ulike veiledningssamtalene. Gunnar gir, både uoppfordret og når han blir spurt direkte, uttrykk for at han er veldig fornøyd med sitt yrkesvalg og trives som nyutdannet lærer. I det første av de individuelle intervjuene karakteriserer Gunnar seg selv på denne måten: ”Jeg er en sånn planlegging og forberede meg fyr” (ytring 100, ind. int. 18.09). I denne ytringen egenskapsforklarer Gunnar selv sine handlinger og sine begrunnelser.

Gunnar arbeider systematisk med å finne fram til hva han vil ta opp i veiledningssamtalene. I veiledningssamtalene og intervjuene gir han uttrykk for at han ønsker at veiledningssamtalene skal hjelpe ham til å få oversikt og innsikt i ulike rutiner og prosedyrer på skolen (jmf. kap. 8.4.1).

Gorms beskrivelser

Gorm har en del undervisningspraksis fra ungdomstrinnet. Han er kontaktlærer på 8.trinn og har i hovedsak sin undervisning på dette trinnet. Utdraget fra veiledningssamtalen er hentet fra starten av den andre gruppeveiledningssamtalen, og viser hvordan Gorm gir uttrykk for at han er opptatt av den enkelte elev og av klassemiljøet:

- 023 Vivi: Ja, men vi kan ta runden først og så kan vi se [runde på hvilke saksområder den enkelte nyutdannede ønsker å ta opp].
 024 Gorm: Nei, jeg har vel egentlig ikke noe sånn spesiell sak jeg heller. Jeg ble veiledet sist og da var det en enkelt elev som vi tok for oss. Siden den gang så har jeg hatt en prosess med klassemiljøet på skolen, som jeg har jobba mye med. I forhold til mobbing og litt klikker i klassemiljøet. Jeg brukte en hel uke på det. Hadde ikke undervisning en hel uke, snakka med alle elevene en og en, foreldre og hadde klassemøter. Hadde med sosialavdelinga, så det er en sak jeg har jobba mye med siden sist. Nå er vi liksom gjennom prosessen. Nå er det etterarbeidet som er vel så

viktig. Det er en såkalt mobbeplan som denne skolen egentlig ikke har brukt i praksis før (utdrag 23-24, gr. A, veil. 1.04).

I denne ytringen beskriver Gorm hvordan han har fulgt opp et saksområde han fikk veiledning på i forrige gruppeveiledning. På denne måten gir han de øvrige deltakerne tilbakemelding på hvordan han har fulgt opp saken. Ytring 24 viser hvordan Gorm etter veiledningssamtalen har arbeidet systematisk med oppfølging av både en enkeltelev, klassemiljøet og foreldrene. Dette er gjort for å forbedre situasjonen for elevene. Utdraget viser også hvordan han har orientert seg i forhold til skolens planer, prøvd ut planen mot mobbing, samt benyttet skolens støtteapparat.

Denne oppfølgingen er interessant å relatere til det han i deltakerberetningen skriver om samarbeid med foreldrene. I deltakerberetningen gir Gorm uttrykk for at han er spesielt opptatt av å få til et godt samarbeid med foreldrene. Utdraget fra gruppeveiledningssamtalen viser hvordan han følger opp sine intensjoner ved å inkludere foreldrene i arbeidet mot mobbing og i forbedring av klassemiljøet. I deltakerberetningen skriver han også at han tror det blir lærerikt å bli kjent med elevene og gleder seg til å legge til rette for elevenes læring.

Det neste utdraget omhandler Gorms beskrivelse av hvordan han trives som lærer. Jeg ber her Gorm utdype noe som kom fram i den forutgående veiledningssamtalen som dreide seg om å trives som lærer.

- 013 Eva: Så sier du noe nå med at du trives som lærer.
014 Gorm: Hm
015 Eva: Så du har foreløpig ikke angret?
016 Gorm: Nei, jeg har ikke angret noen ting, selv om det er litt hektisk. Det er ikke akkurat bare jobben da. Det er mange andre ting. Det med huset [restaurerer egen bolig] også. Jeg har miljøarbeiderjobben i tillegg, så det er mange ting. Men sånn når jeg kommer inn i klasserommet, så har jeg det veldig bra. Jeg jobber kun med to klasser. Det er jo veldig bra. Jeg har fått god kjemi med elevene og det virker som de syns det er gøy når jeg går inspeksjon og de kommer bort. Jeg har veldig god kjemi med de [elevene]. Jeg starter ofte timene med en "grublis" eller en sånn nøtt. For det første får jeg all oppmerksomheten og så får jeg et godt humør fra alle, for det er alltid så dumme svar på de nøttene (utdrag 13-16, ind. int. 26.10).

Gorm beskriver hverdagen som nyutdannet lærer som hektisk. Det er både mye å gjøre på skolen og han har også en del arbeid på sin fritid. I ytring 16 poengterer Gorm at han trives i klasserommet sammen med elevene. Han forklarer hvordan han skaper oppmerksomhet og latter gjennom å bruke små morsomme gåter som start på matematikkundervisningen. I likhet med de fleste nyutdannedes beskrivelser tydeliggjør Gorm at han trives sammen med elevene og med å undervise.

Disse to utdragene viser at det er en sammenheng mellom det Gorm vektlegger i deltakerberetningen og hvordan han jobber som lærer. Gorm gir uttrykk for at han trives både med oppgavene, elevene og kollegene.

Det å være i etableringsfasen har Gorm til felles med alle de andre nyutdannede. Alle de nyutdannede arbeider med oppussing eller restaurering av bolig.

7.1.7 Jenny og Junes beskrivelser som nyutdannede på skole 3

De to nyutdannede på denne skolen er Jenny som er 27 år og June som er 24 år. Jenny er den av disse to, med minst undervisningserfaring. I hovedsak er hennes erfaring knyttet til praksisperiodene på lærerutdanningen. June derimot har arbeidet et år som lærer før hun startet på lærerutdanningen og jobbet som lærer parallelt med at hun tok lærerutdanning. Hun var som nevnt også fast vikar våren 2007. De har begge i hovedsak fått undervisning i de fagene som de har fordypning i, fra lærerutdanningen.

Jennys beskrivelser

Jenny er kontaktlærer på 9.trinn og underviser kun på dette trinnet. Hun har fått noe spesialundervisning, men har ikke formell kompetanse innen spesialpedagogikk. I deltakerberetningen forteller Jenny at det å skulle undervise på ungdomstrinnet er en stor utfordring, fordi hun ikke har hatt praksis på dette trinnet i sin utdanning. Utdraget viser at hun får positiv tilbakemelding fra kolleger, samt er tilfreds med flere av sine undervisningsopplegg:

- 120 Jenny: "Det var bra, ja" [referer til den andre kontaktlærerens uttalelser].
 121 Vårin: Det er ros *det*.
 122 Jenny: Ja, jeg fikk til noe i engelsk i går når jeg hadde liten gruppe fra min klasse. Så hadde vi en rap, som stod i boka. Så fikk de et vers som de gjorde i grupper. De kunne velge selv hvordan de ville gjøre det. Om de ville lese sammen eller hver for seg. Så stod vi da i en ring. Det er jo lange økter på 90 minutter. De må lee litt på seg også. Så skulle de si et vers og så måtte jeg også ta et, for vi var jo ikke nok. Og da fikk jeg hun som har den avtalen om å slippe å si noe, også til å rappe. Jeg syns egentlig hun er veldig flink i engelsk. Jeg er litt fornøyd med meg sjøl (utdrag 120-122, ind. veil. 13.09).

Dette utdraget viser hvordan veiledningssamtalen, for henne, også er en arena for å dvele ved slike suksesshistorier. Denne type saksområder belyses flere ganger i de observerte veiledningssamtalene. I det påfølgende intervjuet utdypes Jenny sin interesse og sitt engasjement for å arbeide med undervisning:

- 075 Eva: Synes du det har vært moro å møte elevene med faget samfunnsfag?
 076 Jenny: Ja, nå har vi jo bare hatt lite grann de ukene her hvor vi har hatt om valg.
 077 Eva: Ja.

- 078 Jenny: Det har vært greit. Egentlig de [elevene], de skjønner ikke mange av de vanskelige orda så vi har laget memorycard. Det var vanskelig, ja. Det er liksom greit for vi er flere lærere på teamet og sånn som jeg kan henge meg på de [andre lærere]. Samarbeid med dem det er egentlig veldig greit at jeg ikke er helt aleine. Da hadde det vært verre (utdrag 75-78, ind. int. 13.09).

Jenny trekker fram både i veiledningssamtalene og i intervjuene at hun trives med å undervise. Hun gir også i intervjuet uttrykk for hvordan hun jobber med undervisning. I intervjuet tydeliggjør Jenny hva som bidrar til at hun trives med å utvikle faglige opplegg sammen med sine kolleger.

Junes beskrivelser

June arbeider på samme skole som Jenny og er kontaktlærer på 9.trinn, samtidig som hun også har undervisning på 8.trinn. Utdraget er hentet fra den første individuelle veiledningssamtalen og viser at hun, i likhet med de fleste andre nyutdannede i utvalget, opplever at det er travelt å være nyutdannet lærer:

- 056 Vårin: Hva føler du selv for å kunne lage IOP. Du er jo helt ny på skolen.
057 June: Jeg får helt panikk jeg [ler] det er en sånn panikkfølelse.
058 Vårin: Hvordan arter det seg? Du blir stressa av det eller?
059 June: Ja.
060 Vårin: Men du er ikke redd for å gjøre det?
061 June: Nei, jeg er ikke redd for det. Jeg syns bare det er litt mye nå, for nå har jeg over 100 % stilling her, jeg er kontaktlærer, så har jeg fått norsk 2, så har jeg fått spes.ped-timer. I tillegg det her [utarbeide IOP'er], som jeg må gjøre og da blir jeg litt sånn småstressa.
062 Vårin: Så hverdagen din er ganske tettpakka (utdrag 56-62, ind. veil. 13.09).

June tar opp at hun har mange ulike arbeidsoppgaver og mye å gjøre. Hun gir uttrykk for at det er hektisk, føler seg stresset og at hun er bekymret for ikke å gjøre en god nok jobb.

I det påfølgende intervjuet utdyper hun hvilken betydning ansvaret som kontaktlærer har for henne:

- 089 Eva: Har det noen betydning dette her å være kontaktlærer, sånn som du er nå?
090 June: 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 her [viser at hun ble skjelve]. Jeg ble så redd for ungen min. Det har skjedd [ulykker] 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 (utdrag 89-90, ind. int. 13.09).

Dette utdraget viser at selv om June i utdraget fra veiledningssamtalen beskriver at hun blir stresset, gir hun i det påfølgende intervjuet (ytring 90) uttrykk for at hun trives godt som lærer. Det med mange ulike oppgaver og kontaktlæreransvar er tydelig noe som bidrar til trivsel. I dette intervjuet utdyper June i ytring 90 noe av det alle de nyutdannede som er kontaktlærere på en eller annen måte berører, i sine beskrivelser. Hun beskriver betyd-

ningen av det å ha ansvar, kjenner på denne ansvarsfølelsen som tyngende, men også som en følelse som fører til omsorg, omtanke og nærhet til elevene. Hun beskriver det å være kontaktlærer som svært betydningsfullt og en viktig side ved lærerarbeidet, som preger henne i hverdagen. Denne type beskrivelser, fra de nyutdannede som har kontaktlæreransvar, er gjennomgående i datamaterialet.

7.1.8 Karen og Kines beskrivelser som nyutdannede på skole 4

Karen og Kine er begge 25 år. Karen har ikke undervisningspraksis utover lærerutdanningen, mens Kine har mye erfaring som vikarlærer parallelt med at hun tok lærerutdanning. De får begge undervisning relatert til de fagene de har fordypning i.

Begge de nyutdannede på denne skolen trekker fram tematikk relatert til sykdom og skifter i ledelsen ved skolen. De to nyutdannede på denne skolen vurderer begge å trekke seg fra deltakelse i forskningsprosjektet på grunn av denne situasjonen. De velger likevel å delta etter at det blir klart at de får kompensert for noe av den tiden de bruker som deltakere i forskningsprosjektet (jmf. kap. 6.2.3).

Karens beskrivelser

Karen underviser i hovedsak i musikk, men har også engelsk og spesialundervisning i engelsk. I likhet med de andre nyutdannede er dette fagområder som hun har fordypning innenfor. Karen er den eneste av de nyutdannede som kun er faglærer, og som musikkklærer er hun den eneste musikkklæreren på skolen.

Karen skriver i deltakerberetningen at hun er forberedt på stort arbeidspress og utfordringer knyttet til elevs atferd. Selv om Karen i sin deltakerberetning gir uttrykk for at hun forventer at dette første året ville bli et arbeidskrevende og utfordrende skoleår, gir hun i veiledningssamtalene og i intervjuene uttrykk for at arbeidssituasjonen ble verre enn forventet:

- 097 Vanja: Ja, *ny* [timeplan], nå vet jeg litt om denne timeplanen din. Klarer du dette her tror du? Hva tenker du?
- 098 Karen: [gråter stille] Det kommer nok til å bli mer enn nok for å si det sånn. Vi får se hvordan det blir. Vi skal ha, hva heter det, engelsk seksjonsmøte til mandag. Og så tenker jeg at det blir litt bedre når årsplanen blir lagt opp. Det har jo ikke vært anledning til å få gjort det før. Vi har fått timeplan denne uka. Alt står på hodet, føler jeg egentlig fortsatt. Selv om det sikkert hjelper, gradvis, så føler jeg at det hjelper meg i aller fall. For nå er det veldig sånn som vi sa på det møtet, time for time: Hva skal jeg finne på nå tro? Så det er veldig slitsomt (utdrag 97-98, ind. veil. 6.09).

Denne første veiledningssamtalen mellom Karen og Vanja skilte seg fra de øvrige veiledningssamtalene. I utdraget gir veilederen uttrykk for bekymring over den situasjonen den nyutdannede beskriver. Hun henviser i ytring 97 til at Karen etter fjorten dager har fått en ny timeplan, og nye oppgaver og forholde seg til. Karen gir uttrykk for at situasjonen er krevende og vanskelig, og ser ut til å bli følelsesmessig overveldet av den anerkjennelsen veilederen gir henne i forhold til dette. Karen gir uttrykk for at hun ser fram til fagsamarbeid med kolleger, samt til at årsplanen skal komme på plass. Utdraget viser at Karen fikk en utfordrende start som nyutdannet lærer, noe både spørsmålet fra veilederen (ytring 97) og Karens respons (ytring 98) gir uttrykk for.

I deltakerberetningen forteller Karen om forventninger til at det første året. Hun gir uttrykk for at hun tror at det blir arbeidskrevende og kan gi en del utfordringer i forhold til elevens atferd. Hun uttrykker forventninger til at kollegene er innstilt på å samarbeide og på å inkludere henne i lærerfellesskapet. I deltakerberetningen gir hun også uttrykk for forventninger til ledelsen om at de gir henne nødvendig informasjon og tydeliggjør sine forventninger (vedlegg 6). Karens innstilling til kollegasamarbeid tydeliggjøres i den optimismen hun gir uttrykk for. Dette utdraget fra den første veiledningssamtalen kan imidlertid tyde på at hennes forventninger til ledelsen ikke innfris i starten av skoleåret. Dette utdypes i intervjuet etter den første veiledningssamtalen:

- 016 Eva: Men det er jo det at man kan trenge å få frustrasjonene ut.
017 Karen: Jeg synes det er litt flott å høre at hun [veilederen] sier at dette er ikke normalt. Det er organiseringa eller administrasjon eller sånne ting som egentlig skal ligge i bunnen, som ikke er der. Det blir hun [veilederen] helt oppgitt over. Da tenker jeg, ja vel, da er det ikke bare min opplevelse av at det er sånn. Men det er faktisk sånn det er for alle, ikke bare for meg [uff, stønn] (Utdrag 16-17, ind. int. 6.09).

Karens beskrivelser av det å være nyutdannet lærer preges av situasjonen på skolen og at hun som faglærer har fått undervisning på alle trinn og dermed har mange forskjellige elever og lærere å forholde seg til.

Kines beskrivelser

Kine er eneste kontaktlærer for en klasse på 24 elever på 8.trinn. I tillegg har hun en del andre funksjoner på skolen, som blant annet å være sosiallærer, samt trinnleder for 8.trinn. Utdraget fra veiledningssamtalen er hentet fra den andre individuelle veiledningssamtalen og viser hvordan Kine har forsøkt å få endret noen av de arbeidsoppgavene hun har blitt tildelt. Hun gir uttrykk for at hun som nyutdannet lærer har fått for krevende funksjoner på skolen:

- 001 Vanja: Men har du tenkt ut noe [saksområde for veiledning]?
- 002 Kine: Jeg har tenkt litt på de tingene som du sa jeg skulle tenke på. Få sortert arbeidsoppgavene mine. Snakket litt med rektor. Og så snakket jeg med konsulenten på skolekontoret. Hun fortalte at de hadde tatt noen telefoner og det sa jeg at det visste jeg. Så var rektor på et lite møte som jeg ikke hadde trodd at hun skulle være med på. Så innkalte hun meg, da.
- 003 Vanja: Å?
- 004 Kine: Hun [rektor] sa at hun visste det og det, men motspillet var at siden jeg hadde sagt nei foreløpig til å være TPO-leder, så hadde jeg bevist nok at jeg kan sette mine egne grenser. Så da følte hun [rektor] at de andre oppgavene var greie. Og da sa jeg at jeg liker utfordringer, men da må jeg ha litt og "plaske" på. Ellers så tør jeg ikke, fordi jeg er ny og enda litt redd for å gjøre feil. Så hvis de gir meg mange ting [ansvarsfulle oppgaver] da må jeg i hvert fall få lov til "å prøve meg litt" (utdrag 1-4, ind. veil. 20.09).

Utdraget fra veiledningssamtalen viser at i likhet med Karen har også Kine en del utfordringer knyttet til denne skolens ledelse. I utdraget fra veiledningssamtalen (ytring 2 og 4) trekker hun fram manglende innflytelse på hvilke arbeidsoppgaver hun har blitt tillagt som nyutdannet lærer. I ytring 4 gir hun uttrykk for at hun har fått mange, krevende og spesielt ansvarsfulle funksjoner på skolen. Hun forteller at hun som nyutdannet er redd for ikke å strekke til. Hun tydeliggjør at det å være ny som lærer er en utsatt posisjon, at hun er redd for å gjøre feil og at hun derfor trenger forståelse og støtte fra sine kolleger og fra ledelsen. Utdraget viser at hun etterlyser en slik forståelse fra rektor.

I deltakerberetningen forteller hun at hun kjenner elevene og lederne litt fra før, fordi hun har vært vikar på skolen. Hun viser til at hun er opptatt av at hun nå skal ha mye ansvar og forventer at det vil bli krevende og lærerikt. Hun gir uttrykk for at hun gleder seg til å møte elevene hver dag, jobbe sammen med elevene og se dem utvikle seg videre. Jeg spør i det påfølgende intervjuet etter denne veiledningssamtalen om hvorfor hun ble lærer:

- 076 Kine: Ja, jeg visste jo ikke hva jeg skulle velge [av utdanninger]. Men det var litt sånn press; "Nå må du utdanne deg til noe". Da tenkte jeg, greit, da søker jeg på lærerutdanning for jeg trivdes i den rollen. Jeg merket jo veldig fort når jeg kom på lærerskolen at jeg ikke hadde hatt pedagogikk før. Sånn i forhold til hva man er, og hva man synes selv. Jeg vokste mye på de fire åra. Jeg gjorde det. Det har gitt meg mye og jeg er veldig glad i alt fra utdanningen. Jeg elsker psykologi. Har lest mye ved siden av. Det har jeg.
- 077 Eva: Vokst mye? Hva legger du i det?
- 078 Kine: Jeg føler at jeg var allmennutdanna fra før, og så føler jeg at jeg har fått en sterk kompetanse i pedagogikk. Sikkert fordi jeg har den obligatoriske pedagogikken også tok jeg spesialpedagogikk og sosialpedagogikk. Det ble mye spisskompetanse i det [pedagogikk].
- 079 Eva: I pedagogikkfeltet?
- 080 Kine: Ja, og det [fordypning i pedagogikk] ga meg mye i lærerrollen. I undervisningssammenheng så gjør den kunnskapen meg trygg. Både i forhold til meg selv, min væremåte, og elevenes. Hvordan de mottar meg og vi bygger relasjoner (utdrag 76-80, ind. int. 20.09).

Kine er trygg i de fagene hun underviser i og føler en trygghet i forhold til hvem hun er som lærer, hvordan hun framtrer som lærer og i sin relasjon til elevene.

Samtidig viser Kines beskrivelse at hun ikke er komfortabel med de funksjonene hun er tillagt som nyutdannet. Denne skepsisen knytter hun i ytringene til at disse oppgavene er krevende, at hun er nyutdannet og dermed usikker og redd for ikke å strekke til, samt at hun vurderer oppgavene til å være så krevende at man trenger mer erfaring som lærer.

7.1.9 Oppsummerende kommentar

De åtte nyutdannede lærernes beskrivelser er gjengitt med utgangspunkt i utdrag fra deltakerberetningene, veiledningssamtalene og intervjuene. Beskrivelsene viser at de opplever at det er arbeidskrevende og utfordrende, men også tilfredsstillende å ha ansvar og ta i bruk sin yrkeskvalifisering (jmf. kap. 5.2).

En kort oppsummering:

- De er i alderen 23-27 år og i etableringsfasen
- De beskriver lærerarbeidet som komplekst, arbeidskrevende og hektisk
- De opplever at de har god faglig kompetanse i de fagene de har fordypning i, og liker å undervise
- Kontaktlærerfunksjonen oppleves som berikende, utfordrende og interessant
- Som kontaktlærer er det mange nye og ukjente oppgaver
- De uttrykker entusiasme og trives med arbeidet som lærer
- De er offensive, gir uttrykk for pågangsmot, men er noe usikre på egen kompetanse i forhold til nye oppgaver
- Forståelse fra ledelsen og støtte og hjelp fra kolleger har stor betydning for hvordan den enkelte opplever yrkesstarten

De nyutdannedes beskrivelser varierer og viser at det å være nyutdannet og ny på en skole, oppleves forskjellig. Dette har sammenheng med hvilke arbeidsoppgaver den enkelte får, samarbeid med kolleger og ledelsen ved skolen, samt individuelle forskjeller.

Førsteårslærerne

Utvalget består av en *andreårslærer* (Mette) og sju *førsteårslærere* (Mina, Gunnar, Gorm, Karen, Kine, Jenny og June¹⁰⁰). Mettes beskrivelser skiller seg tydelig fra de øvrige beskrivelser. Hun forteller at hun har oversikt over arbeidsoppgavene og er trygg på egen kompetanse, men spent i forhold til en ny arbeidsoppgave, det vil si kontaktlærerfunksjonen. Førsteårslærerne derimot, gir et litt annet bilde av det å være nyutdannet:

- Førsteårslærerne er spent, forventningsfulle og usikre på hva lærerarbeidet innebærer.
- Førsteårslærerne bruker tid på å få oversikt over arbeidsoppgaver og bli kjent med hvilke forventninger som stilles til dem.
- Førsteårslærerne beskriver en hektisk og heseblesende hverdag.

Det første året som lærer er det mye nytt å forholde seg til (jmf. kap. 5.3 og 5.4). *Spenningsene* og *forventningene* omtales ofte som en forventningsfase (jmf. kap. 5.3.4, Tetzlaff & Wagstaff, 1999). *Usikkerheten* førsteårslærerne beskriver, relateres blant annet til egen kompetanse og til det å være ”god nok” og innfri forventninger som stilles til dem som lærere. *Usikkerheten* relaterer de også til de konkrete arbeidsoppgavene, oppgaver de ikke har erfaring med, og spesielt til samarbeid med foreldrene. Unge lærere på ungdomstrinnet utmerker seg i en kartlegging av læreres profesjonelle sikkerhet som de lærerne som uttrykker størst usikkerhet (jmf. kap. 5.3.3, Munthe, 2001).

Usikkerhet kan gi både styrke og svakhet

I utvalget av nyutdannede er det særlig førsteårslærerne som gir uttrykk for usikkerhet. Mette, som andreårslærer, nevner at hun er usikker i forhold til den nye funksjonen, det å være kontaktlærer. De nyutdannedes usikkerhet kan betraktes både som en *styrke* og en *svakhet*. Usikkerheten kan være et uttrykk for ydmykhet i forhold til komplekse utfordringer og respekt for det ansvaret lærerarbeidet medfører. Den usikkerheten de refererer til, er ofte utgangspunktet for de saksområdene som tas opp i veiledningssamtalene. Utdragene fra veiledningssamtalene viser også stor grad av optimisme, entusiasme og tillit til egen kompetanse (jmf. kap. 5.3.3).

Dewey (1991) viste til at usikkerhet kan være en drivkraft for å søke etter mer kunnskap, kunnskap som kan bidra til å gi trygghet og sikkerhet i ulike situasjoner (jmf. kap. 5.3.3).

¹⁰⁰ June anser jeg ikke som 2. årslærer fordi hun ikke ble formelt godkjent lærer før jan. 2008.

En slik søking etter økt kunnskap kan eksempelvis gi seg utslag i hva de nyutdannede ber om veiledning på. Et utgangspunkt for det som tas opp i veiledningssamtalene, kan nettopp være at man som nyutdannet er usikker, eksempelvis i forhold til rutiner og prosedyrer man ikke kjente til, og nye arbeidsoppgaver som man ikke har erfaring med.

Slik sett kan den usikkerheten som de nyutdannede beskriver i deltakerberetningene og i veiledningssamtalene, også sees som en drivkraft i forhold til å ta ansvar for ulike arbeidsoppgaver og i forhold til egen læreprosess som lærer (jmf. kap. 5.3.3, Munthe, 2001, 2003, 2005).

Lærerarbeidet oppleves som arbeidskrevende, heseblesende og komplekst

Noe av det bildet førsteårslærerne gir, er at lærerarbeidet oppleves som *arbeidskrevende* og *komplekst*. I den sammenheng nevner de nyutdannede at de liker å ha utfordringer, liker å ha ansvar, men at de er bekymret for ikke å strekke til i forhold til de mange og viktige arbeidsoppgavene lærerarbeidet byr på (jmf. kap. 5.3.4 og 5.3.5).

Det er *mye nytt å forholde seg til*, både i forhold til å bli kjent med skolen som arbeidsplass, skolen som organisasjon, strukturer, rutiner og prosedyrer (jmf. kap. 5.3.1 og 5.3.5). Skolene er ulike og har ulike rutiner, organiseres forskjellig, og har ulike systemer. De nyutdannede gir i disse utsagnene uttrykk for at de opplever møtet med yrkesfeltet på ulike måter. Førsteårslærerne sier gjennomgående at det er hektisk, heseblesende og mye å gjøre (jmf. kap. 5.3.1, 5.3.5, og 5.4-5.4.2). De nyutdannede mangler nødvendig oversikt over hvilke ansvarsoppgaver de har, og hva som forventes av dem, og har dermed liten mulighet for å være i forkant når det gjelder planlegging av arbeidsoppgavene (jmf. kap. 5.3 og 5.4-5.4.3). Dette samsvarer med mine tidligere erfaringer med oppfølging og veiledning av nyutdannede (Bjerkholt, 2002a; Bjerkholt et al., 2003; Streitlien, 1999).

Selv om førsteårslærerne gir forskjellige beskrivelser, forteller de på ulike måter om en første høst med stort arbeidspress:

- 104 Gunnar: Ja, ikke sant jeg går jo 24 timer i døgnet, virkelig. Det er sånn at hvis jeg for eksempel har lurt på et eller annet, hva jeg skal gjøre i morra eller et eller annet. Så våkner jeg kanskje på morran igjen og da oj, nå har jeg tenkt, tydeligvis i underbevisstheten i natt, og funnet at "sånn gjør jeg det". Så det går i ett, men det som er veldig greit nok en gang da, er all matematikken ... (ytring 104, ind. int. 18.09).

De beskriver at de tenker jobb stort sett hele tiden og har mye å gjøre. De har det travelt, og lærerarbeidet oppleves som mer komplekst enn de var klar over. I hverdagen som

nyutdannet lærer er det er mange nye ansvars- og arbeidsoppgaver å forholde seg til. Den første tiden beskrives som hektisk, og av noen tidvis kaotisk (jmf. Karen).

Det varierer hvor lang tid det tar før den enkelte gir uttrykk for at det hektiske tempoet roer seg. De nyutdannede beskriver sin egen læringskurve som svært bratt og tida fram til høstferien (ca. medio oktober) som en svært krevende periode. Imidlertid beskrives overgangen fra utdanning til yrke ulikt av førsteårslærerne, noe som blant annet har sammenheng med den enkeltes arbeidsoppgaver, arbeidssituasjon, skolens kultur og individuelle forskjeller (jmf. kap. 5.3-5.4).

Støtte fra ledelsen og samarbeid med kolleger

De nyutdannede som arbeider på skoler der de opplever *støtte* fra kolleger og fra ledelsen, beskriver en yrkesstart preget av optimisme, pågangsmot og trivsel (Mina, Mette, Gunnar, Gorm, Jenny og June). De to nyutdannede som forteller om lite støtte fra ledelsen, samt manglende samarbeidsrutiner og liten grad av samarbeid mellom lærerne på skolen (Karen og Kine), beskriver yrkesstarten som klart *mer krevende* og utfordrende enn de øvrige (jmf. kap. 5.3.5 og 5.4.2). På denne måten viser de nyutdannede med *tydelighet kollegenes og ledelsens* betydning. Skolekulturer som preges av samarbeid og felles ansvar, bidrar til at de nyutdannede opplever trygghet i yrkesrollen, at de mestrer utfordringer¹⁰¹. Disse nyutdannede forteller at deres kompetanse verdsettes i hverdagen (jmf. Dahl et al., 2006, s.16; Caspersen & Raaen, 2010, s. 316). Betydningen av samarbeid med kolleger og ledelsen (jmf. kap. 5.3-5.4) bekreftes i nasjonal forskning (jmf. Caspersen & Raaen, 2010; Dahle et al., 2006; Jakhelln, 2008; Raaen & Aamodt, 2010) og i internasjonal forskning (jmf. Cooper & Stewart, 2009; Flores & Day, 2006; Jones, 2009; Wong, 2002).

De beskrivelsene de nyutdannede i utvalget gir, viser sammenhengen mellom den enkeltes opplevelse av yrkesstarten og den enkelte skole som arbeidsplass. Det å oppleve at man *mestrer arbeidsoppgavene* kan derfor ikke kun relateres til den enkeltes kompetanse, eller den enkeltes bakgrunn fra *lærerutdanningen*, men dreier seg også om hvordan skolens ledelse tilrettelegger for og tar imot nyutdannede lærere (jmf. Dahl et al., 2006; Caspersen & Raaen, 2010).

Forskning på nyutdannedes kompetanse har vært preget av en tilnærming (jmf. kap. 5.3.4 og 5.4-5.4.2) der man har vektlagt *individuelle faktorer* og kompetanse som et *individuell*

¹⁰¹ Mestring av yrket har sammenheng med både *forventninger og trygghet* (Caspersen & Raaen, 2010, s. 316).

fenomen (jmf. Caspersen & Raaen, 2010; Engeström, 1994; Løvlie, 2001). Det og lykkes som lærer har tradisjonelt sett vært knyttet til å *mestre undervisningssituasjonen* (jmf. Caspersen & Raaen, 2010, s. 318). Dette begrunnes ut fra at lærerne ofte betraktes som *individuelle aktører*, som planlegger og gjennomfører undervisningen i stor grad alene. Et slikt inntrykk av samarbeidet på skolene bekreftes i noen grad av de nyutdannede i utvalget, men dette varierer fra skole til skole. Flere av de nyutdannede gir imidlertid uttrykk for at selv om de står alene i undervisningen, samarbeider de i team på den enkelte skole. Noen skoler¹⁰² preges av samarbeid, samordning og felles ansvar, mens andre skoler preges i større grad av at den enkelte lærer planlegger og gjennomfører sin undervisning uten særlig samordning eller samarbeid med andre (jmf. Vibe et al., 2009).

Nyutdannede lærere rapporterer om *betydelig mindre oppfølging* som nyutdannede enn nyutdannede innen sammenliknbare yrker (jmf. Caspersen, 2007; Jensen et al., 2008). Dermed kan nyutdannede som får ansvar for spesielt *krevende arbeidsoppgaver* og som ansettes på skoler der ledelsen har *lite kunnskap og forståelse* for det å være nyutdannet, få en svært krevende yrkesstart. Karen og Kine er eksempler på dette. Samtidig som ledelsen viser liten forståelse for de nyutdannedes vurdering av egen kompetanse, preges også skolestarten av manglende lederskap på grunn av sykdom, og skifte av timeplan etter 14 dager; skolestarten beskrives av disse to nyutdannede som kaotisk, både for elever og lærere.

De nyutdannedes kompetanse

De nyutdannedes beskrivelser av arbeidet som lærer og de saksområdene og fokusene som belyses i veiledningssamtalene samstemmer i stor grad med de undersøkelsene som er presentert i kapittel 5.3.5. I min studie gir de nyutdannede uttrykk for at de trives med å undervise i fagene, med elevene og med arbeidet som lærer. Alle de nyutdannede i utvalget underviser i de fagene som de har formell utdanning i. De gir uttrykk for at de har god faglig bakgrunn i fagene, men de tydeliggjør at de er ukomfortable med de forventningene som stilles til deres spesialpedagogiske kompetanse (jmf. kap. 5.3.5, Arnesen & Amodt, 2010, s. 61). Smith (2007) hevder at det som preger de nyutdannede lærerne, ikke er at det er vanskelig, men arbeidskrevende og slitsomt:

¹⁰² Betegnelse ”tradisjonell” viser til at lærerne forbereder seg, underviser og utfører etterarbeidet alene. Dette har jeg kalt tradisjonell tilnærming til lærerarbeidet, mens utviklingen går i retning av teamarbeid. Samarbeidende skoler viser til at lærerne samarbeider i team og samarbeider om forberedelser, undervisning og etterarbeid. Det er store forskjeller mellom skolene i hvilken grad de preges av slikt samarbeid.

Vårt inntrykk gjennom prosjektet har vært at det ikke først og fremst er vanskelig å være ny lærer, men at det er slitsomt. Det er mer arbeidskrevende å møte mange situasjoner for første gang. Mens andre land har induksjonsår hvor en 100 % jobb innebærer tid avsatt til utviklingsarbeid, kastes norske lærere ut i en 100 % undervisningsjobb fra første stund (Smith, 2007, s. 62).

Hun viser til internasjonal praksis fra eksempelvis Skottland (McNally, 2002; Rippon & Martin, 2003) og Israel (Lazovsky & Reichenberg, 2006) hvor man har tatt konsekvensene av forskning på nyutdannede lærere (Berliner, 1995; Fuller & Bown, 1975), slik at de har redusert undervisningstiden og utviklet ulike induksjonprogram (jmf. kap. 5.3-5.4 og 5.5.3). Ulvik (2009) hevder at de nyutdannedes arbeidssituasjon er så hektisk og tidkrevende at de nyutdannede i liten grad har tid til å delta i veiledning for nyutdannede (jmf. kap. 5.5.2). Dette bekreftes i stor grad i min studie.

De nyutdannede er spesielt sårbare

De nyutdannedes beskrivelser har sammenheng med deres arbeidsoppgaver, deres arbeidssituasjon og kulturen på den enkelte skole (jmf. kap. 5.3-5.4 og 5.5.2). Beskrivelsene fra Karen og Kine skiller seg noe ut fra de øvrige. Disse arbeider ved samme skole, og i motsetning til de andre nyutdannede beskriver de en arbeidssituasjon som oppleves *problematisk for dem som nyutdannede*: Kine fordi hun får arbeidsoppgaver som hun mener hun har for liten erfaring til å kunne mestre (ytring 4, ind.veil. 20.09), Karen viser til skolens manglende struktur, planer, informasjon og forutsigbarhet. Hun peker også på at mangler i ledelsen ved skolen bidrar til å gjøre hennes hverdag som nyutdannet lærer svært vanskelig (ytring 98, ind. veil. 6.09). Begge disse to nyutdannede relaterer sine beskrivelser til de oppgavene de er tildelt som nyutdannede, til hvordan stillingene er konstruert og til ledelsen ved denne skolen.

Karen er den eneste som ikke er kontaktlærer. Hennes beskrivelser skiller seg ut ved det at hun i liten grad gir uttrykk for samarbeid med kolleger, verken faglig eller didaktisk. Hun er kritisk til hvordan skolen ledes, og er den av de nyutdannede som klarest adresserer mange av de utfordringene hun møter som nyutdannet, til kulturen på skolen (jmf. kap. 5.3.5 og 5.4.2). De nyutdannede som er kontaktlærere, er mer fornøyd med sine arbeidsoppgaver og ikke minst den nærheten til elevene kontaktlærerfunksjonen gir, enn Karen. Nærheten til elevene kan dermed se ut til å være en viktig faktor for trivsel som nyutdannet lærer (jmf. kap. 5.5.2, Ulvik, 2009).

Dette mangfoldet som framkommer i disse åtte nyutdannedes beskrivelser, viser at overgangen fra utdanning til yrke er *spennende, arbeidskrevende og utfordrende*. Den

situasjonen som beskrives av Gorm, om å være i etableringsfasen, er felles for alle de nyutdannede i utvalget.

Mette som har mer erfaring (andreårslærer), gir i større grad enn de andre uttrykk for at hun har oversikt over og innsikt i arbeidsoppgaver og forventninger. Hun beskriver heller ikke skolestarten som spesielt spennende eller arbeidskrevende. Dette viser at det første året som lærer byr på spesielle utfordringer i forhold til *kompleksiteten i lærerarbeidet*.

7.2 Saksområder som belyses i veiledningssamtalene

Denne delen av kapittelet dreier seg utelukkende om saksområder og fokus i veiledningssamtalene. I de observerte veiledningssamtalene avklarer deltakerne i selve samtalen hvilke saksområder og fokus som skal drøftes. De saksområdene som belyses i veiledningssamtalene, kan være saksområder som den nyutdannede har forberedt seg på å ta opp, men det kan også være saksområder som framkommer i løpet av veiledningssamtalen. Initiativet til å belyse et saksområde, eller konsentrere veiledningssamtalen om et fokus innen dette saksområdet, kan komme fra de nyutdannede eller fra de lokale veilederne. I de veiledningssamtalene som er observert, er det kun i den siste av gruppeveiledningssamtalene i gruppe B at saksområdet er bestemt av veilederne i forkant¹⁰³.

Innholdet i en veiledningssamtale kan være konsentrert om ett saksområde, som belyses inngående gjennom hele veiledningssamtalen, eller bestå av forskjellige saksområder som kun belyses i korte sekvenser. Innen et saksområde kan deltakerne velge ulike fokus. Et avgrenset saksområde vil ofte kunne begrenses til noen fokus, mens et mer komplekst saksområde vil kunne ha mange ulike fokus. I dette kapittelet presenteres en oversikt over saksområder og fokus i de observerte veiledningssamtalene.

De saksområdene som presenteres i oversikten, er kun saksområder som blir belyst i veiledningssamtalene, ikke saker som bare berøres som spørsmål, kommentarer eller episoder. For å kunne regnes som et saksområde og som et fokus i denne oppstillingen, må flere av deltakerne i veiledningssamtalene være aktive i forhold til dette saksområdet og det valgte fokuset.

¹⁰³ Den siste gruppeveiledningssamtalen i gruppe B var organisert som veiledning med utgangspunkt i bilder (Teslo, 2006; Tveiten 2008). Saksområdet var da de nyutdannedes møte med lærerarbeidet og utvikling av egen lærerrolle. I de øvrige gruppeveiledningssamtalene var det deltakerne i fellesskap som avklarte valg av saksområder og fokus (Andersen, 1994; Lauvås et al., 1996).

Høyfrekvente saksområder

Noen saksområder er mer høyfrekvente enn andre. For å vise at noen saksområder belyses av de fleste veiledningsparene, er disse saksområdene markert med **fet skrift** i de ulike tabellene i hvert av underkapittelene (kap. 7.2.1-7.2.8). De saksområdene som er markert med fet skrift, er belyst av fem eller flere av veiledningsparene i de individuelle veiledningssamtalene. Når det gjelder vektingen av saksområder som belyses i gruppeveiledningssamtalene (der to og to veiledningspar er sammen), har jeg valgt å la de saksområdene som belyses der vektes som to individuelle veiledningssamtaler, og dersom to gruppeveiledningssamtaler belyser det samme saksområdet, markeres også saksområdet med fet skrift.

Det at de fleste veiledningsparene har belyst et saksområde, innebærer ikke at saksområdet nødvendigvis er grundig belyst i alle disse veiledningssamtalene. Frekvensen forteller ikke hvor *inngående* det enkelte saksområdet er belyst, om saksområdet *dominerer* store deler av veiledningssamtalene, eller kun i *kortere sekvenser*. Denne type nyanseringer gjøres til en viss grad gjennom eksempler og kommentarer, men en slik oversikt over saksområder og fokus gir ikke denne type nyanseringer (jmf. kap. 8).

For å gi en oversikt over hvilke saksområder og fokus som belyses i veiledningssamtalene, har jeg systematisert saksområdene i ulike kategorier. En oppstilling av saksområder innen hver kategori, markering av om saksområdet er belyst av de fleste veiledningsparene, samt en oppstilling av fokus innen disse saksområdene, gir et bilde av innholdet i de observerte veiledningssamtalene mellom de åtte nyutdannede og deres veiledere dette skoleåret. De fokusene som er listet opp innen et saksområde, kan i noen grad peke ut over den kategorien som saksområdet er del av. På denne måten viser oversikten over fokus hvordan et saksområde har utgangspunkt innen et saksområde under en av kategoriene, men kan ha fokus som også kan relateres til flere av de øvrige kategoriene.

Systematisering av saksområder og fokus

Det er mange ulike måter å systematisere saksområder på (Arnesen & Aamodt, 2010; Lindgren, 2009; Østrem & Hanssen, 2007). Innen kartleggingsundersøkelser benyttes ofte fastlagte kategorier som respondentene svarer i forhold til (Fladmoe & Karterud, 2012; Harsvik & Nordgård, 2010; Kunnskapsdepartementet & KS, 2010). Jeg har valgt å systematisere saksområder og fokus ved å sammenholde feltnotater fra observasjoner og intervjuer, lydopptak, transkriberte observasjoner og intervjuer, samt sjekket saksområdene

med de innsendte loggene fra veilederne¹⁰⁴ (jmf. kap. 6.3.1). En systematisk gjennomgang av disse dataene bidrar til å tydeliggjøre at de saksområdene som belyses i veiledningssamtalene står tett på de oppgavene den enkelte nyutdannede har ansvar for. I tillegg viser denne gjennomgangen at det er en stor grad av *sammenheng* mellom hvordan den nyutdannede *gir uttrykk for* at hun/han *opplever det å være nyutdannet* (jmf. kap. 7.1) og *valg av saksområder og fokus* i veiledningssamtalene.

I valg av kategorier for å systematisere de saksområdene som belyses i veiledningssamtalene, har jeg tatt utgangspunkt i de nyutdannedes og de lokale veilederens betegnelser i veiledningssamtalene. Dette er omtalt som en datanær analyse (jmf. kap. 6.5.2). De betegnelse de nyutdannede og veilederne bruker er ofte relatert til konkrete arbeidsoppgaver som lærer og områder som dreier seg om samarbeid, oversikt over arbeidssituasjon, samt det å være nyutdannet og ny som lærer. Med utgangspunkt i denne datanære analysen har jeg systematisert saksområdene innenfor åtte ulike kategorier. Disse åtte kategoriene er relatert til både arbeidsoppgaver som lærer og til de nyutdannedes beskrivelser av det å være nyutdannet og ny på en arbeidsplass. Det førte til at fire av kategoriene (1-4) omhandler ulike arbeidsoppgaver som har direkte tilknytning til undervisningsoppgaver. Kategori 5 dreier seg om samarbeid med elevenes foreldre. Kategori 6 omhandler saksområder knyttet til oversikt og innsikt i skolen som system, kategori 7 omhandler samarbeid med kolleger og ledelsen på skolen, mens kategori 8 dreier seg om saksområder knyttet direkte til det å være nyutdannet og ny lærer på skolen.

Undervisningsrelaterte kategorier:

1. Arbeid relatert til oppfølging av enkeltelever
2. Oppfølging og forbedring av klassemiljø og læringsmiljø¹⁰⁵
3. Arbeid relatert til undervisning
4. Arbeid relatert til spesialpedagogiske oppgaver

Kategori relatert til foreldre:

5. Informasjon og samarbeid med foreldre

¹⁰⁴ Bakgrunnsinformasjon som ikke er analysert.

¹⁰⁵ Klassemiljø er knyttet til utvikling av et godt klassemiljø som dreier seg om elevenes trivsel og læring generelt. Dette er i hovedsak relatert til kontaktlærerfunksjonen. Arbeid relatert til læringsmiljø knyttes både til kontaktlærer og faglærerfunksjonen. Dette fordi det i større grad dreier seg om klasseledelse i den enkelte undervisningstime, eller det enkelte faget man underviser i. Disse begrepene brukes for øvrig noe om hverandre, jmf. de nasjonale kartleggingsundersøkelsene kap. 5.5.1.

Kategorier som relateres direkte til den enkelte skolekultur:

6. Oversikt og innsikt i skolen som organisasjon
7. Samarbeid med kolleger og med ledelsen på skolen

Kategori relatert til den nyutdannedes beskrivelser av det å være nyutdannet og ny i yrket:

8. Å være nyutdannet og ny på skolen

Jeg har valgt kategorier som bidrar til å vise noe av mangfoldet i valg av saksområder og fokus. Det fører til at flere av saksområdene kan plasseres under flere av kategoriene. Et eksempel kan være et saksområde som dreier seg om en enkeltelev. Et slikt saksområde vil ofte også handle om eksempelvis klassemiljø, undervisning og samarbeid med kolleger og foreldrene. Jeg har valgt å systematisere saksområder som har sitt utspring i en enkelt elev under kategorien oppfølging av enkeltelever, selv om saksområdet også kan føyes inn under disse øvrige kategoriene. Ved å tydeliggjøre ulike fokus innen det enkelte saksområdet forsøker jeg og ivareta noe av mangfoldet innen hvert saksområde.

I systematiseringen av saksområdene vil noe av kompleksiteten innen hvert saksområde framkomme som eksempler på fokus innen dette saksområdet og dermed kunne illustrere noe av mangfoldet innen hver kategori. Derfor kan enkelte fokus innen et saksområde tematisk også være relatert til de øvrige kategoriene. Dette problematiseres i noen grad i framstillingen av saksområder og fokus under hver av de åtte kategoriene.

Hver kategori blir presentert for seg. Presentasjonen av hver kategori starter med en kort innledning som kommenterer oversikten over saksområdene innen denne kategorien. Deretter presenteres en tabell som viser en oversikt over saksområder og fokus. Oversikten illustreres med noen få utdrag fra veiledningssamtalene og/eller intervjuene.

7.2.1 Arbeid relatert til oppfølging av enkeltelever

En av kategoriene som peker seg ut, har utgangspunkt i enkeltelevers situasjon og oppfølging av enkeltelever. Kategorien inneholder to saksområder, og underpunktene viser de valgte fokusene innen disse saksområdene. Det ene av saksområdene har utgangspunkt i den enkelte elev, mens det andre saksområdet har lærerrollen som utgangspunkt. Begge disse saksområdene er blant de saksområdene som dominerer veiledningssamtalene dette skoleåret (jmf. kap. 7.2).

Følgende saksområder og fokus preger denne kategorien.

Kategori nr. 1: Arbeid relatert til oppfølging av enkeltelever

Oppfølging av enkeltelever i forhold til:

- Faglige, emosjonelle og sosiale utfordringer
- Bekymringer for enkeltelever
- Mulig mobbing
- Elev som vandrer rundt i klasserommet
- Elevens første individuelle opplæringsplan
- Elevens interesse for skolearbeid, undervisning og læring
- Elev som ikke kommer på skolen
- Elev som ikke deltar i kroppsøving
- Elever som endrer atferd
- Elever med enkeltvedtak
- Elevens livssituasjon og dens betydning for elevens forhold til skolen og skolearbeidet
- Samarbeid med foreldre
- Samarbeid med ulike hjelpeinstanser
- Samarbeid med kolleger
- Samtaler med eleven

Lærerrollen som utgangspunkt for og oppfølging av enkeltelever:

- Konfliktåndterning og lærerautoritet
- Opplevelse av egen lærerautoritet i konfliktsituasjoner
- Ulike konflikter relatert til elev/elev-relasjon, elev/lærer-relasjon, elevs konflikter i forhold til hjemmet, samt konflikter mellom hjem og skole
- Lærerrollen i forhold til elever med enkeltvedtak
- Betydningen av at læreren kjenner eleven
- Vise eleven at læreren bryr seg
- Kontaktlærerens ansvar og rolle i forhold til den enkelte elev
- Avgrense egen lærerrolle
- Bearbeide følelser og etiske dilemmaer i forhold til oppfølging av elever
- Sosiallærers ansvar

Kontaktlærerne tar i veiledningssamtalene opp ulike utfordringer knyttet til enkeltelever. Karen som faglærer har i liten grad berørt dette saksområdet. Mette er den av kontaktlærerne som kun i noen grad har belyst dette. De øvrige kontaktlærerne har tatt opp flere ulike saksområder innenfor denne kategorien. Innholdet i veiledningssamtalene der Mina, Gunnar eller Gorm har fått veiledning (individuelt eller i gruppe), har i hovedsak dreid seg om oppfølging av enkeltelever.

Mina forteller i det siste gruppeintervjuet at hun har tatt opp de samme enkeltelevne i alle sine veiledningssamtaler dette skoleåret: ”Jeg har på en måte prata om de samme elevene hele året jeg da, pluss konferansetimene” (ytring 10, gr. A, int. 1.04). I motsetning til Mina som har holdt seg til de samme elevene, har Gunnar og Gorm presentert ulike elever, og oppfølging av disse ulike elevene, i sine veiledningssamtaler.

Det første eksemplet innen denne kategorien illustrerer saksområdet *oppfølging av enkeltelever* og er hentet fra en gruppeveiledning i gruppe A. Utdraget er fra starten av veiledningssamtalen etter at gruppa har bestemt at Gorm skal få veiledning på den elevsaken han nevnte i den innledende runden (jmf. Lauvås et al., 1996, s. 62). Ytringen viser starten på Gorms beskrivelse av situasjonen:

- 084 Gorm: 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. Sånn før tentamen nå, så er det veldig vanskelig å gi ham all oppmerksomhet når de andre trenger mye hjelp. I tillegg gjør han aldri lekser. Vi har sånn lappesystem og han har over 20 lapper [anmerkninger] så det hjelper ikke noe. Han har blitt nedsatt til den dårligste ordenskarakteren, allerede. Det går han nesten rundt og skryter av, at han har så mange [lapper] (ytring 84, gr. A, veil. 12.11).

Beskrivelsen fra Gorm viser at en elevsak kan være kompleks og inneholde mange og ulike utfordringer. De nyutdannede tar ofte opp nettopp slike *komplekse elevsaker* i veiledningssamtalene.

Et utdrag fra en annen gruppeveiledning viser et eksempel på en helt annen type elevsak innen det samme saksområdet. Dette saksområdet er det Gunnar som presenterer:

- 083 Vivi: Da tenkte jeg meg at du kunne si litt mer om det.
 084 Gunnar: Ja, det var vel nå i, altså rett før påske, så merket både jeg og den andre kontaktlæreren i klassen min at det var en atferdsendring hos en av elevene våre, som da jeg er kontaktlærer for. Og det merket vi i form av at hun vanligvis er en veldig sprudlende, utadvendt jente, som alltid yter bra, både på skolen og i hjemmearbeid. Som vi da merket begynte ikke det prestasjonsmessige å dale, men at på en måte den sprudlende personligheten uteble, og at hun mer eller mindre ble litt likegyldig og litt sånn tafatt i timene da. Det er ganske lett å merke på en sånn type elev, for hun er så høyt i toppen både faglig og med i timene vanligvis. Og når det plutselig da uteblir fullstendig, så merker du at det er et eller annet i gjære. Så det som da, det vi gjorde, det var rett rundt tida vi hadde elevsamtaler, så jeg hadde faktisk elevsamtale dagen etter vi snakka sammen om at hun hadde hatt en atferdsendring, og da begynte jeg så vidt og tøtsja innom ”Står alt bra til på skolen, venner, faglig” osv. og da brøyt eleven fullstendig sammen, og gråt og gråt og gråt og gråt og klarte ikke å få fram noe som helst ... (utdrag 83-84, gr. A, veil. 1.04).

Dette utdraget viser at denne elevsaken har et helt annet utgangspunkt. Her beskrives saksområdet ut fra at lærerne har registrert *endret adferd hos en elev* som ellers virker fornøyd og som har gode faglige resultater. I ytring 84 beskriver Gunnar hvordan de oppdaget endringen av atferd og hvordan han fulgte opp dette saksområdet i en elevsamtale.

De fleste av de enkeltelevne som de nyutdannede har beskrevet i veiledningsamtalene, handler om *elever som har spesielle faglige, emosjonelle eller sosiale utfordringer*, og *elever med enkeltvedtak*. Den store dominansen denne type saksområder har, særlig hos tre av de nyutdannede, viser at de nyutdannede er opptatt av enkeltelever og ønsker å følge opp den enkelte elev (jmf. kap. 5.3.5, Østrem, 2010; kap. 5.5.2, Ulvik, 2009).

Det neste utdraget dreier seg om saksområdet: ”Lærerrollen som utgangspunkt for, og oppfølging av enkeltelever”. Utdraget er hentet fra individuell veiledning med Jenny og handler om konflikter mellom elever:

- 032 Jenny: Jo, jeg hadde en episode i klassen nå her om dagen. Det var plutselig to jenter som slåss, eller den ene slo den andre. Jeg kom opp og fikk se det. Der er det en konflikt, men det tok jeg med til rektor med en gang. Jeg fulgte hun ene, mens hun andre stakk ut. Så der går det videre med saksgang. Men det er jo flere i den klassen nå. Jeg vet ikke om de truer hverandre eller hva.
- 033 Vårin: Som du er kontaktlærer for?
- 034 Jenny: Ja, ikke bare meg da. Vi har to stykker [kontaktlærere] i den klassen. Jeg lurer litt på hva en skal gjøre i den klassen? Når det er flere elever mot en. Jeg vet ikke så mye om det, enda.
- 035 Vårin: Skal vi ta det som veiledningsgrunnlag?
- 036 Jenny: Ja, vi kan jo det (utdrag 32-36, ind. veil. 6.12).

Dette utdraget er fra starten av en individuell veiledningsamtale mellom Jenny og Vårinn. I ytring 32 beskriver Jenny en konfliktsituasjon mellom to jenter. Hun beskriver hva hun konkret gjorde i denne situasjonen. I siste del av beskrivelsen gir Jenny uttrykk for at denne konflikten ikke er en enkeltstående hendelse. Veilederen spør i (ytring 33) hvilken rolle Jenny har i forhold til saken, og trekker dermed inn den nyutdannedes *rolle og ansvar*. Jenny responderer i ytring 34 med å fortelle at hun er en av de to kontaktlærerne i klassen. Samtidig utdyper hun saksområdet ved å kommentere både klassemiljøet og den konkrete utfordringen knyttet til den ene elevens situasjon. På denne måten viser Jenny noe av kompleksiteten. I denne veiledningsamtalen velger veilederen først å ha fokus på den ene eleven:

- 053 Vårinn: Så du kjenner henne ikke noe særlig?
- 054 Jenny: Ikke så veldig. Men det inntrykket jeg har er at hun gjør ikke så mye.
- 055 Vårinn: Nei, litt outsider?
- 056 Jenny: Ja, er vel ikke med i den beste gjengen, som sagt.
- 057 Vårinn: Nei (utdrag 53-57, ind. veil. 06.12).

Ytring 53 viser at veilederen følger opp Jennys ytring 34, der Jenny uttrykker bekymring for klassemiljøet og for denne elevens situasjon i klassen. Veilederen følger opp Jennys bekymring ved å stille spørsmål relatert til denne eleven. I utdraget fra den individuelle veiledningsamtalen mellom Jenny og Vårinn velger veilederen på denne måten først å

sette *fokus på enkeltelevne* som var involvert i konfliktepisoden. Imidlertid kunne veilederen med utgangspunkt i Jennys beskrivelser av konfliktepisoden isteden valgt å betrakte dette som et saksområde som i første omgang dreide seg om miljøet i klassen. Dette illustrerer også at både den nyutdannede og veilederen er med på å definere saksområdet og sette et fokus. Fokuseringen (jmf. kap. 4.5.4) de da gjør, blir avgjørende for om saksområdet systematiseres under kategori 1 oppfølging av enkeltelever, eller kategori 2 om oppfølging og forbedring av klassemiljø og læringsmiljø.

Oversikten over saksområder som er sortert under kategori 1, og utdragene som illustrerer disse, viser at både de nyutdannede og veilederne er opptatt av denne type saksområder (jmf. innl. kap. 7.2). Utdragene viser også at disse elevene ikke kan sees som en enhetlig gruppe, men representerer et mangfold av ulike utfordringer knyttet til elever på ungdomstrinnet.

Samtidig tydeliggjøres det innen dette saksområdet at det også er et *mangfold av fokus knyttet til ulike sider ved lærerrollen*.

7.2.2 Oppfølging og forbedring av klassemiljø og læringsmiljø

I kategori 2 handler saksområdene om å etablere, vedlikeholde eller skape et godt klassemiljø og læringsmiljø. I tillegg inneholder denne kategorien også kontaktlærers ansvar i forhold til klassemiljø og læringsmiljø, samt sosiallærers ansvar. Innen denne kategorien er det to av saksområdene som er gjennomgående saksområder som er belyst av de fleste veiledningsparene (jmf. innl. kap. 7.2, høyfrekvente saksområder).

Kategori 2: Oppfølging og forbedring av klassemiljø og læringsmiljø

Etablere, vedlikeholde og forbedre klassemiljøet:

- Klasseledelse
- Analysere, utvikle og videreutvikle det psykososiale miljøet i klassen
- Vise elevene at man bryr seg som lærer
- Skape gode relasjoner til alle elevene i klassen
- Om å skape og forbedre læringsmiljøet i klassen
- Om å skape og forbedre klassens og enkeltelevers respekt for hverandre, kontaktlærere, faglærere og vikarer
- Oppfølging av grupper og enkeltelever som har negativ innflytelse på det psykososiale klassemiljøet
- Samarbeid mellom kontaktlærerne

Konflikthåndtering i forhold til klassemiljø:

- Urolige og ukonsentrerte elever og elevgrupper
- Ulike typer konflikter
- Lærerautoritet i konfliktsituasjoner
- Mobbing
- Konfliktløsende samtaler med elever

Kontaktlærers ansvar for utvikling av klasse- og læringsmiljø:

- Oversikt over den enkelte elev og klassemiljøet
- Gode relasjoner til alle elevene
- Bidra til at alle elevene trives og lærer
- Koordinere arbeidet rundt utvikling av klasse- og læringsmiljø
- Elevsamtaler/utviklingssamtaler¹⁰⁶, hensikt, innhold, form, tillit og taushetsplikt
- Ulike samtaler med elevene
- Ulike elevrelasjoner
- Ethiske dilemmaer i forhold til taushetsplikt
- Samarbeid mellom kontaktlærerne
- Samarbeid med andre faglærere

Sosiallærer og arbeid med å utvikle det psykososiale miljøet på skolen:

- MOT- arrangementer for hele skolen¹⁰⁷
- Samarbeid med andre lærere

De ulike saksområdene viser at denne kategorien i hovedsak omhandler *sosiale aspekter ved klassemiljøet*. Det kan være sosiale aspekter som dreier seg om å videreutvikle noen sider ved et klassemiljø, eller det kan være mange ulike utfordringer knyttet til en klasse. Dette kan også være utfordringer som dreier seg om sosiale relasjoner, læringsmiljø og ulike typer konflikthåndtering.

Et utdrag som kan illustrere kategori 2 om arbeid relatert til oppfølging av klassemiljø er hentet fra en gruppeveiledningssamtale i gruppe B. I dette utdraget skisserer June et klassemiljø som preges av uro og motstand mot å følge lærerens anvisninger. Utdraget er hentet fra starten av gruppeveiledningssamtalen der den nyutdannede utdyper saksområdet:

- 090 Vanja: Tema, som ble nevnt: klasseledelse i forhold til atferd. Kan ikke du utdype litt mer hva du synes er utfordrende?
- 091 June: Ler, [stille 3 sekunder] Hva jeg synes er utfordrende? Den store utfordringen i klassemiljøet det er elever som setter seg litt på bakbeina, rett og slett.
- 092 Vanja: Hvordan gjør de det da?
- 093 June: Skravler følt eller nekter å gjøre oppgaver, kommer med krasse kommentarer, vandring, går ut av timen når det passer seg, skravler.
- 094 Vanja: Er de frekke sa du? (utdrag 90-94, gr. B, veil. 14.01)

¹⁰⁶ Dette er spesielle forskriftsfestede samtaler med elevene (Opplæringsloven kap. 3, kap. 3 § 3-8)

¹⁰⁷ MOT dreier seg om at kommunen er med i den nasjonale satsingen på forebygging av rus og utvikling av positive miljøer for ungdom. MOT-kontakt er en kontaktperson på skolen som har hovedansvaret for skolens MOT-aktiviteter som foregår i samarbeid med bl.a. politiet jmf. <http://www.mot.no/?side=o>

Disse beskrivelsene viser et klassemiljø med både verbal og fysisk uro. Utfordringer slik June beskriver dem, viser at det er mange og ulike områder som kan bli fokusert innen dette saksområdet. Utdraget er hentet fra starten av veiledningssamtalen, og forbedring av klassemiljøet blir saksområdet som får ulike fokus gjennom hele gruppeveiledningssamtalen.

Et annet fokus som faller under kategorien klassemiljø, er samtaler med elever. Samtaler med elever kan være formelle elevsamtaler/utviklingssamtaler, det vil si elevsamtaler som er forankret i forskrifter og retningslinjer (jmf. forskrift til opplæringsloven kap. 3, § 3- 8). Gjennomføring av slike formaliserte og forskriftsfestede elevsamtaler/utviklingssamtaler er kontaktlærerens ansvarsområde. De fleste elevsamtalene som gjennomføres er imidlertid ikke forskriftsfestede samtaler mellom elev og lærer, men samtaler som foregår med jevne eller ujevne mellomrom, i løpet av skoleåret. Denne typen samtaler kan ha ulike utgangspunkt og eksempelvis dreie seg om konfliktsituasjoner, benyttes som et redskap for å følge opp enkeltelever eller grupper av elevers læring, og for å bli kjent med den enkelte elev. Samtalene kan foregå som spontane samtaler i løpet av dagen, eller som avtalte, planlagte samtaler. Det neste utdraget berører tematikk knyttet til hvordan man som kontaktlærer kan følge opp ulike typer samtaler med elevene. Sekvensen er fra en individuell veiledning mellom June og Vårinn der de har et fokus på relasjoner og konflikter mellom elevene.

- 378 June: Ja, jeg syns synd på henne. Det er jo frustrerende når man ikke skjønner norske ord, selvfølgelig. Men jeg merker at det kan bli et problem for medelever også, for man har henvendelser allerede at de har fått litt nok [av denne eleven].
- 379 Vårinn: Det er jo ofte sånn at disse barna som har IOP tar mye av din tid og dine tanker.
- 380 June: Så det eneste jeg kunne si til den eleven som kom nå var at jeg skjønner henne at hun kan bli sliten. Men så kan jeg ikke si ifra til den andre eleven at hun ikke skal spørre [den eleven som klaget] om hjelp. Eleven forstår jo ikke hva det står der. Så, nei, jeg tror det kommer til å ta mye tid.
- 381 Vårinn: Du blir nok kjent med de [elevene], godt kjent med de etter hvert. Det blir spennende, å se hvordan det går. Det er det for alle lærere, det er det ingen tvil om.
- 382 June: Men det har gått veldig bra hittil da, det kan jeg si. Sånn at det ikke bare blir negativt (utdrag 378-382, ind. veil. 13.09).

Dette utdraget er relatert til noen av de elevsamtalene June har hatt med sine elever. Saksområdet, slik det er skissert her, viser en konflikt mellom to parter, en elev og hennes medelever. June gir (ytring 378) uttrykk for at hun i denne konfliktsituasjonen forstår begge partene. I ytring 380 forteller June hvordan hun har forsøkt å støtte eleven ved å snakke med henne om situasjonen. June gir i denne ytringen også uttrykk for at hun har et dilemma i forhold til hvordan hun skal håndtere dette saksområdet. Utdraget viser at

saksområdet, slik June her presenterer det, for June også innebærer ulike dilemma også etiske dilemmaer.

I intervjuene etter gruppeveiledningssamtalene tar de nyutdannede, både på gruppe A og gruppe B, initiativ til å veilede hverandre (jmf. kap. 6.4.3). I disse intervjuene skjer det ofte at de nyutdannede fortsetter å belyse det saksområdet som veiledningssamtalen dreide seg om. Det neste utdraget er et slikt eksempel. Dette utdraget er hentet fra gruppeintervjuet etter gruppeveiledningssamtalen på gruppe B, 14.01. Utdraget illustrerer saksområdet klassemiljø med fokus på relasjoner mellom elevene. Dette utdraget er typisk for slike veiledningspregede sekvenser i gruppeintervjuene. Utdraget starter med at intervjuer ber om en kommentar i forhold til forutgående veiledningssamtale:

- 043 Eva: Men hadde det vært mulig, det å ha noe konkret i forhold til det [saksområdet]?
Hvis du hadde hatt det som en diskusjon, ikke knytta til en persons situasjon?
- 044 Jenny: Ja, hva kunne vi gjøre for å bedre det klassemiljøet i den klassen?
- 045 Karen: Utveksle erfaringer.
- 046 June: Ja
- 047 Jenny: Er det noe som burde vært prøvd i den klassen? Sånne samarbeidsøvelser, eller gi positive tilbakemeldingsøvelser. Jeg kom på en øvelse da jeg satt og hørte på. Kanskje vi skal gjøre det, en sånn MOT-øvelse. Alle skal ha papptallerken bak på ryggen, så står de i en sirkel.
- 048 June: Ja.
- 049 Jenny: Så skal de gå rundt i klasserommet, og så skal de skrive en positiv ting, bare positive ting.
- 050 Karen: Faren med det er
- 051 Jenny: [avbryter] Det er ikke lov å skrive ”Du er snill, du er grei”. Du må kunne konkret hva er det som er bra med den her personen. Da får alle noe positivt.
- 052 Karen: Er det sånn at alle må skrive på alles. For jeg har gjort det noen ganger jeg, og med vekslende
- 053 Jenny: [avbryter] Ja, det blir jo feil, da er det plutselig noen som ikke får noe.
- 054 Karen: Eller noen som skriver negativt likevel (Utdrag 43-54, gr. B, int. 14.01).

Dette utdraget er fra gruppeintervjuet etter den gruppeveiledningssamtalen der June fikk veiledning i forhold til klassemiljø. Denne sekvensen forteller at *forbedringer av klasse- miljø* er et saksområde denne gruppa av nyutdannede er opptatt av. Ytring 44 og 45 viser hvordan Jenny og Karen i denne sekvensen endrer fokus i saksområdet, fra å være et saksområde som tar utgangspunkt i en spesiell klasse, til å bli et saksområde om forbedring av det psykososiale klassemiljøet mer generelt. Jenny i ytring 47 raskt i gang med å foreslå konkrete tiltak for å forbedre blant annet dette konkrete klassemiljøet (jmf. ytringene 50, 52 og 54).

Oversikten over saksområdene som er sortert under kategori 2, og utdragene fra veiledningssamtalene og intervjuene, viser at de nyutdannede gir uttrykk for *ulike utfordringer* med hensyn til klassemiljø. Dette kan være utfordringer som belyses i de individuelle

veiledningssamtalene, i gruppeveiledningssamtalene og som de nyutdannede tar initiativ til å veilede hverandre i forhold til på gruppeintervjuene. På denne måten viser disse utdragene at arbeid relatert til klassemiljø er *noe de nyutdannede er opptatt av* og et område der de tar initiativ til å *utveksle erfaringer*.

7.2.3 Arbeid relatert til undervisning

De nyutdannede er *opptatt av undervisningsrelatert* arbeid. Dette illustreres også ved at alle de tre saksområdene er merket med fet skrift (jmf. innl. kap. 7.2). Oversikten viser at hvert av saksområdene omfatter mange ulike fokus. De tre saksområdene som belyses innen denne kategorien, er didaktisk arbeid som planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Det andre saksområdet som belyses er relatert til tilpasset opplæring og det tredje saksområdet er elevvurdering og karaktersetning.

Kapittel 7.1 viser at de nyutdannede er *opptatt av nærhet til den enkelte elev* og at de *trives med undervisningsarbeid*. Undervisning er sentralt i lærerarbeidet, men det belyses ulikt i veiledningssamtalene. Noen av de nyutdannede tar i hovedsak opp saksområder som kan kategoriseres som relatert til undervisning. Særlig gjelder dette Karen, som er den eneste av de nyutdannede som ikke er kontaktlærer, samt Mette og Jenny, som i stor grad tar opp ulike sider ved undervisning i sine veiledningssamtaler. Gunnar og Mina belyser undervisning, men da gjerne i forhold til saksområder som har utgangspunkt i oppfølging av enkeltelever, kategori 1.

Oppstillingen under viser de tre saksområdene og fokus innen disse saksområdene:

Kategori 3: Arbeid relatert til undervisning

Didaktisk arbeid – planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning:

- Undervisningslokaler og undervisningsutstyr
- Organisering og tilrettelegging av undervisning
- Variere undervisning
- Årsplaner, halvårsplaner og periodeplaner
- Arbeid med å motivere alle elevene til faglig aktivitet i undervisningssituasjonene
- Elever som ressurs i undervisningen
- Oppsett for og ordninger med bruk av arbeidsplaner for elevene
- Uro og støy i undervisningssituasjonen
- Læreplanens intensjoner og læreres dilemma
- Samarbeid mellom kolleger

Tilpasset opplæring:

- Tilpasset opplæring for alle elevene
- Tilpasset opplæring som nivåvurderinger, nivåforventninger, nivådeling, og oppfølging av den enkelte elevs læringsstrategi
- Tilpasset opplæring innenfor ulike fag
- Ulike elev- og lærings syn
- Elever med minoritetsbakgrunn
- Gruppeundervisning i fordypningsfagene engelsk og norsk
- Elevgrupper som varierer i antall fra gang til gang, samt elevgrupper med stor variasjon i faglig nivå innen fordypningsfagene norsk og engelsk fordypning
- Ulike lærings syn

Elevvurdering og karaktersetning:

- Rutiner, prosedyrer og kriterier for karaktervurdering
- Læreplan, rundskriv, forskrifter og regler for fritak fra karakterer
- Pensum og vurdering av pensum for spesielle elevgrupper
- Elevvurdering og karaktersetning i forhold til muntlige og skriftlige fag
- Ethiske dilemmaer i forhold til elevvurdering og karaktersetning
- Samarbeid mellom kolleger

Oversikten over saksområder og fokus innen denne kategorien viser at veilednings-samtalene i stor grad belyser *didaktiske spørsmål*. Dersom de nyutdannede underviser i noen av de fagene veilederen underviser i eller har kompetanse i, belyses ofte didaktiske spørsmål relatert til disse fagene i veiledningssamtalene. Hvis den nyutdannede eksempelvis underviser i realfag og veilederen i språkfagene, belyses *generelle didaktiske utfordringer* knyttet til undervisning. Mette påpeker denne sammenhengen når hun i det siste gruppeintervjuet¹⁰⁸ kommenterer hvilke saksområder hun har fått veiledning på dette skoleåret:

- 001 Eva: [innledning til intervjusamtale] ... Så spørsmålet mitt er jo da helt enkelt. ”Er det noe som dere tenker at det *der*, det var viktig for meg?” At vi tok opp det, fikk snakket om det, før jeg gjorde det [hadde det ansvaret]. Er det noe sånn i forhold til det spørsmålet som jeg sendte dere [Punkter som ble sendt som intervjuguide på e-post før dette siste gruppeintervjuet]?
- 002 Mette: Jeg har fått noe tips til noe forskjellig typer, forskjellige måter jeg kan presentere noen emner i naturfag på. Jeg er jo ikke innmari god i naturfag og det er jo veilederen. Så jeg har fått ganske mange tips på det, rett konkret på (utdrag 1-2, gr. A, int. 1.04).

Ytring 2 viser at Mette har tatt opp saksområder knyttet til det faget som både hun og veilederen, underviser i. I Mettes tilfelle gjelder dette et fag der hun gir uttrykk for at den kompetansen hun har, ikke er tilstrekkelig for å dekke alle de ulike faglige tilnærmingene som kreves innen dette faget. Hun understreker betydningen av å få konkrete tips ”rett

¹⁰⁸ Jmf intervjuguider vedlegg 4

konkret på”(ytring 2). Den faglige og didaktiske kompetansen veilederen har distribuert i veiledningssamtalene, er kompetansedeling som Mette viser at hun setter pris på.

De nyutdannede som underviser i fordypningsfagene engelsk og norsk, har alle tatt opp undervisning i disse fagene i sine veiledningssamtaler. I et av gruppeintervjuene utdyper de nyutdannede på gruppe B noen av de utfordringene de har i tilknytning til undervisning i fordypningsfagene:

- 016 Karen: Forferdelig.
 017 Jenny: Finne på ting til hver gang.
 018 Karen: Ja
 019 Jenny: Og det her skal de ha karakter i.
 020 Karen: Ja, jeg har akkurat det samme. Først så hadde jeg 8., så fikk vi bytta, og så var det 9., nå hadde det helt [stønn]. Det har vært så mye greier hele tida. Det er kjempeslitsomt å ha det hengende over seg i tillegg til alt mulig annet.
 021 Jenny og June: [Mumles og nikkes].
 022 Karen: Det er ikke *noe*. Det er som du sier, det er ikke noen bøker, det er jo ikke noe. Du må finne opp kruttet hele tida. Så leser du i de kompetansemåla i læreplanen, og så ser du at egentlig er fordypning et fag for viderekomme.
 023 Jenny: Det er det jo ikke
 024 Karen: Det er ikke det grunnlaget de har valgt på, syns jeg, men fra læreplanens side er det det.
 025 Jenny: Det er jo egentlig helt gærn't (utdrag 16-25, gr. B, int. 19.11).

I dette utdraget forteller Jenny, June og Karen hvorfor undervisning i de to fordypningsfagene oppleves som utfordrende for de nyutdannede. Karens utsagn 22 viser blant annet at det oppleves problematisk at det er *manglende samsvar* mellom læreplanens intensjoner, planens kompetansemål og deres erfaringer med faget. Dette utdraget peker blant annet på sammenhengen mellom læreplan og det som skjer på den enkelte skole, og i undervisningen.

Et annet saksområde innen denne kategorien er *tilpasset opplæring*. Det neste utdraget er hentet fra en gruppeveiledningssamtale i gruppe A der de tar utgangspunkt i tilpasset opplæring i faget matematikk. Dette utdraget er fra avslutninga av denne veiledningssamtalen, der deltakerne gir hverandre råd (jmf. Lauvås et al., 1996, s. 60-66). I dette utdraget gir alle deltakerne råd i forhold til hva som har vært fokus i veiledningssamtalen:

- 624 Gunnar: Ja, det går egentlig mye på det samme, mestring, gå ned på et nivå hvor de [elevene] føler mestring å ta opp tråden derfra. Mest mulig konkret, altså praktisk matematikk, tror jeg i hvert fall. Jeg husker han jeg hadde som lærer. Han var faglæreren min på ungdomsskolen. Jeg husker han var veldig flink til det. Så han har sikkert masse gode tips der vil jeg tro, for han er sikkert fortsatt like engasjert.
 625 Vera: Praktiske?
 626 Gunnar: Ja, og det å gi skryt hele tida. Det er utrolig viktig og det fungerer altså. Det er jo så behavioristisk som det går an, men det funker som bare det. Så, hva var det du sa det forholdet var 10 til 1 [henvender seg til Gorm].

- 627 Gorm: Noe sånt, 5 til en eller 10 til en, du skal gi ros 10 ganger også kjefta en eller noe sånt (utdrag 624-627, gr. A, veil. 14.01).

I denne sekvensen viser Gunnar i ytring 624 noe av det han legger vekt på i forhold til undervisning og elevenes mestringsfølelse. Gunnar trekker i dette utsagnet inn både sitt *elevsyn*, *sine erfaringer som elev*, samt *fagkunnskap* om matematikk og *tilpasset opplæring*. På denne måten viser han at dette saksområdet kan ha ulike fokus (jmf. kap. 4.5.1). Utdraget viser hvordan de nyutdannede, når de belyser et saksområde, fokuserer ulikt. Slik tydeliggjør og deler deltakerne i veiledningssamtalen sine synspunkter og kompetanse og betoner ulike fokus som kan være vesentlig når de belyser det enkelte saksområde.

Et litt senere utdrag fra den samme gruppeveiledningssamtalen viser hvordan gruppa belyser saksområdet tilpasset opplæring og setter et fokus på læringssyn ved slutten av denne veiledningssamtalen:

- 631 Vivi: Ja, for du må jo peke på det som var bra. Være litt konkret på hva du gir respons på.
632 Gorm: Det er veldig vanskelig når folk [elevene] ikke gidder. Når de kommer der med den holdningen, som mange av dine tydeligvis har. Da er det veldig vanskelig å komme med: ”ja ha, så flink du er i dag” [latter fra de andre]. ”Nå har du jo kommet til tida, liksom”. Så, ”sitter på plassen din, det er kjempebra”. Så det er ikke alltid så lett.
633 Mette: Da er det stjerne i boka da
634 Vera: Ler
635 Gunnar: To kuler i glasset.
636 Vivi: Ja
637 Gorm: Neida, så det går jo på det samme her. Det med ”grublis” [gåte] det funker altså så utrolig godt. Det er helt ekstremt altså (utdrag 631-637, gr. A, veil. 14.01).

I dette utdraget ser vi hvordan både de nyutdannede og veilederne ler og harselerer over positiv forsterking som system. Det er tydelig at dette er en arbeidsmåte som de er kjent med og bruker, men som de er kritiske til. Gorm ikke bare problematiserer en slik tilnærming i ytring 632, men i ytring 637 foreslår han et annet tiltak som ikke bygger på et behavioristisk kunnskapssyn. Dermed blir fokus i denne sekvensen av veiledningssamtalen også relatert til *ulike grunnsyn* og bevisstgjøring av hvilke grunnsyn ulike metoder bygger på. Utdraget viser også at de nyutdannede belyser saksområdet matematikk og tilpasset opplæring prinsipielt i forhold til elevsyn og læringssyn.

Elevvurdering, med fokus på nivåvurdering, kommentarer på elevbesvarelser, samt karaktersetning, utgjør ulike fokus innen dette saksområdet. I gruppeveiledningssamtalen i november gir alle de nyutdannede på gruppe B uttrykk for at de ønsker å ta opp elevvurdering og karaktersetning som saksområde. Jenny tar i det neste utdraget initiativ til å ha

fokus på karakterskala og kriterier. Veilederen trekker inn flere mulige fokus når det gjelder karaktersetting:

- 094 Jenny: Ja, den bruker jeg også, men jeg syns den var litt vanskelig på en måte 4'er og 3'er. Hva er det som er 4 og hva er 3? Hvor setter jeg grensa hen der?
- 095 Vanja: Og det er fryktelig vanskelig å vite og det, med karakterer. Karakterer er noe man blir kasta ut i på ungdomsskolen. Og det tar litt tid før man kommer ordentlig inn i det og dette dokumentet her [har med et rundskriv om vurdering som hun viser fram] er ganske bra, så prøv å bli godt kjent med det. Og så tenker jeg prinsipper rundt vurdering. Da må jeg spørre om hva er hensikten med vurdering? Og hvordan skal vi gjøre det? Så er det jo nå veldig strenge krav til dokumentasjon. Mye strengere enn det var for noen år siden. Kommer det klage på karakterer fra 10.klasseelever så skal du kunne dokumentere karakteren veldig godt. Den skal dokumenteres opp i mot hva da? Måloppnåelse i læreplan, ikke sant. Her også, den eksamensoppgaven som er her. Vi bruker den nå, skal bruke den i morgen på 10. faktisk og på selve eksamen står det jo måla. Hva de blir målt i? Og det kan man jo si er bra på en måte, at måla blir mye synligere i undervisninga. Og at det er det elevene skal kunne og at det er på bakgrunn av det, vi setter karakterer. Ikke sant, her er det.
- 096 Jenny: Men burde jeg spare på, skrive ned de kommentarene jeg bruker da, for meg sjøl. Ha det liksom, i tilfelle de skulle klage (utdrag 94-96, gr. B, veil. 19.11).

Her gir Jenny i ytring 94 uttrykk for sitt fokus i saksområdet, nivåvurdering og karaktersetting. Veilederen responderer (ytring 95) på dette valget av fokus ved å uttrykke forståelse for at nyutdannede kan oppleve dette som vanskelig. I tillegg trekker hun inn økte krav til lærerens bevissthet om dokumentasjon, og elevenes rettigheter. På denne måten viser veilederen noe av kompleksiteten i vurderingsarbeid og karaktersetting. Dette utdraget gir mange muligheter for å velge ulike fokus innen dette saksområdet, elevvurdering og karaktersetting. I ytring 96 tar Jenny utgangspunkt i noe veilederen nevner som mulige fokus og spør hvordan hun praktisk kan forsøke å følge opp noe av det veilederen problematiserer i ytring 95.

Oversikten over saksområdene som er sortert under kategori 3 og de ulike utdragene, viser at undervisning belyses ut fra et *mangfold av ulike saksområder og fokus*. Undervisning belyses med utgangspunkt i *ulike didaktiske tilnærminger*. Det mangfoldet av saksområder og fokus, og de mange faglige og pedagogiske perspektivene som trekkes inn i disse utdragene, viser at undervisning og undervisningsrelatert arbeid er *et vesentlig saksområde* i disse veiledningssamtalene.

7.2.4 Arbeid relatert til spesialpedagogiske oppgaver

Alle veiledningsparene berører saksområdet spesialpedagogiske oppgaver. De nyutdannede gir på ulike måter uttrykk for at de ikke har tilstrekkelig spesialpedagogisk kompetanse (jmf. kap. 5.3.5). Innen denne kategorien er det tre saksområder som peker seg ut, og alle

disse tre områdene belyses i flere av de individuelle veiledningssamtalene og gruppeveiledningssamtalene. De tre er spesialpedagogisk kompetanse, arbeid med individuelle opplæringsplaner og spesialundervisning.

Alle veilederne har kompetanse innen spesialpedagogikk og/eller sosialpedagogikk. Flere av de nyutdannede har fordypning i spesialpedagogikk. Alle de nyutdannede har spesialpedagogiske arbeidsoppgaver som kontaktlærere eller som faglærere. Denne kategorien har også klare referanser til saksområder innenfor andre kategorier, som eksempelvis oppfølgingen av enkeltelever med enkeltvedtak (kategori 1) og forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialpedagogiske tiltak (kategori 3). Arbeid relatert til spesialpedagogiske oppgaver er et arbeidsområde der samarbeid med foreldre og andre hjelpeinstanser står sentralt (kategori 5). På denne måten belyses dette saksområdet også i utdrag som illustrerer andre kategorier.

Oversikten over denne kategorien viser at alle de tre saksområdene er saksområder som de fleste av veiledningsparene har belyst (jmf. kap. 7.2). Individuelle opplæringsplaner peker seg ut som det saksområdet som *alle* veiledningsparene har tatt opp i de individuelle veiledningssamtalene tidlig på høsten.

Kategori 4: Arbeid relatert til spesialpedagogiske oppgaver

Spesialpedagogisk kompetanse:

- Opplevelse av egen spesialpedagogisk kompetanse
- Innholdet i spesialpedagogikk som fag i lærerutdanningen

Arbeid med individuelle opplæringsplaner:

- Hensikt, prosedyrer og oppfølging av individuelle opplæringsplaner (IOP)
- Utforming, nivåvurdering og valg av formuleringer relatert til den enkelte IOP
- Kollegasamarbeid om å utforme IOP

Spesialundervisning:

- Tilrettelegging av spesialundervisning
- Rammebetingelser som tilbys elever med spesielle behov
- Nivåvurdering og vurdering av pensum for den enkelte elev i det enkelte fag
- Utvikle mal for å utvikle elevens grunnleggende ferdigheter i matematikk
- Dilemma i forbindelse med karaktersetning for elever med spesielle behov
- Samarbeid om spesialundervisning

De nyutdannede gir uttrykk for at spesialpedagogiske arbeidsoppgaver *tar mye tid* og at de som nyutdannede opplever at de har *for lite lærererfaring* til å håndtere en del av disse oppgavene (jmf. kap. 5.3.5, Arnesen & Aamodt, 2010; Vibe et al., 2009).

Karen har fordypning innen spesialpedagogikk. Hun forteller hvordan hun vurderer sin spesialpedagogiske kompetanse:

- 064 Vanja: Har du hatt noen som helst påvirkning på timeplanen?
 065 Karen: Nei, hatt litt i forhold til den første [timeplanen], så sa jeg at jeg syns det er, at jeg har fått alt for mye forskjellig i forhold til hvor mange jeg må forholde meg til av både lærere og elever. Og at jeg hadde fått altfor mye støtteundervisning. Det har jeg fått fordi jeg har et halvt år med spes.ped. Det føler jeg gir meg ingen som helst kompetanse til å undervise i spesialundervisning. Det har jeg tatt kun for min egen del i forhold til undervisning i fulle klasser. For min egen del rett og slett, ikke for at jeg vil ha spesialundervisning. Men det var dette jeg frykta da, for å si det sånn. Fordi det står på papiret at hun har så og så mye, må jeg ha det. Men jeg har ikke kompetanse til det, føler jeg (utdrag 64-65, ind. veil. 6.09).

I ytring 65 tydeliggjør hun at *skolens forventninger* til hennes kompetanse i spesialpedagogikk ikke samsvarer med hennes egen vurdering. Skolens forventning stemmer heller ikke med hvordan hun ønsker å bruke denne kompetansen. Spesialundervisning og ulike spesialpedagogiske oppgaver er et saksområde som belyses i flere av Karen og Vanjas veiledningssamtaler.

Kompetanse i forhold til det spesialpedagogiske feltet tydeliggjøres av *alle* de nyutdannede. Det neste utdraget er fra den første individuelle veiledningssamtalen mellom Jenny og hennes veileder:

- 071 Vårinn: Men jeg kunne godt tenkt meg å være litt tilbake til IOP'en for de elevene du skal nå. Hva er det du vet om IOP'er fra før av?
 072 Jenny: Ikke så veldig mye [ler]. Jeg har jo hatt om det generelt på skolen, men jeg har jo ikke så veldig mye mer enn det føler jeg, fra skolen da.
 073 Vårinn: Lærerskolen, timene hva fikk dere? Fikk dere tildelt noe skjema om hvordan gå gjennom det?
 074 Jenny: Nei.
 075 Vårinn: I praksisperioden da?
 076 Jenny: Neei.
 077 Vårinn: Hva ser du, har du sett på et skjema? (utdrag 71-77, ind. veil. 13.09)

Veilederen etterspør hvilken bakgrunn den nyutdannede har i forhold til individuelle opplæringsplaner (ytring 71). Jenny responderer på dette spørsmålet med å vise til at hun vet lite om slike planer. Hun viser til at hun har hatt noe generelt om dette saksområdet (ytring 72), men det oppleves som ikke tilstrekkelig for å kunne ta fatt på denne type arbeidsoppgaver. Dette utdraget fra Jenny er et eksempel som kan illustrere noe av begrunnelsene for at individuelle opplæringsplaner er et saksområde som alle de nyutdannede tar opp i sine veiledningssamtaler i løpet av den første perioden på høsten.

Det neste utdraget som illustrerer dette saksområdet, er fra Karens andre individuelle veiledningssamtale denne høsten. Veiledningssamtalen handler blant annet om skolens prioritering av, og tilrettelegging for, spesialundervisning:

- 161 Vanja: Ja, det er rammebetingelsene. Men *jeg* synes det er veldig flott at du ser dette så tydelig. Ser du selv at dette er en kompetanse du har?
- 162 Karen: Nei, jeg ser ikke det at det er en spesiell kompetanse. Jeg ser det som at det er en ting som alle ser. Når du går inn i rommet så er det helt kaos.
- 163 Vanja:[skyter inn i Karens utsagn] tror du?
- 164 Karen: Her har de satt siste rest av den stolen og siste rest av den stolen fra oss.
- 165 Vanja: Tror du alle lærere tenker dette i sammenheng med at her er det elever som har behov for struktur?
- 166 Karen: Det vet jeg ikke, det kan kanskje ikke, jeg vet ikke jeg. Hvis du har jobba noen år, så tror jeg, håper jeg, det [ler] (utdrag 161-166, ind. veil. 20.09).

I dette utdraget ser vi hvordan saksområdet dreier seg om tilbudet til elever med spesielle behov. Karen bruker sin faglige kompetanse til å vurdere de mulighetene hun har til å gi disse elevene et godt undervisningstilbud innenfor de rammene som skolen legger. Dette tar hun da opp som et saksområde i veiledningssamtalen. Veilederen gir i dette utdraget (ytring 161 og 165) Karen støtte på hennes faglige vurderinger av det fysiske miljøets betydning for læring.

Dette utdraget viser, i likhet med flere av utdragene i denne delen av kapitlet, hvordan hvert av saksområdene kan omfatte flere ulike fokus. Her er fokuset både *det fysiske miljøet* som tilbys denne gruppa elever og *skolens prioritering* av spesialundervisning. Veilederen tar i dette utdraget initiativ til at Karen blir bevisst sin *egen kompetanse* på feltet, slik at hun introduserer et nytt fokus parallelt. Utdraget viser hvordan deltakerne i denne veiledningssamtalen berører *flere fokus parallelt*.

Oversikten over saksområdene som er sortert under kategori 4 og utdragene som illustrerer denne kategorien, viser at de nyutdannede gir uttrykk for at de har *manglende kunnskap og erfaring* i forhold til en del spesialpedagogiske arbeidsoppgaver (jmf. kap. 5.3.5). Denne typen oppgaver er også ofte *nye* for de nyutdannede, slik at de gir uttrykk for at de er *usikre* fordi det er *første gang* de har et slikt ansvar. Oppstillingen innen kategori 4 viser at spesialpedagogiske arbeidsoppgaver er et saksområde som *ofte behandles* i veiledningssamtalene, og som gis mange ulike fokus.

7.2.5 Informasjon og samarbeid med foreldre/foresatte

Denne kategorien er i hovedsak knyttet til kontaktlærerfunksjonen. Det å være kontaktlærer innebærer blant annet at de nyutdannede har ansvar for kontakt og samarbeid med foreldre/foresatte. Denne kategorien har jeg delt inn i tre saksområder. To av disse saksområdene har preget innholdet i veiledningssamtalene mer enn de øvrige. Det ene saksområdet er *samarbeid om oppfølging av enkeltelever* og det andre saksområdet er

arbeid relatert til *foreldresamtaler/konferansetimer*¹⁰⁹. Det tredje saksområdet innen denne kategorien er ikke så høyfrekvent (jmf. innl. kap. 7.2) foreldremøter, møteplasser for elever og foreldre, og samarbeid med tillitsvalgte.

I forbindelse med oppfølging av enkeltelever, enten de har individuelle opplæringsplaner eller ei, involveres ofte foreldre. Dermed er samarbeid med foreldre også et fokus innenfor saksområder knyttet til kategori 1, oppfølging av enkeltelever og kategori 4, arbeid relatert til spesialpedagogiske oppgaver. Samarbeid med foreldre er som tidligere nevnt (jmf. kap. 7.1.2) et område som flere av de nyutdannede gir uttrykk for at de gruer litt for, og har svært begrenset erfaring med fra i sin lærerutdanning. Dette er da også et av de saksområdene som er belyst av *alle* de nyutdannede som er kontaktlærere.

Kategori 5: Informasjon og samarbeid med foreldre/foresatte

Samarbeid med foreldre om oppfølging av enkeltelever:

- Med sosiale, faglige og/eller emosjonelle problemer
- Prosedyrer for foreldresamarbeid og samarbeid med ulike hjelpeinstanser
- Med IOP
- Foreldre/foresatte og lærerne kan vurdere elevers prestasjoner og behov ulikt
- Med annen kulturell bakgrunn
- Ulike oppfatninger av elevens faglige nivå og tiltak
- Samarbeid med kolleger

Formaliserte forskriftsfestede samtaler/konferansetimer med foreldre:

- Hensikt, rutiner, planlegging, innhold, form, organisering, varighet
- Fagkommentarer fra faglærerne
- Elevens rolle, foreldrenes rolle og kontaktlærernes rolle i samtalen
- Bearbeiding og vurdering av gjennomførte foreldrekonferanser
- Delt foreldreansvar, konflikter mellom foreldrene
- Samarbeid med kolleger

Foreldremøter, møteplasser for elever og foreldre, og samarbeid med tillitsvalgte:

- Det første foreldremøtet, hensikt, organisering, planlegging, innhold og aktiviteter
- Kontaktlæreres rolle og ansvar
- Samarbeid med kolleger
- Oppsummering og evaluering av erfaringer fra første foreldremøte
- Informasjonsskriv
- Om tiltak for å bedre klassemiljøet

De nyutdannede gir i veiledningssamtalene uttrykk for noe av den samme *usikkerheten* relatert til denne kategorien som ble illustrert innen kategori 4, spesialpedagogiske arbeidsoppgaver. Det dreier seg da spesielt om forhold til *prosedyrer, rettigheter og roller* i

¹⁰⁹ Av språklige hensyn har jeg valgt å bruke betegnelsen foreldre istedenfor foreldre/foresatte. I denne avhandlingen er foreldrebegrepet dekkende for denne type virksomhet.

forbindelse med foreldresamarbeid der elever har særskilte behov. Det neste utdraget viser saksområder knyttet til denne type tematikk, der Gunnar setter fokus på prosedyrer:

- 146 Gunnar: Ja, ikke sant. Og det andre punktet der henger jo sammen med det punktet her. Prosessen i forkant, altså nå er det sånn at en del av elevene i klassen allerede er blitt meldt opp til SPT og elev A og elev B nå i det siste. Men liksom den prosessen før vi har kontaktet spesialpedagogen og funnet at vi skal ha en test, vurderingsgrunnlag av de elevene. Hva baserer det seg på? Er det kun meg, hva jeg ser i mine timer, eller er det hjemmet som kontakter eller er det en kombinasjon? Hva er prosessen før jeg kontakter eventuelt spesialpedagogen? Kontakter jeg hjemmet før jeg kontakter ham?
- 147 Vera: Ja, hva tenker du selv da?
- 148 Gunnar: Jeg tror det vil være naturlig å kontakte hjemmet først.
- 149 Vera: Ja, hm (utdrag 146-149, ind. veil. 18.09).

I ytring 146 stiller Gunnar konkrete spørsmål i forhold til prosedyrer. Det er tydelig at Gunnar føler behov for en del oppklarende spørsmål for å finne fram til sin rolle når han skal håndtere dette saksområdet (jmf. kap. 5.1). Veilederen velger i ytring 147 å følge opp dette fokuset ved først å be ham vurdere hvilken rolle han selv synes er naturlig for ham. Dette er den tilnærmingen denne veiledningssamtalen velger å ha når de belyser dette fokuset på roller, prosedyrer og framgangsmåte (jmf. kap. 8.4).

I veiledningssamtalene belyses individuelle opplæringsplaner på ulike måter. Innen kategori 4 er individuelle opplæringsplaner (IOP) et saksområde fordi det dreier seg om spesialpedagogiske arbeidsoppgaver. Utarbeiding og oppfølging av individuelle opplæringsplaner (IOP) er også et samarbeidsområde der foreldrene skal være delaktige. Derfor er individuelle opplæringsplaner (IOP) også nevnt som et fokus innen denne kategorien.

Det andre saksområdet som er høyfrekvent (jmf. innl. kap. 7.2) innen denne kategorien, er formaliserte og forskriftsfestede *foreldresamtaler/konferanstimer*. Mina er en av de nyutdannede som i deltakerberetningen gir uttrykk for at foreldresamarbeid er litt skummelt (jmf. kap. 7.1.2). I det neste utdraget trekker hun i veiledningssamtalen fram noen av de konferansetmene hun har opplevd som vanskelige eller ubehagelige:

- 362 Mina: Så hadde jeg en annen far som er far til en elev som hadde 4 anmerkninger. Han var så sur for det. Han mente at eleven hadde forandret seg fra barneskolen. Det med 4 anmerkninger og bruke opp anmerkninger og nei, han *var* så sur.
- 363 Vivi: På deg eller på skolen?
- 364 Mina: Jeg vet ikke jeg, men på grunn av ungen. Han hadde aldri fått slike tilbakemeldinger før. Han begynte å snakke. Jeg hadde ikke sagt hvordan eleven var eller noen ting. Faren hadde ikke fått melding om slike anmerkninger om at det var prat og sånn da. På slutten sier eleven: "Kan vel prate litt i ro da." Jeg tror ikke faren vet hvordan det er på skolen. 4 anmerkninger, det er jo ikke mye. Nei, jeg synes ikke det er så mye. Noen anmerkninger må man jo få.
- 365 Vivi: Men hvordan takler du sånt da?

- 366 Mina: Jeg ble litt satt ut. Jeg visste ikke hva jeg skulle si.
 367 Vivi: Det var det du sa før du gikk også, at du var redd du skulle få spørsmål som du ikke taklet veldig kjapt.
 368 Mina: Ja, men jeg sa til faren: ”Ja, jeg får ta det med meg.”
 369 Vivi: Ja, var det et greit svar for de [foreldrene]? (utdrag 362-369, ind. veil. 3.12)

Denne sekvensen fra den siste individuelle veiledningssamtalen om høsten viser tilbake til at saksområdet konferansetimer ble tatt opp på en av de forutgående individuelle veiledningssamtalene. I dette utdraget tar veilederen initiativ til at Mina skal fortelle om sine erfaringer fra de første foreldresamtalene. I ytring 362 beskriver Mina en av konferansetimer som hun opplevde som litt ubehagelig. Veilederen gir i ytring 369 Mina støtte på den måten hun har håndtert situasjonen på. Dette utdraget viser hvordan et saksområde som konferansetimer kan ha fokus på den nyutdannedes opplevelser og på bearbeiding av en slik opplevelser (jmf. ytring 366).

Et annet fokus knyttet til foreldresamtaler/foreldrekonferanser som saksområde er deltakernes roller og relasjoner i disse konferansetimene:

- 098 Gunnar: Istedenfor å ta den der ovenfra og ned greia, at sønnen, dattera deres gjør sånn og sånn.
 099 Vera: Ja, nå har du lagt i bunnen holdningene dine, ikke sant. Du ønsker ikke å ha en sånn holdning, at du er ovenfra og ned
 100 Gunnar: [avbryter] Nei, selvfølgelig ikke.
 101 Vera: å formidle og fortelle masse. Så er det bare å finne ut hvordan du kan få de [eleven og foreldrene] på banen. Da er det klart det er masse former for det, men hva er mest naturlig for deg å velge? (utdrag 98-101, ind. veil. 23.10)

I ytring 98 presiserer Gunnar kort hvilke prinsipper han legger til grunn for foreldresamarbeid. Dette følger veilederen opp ved å gjenta Gunnars utsagn. Gunnar avbryter henne og presiserer på nytt med et lite innsmett i hennes ytring. Veilederen avslutter sin ytring 101 med å vise til at en slik *grunnholdning* som Gunnar gir uttrykk for, bør få konsekvenser for hvordan han planlegger og hva han vektlegger i foreldresamtalene. På denne måten har disse to deltakerne i veiledningssamtalen et fokus på hvilke roller den nyutdannede bør tilstrebe når han ut fra sin grunnholdning til foreldre, skal planlegge og gjennomføre foreldresamtaler.

Det neste utdraget illustrerer hvordan et saksområde innen kategori 2 om utvikling og forbedring av klassemiljøet også kan ha fokus på felles møteplasser for foreldre og elever, og dermed inngå som fokus i kategori 5. I det neste utdraget har Vanja skissert noen ideer til aktiviteter for arrangementer der elever og foreldre er sammen:

- 042 Vanja: Hva syns du om det?
043 Kine: Jeg syns jo det hadde vært en veldig fin ide. Jeg har en klasse som ikke er sprudlende aktive når det gjelder å underholde. Vi jobber enda med å fremføre et lite dikt i klassen.
044 Vanja: Så du ser at det måtte du jobbet mye for å få det til?
045 Kine: Og jeg tror jeg trenger litt drahjelp. Men en kafé, og hatt den uhøytidlig sånn at ikke noe ligger på noen av elevene: ” at i morgen skal du gjøre det og det og...” De er litt redd for ansvar.
046 Vanja: Gå mannekeng for eksempel?
047 Kine: Ja, det kunne vært noe. Jeg bare ser, de er så splitta. Nå jobber jeg mye med mobbing blant jentene med litt sånn forskjellig utvikling [fysisk].
048 Vanja: Det kan ligge der som en ide.
049 Kine: Ja, jeg kan tenke på det. Jeg skal ta det på trinnet (utdrag 42-49, ind. veil. 20.09).

Dette utdraget er hentet fra en sekvens der Kine har tatt initiativ til at veiledningssamtalen skal handle om aktiviteter som kan knytte elevgruppa og foreldregruppa tettere sammen. Veilederen ber i ytring 42 om Kines vurdering av en ide hun har presentert tidligere i veiledningssamtalen. I ytring 43 og 45 gir Kine en kort beskrivelse av hvordan hun vurderer de utfordringene hun har med klassen i forhold til denne konkrete ideen. I ytring 46 kommer veilederen opp med flere ideer. Utdraget viser hvordan de sammen har fokus på *ideutvikling* i forhold til alternative møteplasser mellom elever og foreldre.

Oversikten over saksområder som er sortert under kategori 5 og utdragene viser at saksområdet foreldresamarbeid har stått *sentralt* i mange av *kontaktlærernes* veiledningssamtaler. Særlig er det arbeidet med oppfølging av *elever med individuelle opplæringsplaner*, samt planlegging og vurdering av *konferansetimer* som dominerer i denne kategorien.

7.2.6 Oversikt og innsikt i skolen som organisasjon

Oversikten viser fire saksområder som mange av veiledningsparene har belyst. Saksområdene dreier seg om å gjøre seg kjent med skolen som organisasjon, ulike skolekulturer, ansvarsfordeling og ressurser på den enkelte skole, og innsikt i kommunalt og interkommunalt hjelpeapparat.

Innen disse fire saksområdene viser tabellen at flere sider ved disse saksområdene får fokus. Det kan dreie seg om rutiner, prosedyrer og systemer ved den enkelte skole, men også tradisjoner, ulike kulturer, roller og ansvar. Alle de fire saksområdene innen denne kategorien er høyfrekvente (jmf. innl. kap. 7.2). Det innebærer nødvendigvis ikke at de har dominert veiledningssamtalene, men mange av veiledningsparene og gruppene har vært innom disse saksområdene i sine veiledningssamtaler.

Kategori 6: Oversikt og innsikt i skolen som organisasjon**Om å gjøre seg kjent med skolen som organisasjon:**

- Mange små ting man lurer på hele tiden
- Om å få oversikt over egne og andres ansvar og arbeidsoppgaver
- Om å få oversikt over skolen som system med oversikt over endringer i undervisningsplaner, bortfall av undervisning og betegnelser og forkortelser
- Om tilgang til årsplaner, semesterplaner, planer fra tidligere år, samt dokumentasjon fra hva den enkelte klasse har gjennomgått i ulike fag
- Hjelp og støtte av kolleger

Likheter og ulikheter fra skole til skole:

- Skolers ulike tradisjoner, ordninger og kulturer
- Ulike regler, prosedyrer og systemer

Oversikt over og innsikt i ansvarsfordeling og ressurser på skolen:

- Ansvar som kontaktlærer
- Ansvar som faglærer
- Kontakt og informasjon i forhold til de ulike støttefunksjonene på skolen som spesialpedagogisk team, rådgiver, sosiallærer, TPO-leder mfl., samt med ledelsen, helsetjenesten, miljøarbeidere, assistenter
- Kontakt, informasjon og ansvarsforhold i forbindelse med tilgang på ekstra bemanning som assistenter og miljøarbeidere
- Ansvar prosedyrer og støtteapparat for elever som har behov for tilbud utenfor ordinær undervisning
- Undervisningsutstyr og annet utstyr og materiell

Oversikt og innsikt i det kommunale og interkommunale hjelpeapparatet:

- Kontaktlærers ansvar, prosedyrer, rutiner og samarbeid med hjelpeapparatet
- Kontaktlærers ansvar i forhold til koordinering av støttetiltak mellom hjelpeapparatet, skolen og hjemmet
- Samarbeid med kolleger

De nyutdannede gir uttrykk for at de bruker tid om høsten til å få *oversikt* over arbeidsoppgavene som lærer. Dermed blir forventninger, ansvarsforhold og rutiner fokus innen saksområder som faller inn under kategori 6 (jmf. kap. 5.3.2, Feiman-Nemser, 2003; Jensen et al., 2008; Terum & Heggen, 2010). Oversikten kan tyde på at dette er en svært *sentral kategori* som har dominert veiledningssamtalene. Kategorien er sentral og dominerende på den måten at de fleste veiledningsparene og gruppeveiledningssamtalene har berørt saksområder innen denne kategorien. Denne kategorien var høyfrekvent på starten av skoleåret, og disse saksområdene blir ofte belyst som avgrensede saksområder der veiledningssamtalen i kun kortere sekvenser berører saksområdet.

De første veiledningssamtalene dette skoleåret er fra begynnelsen av september. Da har de nyutdannede tre til fire ukers erfaring som lærere. I flere av disse veiledningssamtalene belyses saksområder som dreier seg om å bli kjent med ulike arbeidsoppgaver og få

oversikt og innsikt i skolen som organisasjon. I denne tidsperioden stilles det også krav til de nyutdannede om å utarbeide individuelle opplæringsplaner.

Et eksempel som blant annet illustrerer saksområdet relatert til å bli kjent med skolen som organisasjon, er fra den første veiledningssamtalen mellom Karen og Vanja. Karen forteller hvordan hun har forsøkt å skaffe seg oversikt og innsikt i skolens faglige arbeid, årsplaner og dokumentasjon fra undervisningen fra tidligere år:

- 041 Vanja: Hva tenker du, da, som ga utrykk for at du mente noe annet her?
042 Karen: Jeg sa at jeg kan godt se på dem, men så snakket vi sammen igjen. Ja, så spurte jeg om det finnes årsplaner fra i fjor, men det finnes det heller ikke. Jeg aner ikke hva de har gjort heller i 9.klasse, de som er 10. nå. De som går i 9. har hatt musikk i fjor en halv time i uka. Jeg vet heller ikke hva de har gjort, bortsett fra det de forteller da, men det er jo kanskje ett eller to tema, det som jeg får vite. Så da har jeg bare bestemt meg for, ja vel, jeg får bare begynne et sted, og dele musikkhistorien i to. Begynne på begynnelsen i 9. og i midten til slutten i 10. og selvfølgelig ha innslag av andre ting som grunnleggende ting, som ikke har med musikkhistorie å gjøre. Bare for å få oversikten rett og slett (utdrag 41-42, ind.veil. 6.09).

Dette utdraget viser hvordan Karen forsøker å *orientere seg* i hva elevene har hatt i faget i de foregående årene (ytring 42). Hun beskriver hvordan hun har forsøkt å få innsikt i arkivsystemer og tidligere planer uten å lykkes. Det er Karens frustrasjon som er utgangspunktet for at saksområdet belyses (jmf. kap. 5.3.2-5.3.3, Jensen et al., 2008; Munthe, 2001).

Et saksområde som berøres i flere av veiledningssamtalene, er likheter og ulikheter fra skole til skole. Det kan eksempelvis dreie seg om *likheter og ulikheter* hva angår prosedyrer i forhold til IOP, langtidsplanlegging og samarbeid, og i forhold til oppfølging og ressurser knyttet til tiltak for enkeltelever. Utdraget er fra en gruppeveiledning i gruppe A. I samtalen, som i hovedsak belyser oppfølging av en av Gorms elever, tar Mina initiativ til å få klarhet i hvilket system denne skolen har for anmerkninger som gis elever (Gorm har nevnt at de gir eleven anmerkning tidligere i veiledningssamtalen):

- 088 Mina: Hvordan er det lappesystemet deres?
089 Gorm: Nei, det er at du får en, glemmer du lekse eller orden på bøkene eller noe sånn, så får du en gul lapp. Går det på oppførsel eller hendelser så er det blå lapp og det går på oppførsel.
090 Mina: Det blir samla?
091 Gorm: Det blir samla opp.
092 Mina: Har dere det på Fronter?
093 Gorm: De blå lappene, de blir sendt hjem med underskrift umiddelbart, mens de gule lappene blir samla opp, så får du sånn statusrapport en gang i mnd. cirka. Disse blir også samlet i halvåret. Så, ja, var det greit, klart? (utdrag 88-93, gr. A, veil. 12.11)

I denne gruppeveiledningssamtalen blir Minas initiativ i ytring 88 møtt med en kort informasjon fra Gorm om anmerkningssystemet på hans skole. Utdraget illustrerer noe av

det jeg nevnte om at denne kategorien ofte kun fokuseres i korte sekvenser. Initiativet fra Mina viser hvordan et slikt initiativ i en veiledningssamtale kan føre til at et annet saksområde får oppmerksomhet i en kort periode, for så at veiledningssamtalen fortsetter å ha fokus innen saksområdet som ble valgt i utgangspunktet. På denne måten belyses saksområder som dreier seg om *variasjon fra skole til skole*, ofte som korte sekvenser. De kan omhandle ordninger med helsesøster, miljøarbeidere, materielle ressurser og andre støtteordninger for elevene på den enkelte skole. Slike saksområder gir deltakerne innsikt i noe av det mangfoldet av ulike rutiner, prosedyrer og kulturer som er representert på disse to skolene.

Det neste utdraget illustrerer saksområdet ”oversikt og innsikt i ansvarsfordeling og ressurser på skolen”. Utdraget er fra den fjerde gruppeveiledningssamtalen på gruppe A. Dette er en gruppeveiledning som er organisert som reflekterende team (jmf. Andersen, 1994). Utdraget er hentet fra en sekvens der det reflekterende teamet belyser et saksområde om oppfølging av en elev. På denne måten setter de her fokus på innsikt i hvilke ressurser den nyutdannede har tilgjengelig på sin skole:

- 122 Mette: All den tid de også har hatt flere sånne saker [oppfølging av enkeltelever] gjennom året. Lurer på om han [Gunnar] visste det på forhånd liksom, hvordan han [Gunnar] skulle gripe an det her? Selvfølgelig lærer man undervegs, jo flere saker, men en gang må jo være den første.
- 123 Solveig [høgskolens representant]: Og får han [Gunnar] god støtte på arbeidsplassen?
- 124 Mina: Det virker det som han [Gunnar] har. Han har i aller fall sagt det flere ganger.
- 125 Vera: Men så sier han [Gunnar] at det er et nettverk rundt. Det er klart ingen av de elevsakene er like, men han sier jo det så mange ganger at han vet hvor han skal henvende seg og det er jo kjempebra, at du ikke står der aleine med sånne store vanskelige ting.
- 126 Gorm: Det å oppdage sakene, det er ofte det som er vanskelig da, og det har han [Gunnar] jo gjort flere ganger i løpet av året. Det er bra (utdrag 122-126, gr. A, veil. 1.04).

I dette utdraget er fokus på ressurspersoner på skolen. I ytring 122 tar Mette initiativ til å belyse hvordan den nyutdannede (Gunnar) kan ha gjort seg kjent med saksgang og prosedyrer på skolen. Det reflekterende teamet belyser på denne måten både hvordan den nyutdannede skaffer seg slik oversikt og hvordan skolen støtter opp om arbeidet med oppfølging av enkeltelever. I dette utdraget er fokus det å bli kjent med *ressurser på skolen* i forhold til oppfølging av enkeltelever.

Et annet fokus i veiledningssamtalene er å få innsikt i ulike prosedyrer og systemer i tilknytning til elever med spesielle behov. I det neste utdraget er det Gunnar som tar

initiativ til å få klarhet i prosedyrer i forbindelse med elever med spesielle behov og ulike prosedyrer i forhold til hjelpeapparatet i kommunen:

- 261 Gunnar: Og da har jeg altså et spørsmål om SPT (spesialpedagogisk tjeneste) og PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste). Altså er det alltid slik at SPT er inne først og foretar tester og så blir det sendt videre til PPT. Er det alltid sånn?
- 262 Vera: Det er sånn det har vært de siste årene nå, fordi PP-kontoret det heter jo egentlig pedagogisk psykologisk
- 263 Gunnar: Ja, stemmer
- 264 Vera: og det andre er spesialpedagogisk, så hvis det er ting som går på faglige ting, altså norsk og matte og sånne ting. Da sender man den til SPT og hvis de ser at det ligger kanskje andre, ja kanskje en elev som skal ha sakkyndig vurdering. De ser at det er større problematikk, ikke bare dysleksi kanskje, så sender de den videre til PP-kontoret.
- 265 Gunnar: Så det er automatikk i at SPT tar det videre. Det er ikke jeg som tar det videre?
- 266 Vera: Nei, når du har sendt det så er det avkrysning på det skjemaet. Det du skriver under på er at det kan sendes videre til andre instanser (utdrag 261-266, ind. veil. 18.09).

Dette utdraget illustrerer også noen av de spørsmålene som de nyutdannede tar opp, og som deltakerne kan belyse i korte eller lengre sekvenser i veiledningssamtalene. I ytring 261 tar Gunnar initiativ til å få klarhet i to ulike *kommunale og interkommunale tjenester* som han som kontaktlærer ikke har tilstrekkelig kjennskap til. Vera forklarer forskjellen på de to tjenestene (ytring 262 og 264), slik at saksområdet belyses med utgangspunkt i at Gunnar skal få noe innsikt i dette systemet. I ytring 266 tar Gunnar initiativ til å få avklart hvilken rolle han som kontaktlærer har i forhold til disse kommunale/interkommunale tjenestene, altså et annet fokus innen dette saksområdet.

Oversikten over saksområdene innen denne kategorien viser at dette er saksområder som belyses av de fleste nyutdannede lærerne, selv om dette ofte er i korte avgrensede sekvenser i veiledningssamtalene.

7.2.7 Samarbeid med kolleger og med ledelsen på skolen

En kategori som ofte belyses i veiledningssamtalene, er relasjoner til kolleger. Samarbeid med kolleger er et fokus som berøres i forhold til de fleste saksområdene. Også når det gjelder hvordan de nyutdannede beskriver sin hverdag som nyutdannet, er samarbeidet med kollegene og i noen grad med ledelsen, med i disse beskrivelsene (kap. 7.1.5-7.1.8). Generelt for de fleste av disse nyutdannede bidrar kolleger til at de nyutdannede trives som lærere og til at de løser en del av de utfordringene de står overfor.

De aller fleste saksområdene som tas opp innen denne kategorien, viser at samarbeidet med kolleger er positivt. Utgangspunktet er ofte at de hjelper og støtter hverandre i hverdagen,

eller at de har kolleger som de samarbeider med. De nyutdannede og veilederne belyser både nødvendigheten av, og styrken ved, å samarbeide med kolleger og ledelsen i forhold til ulike arbeidsoppgaver. Derfor er en del av de saksområdene som nevnes i oversikten, belyst også som fokus innen andre saksområder som da er systematisert under de øvrige kategoriene.

De fem saksområdene som er registrert under denne kategorien, handler om samarbeid med kolleger, hvilke arbeidsoppgaver de nyutdannede har som kontaktlærer eller faglærer, samt det å bli inkludert i et kollegium på skolen. Saksområdene i denne kategorien viser at de fleste av saksområdene fokuseres med utgangspunkt i *samarbeid eller ønske om samarbeid*. Hovedskillene i tilnærmingen til saksområder innen denne kategorien dreier seg om funksjonen som kontaktlærer og faglærer. I tillegg skiller veiledningssamtalene til de nyutdannede på skole 4, Karen og Kine, seg ut når det gjelder saksområder og fokus innen disse saksområdene. Dette skillet ser ut til å ha sammenheng med skolekultur og ledelseskultur på de ulike skolene. De nyutdannedes beskrivelser av skolekulturen (Gunnar, Gorm, Mina, Mette, Jenny og June) viser gjennomgående til samarbeidende kulturer, men Karen og Kine tydeliggjør at de er kritiske til ledelsen ved skolen, samt til enkelte sider ved denne skolens kultur.

Kategori 7: Samarbeid med kolleger og med ledelsen på skolen

Samarbeid på skolen:

- Erfaringsdeling, hjelp, råd og tips fra kolleger
- Hyggelige og hjelpsomme kolleger
- Kolleger og ledelsen som støttespillere i ulike situasjoner
- Om planlegging
- Om undervisning
- Om vurdering og karaktersetting
- Koordinering og ansvarsfordeling
- Manglende koordinering og samarbeid

Faglærer i ulike klasser og på alle trinn:

- Mange å koordinere arbeidet i forhold til
- Lærerne har ulike rutiner i forhold til planlegging, arbeidsplaner og lekseplaner både på det enkelte trinn og på tvers av trinna
- Faglig isolert som faglærer i mange klasser og på alle trinn

Ledelsens rolle i tilrettelegging av den nyutdannedes arbeidssituasjon og arbeidsoppgaver

- Innflytelse på egen arbeidssituasjon
- Arbeidsoppgaver som nyutdannet

Kontaktlærere og samarbeid om en klasse:

- Samarbeid om oppfølging av enkeltelever, undervisningsrelaterte, og spesialpedagogiske arbeidsoppgaver, samt om kontaktlærerfunksjon og foreldresamarbeid
- Samarbeid om konflikthåndtering
- Alene om kontaktlæreransvaret på en hel klasse

Om å utvikle egen lærerrolle i eksisterende skolekultur:

- Tilpasse seg skolens rutiner og kultur og å finne sin rolle i kollegiet
- Bli kjent med skolens handlingsrom for variasjon og innovasjon
- Bevisstgjøring av egen kompetanse, egne valg og egen lærerrolle
- Trygghet i forhold til kolleger, egen kompetanse og egne valg som lærer
- Om å gi uttrykk for egne synspunkter i kollegiet og til ledelsen og foreldre
- Medinnflytelse på egen arbeidssituasjon

De fleste nyutdannedes beskrivelser viser at de nyutdannede har etablerte samarbeidskonstellasjoner med kollegene og at de i hverdagen får mye støtte, tips og råd.

Det neste utdraget er fra gruppeintervju på gruppe B. Dette utdraget kan illustrere noe av ulikhetene knyttet til skolekultur og kultur for samarbeid mellom lærere på to ulike skoler, skole 3 (Jenny og June) og skole 4 (Karen og Kine). Utdraget er relatert til det saksområdet som ble belyst i forutgående veiledningssamtale, der deler av dette saksområdet har fokus på samarbeid mellom lærerne:

- 107 Jenny: Men det er faktisk litt sånn som jeg sa, når vi er tre lærere som planlegger timene, da planlegger vi hva vi skal gjøre i timene.
108 Karen: Ja, nei det gjør ikke vi.
109 Jenny: Det har i alle fall hjulpet meg litt da. Da får jeg litt
110 Karen: [avbryter] Skulle ønske at vi hadde det. Vi legger halvårsplan sammen, og så snakker vi litt underveis, men ikke konkret: "Hva skal vi gjøre i de og de timene." Bare temaene og sånn selvfølgelig, men ellers er det opp til hver enkelt.
111 June: Ja
112 Karen: Felles prøver da? (utdrag 107-112, gr. B, int. 14.01)

Her tydeliggjør Jenny hvordan de tre lærerne som underviser i det samme faget på trinnet, samarbeider om planlegging av temaer og undervisningen. Karen viser i ytring 110 at hun bare i liten grad samarbeider med kollegene på skolen. I dette utdraget forteller Karen at hun *savner slik faglig samarbeid*. Dette intervjuet viser hvordan saksområder og fokus i disse saksområdene har sammenheng med hvilken skolekultur den enkelte nyutdannede er del av (jmf. kap. 5.4.1). Dessuten er utdraget også et eksempel på sammenheng mellom

den enkeltes valg av saksområder og fokus, den enkeltes arbeidsoppgaver og skolens kultur.

Karen er som nevnt den eneste av de nyutdannede i utvalget som kun er faglærer. Denne rollen som eneste faglærer i musikk, med mye spesialundervisning og undervisning i mange klasser og på alle trinn, gjør henne sårbar i forhold til rutiner for koordinering og samarbeid i kollegiet. Dermed blir manglende faglig samarbeid et saksområde som Karen tar opp i veiledningssamtalene:

- 101 Vanja: Men i samfunnsfag for eksempel. Jeg skjønner at årsplanen ikke er på plass, men får elevene arbeidsplaner?
- 102 Karen: Ja.
- 103 Vanja: Lager hver lærer sin egen, eller har trinnet en felles?
- 104 Karen: Nei, altså, hver kontaktlærer, i hvert fall på 8. trinn. Jeg tror det er litt forskjellig, for de klarer ikke å bli enige om at alle på hele skolen prøver på den samme måten. Det er veldig mange sterke meninger, tror jeg. Så i hvert fall på 8. trinn er det en plan for hver klasse.
- 105 Vanja: Og det er der du er?
- 106 Karen: Ja.
- 107 Vanja: Så da lager du også din egen?
- 108 Karen: Nei, ja, jeg skriver det inn på den planen da. Men så langt har jeg ikke kommet enda. Nå er det en ny for de neste to ukene, 4. uka. Så nå håper jeg at jeg kan få prøve ut noe av det i kveld og at jeg kan føre på [arbeidsplanen] det i morgen før de blir delt ut. Men alle har jo forskjellige dager hvor de deler ut [arbeidsplanene]. Hadde det for eksempel vært at alle klassetrinn har både 8., 9. og 10. har en fredag innen et bestemt tidspunkt, men det er det ikke. Jeg har jo alle forskjellig trinn og klasser og forhold meg til. Det er helt kaos. Når skal jeg gjøre hva? Og det er ikke så lett å planlegge to uker fram, spesielt når ikke årsplan ligger der (utdrag 101-108, ind. veil. 6.09).

I dette utdraget beskriver Karen en praksis på denne skolen som det er vanskelig for henne å forholde seg til. Saksområdet handler om arbeidsplaner, men slik det framstilles her, er det særlig samarbeidet med kolleger og samordning av rutiner og prosedyrer som blir fokuset. I dette utdraget ser vi hvordan Karen beskriver situasjonen for veilederen slik at veilederen skal få innsikt i hvordan de samarbeider om arbeidsplanene på denne skolen. Mange av de saksområdene som tas opp i Karen sine veiledningssamtaler, dreier seg om saksområder som faller inn under denne kategorien og handler om manglende samarbeid og samordning.

I de nyutdannedes beskrivelser av det å være nyutdannet forteller de fleste at de samarbeider med kolleger. Kollegasamarbeid beskrives som noe som *bidrar til at de trives* som lærere. Samarbeid med kolleger belyses på ulike måter i veiledningssamtalene. En av veilederne, Vera, tar initiativ til å problematisere dette med kollegasamarbeid med utgangspunkt i muligheter for den nyutdannede til å gjennomføre arbeidsoppgavene på sin

egen måte, og dermed som nyutdannet kunne bidra til fornying og innovasjon. Det neste utdraget er fra Gunnar og Veras individuelle veiledningssamtale 18.09:

- 233 Gunnar: Da er du inne på det, ikke sant, at man omvender seg fort til det synet som finnes på arbeidsplassen fra før av.
234 Vera: Ikke sant?
235 Gunnar: Man blir fort en av flokken.
236 Vera: Hm
237 Gunnar: Så har man ikke de radikale ... som man hadde kanskje etter å ha ... [drukner i veileders latter] jeg kjenner jo den. Den former seg allerede den.
238 Vera: Det er bare det jeg tenker på at du skal holde litt på ditt og.
239 Gunnar: Veldig klar over det, men samtidig så er man jo ydmyk, ikke sant?
240 Vera: Ja (utdrag 233-240, ind. veil. 18.09).

I ytring 233 responderer Gunnar på Veras tidligere initiativ der hun problematiserer den nyutdannedes rolle i kollegiet, og kollegenes betydning for hans utvikling av sin lærerrolle. Gunnar bekrefter her noe veilederen har antydnet flere ganger i løpet av veiledningssamtalen. I ytring 237 utdyper han hva en slik *tilpassing* til kollegenes fellesskap kan føre til, og viser til at den eksisterende kulturen på skolen påvirker ham i hverdagen. Vera oppfordrer ham i ytring 238 til å være *bevisst på egne verdier* og eget ståsted som lærer. Hun oppfordrer ham til å være *kritisk* til eksisterende skolekultur og til å holde fast i noe av det han er opptatt av (jmf. kap. 5.1 og 5.5.3-5.5.4). Gunnar på sin side setter i ytring 239 ord på *dilemmaet* han opplever mellom det å bli akseptert som kollega, tilpasse seg eksisterende skolekultur og samtidig utvikle egen lærerrolle i tråd med sine egne grunnholdninger.

Dette saksområdet med tilpassing og *kritisk vurdering* av eksisterende skolekultur er gjennomgående i begge de individuelle veiledningssamtalene mellom Gunnar og Vera, og i de individuelle veiledningssamtalene mellom Karen og Vanja. De øvrige veiledningsparene belyser i mindre grad dette som saksområde eller som fokus innen ulike saksområder.

Oversikten over saksområder som er sortert under kategori 7, og utdragene, viser at samarbeid med kolleger kan ha ulike utgangspunkt. Hos de fleste veiledningsparene og i gruppeveiledningssamtalene dreier det seg om at *de samarbeider* med kolleger og ledelsen (jmf. kap. 5.4.2). Men hos andre dreier dette fokuset seg om manglende samarbeid, *manglende samarbeidspartnere* og *manglende koordinering*. I tillegg tydeliggjør denne kategorien den betydningen de nyutdannedes arbeidsoppgaver og arbeidssituasjon har for hvordan de beskriver det å være nyutdannet. Samtidig viser det siste utdraget hvordan noen av veilederne trekker inn et *kritisk perspektiv* på blant annet kollegasamarbeid for å sette et

kritisk fokus på ensidig tilpassing til eksisterende praksis på skolen (jmf. kap. 5.1, 5.4 og 5.5.2-5.5.4).

7.2.8 Om å være nyutdannet og ny på skolen

En siste kategori om hvilke saksområder som tas opp i veiledningssamtalene, handler om arbeidssituasjonen som nyutdannet og det å være ny på skolen. Innen denne kategorien dreier saksområdene seg om å ha fokus på de nyutdannedes perspektiv. Det kan være saksområder som handler om krevende utfordringer, arbeidspress, dilemmaer den enkelte nyutdannede står i, samt saksområder knyttet eksplisitt til utvikling av egen lærerrolle.

I forrige kategori så vi hvordan saksområdet om tilpassing til eksisterende skolekultur også omhandler utvikling av egen lærerrolle. Igjen ser vi eksempler på hvordan kategoriene i noen grad kan overlape hverandre.

Denne kategorien har i oversikten tre ulike saksområder. Disse områdene dreier seg om *arbeidspress, dilemma og utvikling av egen lærerrolle*. Dette er saksområder som er berørt i de andre kategoriene, men i denne kategorien om å være nyutdannet og ny på skolen belyses disse saksområdene med utgangspunkt i de nyutdannedes situasjon. Alle de tre saksområdene innen denne kategorien er høyfrekvente.

Kategori 8: Å være nyutdannet og ny på skolen

Stort arbeidspress:

- Dilemma med at tida ikke strekker til slik at man ikke har mulighet til å få gjort arbeidsoppgavene så grundig som man ønsker
- Mange ulike og nye oppgaver, tidkrevende å gjøre oppgaver den første gangen
- Mange ulike grupper, klasser og undervisning på alle trinn
- Medinnflytelse over arbeidsoppgaver
- Arbeidssituasjon oppleves som overveldende, mange ulike områder å forholde seg til
- Samarbeid med kolleger
- Mangel på samarbeid mellom kolleger
- Manglende medinnflytelse på egen arbeidssituasjon

Ulike dilemma i forhold til samarbeid og ansvar:

- Personlig ansvar som lærer kontra skolens helhetsansvar for tilbudet til elevene
- Ansvarsfølelse i forhold til elevene, foreldrene og kolleger

Utvikling av egen lærerrolle:

- Bevisstgjøring av egen kompetanse
- Avgrense lærerrollen
- Få oversikt og innsikt i forventninger, arbeidsoppgaver og ansvarsoppgaver
- Betydningen av struktur og system i forhold til eget arbeid
- Å ha ansvar for en oppgave for første gang
- Om trivsel i rollen som lærer
- Kompetanse som lærer
- Samarbeid i kollegiet

I beskrivelsen av Kine trakk jeg fram et utdrag fra den andre veiledningssamtalen der hun gir uttrykk for at hun i liten grad har hatt *medinnflytelse* på egen arbeidssituasjon. Utdraget var hentet fra den andre veiledningssamtalen denne høsten, og Kine forteller at hun blant annet har fått ansvarsoppgaver som eneste kontaktlærer på en klasse, samt sosiallærer. Dette utdraget viser hvordan Kine tar initiativ til at veiledningssamtalen omhandler både *ansvarsoppgaver*, *medinnflytelse* og *samarbeid* med ledelsen (jmf. kap. 7.1.8, ytring 2 og 4). Samtidig viser også utdraget at Kine mente at hun ved å bli tillagt disse oppgavene, fikk arbeidsoppgaver som hun som nyutdannet ikke har tilstrekkelig lærererfaring til å håndtere.

De individuelle veiledningssamtalene mellom Mina og Vivi belyser også saksområder knyttet til sammenhengen mellom de oppgavene man får som nyutdannet og kompetanse:

- 560 Mina: Ja, nei, jeg skjønner egentlig ikke hvordan de tenkte da de ga oss [to nyutdannede lærere som kontaktlærere på en klasse] den klassen.
- 561 Vivi: Det var tankeløst.
- 562 Mina: Ja, men jeg tror ikke de egentlig skjønnte hvor problematiske de guttene var. Han ene, to av dem har dysleksi og de andre er det ikke ordentlig diagnose på enda.
- 563 Vivi: Du vet det at vi har drevet skole i mange år vi som gjør det. Du er helt ny og fersk. Kunne godt hende at de [ledelsen] hadde en tanke om at hvis de hadde satt oppgaven på den rette læreren, så ville det kanskje gått noe greiere. Ville aldri gå helt greit. Disse guttene ville aldri hatt det greit på skolen, det trur jeg ikke. For læreren, selv om det var en erfaren lærer, så ville ...[uklar tale] med den læreren heller, men det ville sikkert gått litt greit, men aldri greit nok. En sånn gjeng kunne vi ha helt alene. Så fikk det holde bare med de fem i en. Da ville det gå greit.
- 564 Mina: Det er ikke alltid det gjør det heller.
- 565 Vivi: Nei da, det er ikke det (utdrag 560-565, ind. veil. 3.12).

Dette utdraget illustrer hvordan saksområdet ”ulike dilemma i forhold til samarbeid og ansvar” problematiseres. Mina har, som tidligere utdrag viser (jmf. kap. 7.1.5), tatt opp saksområdet oppfølging av enkeltelever i de fleste veiledningssamtalene. I ytring 563 gir veilederen uttrykk for at Mina har fått en arbeidssituasjon som ikke hun som nyutdannet burde hatt. Både Mina (ytring 560) og veilederen (ytring 563) gir i dette utdraget uttrykk for at denne arbeidssituasjonen også handler om skolens ledelse og hvordan *ledelsen vurderer de nyutdannedes kompetanse*. På denne måten dreier både dette utdraget fra

Mina, og utdraget fra Kine seg om hvilke arbeidsoppgaver som tillegges nyutdannede lærere og hva som kan forventes av dem som lærere. I disse to utdragene tydeliggjøres noen av de *dilemmaene* de nyutdannede kan stå i.

Helt til slutt i denne gjennomgangen av saksområder presenteres et utdrag som knyttes til saksområdet utvikling av egen lærerrolle. I dette utdraget ser vi hvordan veilederen har fokus på å gjøre den nyutdannede oppmerksom på egen kompetanse og på eget elev- og læringssyn:

- 520 Vanja: Gå på skattejakt, etter den nøkkelen, som låser opp for den enkelte elev, og det kan være forskjellige nøkler.
 521 Karen: Ja
 522 Vanja: Hvis barnet mitt hadde trengt spesiallærer, Karen, så hadde du stått høyt på den lista.
 523 Karen: Nei [ler] uff av meg.
 524 Vanja: Vet du hvorfor det? For det synet du har på elevene.
 525 Karen: Ja, det kan være en ting, men hva jeg faktisk hadde klart og gjennomført er noe helt annet.
 526 Vanja: Jeg har litt mer tro på deg enn du [ler] har på deg sjøl på det området der.
 527 Karen: Ja.
 528 Vanja: Det er ingen som sitter med, altså du kan ikke slå opp i en bok at ”sånn skal jeg hjelpe Petter” (utdrag 520-528, ind. veil. 20.09).

Dette utdraget belyser fokuset *kompetanse som lærer*. Veilederen gir i flere av ytringene (ytring 522, 524 og 526) uttrykk for at Karen viser at hun har mye kompetanse i forhold til spesialpedagogiske arbeidsoppgaver. I denne sekvensen peker veilederen også på det elevsynet som Karen tidligere i veiledningssamtalen har redegjort for.

Oversikten over saksområder som er sortert under kategori 8 og utdragene viser at saksområder som preger denne kategorien i hovedsak dreier seg om den nyutdannedes *opplevelse* av sin arbeidssituasjon, opplevelse og *bevisstgjøring av egen kompetanse*. I tillegg tydeliggjør veiledningssamtalene at det kan være mange og *ulike dilemmaer* som nyutdannet lærere står i. Det siste er illustrert under flere av de åtte kategoriene.

7.2.9 Oppsummering av saksområder og fokus

I den første delen av kapittelet (kap. 7.1) presenterte jeg de nyutdannede lærernes beskrivelser av det å være nyutdannet. Disse beskrivelsene viser blant annet variasjoner knyttet til om de nyutdannede er kontaktlærere eller kun faglærere, samt i forhold til ulike kulturer på skolene. Samtidig viser beskrivelsene også tydelige forskjeller på det å være førsteårslærer som de fleste er, og andreårslærer, som Mette.

Beskrivelsene i denne delen gir et bilde av yrkesstarten som *spennende, arbeidskrevende* og *utfordrende*. En oversikt over saksområder og fokus i veiledningssamtalene underbygger et slikt bilde.

Spennende kan knyttes til at mange av de saksområdene som belyses i veiledningssamtalene er saksområder som omhandler arbeidsoppgaver som de nyutdannede skal ha ansvar for for første gang. Eksempel på denne type saksområder er knyttet til kontaktlærerfunksjonen som oppfølging av enkeltelever, arbeid med å utvikle klasse- og læringsmiljø, samarbeid med foreldre, andre faglærere og ulike hjelpeinstanser.

Saksområdene som belyses i veiledningssamtalene underbygger bildet av yrkesstarten som *arbeidskrevende*. De nyutdannede tar opp saksområder relatert til tidspress og arbeidsbyrde, samt det å skaffe seg oversikt over de mange ulike gjøremål en lærer er ansvarlig for. I tillegg tar de nyutdannede som har kontaktlærerfunksjonen opp hva som forventes av dem som kontaktlærere, og hva dette ansvaret innebærer blant annet i forhold til oppfølging av enkeltelever, samarbeid med kolleger, eksterne samarbeidspartnere og foreldre.

Til slutt i underkapittel 7.1 drøftes noen av de beskrivelsene de nyutdannede gir av det å være nyutdannet lærer.

I kapittel 7.2 har det vært noen ansatser til drøfting innen de ulike delene, selv om jeg i hovedsak har valgt å konsentrere drøftingen av saksområder og fokus i veiledningssamtalene til underkapittel 7.3. Grunnen til at det likevel er ansatser til drøfting i data-presentasjonen har sammenheng med at det kan være naturlig i visse sekvenser å knytte drøftingen til enkeltfunn i analysen av datamaterialet.

22 av de 27 saksområdene som jeg har trukket fram i oversikten i kap. 7.2, er saksområder som de fleste veiledningsparene har belyst i løpet av dette skoleåret. Dette er som nevnt markert innen hver kategori med at saksområdet er skrevet med fet skrifttype i oppstillingen i tabellene (jmf. innl. kap. 7.2). Dette indikerer at de nyutdannede i stor grad er opptatt av de samme 22 saksområdene, men oppstillingen av de ulike fokusene innen det enkelte saksområdet viser et mangfold av ulike fokus (jmf. kap. 7.2.1, kategori 1, saksområdet 1 med 14 ulike fokus). Det framgår blant annet at veiledningssamtalene kan ha fokus på utfordringer (jmf. kap. 7.2.1, ytring 84, gr. A, veil. 12.11 og 7.2.2, ytring 91, gr. B, veil. 14.01). De kan ha fokus på et godt samarbeid om tilbudet til elevene (kap. 7.2.5, utdrag 98-100, ind. veil. Gunnar, 23.10 og 7.2.6, utdrag 122-126, gr. A, veil. 1.04) og den

nyutdannedes kompetanse og mestring (kap. 7.2.7, utdrag 233-240, ind. veil. Gunnar, 18.09 og 7.2.8, utdrag 520-528, ind. veil. Karen, 20.09).

Med utgangspunkt i de 27 saksområdene som er identifisert i de ulike veilednings-samtalene¹¹⁰ har jeg konstruert kategorier som disse saksområdene kan sorteres under. Fem av de åtte kategoriene viser til konkrete arbeidsoppgaver som lærere har ansvar for. Det dreier seg om oppfølging av enkeltelever, oppfølging og forbedring av klassemiljø/læringsmiljø, undervisningsrelatert arbeid, arbeid relatert til spesialpedagogiske arbeidsoppgaver og samarbeid med foreldrene. På denne måten viser en systematisering av saksområdene i veiledningssamtalene at samtalene dette skoleåret belyser helt *sentrale områder og arbeidsoppgaver* som lærere har ansvar for (jmf. innl. kap. 7.2 og 5.5.1).

Mange av de saksområdene som belyses, er oppgaver som de nyutdannede lærerne i liten grad har hatt muligheter til å forberede seg til, eller få erfaring med, innenfor lærerutdanningens rammer. Eksempler på slike saksområder kan være oppfølging av enkelt-elever over lengre tid (jmf. kap. 7.2.1, ytring 84, gr. A, veil. 1.04), etablere og videreutvikle klasse- og læringsmiljø (jmf. kap. 7.2.2, utdrag 43-54, gr. B, veil. 14.01), samarbeide med foreldre (jmf. kap. 7.2.5, ytring 146, ind. veil. Gunnar, 18.09) og å få oversikt og innsikt i de mange store og små oppgaver en lærer har ansvar for (jmf. kap. 7.2.6, ytring 42, ind. veil. Karen, 6.09).

Ved å sammenlikne og systematisere datamaterialet fant jeg at det er en sammenheng mellom den enkelte nyutdannedes *arbeidsoppgaver* og *valg av saksområder* i veiledningssamtalene. Mange av de høyfrekvente saksområdene som er belyst i veiledningssamtalene, har sammenheng med funksjonen som kontaktlærer. Dette har sammenheng med at sju av de åtte nyutdannede er kontaktlærere. De nyutdannede kan som studenter observere hvordan deres praksislærer utøver funksjonen som kontaktlærer, men det å være kontaktlærer kan de først erfare når de etter endt lærerutdanning ansettes som lærer og eventuelt blir kontaktlærer.

I kapittel 7.1 konkluderte jeg med at kontaktlærerfunksjonen bidrar til at de nyutdannede trives som lærere, blant annet fordi den gir dem en annen *nærhet til elevene* (jmf. kap. 5.5.2). Saksområdene i veiledningssamtalene viser at de nyutdannede som kontaktlærere er spesielt opptatt av å følge opp den enkelte av de elevene som de har kontaktlæreransvar for. Valg av saksområder og fokus viser at kontaktlærerne i veiledningssamtalen bringer

¹¹⁰ Inkludert de sekvensene med gruppeveiledning i gruppeintervjuene.

inn komplekse saksområder relatert til enkeltelever. Det kan være enkeltelever som har enkeltvedtak, elever som strever faglig og sosialt, og elever som på ulike måter viser at de trenger å bli sett eller følges opp spesielt (jmf. kap. 7.2.1).

Jeg fant også at det var en sammenheng mellom hvordan vedkommende nyutdannede beskrev sin *arbeidssituasjon* og valg av fokus i de *saksområdene* som ble belyst (jmf. kap. 7.2.7 utdrag 107-112 gr. B, int. 14.01).

Et område som skiller seg ut som høyfrekvent, er rimeligvis *undervisning*. Uavhengig av om de nyutdannede er kontaktlærere eller ei, belyses ulike saksområder relatert til undervisningsarbeid og til spesialpedagogiske arbeidsoppgaver (jmf. kap. 7.2.3-7.2.4). Noen av de nyutdannede som er kontaktlærere, Gunnar, Gorm og Mina, belyser i hovedsak undervisning med utgangspunkt i oppfølging av enkeltelever. De øvrige nyutdannede belyser undervisning med utgangspunkt i ulike didaktiske fokus. Kontaktlærerne belyser ofte spesialpedagogiske arbeidsoppgaver relatert til oppfølging av elever med enkeltvedtak (jmf. kap. 7.2.5, ytring 146, ind.veil. Gunnar, 18.09), mens de nyutdannede som har ansvar for spesialundervisning, tar opp spesialundervisning som saksområde (jmf. kap. 7.2.4, utdrag 71-77, ind. veil. Jenny, 13.09 og 161-166, ind. veil. Karen, 20.09).

De tre kategoriene som ikke er relatert direkte til konkrete arbeidsoppgaver som lærer, dreier seg om oversikt og innsikt i skolen som organisasjon, samarbeid med kolleger og med ledelsen, og det å være nyutdannet og ny på skolen.

I underkapittel 7.1 gir seks av de nyutdannede et entydig positivt bilde av samarbeidet med kolleger og ledelsen, mens Karen og Kine har en del kritiske merknader knyttet til medinnflytelse på egen arbeidssituasjon og i forhold til ledelsen ved skolen. Karen, som ikke er kontaktlærer, tydeliggjør at hun savner et tettere samarbeid med kollegene på skolen. Dette gjenspeiler seg for hennes vedkommende (jmf. kap. 7.2) i de saksområdene og fokus som finnes i kategori 7 om relasjoner til kolleger og ledelsen (jmf. kap. 7.2.7). Både Kine og Karen skiller seg også ut i forhold til valg av fokus knyttet til kategori 8 (jmf. kap. 7.2.8).

I underkapittel 7.2 har jeg systematisert saksområder i de 22 veiledningssamtalene i forhold til åtte kategorier. Disse kategoriene er ikke gjensidig utelukkende (jmf. kap. 6.5.2), og viser noe av det mangfoldet av saksområder og fokus som disse saksområdene belyses i forhold til. En slik oppstilling av saksområder og fokus gir et oversiktlig bilde av

innholdet i veiledningssamtalene dette skoleåret. Oversikten gir imidlertid ikke i tilstrekkelig grad innsikt i kompleksiteten knyttet til hvordan de ulike saksområdene belyses og valg av fokus foregår. Det er først ved en analyse av forholdet mellom kontekst og aktør at en slik kompleksitet kan tydeliggjøres. En slik analyse er avhengig av en nærmere presentasjon av det enkelte veiledningsparet og av deres veiledningssamtale som kontekst.

7.3 Drøfting relatert til problemstilling om saksområder og fokus

Problemstillingen ”Hvilke saksområder og fokus belyses i veiledningssamtalene?” drøftes i det følgende først ved å sammenlikne innholdet i de observerte veiledningssamtalene med innholdet i veiledningsordningene (jmf. kap. 5.5.1) slik det presenteres i de nasjonale kartleggingsundersøkelsene (Fladmoe & Karterud, 2012; Harsvik & Norgård, 2011; Kunnskapsdepartementet & KS, 2011). Hensikten med en sammenlikning mellom mine kvalitative data og de nasjonale kartleggingsundersøkelsenes kvantitative data, er å finne ut om de saksområdene som belyses i observasjonene, gjenspeiler innholdet i veiledningen slik det framkommer i de kvantitative undersøkelsene. Samtidig kan de kvalitative dataene bidra til å drøfte forhold ved innholdet i veiledningen som kan være vanskeligere å avdekke ved forhåndsdefinerte kategorier der respondentene har svært begrensede muligheter for å utdype svarene (jmf. kap. 5.5.1).

Denne sammenlikningen presenteres med utgangspunkt i tre hovedområder, der det første (kap. 7.3.1) dreier seg om hovedtrekk i det som belyses i veiledningssamtalene. I denne delen drøftes likheter og variasjoner når det gjelder både valg av kategorier, saksområder og fokus.

Det andre hovedområdet presenteres i kapittel 7.3.2 og dreier seg om organisering av veiledningssamtalene. Det er da særlig to forhold som blir drøftet; hvorvidt tematikken i samtalene er forhåndsavtalt, som fastlagt tematikk som skal belyses i de ulike veiledningssamtalene gjennom skoleåret, eller om tematikken avklares i den enkelte samtale. Dette sees også i lys av intensjonene knyttet til den norske tilnærmingen til veiledning for nyutdannede (jmf. kap. 2.2.4) der man i perioden 2003-2006 framhevet at veiledningen skulle ta utgangspunkt i de nyutdannedes behov, og fra 2007 utvidet innholdet også til å kunne omfatte skoleeiers ønsker og satsingsområder.

I kapittel 7.3.3 og kapittel 7.3.4 drøftes sammenhengene mellom deltakernes valg av saksområder, den nyutdannedes arbeidsoppgaver, arbeidssituasjon og fokus i veilednings-

samtalene. Min analyse av veiledningssamtalene viser at selv om de samme saksområdene går igjen i de fleste veiledningssamtalene, er det *stor grad av variasjon i forhold til hvilke fokus* som belyses. Analysen har vist at det er *en sammenheng mellom innholdet i veiledningssamtalene og den enkelte nyutdannedes skolekontekst*. Analysen viser hvordan de nyutdannedes *arbeidssituasjon, deres arbeidsoppgaver, veiledernes faglige kompetanse og eventuelle felles undervisningsfag får betydning for innholdet i veiledningssamtalene*. Utdragene illustrerte hvordan innholdet i samtalene hentes fra de nyutdannedes skolekontekst

Helt til slutt i dette kapittelet (kap. 7.3.5) gis en kort oppsummering av drøftingen som omhandler saksområder og fokus i veiledningssamtalene.

7.3.1 Hovedtrekk og variasjoner

Vinteren 2010-2011 og vinteren 2011-2012 ble det gjennomført tre kartleggingsundersøkelser (jmf. kap. 5.5.1) som skulle gi partene i arbeidslivet og Kunnskapsdepartementet (KD) oversikt over barnehage- og skoleeieres oppfølging av intensjonene i avtalen mellom KD og KS.

Når det gjelder disse kvantitative kartleggingsundersøkelsene, er innholdet i veiledningssamtalene i hovedsak beskrevet ut fra forhåndsdefinerte kategorier (jmf. kap. 5.5.1). I Utdanningsforbundets kartlegging er disse kategoriene relatert til de overordnede innholdskomponentene klasseledelse, fag og didaktikk, yrkesetikk, læreplanforståelse og skolen som organisasjon (Harsvik & Norgård, 2011, s. 17). KD og KS sin kartlegging (Fladmoe & Karterud, 2012; Kunnskapsdepartementet & KS, 2011, s. 33) valgte å benytte flere forhåndsdefinerte kategorier. Deres kategorier, som i hovedsak er de samme forhåndsdefinerte alternativene i begge kartleggingsundersøkelsene, er en kombinasjon av overordnet tematikk og konkrete ansvars- og arbeidsoppgaver som lærere har. I tillegg har disse kartleggingsundersøkelsene en kategori som de kaller den nyutdannedes behov. Rapportene gir i liten grad en beskrivelse av hvilke saksområder som inngår i de ulike kategoriene.

I min kvalitative studie av innholdet i veiledningssamtalene har jeg som nevnt valgt en datanær analyse (jmf. kap. 6.5.2, Alvesson & Skjöldberg, 2008, s. 144). Betegnelser på kategorier og saksområder er da i stor grad avledet direkte fra den begrepsbruken deltakerne benytter i veiledningssamtalene. På denne måten ivaretas de nyutdannedes og

veiledernes egne betegnelser, slik de framkommer i datamaterialet. Dette er gjort for å hindre at vesentlige sider ved innholdet i veiledningssamtalene usynliggjøres ved en omdefinering av innholdet til begreper som deltakerne i liten grad bruker. I mitt datamateriale framkommer betegnelser som elever, arbeidsoppgaver og oppfølging. Dette gjenspeiles da også i mine valg av kategorier. Disse ulike studienes valg av betegnelser på overordnede kategorier kan komplisere en sammenlikning av innholdskomponenter, men kan også bidra til å tydeliggjøre ulikheter og nyanser.

Observasjonene gir de samme innholdskategoriene som kartleggingsundersøkelsene

Selv om innholdet i kartleggingsundersøkelsene og i observasjonene er systematisert på ulike måter, viser en sammenlikning at *alle* de kategoriene som tydeliggjøres i kartleggingsundersøkelsene, også er saksområder som belyses i de observerte veiledningssamtalene. Disse kategoriene framkommer i mine observasjoner som saksområder innunder forskjellige kategorier. Saksområder som *klasseledelse, undervisningsrelatert arbeid, elevvurdering og nyutdannedes individuelle behov*, er høyfrekvente saksområder også i mine observasjoner. Disse saksområdene framkommer i min systematisering under følgende kategorier: ”arbeid relatert til undervisning”, ”arbeid med klasse- og læringsmiljø” og ”å være nyutdannet og ny på skolen”. I tillegg omtales også andre saksområder både i mine observasjoner og i kartleggingsundersøkelsene. Det kan eksempelvis være *skolen som organisasjon, yrkesetikk, foreldresamarbeid, konflikthåndtering og utviklingssamtaler*¹¹¹ (Harsvik & Norgård, 2011, s. 29-30; Kunnskapsdepartementet & KS, 2011, s. 32-33). Både mine data og kartleggingsundersøkelsene viser rimeligvis at undervisningsrelatert arbeid er et sentralt innhold i veiledningssamtalene. Denne sammenlikningen får imidlertid ikke fram eventuelle ulikheter og mangfold knyttet til valg av fokus, og til den kategorien som i de nasjonale kartleggingsundersøkelsene omtales som ”de nyutdannedes behov”. Dette fordi kategoriene, som nevnt, i liten grad utdypes i rapportene. Dette punktet kommer jeg tilbake til senere i drøftingen.

Forskning på nyutdannede læreres læringsprosess viser at i starten av yrkeskarrieren er de nyutdannedes handlinger ofte preget av kontekstfrie handlinger som i liten grad tilpasses den konkrete yrkeskonteksten (jmf. kap. 5.3.4). Lærerutdanningen omtales etter hvert oftere som yrkeskvalifisering (jmf. kap. 2.2 og 5.3.1, Haug, 2010; Nygren, 2004), som et

¹¹¹ Jeg antar at når kartleggingsundersøkelsene benytter betegnelsen utviklingssamtaler tilsvarer det mine forskningsdeltakeres betegnelse elevsamtaler (jmf. kap. 7.2.2, de forskriftsfestede elevsamtalene eller utviklingssamtalene som skal gjennomføres i løpet av skoleåret).

utgangspunkt for videre kompetansebygging som lærer, eller som en inngangsbillett til lærerarbeidet. Det er sider ved læreryrket som vanskelig kan læres i løpet av grunnutdanningen, og som læres best i selve yrkesutøvelsen (jmf. kap. 2.2, St. meld nr. 11, 2008-2009, s. 92). Innholdet i veiledningssamtalene peker på noen av de saksområdene som de nyutdannede må lære seg den første tiden (jmf. kap. 5.3 og 5.4). Uavhengig av kunnskap om yrkeskvalifisering og nødvendigheten av å omskape denne yrkeskvalifiseringen til handlingskompetanse (jmf. kap. 2.2 og 5.3.1), er læreryrket fortsatt et yrke der de nyutdannede i Norge får *fullt ansvar* på linje med erfarne lærere allerede fra første dag på jobben (jmf. kap. 2.2, St. meld nr. 16, 2000-2001; St. meld nr. 31, 2007-2008; St. meld nr. 42, 1996-1997).

Innholdet i veiledningssamtalene relateres til den nyutdannedes arbeidsoppgaver og arbeidssituasjon. Ved å beskrive og analysere reelle situasjoner kan veiledningssamtalene bidra til at de nyutdannede får hjelp til å omskape kvalifiseringskunnskapen fra lærerutdanningen til handlingskunnskap (jmf. kap. 2 og 5.3-5.5). På denne måten er det betydningsfullt at saksområdene knyttes til reelle situasjoner og belyses på en slik måte at de kan bidra til at de nyutdannede utvikler strategier for å analysere ulike yrkessituasjoner og egne handlinger i yrkesfeltet (jmf. kap. 3.3.3 om kulturelle redskaper og 4.1.3, Schön, 1983). Veiledningssamtalene kan da bli en arena der veilederne hjelper de nyutdannede til å analysere hendelser i yrkesfeltet og til å utvikle egen handlingskompetanse (jmf. kap. 5.3.1, Nygren 2004). Deltakerne i disse samtalene kan sammen finne fram til hvordan disse yrkessituasjonene kan analyseres, jmf. "the zone of proximal development", samt bidra til utvikling av kulturelle redskaper (jmf. kap. 4.1 og 4.4). Slik sett kan veiledningssamtalene fungere som en arena der veilederens bruk av kulturelle redskaper kan fungere som støttende læringsstillas (jmf. kap. 4.3.2, Bruner, 1975, 1990) og de ulike ytringene som tenkeredskaper (jmf. kap. 4.2.3, Dysthe, 2001a) for å utvikle egen lærerkompetanse. På denne måten kan dialogene i veiledningssamtalene, blant annet ved at saksområdene tar utgangspunkt i beskrivelser av situasjoner og handlinger i yrkesfeltet, bidra til at den nyutdannede har mer kunnskap om og blir tryggere når hun/han foretar slike analyser som del av yrkesutøvelsen (jmf. kap. 3.2.4).

Det vil kunne være vanskelig for den enkelte nyutdannede å nyttiggjøre seg veiledningssamtaler som er isolert fra selve yrkesvirksomheten (jmf. kap. 3.2.1-3.2.4, Lave & Wenger, 1991). Uansett hvor konkret og handlingsrettet veiledningssamtalen er, må den nyutdannede omsette den meningskapingen som har foregått i veiledningssamtalen, til

handlingskompetanse i egen skolekontekst (jmf. kap. 5.3.1, Nygren, 2004). Flere av utdragene fra veiledningssamtalene viser imidlertid beskrivelser av hva de nyutdannede lærerne har gjort for å følge opp saksområder som er blitt belyst i veiledningssamtalene, i sin praksis som lærere (jmf. kap. 7.1.6, utdrag 23-28, ind. veil. Gunnar, 23.10 og utdrag 23-24, gr. A, veil. 1.04). Disse beskrivelsene er en selvrappoterings fra de nyutdannede der de dokumenterer hvilke konsekvenser veiledningssamtalene kan ha for utvikling av egen praksis som lærer (jmf. Wagn, 2009).

De nasjonale kartleggingsundersøkelsene viser også til at saksområder innen kategorien ”de nyutdannedes individuelle behov” belyses, men ingen av rapportene tydeliggjør hva denne kategorien omhandler. Dette innebærer at sammenlikningsmulighetene mellom disse studiene begrenses. Jeg vil likevel knytte noen kommentarer til denne kategorien slik den framkommer i de nasjonale kartleggingsundersøkelsene.

Betegnelsen disse kartleggingsundersøkelsene har valgt, ” de nyutdannedes individuelle behov”, er interessant i og med den vektleggingen tiltakene tradisjonelt har hatt på at ”veiledningen skal ta utgangspunkt i de problemstillingene de nyutdannede har” (jmf. kap. 2.2.4, Læringscenteret, 2003, Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 1). Denne vektleggingen av at veiledningssamtalene skal ta utgangspunkt i de nyutdannedes problemstillinger, ble som nevnt noe dempet i utlysningssbrevene fra og med 2007, i og med at det da ble tilføyd at veiledningssamtalene også skulle kunne omhandle ”det skole- og barnehageeier ønsker det skal fokuseres på” (jmf. kap. 2.2.4, Utdanningsdirektoratet, 2007b, s. 2).

I intensjonsavtalen mellom KD og KS (2009) viser partene til at de ønsker en varig ordning med veiledning for nyutdannede som bygger på de føringene som er lagt i den nasjonale satsingen på veiledning for nyutdannede fra 2003.

... arbeide målrettet for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning tilsvarende ordningen ”Veiledning av nyutdannede lærere” til alle nyutdannede pedagoger i grunnskolen og videregående opplæring fra 2010-2011, og alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen i løpet av skoleåret 2011-2012 (Kunnskapsdepartementet & KS, 2009).

I og med at rapportene fra de nasjonale kartleggingsundersøkelsene ikke kommenterer hva de legger i denne kategorien, og benytter dette som en egen kategori, kan det tyde på at denne kategorien ikke nødvendigvis har sammenheng med formuleringene i utlysningssbrevene. Dersom det er tilfellet er en nærliggende tolking at denne kategorien i noen grad kan samsvare med den kategorien jeg har kalt for ”Å være nyutdannet og ny på en skole”.

Dette fordi denne kategorien omfatter saksområder som har sitt utgangspunkt i den nyutdannedes opplevelser av sin situasjon som nyutdannet og ny på skolen.

Min tolkning av uttrykket ”de problemstillinger de nyutdannede har” er at saksområdene som belyses i veiledningssamtalene skal være saksområder som relateres til den nyutdannedes skolekontekst, og situasjoner og arbeidsoppgaver som den nyutdannede gir uttrykk for at hun/han ønsker å få belyst i veiledningssamtalene. Det spesielle ved den norske satsingen er nettopp at de nyutdannede har fått en slik rolle når det gjelder valg av saksområder i veiledningssamtalene. Selv om denne ensidige vektleggingen på de nyutdannedes problemstillinger ble justert i 2007, står denne formuleringen fortsatt ved lag som vesentlig i forhold til hvem som skal være sentrale i valg av innhold i veiledningssamtalene. Utlysingsbrevet i 2007 (Utdanningsdirektoratet, 2007b) bidro til at innholdet i veiledningssamtalene ikke ensidig skulle baseres på de nyutdannedes problemstillinger, men også åpne for å belyse tematikk som arbeidsgiver var opptatt av, som oppfølging av vedtatte strategiplaner/kvalitetsutviklingstrategier i kommunen. Det kan tolkes som at innholdet i veiledningssamtalene fastsettes i et samarbeid der man både tar utgangspunkt i de nyutdannedes behov og de spesielle satsingsområdene som finnes i kommunale strategidokumenter og vedtak.

Ulikheter relatert til oppfølging av elever

Det er vesentlige forskjeller på innholdet i veiledningssamtalene slik det framkommer i de nasjonale kartleggingsundersøkelsene, og i min studie av veiledningssamtaler.

Først vil jeg relatere forskjellene til begrepsbruk og betegnelsen *elever*. I de observerte veiledningssamtalene snakker de nyutdannede og veilederne i stor grad om elever, og arbeid relatert til elever. I kartleggingsundersøkelsene har man valgt å bruke mer overordnede betegnelser, slik at betegnelsen ”elever” i liten grad benyttes. Når betegnelsen ”elever” nevnes eksplisitt i de nasjonale kartleggingsundersøkelsene, gjøres det i relasjon til ”elever med spesielle behov” (Harsvik & Norgård, 2011, s. 17) og i forhold til ”elevvurdering” (Harsvik & Norgård, 2011, s. 17; Kunnskapsdepartementet & KS, 2011, s. 33).

Lindgren (2009) har også studert innholdet i veiledningssamtaler mellom nyutdannede og erfarne lærere. Hun trekker fram at innholdet i veiledningssamtalene i stor grad relateres til områder som problemelever, samarbeidsproblemer og konflikter, og i mindre grad til videreutvikling av gode kollegarelasjoner eller tar utgangspunkt i de nyutdannedes mestringsopplevelser (Lindgren, 2009, s. 148). Lindgren hevder at de områdene hun fant i

sitt materiale, samsvarer med andre undersøkelser av innhold i veiledning av nyutdannede (Lindgren, 2009; Stanulis, Fallona, & Pearson, 2002; Säll, 2000). Dette kan indikere at veiledningssamtaler ofte dreier seg om *problemer* som de nyutdannede må håndtere, og i mindre grad om å *bygge relasjoner*, samt *foredle og videreutvikle* de nyutdannedes vellykkede tilnæringsmåter eller metoder.

Hva angår analysen av veiledningssamtalene i min studie tydeliggjør utdragene at mange av saksområdene er relatert til oppfølging av enkeltelever (jmf. kap. 5.5.2, Ulvik, 2009). Innholdet i veiledningssamtalene, slik det framkommer i analysen, viser en større variasjon når det gjelder fokus i veiledningssamtalene enn det Lindgren (2009) viser til. Utdragene fra veiledningssamtalene tydeliggjør blant annet at veiledningssamtalene kan omhandle problemområder, men også omfatte tiltak for å ivareta og videreutvikle vellykkede tiltak, samt erfaringsutveksling relatert til utprøving av ulike undervisningsmetoder eller relasjonsbyggende tiltak. Mine observasjoner viser at det er vesentlig også å få fram det mangfoldet av innhold som gjenspeiler seg i observasjonene og som viser at veiledningssamtalene relateres til mange ulike sider ved lærerarbeidet (jmf. kap. 7.2.9).

Et område som skiller seg ut i min studie, og som ikke omtales i kartleggingsundersøkelsene, er knyttet til de nyutdannedes funksjoner som kontaktlærer eller kun faglærer. Mine observasjoner viser at dette har betydning for hva som belyses i veiledningssamtalene. Kartleggingsundersøkelsene tydeliggjør ikke eksplisitt sammenhengen mellom å være kontaktlærer og innholdet i veiledningssamtalene. De benytter kategorien klasseledelse, men har ikke en egen kategori relatert til funksjonen som kontaktlærer. Det har heller ikke jeg gjort, men for å få fram forskjellen mellom det å arbeide med klasseledelse relatert til undervisning og didaktiske vurderinger som faglærer, og det ansvaret man har som kontaktlærer, har jeg skilt mellom kategoriene 1 (arbeid relatert til oppfølging av enkeltelever) og kategori 2 (oppfølging og forbedring av klassemiljø, læringsmiljø)¹¹². Jeg valgte å tydeliggjøre oppfølging av enkeltelever som kategori, fordi innholdet i veiledningssamtalene til nyutdannede som er kontaktlærere ofte tok utgangspunkt i ansvaret for oppfølging av det totale tilbudet skolen gir den enkelte elev. I og med at jeg ikke har forhåndsdefinerte kategorier, men har utviklet kategoriene med utgangspunkt i en abduktiv tilnærming, altså i et samspill/brytning mellom empiri og teoretiske begreper (jmf. kap. 6.1.1), ble det nødvendig å konstruere en egen kategori som fanget opp

¹¹² Jmf. fotnote relatert til oppsettet av de åtte kategoriene, kap. 7.2.

dette aspektet ved lærerarbeidet. Dermed tydeliggjør min studie i større grad enn de nasjonale kartleggingsundersøkelsene at de nyutdannede er opptatt av og ønsker veiledning på hvordan de skal *følge opp enkeltelever* som kontaktlærer. Min studie av innholdet i veiledningssamtalene får på denne måten fram en viktig dimensjon ved lærerarbeidet som omfatter mer enn selve undervisningsarbeidet.

De kategoriene som angis som svaralternativer i kartleggingsundersøkelsene, kan sees som kategorier knyttet til rådende diskurser om hva lærerarbeidet består i, forståelse av hva innholdet i slike veiledningssamtaler mellom nyutdannede og deres lokale veiledere forventes å være, eller normative kategorier for å kartlegge ønsket innhold. Utdanningsforbundets nasjonale kartleggingsundersøkelse bygger i stor grad på en slik normativ tilnærming, der en av intensjonene med kartleggingen var å sjekke hvorvidt det som tas opp i veiledningssamtalene samstemmer med det oppdragsgiveren (Utdanningsforbundet) ønsker at slike veiledningssamtaler skal belyse (Harsvik & Norgård, 2011, s. 1).

Lærernes fokus på enkeltelever førte som nevnt til at jeg valgte å betegne en av kategoriene for ”arbeid relatert til oppfølging av enkeltelever”. Saksområdene innen denne kategorien viser noe av den kompleksiteten som ligger i læreres arbeid med, og relasjoner til, den enkelte elev (jmf. Lortie, 1975; Moos, Krejsler, & Fibæk Laursen, 2004). Dette er saksområder som belyses i mange av veiledningssamtalene og er et område som særlig noen av de nyutdannede forteller at de bruker mye tid på. Lærere framhever ofte at en av grunnene til at de trives som lærere, er elevrelasjoner og den nære kontakten med den enkelte elev over tid (Lortie, 1975, jmf. også ulike artikler i Utdanningsbladet)¹¹³. Innholdet i de observerte veiledningssamtalene viser at både de nyutdannede og veilederne er engasjert i og er opptatt av å belyse ulike sider ved lærerarbeidet som er relatert til oppfølging av enkeltelever.

Jeg har observert og deltatt i veiledningssamtaler mellom nyutdannede og erfarne lærere siden 1998. Det at de observerte veiledningssamtalene omhandler komplekse saksområder relatert til enkeltelever og et mangfold av saksområder knyttet til oppfølging av enkelt-elever, er ikke overraskende. Dette bekreftes så tidlig som i det nasjonale pilotprosjektet for veiledning av nyutdannede allmennlærere (Bjerkholt, 2002, s. 26). Nyutdannede lærere hevder ofte at lærerutdanningen burde gitt dem mer kunnskap om oppfølging av enkeltelever og kunnskap om arbeidsoppgaver som er relatert til funksjonen som kontakt-

¹¹³ www.utdanningsbladet.no

lærer (Bjerkholt, 2002a, s. 33). I min studie tok jeg utgangspunkt i hva som ble belyst i veiledningssamtalene og konstruerte kategorier ut fra dette, noe som bidro til at dette saksområdet om oppfølging av enkeltelever trådte tydelig fram.

Oppfølging av enkeltelever kan også relateres direkte til det ansvaret som påligger lærere som kontaktlærere (Opplæringsloven § 8-2). Alle de sju kontaktlærerne i mitt materiale tydeliggjør det spesielle ansvaret som følger med kontaktlærerfunksjonen og den rollen læreren får i forhold til eleven, elevene i klassen, andre faglærere og foreldrene. Opplæringslovens § 8-2 presiserer kontaktlærernes spesielle ansvar for oppfølging av den enkelte elev, og ca. 80 % av lærerne i grunnskolen er kontaktlærere (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Ingen av kartleggingsundersøkelsene har valgt å etterspørre eller kommentere verken oppfølging av enkeltelever som kategori eller kontaktlærerfunksjonen spesielt (Fladmoe & Karterud, 2012; Harsvik & Norgård, 2011; Kunnskapsdepartementet & KS, 2011).

I en sammenlikning mellom de ulike kartleggingsundersøkelsene og min kvalitative studie, får en kvalitativ tilnærming som i min studie, i større grad fram et mangfold, variasjoner og noe av den kompleksiteten som preger slike veiledningssamtaler. En sammenlikning med de nasjonale kartleggingsundersøkelsene viser denne kvaliteten ved kvalitative studier. I denne sammenheng viser min studie at veiledningssamtalene mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere belyser sider ved lærerarbeidet som etter mitt syn ikke kommer tydelig nok fram i de nasjonale kartleggingsundersøkelsene. En av fordelene ved slike nasjonale kartleggingsundersøkelser er imidlertid at de gir mulighet for i noen grad og sammenligne innholdet i åtte nyutdannede læreres veiledningssamtaler med den tematikk som disse kartleggingsundersøkelsene har fanget opp gjennom sine forhåndsutvalgte kategorier.

7.3.2 Organisering av veiledningsordningen

I de observerte veiledningssamtalene er det deltakerne som avklarer hva tematikken skal dreie seg om. Dette innebærer at de fleste nyutdannede i mitt utvalg starter veiledningssamtalene med å gi uttrykk for hvilke saksområder de nyutdannede ønsker å ta opp i denne veiledningssamtalen. De forteller om arbeidsoppgaver de ønsker veiledning på, eller gir beskrivelser av situasjoner og episoder fra sin skolehverdag. Med utgangspunkt i konkrete arbeidsoppgaver og beskrivelser av situasjoner og hendelser, konstrueres ulike saksområder. På denne måten er saksområdene relatert direkte til den nyutdannedes arbeidsoppgaver eller tar utgangspunkt i reelle episoder fra den nyutdannedes lærerarbeid.

Dette samsvarer med innledninger til veiledning innen phronesistradisjonen (jmf. kap. 3.3.6, Brusling, 1996) og veiledning som vektlegger refleksjon.

I oppsummeringene av kartleggingsundersøkelsene derimot, antydes det at innholdet i veiledningssamtalene blir fastlagt av ledelsen, veilederne og de nyutdannede tidlig på høsten (Harsvik & Norgård, 2011, s. 17; Kunnskapsdepartementet & KS, 2011, s. 32). I disse undersøkelsene er dels nyutdannede og de lokale veilederne (Harsvik & Norgård, 2011), og dels nyutdannede og rektorer, respondenter (Kunnskapsdepartementet & KS, 2011). Svarene viser at rektorene og veilederne krysser av for flere av innholdskomponentene i kartleggingsundersøkelsene enn de nyutdannede. Det kan være ulike grunner til at veilederne og rektorene har mer informasjon om innholdet i veiledningssamtalene enn de nyutdannede. Det kan skyldes at de har flere års erfaring med oppfølging og veiledning for nyutdannede, og krysser av kategorier som har blitt belyst også i disse tidligere års veiledningssamtaler. Utdanningsforbundets kartleggingsundersøkelse antyder følgende årsak: "...at veilederne har bedre oversikt over innholdet i den veiledningen som er planlagt, men ennå ikke gjennomført" (Harsvik & Nordengård, 2011, s. 30). Dette kan innebære at de tolker at innholdet i veiledningssamtalene i hovedsak fastlegges av lederne og de lokale veilederne på høsten.

Disse kartleggingsundersøkelsene gir ikke svar på hvordan tematikken fastsettes. Innholdet i de observerte veiledningssamtalene hentes fra den nyutdannedes hverdag som lærere og er basert på beskrivelser og konkrete arbeidsoppgaver der og da. På denne måten følges opp den intensjonen som framkommer i utlysningssbrevene fra Utdanningsdirektoratet (jmf. kap. 2.2.4). Dersom det er slik Utdanningsforbundets rapport fra kartleggingen antyder (Harsvik & Norgård, 2011, s. 30), at tematikken er planlagt på høsten, kan det indikere at de nyutdannede i mindre grad enn i de observerte veiledningssamtalene selv presenterer hva de ønsker veiledning i forhold til. Det er uansett da interessant at innholdet i de observerte veiledningssamtalene i så stor grad samsvarer med disse kategoriene i kartleggingsundersøkelsene (jmf. kap. 5.5.1).

Selv om tematikken i kartleggingsundersøkelsene og i min studie i stor grad samsvarer, er en slik sammenlikning komplisert blant annet fordi kategoriene i de ulike studiene er forskjellige. Når det gjelder KD og KS sin kartlegging, er deres forhåndsdefinerte kategorier en blanding av det jeg har kalt kategorier og arbeidsoppgaver (jmf. kap. 5.5.1). Flere av de arbeidsoppgavene som nevnes i KD og KS sin kartlegging, som forskrifts-

baserte elevsamtaler/utviklingssamtaler, konferansetimer, foreldremøter og arbeidsplaner, er også saksområder som belyses i min kvalitative studie. Dette er arbeidsoppgaver som mine forskningsdeltakere forteller at de har lite eller ingen erfaring med fra lærerutdanningen (jmf. også Smeby & Mausethagen, 2011).

Et område som ikke nevnes i KD og KS sine konkrete oversikter over saksområder, er individuelle opplæringsplaner. Dette er et saksområde som alle de nyutdannede i mitt utvalg ber om veiledning på. Individuelle opplæringsplaner skal ferdigstilles i løpet av de to første månedene på høsten (Opplæringsloven § 5-1).

Med utgangspunkt i min 15-årige erfaring med oppfølging av veiledningssamtaler mellom nyutdannede og lokale veiledere (jmf. forordet og kap. 2), TALIS-undersøkelsens resultater (jmf. kap. 5.3.5), samt mine funn i denne studien, er det underlig at KD og KS sin undersøkelse av 2011 ikke fanger opp tematikk relatert til elever med spesielle behov. Dette er et saksområde som er svært sentralt i mitt datamateriale. Det er også et saksområde som påpekes som tematikk av de lokale veilederne i Utdanningsforbundets kartlegging (2011), samt trekkes fram som et område de nyutdannede lærerne vurderer at de ikke har nødvendig kompetanse til å takle (jmf. kap. 5.3.5 og 5.4.1-5.4.2, Arnesen & Aamodt, 2010; Lindgren, 2009; Vibe et al., 2009). De nyutdannede i mitt utvalg hevder alle at de har lite kunnskap om, og praktisk erfaring med, arbeid relatert til individuelle opplæringsplaner og med undervisning av elever med spesielle behov.

Man kan spørre seg hva det innebærer at dette arbeidsområdet, i likhet med oppfølging av enkeltelever, ikke framkommer av oversikten. Det kan ha sammenheng med at disse kartleggingsundersøkelsene ikke primært er rettet mot innholdet i veiledningssamtalene, men har et bredere perspektiv på i hvilken grad, og på hvilken måte veiledningsordning for nyutdannede er etablert og fungerer. Derfor er den delen av rapportene som omhandler innholdet, lite utfyllende i rapportene (Fladmoe & Karterud, 2012; Harsvik & Norgård, 2011; Kunnskapsdepartementet & KS, 2011). Det kommer imidlertid ikke fram i rapportene at disse to områdene belyses, noe som kan skyldes valg av forhåndsdefinerte kategorier, metodologiske forhold, tidspunktet for gjennomføringen av undersøkelsen eller at tematikken er forhåndsbestemt og i hovedsak bygger på eierne/arbeidsgivernes og de lokale veilederne vurderinger av hvilke behov de nyutdannede har. Men det kan også tolkes som at oppfølging av enkeltelever og arbeid med spesialpedagogiske arbeidsoppgaver ikke oppfattes som aktuell tematikk innen de rådende diskurser knyttet til hva

veiledning av nyutdannede lærere bør omfatte (jmf. Bjerkholt & Hedegaard, 2008; Jelstad, 2011).

Ulike interesser i forhold til innhold i veiledningssamtalene

Det kan være motsetninger mellom de saksområdene eierne, rektorene, lokale veiledere, arbeidstakerorganisasjonene, arbeidsgiverorganisasjonen, departementet og de nyutdannede selv ønsker å belyse i veiledningssamtalene (Bjerkholt & Hedegaard, 2008).

Dette kan være noe av årsaken til at 49 % av respondentene i Utdanningsforbundets kartleggingsundersøkelse (2011, s. 29) fant at de forhåndsdefinerte innholdskategoriene ikke samsvarte med innholdet i deres veiledningssamtaler (jmf. kap. 5.5.1). Utdanningsforbundet viser til at de i sin undersøkelse primært ønsket å sjekke med veilederne hvorvidt de forhåndsbestemte innholdskomponentene de presenterte i spørreskjemaet, var del av innholdet i veiledningssamtalene, jmf. en normativ tilnærming (jmf. kap. 7.3.1, Harsvik & Norgård, 2011, s. 17). Slik sett fikk de i denne kartleggingsundersøkelsen tydeliggjort at deres kategorier ikke i tilstrekkelig grad gjenspeiler innholdet i veiledningssamtalene.

KD og KS sin undersøkelse omfatter flere av de arbeidsoppgavene som tillegges kontaktlærerne, men verken arbeidsområdet som omfatter elever med særskilte behov, eller oppfølging av enkeltelever, er med i oversikten (Kunnskapsdepartementet & KS, 2011, s. 33). Men igjen, kartlegging av innholdet i veiledningssamtalene var ikke det primære siktemålet for disse kartleggingsundersøkelsene. Derfor kan denne sammenlikningen kun bidra til å problematisere noen spørsmål som kan være sentrale i den videre utformingen av tilbudet med veiledning for nyutdannede lærere.

Hvis intensjonene med at veiledningsordningen fortsatt skal være å ta utgangspunkt i de nyutdannedes egne problemstillinger, samt kunne vektlegge eier/arbeidsgivers satsingsområder, bidrar denne sammenlikningen av kategorier og saksområder til å belyse og problematisere hvordan innholdet i veiledningsordningen fastsettes (Kunnskapsdepartementet & KS, 2009). Et av de mange spørsmålene en slik sammenlikning løfter fram, er hvordan ta utgangspunkt både i de nyutdannedes behov og eiers/arbeidsgivers ønsker, når man fastsetter innholdet i de ulike veiledningssamtalene. Dersom tematikken fastsettes på høsten og veiledningssamtalene da skal følge opp denne temaplanen kan det settes spørsmålstegn ved om en slik tilnærming til innholdet i veiledningssamtalene kan ivareta de ulike behovene de nyutdannede kan ha utover i skoleåret. Samtidig kan man spørre hvorvidt de nyutdannede selv er i stand til, i den enkelte veiledningssamtale, å

identifisere sine læringsbehov (jmf. kap. 8.3). Kanskje er en kombinasjon av ulike tilnæringer til valg av innhold i veiledningssamtalene bedre for å dekke de nyutdannede lærernes ulike behov og for å berøre tematikken oppfølging av strategiplaner for utvikling av kvaliteteten i skolen (jmf. kap. 2.2.4 og 5.3.2).

Utdanningsforbundet tilkjenner i rapporten fra kartleggingsundersøkelsen sitt syn på innholdet i veiledningssamtalene på denne måten:

Veiledningen må først og fremst ta utgangspunkt i den enkelte nyutdannedes behov, men også ta utgangspunkt i det profesjonelle fellesskapet den nyutdannede har blitt del av. Å ha noen sentrale, felles tema som alle nyutdannede introduseres for og veiledes i er derfor vesentlig (Harsvik & Norgård, 2011, s. 8).

På denne måten tydeliggjør Utdanningsforbundet at de følger opp utlysingsbrevet fra Utdanningsdirektoratet fra 2007. Samtidig viser Utdanningsforbundet at de ønsker at innholdet i veiledningssamtalene skal hvile på to hovedingredienser, den enkelte nyutdannedes behov, og tematikk relatert til deltakelse i det profesjonelle lærerfellesskapet. Dette kan innebære at Utdanningsforbundet ønsker forhåndsbestemt tematikk i noen veiledningssamtaler kombinert med at de nyutdannede i andre samtaler i samarbeid med de lokale veilederen finner fram til saksområder som de ønsker å belyse, og som da kan bidra til at den enkelte nyutdannedes behov ivaretas.

En slik tilnærming til innholdet i veiledningssamtalene kan eventuelt ivareta ulike hensyn. Jeg antar at dersom tematikken i veiledningssamtalene skal fastsettes som en temaplan for noen av veiledningssamtalene i løpet av skoleåret, vil valg av tematikk i veiledningssamtalene kunne baseres på eier/rektors ønsker, de lokale veiledernes erfaringer, forskningsbasert kunnskap om nyutdannede læreres behov, samt tidligere års nyutdannedes evalueringer av veiledningsordningen. Slik sett kan innholdet i veiledningssamtalene ivareta mange ulike hensyn og behov.

Samtidig kan en for stor grad av forhåndsavtalt tematikk bidra til at de nyutdannede i mindre grad opplever at deres egne veiledningsbehov ivaretas. Tematikken kan bli for generell og relateres mer mot prinsipielle og overordnede problemstillinger enn handle om den arbeidssituasjonen og de arbeidsoppgavene den enkelte nyutdannede har ansvar for. Slik sett kan det, dersom tematikken er forhåndsbestemt, bli lite mulighet i disse veiledningssamtalene for at veiledningen vektlegger den enkelte nyutdannedes egne behov. Tematikken som er avtalt i forkant, kan oppleves som bindende for den nyutdannede. På

denne måten kan den nyutdannede holde tilbake sider ved lærerarbeidet som hun primært hadde ønsket å ta opp i veiledningssamtalene.

Observasjonene av veiledningssamtalene har vist at veiledningssamtaler gir muligheter til å tilpasse innholdet til den enkelte nyutdannedes arbeidssituasjon, arbeidsoppgaver og individuelle behov (jmf. oppsum. kap. 7.1 og 7.2). Det burde etter mitt syn ikke være noe i veien for at også forhåndsavtalt tematikk tilpasses den enkelte nyutdannedes individuelle behov. Dette krever imidlertid at de nyutdannede i samarbeid med veilederne kan relatere tematikken direkte til sin skolehverdag.

Forhåndsavtalt tematikk kan imidlertid også bidra til at de nyutdannede føler seg forpliktet til å følge opp de forhåndsdefinerte temaene, selv om det er andre saksområder som de på det tidspunktet hadde ønsket å belyse i veiledningssamtalene. Dersom det er tilfellet, vil innholdet i veiledningssamtalen kunne handle om en tematikk som de nyutdannede selv ikke er spesielt opptatt av eller klarer å relatere til egen arbeidssituasjon som lærer.

I tiltaket ”Ny som lærer” ble det forventet at de nyutdannede selv i stor grad skulle kunne identifisere sine veiledningsbehov (jmf. kap. 3.3.3). Prolearn-prosjektet (jmf. kap. 5.3.2, Jensen et al., 2006) viste at nyutdannede lærere ofte hadde vansker med å definere sitt læringsbehov. Deres problemstillinger ble karakterisert som uavgrensede, noe som innebærer at de må avgrenses og rammes inn slik at de blir mer håndterbare. Flere av de nyutdannede fortalte i gruppeintervjuene at de syntes det var vanskelig å vite hva de skulle ta opp (jmf. kap. 7.1.5). Tidlig på høsten er det flere av de nyutdannede som forteller om at de hadde behov for å få avklart en del mindre saksområder for å få oversikt over hva arbeidet som lærer innebærer (jmf. kap. 8.4.1 og 8.5.1). Det at de nyutdannede gir uttrykk for at de ikke er vant til å definere sine egne veiledningsbehov (jmf. kap. 5.1), og samtidig kan ha vansker med å identifisere sitt læringsbehov (jmf. kap. 5.3.2), kan indikere en fare for at det som tas opp i veiledningssamtalene blir mer eller mindre tilfeldig.

Utdragene viser at de nyutdannede ofte konstruerer saksområder med utgangspunkt i beskrivelser fra sin hverdag som lærer, eller med utgangspunkt i konkrete arbeidsoppgaver. Dette kan innebære at tematikken i veiledningssamtalen er tett knyttet til den nyutdannedes behov i hverdagen. En slik tilnærming til saksområder i veiledningssamtalene kan også ivareta mer overordnet tematikk, ved at deltakerne belyser disse saksområdene ut fra ulike nivå (jmf. kap. 4.5.2) og perspektiver (jmf. kap. 4.5.3). På denne måten kan det også utvikles overordnet tematikk knyttet til disse konkrete beskrivelsene, eller arbeids-

oppgavene. Veiledningssamtalen vil da kunne ta opp konkrete situasjoner og arbeidsoppgaver fra den nyutdannedes skolehverdag, samtidig som disse saksområdene kan belyses prinsipielt og knyttes direkte til den nyutdannedes handlinger i praksisfeltet. Når saksområdene i veiledningssamtaler blir så tett relatert til den nyutdannedes skolehverdag, vil det også kunne bidra til å bevare de nyutdannedes engasjement og entusiasme. Engasjement og entusiasme kan bety mye i forhold til utvikling av egen lærerrolle (jmf. Flores, 2002; Hargreaves, 2005; Jakhelln et al., 2009).

Den enkelte nyutdannedes engasjement får betydning for innholdet i veiledningssamtalene

Oppfølging av enkeltelever er et av de saksområdene som ofte tydeliggjør noe av de nyutdannedes *entusiasme og initiativ* og dermed både *emosjonelt og faglig engasjement* (Barnett, Becher, & Cork, 1987; Hargreaves, 2005). De nyutdannedes beskrivelser i veiledningssamtalene tyder på at oppfølging av enkeltelever ikke bare er et komplekst saksområde, men også gir nærhet til elevene og en del emosjonelle utfordringer i lærerarbeidet (Jakhelln, 2011). De nyutdannede forteller at de er bekymret for elevers situasjon, opptatt av den enkelte elevs framtidsmuligheter og ønsker å forbedre den enkelte elevs læringstilbud. Dette faglige engasjementet for den enkelte elev som viser seg i valg av saksområder og fokus i de observerte veiledningssamtalene kan sees som *en drivkraft til å ville gjøre en endring for elevene* (jmf. kap. 5.3.3, Munthe 2001, 2003, 2005).

Hargreaves (2005) karakteriserer nyutdannede lærere som *entusiastiske og optimistiske til utfordringer i yrket*. I årlige rapporter fra nettverket for veiledning av nyutdannede¹¹⁴ og fra tiltaket ”Ny som lærer”, dokumenteres det blant annet at yrkesstarten som lærer kan være utfordrende og krevende. Samtidig gir de lokale veilederne uttrykk for at de nyutdannede kan være et *friskt pust* og at de ofte framstår som *engasjerte og entusiastiske* i veiledningssamtalene (Bjerkholt et al., 2006; Bjerkholt et al., 2003). Det å være nyutdannet og ung kan imidlertid også bidra til stor grad av usikkerhet i lærerarbeidet (jmf. kap. 5.3.3). Dette engasjementet og den usikkerheten det kan medføre å være ung og nyutdannet, kan være en drivkraft til å ta opp ulike saksområder i veiledningssamtalene. Et slikt utgangspunkt for å belyse et saksområde i veiledningssamtalene kan føre til at de unge nyutdannede ivartar sitt engasjement, får en trygghet i forhold til å foreta pedagogiske valg, samt hjelp til å finne fram til relevante tiltak i forhold til de ulike saksområdene (jmf. kap.

¹¹⁴ www.nyutdannede.no

8.4.4, Dewey, 1991; Illeris, 2007). De nyutdannedes engasjement, entusiasme, samt deres usikkerhet avspeiles på ulike måter i ytringene i de observerte veiledningssamtalene.

Deltakernes engasjement viser seg i intensiteten i veiledningssamtalene (jmf. kap. 8). Når deltakerne har felles fokus og saksområdet opptar dem begge, øker intensiteten (Lauvås & Handal, 1990, 2000). Gunnar og Karens individuelle veiledningssamtaler preges av tidvis høy intensitet og stort engasjement både fra de nyutdannede og veilederne (jmf. kap. 8.4-8.5). Dette kommer blant annet til uttrykk i Gunnar og Veras veiledningssamtaler ved at Gunnar avbryter Vera for å komme med sine ideer og kommentarer som utfyller hennes resonnement eller gir nye perspektiver¹¹⁵ (jmf. kap. 8.4).

Jakhelln (2009) viser blant annet til Illeris (2007) når hun framholder de følelsesmessige aspektene ved læreprosessen som nyutdannet lærer: ”Vi må kunne si at emosjoner har sammenheng med både drivkraften for å lære, det vil si mobiliseringen av den mentale energien som læringen krever, og samspillet med andre læringsprosesser” (Jakhelln, 2009). De emosjonelle aspektene ved lærerarbeidet trer fram på ulike måter i observasjonene av veiledningssamtalene. Et av de områdene der det faglige og emosjonelle engasjementet tydeliggjøres sterkest, er relatert til oppfølging av enkeltelever. Med utgangspunkt i observasjonene er de nyutdannedes engasjement for den enkelte elev som de er kontaktlærere for, en vesentlig drivkraft for endringer og forbedringer av tilbudet til den enkelte (jmf. Lortie, 1975; Moos, et al., 2004; Barnett, 1987). Dersom det er slik at oppfølging av enkeltelever i liten grad belyses i veiledningssamtaler med forhåndsdefinert tematikk, vil det kunne innebære at veiledningssamtalene ikke fanger opp de nyutdannedes eget engasjement og deres egen drivkraft for endring og forbedring. Dette kan da eksempelvis gå utover deres mulighet til å presentere ulike saksområder relatert til oppfølging av enkeltelever. Dersom veiledningssamtalene i stor grad belyser overordnet tematikk, kan de nyutdannede bli tilbakeholdende med å presentere saksområder relatert til enkeltelever i sin klasse fordi de anser dette som mer enkeltstående saksområder som ikke nødvendigvis inneholder slike prinsipielle spørsmål. I mitt datamateriale er saksområder innen kategorien oppfølging av enkeltelever et av de områdene der noen av de nyutdannede i mitt materiale beskriver hvordan de gjennom tiltak forankret i forrige veiledningssamtale, har

¹¹⁵ Intensitet og engasjement kan være vanskelig å formidle i transkriptene, fordi de mange avbrytelsene og halvferdige setningene gir et komplisert bilde av innholdet. Derfor valgte jeg en form der denne intensiteten i liten grad tydeliggjøres i selve transkriptet fra veiledningssamtalene, men jeg kommenterer noen steder i klammeparantes.

bidratt til endringer og forbedringer av tilbudet til den enkelte elev (jmf. kap. 7.2.6, utdrag 122-126, gr. A, veil. 1.04 og kap. 8.4.4, utdrag 23-30, ind. veil. 23.10).

Noe av det som tydeliggjøres i observasjonene av veiledningssamtalene, er de nyutdannedes engasjement i det enkelte saksområdet som belyses. Når det gjelder saksområder som er systematisert under kategorien oppfølging av enkeltelever, beskrives disse saksområdene ofte med stor innlevelse og engasjement. Slik sett framstilles disse saksområdene som *betydningsfulle* områder som den nyutdannede ønsker å få belyst i veiledningssamtalene. Alle de nyutdannede forteller at de er opptatt av å vise den enkelte elev at de ser vedkommende og bryr seg om hvordan hun/han har det.

Gunnar, som er kontaktlærer på 10. trinn, viser i veiledningssamtalene hvordan han jobber for den enkelte elevs undervisningstilbud, selv om flere av hans kolleger mener at det ikke nytter, og at de har prøvd alt (utdrag 391-416, ind.veil 18.09). I veiledningssamtalene får Gunnar støtte fra veileder, og konkret hjelp til å finne fram til tiltak som kan bidra til å bedre enkeltelevers situasjon. Han rapporterer også tilbake til veilederen i forhold til hvordan han har fulgt opp det enkelte saksområdet (jmf. kap. 8.4.4, utdrag 23-30, ind. veil. 23.10). På denne måten tydeliggjør veiledningssamtalene at han som nyutdannet bidrar til å gjøre en forskjell for noen av elevene.

Engasjementet omfatter ofte også veilederne og kan sees som en mobilisering av mental energi som blir en sterk drivkraft i den nyutdannedes læring (Jakhelln, 2009; Illeris, 2007). På denne måten vil saksområder som er hentet direkte fra den enkeltes praksis, og som er betydningsfulle for den nyutdannede, kunne gi et større læringspotensiale enn saksområder som er av mer prinsipiell karakter og som ikke relateres direkte til den nyutdannedes opplevde behov for å få veiledning. Gjennom de mange beskrivelsene fra skolehverdagen tydeliggjør de nyutdannede sitt faglige, sosiale og emosjonelle engasjement i forhold til enkeltelever, klassemiljø, undervisning eller andre typer arbeidsoppgaver som de har ansvar for.

Observasjoner av veiledningssamtaler og en datanær analyse bidrar til å vise sammenhengen mellom de nyutdannedes beskrivelser, deres engasjement i forhold til de saksområdene som belyses, og intensiteten i den enkelte veiledningssamtale. Ved å ta utgangspunkt i konkrete beskrivelser fra reelle situasjoner og analysere disse med tanke på endring og forbedring, opprettholdes og videreutvikles den nyutdannedes entusiasme og engasjement (jmf. Heikkinen et al., 2011). Den nyutdannede får på denne måten hjelp av

veilederen til å analysere komplekse yrkessituasjoner og mulighet til å drøfte ulike tiltak med en erfaren kollega (jmf. kap. 4.5.3). Slik sett er veiledningssamtalene en arena der de nyutdannede sammen med veilederne får hjelp til å analysere og finne tiltak (jmf. kap. 4.4.3). I disse dialogene setter den nyutdannede og veilederen sammen ord på noe av den læringsprosessen den nyutdannede står i når kunnskap som er distribuert i utdanningskvalifiseringen, skal omgjøres til handling i skolekonteksten (jmf. kap. 5.3.1, Nygren, 2004). På denne måten kan veiledningssamtalene, selv om de ikke nødvendigvis tilfredsstiller kravene til å bli kalt praksisfellesskap (jmf. kap. 3.2.1), likevel kunne få betydning for handling (jmf. kap. 3.2.1). Veiledningssamtalene bidrar som støtte for den nyutdannede i læreprosessen med å skape om en mer eller mindre kontekstfri yrkeskvalifisering til kunnskap som tilpasses den enkeltes skolekontekst og til de konkrete utfordringene den nye læreren skal håndtere (jmf. kap. 5.3.4, Berliner, 1995; Dreyfus et al., 1986; Feiman-Nemser, 2003; Fuller & Bown, 1975).

7.3.3 Valg av saksområder og fokus i relasjon til ulike lærerfunksjoner

Det er et tydelig skille mellom innholdet i de veiledningssamtalene der den nyutdannede er kontaktlærer og der den nyutdannede kun har faglærerfunksjon. Mine data tydeliggjør at det å være kontaktlærer både oppleves som en berikelse og som svært ansvarsfullt og lærerikt. Lærerarbeidet handler i hovedsak om elevens læring, noe mine analyser av veiledningssamtalene tydeliggjør.

Som nevnt er sju av de åtte nyutdannede lærerne kontaktlærere. Kontaktlærerfunksjonen er styrt av opplæringslovens § 8-2 (Opplæringsloven, 2011), og denne funksjonen skal bidra til å sikre en tettere oppfølging av den enkelte elev, noe som skal gi en positiv effekt på elevenes læringsresultat (jmf. Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009; Nordenbo et al., 2008; Utdanningsdirektoratet, 2011b, s. 45).

Klassen eller basisgruppa skal ha ein eller fleire lærarar (kontaktlærarar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld klassen eller basisgruppa og dei elevane som er der, mellom anna kontakten med heimen (Opplæringsloven, 2011, s. § 8-2, annet ledd).

Dette er arbeidsoppgaver som de nyutdannede i mitt utvalg viser til at de har lite eller ingen erfaring med fra lærerutdanningen (jmf. Bjerkholt, 2002a; Smeby & Mausethagen, 2011). Derfor blir det svært vesentlig at de nyutdannede i veiledningssamtalene får belyst ulike sider ved kontaktlærerfunksjonen. De nasjonale kartleggingsundersøkelsene framhever betydningen av at de nyutdannede får veiledning på klasseledelse (jmf. kap. 7.3.1).

Klasseledelse og kontaktlærerfunksjonen er to ulike sider ved lærerarbeidet. Alle lærere er faglærere og har da ansvar for å lede læringsarbeidet i de ulike fagene, klasseledelse, men kontaktlæreren har et helhetlig ansvar som også relateres direkte til oppfølging av den enkelte elev og samarbeidet med foreldre/foresatte.

Innholdet i de observerte veiledningssamtalene viser at de nyutdannede både er opptatt av kontaktlærerfunksjonen og av klasseledelse i sine veiledningssamtaler. I pedagogisk litteratur (jmf. Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009; Bø, 2011; Halland, 2005; Helle, 2011; Nordahl, 2010; Nordenbo et al., 2008) kan det se ut som klasseledelse er det sentrale, og at kontaktlærerfunksjonen i stor grad relateres til foreldresamarbeid. Dette indikerer at kontaktlærerfunksjonen som tema i liten grad belyses, og at lærerstudentenes kjennskap til kontaktlærerfunksjonen i hovedsak belyses gjennom praksislærernes oppfølging av enkelt-elever og til samarbeid med hjemmet.

Observasjonene viser som nevnt at det er en klar sammenheng mellom det som belyses i veiledningssamtalene og den nyutdannedes lærerfunksjoner, arbeidsoppgaver, individuelle engasjement og veilederens oppfølging av disse saksområdene (jmf. kap. 4.2-4.3, Linell, 2009, og kap. 8.3-8.5).

Mine elever – min klasse

Kontaktlærerne er i veiledningssamtalene spesielt opptatt av *sine elever og sin klasse*. Lærerne bruker *eiendomspronomenet* ”min” og ”din” i forhold til det å være kontaktlærer (kap. 7.1.8 ytring 122, ind.veil 13.09). Kontaktlærerne omtaler og omtales som eiere av den klassen og de elevene som de er kontaktlærere for. Dette tyder på at det er sterke bånd både faglig, sosialt og emosjonelt mellom kontaktlærer og den enkelte elev, og mellom kontaktlærere og den klassen man har ansvaret for (kap. 7.1.7, utdrag 89-90, ind.int. June, 13.09).

Kontaktlæreransvaret fører med seg større ansvar, nærhet og omtanke for den enkelte elev og for klassen, enn om man bare er faglærer. Denne nærheten utløser et faglig og et emosjonelt engasjement for den enkelte (jmf. Hargreaves, 2005; Jakhelln et al., 2009; Schutz & Perkun, 2007). Dette har sammenheng med det helhetlige ansvaret man har for den enkeltes faglige og psykososiale læringsmiljø, samt det særlige ansvaret for kontakten med hjemmet (jmf. Opplæringsloven, 2011, s. § 8-2). Hargreaves (1994) hevder at skolekulturer i liten grad tar opp og drøfter ulike aspekter relatert til de følelsesmessige relasjonene mellom elever og lærere. Dette kan dreie seg om opplevelser og følelser som

de erfarne lærerne regner som en del av det å være lærer, men som de i liten grad snakker om. For de nyutdannede kan denne nærheten til elevene, og de følelsesmessige båndene som oppstår, komme mer eller mindre uforberedt på dem. Det er ikke enkelt i en studie-situasjon å forberede seg på de emosjonelle sidene ved lærerarbeidet. Jeg vil hevde at de korte praksisperiodene og små muligheter for å kunne ta et helhetlig ansvar for oppfølging av den enkelte elev, i liten grad gir lærerstudentene anledning til å bygge opp denne type relasjoner til elever (jmf. Heikkinen et al., 2011; Smeby & Mausethagen, 2011).

Det er et skille mellom de saksområdene som henholdsvis kontaktlærerne (Mina, Mette, Gunnar, Gorm, Jenny, June og Kine) og Karen, som er den eneste som kun er faglærer, presenterer. Innholdet i veiledningssamtalene *preges altså av om den nyutdannede er kontaktlærer eller ei.*

Kontaktlærere tar i hovedsak utgangspunkt i oppfølging av enkeltelever eller klasse-/læringsmiljø

Først i denne delen konsentreres framstillingen om Mina, Gunnar og Gorm sin individorienterte tilnærming til saksområdene. Disse tre beskriver komplekse saksområder som inkluderer ulike sider ved oppfølging av enkeltelever. Beskrivelsene omhandler elevenes situasjon i klassen, på skolen, på fritida, og samarbeid med kolleger og foreldre (kap. 7.2.1, utdrag 82-90¹¹⁶, gr. A, int.12.11 og kap. 7.1.6, utdrag 23-24, gr. A, veil. 1.04).

Det kan være ulike grunner til at disse tre kontaktlærerne i stor grad presenterer komplekse saksområder relatert til enkeltelever. En av grunnene kan være at de alle har elever med særskilte behov i den klassen de er kontaktlærer. Mina har ikke det formelle kontaktlæreransvaret for de fem elevene med enkeltvedtak i sin klasse, men hun er den av kontaktlærerne som har mest undervisning i klassen (kap. 8.3.2, utdrag 98-107, ind. int. 12.09). Mina beskriver mange utfordringer relatert til situasjoner der hun som eneste lærer har eneansvaret for hele klassen (kap. 8.3.1, utdrag 560-565, ind.veil.3.12). På denne måten tydeliggjør hun ulike dilemmaer hun som lærer har i den klassen som hun er kontaktlærer for. Mina har formell utdanning innen spesialpedagogikk og viser i veiledningssamtalene og intervjuene at hun er opptatt av å forbedre undervisningstilbudet både til elevene med enkeltvedtak og til de øvrige elevene (kap. 8.3.1, utdrag 142-145, ind. veil. 12.09). Hennes valg av saksområder viser at hun også er opptatt av den enkelte elevs totale situasjon.

¹¹⁶ Kun noen av disse utdragene er presentert i avhandlingen.

I og med at Gunnar er kontaktlærer på 10.trinn og har ansvar for tre elever med særskilte behov, innebærer dette mye administrativt, praktisk og sosialpedagogisk ansvar i forhold til disse elevene (Opplæringsloven, 2011, § 5-1). Verken Gunnar eller Gorm har formell spesialpedagogisk kompetanse, mens deres veileder har både kompetanse innen det spesialpedagogiske og det sosialpedagogiske fagfeltet. Begge bruker veiledningssamtalene for å orientere seg i forhold til rollen som kontaktlærer, tilgjengelige spesialpedagogiske og sosialpedagogiske ressurser på skolen, og tar opp saksområder som belyser oppfølging av enkeltelever og tilbudet skolen gir disse enkeltelevne. De benytter i stor grad veiledningssamtalene til å orientere seg i forhold til hvilke muligheter de har til å utvikle, og få hjelp til å forbedre den enkelte elevs undervisningstilbud (kap. 7.2.6, utdrag 261-266, ind. veil. Gunnar, 18.09). Gunnar og Gorm har begge bakgrunn som miljøarbeidere (jmf. deltakerberetningen) for barn og unge med ulike funksjonshemninger, noe som kan ha betydning for deres syn på elevrollen, lærerrollen og deres tilnærming til den enkelte elev. Gunnar forklarer sitt engasjement for enkeltelever med at han kanskje har et annet perspektiv på elevene enn de som ikke har denne typen erfaring (kap. 8.4.1, utdrag 122-126, gr. A, int. 1.04 og kap. 8.4, utdrag 121-124, ind. int. 18.09).

Noe av det som kjennetegner disse tre kontaktlærerne, er at de har *det meste av undervisningen* i den klassen hvor de er kontaktlærere. Dermed blir de godt kjent med den enkelte elev i forhold til ulike fag, og det gir dem som kontaktlærere muligheter til å følge den enkeltes situasjon, utvikling og læring (jmf. Lortie, 1975; Barnett, 1987). Ved at de har mye undervisning i den samme klassen, styrkes også relasjonene mellom elevene og kontaktlæreren, både sosialt, faglig og emosjonelt (jmf. Jakehell, Leming & Tiller, 2009).

I de observerte veiledningssamtalene har kontaktlærerne mange felles saksområder. De fleste av saksområdene er *komplekse saksområder* som inneholder muligheter for å velge svært *ulike fokus* innen hvert av saksområdene. Oversiktene over de ulike kategoriene viser at antall fokus som velges innen et saksområde, kan være fra 3 til 13 (jmf. kap. 7.2.1-7.2.9). Det er innen kategorien ”Arbeid relatert til oppfølging av enkeltelever” at hvert saksområde har de fleste fokus. I og med at disse saksområdene i stor grad er relatert til kontaktlærerfunksjonen, viser dette også noe av det mangfoldet og kompleksiteten man må forholde seg til som kontaktlærer (jmf. Halland, 2005; Øzerk, 2010).

Alle kontaktlærerne har et tydelig fokus på elevene i den klassen de er kontaktlærere for. Uavhengig av hvilket saksområde de tar opp, belyses fokuset elever, samarbeid med andre

lærere, og ofte også samarbeid med foreldrene. Valg av fokus understreker deres engasjement for å ta konsekvensene av det helhetlige ansvaret kontaktlærerfunksjonen medfører.

De nyutdannede gir tydelig uttrykk for at de trives i rollen som kontaktlærer. Kontaktlærerfunksjonen er krevende og uoversiktlig, men gir nærhet til den enkelte elev og mulighet for å følge opp engasjementet for elevene (kap. 7.1.7). Dette er en funksjon som gir de nyutdannede en viktig rolle i forhold til både elevene, foreldrene og i forhold til de som bare er faglærere (jmf. Halland, 2005; Honneth & Holm-Hansen, 2008). Kontaktlærerrollen innebærer blant annet å ta initiativ til og koordinere og forbedre tilbudet til den enkelte elev, noe som krever samarbeid med eleven, foreldrene, faglærere og eventuelt andre instanser i og utenfor skolen (jmf. Øzerk, 2010).

Kontaktlærerfunksjonen framstår i deres beskrivelser som elevens støttespiller, advokat og dommer både i forhold til forventninger og krav fra skolen, i forhold til andre faglærere, og eventuelt også i forhold til foreldrene (jmf. Halland, 2005; Mausestagen & Kostøl, 2010). Slik sett opplever de nyutdannede at de blir *betydningsfulle voksne* for elevene (jmf. Nordenbo et al., 2008; Hattie, 2009; Mead, 2005). Dette kan være en av flere grunner til at saksområdet oppfølging av enkeltelever for noen av kontaktlærerne er det dominerende saksområdet i veiledningssamtalene.

Utdragene fra veiledningssamtalene viser at utgangspunktet for mange av disse saksområdene er at de nyutdannede *ser enkelteleven, bryr seg om vedkommende og er bekymret for vedkommendes framtid*. Det engasjementet kommer særlig til uttrykk når veilederen følger opp og ivaretar dette engasjementet, noe som da bidrar til at intensiteten¹¹⁷ i veiledningssamtalene øker.

Klassemiljø og læringsmiljø

Noen av kontaktlærerne (Mette, Jenny, June og Kine) tar som nevnt i større grad utgangspunkt i lærerrollen eller klassemiljøet i de klassene de er kontaktlærere. Gjennom denne type saksområder tydeliggjøres også et fokus på enkeltelever som de er kontaktlærere for (kap. 7.2.2, utdrag 90-94, gr. B, 14.01). Disse fire kontaktlærerne presenterer i større grad saksområder innen kategori 1 om oppfølging av enkeltelever, eller de belyser kategori 2 om klasse- og læringsmiljø. Saksområdene innen kategori 2 kan ha utgangspunkt i relasjoner mellom lærer og elev, elevene, mellom elevene som gruppe og

¹¹⁷ Tolkes ut fra at deltakerne avbryter hverandre og fullfører hverandres resonnement.

læreren, samt være relatert til elevgruppens interesse for faget og for å lære (kap. 7.1.5, utdrag 8-15, gr. A, veil, 12.11). Slik sett er det i større grad kontaktlærerens ansvar for klassemiljøet, læringsmiljøet og læreren som klasseleder som belyses i deres veilednings-samtaler. Klassemiljø og læringsmiljø har da ofte utgangspunkt i eksempler relatert til undervisning i de fagene de selv har ansvar for som kontaktlærere i klassen (kap. 7.1.8, utdrag 120-122, ind. veil. Jenny, 13.09).

De nyutdannede har lang erfaring som elever og studenter, men de har lite erfaring som lærere. Dette kan ha betydning for valg av saksområder. Kvalbein (1999) viser til at de nyutdannede er vant til å vurdere skolekulturer ut fra elev- og studentperspektivet. Det kan innebære at de lettere ser elevperspektivet enn lærerperspektivet som nyutdannede. De er selv i en læringsprosess mellom utdanning og yrke, noe som kan gjøre at de i større grad identifiserer seg med elevene enn med lærerne i starten av skoleåret (jmf. Jordell, 1986a, 1986b, 2002). Det kan muligens beskrives som å komme i en mellomposisjon, på samme måte som de også skal etablere seg i lærerkollegiet og da må forflytte seg fra å være en perifer deltaker til en legitim deltaker i det profesjonelle fellesskapet (jmf. Lave & Wenger, 1991, 2000, 2003).

Fag og undervisning er sentralt for Karen som kun er faglærer

Karen er den eneste som kun er faglærer. Karens valg av saksområder skiller seg fra kontaktlærernes saksområder ved at hun ikke tar opp saksområder relatert til oppfølging av enkeltelever eller foreldresamarbeid, og i svært liten grad saksområder relatert til kategorien klassemiljø. Imidlertid belyser Karen undervisningsrelatert arbeid og spesialpedagogiske oppgaver, og slik sett er hun noe innom læringsmiljø og klasseledelse i sine saksområder. Det er forskjell på Karens omtale av elevene og kontaktlærernes. Det dreier seg særlig om at Karen har et mer avgrenset faglig ansvar for elevenes læring, samt at hun har svært mange elever å forholde seg til. Karen forholder seg til ca. 150 elever hver uke, slik at det blir lite tid til hver enkelt. Det blir da i liten grad overkommelig for henne å følge opp et eventuelt emosjonelt og faglig engasjementet i forhold til den enkelte elevs totale situasjon. Karen tydeliggjør sitt engasjement for den enkelte elev i tilknytning til spesialundervisning. Denne undervisningen foregår i små grupper, slik at hun der blir bedre kjent med hver enkelt elevs situasjon.

Karen er i første rekke opptatt av undervisningsrelatert arbeid og det spesialpedagogiske ansvaret hun har som faglærer (jmf. Øzerk, 2011). Hun underviser i stor grad i de samme

fagene som veilederen, noe som også bidrar til at de utveksler erfaringer og undervisningsideer. Karen er som eneste musikk lærer alene om å ha kompetanse i musikk på skolen. Hun føler seg faglig isolert, og det at veilederen også underviser i musikk, bidrar til at dette fagområdet blir sentralt i deres veiledningssamtaler (jmf. også Fransson, 2006, s. 184-185; Fullan & Hargreaves, 1991).

Karen og hennes veileder belyser mange ulike fokus, relatert til det faglige innholdet i musikkundervisningen, ulike metoder, konkrete undervisningsopplegg og praktiske forhold ved undervisning i musikk. I veiledningssamtalene etablerer Karen og veilederen et faglig samarbeid som også inkluderer at Karen får tilgang til undervisningsmateriell og utstyr som hennes skole ikke har prioritert å investere i. Det faglige samarbeidet mellom Karen og veilederen viser hvordan det at veileder og den nyutdannede har felles interesser og fagkrets kan bidra til å gi et faglig fellesskap i veiledningssamtalene (jmf. kap. 5.5.3, Ingersoll & Strong, 2011; Schwille, 2008; Strong, 2006).

Undervisningsfag og faglig kompetanse

Veiledningsparene Mette og Vivi, og Karen og Vanja, har felles fagkrets og belyser i større grad konkrete undervisningsmetoder, organisering av undervisning og andre forhold relatert direkte til undervisning i de fagene som de nyutdannede og veilederne har felles. På denne måten har *matchen* mellom de nyutdannedes og veilederne fagkrets også betydning for hva som belyses i veiledningssamtalene. De nyutdannede i mitt utvalg vurderer det som svært positivt at de og veilederne underviser i de samme fagene og dermed kan utdype undervisningsrelaterte saksområder innenfor disse konkrete undervisningsfagene. De nyutdannedes vurderinger støttes av annen forskning på veiledning av nyutdannede (jmf. kap. 5.5.3, Ingersoll & Smith, 2004; Schwille, 2008; Totterdell & Arrowsmith, 2007; Totterdell, Heilbronn & Jones, 2002).

Fokus innen saksområdet undervisning er i hovedsak relatert til fagligpedagogiske fokus¹¹⁸. De fleste gir uttrykk for at de er faglig trygge i de fagene de har utdanning i (jmf. kap. 7.1.6, Gunnar og kap. 7.1.5, Mette). Mette forteller at hun føler seg trygg innen fagene sine, men at hun er uttrygg i forhold til gjennomføring av forsøk i kjemi fordi hun selv ikke hadde erfaring med forsøk i sin utdanning (utdrag 1-2, gr. A, int. 1.04). Flere av faglærerne forteller også at de kjenner seg faglig trygge på det stoffet de skal undervise i, men at de

¹¹⁸ Hva som er faglig, fagdidaktiske eller didaktiske spørsmål er et felt der faglærere og fagpedagoger (i lærerutdanningene) ofte er uenige (jmf. Hoel, 2010). Denne diskusjonen kan være relevant i denne sammenheng, men pga. avhandlingens omfang har jeg valgt ikke å utdype problematikken nærmere.

kan være usikre på egen faglighet i forhold til det å kunne svare på alle de ulike spørsmål elevene kan komme til å stille. Alle faglærerne forteller i ettertid at den bekymringen var grunnløs. Slik sett framstår de nyutdannede med stor grad av faglig trygghet innen de fagene som de har fordypning i.

Innen saksområdet undervisning har veiledningssamtalene fokus på pedagogiske spørsmål og didaktiske utfordringer. Fokus kan dreie seg om konkrete undervisningssituasjoner. Dette kan være utfordringer de ønsker hjelp av veilederen for å løse, eller de har fokus på noe de opplever at de har lykket med. Slike fokus på undervisning viser at veiledningssamtalene kan være basert på utfordringer og problemer, men også på videreutvikling og bevisstgjøring av sider ved arbeidet som kan videreutvikles og perfektioneres. Faglærerne presenterer ulike sider ved undervisningsarbeid som variasjon av arbeidsmåter, arbeidsplaner, tilpasset opplæring og vurderingsarbeid. Utgangspunktet for saksområdene spenner fra fortvilelse over elevers manglende motivasjon, til begeistring og glede når de får til å skape et faglig fellesskap som bidrar til at elevene tør å stå fram og tør å tydeliggjøre sin faglige interesse (jmf. kap. 7.1.7, utdrag 120-122, ind. veil. 13.09).

De fokus som belyses i forhold til det å være faglærer, varierer over et vidt spekter. Det er interessant å merke seg at de nyutdannede i min undersøkelse i hovedsak får undervisningsansvar i de fagene de har fordypning i¹¹⁹ (Grimsæth, 2008; Grimsæth, Nordvik & Bergsvik, 2008), og deres faglige trygghet er relatert til disse fagene. Det er i hovedsak didaktiske og ulike pedagogiske perspektiver relatert til undervisning i fagene som har fokus i veiledningssamtalene, ikke det enkelte fag som fagområde. Det er tydelig at det er variert undervisning og tilpasset opplæring innen de fagene de underviser i, som er områder faglærerne ønsker å drøfte med sine veiledere (jmf. Hoel, 2010).

7.3.4 Sammenheng i valg av saksområder, valg av fokus og skolekulturen

Mina, Mette, Gunnar, Gorm, Jenny og June trives med de fleste arbeidsoppgavene, kollegene og ledelsen på skolen. Innholdet i veiledningssamtalene preges av det fellesskapet de opplever på skolen (jmf. Paulin, 2007, s. 178). Når disse nyutdannede belyser saksområder, trekker de på ulike måter inn betydningen av samarbeidet med kollegene og ledelsen. De omtaler kollegene og ledelsen som viktige støttespillere i hverdagen (kap. 7.1.5, ytring 8, ind. int. Mina, 3.12 og ytring 61, gr. A, int. Mette, 12.11, kap. 7.1.6, ytring

¹¹⁹ Mye litteratur om nyutdannede viser at de nyutdannede ikke nødvendigvis får undervisning i fag de har fordypning i.

40, ind.veil. Gunnar, 23.10, kap. 7.1.7, ytring 78, ind. int. Jenny, 13.09). På denne måten tydeliggjøres relasjonene mellom valg av saksområder og fokus, og den enkeltes skolekontekst.

Dette understreker betydningen av å analysere relasjoner mellom aktør og kontekst (jmf. kap. 4), noe som står i motsetning til studier der man kun studerer hva som tas opp i veiledningssamtalene uavhengig av kontekstene dette innholdet relateres til og er del av (jmf. kap. 4.2, Linell, 2009; Rommetveit, 2008). I en monologisk tilnærming der konteksten kun sees som en ytre ramme for handlingen (jmf. kap. 4.3, Säljö, 2001), vil saksområdene som belyses, kunne oppfattes som universelle, noe som blant annet kan innebære at de samme saksområdene og fokusene betraktes som like relevante for alle nyutdannede. Mine observasjoner viser imidlertid store variasjoner i fokus, selv om saksområdene i stor grad samsvarer. Dette tydeliggjør blant annet kontekstens betydning som del av og vevd inn i innholdet, og ikke bare som en ytre fysisk ramme for innholdet i veiledningssamtalene (jmf. kap. 4.2.1 og 5.2.1).

Noen skoler preges av samarbeid, samordning og felles ansvar, mens andre skoler preges av at den enkelte lærer planlegger og gjennomfører sin undervisning uten særlig samordning eller samarbeid med andre (jmf. kap. 5.4.1 og 5.4.2, Vibe et al., 2009). I mitt utvalg er Karen og Kine i den situasjonen at de i liten grad har noen å samarbeide med; Karen fordi hun har en arbeidssituasjon der hun underviser på alle trinn og de aller fleste klassene på skolen, Kine fordi hun er alene om kontaktlæreransvaret for en klasse, har sosiallærerfunksjonen og er skolens MOT-instruktør. I og med at kulturen på skolen ikke preges av samarbeid mellom lærerne, gir spesielt Karen uttrykk for hun føler seg faglig isolert og ensom i forhold til flere av de arbeidsoppgavene hun har ansvar for (jmf. kap. 7.1.8, ytring 17, ind. int. Karen, 6.09 og utdrag 1-4, ind. int. Kine, 20.09). Veiledningssamtaler som tar utgangspunkt i den enkeltes arbeidssituasjon og arbeidsoppgaver, gir Karen og Vanja en mulighet til å utvikle et fagfellesskap basert på felles kompetanse og interesser. Dette fagfellesskapet, som utvikles gjennom valg av saksområder og fokus, bidrar dette skoleåret til å demme opp for manglende fagfellesskap på egen skole (jmf. kap. 8.5.5, ytring 6, gr. B, int. Karen, 19.11). På denne måten tydeliggjøres relasjonen mellom den enkeltes skolekontekst og innholdet i de nyutdannedes veiledningssamtaler. Valg av saksområder og fokus viser at selv om saksområdene kan være felles, vil de nyutdannedes behov innen de ulike saksområdene ha sammenheng med den nyutdannedes arbeidsoppgaver, arbeidssituasjon og egen skolekontekst (jmf. Linell, 2009).

De saksområdene som tydeligst viser sammenhengen med skolekultur, er å finne innen kategoriene ”Samarbeid med kolleger og ledelsen” og kategorien ”Å være nyutdannet og ny på skolen”. Saksområdene innen disse kategoriene skiller tydelig mellom de seks lærerne fra tre av skolene og de to lærerne fra den fjerde skolen. Mina, Mette, Gunnar, Gorm, Jenny og June tar opp at de samarbeider og opplever støtte og hjelp fra kolleger og ledelsen. Dermed er det ofte mer avklaring av ansvarsforhold og konkrete avgrensede saksområder som disse nyutdannede tar opp innen kategori 7 og 8. Karen og Kine tar opp mer omfattende saksområder med utgangspunkt i problemer og utfordringer i hverdagen, manglende samarbeid (jmf. kap. 7.1.8, ytring 17, ind. int. Karen, 6.09) og medinnflytelse på egen arbeidssituasjon (jmf. kap. 7.1.8, utdrag 1-4, ind.veil. Kine, 20.09).

Innholdet i Karen og Kines veiledningssamtaler preges både av at Karen har en svært vanskelig arbeidssituasjon (jmf. kap. 7.1.8) og at Kine har svært krevende arbeidsoppgaver (jmf. kap. 7.1.8). De saksområdene og fokus disse belyser, er noe ulike, fordi Karen er faglærer og Kine er kontaktlærer og sosiallærer. Begge har de fag og ansvarsområder felles med veilederen, og disse områdene, som musikkundervisning, spesialpedagogiske og sosialpedagogiske utfordringer, belyses som saksområder. På denne måten tydeliggjøres også at det ikke kun er den nyutdannedes skolekontekst som er avgjørende for innholdet i veiledningssamtalene, men også matchen mellom deltakerne i veiledningssamtalene når det gjelder både kompetanseområder, undervisnings- og arbeidsoppgaver. Slik sett vil også relasjonene mellom den nyutdannedes opplevelse av egen skolekontekst og forhold ved veiledningskonteksten, som eksempelvis den nyutdannedes og veilederens kompetanse og arbeidsoppgaver, ha betydning for valg av saksområder og fokus. Igjen framkommer det en tydeliggjøring av at saksområdene ikke er kontekstfrie, men må sees i relasjon til både den nyutdannedes skolekontekst, veilederens skolekontekst og veiledningskonteksten. Dette understreker betydningen av å velge et sosiokulturelt perspektiv når man skal analysere innholdet i veiledningssamtalene, fordi en slik tilnærming ivaretar og bidrar til å tydeliggjøre relasjonene mellom innhold, aktører, ulike kontekster og veiledningssamtalen som kontekst (jmf. kap. 4.3, Vygotsky, 1978, 1986; Wertsch, 1991, 1998; Linell & Luckmann, 1991). Veiledningssamtalen som kontekst vil i større grad bli belyst og drøftet i kapittel 8.

De nyutdannede som opplever støtte og samarbeid, trekker samarbeid med kolleger inn som et fokus i forhold til de fleste saksområder. Deres utgangspunkt relateres til at kolleger og ledelse har ulik kompetanse som de kan nyttiggjøre seg av som nyutdannede. Dette er også et fokus som veilederne i stor grad støtter opp om og er opptatt av. Både de nyt-

dannede og veilederne tydeliggjør i veiledningssamtalene hvordan kolleger og ledelsen kan være støttespillere for de nyutdannede i hverdagen.

Karen og Kine derimot har et gjennomgående kritisk fokus på ledelseskulturen. Karens veiledningssamtaler viser også at hun i stor grad har et kritisk fokus på manglende samarbeid på hvert trinn og på koordinering og samarbeid mellom lærerne på skolen. Veilederen følger opp et slikt kritisk fokus ved blant annet og vise til praksis ved egen skole. Manglende samarbeidsrutiner og kultur for samarbeid får også betydning som et fokus i forhold til de fleste saksområdene som belyses i de nyutdannede Karen og Kines veiledningssamtaler. Veilederen bidrar til at de i veiledningssamtalene tydeliggjør sammenhengen mellom skolen som organisasjon, ledelseskulturen og det manglende samarbeidet mellom lærerne, og den enkelte nyutdannedes situasjon. På denne måten forsøker hun å hindre at de nyutdannede personifiserer problemene (jmf. Paulin, 2007). Valg av saksområder og fokus bidrar til at ansvaret for den vanskelige situasjonen disse to nyutdannede er i, legges på skolenivå og ikke på den enkelte nyutdannedes manglende kompetanse (jmf. kap. 5.4.2 og 8.5.4, utdrag 188-190, ind.veil. Karen, 20.09).

I veiledningssamtalene har de nyutdannede Karen og Kine og deres veileder Vanja også et fokus på å utvikle gode rutiner for å effektivisere arbeidet. Dette fokuset velges innen ulike saksområder (jmf. kap. 7.2.7, utdrag 101-108, ind.veil. Karen, 6.09). På denne måten tydeliggjøres det at veilederen i disse veiledningssamtalene, der de nyutdannede har spesielt krevende arbeidsoppgaver eller arbeidssituasjon, vektlegger blant annet å vise effektive arbeidsmåter for at de nyutdannede skal få hjelp til å håndtere den krevende arbeidssituasjonen. Veilederen er opptatt av at de setter fokus på den kompetansen den enkelte av disse nyutdannede viser i veiledningssamtalene, og på denne måten forsøker hun å gjøre de nyutdannede bevisst på og trygg i forhold til egen kompetanse. Hun har også et tydelig fokus på hvordan hun som fagperson kan bidra til å bedre arbeidssituasjonen for disse to nyutdannede ved blant annet og dele noe av sin kompetanse, og undervisningsmateriell med de nyutdannede.

Valg av saksområder og fokus i veiledningssamtalene viser med *stor tydelighet kollegenes og ledelsens* betydning. Skolekulturer som preges av samarbeid og felles ansvar, bidrar til at de nyutdannede i større grad opplever trygghet i yrkesrollen, at de mestrer utfordringer, og at deres kompetanse verdsettes i hverdagen (jmf. kap. 5.4.1-5.4.2, Dahl et al., 2006, s.16; Caspersen & Raaen, 2010, s. 316). Det å mestre oppgavene som nyutdannet dreier

seg ikke bare om den nyutdannedes individuelle kompetanse (jmf. kap. 5.3.1, 5.3.4, og 5.4.1-5.4.2), men også om hvilke oppgaver man får ansvar for. Ved å ta opp saksområder som kan belyse denne tematikken, kan veiledningssamtalene bidra til at den nyutdannede i mindre grad privatiserer en mulig følelse av manglende individuell kompetanse (jmf. kap. 8.5.3). Dette dreier seg i høy grad om *skolen som arbeidsplass* (jmf. kap. 5.4.1-5.4.2), og begrunnes ut fra at lærerne ofte betraktes som *individuelle aktører*, som planlegger og gjennomfører undervisningen i stor grad alene (jmf. kap. 5.4.1-5.4.2).

Veiledningssamtalene mellom Karen og Vanja, og Kine og Vanja, viser tydelig hvordan ledelses- og samarbeidskulturen på den enkelte skole har betydning for mulighetene de nyutdannede har til å vise sin kompetanse. De nyutdannedes muligheter for å vise kompetanse henger sammen med hvilke arbeidsoppgaver, og den arbeidssituasjonen man får som ny lærer. Ved å legge ansvaret eksempelvis for sosiallærerfunksjonen til en nyutdannet lærer, gir man de nyutdannede arbeidsoppgaver som hun i liten grad kan ha forutsetninger for å kunne håndtere som fersk lærer (jmf. Grimsæth, 2008; Grimsæth et al., 2008).

De nyutdannede som arbeider på skoler der de opplever *støtte* fra kolleger og fra ledelsen, beskriver en yrkesstart preget av optimisme, pågangsmot og trivsel. De to nyutdannede som forteller om lite støtte fra ledelsen ved skolen, samt manglende samarbeidsrutiner og liten grad av samarbeid mellom lærerne, beskriver yrkesstarten som klart mer krevende og utfordrende. Dette viser hvordan veilederen ikke bare gir de nyutdannede faglig støtte og råd, men også emosjonell støtte i en vanskelig periode (jmf. kap. 5.5.4, Wang & Odell, 2007). På denne måten preges veiledningssamtalene også av at veilederen forsøker å bidra til at den nyutdannede holder motet oppe for å forhindre at de nyutdannede gir opp, blir sykemeldt eller avslutter sin yrkeskarriere før den egentlig har startet (jmf. kap. 5.5.3, Ingersoll & Strong, 2004, 2011).

Veiledning av nyutdannede sees som et tiltak for å rekruttere og beholde dyktige lærere (jmf. kap. 5.5.3, Ingersoll & Smith, 2004; Ingersoll & Strong, 2011, 2009a). Valg av saksområder og fokus viser også at veiledningssamtalene kan være en arena der de nyutdannede kan luften sine frustrasjoner (jmf. kap. 7.1.7), få hjelp til å håndtere slike frustrasjoner, samt kompensere for manglende faglig samarbeid på den enkelte skole. På denne måten kan veiledningssamtalene for Karen og Kine ha betydning for hvordan de vurderer sitt eget arbeid dette skoleåret. De blir sett av veilederen, og veiledningssamtalene bidrar til at de har et fokus på å analysere sine arbeidsoppgaver og sin arbeidssituasjon fra

et systemisk perspektiv, slik at det blir tydelig for de nyutdannede at de problemene de står i, i stor grad har sammenheng med skolens ledelses og samarbeidskultur.

7.3.5 Kort oppsummering av drøftingen relatert til saksområder og fokus

I denne drøftingsdelen startet jeg med å sammenlikne nasjonale kartleggingsundersøkelser med min studie av veiledningssamtalene. Denne sammenlikningen viser at de saksområdene som belyses i de observerte veiledningssamtalene i stor grad samsvarer med de innholdskategoriene som det krysses av for i kartleggingsundersøkelsene. Alle disse saksområdene som belyses, er områder som kan karakteriseres som sentrale arbeidsoppgaver i lærerarbeidet.

Mine observasjoner viser at selv om saksområdene i utgangspunkt er felles, har valg av saksområder og fokus sammenheng med mange ulike forhold. Ett forhold kan være valg av kategorier. Mine datanære kategorier (jmf. kap. 6.5.2, Alvesson & Skjöldberg, 2008) får fram at veiledningssamtalene også i stor grad dreier seg om oppfølging av enkeltelever, klasse- og læringsmiljø og undervisningsrelatert arbeid. De to siste kategoriene er høyfrekvente også i de nasjonale kartleggingsundersøkelsene.

I denne delen av drøftingen stiller jeg spørsmål ved betydningen av at veiledningssamtalene belyser saksområdet oppfølging av elever, og da alle elever, ikke kun problemelever eller elever med spesielle behov. Oppfølging av enkeltelever er et sentralt saksområde for kontaktlærerne og er et av de saksområdene som tydeliggjør de nyutdannedes engasjement og entusiasme.

Det at kategorien oppfølging av enkeltelever ikke tydeliggjøres i de nasjonale kartleggingsundersøkelsene, gjør meg urolig for i hvilken grad forhåndbestemt tematikk ivaretar de nyutdannedes engasjement og dette vesentlige arbeidsområde for kontaktlærerne, et saksområde som i stor grad får betydning for elevenes trivsel og læring (jmf. Cornelius-White, 2007; Nordenbo et al., 2008; Hattie, 2009). Analysen av de observerte veiledningssamtalene kan tyde på at dette er et saksområde der veiledningssamtalene kan ha betydning for kvaliteten i tilbudet til den enkelte elev. Dette kan være et område der de nyutdannede har en spesiell kompetanse, blant annet fordi de selv står i en overgangsposisjon mellom studentrolle og lærerrolle, der de nyutdannede fortsatt er tett på sin egen elevrolle (jmf. Kvalbein, 1999).

Jeg spør også om oppfølging av enkeltelever kan utgjøre et arbeidsområde som tas for gitt, og dermed kan sees som noe av det mer eller mindre tause lærerarbeidet? Med det tause lærerarbeidet menes noe av det Hargreaves (1994) påpeker når han hevder at skolekulturen i liten grad belyser de emosjonelle sidene ved relasjonen elev - lærer og lærerarbeidet mer generelt. De nyutdannedes beskrivelser viser at saksområdene innebærer både et faglig, og et emosjonelt engasjement for den enkelte elev. Når da dette vesentlige arbeidsområdet ikke tydeliggjøres i de nasjonale kartleggingsundersøkelsene, er det et spørsmål om denne type arbeidsoppgaver i mindre grad er gjenstand for oppmerksomhet både hos arbeidsgiverne og i det profesjonelle fellesskapet. Kanskje er det slik at det særlig er elever med problematferd eller enkeltvedtak som drøftes i skolehverdagen, og ikke det daglige arbeidet den enkelte lærer nedlegger for å vise alle elevene at man ser, og er spesielt opptatt av, og følge opp den enkelte elevs trivsel og læring som kontaktlærer.

I kapittel 7.3.3 og kapittel 7.3.4 drøftes de sammenhengene som framkommer i de observerte veiledningssamtalene og som tydeliggjør forskjeller mellom en tradisjonell kartleggingsundersøkelse og en sosiokulturell tilnærming til innholdet i veiledningssamtalene (jmf. kap. 4, Vygotsky, 1978, 1986; Linell, 2009). Valg av saksområder og fokus kan i min analyse relateres til den enkeltes skolekontekst, det vil si de nyutdannedes funksjoner som lærer (kontaktlærer eller kun faglærer), arbeidsoppgaver, arbeidssituasjon, og ledelses- og samarbeidskultur ved den enkelte skole. Samtidig har innholdet i veiledningssamtalene også sammenheng med veiledningskonteksten, samt hvorvidt de nyutdannede og veilederne underviser i de samme fagene eller de nyutdannede etterspør ulike sider ved veilederens spesialkompetanse innen pedagogikk. På denne måten viser innholdet i veiledningssamtalene at konteksten ikke kan sees som en ytre ramme. Derimot er konteksten, som eksempelvis bakgrunn fra lærerutdanningen (utdanningskonteksten), den enkeltes skolekontekst og veiledningssamtalene som kontekst, deler av en større kontekst som veves sammen (jmf. Berger & Luckmann, 1990; Linell & Luckmann, 1991; Linell, 2009). Analysen viser også at veiledningskonteksten, deltakerens kompetanse, relasjoner og samtalesjangeren gir muligheter, men setter også begrensinger for innholdet i veiledningssamtalene. Disse aspektene drøftes nærmere i kapittel 8 og 9.

8 Presentasjon og analyse av datamaterialet

Først i kapittel 8 presenteres, med bakgrunn i de nyutdannedes deltakerberetninger (kap. 8.1), deres erfaringer med veiledning fra lærerutdanningene (kap. 8.1.2), og deres forventninger til veiledning som nyutdannede (kap. 8.1.3). I denne delen gis en oppsummering og kommentar (kap. 8.1.4) relatert til erfaringer og forventninger (jmf. kap. 5.1).

Kapittel 8.2 tar konsekvensene av at det ikke ville være mulig å presentere alle de åtte veiledningsparene like grundig innen rammen av en doktorgradsavhandling. I denne delen gis derfor begrunnelser for valg av et strategisk utvalg av veiledningsparene. Jeg redegjør for kriterier for valgene av veiledningspar (kap. 8.2.1) og utvelgelsen av de tre valgte veiledningsparene (kap. 8.2.2) som presenteres særskilt. Disse to underkapitlene benytter deltakerberetningene som primærdata (jmf. kap. 6.3.1).

I kapittel 8.3, kapittel 8.4 og kapittel 8.5 vil deltakerberetningene være støttedata, mens primærdataene i disse underkapitlene i hovedsak vil være de individuelle veiledningssamtalene. De påfølgende intervjuene vil belyse disse individuelle veiledningssamtalene, slik at de individuelle intervjuene er primærdata i de avsnittene der intervjuene analyseres (jmf. kap. 6.3.1).

Kapittel 8.3 presenterer datamaterialet fra det første veiledningsparet i det strategiske utvalget, Mina og Vivi. I denne presentasjonen analyseres først den første veiledningssamtalen mellom disse to deltakerne (kap. 8.3.1) og det påfølgende intervjuet (kap. 8.3.2). I kapittel 8.3.3 gis en kort kommentar til den første veiledningssamtalen. Deretter analyseres utdrag fra den fjerde individuelle veiledningssamtalen denne høsten (kap. 8.3.4). Jeg avslutter med å trekke inn utdrag fra det påfølgende intervjuet som kan bidra i analysen av veiledningssamtalene (kap. 8.3.5).

Kapittel 8.4 er en presentasjon av det andre utvalgte veiledningsparet, Gunnar og Vera. Først presenteres utdrag og analyse av deres andre individuelle veiledningssamtale om høsten (kap. 8.4.1), en oppsummering av samtalen (kap. 8.4.2), og utdrag fra det påfølgende intervjuet (kap. 8.4.3). Deretter presenteres utdrag og analyse av den tredje individuelle veiledningssamtalen (kap. 8.4.4) og det påfølgende intervjuet (kap. 8.4.5), samt en kommentar til veiledningssamtalene (kap. 8.4.6). Til slutt i denne delen presenteres utdrag fra gruppeintervjuene i gruppe A, som er den gruppa som både Mina og

Gunnar deltar i (kap. 8.4.7). Helt avslutningsvis i denne delen gis en kort sammenlikning av de to veiledningsparenes individuelle veiledningssamtaler (kap. 8.4.8).

Kapittel 8.5 gir en presentasjon av det tredje veiledningsparet i det strategiske utvalget, Karen og Vanja. Først presenteres utdrag og analyse av deres første individuelle veiledningssamtale (kap. 8.5.1), en kommentar til denne veiledningssamtalen (kap. 8.5.2), samt utdrag fra det påfølgende intervjuet (kap. 8.5.3). Deretter presenteres utdrag og analyse av den andre individuelle veiledningssamtalen (kap. 8.5.4), samt utdrag fra gruppeintervjuer fra gruppe B, der Karen deltar (kap. 8.5.5).

Avslutningsvis, etter presentasjonen og analysen av veiledningsparet Karen og Vanja, foretas en sammenlikning av de tre veiledningsparene, og det gis en oppsummering av dataanalysen (kap. 8.6 og 8.6.1).

I kapittel 8.7 drøftes de tre delproblemstillingene. Dette innebærer at jeg først drøfter delproblemstillingen om fokusering (kap. 8.7.1), deretter delproblemstillingen om nivå og perspektiver (kap. 8.7.2) og til slutt delproblemstillingen om relasjoner (kap. 8.7.3).

Avslutningsvis i denne delen av kapittelet gis en kort kommentar til drøftingen av delproblemstillingene. En oppsummering av hovedfunn har jeg valgt å legge inn i starten av den avsluttende drøftingen i kapittel 9, for å samle hovedfunnene i dette kapittelet.

Jeg gjør oppmerksom på at i kapittel 8 vil det kunne forekomme noen gjentakelser i forhold til oppsummeringer undervegs i kapittelet. I en slik omfattende datapresentasjon kan det være hensiktsmessig å legge inn slike oppsummeringer undervegs for at framstillingen skal bli mer oversiktlig og gjennomskinnelig for leseren (jmf. kap. 6.6.2).

8.1 Erfaringer, forventninger og utvalg av veiledningspar

Alle de nyutdannede ga i deltakerberetningene uttrykk for erfaringer de hadde med veiledning, og noen forventninger de hadde til å få veiledning som nyutdannede. Først i denne delen av kapittelet vil jeg sette søkelyset på de nyutdannedes erfaringer og forventninger.

8.1.1 De nyutdannedes bakgrunn fra lærerutdanningen

De nyutdannede lærernes valg av saksområder kan blant annet ha sammenheng med de erfaringene de nyutdannede har med veiledning fra lærerutdanningen. Dette til tross for at

veiledning av nyutdannede er veiledning mellom lærere på samme nivå (kollega-veiledning), og ikke som i yrkeskvalifiseringen, der yrkesfaglig veiledning utgjør en del av grunnlaget for sertifiseringen som lærer (jmf. kap. 5.1). I allmennlærerutdanningen er veiledning et av temaene lærerstudentene skal ha berørt i studiet, blant annet innen faget pedagogikk (Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet, 1999a; Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2003a). De vil også ha erfaring med ulike former for veiledning som oppgaveveiledning, eksamensveiledning og yrkesfaglig veiledning (jmf. kap. 3.3.2, Kvale, 2000; Lauvås et al., 1996). I løpet av lærerutdanningen skal de nyutdannede også ha fått oppgaveveiledning i forhold til muntlige og skriftlige arbeidsoppgaver, samt yrkesfaglig veiledning i forbindelse med praksisperiodene i lærerutdanningen. Det som kjenner-tegner veiledningen i utdanningen, er at den som veileder også ofte er den som vurderer arbeidet (jmf. kap. 5.1, Kvale, 2000; Sundli, 2001), mens yrkesfaglig veiledning blant kolleger handler i større grad om likeverdige deltakere i veiledningssamtalene. Dette innebærer at de nyutdannede sin erfaring med yrkesfaglig veiledning skiller seg i vesentlig grad fra veiledning av nyutdannede som er en form for kollegaveiledning¹²⁰.

På informasjonsmøtet om forskningsprosjektet 13.08.07 fikk seks av de åtte nyutdannede lærerne informasjon om forskningsprosjektet og en presentasjon av programmet ”Ny som lærer” (kap. 2.3). I denne introduksjonen ble hovedmålet for veiledningen presentert: ”Å legge grunnlaget for en yrkespraksis som bygger videre på lærerutdanningene og som involverer teoretiske og praktiske refleksjoner over barnehage- og skolehverdagen” (Bjerkholt, et al., 2003).

De nyutdannede lærerne fikk tid på slutten av informasjonsmøtet til å skrive sine individuelle deltakerberetninger (jmf. kap. 6.4.1). Slik sett vil de nyutdannedes forventninger til veiledning kunne være preget av både erfaringer og kunnskap om veiledning, samt den informasjonen som ble gitt om veiledningstiltaket i forkant av at de skrev disse deltakerberetningene.

8.1.2 Erfaring med veiledning

De nyutdannede lærerne rapporterer i sine deltakerberetninger (13.08.07) at de har erfaring med veiledning fra lærerutdanningen. Det kan være oppgaveveiledning og eksamens-

¹²⁰ Kollegabegrepet benyttes uavhengig av om man arbeider som lærer ved samme skole eller som lærere på ulike skoler. Slik sett blir de nyutdannede og deres lokale veiledere kollegaer, og i denne sammenheng kollegaer som lærere i samme kommune.

veiledning (kap. 3.1.4) knyttet til å løse skriftlige oppgaver eller i forbindelse med prosjektarbeid. I tillegg har de fått veiledning i tilknytning til praksis, det vil si yrkesfaglig veiledning (kap. 3.1.4 og 5.1). Tre av de nyutdannede lærerne, June, Gorm og Mette, nevner at de også har fått veiledning fra kolleger i forbindelse med annen yrkesutøvelse.

Mina, Jenny, Kine, Gorm og June gir uttrykk for at de har hatt positive erfaringer med yrkesfaglig veiledning i sine praksisperioder. Jenny peker på at veiledningen har hjulpet henne til å bli bevisst sine handlinger, samt tenke gjennom, begrunne og vurdere handlingene (jmf. kap. 3.3.6). Kine trekker fram endring og utvikling som viktige dimensjoner i veiledningen (jmf. kap. 3.3.6 og 5.5.4), samt betydningen av å få tips og gode råd (jmf. kap. 5.5.4). Gorm viser til betydningen av å dele erfaringer, kunne stille spørsmål og å få hjelp (jmf. kap. 5.5.4). Han gir uttrykk for at veiledning er lærerikt. June tydeliggjør betydningen av at veiledning kan bidra til at hun får hjelp til å finne ut hvordan hun kan komme videre.

- | | |
|--------|--|
| Mina: | ”Har hatt positive erfaringer” (deltakerberetning, 13.08) |
| Jenny: | ”Hjelper meg å reflektere over hvorfor jeg gjør som jeg gjør” (deltakerberetning, 13.08) |
| Kine: | ”Mine erfaringer med å motta veiledning er kun positivt. Jeg synes det er viktig å være åpen for endringer og utvikling, samtidig er det viktig med sine egne måter og metoder, enhver har sin egen stil. Men tips, råd og veiledning skal også vekke refleksjon og ettertanke, så for min del har det vært til stor hjelp både under og etter utdanningen min” (deltakerberetning, 13.08) |
| Gorm: | ”Bli kjent og dele erfaringer. Få hjelp og kan stille spørsmål. Lærerikt som kan være til hjelp” (deltakerberetning 13.08) |
| June: | ”Positivt, utbytte, får noe konkret å jobbe med videre” (deltakerberetning 13.08) |

Disse fem nyutdannede trekker fram sine positive erfaringer med veiledning. De peker blant annet på at veiledning er støtte til *egen læring*, bidrar til *bevisstgjøring*, *refleksjon*, *nytenkning*, *erfaringsutveksling* og kan gi *nyttige råd og tips*.

De tre andre nyutdannede gir i sine deltakerberetninger uttrykk for at de har enkelte *kritiske* merknader. Gunnar og Mette peker på at de har blandende erfaringer med veiledning, både som *verdifullt* og *verdiløst*. Mette tydeliggjør også *veisøkerens rolle* ved at hun forteller at hun oppfatter seg selv som en god mottaker av veiledning. Hun peker på at hun

har hatt utbytte av de råd og tips som hun har fått i veiledningssammenhenger. Karen peker på at hun har erfaring med veilederes uheldige *dobbelrolle* (jmf. kap. 3.1.4).

Gunnar: ”Erfaringene jeg har gjort meg er variabel. Noe har vært verdiløst, annet vært svært verdifullt” (deltakerberetning, 13.08).

Mette: ”Mine tidligere erfaringer med veiledning er fra praksislærer de gangene jeg har vært i praksis. Dette har jeg både gode og dårlige erfaringer med. I tillegg har jeg alltid fått veiledning når jeg har bedt om det hos andre kollegaer. Jeg føler at jeg er flink til å motta veiledning. Jeg er takknemlig for veiledning og jeg føler at jeg klarer å utnytte de tipsene og rådene jeg blir gitt” (deltakerberetning 13.08).

Karen: ”Noen av veilederne har hatt problemer med å holde seg saklige og objektive, så jeg følte det var mer informasjon om hvordan konkret man må gjøre ting for å få en bra karakter, enn veiledning” (Karen, deltakerberetning 21.08).

Det framgår av disse utdragene fra deltakerberetningene at de nyutdannede har ulike erfaringer med å delta i veiledning. Det er mest positive erfaringer, men også kritiske merknader til ulike aspekter ved den veiledningen som de rapporterer at de har erfaring med (jmf. kap. 3.2 og 5.1).

8.1.3 Forventninger til veiledning som nyutdannede lærere

De nyutdannede blir i deltakerberetningene også spurt om hvilke forventninger de har til å delta i veiledningssamtaler som nyutdannede lærere. Deres uttrykte forventninger til veiledningstiltaket kan i noen grad relateres til de erfaringene de har med veiledning. Gorm forventer at veiledningen skal bidra til læring og refleksjon. Mina peker på at veiledningssamtalene kan bidra til egen utvikling som lærer. Mette viser til at hun skal være kontaktlærer og forventer at hun kan få veiledning i forhold til oppgaver knyttet til denne funksjonen. I tillegg peker hun på at veiledningssamtalen kan bidra til å belyse ulike typer saksområder, ikke nødvendigvis relatert til undervisning, men andre typer oppgaver som hun kan ønske veiledning på i løpet av skoleåret. Jenny viser til at veiledningssamtaler kan være en arena for erfaringsutveksling og forventer at veiledningssamtalene kan bidra til at hun blir tryggere som lærer. Karen forventer konkrete råd¹²¹, mens Kine tydeliggjør at hun er opptatt av at veiledningssamtalene skal kunne bidra til innovasjon og nytenkning. Hennes kommentar til veiledning i deltakerberetningen tyder på at hun også er opptatt av hvordan hun blir møtt som nyutdannet og at deltakelse i tiltaket muligens kan bidra positivt

¹²¹ Karen og Jenny deltok ikke på informasjonsmøtet

i forhold til hvordan hun som nyutdannet blir møtt på skolen. Disse seks og June¹²² gir uttrykk for positive forventninger til å delta i veiledningssamtaler som nyutdannede lærere.

- | | |
|--------|---|
| Gorm: | Lærerikt og vil føre til refleksjon. |
| Mina: | Håper på å få god veiledning og dette bidrar til egen utvikling. |
| Mette: | Av ”Program for veiledning av nyutdannede lærere” venter jeg nettopp å få veiledning, kanskje ikke først og fremst på undervisningen, jeg kan jo forhåpentligvis mitt pensum, men på andre ting som dukker opp når man arbeider som lærer. Jeg er kontaktlærer for første gang, og det fører med seg både foreldremøte, utviklingssamtaler og samtaler med hjemmet. |
| Jenny: | Et sted hvor jeg kan utveksle erfaringer med andre, gjøre meg litt tryggere i jobben som ”fersking”. |
| Karen: | At jeg får noen konkrete råd. |
| Kine: | Til dette programmet forventer jeg kanskje litt nytt innenfor tenkningen når gjelder oss nyutdanna. Veldig positivt at det ønskes en oppfølging når vi entrer arbeidsarenaen (utdrag fra deltakerberetningene 13.08 – 20.08, jmf. vedlegg 7). |

Gunnar skrev i deltakerberetningen at det hadde vært variabel kvalitet på den veiledningen han hadde erfaring med. Han gir uttrykk for at hans innstilling til veiledning som nyutdannet lærer er å være avventende. På spørsmål om forventninger svarer han ”ingen forventninger” (deltakerberetning, 13.08). Gunnar er den av de nyutdannede som på denne måten indikerer at han er litt skeptisk til å delta i veiledningsprogrammet.

8.1.4 Oppsummerende kommentar

De nyutdannedes erfaringer med og forventninger til veiledning som nyutdannede lærere (jmf. kap. 8.6.1 der jeg foretar en grundigere drøfting) kan indikere at de nyutdannede har tre ulike tilnærminger til veiledning:

Den første tilnærmingen kan relateres til veiledningssamtaler som vektlegger læring, bevisstgjøring, fornying og refleksjon. Det kan innebære en tilnærming til veiledning som peker mot phronesistradisjonen (Brusling & Strömquist, 1996) eller veiledning der refleksjon over handling vektlegges (jmf. kap. 3.3.3). Dette er en tilnærming som vektlegger at deltakerne i veiledningssamtalene skal belyse saksområder ut fra ulike fokus og perspektiver, samt at veiledningssamtalene også skal vektlegge ulike begrunnelser for handling, og forslag til tiltak. I denne tilnærmingen til veiledningssamtaler omtales ofte

¹²² June skilte ikke i sin deltakerberetning mellom erfaringer og forventninger

veileder med metaforen ”kritisk venn” (jmf. kap. 3 om veiledningsfeltet, Lauvås & Handal, 1990, 2000) eller kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming (jmf. kap. 5.5.4, Wang & Odell, 2007). En slik tilnærming representeres i dette utvalget av forventningene uttrykt av Jenny, Kine, Gorm.

Den andre tilnærmingen til veiledningssamtalene kan knyttes til Jennys deltakerberetning, der hun legger vekt på at veiledningssamtalene kan bidra til at hun som ny lærer, blir tryggere. En slik tilnærming til veiledningssamtaler, som spesielt vektlegger trygghet og relasjoner i samtalen, knyttes ofte til en humanistisk tradisjon (jmf. Bue, 1975). En slik tilnærming gjenkjennes innen en dialektisk relasjonsforståelse, der subjekt-subjekt-relasjoner, anerkjennelse (jmf. Schibbye, 2002) og emosjonell støtte (jmf. Wang & Odell, 2007) er aspekter ved veiledningssamtaler som belyses spesielt. Jenny og Gorm viser også til veiledningssamtaler som en arena der de nyutdannede og de erfarne lærerne kan utveksle erfaringer. En slik tilnærming til veiledningssamtaler indikerer at veileder kan sees som en samtalepartner. I Wang og Odell sine tre hovedtilnærminger til veiledningsrollen kan en slik tilnærming i stor grad samsvare med en humanistisk og relasjonsorientert tilnærming (jmf. kap. 5.5.4).

Den tredje tilnærmingen til veiledning er knyttet til uttrykk som hjelp og støtte, tips og råd. En slik tilnærming til veiledning kan knyttes til mester – svenn tradisjonen (jmf. Nielsen & Kvale, 1999) og ulike tilnærminger til coaching (jmf. Gjerde, 2003; Berg, 2008) og mentoring (jmf. Mathisen & Høigaard, 2008). Innen en slik tilnærming til veiledning sammenliknes veilederrollen ofte med en ekspert, og i Wang og Odells hovedinndeling utgjør en slik tilnærming det de kaller en situert og ekspertorientert tilnærming (jmf. kap. 6.3.3). Denne type forventninger uttrykkes tydeligst av Gorm, June, Mette og Karen.

De nyutdannedes erfaring med, og deres forventninger til veiledning som nyutdannede lærere, kan dermed relateres til et spekter av ulike veilederroller. Dette spekteret omfatter veileder som ekspert (situert og ekspertorientert), veileder som kritisk venn (kritisk konstruktivistisk og reformvennlig) og til veileder som samtalepartner (humanistisk og relasjonsorientert). Dette spekteret av forventninger til veiledning som nyutdannede kan relateres både til valg av saksområder, fokus, roller og relasjoner i veiledningssamtalene.

De nyutdannede vektlegger ulike sider ved veiledning, slik at selv om totaliteten av forventninger viser mer eller mindre uforenlige veilederroller, kan den enkelte nyut-

dannedes forventninger være mer stringent og rettes mer direkte inn mot en spesiell tilnærming til veiledning og veilederrollen, enten som ekspert eller som kritisk venn.

Imidlertid viser datamaterialet også at noen av de nyutdannede har forventninger til veiledning som avdekker ulike tilnærminger til veilederrollen. Disse ulike forventningene til veiledning kan sees som en forventning om at den veiledningen de som nyutdannede skal delta i, skal være en kombinasjon av ulike tilnærminger til veiledning. Dette uttrykkes tydeligst av Gorm, som viser at han forventer veiledning som både tar høyde for at veilederen kan framstå som ekspert (jmf. kap. 5.5.4, situert og ekspertorientert tilnærming), som samtalepartner (jmf. kap. 5.5.4, humanistisk og relasjonsorientert tilnærming) og som kritisk venn (jmf. kap. 5.5.4, kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming).

De nyutdannede lærerne har ulike erfaringer med og kunnskaper om hva veiledning kan være. Forskjellige erfaringer, forventninger og kunnskaper vil også kjennetegne de lokale veilederne som gruppe. I hovedsak gir de nyutdannede i utvalget uttrykk for at de er positive til å få veiledning som nye lærere. Den eneste som gir uttrykk for en mer reservert innstilling, er Gunnar.

I et sosiokulturelt og dialogisk perspektiv vil veiledningssamtalen som institusjonell samtale, med de særtrekk slike samtaler har (jmf. kap. 4.3.2 og 5.2), kunne ha betydning for valg av saksområder og fokus (jmf. Skagen, 2000c). Både de nyutdannede og veilederens tilnærming til veiledning vil kunne ha betydning for saksinnholdet i veiledningssamtalene. Et viktig mantra innen veiledningsutdanning er at veiledning er en virksomhet som preges av nærhet og omtanke (jmf. Lauvås & Handal, 1990, 2000) og er en dialogisk virksomhet (jmf. Skagen, 2000a, 2000b, 2000c) som skal tilpasses veisøkerens forutsetninger og den konteksten den er del av (jmf. kap. 3.3.5), og målet med veiledningen.

8.2 Kriterier for å foreta et strategisk utvalg

En analyse som tar utgangspunkt i noen av veiledningssamtalene, vil i større grad kunne få fram kontekstens betydning for saksinnholdet i veiledningssamtalene enn oversikten over saksinnhold og fokus gir muligheter til. Det vil ikke være mulig innen rammen av et doktorgradsarbeid å foreta en slik analyse av 22 veiledningssamtaler. For å kunne ta hensyn til det dynamiske i veiledningssamtalen, som bidrar til at saksområdene og de valgte fokus belyses på ulike måter, må analysen konsentreres om noen av veilednings-

samtalene. Derfor har jeg i dette kapittelet måttet begrense framstillingen til å gjelde noen av veiledningsparene.

Jeg vil benytte et strategisk utvalg (Lund, 2005). Det er et utvalg der man forsøker å få fram ulikheter og mangfold. I dette kapittelet viser jeg blant annet hvilke kriterier jeg har lagt til grunn for valg av veiledningspar i denne delen av datapresentasjonen og analysen.

I kapittel 7.1 presenterte jeg de nyutdannedes egne beskrivelser av det å være nyutdannet lærer, og kapittel 7.2 viste en oversikt over hvilke saksområder og fokus som preget de 22 observerte veiledningssamtalene (jmf. kap. 6.3.1). Kategoriene som ble utviklet for å vise en slik oversikt, er i stor grad basert på de ulike arbeidsoppgavene som de nyutdannede har ansvar for. I oversikten konkluderte jeg med at for de fleste nyutdannede ser det ut til å være en klar sammenheng mellom (1) de arbeidsoppgavene de har ansvar for, (2) saksområder som belyses i veiledningssamtalene, (3) deres beskrivelser av det å være nyutdannet lærer og (4) valg av fokus i innen de ulike saksområdene.

Første del av dette kapittelet (jmf. kap. 8.1) viser de nyutdannedes erfaringer og forventninger til veiledning som nyutdannede lærere. Alle disse ulike presentasjonene viser at det er en del fellestrekk ved de nyutdannedes beskrivelser, ved veiledningssamtalenes saksinnhold og i de nyutdannedes utsagn om erfaringer og forventninger. Samtidig viser disse presentasjonene ulike beskrivelser, ulike fokus relatert til de samme komplekse saksområdene, og ulike erfaringer og forventninger til veiledning som nyutdannede. På denne måten har datapresentasjonen til nå vist noe av det mangfoldet som preger disse nyutdannedes arbeidsoppgaver, arbeidssituasjon og veiledningssamtalene.

For i større grad å få fram kompleksiteten i den enkelte veiledningssamtale, har jeg altså valgt å konsentrere den videre presentasjonen og analysen om noen av veiledningsparene og i hovedsak deres individuelle veiledningssamtaler. Jeg kunne av samme grunn valgt å presentere de ulike gruppernes gruppeveiledningssamtaler, men gruppeveiledningssamtalene er i stor grad basert på ulike måter å organisere slike gruppeveiledningssamtaler på. I dette skoleåret følger veilederne ulike oppsatte framgangsmåter for organisering, og ledelse av gruppeveiledningssamtaler. I de individuelle veiledningssamtalene dette skoleåret er deltakerne imidlertid friere til å utvikle en felles tilnærming til veiledningssamtalene.

8.2.1 Kriterier for utvelging av veiledningspar

I de beskrivelsene de nyutdannede gir av det å være nyutdannet, var det særlig to forhold som tydeliggjør forskjeller i disse beskrivelsene. Det ene forholdet er knyttet til arbeidsoppgavene, der sju av de åtte nyutdannede er kontaktlærere og en av de nyutdannede kun er faglærer. Det innebærer at ett av kriteriene i valg av strategisk utvalg vil være de nyutdannedes arbeidsoppgaver. I utvalget bør både *kontaktlærere* og den nyutdannede som kun er *faglærer*, være representert. I og med at mange av saksområdene er knyttet til undervisningsrelatert arbeid, er det også en fordel om utvalget består av nyutdannede og veiledere som dekker *de fleste fagene* på ungdomstrinnet.

Det andre området som skilte de nyutdannedes beskrivelser, er knyttet til den enkelte skolekultur. De nyutdannede lærerne beskriver samarbeidet med kollegene som betydningsfullt. To av de nyutdannede som arbeider ved den samme skolen, viser i sine beskrivelser at de hadde en del kritiske merknader knyttet til både ledelsen og kulturen ved den skolen de arbeidet. Dette innebærer at i det strategiske utvalget bør det være nyutdannede som både representerer det jeg ut fra deres beskrivelser vil kalle *samarbeidende skolekulturer*, og det de nyutdannede beskriver som en skolekultur med manglende samarbeid og koordinering, en kultur jeg velger å betegne som *svak samarbeidskultur* (jmf. kap. 5.4).

De nyutdannede lærerne gir uttrykk for ulike erfaringer og forventninger til veiledning. Et strategisk utvalg skal gjenspeile noe av dette mangfoldet av erfaringer og forventninger (Lund, 2005). Det innebærer at både nyutdannede som har *gode erfaringer* med og er *positive* til veiledning som nyutdannede, og de som i større grad gir uttrykk for at de har *blandede erfaringer* og er avventende eller *skeptiske*, bør være representert i utvalget.

Det at de åtte nyutdannede arbeider ved *fire ulike skoler* vil også kunne ha betydning for valg av fokus innen de ulike saksområdene. Samtidig har de nyutdannede som arbeider ved den samme skolen, felles *veileder*. De fire veilederne er også ulike med hensyn til erfaringer, kunnskaper og tilnærming til veiledning. Veilederne underviser i *ulike fag*, og det strategiske utvalget bør, relatert til saksinnholdet i veiledningssamtalene, inneholde veiledningspar som underviser i de *samme fagene* og veiledningspar som underviser i *ulike fag*.

Disse kriteriene innebærer at det strategiske utvalget burde bestå av fire veiledningspar, et par fra hver av skolene. Det å gi en grundig presentasjon og analyse av fire veiledningspar,

det vil si åtte veiledningssamtaler med påfølgende intervjuer, vil imidlertid kunne bli for omfattende i forhold til denne avhandlingens rammer.

En av veilederne gir, både i veiledningssamtaler og i uformelle samtaler, uttrykk for at hun ikke kjenner ungdomstrinnets egenart. Dette synes hun er uheldig i forhold til de nyutdannedes muligheter for valg av saksinnhold og hennes mulighet for oppfølging av enkelte sider ved saksinnholdet. Hun gir derfor uttrykk for at hun som veileder primært ønsker å veilede nyutdannede på det samme trinnet som hun selv har erfaring fra, altså barnetrinnet. Med respekt for denne lokale veilederens synspunkt og de begrensningene hun peker på i forhold til sin kompetanse, velger jeg i det videre ikke å foreta en nærmere presentasjon og analyse av de individuelle veiledningssamtalene der denne lokale veilederen deltar som veileder.

Det å utelate en av veilederens individuelle veiledningssamtaler i den videre presentasjonen innebærer at presentasjonen av de individuelle veiledningssamtalene knyttes til tre av veilederne og tre av skolene. Innen den enkelte skole vil de nevnte kriteriene avgjøre valget av veiledningspar.

8.2.2 Utvelgelse av tre veiledningspar

De tre veiledningsparene velges blant de to veiledningsparene på skole 1, skole 2 og skole 4.

Veiledningsparene på skole 1

På skole 1 arbeider Mina og Mette. Som nevnt innledningsvis fikk ikke Mette veiledning den første tiden hun arbeidet som nyutdannet lærer. Derfor er hun deltaker dette skoleåret, til tross for at hun har tilnærmet ett års erfaring som nyutdannet lærer på ungdomstrinnet. Jeg har valgt i denne delen av datapresentasjonen å konsentrere meg om de nyutdannede lærerne med minst lærererfaring etter endt lærerutdanning, altså førsteårslærerne. Derfor har jeg valgt bort Mette, slik at framstillingen konsentreres om Mina fra skole 1. Det betyr at Mina og Vivis individuelle veiledningssamtaler blir utgangspunkt for en nærmere presentasjon og analyse. Mina dekker kriteriene *kontaktlærer*, *samarbeidende skolekulturer*, *underviser i motsetning til sin veileder* i språkfagene, gir uttrykk for at hun har *god erfaring* med veiledning fra lærerutdanningen og forventer at veiledningssamtalene skal bidra positivt til hennes *utvikling som lærer*.

Mette og Minas individuelle veiledningssamtaler omhandler i stor grad ulike saksområder og fokus. Dette fordi Mette i motsetning til Mina gjennomgående gir uttrykk for at hun har oversikt over og innsikt i de fleste arbeidsoppgavene, samt at hun underviser i de samme fagene som veilederen. Mette og Vivis veiledningssamtaler dette skoleåret dreier seg i stor grad om ulike faglige og didaktiske saksområder, og i noen grad om oppgaver relatert til funksjonen som kontaktlærer. Minas veiledningssamtaler dreier seg i hovedsak om saksområdet oppfølging av enkeltelever.

Veiledningsparene på skole 2

På skole 2 arbeider Gunnar og Gorm. Gunnar er den av de nyutdannede som i størst grad gir uttrykk for skepsis. Jeg velger å presentere Gunnar og Vera sine individuelle veiledningssamtaler. Han dekker kriteriene *kontaktlærer*, *samarbeidende skolekulturer*, underviser *i motsetning til veilederen* i realfag og praktiske fag, og gir uttrykk for *blandet erfaring* med veiledning og at han er *skeptisk til veiledning som nyutdannet*.

Veiledningsparene på skole 4

På skole 4 arbeider Karen og Kine. Karen dekker kriteriene kun *faglærer*, svak *samarbeidskultur*, underviser i likhet med veilederen i *praktisk-estetiske fag og språkfag*, tilkjennegir *blandet erfaring* med veiledning og gir uttrykk for at hun ønsker *konkrete råd* i veiledningssamtalene.

De valgte veiledningsparene i det strategiske utvalget

Resultatet av denne gjennomgangen av kriterier og veiledningsparene er at det videre i denne avhandlingen blir de individuelle veiledningssamtalene til veiledningsparene Mina og Vivi, Gunnar og Vera, samt Karen og Vanja behandlet. Presentasjonen av de ulike veiledningsparene følger denne rekkefølgen, der de nyutdannede som er kontaktlærere, presenteres først. Hver presentasjon starter med analyse av deler av den første eller andre veiledningssamtalen mellom den nyutdannede og veilederen. Deretter presenteres eventuelle kommentarer fra det påfølgende intervjuet som kan bidra til å belyse den forutgående veiledningssamtalen. Etter den første veiledningssamtalen og det påfølgende intervjuet, kommenteres analysen av den første veiledningssamtalen. Deretter presenteres og analyseres den andre av de observerte individuelle veiledningssamtalene, med eventuelle utdrag fra det påfølgende intervjuet. Helt til slutt kommenteres disse individuelle veiledningssamtalene i forhold til de ulike delproblemstillingene.

8.3 Presentasjon av veiledningsparet Mina og Vivi

Denne delen av kapittel 8 tar utgangspunkt i en presentasjon og analyse av de to observerte individuelle veiledningssamtalene mellom Mina og Vivi høsten 2007.

Mina gir i deltakerberetningen uttrykk for at hun har positiv erfaring med veiledning fra praksisperiodene i lærerutdanningen. Hun forventer god veiledning som kan bidra til at hun utvikler seg som lærer. Det utdypes ikke nærmere hva hun mener med god eller det å utvikle seg. Minas veileder, Vivi, arbeider som lærer ved en av de andre ungdomsskolene i kommunen. Mina og veilederen underviser i ulike fag.

Observasjonene av de individuelle veiledningssamtalene med påfølgende intervju ble foretatt 12.09.07 og 3.12.07. Det vil si at observasjonene er av den første individuelle veiledningssamtalen og den fjerde individuelle veiledningssamtalen denne høsten. I det første intervjuet gir Mina utfyllende kommentarer til deltakerberetningen, og beskriver hvilke arbeidsoppgaver hun har denne høsten.

8.3.1 Utdrag og analyse av veiledningssamtalen 2. september

Den individuelle veiledningssamtalen mellom Mina og Vivi fra 12.09.07 handler i hovedsak om saksområdet kategori 1 *oppfølging av enkeltelever*. Dette saksområdet har flere *fokus* som kan relateres til andre kategorier enn den kategorien saksområdet er systematisert som del av. På denne måten kan en analyse av veiledningssamtalene bidra til å tydeliggjøre denne kompleksiteten.

Det første utdraget er hentet fra starten av samtalen. Etter en kort innledning gir veilederen uttrykk for hvilke forventninger hun har til at Mina skal forberede de saksområdene som hun ønsker å ta opp i veiledningssamtalene¹²³:

- 024 Vivi: Så bra! Litt tanker om hva vi skal drive med i veiledning, eller hvordan vi skal gjøre det. For meg ville det vært veldig greit om du hadde et veiledningsgrunnlag med deg, ikke nødvendigvis ha det skriftlig. Jeg nesten ber deg om at du har tenkt gjennom hva vi skal snakke om, da får du mest igjen, større utbytte.
- 025 Mina: Ja [sies samtidig som veileder snakker]
- 026 Vivi: av det.
- 027 Mina: Ja, det er jo for eksempel det jeg opplevde på mandag. Det begynte med at vi skulle på overnattingstur. For det er både mobbing og noen andre saker. Det begynte med at vi skulle på overnattingstur og så hadde vi så og så mange telt med plass til så og så mange. Så sier jeg [til elevene] at dere kan velge selv hvilket telt dere vil sove i, men er det noen igjen, så bare plasserer jeg dem i et telt. Og da var hun jenta. Hun ble sittende og plutselig etterpå sier hun at: "Jeg skal ikke være med". Så tok

¹²³ Tilsvarende forventning om at de nyutdannede skal forberede et saksområde ble også gitt i felles informasjonsmøte 28.08.

jeg henne med ut på gangen og spurte hvorfor hun ikke skulle være med. Da sa hun at hun hadde vondt i magen, og at hun ikke kunne være i telt med den andre jenta. Så ordna vi sånn at alle jentene sov i lavvo. De kosa seg på den turen og ikke noe problem i det hele tatt. Og så var det for noen uker siden, da satt hun og gråt i en time (utdrag 24-27, ind.veil. 12.09).

I ytring 24 gir veilederen uttrykk for en forventning og begrunner denne faglig, knyttet til Minas utbytte av veiledningssamtalene. Ytring 25 viser at Mina var klar over forventningen om å forberede saksområder, og i ytring 27 tar Mina initiativ til å beskrive to episoder knyttet til en av jentene i sin klasse. Mina beskriver disse hendelsene ved å fortelle hva som konkret skjer på handlingsnivået. Beskrivelsene er relatert til elevperspektivet.

Videre i starten av veiledningssamtalen gir Mina flere beskrivelser som omhandler konkrete episoder med denne eleven. Jeg har valgt ut en enkeltstående ytring for å vise hvordan Mina i denne ytringen beskriver eleven på handlingsnivå ut fra sitt lærerperspektiv og sin relasjon til eleven i denne konkrete konfliktsituasjonen:

043 Mina: ... Jeg føler meg litt sånn. Hva skal jeg gjøre når hun nekter og nekter og nekter og står der og ikke gidder? Så til slutt fikk jeg henne med meg bort.

Så begynte det på igjen i dag. Til slutt sier hun: ”Hva hvis jeg går til rektor?” Så sier jeg: ”Jeg tror ikke det nytter, rektor kan ikke si om du skal bytte plass eller ikke bytte plass. Jeg tror ikke du kommer noen vei der, men bare gå hvis du vil”. Nei, da skulle hun [eleven] prøve å kople inn noen andre.

Men mora sa til meg at hvis hun [eleven] ikke fikk det som hun ville, trua hun med å flytte tilbake til faren. Så da trua hun liksom meg med å gå til rektor. Så mora sa at gir du henne lillefingeren, så tar hun hele handa. Så jeg merker det jeg må være veldig konsekvent, fordi jeg sa at hun skulle sitte på gangen og da stakk hun ... (ytring 43, ind. veil. 12.09).

I denne beskrivelsen viser Mina til en tidligere samtale med mor og foretar en tolkning av den konkrete konfliktsituasjonen som hun har beskrevet. Denne tolkningen begrunnes delvis med utgangspunkt i morens erfaringer, men også med egne erfaringer fra konfliktsituasjoner med denne eleven. Ytringen har utgangspunkt i Minas perspektiv som lærer ”Hva skal jeg gjøre?” Den tydeliggjør også Minas relasjon til eleven i denne situasjonen. Relasjonen til eleven omtales i handlingstermer med at eleven ”nekter” eller ”fikk jeg henne med bort”. Minas beskrivelse viser også hvordan hun opplever og tolker situasjonen ”trua liksom meg, og jeg merker”, samt hvordan hun vurderer at hun bør håndtere situasjonen ”jeg må være veldig konsekvent”.

Veilederen følger opp Minas beskrivelser av eleven med å ta initiativ til at Mina skal foreslå et fokus som de kan belyse innen dette saksområdet:

- 044 Vivi: Hva ser du på som ditt problem, eller din vanskelighet oppe i dette her?
045 Mina: Tidligere, eller på fredag da jeg opplevde det med mobbegreiene. Saksgangen i det. Det føler jeg ikke jeg kan så veldig mye om. Jeg visste jo at når hun [eleven] fortalte det til meg, så må jo jeg si det til noen for å vite hva jeg skal gjøre og hvilken rolle jeg har i det. Det er vel egentlig det, akkurat når hun fortalte det liksom, hva skal man si?
046 Vivi: Men hvordan oppfatter du denne jenta da?
047 Mina: Hun er veldig blid og har mange venner. Det sa mora og. Det er mennesker i huset hele tida, masse venner over alt. Så mora skjønnte ikke hvorfor hun skulle bli mobba (utdrag 44-47, ind. veil. 12.09).

Mina responderer på veilederens initiativ ved i ytring 45 å vise tilbake til en tidligere ytring, der hun også har beskrevet en konkret hendelse med denne eleven, og besvarer veilederens initiativ med å foreslå et fokus på hvordan hun bør opptre når hun av en elev får informasjon om mulig mobbing, samt hennes rolle og saksgang knyttet til mobbesaker. Dette begrunner Mina ut fra at hun har manglende kunnskaper og erfaringer, samt ut fra sin opplevelse i denne konkrete situasjonen. På denne måten signaliserer Mina at hun ønsker konkrete råd og kunnskap om mobbing. Veilederen responderer ikke på Minas forslag direkte, men tar et nytt initiativ i saken, ved å stille et spørsmål som inviterer til at Mina skal vurdere denne eleven (ytring 46). Mina responderer ved å gi flere konkrete beskrivelser av eleven, samt vise til morens vurderinger. På denne måten inneholder denne ytringen (ytring 47) både nye beskrivelser på handlingsnivå, samt vurderinger på begrunnelsesnivå. Minas begrunnelser er også her basert på morens beskrivelser og vurderinger. Det er tydelig at deltakerne er inne i en fokuseringsprosess (jmf. kap. 4.5.4).

Litt senere i denne veiledningssamtalen stiller veilederen på nytt spørsmål om valg av fokus. Dette spørsmålet stilles nå på en annen måte enn forrige gang:

- 066 Vivi: Hun [eleven] har mange sider som det går an å gå litt dypere inn i?
067 Mina: hm.
068 Vivi: Er det noen av de her tingene som for deg er lettere å gripe fatt i enn andre?
069 Mina: Det er vel det. Jeg føler vel kanskje en må prate litt med henne, og bli litt kjent med henne. Jeg kan ikke akkurat si jeg kjenner elevene ennå så veldig. Jeg vet hvordan de er i klasserommet, ikke hvem de er venner med eller sånn. Jeg føler ikke jeg kjenner dem, på en måte.
070 Vivi: Nei, men du var på tur med dem?
071 Mina: Ja, men hun fikk jeg ikke prate så veldig mye med, for hun var så opptatt av en gutt. Hun fikk seg kjæreste på turen der. Men det er slutt igjen nå da. Det varte bare over den helga [ler]. Så de [eleven] var så opptatt med det. Men de [elevene] kosa seg veldig på den turen. Og sa [elevene]: "Å det her må vi gjøre igjen".
072 Vivi: Men viste hun da noen positive sider som du kan
073 Mina: [avbryter] Hun var jo veldig blid. Jeg sier til henne: "Jeg vil ikke gi deg anmerking fordi at du ikke vil flytte deg på stolen, egentlig. Du bråker jo ikke eller noe sånt. Du er ikke noe problem" (utdrag 66-73, ind. veil. 12.09).

Veilederen oppsummerer samtalen så langt og tar et nytt initiativ til at Mina skal avklare hva de skal fokusere i veiledningssamtalen. Veilederen utdypet spørsmålet i ytring 68 ved

å stille spørsmål knyttet til Minas vurdering av om noe er lettere å gripe fatt i enn annet. Dette initiativet besvarer Mina ved å vise til en mulig handling fra sin side. Samtidig begrunner hun dette forslaget til tiltak ut fra en begrunnelse om at hun ikke kjenner eleven i tilstrekkelig grad. Veilederen velger da å vise tilbake til tidligere informasjon i veiledningssamtalen (ytring 27), en informasjon på handlingsnivå om en overnattingstur (ytring 70). Dette bidrar til at Mina beskriver hva denne eleven var opptatt av på overnattingsturen, og trekker inn de øvrige elevenes perspektiv (ytring 71). Veilederen velger i ytring 72 å reintrodusere sitt tidligere initiativ ved igjen og etterspørre Minas vurdering av eleven (jmf. ytring 46). I ytring 72 presiserer imidlertid veilederen at hun ønsker at Mina skal vektlegge elevens positive sider. Minas respons i ytring 73 forteller både om elevens atferd og om hvordan hun overfor eleven har begrunnet sine vurderinger i forhold til den hendelsen som er beskrevet i starten av ytring 43. Denne gangen tydeliggjør Mina i sin respons på veilederens spørsmål sin vurdering av eleven ved å gjenskape den samtalen hun hadde med eleven i den konkrete konfliktsituasjonen.

Veilederen følger opp den konflikthendelsen som Mina referer til i ytring 43 og 73. Gjennom ulike initiativ forsøker veilederen å finne fram til, og fastholde, et fokus innen dette saksområdet. Mina gir i denne delen av veiledningssamtalen mange konkrete beskrivelser knyttet til denne omtalte konfliktsituasjonen med eleven.

I neste utdrag dveler deltakerne ved elevens intensjoner og Minas vurderinger av disse intensjonene:

- 096 Vivi: Men hva er det de ønsker, eller hun ønsker? Hva er det hun vil oppnå ved å flytte på seg?
 097 Mina: Hun får oppmerksomheten i hvert fall.
 098 Vivi: Hva slags type oppmerksomhet er det da?
 099 Mina: Jeg kjefter på henne. Hvis jeg lar hun sitte der, så gir jo jeg meg.
 100 Vivi: Ja, hva skjer da, da?
 101 Mina: Da finner hun mitt svake punkt da, at jeg kan føye meg, ved at jeg lar henne få lov til det. Hun, i hvert fall sånn jeg forstår på mora, at hun prøver å få det sånn som hun vil. Og får hun det ikke som hun vil, så gjør hun seg eller
 102 Vivi: Hm
 103 Mina: Slår hun seg vrang (utdrag 96-103, ind. veil. 12.09).

Denne sekvensen illustrerer hvordan fokus endres fra starten av veiledningssamtalen der Mina gir uttrykk for at denne eleven muligens er utsatt for mobbing (jmf tidligere utdrag, ytring 27). Veilederens spørsmål i ytring 96 ser ut til å kunne være et initiativ som bidrar til at de i en kort sekvens har fokus på intensjoner og relasjonen mellom eleven og den nyutdannede i den konkrete konfliktsituasjonen som er beskrevet tidligere (ytring 43 og 73). Saksområdet handler fortsatt om den samme eleven, men dette utdraget viser at saks-

området som de her belyser, er elevens atferd i klasserommet (relatert til tidligere ytring 43 og 73). Det innebærer at de to fokusene som Mina har foreslått tidligere i veiledningssamtalen (ytring 45 og ytring 69) til nå i samtalen ikke er blitt fulgt opp som fokus, men derimot blir konflikthåndtering knyttet til denne eleven i et nytt og tredje forsøk på å fokusere veiledningssamtalen.

Veilederen tar i ytring 96 initiativ til å belyse saksområdet ut fra begrunnelser sett fra elevens perspektiv. Mina responderer på dette initiativet (ytring 97) ved å vise til hva som konkret skjer på handlingsnivå, eleven får oppmerksomhet. Veilederen følger opp dette svaret ved å be Mina utdype hva hun legger i begrepet oppmerksomhet. Mina responderer i ytring 99 ved først å beskrive hva hun konkret gjør i situasjonen, for deretter å begrunne hvorfor hun handler som hun gjør. Dette er en begrunnelse ut fra en verdibasert vurdering basert på Minas personlige perspektiv. Veilederen følger opp dette fokuset i veiledningssamtalen ved å be Mina utdype dette videre (ytring 100). Mina viderefører også dette fokuset ved i ytring 101 å begrunne sine vurderinger, først ut fra sitt personlige perspektiv og verdibaserte begrunnelser, og ved å vise til mors erfaringer med sin datter.

Dette utdraget illustrerer hvordan deltakerne i sekvensen starter med felles fokus på elevens intensjoner og elevperspektivet. Men Mina endrer perspektivet fra elevperspektivet til sitt perspektiv som lærer (ytringen 99). Dette perspektivet følger så veilederen opp (ytring 100). Utdraget viser også hvordan de skifter mellom handlingsnivå (ytringene 97, 99 og 103) og begrunnelsesnivå (ytringene 96 og 101) når de belyser et fokus. Det viser seg etter hvert i denne veiledningssamtalen at deltakerne gjentatte ganger har korte sekvenser der fokuset er Minas opplevelse og vurderinger knyttet til konfliktsituasjonen med denne eleven.

Den neste ytringen i denne veiledningssamtalen er veilederens respons på ytring 103. Dette er en respons der veilederen tar initiativ til at Mina skal tenke over hva hun har med fra lærerutdanningen som kan hjelpe henne i denne situasjonen:

- 104 Vivi: Hva har du lært som du kan bruke? Hva tenker du om det? [Stillhet - 8 sekunder]
- 105 Mina: Ler, jeg har jo, det er jo så lenge siden.
- 106 Vivi: Ja.
 [begge ler]
- 107 Vivi: Så går jeg rett inn og plukker. Det er ikke så lett det heller (utdrag 104-107, ind. veil. 12.09).

Veilederens spørsmål (ytring 104) fører til en lang periode med stillhet. Deretter responderer Mina på spørsmålet med en latter. Mina svarer ikke på spørsmålet veilederen stiller. Det kan være vanskelig å tolke nonverbal kommunikasjon og i følge Linell (1998) har vi svært begrenset innsikt i forholdet mellom paralingvistisk kommunikasjon som akkompagnement til slike verbale ytringer. Selv om denne delen av kommunikasjonen er viktig, har jeg valgt i størst mulig grad å forholde meg til de konkrete ytringene, hva som sies. Dette til tross for at jeg i mine notater fra observasjonen tolker stemningen og relasjonene i denne sekvensen som anspent. Det virker som veilederens spørsmål i ytring 104 kommer overraskende på Mina i og med at vi får en lang pause med stillhet. Dette sjekket jeg i det påfølgende intervjuet (jmf. kap. 8.3.2).

Situasjonen kan tolkes som om spørsmålet (ytring 104) bidrar til at Mina føler seg underlegen og usikker. Den type spørsmål som veilederen stiller i denne ytringen kan tolkes av den nyutdannede som en form for kunnskapskontroll (jmf. kap. 5.1).

Et par minutter senere tar veilederen igjen initiativ til å ha fokus på Minas faglig-pedagogiske bakgrunn:

- 112 Vivi: Kanskje det finnes et annet sted. Disiplin i klasserommet, klasseromsledelse har du hatt noe om det [i lærerutdanninga]?
- 113 Mina: Det hadde vi, litt ja, i pedagogikken i 3. året, tror jeg.
- 114 Vivi: Ja, er det noe der som du kan bruke?
- 115 Mina: Jeg vet ikke jeg, føler at jeg har kontrollen i klasserommet. Eller, på en måte (ler). Jeg føler at jeg liksom gjør en god jobb og prøver, vet ikke.
- 116 Vivi: Nei, det er jeg sikker på at du gjør, fordi at du virker så lett og så grei. Jeg er helt sikker på at det der [det at eleven flytter rundt] egentlig kan gå ganske bra. Men det er jo sånne små kinkige personer (ler) som gjør det vanskelig.
- 117 Mina: Hm?
- 118 Vivi: Det er ikke sikkert du ville taklet det noe bedre om du hadde mer erfaring (utdrag 112-118, ind. veil. 12.09).

Også dette utdraget indikerer at Mina er faglig usikker i denne situasjonen (ytring 113 og 115). Hun velger heller ikke i denne sekvensen å utdype sin teoretiske forståelse, men svarer på veilederens spørsmål ved og vise til hvordan hun vurderer sin erfaring med klasseledelse (ytring 115). På den ene siden gir Mina konkret uttrykk for at hun har kontroll i klasserommet, samtidig uttrykkes dette med forbehold med uttrykk som: ”føler, eller, på en måte, føler, liksom, prøver, vet ikke”. Forbeholdene kan tolkes som at hun opplever at hun ikke har helt kontroll, men at hun prøver å ha kontroll. Veilederens respons i ytring 116 kan være basert på en slik tolkning av Minas ytring.

Dette utdraget viser hvordan disse to deltakerne ikke bare sliter med å finne et felles fokus innen saksområdet, men også med at de har ulike tilnærminger til veiledningssamtalen.

Veilederen forsøker blant annet å vektlegge ulike teoretiske perspektiver, mens en slik tilnærming til veiledning kan være ukjent for den nyutdannede (jmf. kap. 5.1). Dersom tilnærmingen til veiledningen virker fremmed, noe som senere blir sjekket ut i intervju-situasjonene, kan det bidra til at relasjonene mellom deltakerne blir uavklarte og føre til usikkerhet både for den nyutdannede og for veilederen. Vi har svært begrensede kunnskaper om hvordan ytringer kan være uttrykk for trygghet og usikkerhet (jmf. Kvale, 2000; Linell, 1998), men i de påfølgende intervjuene er det muligheter for å dokumentere hvorvidt de nyutdannedes ytringer er et resultat av usikkerhet og utrygghet i situasjonen. Ytringene 115 og 116 kan indikere at begge deltakerne i denne veiledningssamtalen, både veilederen og veisøkeren prøver seg litt fram i forholdet til hverandre og er usikre på hvordan de skal takle denne sekvensen i veiledningssamtalen.

I denne veiledningssamtalen har deltakerne kun i korte sekvenser hatt felles fokus innen et saksområde og i slike korte sekvenser er det få muligheter for å belyse fokus både på handlingsnivå og begrunnelsesnivå, eller trekke inn flere ulike perspektiver. Det at de i liten grad fastholder felles fokus over lengre tid har sammenheng med at de i liten grad følger hverandres initiativ i dialogen, slik at dialogene blir monologiske (jmf. kap. 4.2 og 5.2.1).

I de to siste utdragene tar veilederen initiativ til å belyse fokus ut fra teoretiske perspektiver. Responsen fra Mina tyder på at hun i liten grad ønsker å utdype dette perspektivet (ytring 113 og 115). Minas taushet kan være et tegn på usikkerhet i forhold til veilederens tilnærming til veiledning og/eller tilnærmingen til det teoretiske perspektivet. Veisøkerens vegring mot å respondere på dette initiativet fra veilederen, som tausheten før ytring 105, selve ytringen, samt ytring 113 og 115, kan sees som tegn på at Mina er ukjent med veilederens tilnærming til veiledning (jmf. kap. 5.1). En eventuell usikkerhet og motvilje mot å respondere på denne tilnærmingen til det teoretiske perspektivet kan også ha sammenheng med erfaringer fra yrkesfaglig veiledning i lærerutdanningen, der kontrollaspektet er en framtrædende del av veiledningssamtalene (Kvale, 2000). Utdragene viser at veilederen og veisøkeren har en uavklart relasjon, noe som kan bidra til at deltakerne blir usikre på hverandre. Relasjonen virker uavklart også fordi deltakerne i liten grad følger hverandres initiativ, men isteden ofte tar nye initiativ i dialogene. Dette bidrar til at dialogene får en monologisk form der deltakerne i liten grad inviterer eller opplever seg invitert inn i hverandres initiativ (jmf. kap. 4.2 og 5.2.1).

Videre i samtalen responderer Mina på ytring 118 ved å begrunne sine handlinger i den konfliktsituasjonen som oppstod mellom eleven og henne (jmf. ytringene 73 og 99). På denne måten tar hun initiativ til å ta opp igjen et fokus om elev/lærerrelasjon i konfliktsituasjoner. Dette fokuset kan sees som en oppfølging av et tidligere initiativ fra Mina (jmf. utdrag 99-101), der Mina gir uttrykk for at hun på det tidspunktet ikke har opparbeidet seg tilstrekkelig autoritet som lærer, et personlig perspektiv:

- 119 Mina: Nei, og jeg prøver å være konsekvent på ting og gjøre det likt for alle på, en måte.
 120 Vivi: Men, der er du inne på noe vesentlig ”du gjør det likt for alle”. Men vi er jo ikke like?
 121 Mina: Men sånn, når hun flytter rundt på seg, så lar jeg ikke de andre heller gjøre det.
 122 Vivi: Går det an å si til henne at ”ok, bare flytt du?” Og så få til en avtale med de andre at dere sitter. Går det an?
 123 Mina: Ja, ja, det gjør jo det. Da føler jeg at det er jeg som taper på en måte.
 124 Vivi: Ja, hva taper du da?
 125 Mina: Jeg føler at da får hun det sånn som hun vil ha det.
 126 Vivi: Vinner du da, eller taper du da også?
 127 Mina: Ja, du taper vel da og?
 128 Vivi: Jaa, det ville jeg og trodd. Jeg har ikke noen løsning på den saken der. Men jeg bare tenker litt høyt. De andre elevene da, sitter de på plassene sine? (utdrag 119-128, ind. veil. 12.09)

Mina gir her en verdibasert begrunnelse for hvordan hun vurderer klasseledelse og konfliktsituasjoner (ytring 119). Veilederen responderer på Minas ytring ved å ta et kritisk perspektiv og framheve at mennesker er forskjellige, og dermed problematiseres Minas ytring. Mina responderer (ytring 121) på denne problematiseringen ved å vise til handlingsnivået og hvordan hun praktisk løser den nevnte konfliktsituasjonen (nevnt i ytring 43 og 73). Henvisningen til denne konkrete situasjonen fører til at veilederen følger opp ytringen på handlingsnivå ved å foreslå et tiltak som strider mot den verdibaserte begrunnelsen Mina har gitt. Minas respons viser at hun er kritisk til veilederens forslag til tiltak. Hun begrunner det ut fra sitt personlige perspektiv og forsterker i denne ytringen de verdibaserte begrunnelsene som hun ga i ytring 99 og 101, om følelsen av ”å gi seg” eller ”føye seg”, med begrepet ”tape”. Veilederen fortsetter da i ytring 124 og 126 med å utfordre Mina på hvordan hun vurderer dette med å vinne og tape i konfliktsituasjoner med elever. Mina responderer på utfordringen ved i ytring 127, å tilkjenne at tapsmetaforen blir vanskelig og vurdere. Det og ikke kommentere den nyutdannedes forslag, men isteden utfordre den nyutdannede med et annet forslag, kan av den nyutdannede oppleves som en lite anerkjennede tilnærming, og kan skape usikkerhet.

Veilederen konkluderer i første del av ytring 128, og avslutter denne sekvensen med å forlate dette fokuset på relasjonen mellom eleven og Mina, og Minas vurderinger av sin lærerautoritet i situasjonen.

I denne sekvensen ser vi hvordan deltakerne har *et felles fokus* på konflikthåndtering og Minas perspektiv, som dreier seg om opplevd lærerautoritet, og hvordan de skifter mellom handlings- og begrunnelsesnivå.

Ytring 128 avsluttes med at veilederen trekker inn et nytt fokus i den situasjonen som er beskrevet. Dette er et fokus som handler om de andre elevenes atferd i klasserommet. På denne måten skifter hun fokus innen dette saksområdet. I tillegg skifter hun fra begrunnelsesnivå og over til handlingsnivå ved å etterspørre hva de andre elevene gjør.

Det neste utdraget viser hvordan Mina i første del av sin respons på veilederens initiativ, fastholder fokus på denne enkelteleven, mens hun i siste del av ytringen responderer på veilederens initiativ ved å beskrive situasjonen og dermed tar initiativ til å presentere et nytt saksområde:

- 129 Mina: Ja, det er hun som virrer mest rundt. Men, ja, det er sånn jeg skrev til henne [eleven]. Jeg vet ikke, så i hvert fall forrige uke var det veldig mye fravær [blant lærerne]. Vikar i arbeidstimene, så blir det bare en lærer.
- 130 Vivi: Ja.
- 131 Mina: Da skal jeg ha de ”paragrafelevne” [elevne med enkeltvedtak] inn i timen hos meg. Til de må du [som lærer] si det de skal gjøre til hver enkelt av dem. Så gjør jeg det. Det tar sin tid. De andre sitter der og venter, rekker opp handa og ”Mina, Mina, Mina, Mina, Mina” og
- 132 Vivi: Hm
- 133 Mina: Sier ”Ja, vent litt” og det der tar sin tid. Så fort jeg snur ryggen til dem så kanskje det tar lite grann tid så: ”Hei, hva gjorde du bort i der?”, eller så sitter de og skravler med noen. De lager veldig mye støy når de er inne i klassen
- 134 Vivi: Ja.
- 135 Mina: De [elevne med enkeltvedtak] får ikke konsentrert seg om det de skal gjøre.
- 136 Vivi: Hm
- 137 Mina: Bare slår i bordet, lager lyder, snøfter [ler] (utdrag 129-137, ind. veil. 12.09).

I ytring 129 skifter Mina saksområde midt inne i denne ytringen. Hun begynner å forklare den praktiske situasjonen på skolen, med læreres fravær og vikarbruk. Videre i ytring 131 beskriver hun hvordan situasjonen i klassen er når hun må være alene med alle elevene, og ikke har en ekstra voksen med de elevene som trenger spesiell oppfølging. Minas beskrivelse av situasjonen i klassen kan indikere at hun ønsker å skifte saksområde. I dette utdraget er det Mina som har initiativet og veilederen forholder seg passiv. Veilederen viser sin interesse for saksområdet ved å gi respons som ”hm” og ”ja”. I ytring 135 skifter

Mina fra beskrivelser på handlingsnivå til å begrunne fagligpedagogisk hvorfor disse guttene er urolige.

Videre i denne veiledningssamtalen fører Minas beskrivelser i forrige utdrag (ytring 131, 133 og 137) til at saksområdet i veiledningssamtalen skifter, fra denne enkelteleven som virrer rundt i klasserommet, til elever med enkeltvedtak:

- 142 Vivi: Men de er borte så mye fra klassen fordi de trenger mer oppfølging, faglig oppfølging?
 143 Mina: Ja, men da har jeg sagt til de lærerne at det er viktig at dere [lærerne] spør de [elevene] om de vil være så mye ute [av klassen]. I hvert fall sånn i arbeidstimer og om de [elevene] vil være i timen, sånn at de ikke føler at de ikke er inkludert i klassen
 144 Vivi: Ja.
 145 Mina: Så det skulle de spørre om (utdrag 142-145, ind. veil. 12.09).

Dette utdraget viser at veilederen i ytring 142 tar initiativ til at Mina skal utdype disse elevenes situasjon. Mina velger i ytring 143 å besvare veilederens spørsmål i forhold til elevperspektivet og disse elevenes medinnflytelse på hvilke tiltak som iverksettes. I denne ytringen gir Mina uttrykk for sitt elevsyn og hvordan hun er opptatt av alle elevers rett til å ha innflytelse. Hun gir uttrykk for at hun er opptatt av at alle elevene føler seg som del av klassen og slik sett begrunner sitt elevperspektiv i denne ytringen.

Veilederen foretar deretter et brudd i samtalen. Hun oppsummerer at de i denne veiledningssituasjonen nå forholder seg til to ulike saksområder. Derfor ber hun Mina om å bestemme hvilke av de to saksområdene de skal konsentrere seg om videre i denne veiledningssamtalen:

- 146 Vivi: Så du har da egentlig problem med de fem gitte, de som er registrert i klassen og så er det hun "lille spirrevippen".
 147 Mina: Det er det jeg har opplevd sånn foreløpig da, ellers så syns jeg ikke det er noe. Jeg har tenkt: "Hvordan skal jeg takle tingene?" Men der er jeg litt overraska over meg sjøl (ler).
 148 Vivi: Så bra da!
 149 Mina: Så går jeg hjem og så tenker: "Åh, så gøy, i dag har det vært gøy".
 150 Vivi: Så bra, for det er ganske viktig det at du sitter igjen med en sånn følelse at dette har vært gøy. Da har gjerne elevene også opplevd det.
 151 Mina: Ja
 152 Vivi: Og det er jo veldig bra. At elevene opplever at skolehverdagen faktisk er bra (utdrag 146-152, ind. veil. 12.09).

Veilederen peker her (ytring 146) på at Mina har to saksområder som de belyser. Et saksområde som i hovedsak kan kategoriseres under kategori 1 (oppfølging av enkeltelev) og et saksområde som omhandler kategori 2 (om klassemiljø). Mina gir i starten av ytring 147 en bekreftelse på veilederens oppsummering. Videre i denne ytringen foretar Mina et

brudd. Hun introduserer et tredje saksområde, relatert til det å være nyutdannet lærer på ungdomstrinnet, og setter et tydelig fokus på opplevelsen av egen mestring.

Dette bruddet indikerer at Mina ønsker å endre saksområdet. Til nå i samtalen har veilederen på ulike måter forsøkt å fokusere veiledningssamtalen inn mot konkrete problemer eller problemstillinger. Minas ytring går i retning av å belyse andre sider ved lærerarbeidet enn kun å ha fokus på problemer. I ytring 147 inviterer Mina til å ta opp saksområder relatert til hvordan hun opplever at hun mestrer arbeidet som lærer (kategori 8). Hun avbryter dermed veilederens spørsmål om å velge enten det ene eller det andre av disse to saksområdene. I steden foreslår hun skifte av saksområde og tydeliggjør hvilket fokus hun ønsker at de skal ha. Samtidig skifter hun også nivå i samtalen fra handlingsnivå til begrunnelsesnivå ved å vektlegge sin opplevelse av glede og mestring (ytring 149).

Ytring 147 utgjør et brudd som veilederen i noen grad velger å følge opp. Mina utdyper deretter sin opplevelse av det å være lærer. På denne måten gir hun en beskrivelse av det å være nyutdannet lærer som at det er gøy, til tross for at hun har en del utfordringer knyttet til enkelte elever og denne elevgruppa med gutter som har utagerende atferd og trenger spesialpedagogisk støtte. På denne måten gir hun uttrykk for sitt personlige perspektiv, sine følelsesmessige vurderinger og begrunner sin opplevelse. Veilederen følger Minas initiativ ved å peke på mulig sammenheng mellom Minas opplevelse og elevenes opplevelser i situasjonen. Dermed bruker hun et elevperspektiv til å forsterke Minas personlige perspektiv.

Utdragene fra denne første veiledningssamtalen viser at deltakerne har ulike tilnærminger til veiledningssamtalen, noe som resulterer i at fokuseringsprosessen vanskeliggjøres. Denne veiledningssamtalen viser også noe av kompleksiteten i å velge saksområder og fokus i veiledningssamtalene. Særlig vanskelig blir det når deltakerne ser ut til å ha ulike tilnærminger til hva veiledningssamtalen skal dreie seg om. Det er kun i korte sekvenser at disse to deltakerne i ytringene viser at de har felles fokus. Det meste av veiledningstiden brukes til fokuseringsprosesser, slik at ingen av saksområdene blir belyst systematisk og målrettet. Relasjonen mellom den nyutdannede og veilederen virker uavklart og forholdet mellom veilederen og veisøkeren avklares ikke, slik at forholdet forblir uavklart gjennom hele samtalen.

Som nevnt i kap. 4 er veiledningssamtaler som institusjonelle samtaler ofte asymmetriske samtaler (jmf. Bjørndal 2008; Linell & Luckmann, 1991; Skagen, 1998). I denne veiled-

ningssamtalen tydeliggjøres asymmetrien blant annet ved at relasjonen blir uavklart. Veilederen som leder av samtalen tar tydelige grep for å styre fokuseringsprosessene. Dette gjør hun ved å legge premisser for valg av saksområder og fokus. Veilederen tar for gitt at Mina er kjent med den tilnærmingen til veiledning som det legges opp til i tiltaket ”Ny som lærer”, noe som ikke nødvendigvis er tilfelle (jmf. kap. 5.1). Hun velger å fastholde en problemorientert tilnærming til veiledning til tross for at den nyutdannede flere ganger tar initiativ til og introduserer saksområder som vektlegger opplevelser av glede og mestring i lærerarbeidet, (jmf. ytring 147 og 149).

Ytringene viser at veilederen har både en semantisk og en strategisk dominans i flere av utdragene. Dette er en dominans som innebærer at veilederen forsøker å holde fast sin tilnærming til veiledningssamtalene selv om Mina ytrer motstand mot en slik tilnærming.

Imidlertid er det vanskelig for veilederen å gjennomføre sin tilnærming til veiledningssamtalene, fordi Minas respons på veilederens initiativ om å avgrense og fokusere et saksområde, i mange tilfeller isteden bidrar til å utvide saksområdet gjennom og presentere ulike episoder (eksempelvis ytringene 43, 45, 69, 73). Det kan virke som om de snakker forbi hverandre. Veiledningssamtalen preges av mange brudd og lite direkte oppfølging av hverandres ytringer. Dette vanskeliggjør veilederens målretting av samtalen.

Deltakerne i denne veiledningssamtalen omtaler saksområdene med referanse til ulike fokus, og følger i liten grad opp hverandres valg av nivå og perspektiver i veiledningssamtalen. Disse mange og hyppige nivå- og perspektivskiftene, samt det at de kun i kortere sekvenser har felles fokus, fører til at det enkelte saksområdet og hvert av de ulike fokusene i liten grad belyses systematisk og grundig.

8.3.2 Det påfølgende intervjuet

Umiddelbart etter denne veiledningssamtalen gjennomførte jeg et intervju med Mina. I starten av dette intervjuet ba jeg henne om å kommentere deltakerberetningen og konkretisere hvilke arbeidsoppgaver hun har dette skoleåret. Disse informasjonene er tatt med i beskrivelsen av Mina og hennes arbeidsoppgaver.

I intervjuet tar Mina en mer aktiv og pågående rolle enn i siste del av veiledningssamtalen. Hun følger opp noe av det hun har gitt uttrykk for i veiledningssamtalen i ytring 115 og 149, hvor hun forteller at hun trives som lærer. Dette forsterker hun i intervjuet:

- 025 Mina: Ja. Så på kvelden satt vi rundt bålet og hadde noen leker og satt og pratet. Da var det jo ikke alle som satt der.
- 026 Eva: Hvordan opplevde du det?
- 027 Mina: Veldig koselig. Det var veldig koselig for de sa ”ååå så koselig og dette må vi gjøre igjen, koselig når læreren er der også!”
- 028 Eva: Ja, hva syns du om å høre sånn?
- 029 Mina: Det var veldig koselig. Jeg syns det er viktig at de ikke syns det er flaut.
- 030 Eva: Tror du på det de sier?
- 031 Mina: Det tror jeg, men
- 032 Eva: Ellers, virker det som de trives med deg?
- 033 Mina: Ja, det gjør de. Jeg må jo kjeffe noen ganger, da, når det er litt støy (utdrag 25-33, ind. int. 12.09).

Minas beskrivelser både i veiledningssamtalen og i intervjuet viser at hun er opptatt av elevperspektivet og relasjonen elev/lærer. Dette er da også to av perspektivene som dominerer i veiledningssamtalen. Beskrivelsene Mina gir i intervjuet kan begrunne hvorfor Mina valgte å ta opp saksområdet innenfor kategori 1, om oppfølging av enkeltelever, og hennes fokus på sin bekymring for eleven. Et slikt fokusvalg forsterkes i intervjuet:

- 098 Eva: Hvordan er det å være kontaktlærer da?
- 099 Mina: Det er veldig gøy.
- 100 Eva: Veldig gøy.
- 101 Mina: Ja, foreløpig i hvert fall så er det ikke noe. Det eneste er at det er foreldremøte og konferansetimer. Jeg føler veldig at du blir litt sånn knytta til dem og bryr meg mye mer om de [elevene], enn det jeg sikkert hadde gjort med andre. Jeg har jo ikke den kontakten med dem. Jeg føler liksom at de er mine og stiller opp og ordner ting og.
- 102 Eva: Så du ordner for dem?
- 103 Mina: Ja.
- 104 Eva: Dine elever, skriver jeg fint ned. Det har jeg hørt lærere sagt før.
- 105 Mina: Ja, det var å kalle dem mine.
- 106 Eva: Det er forskjell på dine elever og de andre elevene?
- 107 Mina: Ja, for det første så har jeg jo de 15 mye [mye undervisning]. Så har jeg kontakten og ansvaret og er kontaktlærer, må ta telefoner og ordne lapper, samle inn lapper og lage bursdagskalender og ordne med bilder og ta opp ting på klassens time, ja (utdrag 98-107, ind. int. 12.09).

Mina begrunner i intervjuet hvorfor hun er opptatt av elevene i sin klasse og da spesielt de hun er kontaktlærer for. Elevperspektivet og relasjon lærer/elev er perspektiver som hun belyser på handlingsnivå og begrunnelsesnivå både i veiledningssamtalen og i intervjuet.

I dette intervjuet begrunner hun hvorfor hun valgte saksområder i tilknytning til en av elevene hun er kontaktlærer for. I ytring 99 bruker hun begrepet gøy når hun gir uttrykk for arbeid med elevene, et uttrykk hun også benyttet i ytring 149 i veiledningssamtalen. I intervjuet har hun tydelig fokus på at hun trives som lærer og trives sammen med elevene, et fokus hun både beskriver og begrunner. Den forutgående veiledningssamtalen var gjennomgående problemfokuseret. Utdragene fra veiledningssamtalen viser at Mina ved to anledninger tydelig ville endre fokuset fra å være problemorientert til i større grad å vekt-

legge det hun ga uttrykk for som positive opplevelser som lærer (ytring 115 og 147). Minas initiativ medførte at de i en kortere sekvens (utdrag 147-152) hadde et slikt fokus i veiledningssamtalen.

I intervjuet kommer Mina også inn på sin studenttilværelse. Denne sekvensen kan muligens belyse noe av grunnen til at Mina virket usikker når veilederen etterspør teoretiske perspektiver:

- 143 Eva: Ja for du har noen å fortelle om det til?
 144 Mina: Ja, jeg har sagt at jeg koser meg og jeg har ikke grua meg nå. Bare at jeg er litt trøtt da, fra studenttilværelsen.
 145 Eva: Er det noe forskjell syns du?
 146 Mina: Ja, jeg var lite på skolen, syns det var
 147 Eva: [avbryter] Hadde andre ting?
 148 Mina: Nei, jeg var egentlig bare sløv. Jeg jobba i helgene ... ellers så var jeg skikkelig lat. Så jeg merker nå. Jeg har mye mer energi nå i forhold til det jeg hadde før. Da kunne jeg sove midt på dagen, bare ligge på sofaen. Nå føler jeg mer energi på en måte. Får mer ut av dagen. Det var litt deilig å komme i ny ordentlig rutine for jeg følte at jeg bare sov og ble helt lat (utdrag 141-148, ind. int. 12.09).

I den første veiledningssamtalen begrunner Mina i hovedsak sine valg og vurderinger ut fra verdibaserte (eks. fra veil. samt. utdrag 96-103 og ytringene 99, 101, 103), praktiske eller erfaringsbaserte begrunnelser (eks. fra veil. samt. ytring 43 og 47,). Hun trekker i svært liten grad inn teoretiske betraktninger eller teoretiske begrunnelser. Ytringene 146 og 148 i dette intervjuet kan indikere en sammenheng mellom studieinnsats og faglig usikkerhet. At hun har hatt mye fravær i lærerutdanningen (ytring 146), kan indikere at hun gjennom utdanningen har hatt begrenset erfaring med å delta i faglige diskusjoner (jmf. kap. 5.1). I deltakerberetningen nevner hun spesielt at hennes veiledningserfaring er relatert til praksisperiodene. Yrkesfaglig veiledning i praksisperiodene kan være preget av mesterlære, selv om rammeplanen for lærerutdanning viser til betydningen av kritisk refleksjon (jmf. kap. 5.1.2).

I dette halvstrukturerte intervjuet lot jeg i stor grad Minas initiativ og hennes kommentarer styre både innholdet, fokus og framdriften i samtalen. Mina hadde i stor grad fokus på sin relasjon til elevene. Hun satte et fokus på betydningen av nærhet til elevene, samt egen trivsel i samværet med dem (jmf. også deltakerberetningen).

8.3.3 Kommentar til den første veiledningssamtalen

Denne veiledningssamtalen er den første veiledningssamtalen mellom Mina og hennes veileder. De kjenner hverandre ikke fra tidligere, verken faglig eller sosialt. I tillegg observeres samtalen av en observatør som også er ukjent og som kommer fra lærer-

utdanningen. Veiledningssamtalen tas opp på lydbånd. Dette indikerer at situasjonen kan oppleves som ny, usikker og uttrygg for begge deltakerne i veiledningssamtalen.

Saksinnholdet i veiledningssamtalen

Mina introduserer ved starten av veiledningssamtalen et saksområde innenfor kategori 1, om oppfølging av enkeltelever, og forteller om en elev i klassen som hun er bekymret for. Veilederen ber Mina gi uttrykk for hva hun helst vil ha veiledning på i forhold til oppfølging av denne eleven (ytring 44 og 66). Mina på sin side foreslår først et fokus som dreier seg om mulig mobbing og saksgang i den forbindelse (ytring 45). Litt senere, i en ny avklaringsrunde, foreslår Mina at de har fokus på å bli bedre kjent med eleven (ytring 69). Disse avklaringsrundene munner ut i at veilederen ber Mina utdype noen av sine beskrivelser og velge fokus. Minas utdyping av saksområder foregår ofte som beskrivelser av ulike episoder. De mange og komplekse beskrivelsene bidrar til å tydeliggjøre at saksområdet er komplekst og kan omhandle mange og svært ulike fokus.

To av disse mange beskrivelsene i starten av veiledningssamtalen viser til en konflikt-episode med den aktuelle eleven. Det dreier seg om at eleven ikke sitter ved pulten, men isteden vandrer rundt i klasserommet (ytringene 43 og 73). Denne episoden blir i store deler av veiledningssamtalen deres fokus. Dette er et valg som kan virke underlig med utgangspunkt i at det saksområdet Mina beskrev ved starten av veiledningssamtalen, har utgangspunkt i hennes bekymring for denne eleven (ytringene 27, 45 og 69). Flere steder i analysen påpeker jeg at Minas ytringer og begrunnelser tilsier at valg av fokus innen dette saksområdet i liten grad er i tråd med Minas primære ønske for hva veiledningssamtalen skal handle om. Mina kommer flere ganger tilbake til sin bekymring for denne eleven (ytring 212 og 280). Begrunnelsen for at de velger å fortsette og ha denne eleven som saksområde, er også basert på Minas bekymring (utdrag 161-165) for eleven. Likevel blir fokuset elevens atferd i klasserommet.

Et annet fokus som berøres i forbindelse med dette saksområdet, er konflikthåndtering og lærerautoritet. Dette er et fokus som belyses i korte sekvenser gjennom hele veiledningssamtalen (ytring 101 og utdrag 119-127, utdrag 231-233, samt utdrag 239-240).

Mens de belyser saksområdet om eleven som ikke sitter ved pulten sin, introduserer Mina et nytt saksområde i kategori 2 (oppfølging og forbedring av klassemiljø og læringsmiljø). Dette saksområdet dreier seg om en gruppe urolige og ukonsentrerte gutter i klassen, og er

et saksområde som er kun beskrevet i korte sekvenser (utdrag 129-137 og utdrag 142-146, ytring 153 og utdrag 156-167).

Gjennomgangen av saksinnholdet i denne veiledningssamtalen viser at de berører ulike sider ved et komplekst saksområde knyttet til en enkelt elev. Imidlertid viser de ulike utdragene hvordan de i dialogene strever med å finne felles fokus innen saksområdet.

Nivå og perspektiver i veiledningssamtalen

I denne veiledningssamtalen berøres både handlingsnivå og begrunnelsesnivå. Handlingsnivået består i stor grad av ulike beskrivelser av forskjellige episoder, beskrivelser av handlinger, og gjenskaping av konkrete samtaler fra skolekonteksten. Handlingsnivået belyses ut fra ulike perspektiv, samt ulike forslag til tiltak.

Begrunnelsesnivået omhandler i særlig grad verdibaserte og etiske vurderinger (ytring 43, 69, 73, 99, 101 og utdrag 115-117, utdrag 119-128 og utdrag 161-165). De verdibaserte og etiske begrunnelsene viser Minas personlige vurderinger og hva hun føler er viktig og riktig for henne i de ulike episodene, eller i forhold til ulike tiltakene. For øvrig preges Minas begrunnelser av praktiske vurderinger, samt egne og mors erfaringer (ytringene 43, 45, 47, 121, 169, 212). I denne veiledningssamtalen belyses saksområdet i liten grad ut fra fagligpedagogiske perspektiver (ytringene 135, 142). Veilederen tar to konkrete initiativ i forhold til å etterspørre teoretiske begrunnelser (utdrag 104-107 og 112-114), men Mina svarer i liten grad på disse initiativene.

Handlingsnivået og begrunnelsesnivået belyses ut fra ulike perspektiver gjennom hele veiledningssamtalen. De vektlegger elevperspektivet, relasjonsperspektivet elev/lærer og Minas personlige perspektiv, både på handlings- og begrunnelsesnivå. Disse perspektivene tydeliggjøres gjennom mange ulike beskrivelser på handlingsnivå (eksempelvis ytring 27, en beskrivelse av en konflikt om overnattingsplassering før overnattingstur, utdraget 46-47, beskrivelse av Minas oppfatning av en elev, utdraget 66-73, beskrivelser av relasjon til elevene og hennes oppfatning av den valgte eleven). Når det gjelder begrunnelsesnivå, framkommer dette nivået gjennom begrunnelser relatert til konkrete hendelser og forslag til tiltak (eksempelvis ytring 27 og 43 som er beskrivelser og begrunnelse for valg av saksområde, ytring 45 som er en begrunnelse for valg av saksgang i mobbesaker som fokus, ytring 73 som er en begrunnelse for hvorfor eleven ikke er et problem for klassen). Minas personlige perspektiv tydeliggjøres i forhold til vurderinger av ulike sider ved lærerrollen og egne opplevelser knyttet til lærerautoritet (eksempelvis ytring 43 om sin opplevelse

relatert til konflikt med enkeltelev, og ytring 73 som er en begrunnelse for at eleven ikke er et problem i klassen).

Fokusering og dominans i veiledningssamtalen

Veiledning som samtalesjanger, forventninger, intensjoner og roller problematiseres ikke i denne veiledningssamtalen. Det kan tyde på at de begge tar for gitt at de har felles forståelse av hva veiledningssamtaler skal dreie seg om og hensikten med slike samtaler.

At deltakerne i liten grad direkte følger opp den andres initiativ, men tar nye initiativ, bidrar til at tempoet i samtalen virker høyt. Med alle disse initiativene virker det som det blir lite ro for deltakerne til å tenke seg om og dvele ved de ulike initiativ som tas eller de responsene som gis.

De har felles fokus i noen av utdragene, og i disse utdragene ser man hvordan initiativ og respons bygger opp under dette fokuset (utdrag 96-103, 119-125, 129-137, 142-145 og 156-168). Disse korte sekvensene preges ofte av at initiativtaker spør et spørsmål som besvares ut fra et eller flere nivå, og ut fra ett eller flere perspektiver. Når responsytringen viser tilbake til initiativet, det vil si har en tydelig adressivitet (jmf. kap. 4.2.2-4.2.3), blir fokuseringsprosessen målrettet, og deltakerne etablerer et felles fokus. I og med at mange av ytringene i denne veiledningssamtalen består av flere nivå og flere perspektiver, blir innholdet i de ulike ytringene ofte så komplekse, og for Minas del ofte også så beskrivende, at det kan bli vanskelig å fastholde et fokus. Dette skjer også når ytringene i hovedsak er nye initiativ og i mindre grad er en oppfølging av forrige ytring, det vil si manglende adressivitet i forhold til forrige ytring. Når dialogene preges av så mange initiativ og så lite oppfølging av disse initiativene, blir det vanskelig å fastholde et fokus og dermed vanskelig å belyse et saksområde på en systematisk og målrettet måte. Det er mange eksempler på at deltakerne i liten grad følger opp hverandres innspill i denne veiledningssamtalen (utdrag 44-47, 146-152, 212-219, 231-234 og 280-286).

Innen veiledningslitteraturen framheves betydningen av det dialogiske møtet mellom veisøker og veileder, men Bjørndal hevder at den samme litteraturen i liten grad hjelper veilederne til å bli bevisst kompleksiteten i veiledningssamtaler. Veilederene er ofte ikke bevisst sin dominans i samtalerne, og litteraturen gir i liten grad støtte til hvordan følge opp veisøkernes initiativ og innspill (jmf. kap. 5.2.2, Bjørndal, s. 651). Denne veiledningssamtalen viser betydningen av at deltakerne etablerer felles fokus innen det enkelte saksområdet. Uten dette bidrar ikke de ulike perspektivene og skiftene mellom handlings-

og begrunnelsesnivået til at samtalen blir målrettet. Veiledningssamtalen arter seg, som utdragene viser, som en samtale der mange og ulike saksområder, fokus, nivå og perspektiver nevnes, men i liten grad utdypes og relateres til felles fokus.

Veilederen ser ut til å ta for gitt at den nyutdannede har kjennskap til og erfaring med en tilnærming til veiledning der veisøkeren skal presentere et saksområde som skal problematiseres i veiledningssamtalen (jmf. Lauvås & Handal, 1990, 2000). Analysen tyder på at Mina i liten grad er kjent med en slik tilnærming og dermed heller ikke forstår hvilken rolle hun er tiltenkt i samtalen. En kvantitativ analyse av taletid og initiativ og respons i denne veiledningssamtalen viser at de har omtrent like mye taletid gjennom hele veiledningssamtalen, og begge tar de ulike initiativ. En analyse av semantisk dominans viser at det er veilederen som har en tydelig semantisk dominans og forsøker å legge premissene for hvordan de ulike saksområdene skal belyses. Veilederen dominerer tale-tiden mer og mer utover i samtalen, slik at selv om de totalt sett bruker like mye av tale-tiden, er dette ulikt fordelt gjennom samtalen. Mina utdyper i større grad sine beskrivelser og tar mange ulike initiativ i starten av samtalen, mens mot slutten av samtalen blir hun mindre utdypende og responsen kortere. Dette fører til at veiledningssamtalen blir mer og mer dominert av veilederens initiativ og forslag. Dette kan ha sammenheng med at veilederen ønsker at veiledningssamtalen skal bli mer fokusert og målrettet, og dermed forsøker å lede veiledningssamtalen i en bestemt retning.

8.3.4 Utdrag og analyse av veiledningssamtalen 3. desember

Av praktiske årsaker er den neste veiledningssamtalen som ble observert den siste individuelle veiledningssamtalen de to har i løpet av den første høsten, altså den fjerde individuelle veiledningssamtalen.

Denne veiledningssamtalen starter, i likhet med den første, med at veilederen spør hva Mina ønsker å få veiledning på. Mina beskriver en episode med den samme eleven som hun fikk veiledning på i den første individuelle veiledningssamtalen. Også i denne veiledningssamtalen ber veilederen Mina om å presisere hva i beskrivelsen Mina ønsker at de skal ta utgangspunkt i:

- 066 Vivi: Så du, hva er du ute etter egentlig?
 067 Mina: Jeg vet ikke. Syns det er vanskelig med henne liksom. Det er egentlig ikke så mye å ta opp på veiledning, derfor kan jeg prate litt om henne.
 068 Vivi: Men bekymrer hun deg? Føler du at du har noe ansvar for henne?
 (utdrag 66-68, ind. veil. 3.12).

Ytring 67 viser at Mina til denne veiledningssamtalen ikke har et klart definert saksområde som hun ønsker at de skal belyse. Hun gir uttrykk for at hun ikke har noe spesielt å ta opp.

Valg av saksområde og fokus

I den første veiledningssamtalen var det kun i korte sekvenser at deltakerne hadde felles fokus. Også starten på denne fjerde individuelle veiledningssamtalen tyder på at Mina og hennes veileder har vanskeligheter med å ramme inn saksområdet slik at de kan velge hva innen dette saksområdet de vil ha fokus på:

- 108 Vivi: Men problemet ditt, hva er det egentlig i forhold til henne?
109 Mina: Nei, jeg vet ikke, jeg synes det er vanskelig når ikke hun kommer på skolen og ikke får hatt prøver og det er så mye hun går glipp av og mister så mye og skal ta igjen så mye. Og så synes jeg det er litt vanskelig i forhold til mora som jeg hele tida må ringe og si, ”nå er ikke hun på skolen, er hun hjemme” og mora ringer til meg gråtende fordi hun er så fortvila for hun vet ikke hvor dattera er og.
110 Vivi: Har du hatt noen møter med moren da? (utdrag 108-110, ind. veil. 3.12).

I ytring 109 viser Mina til mange ulike sider ved dette saksområdet som kan danne utgangspunkt for å bestemme fokus. Saksområdet, slik hun her presenterer det, kan dreie seg om ulike sider ved lærerarbeidet (jmf. kap. 7.2, kategori 1-8). Dette gir grunnlag for å velge fokus relatert til ulike aspekt ved lærerrollen og lærerarbeidet.

Mina gir en beskrivelse av situasjonen (ytring 109). Hun viser i sin beskrivelse perspektiver knyttet til sin rolle som lærer. På denne måten viser Mina hvordan hun vurderer sin lærerrolle i denne situasjonen ut fra et etisk perspektiv og et fagligpedagogisk perspektiv. Etisk både i forhold til egen rolle, mors situasjon og elevenes situasjon, samt fagligpedagogisk relatert til egen lærerrolle og elevens situasjon. Dermed foregår deler av denne beskrivelsen også på begrunnelsesnivået. Veilederen tar i ytring 110 initiativ til at saksområdet skal handle om kategori 5, informasjon og samarbeid med foreldre. Hun spør ut fra et praktisk perspektiv på handlingsnivå. I det neste utdraget har de et fokus på lærerrollen i forhold til hjelpeapparatet og foreldrene:

- 144 Vivi: For det gjør du jo, helt klart. Du tenker hvordan de [hjelpeapparatet] legger opp det løpet. Du må vite hvordan du skal takle det når den jenta ikke kommer [på skolen]. Hvem skal ha beskjed? Hva skal du si til jenta når hun kommer?
145 Mina: Hvordan skal jeg oppføre meg? Hva er min rolle, på en måte? Jeg har jo ikke noe erfaring med noe sånt.
146 Vivi: Nei, det er klart, du må vite litt. Det må du (utdrag 144-146, ind. veil. 3.12).

Veilederen starter med å oppsummere Minas beskrivelser på handlingsnivå (ytring 144). Denne oppsummeringen trekker opp flere perspektiver som veilederen peker på som relevante, blant annet systemperspektivet, praktiske perspektiver og lærerperspektivet.

Veilederen viser til at Mina vil ha behov for å kjenne prosedyrer og ansvarsforhold som kontaktlærer i forhold til slike saker (systemperspektivet). I ytring 145 utdyper Mina disse perspektivene, samtidig som hun tydeliggjør sitt personlige perspektiv ved å trekke inn sin manglende *erfaring* med tilsvarende situasjoner og sin usikkerhet i forhold til hvilken rolle hun har som kontaktlærer i denne situasjonen. Veilederens oppsummering i ytring 144 og Minas respons i ytring 145 viser at deltakerne har et felles fokus på lærerrollen. Dette følger veilederen opp i neste utdrag ved å trekke inn elevperspektivet og viderefører et systemperspektiv:

- 150 Vivi: Akkurat, så hun [eleven] er jo da oppfanga av systemet.
 151 Mina: Uten penger da hun har to venninner som hun ikke burde være venninne med. De får henne til å vandre rundt [noe uforståelig på opptaket] ...så hadde de da havna på en fest et eller annet sted. Det hadde vært stoff og greier. Da hadde hun blitt så redd. Da hadde hun ringt mora og sagt at nå ville hun hjem.
 152 Vivi: Ok (utdrag 150-152, ind. veil. 3.12).

I ytring 150 følger veilederen opp det valgte fokuset. Mina, derimot, skifter fokus og tar et nytt initiativ i forhold til dette nye fokuset i sin neste ytring (ytring 151). Ytring 151 viser hvordan Mina i denne veiledningssamtalen går bort fra fokuset og introduserer en annen episode knyttet til denne eleven som gir et nytt fokus. I stedet for å følge opp fokuset på lærerrollen, som de begge har gitt uttrykk for at de bør belyse (jmf. forrige utdrag 144-146), velger Mina å følge opp elevperspektivet ved og beskrive denne situasjon med eleven. Veilederen responderer på Minas initiativ (ytring 152) ved ikke å kommentere den episoden som Mina trekker inn.

Et annet utdrag illustrerer en tilsvarende situasjon:

- 173 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?
 174 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
 175 Mina: [avbryter] En av de guttene jeg pratet om. Han skal på tiltak nå.
 176 Vivi: Han skal det, ja.
 177 Mina: Ja! Han driter i hva jeg sier og han dytta meg i veggen. Han ble utvist. (Stillhet noen sekunder)
 178 Vivi: Du føler deg litt maktesløs i forhold til han?
 179 Mina: Jeg ble redd og de andre lærerne gjør også det (utdrag 173-179, ind. veil.3.12).

Mina er i ytring 173 opptatt av konkrete tiltak for oppfølging av den samme eleven som hun beskrev i forrige utdrag. Dette første utsagnet er relatert til et tiltak som veilederen beskrev i utsagnet før. På denne måten følger Mina opp det fokuset de da har i veiledningssamtalen ved å ta initiativ til og belyse mulige tiltak i forhold til en enkelt elev. Veilederen

responderer på Minas spørsmål med å utdype hvilke elevgrupper slike tiltak er beregnet for.

Men i ytring 175 gjør Mina et brudd med både fokus og saksområdet som belyses. Her tar hun initiativ til å introdusere et saksområde knyttet til en annen elev. I ytring 176 responderer veilederen på dette initiativet på samme måte som i forrige utdrag. Imidlertid forsterker Mina dette bruddet i ytring 177. Denne ytringen fører til at det blir helt stille. Veilederen velger da å følge opp Minas skifte av saksområde ved og sette fokus på det emosjonelle perspektivet i en slik hendelse. Mina besvarer veilederens respons i ytring 179 med både å følge opp i forhold til det emosjonelle perspektivet relatert til sin egen og kollegenes reaksjon. Minas initiativ i ytring 175 fører på denne måten til at de skifter saksområde og fokus i veiledningssamtalen.

Disse to utdragene illustrerer et mønster i de to observerte veiledningssamtalene. Mina har mange ulike beskrivelser som hun presenterer i veiledningssamtalene. Disse beskrivelsene kan ha sammenheng med det saksområdet de belyser, men ikke nødvendigvis. Disse to utdragene kan illustrere hvorfor det blir vanskelig for veilederen å etablere og holde fast i et felles fokus. De viser hvordan Minas mange beskrivelser bidrar til at fokus eller saksområdet endres og hvordan hun på denne måten bidrar til at samtalen blir fragmentarisk og lite målrettet.

Dette var gjennomgående i den første veiledningssamtalen og preger også denne fjerde veiledningssamtalen. I denne veiledningssamtalen velger imidlertid veilederen i større grad å følge opp de ulike beskrivelsene som Mina gir. Veilederen overlater på denne måten framdriften og målrettingen av veiledningssamtalen mer til den nyutdannede. Etter en times veiledning tar veilederen i ytring 465 initiativ til å oppsummere veiledningssamtalen, og setter fokus på Minas opplevelse av sin situasjon som lærer. Hun gir Mina emosjonell støtte ved å understreke at Mina har store utfordringer og et stort ansvar som nyutdannet lærer. Veilederen tar initiativ til at Mina skal tenke gjennom hvordan hun som lærer vil ha sin arbeidssituasjon og hva hun som nyutdannet lærer har mulighet til å ta ansvar for:

- 473 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?
474 Mina: Når de ikke har lærer, men ikke sant, hva skal skolen gjøre da?
475 Vivi: Det er skolens sak og ikke din.
476 Mina: Kan jeg være så vrang liksom?
477 Vivi: Er det å være vrang? Hvem er du vrang mot da?
478 Mina: Skolen.

- 479 Vivi: Hva med de elevene som sitter der da?
 480 Mina: Ja, jeg tenker sånn at jeg da er jeg egoistisk, det er best for meg sjøl og min egen undervisning. ”Åh, hun der f., at hun tar opp det problemet”, at de kanskje tenker sånn om meg.
 481 Vivi: At skolen tenker sånn om deg.
 482 Mina: Hm
 483 Vivi: Men du har jo ikke bare de elevene å ta vare på. Enten så er du vrang med de elevene, gutta, ved å si at du ikke vil ha dem. Hvis du tar de [elevene] i mot så er du vrang med resten av klassen som sitter der (utdrag 473-483, ind. veil. 3.12).

I dette utdraget er de begge opptatt av begrunnelser for handlingene. Både Mina og veilederen trekker inn ulike perspektiver i saken, som tydeliggjør flere dilemma som Mina står i. Veilederen utfordrer i ytring 473 Mina ut fra et systemperspektiv i forhold til ansvar. Mina responderer ut fra et praktisk perspektiv, et perspektiv som i denne sammenheng både kan relateres til handlingsnivå og til begrunnelsesnivå. Veilederen fortsetter å presisere systemperspektivet ut fra et begrunnelsesnivå (ytring 475). Mina begrunner da sine handlinger ut fra sitt personlige perspektiv og sin etiske vurdering. Dette er en vurdering som veilederen problematiserer (ytring 477 og 479). De trekker begge inn ulike perspektiver som Minas personlige perspektiv, elevenes ulike perspektiv, ledelsens eller skolens perspektiv, samt de andre kollegenes perspektiv. Veilederen utfordrer henne, og Mina begrunner sine vurderinger ut fra mange ulike perspektiver. På denne måten belyses dette fokuset grundig på begrunnelsesnivå med utgangspunkt i forskjellige perspektiver. Et slikt felles fokus på Minas situasjon, der de dveler ved ulike perspektiver både på handlingsnivå og på begrunnelsesnivå, tydeliggjør at Mina opplever et for henne krevende etisk dilemma.

Dette utdraget illustrerer at de i denne sekvensen har felles fokus, men velger forskjellige perspektiver og legger vekt på ulike begrunnelser. På denne måten tydeliggjøres også noe av det som kan være kompleksiteten i Mina og Vivis individuelle veiledningssamtaler.

Deres vanskeligheter med å finne felles fokus i veiledningssamtalene kan ha sammenheng med at de i liten grad har felles forståelse av hva som bør ha fokus. I tillegg kan dette utdraget vise at de også har ulike tilnærminger til hvordan analysere, begrunne og håndtere de saksområdene som belyses.

8.3.5 Det andre intervjuet bidrar til å utdype veiledningssamtalene

I de observerte veiledningssamtalene gir Mina uttrykk for at hun har mange utfordringer knyttet til enkelte av elevene. Det andre intervjuet er foretatt umiddelbart etter den fjerde veiledningssamtalen. Mina har også i denne veiledningssamtalen beskrevet utfordringer i

forhold til enkeltelever og en gruppe av elever i sin klasse. Det er problemområder som veilederen utfordrer henne på både i forhold til rolle, ansvar og kompetanse.

Jeg har tidligere i omtalen av relasjonen mellom Mina og hennes veileder (jmf. kap. 8.4.3) gitt uttrykk for at relasjonene i veiledningssamtalen virker uavklarte. Denne samme uavklarte situasjonen preger også denne veiledningssamtalen, noe som kan tyde på at de i løpet av høsten ikke har drøftet dette med ulike tilnærminger til veiledning, forventninger til veisøker og veilederrollen, eller hensikten med veiledningssamtalene.

I det første intervjuet og i dette andre intervjuet tar Mina mer initiativ i samtalen enn det hun viser i de forutgående veiledningssamtalene. Dette tydeliggjøres blant annet i neste utdrag, der jeg spør om kompetanse. Før jeg har formulert ferdig spørsmålet, avbryter Mina:

- 038 Eva: Ja, jeg tror det. Vi har snakka om dette med kompetanse. Nå var jo dere inne på det med kompetanse, å ha kompetanse
- 039 Mina: [avbryter] Jeg var veldig redd for å være idiot. Jeg kan ikke nok. I forhold til de guttene kan jeg ikke nok. Fag er brukendes. Jeg planlegger ikke timene mine så og så godt. Kan godt ta de litt mer på sparket (utdrag 38-39, ind. int. 3.12).

Mina kommenterer her hvordan hun opplever ulike situasjoner og sin bekymring for ikke å strekke til faglig i forskjellige situasjoner. Hun gir uttrykk for at hun er enig med veilederen sin i at hun som nyutdannet lærer ikke har tilstrekkelig kompetanse til å håndtere det saksområdet som ble belyst i veiledningssamtalen. Samtidig gir hun uttrykk for at hun har en god nok faglig kompetanse i forhold til undervisningsoppgavene.

I og med at jeg i analysen av begge veiledningssamtalene har karakterisert samtalene som lite målrettet og fragmentarisk, samt antydnet at Mina virker utilpass i enkelte sekvenser av veiledningssamtalene, velger jeg å spørre Mina om hennes utbytte av veiledningssamtalene:

- 066 Eva: Jeg har spurt deg om en del av disse tingene før. Tror ikke jeg skal ta det på nytt, men veiledningen, syns du du får utbytte av veiledningen?
- 067 Mina: Noen ganger. Nå syns jeg, men hvis hun begynner å spørre meg: "Hva syns du?", sånn som hun gjorde i sta, da.
- 068 Eva: Du liker ikke den type spørsmål?
- 069 Mina: Nei, for da har jeg ikke noen formening, da vet jeg ikke (utdrag 66-69, ind. int. 3.12).

Mina gir her uttrykk for at hun misliker at veilederen etterspør hennes vurderinger i ulike saker. Dette kan også være noe av bakgrunnen for at Mina i flere av sekvensene i veiledningssamtalene kan virke usikker. Veilederen på sin side er tydelig opptatt av at

Mina skal sette ord på sine vurderinger og etterspør slike vurderinger flere ganger i løpet av hver av veiledningssamtalene (jmf. utdrag 473-483). Dette er en tilnærming til et saksområde som i stor grad samsvarer med veiledning som vektlegger refleksjon og veiledningsstrategien "Handling og refleksjon" (jmf. kap. 3.3.3 og 3.3.6), samt kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming (jmf. kap. 5.5.4, Wang & Odell, 2007).

Videre i dette intervjuet peker jeg på at Mina får konkrete råd av sin veileder og spør henne hvordan hun reagerer på det å få råd i veiledningssamtalen:

- 070 Eva: Men når hun gir deg råd?
 071 Mina: Da syns jeg det er veldig ok. Men ikke når jeg prøver å tenke og komme på det sjøl. Da føler jeg meg dum.
 072 Eva: Du liker bedre den formen at hun gir råd og at du kan gjøre hva du vil med de råda, eller føler du deg forplikta til å følge råda hennes?
 073 Mina: Nei, men jeg prøver å ta noen av dem. Det har jeg gjort.
 074 Eva: Men veiledningen, syns du at den har betydning for den jobben du gjør?
 075 Mina: Jeg bruker noen av de råda, for eksempel de hjertene har jeg brukt litt. Jeg ble kanskje litt tryggere når jeg skulle ha konferansetimer. Sammen med den veiledningen der vi prata om konferansetimer og ja, jeg fisker opp litt her og litt der. Da er det med på og ikke bare veiledningene, men også alle råd rundt omkring, til at jeg er på trygg grunn.
 076 Eva: Ja, så det er det å trygge
 077 Mina: Å få noen tips her og noen tips der og så kan du velge og å ta det som du vil, hva du føler er riktig. Ikke noe fasit, men noen ganger er det greit å si sånn burde vi gjøre.
 078 Eva: Ja, for du har vært veldig tydelig på det at du ønsker råd.
 079 Mina: Ja, jeg ønsker råd (utdrag 70-79, ind. int. 3.12).

I ytring 71 gir Mina uttrykk for at hun ikke er komfortabel med den tilnærmingen til veiledning som veilederen legger opp til. Hun forteller at hun kan føle seg dum og at hun ikke liker at veilederen først ber henne om selv å foreslå tiltak til handlinger. Mina gir i intervjuet uttrykk for at hun istedenfor en slik tilnærming, ønsker konkrete råd fra sin veileder. I dette intervjuet gir Mina tydelig uttrykk for at hun ønsker en situert og ekspertorientert tilnærming til veiledning (jmf. kap. 5.5.4, Wang & Odell, 2007). En slik tilnærming vanskeligjøres blant annet fordi disse veiledningssamtalene er organisert som særskilte veiledningssamtaler fysisk avskjermet fra annen yrkesutøvelse, og fordi veilederen ikke er kollega ved samme skole og dermed har mindre kjennskap til kulturen på denne skolen.

Dersom man sammenlikner ytringene i intervjuet med ytringene i veiledningssamtalen, er det en større mulighet til å tolke ytringene i veiledningssamtalen. Med utgangspunkt i intervjuet kan ytringene i veiledningssamtalen ikke bare sees som en uavklart relasjon og uavklarte roller i veiledningssamtalene, men også i lys av at Mina kan ha følt seg usikker, faglig underlegen, samt at hennes ytringer kan være en reaksjon på at hun ikke er tilfreds

med den tilnærmingen til veiledningssamtalen som veilederen praktiserer (jmf. utdrag 104-107 og utdrag 112-118, ind. veil. 12.09).

Utdragene fra den fjerde veiledningssamtalen kan tyde på at veilederen i denne veiledningssamtalen er opptatt av å gi Mina trygghet i de valgene hun tar. Samtalen viser også at hun i mindre grad enn i den første veiledningssamtalen utfordrer Mina til å foreta egne vurderinger og trekke inn fagligpedagogiske begrunnelser eller perspektiver. I det påfølgende intervjuet gir Mina uttrykk for at hun opplever noen av spørsmålene som ubehagelige (ytring 67, 69 og 71) og hun forteller at hun primært ønsker at veiledningssamtalene skal gi henne en del råd og tips som hun kan benytte i hverdagen på skolen. Dette tyder på at Mina i større grad ønsker at veilederen skal dele sine erfaringer med henne, og at samtalene i hovedsak skal konsentrere seg om handlingsnivået. Dette er en tilnærming som klart skiller seg fra veilederens tilnærming til veiledningssamtalene.

Veilederen viser i flere av ytringene, særlig i den første veiledningssamtalen, at hun forsøker å få veiledningssamtalen til å bli mer fokusert innen hvert saksområde. Hun viser også gjennom sine initiativ at hun ønsker at Mina skal belyse handlingene både på handlingsnivå og på begrunnelsesnivå.

Videre i intervjuet utfordrer jeg Mina på hvilken forståelse hun har av veiledning. Jeg minner henne om hva hun skrev i deltakerberetningen (jmf. kap. 8.1.3):

- 083 Mina: Ja, jeg er jo positiv, bortsett fra, jeg vet ikke helt om at jeg hadde trengt det [veiledning]. Noen ganger så: "Hva skal jeg ta opp her [i veiledningssamtalen]?" Jeg er jo litt sammen med guttene [Gunnar og Gorm] da og det er ikke alltid jeg føler at jeg må ta opp alt på en måte. Føler at det er noe av det jeg har ordna opp helt greit.
- 084 Eva: Så det er ikke sånn: "endelig skal jeg på veiledning!"
- 085 Mina: Nei (Utdrag 83-85, ind. int. 3.12).

Ytring 83 indikerer at Mina i liten grad har hatt utbytte av veiledningssamtalene. Hun stiller spørsmål ved hensikten med disse veiledningssamtalene, noe som forsterker inntrykket av at Mina og Vivi ikke har etablert en felles tilnærming til veiledningssamtalene. Mina gir også uttrykk for at hun ikke nødvendigvis har behov for eller ønsker en slik tilnærming til veiledningssamtaler. Det at Mina gir uttrykk for at hun har en del kompliserte elevsaker og en utfordrende arbeidssituasjon, kan tilsi at hun vil ha behov for veiledning som nyutdannet. Imidlertid gir Mina i ytring 83 isteden uttrykk for at hun egentlig ikke trenger veiledning. Dette kan bety at den tilnærmingen til veiledning som veilederen praktiserer i liten grad er tilpasset Minas ønsker og behov.

I deltakerberetningen gir Mina uttrykk for at hun har gode erfaringer med veiledning fra sin praksis i lærerutdanningen, og at hun forventer at veiledningen skal bidra til at hun utvikler seg som lærer. Ytring 83 forsterker inntrykket av at Minas forventninger til veiledning som nyutdannet lærer (jmf. kap. 8, deltakerberetningen) ikke innfris i løpet av den første høsten. Hun gir imidlertid uttrykk for at hun har hatt utbytte av noen av de rådene hun har fått, samt at veiledningen før foreldresamtalen hjalp henne til å bli litt tryggere.

I det siste gruppeintervjuet på våren ble det foretatt en oppsummering av hva veiledningssamtalene har handlet om, og hvilket utbytte den enkelte nyutdannede hadde hatt av veiledningssamtalene dette skoleåret. Intervjuet viser at Mina heller ikke i vårsemesteret fikk det ønskede utbytte av veiledningssamtalene:

- 046 Eva: Og du Mina hadde det [veiledningen] betydning for deg hvordan dere la opp foreldresamtalen?
 047 Mina: Det som hadde mest betydning for meg var den praten vi hadde etter på gruppeveiledninga.
 048 Eva: Ja.
 049 Mina: Faktisk, ikke den jeg fikk fra veileder.
 050 Eva: Men den, på en måte, videreveiledninga som foregikk mellom dere?
 051 Mina: For da hadde alle andre hatt konferansetime, for en eller halvannen uke siden, utenom meg.
 052 Gorm: Hm
 053 Mina: Så det var dere som sa, trur jeg, at jeg skulle spørre hvordan de [elevene] trivdes i klassen. Ja, håndhilse, nei, nei, jeg husker ikke. Jeg tok i hvert fall masse derfra (utdrag 46-53, gr. A, int. 1.04).

I dette utdraget tydeliggjør Mina at hun har hatt utbytte av den erfaringsutvekslingen som de nyutdannede (ofte Mina) tok initiativ til i de påfølgende gruppeintervjuene etter veiledningssamtalene. Ytring 47 viser at denne formen for tilnærming til saksområdene passet Mina bedre enn den tilnærmingen som ble valgt både i de individuelle veiledningssamtalene og i organiseringen av gruppeveiledningssamtalene. Hun begrunner dette i intervjuet (ytring 51 og 53) med at de andre nyutdannede delte sine erfaringer og ga henne konkrete råd i denne samtalen.

Flere av gruppeintervjuene viser at Mina er den av de nyutdannede som ofte tar initiativ til erfaringsutveksling i gruppeintervjuene. I disse erfaringsutvekslingssekvensene er hun mer aktiv i samtalen enn i gruppeveiledningssamtalene (utdrag 75-131, gr. veil. 12.11 og utdrag 48-137, gr. veil. 14.01). I slike sekvenser gir Mina også uttrykk for sine fagligpedagogiske vurderinger og synspunkter:

- 082 Gorm: Mange [elever] er det snakk om da?
 083 Mina: Fem.
 084 Gorm: Det er hele trinnet det da?

- 085 Mina: Nei, [ler] det er bare mine.
086 Mette: Det er bare i klassen til Mina [ler].
087 Gorm: Å, ja.
088 Mina: Nesten alle er samla i min klasse.
089 Gorm: De har samla de ja, og så tatt de ut.
090 Mina: Det som er litt teit, det er at de har så mange forskjellige lærere. Det blir jo kaos for dem. Hadde de bare hatt en eller to lærere å forholde seg til (utdrag 82-90, gr. int. 12.11).

Dette utdraget viser at Mina er i en særstilling når det gjelder å ha ansvar for så mange elever med enkeltvedtak i en klasse (utdrag 83-89). I ytring 90 tar Mina utgangspunkt i elevperspektivet og begrunner fagligpedagogisk at tilbudet til denne elevgruppa ikke er godt nok. Hun foreslår også tiltak for å bedre deres situasjon. På denne måten gir Mina i denne sekvensen uttrykk for sine fagligpedagogiske synspunkter på det samme saksområdet som de belyste i den fjerde individuelle veiledningssamtalen. Ytring 90 kan indikere at veiledningsarenaen for Mina ble en kontekst der hun i liten grad turte, eller var villig til å dele sine fagligpedagogiske synspunkter og vurderinger med de øvrige deltakerne. De fagligpedagogiske initiativene hun tar i veiledningssekvensene i gruppeintervjuene viser at hun har klare pedagogiske vurderinger og forslag til forbedringer i forhold til sine elevers situasjon. Veiledningssamtalene ble ikke for henne en arena der hun i særlig grad tydeliggjorde sin fagligpedagogiske kompetanse, eller fikk hjelp til å løse sine utfordringer som nyutdannet lærer.

8.4 Veiledningsparet Gunnar og Vera

Gunnar er den av de nyutdannede som i deltakerberetningen tydeligst gir uttrykk for at veiledning ikke nødvendigvis er et gode, og at han er avventende til hva som vil komme ut av deltakelse i slike veiledningssamtaler.

Utdragene er i hovedsak hentet fra den individuelle veiledningssamtalen 18.09.07, det vil si den andre individuelle veiledningssamtalen denne høsten. Det vil også bli noen utdrag fra den tredje individuelle veiledningssamtalen (23.10.07) som kan vise hvordan den relasjonen og den tilnærmingen til veiledning som bygges i løpet av veiledningssamtalen 18.09, manifesterer seg i den neste individuelle veiledningssamtalen.

Gunnar har blitt tildelt en veileder som er ansatt på egen skole. Hun innehar en sentral funksjon på skolen og underviser på det samme trinnet som Gunnar. I kommunen prøver man å unngå at veilederen kan være en part i de utfordringene de nyutdannede lærerne står

i. Men i dette tilfellet har veilederen flere års erfaring med å veilede nyutdannede på egen skole, og hun ønsker en slik ordning. Det er bakgrunnen for at Vera blir Gunnars veileder.

Gunnar er den eneste av de nyutdannede som i veiledningssamtalen beskriver hvordan han i perioden mellom veiledningssamtalene systematisk noterer seg spørsmål og saker til veiledning. Han forteller hvordan han justerer notatene ved å stryke de spørsmålene som han får tilstrekkelig svar på fra sine kolleger før neste veiledningssamtale.

Ut fra notatene utarbeider han et kort skriftlig veiledningsgrunnlag med noen stikkord og spørsmål. Dermed kan veilederen forberede seg på spørsmålene og sakene han ønsker veiledning på. Veilederen gir uttrykk for at hun setter pris på å få et slikt skriftlig grunnlag før samtalen starter.

Veiledningssamtalene mellom Gunnar og Vera planlegges dermed av både Gunnar og Vera i forkant. I tillegg til de saksområdene som er nevnt i det skriftlige grunnlaget, kommer Gunnar også på andre saksområder i løpet av veiledningssamtalene, saksområder som han i utgangspunktet ikke hadde planlagt å ta opp.

Notatbok benyttes også under veiledningssamtalene. Han noterer kontaktpersoner, tips, ideer og råd som framkommer i samtalene. På denne måten blir notatboka et hjelpemiddel for å følge opp den enkelte veiledningssamtalen i ettertid. Den blir også et redskap når han i den påfølgende veiledningssamtalen oppsummerer hva som har skjedd i forhold til de ulike saksområdene som ble belyst forrige gang.

Gunnar presenterer i hovedsak saksområder innen kategori 1, om oppfølging av enkelt-elever, kategori 4 om spesialpedagogiske arbeidsoppgaver og kategori 5 om informasjon og samarbeid med foreldre/foresatte. Med utgangspunkt i enkeltelever belyses også klassemiljø (kategori 2), undervisning (kategori 3), oversikt og innsikt i skolen som organisasjon (kategori 6) og samarbeid med kolleger (kategori 7). På denne måten berører hans veiledningssamtaler de fleste av kategoriene, selv om saksområdene ofte har utgangspunkt i kategori 1 og kategori 3.

I motsetning til Mina er Gunnar kjent med sin veileder gjennom det daglige arbeidet på 10.trinn. Gunnar og hans veileder har hatt et første veiledningsmøte med avklaringer om hvilken tilnærming til veiledning den lokale veilederen legger opp til og hensikten med veiledning for nyutdannede, samt litt veiledning før den veiledningssamtalen som jeg observerte (18.09).

8.4.1 Utdrag og analyse av veiledningssamtalen 18. september

I veiledningsgrunnlaget nevner han, som saksområder, både individuelle opplæringsplaner (IOP) og oppmelding av elever til spesialpedagogisk tjeneste (kategori 3, spesialpedagogiske arbeidsoppgaver). Som kontaktlærer er han ansvarlig for å utarbeide individuelle opplæringsplaner for elever med spesielle behov i sin klasse. Rutinene på denne skolen er at de ulike faglærerne leverer skriftlige kommentarer om sine fag som kontaktlæreren da legger inn i den endelige IOP'en.

Gunnar har skrevet IOP i sitt veiledningsgrunnlag, og først tar han initiativ til å ta opp dette saksområdet. Han starter med å ta utgangspunkt i sitt ansvar som kontaktlærer og utfordringer han har knyttet til en kollega som ikke overholder skolens tidsfrist. Dermed gis dette saksområdet et fokus som dreier seg om kollegasamarbeid. Han starter med å beskrive situasjonen. Gunnar gir i ytring 6 uttrykk for at veilederen også kan ha en rolle i forhold til dette saksområdet og det fokuset han gir dette saksområdet i starten:

- 005 Vera: IOP står først, er det fordi?
006 Gunnar: [avbryter] Nei, altså vi snakka jo om det for en uke siden, en og en halv uke siden, litt om IOP'er og jeg har da skrevet dem ferdig nå. Det var egentlig klart til fredag. Men så er det en faglærer som ikke har blitt ferdig. Han har visstnok prata med deg. Stemmer det?
007 Vera: Eh?
008 Gunnar: Og sagt [veilederen hadde sagt] at det gikk greit å ta det [levere sitt bidrag til IOP'en] den uka her? (utdrag 5-8, ind. veil. 18.09)

I dette utdraget viser Gunnar at han ikke er redd for å utfordre og konfrontere sin veileder. Han tar en aktiv og pågående rolle i veiledningssamtalen. Veilederen på sin side gir uttrykk for at hun blir overrasket over utspillet. I dette utdraget tar Gunnar initiativ til først å ha fokus på veilederens rolle. Veilederen kommenterer ikke et slikt fokus, noe som kan indikere at hun avviser dette. Samtidig støtter hun opp om et fokus på at situasjonen er ubehagelig for ham som kontaktlærer:

- 009 Vera: De har ikke gjort det. Det er kjedelig når det er sånn, men.
010 Gunnar: Da regna jeg med at det var klarert inn mot deg. Jeg føler litt på hjemmet som venter på den IOP'n.
011 Vera: Ikke sant. Det er det jeg tenker på og.
012 Gunnar: Ja, jeg har da snakka med de [foreldrene] om det, og de venter veldig på at den skal komme i posten. Så, det er litt sånn kjipt det. Nå har jeg mast tre ganger på den faglæreren og liksom ikke fått noen respons. "Å nei, det var det ja" [svarer faglæreren] Hvor mye kan jeg tyne ham? Det virker som de grensene [datoen for innlevering] ikke er helt fastsatt, 15. september.
013 Vera: Nei.
014 Gunnar: Du kan strekke det ei uke? Det blir da litt feil i forhold til hjemmet føler jeg, siden det er første IOP'n til denne eleven.
015 Vera: Ikke sant.
016 Gunnar: Har ikke IOP fra tidligere.
017 Vera: Men du har skrevet IOP'n?

- 018 Gunnar: Den er ferdig.
 019 Vera: Og du, du klarte og finne formuleringer? (utdrag 9-19, ind. veil. 18.09)

I ytring 10 starter Gunnar på handlingsnivået med å respondere på veilederens svar på hans initiativ til og belyse hennes rolle i forhold til saksområdet. Deretter tar han initiativ til å endre nivå, fokus og perspektiv ved å sette fokus på foreldrenes situasjon. Han begrunner ut fra foreldreperspektivet hvorfor han mener at deres perspektiv er viktig. Veilederen følger opp dette initiativet. Gunnar utdyper sin begrunnelse i ytring 12 ved også å trekke inn sitt perspektiv som kontaktlærer. I dette utdraget peker han også på en skolekultur, et systemperspektiv og manglende lojalitet til vedtak fra ledelsen (ytring 12 og 14). Veilederen gir ham støtte på denne observasjonen. Gunnar forsterker foreldreperspektivet i ytring 14. Igjen gir veilederen (ytring 15) Gunnar støtte på hans vurderinger og perspektiver. Først i ytring 17 tar veilederen initiativ til skifte av fokus. Hun skifter i ytring 17 nivå til handlingsnivået og endrer fokus ved å etterspørre om han har skrevet IOP'n og velger dermed et praktisk handlingsperspektiv relatert til dette fokuset.

I det neste utdraget tar veilederen initiativ til å se saksområdet ut fra elevens perspektiv, et perspektiv som hun tydeliggjør på handlingsnivå. Dette gjør hun ved å stille et spørsmål. Dette spørsmålet gir Gunnar uttrykk for at han blir overrasket over:

- 023 Vera: Men har du snakket, har eleven sett hva du har skrevet?
 024 Gunnar: Nei, men skal den [IOP'n] vises til eleven før jeg sender den til hjemmet?
 025 Vera: Nei, ikke nødvendigvis. Tenker du at det hadde vært lurt at han
 026 Gunnar: [avbryter] Det her vet jeg *ingenting* om! [poengtert] Er det vanlig prosedyre at eleven
 027 Vera: [avbryter] Hva følte du da du satt og skrev? Følte du at det hadde vært naturlig?
 028 Gunnar: Vet ikke.
 029 Vera: Nei (utdrag 23-29, ind. veil. 18.09).

Veilederens spørsmål i ytring 23 bidrar til at Gunnar virker usikker på prosedyrer. Han har tydeligvis orientert seg om prosedyrer i forhold til individuelle opplæringsplaner, og overraskes av veilederens spørsmål. I ytring 24 responderer han ved å spørre veilederen om hva som er riktig framgangsmåte. På denne måten signaliserer han at han ønsker at de skal sette et fokus på skolens prosedyrer for individuelle opplæringsplaner.

I ytring 25 tar veilederen et nytt initiativ der hun etterspør Gunnars vurderinger. Dette er første gang i denne veiledningssamtalen at veilederen viser at hun er opptatt av å få fram Gunnars egne vurderinger, egne handlingsforslag og belyse saksområdet prinsipielt, uavhengig av skolens rutiner og prosedyrer. Dermed tar hun initiativ til å belyse saksområdet på begrunnelsesnivå ut fra Gunnars personlige perspektiv og hans faglige og pedagogiske

vurderinger. I ytring 26 gir Gunnar, ved å avbryte veilederen, og ved å poengtere *ingen-ting*, uttrykk for at han ikke ønsker å følge veilederens initiativ. Han avviser på denne måten sitt personlige perspektiv som aktuelt å begrunne handlingene ut fra, i denne saken. Isteden gjentar han sitt spørsmål fra ytring 24 i slutten av ytring 26. Gunnar og hans veileder er på dette tidspunktet klart uenige om hva som skal være fokus innen dette saksområdet. Deres ytringer viser at fokuseringen i dette utdraget er en posisjonering deltakerne mellom. De avbryter hverandre og prøver å få den andre til og akseptere sitt valg av fokus og perspektiver.

I ytring 27 tydeliggjør veilederen igjen at hun ikke er villig til å følge opp Gunnars valg av fokus på prosedyrer og på systemperspektivet. Hun reintroduserer (fra ytring 25) sitt valg av fokus som dreier seg om Gunnars egne fagligpedagogiske vurderinger og hans perspektiv. Gunnars ytring 28 kan tolkes på to måter. Enten er det et klart uttrykk for at han ikke ønsker å følge veilederens fokus og perspektivvalg, eller så blir han i villrede, blir usikker, og gir uttrykk for det ved å si at han ikke vet.

I dette utdraget ser vi hvordan veilederen utfordrer den nyutdannede på et perspektiv som han ikke oppfatter som aktuelt. Det perspektivet som for han er viktig på begrunnelsesnivå og på handlingsnivå, er på dette tidspunktet i veiledningssamtalen å følge skolens prosedyrer. Ut fra veilederens synsvinkel og hennes uttrykte ønske for hva veiledningssamtalen skal bidra til, er hun ikke villig til å følge hans initiativ. Dermed har disse to ulike intensjoner, ulike tilnærminger til saksområdet, ulike fokus innen saksområdet og tydeliggjør både ulike nivå og perspektiver i samtalen.

Relasjonen mellom den nyutdannede og veilederen virker spent, og det virker som de forhandler om posisjon i veiledningssamtalen gjennom valg av perspektiver. De avbryter hverandre, og selv om veiledningssamtaler i følge Bjørndal (2008) har en asymmetrisk relasjon, virker det som de begge er sterke i sin posisjonering. Etter hvert begynner de i større grad å argumentere for sine perspektivvalg. Dette ser vi i det neste utdraget, der Gunnar begrunner sine motforestillinger ut fra et elevperspektiv:

- 030 Gunnar: Er litt usikker, det står jo mye direkte da, om eleven, ikke sant?
031 Vera: Ja.
032 Gunnar: Som den da på en måte, nei, jeg vet ikke. Det her er jeg helt...
033 Vera: [avbryter] For det her er veldig interessant det, fordi vi har gjort veldig mye forskjellig. Og det med IOP skal være en veldig konkret sak, skal være et arbeidsdokument for deg som lærer, andre faglærere (utdrag 30-33, ind. veil. 18.09).

Ytring 30 viser at Gunnar likevel velger å følge veilederens perspektivvalg, men gjør det ved og tydeliggjøre sine motforestillinger. Veilederen følger ham i forhold til hans resonnement. I ytring 32 viser Gunnar at han nå begynner å bli usikker på hva han skal mene i denne saken. Veilederen avbryter Gunnars resonnement (ytring 33) og forklarer ivrig om lærernes handlingsrom og muligheter for å vurdere situasjonen. På begrunnelsesnivå legger hun vekt på å presisere hensikten med slike individuelle opplæringsplaner, og argumenterer dermed ut fra et fagligpedagogisk perspektiv. Hun begrunner i dette utsagnet hvorfor hun ikke ønsker å ha fokus på prosedyrer.

De to siste utdragene (utdragene 23-29 og 30-33) viser hvordan veilederen trekker inn ulike perspektiver for å belyse Gunnars egne fagligpedagogiske vurderinger innen dette saksområdet. Dette gjør hun ved å trekke inn elevperspektivet, (ytring 23), Gunnars fagligpedagogiske perspektiv (ytring 25 og 27), samt skolekultur og et fagligpedagogisk perspektiv (ytring 33). Hun flytter sitt fokus, fra samarbeid med denne konkrete eleven, til hensikten med individuelle opplæringsplaner. I dette fokusskiftet vektlegger hun ulike perspektiver og framhever betydningen av at Gunnar må vurdere prosedyrer og framgangsmåter ut fra sine fagligpedagogiske vurderinger.

Videre i veiledningssamtalen tar Gunnar initiativ til å vende tilbake til begrunnelsesnivå og veilederens tidligere kommentar (ytring 23 og 25) om eventuelt å la eleven lese IOP'n:

- 046 Gunnar: Men altså, du mener at det kunne være lurt å vise [eleven].
 047 Vera: Det er noe man i aller fall skal tenke gjennom om man vil gjøre eller ikke gjøre. Det trur jeg, fordi man tenker på at det her [IOP'n] trenger ikke nødvendigvis bare være skolens.
 048 Gunnar: Nei. Men det jeg tenker på er før jeg sender den hjem til hjemmet, og før vi eventuelt har et møte om IOP'n, så skal eleven se den før det? Før den er godkjent av hjemmet på en måte, eller at forandringen er gjort?
 049 Vera: Jeg bare tenker: Hva er naturlig? Det er ikke noe fasitsvar på dette her (utdrag 46-49, ind. veil. 18.09).

Ytring 46 indikerer at Gunnar i løpet av sekvensen, fra ytring 28 til ytring 46, har vurdert veilederens ulike innspill i forhold til fokus og perspektiver. Veilederen følger i ytring 47 Gunnars initiativ og utdyper sin begrunnelse ut fra et profesjonsperspektiv om å være bevisst de valg man tar som lærer. Gunnar presiserer og konkretiserer spørsmålet sitt på nytt i ytring 48. Han forsøker på denne måten å oppsummere om han har forstått konsekvensene av veilederens forslag på handlingsnivå. På denne måten skifter fokuset innen saksområdet fra IOP som redskap for lærerne, til fokus på elevens og foreldrenes rolle i arbeidet med individuelle opplæringsplaner. Ytring 47 og 49 er nye eksempler på at veilederens perspektivvalg i denne veiledningssamtalen gjennomgående har sammenheng

med hennes ønske om at Gunnar skal sette ord på sine valg som pedagog og at han skal ta egne kvalifiserte valg ut fra sine verdier og faglige vurderinger. I ytring 49 velger veilederen verken å bekrefte eller avkrefte hans oppsummering og spørsmål, men vender tilbake til at han må foreta en selvstendig fagligpedagogisk og verdibasert vurdering.

Veilederen har til nå i veiledningssamtalen systematisk avvist at det finnes entydige prosedyrer for om eleven eller hjemmet skal lese IOP'n først (ytringene 25, 27 og 33). Gunnar har tatt flere initiativ for å få klare regler og handle ut fra, mens veilederen har avvist dette. Hun har isteden på ulike måter forsøkt å vise Gunnar at han har et handlingsrom som lærer.

I det neste utdraget av veiledningssamtalen reintroduserer Gunnar spørsmålet om prosedyrer og viser at han ønsker at de skal ha et fokus på prosedyrer i forhold til dette saksområdet:

- 050 Gunnar: Nei. Hva er vanlig praksis?
051 Vera: [Trekker pusten kraftig] Folk gjør veldig forskjellig, så det du sier at det står mye om eleven der, og da tenker jeg. Eller, hva tenker du? Hvis han leser det hjemme? Og kanskje ikke skjønner hvorfor det står slik og sånn om ham, så hadde det kanskje vært lettere? (utdrag 50-51, ind. veil. 18.09)

I denne ytringen viser Gunnar at han ikke aksepterer veilederens ytring om at det ikke finnes en fasit. Han stiller spørsmålet om prosedyrer for tredje gang (ytring 24 og 26). Gunnar gir på denne måten uttrykk for at han er opptatt av å gjøre de riktige tingene på de riktige måtene. For å kunne gjøre det gir han uttrykk for at han trenger veilederens hjelp til å få oversikt over hvordan rutiner og prosedyrer er på denne skolen. Dette utdraget tydeliggjør at de har ulike fokus. Gunnars fokus er på å finne fram til prosedyrer.

Veilederen viser tydelig i ytring 51 sin motstand mot å svare på dette spørsmålet enda en gang. Hun starter sin ytring med å trekke pusten dypt. En slik nonverbal ytring kan være en bevisst eller ubevisst posisjonering fra hennes side. Ytringen kan indikere at hun tar et ledelsesgrep i samtalen og viser at han bør følge de premissene hun på ulike måter har tatt initiativ til, i forhold til hva de bør fokusere på når dette saksområdet belyses. Hun starter med å gjenta det samme som hun har sagt hver gang Gunnar har tatt initiativ til å ha et fokus på prosedyrer. Dette utsagnet viser at hun vurderer at prosedyrer ikke bør være i fokus når de belyser dette saksområdet. Hennes perspektiv er å ta initiativ til at de i veiledningssamtalen har et gjennomgående perspektiv, der de også er opptatt av betydningen av at læreren tar egne fagligpedagogiske begrunnede valg. Ytring 51 indikerer også

at hun er usikker på hvordan hun skal få tydeliggjort denne tilnærmingen for Gunnar. Dette viser hun ved at hun først starter en setning med hva hun tenker, for så å avbryte seg selv og spørre hva han tenker, for deretter å beskrive en tenkt situasjon. I siste del av denne ytringen velger hun å konkretisere sitt fokus ved og ta utgangspunkt i elevperspektivet og ved å beskrive en tenkt situasjon. På denne måten vender hun tilbake til elevperspektivet.

Gunnars respons i ytring 52 indikerer at han har tolket veilederens uttrykk (sukket) over at han fortsatt spør om prosedyrer:

052 Gunnar: Nei, nei, det er jo godt tips på veien det (ytring 52, ind. veil.18.09).

Gunnar gir her tydelig uttrykk for at han resignerer på sitt fokus om prosedyrer. Han velger å omtale veilederens fokus som tips.

Det neste utsagnet kan indikere at denne tolkningen provoserer veilederen. Det er stor intensitet og spenning mellom deltakerne på dette tidspunktet. De avbryter ofte hverandres ytringer og er opptatt av hvert sitt fokus. På denne måten forhandler de om posisjoner i veiledningssamtalen. Veilederen utfordrer ham på begrunnelsesnivå ved å fastholde sitt fokus og trekke inn relasjonsperspektivet, relasjonen Gunnar har til denne eleven:

053 Vera: Eller er du redd for reaksjonen hans?

054 Gunnar: *Overhodet ikke!* (poengtert)

055 Vera: Nei.

056 Gunnar: Jeg lurte rett og slett på hva som er vanlig praksis. Er det her, holdt jeg på å si, lov? Er det sånn det fungerer?
Men du snakka om da at det skal være så konkret som mulig. Eller blitt mer og mer sånn, sa du (utdrag 53-56, ind. veil. 18.09).

Gunnar avviser at hans motstand mot å følge veilederens fokus i dette saksområdet dreier seg om hans relasjon til eleven. Isteden begrunner han ytterligere hvorfor han gjennomgående i denne veiledningssamtalen har et fokus på prosedyrer. Han stiller for fjerde gang spørsmål om dette. Denne gangen trekker Gunnar inn det juridiske perspektivet. Imidlertid indikerer videre ytringer at han nå velger å følge veilederens fokus i dette saksområdet. Dette gjør han ved å vise tilbake til noe veilederen tidligere har gitt uttrykk for (ytring 33), tydelig adressivitet.

Gunnars initiativ på slutten av ytring 56 bidrar til at intensiteten og spenningen i veiledningssamtalen avtar. I og med at Gunnar velger å følge veilederens fokus, avsluttes den tydelige posisjoneringen og de følger i større grad hverandres initiativ.

Dette tydeliggjøres ved at de fortsetter denne samtalen med et felles fokus på individuelle opplæringsplaner, selv om de trekker inn ulike perspektiver både på begrunnelsesnivå og på handlingsnivå:

- 060 Gunnar: Skal det da være helt konkret, altså da ned til hva han skal kunne, og det da som eventuelt ikke står der da, det du eventuelt har sløyfa. Det kan de komme tilbake og ta deg på, i forhold til at det står ikke i IOP'n?
- 061 Vera: Hm, nei, det tror jeg ikke.
- 062 Gunnar: Osv, det må stå akkurat hva han skal gjennomgå og hva målet er?
- 063 Vera: Målet er jo ganske store og runde.
- 064 Gunnar: Men da skal delmåla være helt konkrete?
- 065 Vera: Nei, du velger hvordan du vil forme det, altså noen ganger ser man veldig klart at en elev ikke kan følge klassens plan. En annen elev følger klassens plan, men får tilpassa innenfor de temaene som klassen har. Og kanskje man dropper noen temaer, men det blir jo ikke nødvendigvis å stå der på IOP'n, for det er ikke sikkert man vet det der på begynnelsen av året (utdrag 60-65, ind. veil. 18-09).

Gunnar er usikker på konkretiseringsnivå i slike individuelle opplæringsplaner. Siste del av denne ytringen viser også at han er usikker på hva slags dokument individuelle opplæringsplaner er i forhold til foreldrenes rettigheter, og trekker dermed inn begrunnelsesnivå og et juridisk perspektiv. Veilederen gir utrykk for tvil i forhold til Gunnars vurdering av et juridisk perspektiv. Gunnar fortsetter da med flere fagligpedagogiske spørsmål i forhold til målformuleringer, og konkretiseringer på handlingsnivå. På denne måten belyses individuelle opplæringsplaner ut fra et fagligpedagogisk perspektiv på handlingsnivå. Veilederen skifter nivå fra begrunnelsesnivå til handlingsnivå i ytring 65, men beholder det fagligpedagogiske perspektivet slik at det blir begrunnelser ut fra fagligpedagogiske begrunnelser og ut fra praktiske, erfaringsbaserte begrunnelser. I denne sekvensen har de tydelig felles fokus på hvordan utforme individuelle opplæringsplaner, ut fra ulike perspektiver, og ut fra både begrunnelsesnivå og handlingsnivå.

I det neste utdraget er det Gunnar som tar initiativ til å belyse mulige vanskeligheter i forbindelse med foreldresamarbeid og elevers individuelle opplæringsplaner. Dette utdraget er et av flere eksempler på at Gunnar tar opp saksområder og utfordringer han har hørt om, men som ikke er reelle utfordringer som han står i. Utdraget er også et av flere eksempler på at veilederen utfordrer Gunnar til selv å kommentere sine spørsmål og problemstillinger før hun trekker fram sine perspektiver og sine kommentarer.

- 077 Vera: Den problematikken [at foreldre ikke ønsker å øke de faglige kravene i IOP] det har jeg aldri hørt, nei.
- 078 Gunnar: Jeg fikk den av en annen lærer her på huset skjønner du.
- 079 Vera: Ja. Hva tenker du rundt det sjøl, hvis så er tilfelle? Hva tenker du da?
- 080 Gunnar: Nei, det går jo på foreldrenes, hva skal jeg si, personlighet. Så det blir vanskelig. Siden du må ha kontakt med hjemmet når det gjelder spesialundervisning

- og IOP. Nei, jeg vet ikke. Jeg vet ikke jeg nå tenker jeg, hørt den skepsisen der. Jeg vil sikre meg på alle kanter, ikke sant?
- 081 Vera: Det kan være greit å tenke gjennom på forhånd hva ville du gjort da, hvis du fikk en sånn reaksjon fra hjemmet (utdrag 77-81, ind. veil. 18.09).

I ytring 77 gir veilederen uttrykk for at hun synes at den beskrivelsen Gunnar gir av en mulig utfordring i forbindelse med foreldresamarbeid, virker søkt. Imidlertid begrunner Gunnar valg av saksområde ved å vise til en kollega. I ytring 79 velger veilederen en rolle som blir mer og mer tydelig i løpet av de to individuelle veiledningssamtalene. Hun ber Gunnar selv vurdere det spørsmålet han har stilt. På denne måten tydeliggjør hun sin tilnærming til veiledning, en tilnærming der hun gjennomgående vektlegger at Gunnar skal sette ord på sine fagligpedagogiske vurderinger når de drøfter ulike fokus.

Dette er en tilnærming til veiledning som setter fokus på at veisøkeren skal vurdere tiltak og begrunne sine handlinger ut fra sine egne praktiske-, erfaringsbaserte-, teoribaserte- og verdibaserte begrunnelser (jmf. kap. 3.3.3, praktisk yrkest teori). Denne tilnærmingen er i kapittel 3 om veiledningsfeltet relatert til phronesistradisjonen (Brusling, 1996), og knyttes til veiledningsstrategien handling og refleksjon (Handal & Lauvås, 1983, 1990, 2000) og ”Developmental/Reflective Models (jmf. kap. 3.3.2, Pajak, 2000). En slik tilnærming til veiledning gjenkjennes også i den første veiledningssamtalen mellom Mina og Vivi.

Det å bli spurt om og svare på sine egne spørsmål var noe av det Mina blant annet i det siste intervjuet (ytring 67 og 71, ind. int. 3.12) gir uttrykk for bidro til at hun følte seg underlegen og dum. Gunnar derimot gir ikke i intervjuene uttrykk for at denne type spørsmål er ubehagelige for ham. Han responderer på slike spørsmål på ulike måter. I ytring 80 velger han å svare på begrunnelsesnivået og ut fra foreldreperspektivet. Samtidig tydeliggjør han at han er usikker på hva han vil gjøre og hva han tenker om dette. På denne måten setter Gunnar ord på sin usikkerhet, samtidig som han tar ulike initiativ i saken. Veilederen på sin side benytter etter hvert i stor grad Gunnars begrunnelser og tilnærming til saksområdene og fokus når hun presiserer sine betraktninger og utdyper sine vurderinger (jmf. kap. 5.2.1, Skagen 1998). På denne måten adresserer hun tydelig sine spørsmål, kommentarer og forslag til tiltak til Gunnars vurderinger og begrunnelser.

Tilbake til ytring 80. I siste del av denne ytringen gir Gunnar sin begrunnelse for hvorfor han ønsker å belyse dette saksområdet. Dette er en begrunnelse som bidrar til å underbygge hans valg av fokus og perspektiver tidligere i veiledningssamtalen, en begrunnelse som

tydeliggjør hvorfor han tidligere i denne veiledningssamtalen var opptatt av å ha fokus på prosedyrer og rutiner (ytring 26, 50, og 56).

I neste utdrag begrunner Gunnar sitt behov for å belyse det juridiske perspektivet og få innsikt i skolens rutiner og prosedyrer på denne måten:

- 142 Gunnar: Ja, liksom når man har litt om det på lærerskolen, men man har jo ikke praksis og vet ikke hvordan det i praksis fungerer og skrives og rammer og hele pakka.
- 143 Vera: Men vi i huset [lærerne] er også forskjellig, altså vi tenker veldig ulikt. Vi lærerne som har vært her en stund også. Og det er akkurat den samme problematikken som du bringer opp nå.
- 144 Gunnar: Det er godt å høre (utdrag 142-144, ind. veil. 18.09).

I denne ytringen begrunner Gunnar sin opptatthet av formaliteter og rammer ut fra sin manglende praktiske lærererfaring. Manglende erfaring bidrar til at han blir usikker og trygghetssøkende i forhold til hvilke rammer han har å forholde seg til. På denne måten begrunner han sine fokusvalg ut fra sitt personlige perspektiv som nyutdannet lærer. Veilederen på sin side velger å gjenta at hun er opptatt av læreres handlingsrom, og av at Gunnar skal foreta sine selvstendige fagligpedagogiske, praktiske og etiske vurderinger. I ytring 144 gir Gunnar uttrykk for at han setter pris på et slikt handlingsrom og at han har mulighet for å utøve lærerarbeidet ut fra egne ideer og synspunkter.

I løpet av første del av denne veiledningssamtalen etablerer Gunnar og hans veileder felles fokus. Ved å sammenholde innledningen (utdrag 5-8), de ulike utdragene som viser at Gunnar og Vera har ulike fokus i veiledningssamtalen (utdragene 23-29, utdrag 30-33, utdrag 46-49 og utdrag 50-56) med de siste utdragene, er det tydelig at dette veiledningsparet er i ferd med å finne en form i veiledningssamtalen der de begge utfordrer hverandre i samtalen. De skifter på å ta initiativ i forhold til både saksområder, fokus, nivå og perspektiver. Fokuseringsprosessen arter seg i starten av denne veiledningssamtalen som en posisjonering der begge deltakerne argumenterer for sitt valg av fokus. De prøver gjennom ulike initiativ å overbevise hverandre. I denne fokuseringsprosessen foregår det en tydelig posisjonering mellom deltakerne i veiledningssamtalen. I løpet av denne posisjoneringsprosessen velger Gunnar etter hvert (ytring 56) å følge opp veilederens fokus. Ytring 56 framstår som et vendepunkt i denne veiledningssamtalen. Han følger opp veilederens fokus, selv om han i noen ytringer vender tilbake til sitt opprinnelige fokus. Dette gjør han da ved å begrunne hvorfor fokuset med prosedyrer var vesentlig for ham (ytring 142). Dette vendepunktet (ytring 56) førte til at de etablerte en felles tilnærming i fokuseringsprosessen i sitt veiledningsforhold gjennom hele dette skoleåret.

I kap. 8.4.1 er det presentert et utdrag fra Gunnar og Veras veiledningssamtale som viser hvordan veilederen gjennomgående er opptatt av at Gunnar skal ta sine egne pedagogiske valg, og ikke være så opptatt av å følge gjeldende rutiner og praksis på denne skolen. Hun tydeliggjør at hun i veiledningssamtalene vektlegger et kritisk perspektiv også i forhold til den tilpasningssosialiseringen Gunnar er del av. Dette er en prosess som både veilederen og Gunnar i utdraget som er presentert i kap. 8.4.1 viser kan ha både positiv og negativ betydning for den nyutdannede og for videreutvikling av skolen.

Litt senere i denne sekvensen, der saksområdet dreier seg om utvikling av egen lærerrolle og relasjonene til kolleger og leder (kategori 7 og 8), tar veilederen initiativ til at de skal belyse denne problematikken ut fra flere perspektiver. De holder seg på begrunnelsesnivå i det videre utdraget. Hun starter med å utfordre ham til og sette ord på hvordan han opplever at han tilpasser seg:

- 242 Vera: Ja, men hvorfor føler du at du blir fort forma?
 243 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.
 244 Vera: Ja.
 245 Gunnar: Og da
 246 Vera: [avbryter] Og det ønsker du å være?
 247 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.
 248 Vera: Jo, det gjør nok det. Det kan skje sånn ytre sett. Men det er derfor jeg stiller sånne spørsmål ”Hva ville du gjort?” (utdrag 242-248, ind. veil. 18.09)

Gunnar begrunner sin opplevelse av sosialiseringen ut fra kulturen på skolen. Han peker på konformitetskrav slik han opplever dem og sitt ønske om å bli akseptert som fullverdig medlem av fellesskapet på skolen. I ytring 246 avbryter Vera og ber ham ta stilling til dette konformitetskravet. Dette spørsmålet understreker Veras perspektiv på bevisstgjøring av egen lærerrolle og hennes fokus på at han har et handlingsrom slik at han kan prøve ut egne ideer. Gunnar responderer på veilederens utfordring ved først å svare på at han ønsker og bli del av lærernes fellesskap. Deretter belyser han konformitetsperspektivet både ut fra sitt personlige perspektiv og ut fra et fagligpedagogisk perspektiv. Veilederen begrunner i ytring 248 hvorfor hun har tatt dette perspektivet i forhold til de ulike saksområdene og fokusene i denne veiledningssamtalen.

Videre i denne veiledningssamtalen fortsetter de å samtale om utvikling av lærerrollen (kategori 8). De fortsetter med å ha fokus på utvikling av Gunnars lærerrolle. Da velger de

å ta et overordnet perspektiv, der Gunnars verdibaserte og kunnskapsbaserte begrunnelser kan få betydning for handling og utvikling av hans lærerrolle. I det neste utdraget tydeliggjør veilederen sitt perspektiv om å ha fokus på betydningen av at Gunnar er bevisst sitt eget pedagogiske ståsted som lærer:

- 251 Gunnar: Man støtter seg på andres praksis.
252 Vera: Men du skal ikke glemme pedagogen Gunnar, for du har en plattform i deg og den er viktig. Du er også et menneske i deg sånn i forhold til hva tenker *du* er riktigst å gjøre i forhold til IOP'n, er det naturlig for deg å vise den til eleven først og drøfte med eleven først, ta en telefon hjem. "Nå kommer det en IOP". Altså det å gjøre ting som er riktig for deg som
253 Gunnar: [avbryter] Og det
254 Vera: som person
255 Gunnar: Ikke sant, det kan jeg da gjøre når jeg vet rammevilkåra tillater det.
256 Vera: Ikke sant.
257 Gunnar: For det var jeg usikker på (utdrag 251-257, ind. veil. 18.09).

Gunnar begrunner i ytring 251 at han er opptatt av å bli kjent med og bygge opp et handlingsrepertoar blant annet ut fra andres erfaringsbaserte begrunnelser. Veilederen utfordrer ham videre i ytring 252 ved å stille opp en motsetning mellom og følge andres erfaringsbaserte begrunnelser, og å følge sine egne verdibaserte og kunnskapsbaserte begrunnelser. Hun legger i dette utsagnet vekt på hans personlige perspektiv og tydeliggjør at det perspektivet både består av verdier, etiske vurderinger og fagligpedagogiske begrunnelser.

I siste del av denne ytringen endrer hun nivået i samtalen fra begrunnelsesnivå og over til handlingsnivå. Hun peker også på begrunnelsesnivåets betydning for handlingsnivået og viser tilbake til saksområdet individuelle opplæringsplaner og da fokuset på samarbeid med eleven og hjemmet. Gunnar avbryter ivrig i ytring 253, men veilederen beholder ordet. I ytring 255 og 257 begrunner han på nytt, ut fra sitt personlige perspektiv, hvorfor han ved starten av veiledningssamtalen var opptatt av prosedyrer og rutiner. Veilederen viser i ytring 256 at hun har forståelse for at han også trenger å kjenne til rammene for sin handlingsfrihet for å kunne utnytte dette handlingsrommet. Dermed ordsetter de den posisjoneringen som preget starten av veiledningssamtalen (utdragene 23-33 og 50-56).

Etter hvert tar Gunnar initiativ til å avslutte veiledningssamtalen. Han gir uttrykk for at han har tatt opp det han ønsket:

- 387 Gunnar: [Sukker], ja, da har ikke jeg noe foreløpig. Det popper jo opp ting hele tida, men de [kollegene] er jo veldig ok, det skal være sagt. Jeg er blitt så godt tatt imot her og det setter jeg veldig stor pris på. Det er litt sånn, absolutt alle er hjelpelige med alt. Så det begrenser seg hvor mye jeg lurer på når jeg kommer hit. Får avklart veldig mye i løpet av en dag.
388 Vera: Ja, og det kan det være, vet du. Du er fremdeles på at det er masse praktiske ting som hodet ditt er fylt av. Etter hvert kan det være at man begynner å reflektere

- litt over hva gjør jeg liksom med den og den situasjonen. De tingene kan vi blant annet sitte og prate en time rundt, en ting, hvis du ønsker det. Det kan være en elev, en vanskelig elevsituasjon, hjem.
- 389 Gunnar: Det kommer nok etter hvert kjenner jeg på noen av elevene mine.
- 390 Vera: Et vanskelig hjem og ja.
- 391 Gunnar: Det bringer meg tilbake til en av samtalene jeg hadde tidligere i dag med mora til en elev. Jeg har jo han da i matte, krl og gym. Og i gym så har han enda ikke hatt en eneste gymtime på 4,5 uke. ... [Gunnar fortsetter med å skissere hvilke utfordringer han har i denne saken] (utdrag 387-391, ind. veil. 18.09).

I ytring 387 tydeliggjør Gunnar hvilken forståelse han har av saksområder i veiledning. Veilederen responderer på dette i ytring 388 ved å uttrykke forståelse for hans situasjon. Imidlertid gir hun også eksempler på andre saksområder og presiserer betydningen av å konsentrere veiledningssamtalen om noen få saksområder for å kunne gå mer i dybden inne et bestemt saksområde. På denne måten setter hun et fokus på valg av saksområder til veiledningssamtalene. Hennes eksempler gjør at Gunnar i ytring 391 tar initiativ til å fortsette veiledningssamtalen ut fra et nytt saksområde innen kategori 1, om en av elevene. Dette initiativet bidrar til at de belyser flere fokus innen dette saksområdet både på handlingsnivå og på begrunnelsesnivå og drøfter disse fokusene i forhold til ulike perspektiver. På denne måten blir dette et nytt saksområde som peker mot ulike kategorier som klassemiljø og læringsmiljø (kategori 2), undervisning (kategori 3), samarbeid med foreldre (kategori 5) og kollegasamarbeid (kategori 6).

Det siste utdraget fra denne veiledningssamtalen er et utdrag som viser avslutningssekvensen av det nevnte saksområdet (kategori 1). I dette utdraget har de fokus på konkrete tiltak for at eleven skal delta i faget kroppsøving:

- 417 Gunnar: I en gymtime skjer det mye.
- 418 Vera: Kan du tenke deg noen som kunne vært med deg i gymtimen?
- 419 Gunnar: Å, da må det jo være miljøarbeider.
- 420 Vera: Ja.
- 421 Gunnar: At han eventuelt kjører et alternativt opplegg med eleven. Men da blir jo også vurderingskriteriene lagt over på han.
- 422 Vera: Neida, det finner man nok ut av.
- 423 Gunnar: Nei, men det var et godt tips. Det tenkte jeg ikke på før du sa det nå at jeg kan spørre miljøarbeideren.
- 424 Vera: Nei, det var du som sa det, ikke jeg.
- 425 Gunnar: Leda meg fram til det, Sokratiske spørsmål.
- 426 Vera: Ledende spørsmål.
- 427 Gunnar: Skal skrive det så jeg husker det [spør om navnet på miljøarbeideren] (utdrag 417-427, ind. veil. 18.09).

I ytring 417 gir Gunnar uttrykk for at undervisning i kroppsøving er krevende og mange ting skjer samtidig. Dette er en ytring på begrunnelsesnivå der Gunnar sier hvorfor det kan være vanskelig med slike utfordringer i dette faget. Veilederen tar utgangspunkt i hans begrunnelse og endrer nivået i samtalen til handlingsnivå. Veiledningssamtalen foregår nå

på handlingsnivå der veilederens spørsmål får Gunnar til å foreslå helt konkrete tiltak. Samtidig som han gjør det, kommer han også med motforestillinger til sitt eget forslag (ytring 421). Veilederen velger å tydeliggjøre sin tillit til hans kompetanse og dermed bagatellisere denne motforestillingen. I ytring 423 til 426 ser vi hvordan deltakerne her tydeliggjør at veiledningssamtalen har blitt en arena der de begge bidrar i den kompetansebyggingen som foregår. I dette tilfelle handler det om et helt konkret tiltak på handlingsnivå.

Denne sekvensen kan også illustrere hvordan relasjonen mellom den nyutdannede og veilederen har utviklet seg fra den første posisjoneringen ved starten av denne veiledningssamtalen til denne avslutningssekvensen der felles fokus og det å videreføre et perspektiv fra begrunnelsesnivå til handlingsnivå, bidrar til felles meningsskaping.

Sammenlignes veiledningsparet Gunnar og Vera med veiledningsparet Mina og Vivi, tydeliggjøres det at i motsetning til Mina og Vivi, hadde Gunnar og Vera en avklarende posisjonering der de tydelig var uenige, men fant likevel fram til en felles tilnærming. Ytringene i veiledningssamtalen mellom Mina og Vivi viser ikke en slik tydelig posisjonering, selv om Minas mange beskrivelser av ulike episoder også kan sees som en form for posisjonering og tydeliggjøring av at hun ønsker et annet fokus. Noe av det som er felles i disse to veiledningsparene er at veilederne utfordrer de nyutdannedes vurderinger og begrunnelser både på handlings- og på begrunnelsesnivå. Det som tydeligst skiller disse to veiledningsparene er at Gunnar og Vera, i motsetning til Mina og Vivi, etablerer felles fokus over tid. De følger opp hverandres initiativ, slik at fokus kan belyses fra ulike perspektiv og nivåer. På denne måten viser de at de inviterer hverandre inn i samtalen slik at samtalen blir dialogisk (jmf. kap. 4.2 og 5.2.1). Mina og Vivi derimot tar begge stadig nye initiativ i samtalen, uten at de bygger disse initiativene i særlig grad på forutgående ytring eller den andres vurderinger, dermed blir det mange ulike initiativ som ikke blir fulgt opp, fokus fastholdes i liten grad og samtalen framstår som en samtale der deltakerne ikke inviterer hverandre inn i felles meningsskaping, altså en monologisk dialog (jmf. kap. 4.2 og 5.2.1). Noe av det som også skiller disse to veiledningsparenes dialoger er den måten Vera framhever og anerkjenner Gunnars synspunkter på (jmf. kap. 5.1.1, Skagen, 1998). Hun viser i sine ytringer at hun i stor grad bygger opp om Gunnars vurderinger og synspunkter. På denne måten tydeliggjør hun sin anerkjennelse av hans vurderinger, samtidig som hun også utfordrer ham til å begrunne, nyansere eller finne fram til handlingsalternativer som bygger på de vurderingene han har redegjort for. Hun er opptatt

av at veiledningssamtalen skal bidra til å vise Gunnar læreres handlingsrom i praksisfeltet og utfordrer ham til å ta egne pedagogiske valg uavhengig av eksisterende praksis på skolen. Selv om både Vivi sin tilnærming til veiledning og Vera sin tilnærming kan omtales som kritisk konstruktivistisk og reformvennlig, framstår deres tilnærming til veilederrollen som svært ulik. Dette skyldes blant annet at Vivi i liten grad tydeliggjør at hun anerkjenner og baserer sine ytringer på Minas vurderinger. Vera derimot tydeliggjør i sine ytringer sin anerkjennelse og respekt for den nyutdannedes begrunnelser og synspunkter (jmf. kap. 5.5.4).

8.4.2 Oppsummering av veiledningssamtalen

Veiledningssamtalen mellom Gunnar og Vera kjennetegnes ved at den nyutdannede og veilederen utvikler relasjonen fra å ha ulike fokus og stor grad av spenning og posisjonering ved starten av veiledningssamtalen, til at de enes om å følge opp felles fokus. Gunnar ønsker å få oversikt over prosedyrer og rutiner, mens veilederen ønsker og tydeliggjøre Gunnars muligheter for å utvikle sin egen lærerrolle og arbeid med individuelle opplæringsplaner ut fra hva han selv synes er viktig. Dette bidrar til å skape intensitet, friksjon og posisjonering i fokuseringen av saksområdet (jmf. kap. 4.1.2, Vygotsky, 1978, 1986; Bakhtin, 1986, 2005; Linell 2009). I løpet av denne veiledningssamtalen klarer de på ulike måter å belyse og begrunne de perspektivene som i starten bidro til en del posisjonering. Det er, som vi har sett i utdragene, mye friksjon som i liten grad blir satt ord på. I løpet av veiledningssamtalen tydeliggjør de, på ulike måter, hvorfor de i utgangspunktet hadde ulike fokus. Gunnar gjør dette ved å peke på sitt behov for å kjenne til framgangsmåter og prosedyrer, slik at han er trygg på at han gjør de juridiske riktige valgene (ytringene 48, 56, 142, 247 og 255). Veilederen begrunner ut fra ulike perspektiver hvorfor hun er opptatt av at han skal foreta egne selvstendige valg som lærer (ytringene 33, 47, 51, 143 og 252).

Etter hvert utvikler de en samtaleform der de finner fram til felles fokus og følger hverandres initiativ og respons. Verken veilederen eller den nyutdannede tok initiativ til å sette ord på den posisjoneringen som foregikk ved starten av veiledningssamtalen. De berører dette indirekte ved at Gunnar gjentatte ganger begrunner at han har fokus på prosedyrer.

Relasjonen mellom deltakerne i denne veiledningssamtalen utvikler seg fra en tydelig posisjonering der de kjempet om posisjonen som premissleverandør for hvordan saks-

områdene skulle fokuseres. Gjennom denne fokuseringsprosessen, der utgangspunktet var ulike fokus, klarte disse to deltakerne å enes om og følge opp veilederens tilnærming til veiledning. Gunnars ytringer tilsier at han blir mer og mer tilfreds med å følge veilederens tilnærming.

Ved å foreta en opptelling av ytringer i veiledningssamtalen (kvantitativ analyse) fant jeg at Gunnar i noen grad hadde ordet i lengre perioder enn sin veileder. Det vil altså si at han hadde kvantitativ dominans (kap. 4.3). Interaksjonen mellom deltakerne preges av at de begge utfordrer (utdrag 5-8 og 243-247) og støtter hverandres perspektiver og gir uttrykk for anerkjennelse av hverandres synspunkter og vurderinger (jmf. Schibbye, 2002). De skifter på å ta initiativ, både til å trekke inn nye fokus og til å drøfte hvert fokus på handlings- og begrunnelsesnivå, samt gjennom ulike perspektiver. En analyse av ytringene i hele veiledningssamtalen viser at de om lag like ofte tar initiativ til å utvide eller reintrodusere fokus, samt til å introdusere perspektiver. Ut fra en slik analyse av ytringene er dette ikke en tydelig interaksjonell dominans. Men veilederen har en tydelig lederrolle i veiledningssamtalen. Denne lederrollen innebærer at hun tar ulike initiativ og gir ulik respons, slik at hun noen ganger trer fram som støttende og anerkjennende, noen ganger utfordrer hun ham, mens andre ganger gir hun konkrete råd. Veilederen viser tydelig sitt ansvar for framdrift og målretting av veiledningssamtalen, men Gunnar viser også gjennom sine ytringer at han følger veilederen, samtidig som han også kommer med nye innspill og initiativ. På denne måten viser han et tydelig medansvar for framdrift og målretting av veiledningssamtalen (jmf. kap. 4.2.2-4.2.3).

Når det gjelder semantisk dominans og strategisk dominans, kommer dette fram gjennom at veilederen har en lederrolle der hun tydelig leder samtalen til å ha fokus på den nyutdannedes selvstendige pedagogiske valg, læreres handlingsrom og muligheter for videreutvikling og fornying av eksisterende praksis. Veilederen har i denne veiledningssamtalen tydelig vist Gunnar hvilken tilnærming hun ønsker at de skal ha når de belyser saksområdene i veiledningssamtalene. Hun har både tydeliggjort denne tilnærmingen til veiledning, men også tilpasset tilnærmingen til veiledning ved å ivareta Gunnars behov for å ta opp en del konkrete spørsmål, og bidra til å utvide hans perspektiver.

8.4.3 Det påfølgende intervjuet

I det første intervjuet med Gunnar velger jeg å starte intervjuet med et åpent spørsmål for å se hva han tar utgangspunkt i. Han starter da med å beskrive hvordan han opplever det å

være ny og nyutdannet, en beskrivelse som viser at han opplever at det er mye å få oversikt over, få oppklart og skaffe seg innsikt i (jmf. utdrag presentert i kap. 6.1.6). Videre i dette intervjuet stiller jeg et nytt åpent spørsmål, nå relatert til den forutgående veiledningssamtalen:

- 003 Eva: Hvordan var det her?
 004 Gunnar: Jeg synes det er veldig greit, jeg. Det bygger seg opp mot det litt sånn, om ikke frustrasjon så, masse spørsmål om ting og det blir ofte litt abstrakt. Det fyker litt rundt oppi hodet mitt. Og det er deilig å få blåst ut litt. Absolutt!
 005 Eva: Ja, du synes det er sunt å blåse ut?
 006 Gunnar: Ja, absolutt jeg føler det. Jeg snakka med Vera om det, avklaring i forhold til at hun er på team med meg. Hun er på teamet mitt.
 007 Eva: Dere er på samme team?
 008 Gunnar: Og det med at jeg ble tildelt Vera som veileder. Så tok vi opp det den tirsdagen på den andre ungdomsskolen, og avklarte roller i forhold til det. Så jeg synes det er veldig deilig at vi har tatt en greie på det, at vi er helt nøytrale selvfølgelig på det. For jeg lurte på om det her var lurt å ha en veileder som er på teamet. Men hun er ikke kontaktlærer, så det blir litt annerledes som faglærer. Så ja, neida jeg stiller meg positiv til veiledning, absolutt! (utdrag 3-8, ind. int. 18.09)

I ytring 4 bruker Gunnar uttrykket ”blåse ut”. Dette gir mening i forhold til den analysen jeg har av posisjoneringen ved starten av den forutgående veiledningssamtalen. Gunnar setter i intervjuet ord på den posisjoneringen som han omtaler som positiv for det videre samarbeidet og for veiledningene framover (jmf. hans ytring 6 og 8 i veiledningssamtalen). Gunnar gir etter denne første veiledningssamtalen uttrykk for at han er tilfreds med å ha en kollega ved samme skole som veileder.

I det neste utdraget spør jeg konkret i forhold til det inntrykket observasjonen av veiledningssamtalen gir, at han er opptatt av å gjøre ting ”riktig” og bruker veiledningssamtalen som støtte når han forbereder og tenker gjennom eventuelle situasjoner han som lærer kan møte (jmf. ytringene 24, 26, 50, 56, 255 og utdrag 77-81 fra veiledningssamtalen):

- 097 Eva: Det er veldig interessant å følge litt her, fordi bare se hvordan dere har snakka, og jobba dere gjennom veiledningsøkta. Du har brukt mye tid på å finne ut av og være i forkant. Liker du å være i forkant?
 098 Gunnar: Ja, helt klart. Jeg liker å ha kontroll på situasjoner. Men samtidig så merker jeg allerede at hvis vi tenker reint konkret på klasseromssituasjonen, så merker jeg det at jeg blir veldig fort trygg på meg sjøl og spesielt da i matte. Der er jeg veldig trygg på faget mitt. Og det reflekteres jo videre da i klasseromssituasjonen. Så jeg merker jeg kan ta mye mer på sparket der, enn det jeg kan for eksempel i RLE. Selv om jeg har 20 stp.
 099 Eva: Litt for lite (fagbakgrunn i RLE)?
 100 Gunnar: Det er mange som liker å diskutere og da kommer mye faktaopplysninger på bordet, og får det slengt etter deg. Men jeg merker det er deilig å kunne slippe seg løs og. Jeg er en sånn planlegging og forberede meg fyr (jmf. kap. 7.1.6, utdrag 97-100, ind. int. 18.09).

Gunnar bekrefter (ytring 98) det inntrykket han gir i veiledningssamtalen og karakteriserer seg selv som en som ønsker å ha kontroll. På denne måten utdyper Gunnar sine begrunnelser for å ønske og ha et fokus på rutiner og prosedyrer.

I veiledningssamtalen gir imidlertid veilederen Gunnar motstand i forhold til å velge dette fokuset. Hennes ulike initiativ i veiledningssamtalen bidrar til at veiledningssamtalen ikke ivaretar hans primære valg av fokus.

I veiledningssamtalen velger Gunnar å ta opp saksområder innen kategori 1 og kategori 3. Derfor knytter jeg i neste utdrag fra intervjuet spørsmålet an til hans bakgrunn som miljøarbeider. Gunnar utdyper hvilken betydning han tror at hans erfaring som miljøarbeider kan ha for hans lærerrolle:

- 121 Eva: Du må jo ha likt å jobbe med barn med funksjonshemninger siden du har gjort det så mye?
122 Gunnar: *Veldig*, og det merker jeg at det er godt å ha med seg til de, da spesielt trengende elevene, i klassen min. Jeg tror kanskje at jeg kan se ting fra et litt annet ståsted, et litt annet synspunkt, enn kanskje andre ville gjort.
123 Eva: På hvilken måte da tenker du?
124 Gunnar: Jeg kan sette meg litt mer i deres situasjon og ikke bare være en streng lærer som kjører gjennom. Og det skal være sagt det og, at jeg vurderte jo. Jeg hadde et jobbtilbud videre der jeg jobba, også. Å jobbe videre med barn og unge med psykisk og fysiske funksjonshemninger. Det kan godt hende jeg faller tilbake på det senere (utdrag 121-124, ind. int. 18.09).

I dette utdraget begrunner Gunnar hvorfor han er spesielt oppmerksom på den enkelte elevs situasjon. Det er et perspektiv som indikerer at han i valg av saksområder vil kunne ha et spesielt fokus på enkeltelever og oppfølging av disse. I den forutgående veiledningssamtalen er både Gunnar og veilederen opptatt av å trekke inn elevperspektiver og ha fokus på den enkelte elev innen ulike saksområder.

8.4.4 Utdrag og analyse av veiledningssamtalen 23. oktober

I denne veiledningssamtalen, som foregår en måned senere (23.10), tar Gunnar også utgangspunkt i saksområdet oppfølging av enkeltelever (kategori 1). I tillegg belyses saksområdet kategori 5, om informasjon til og samarbeid med foreldre. I likhet med forrige veiledningssamtale har de også i denne veiledningssamtalen ulike fokus innen saksområdene, slik at veiledningssamtalen totalt inkluderer tema som kan relateres til alle kategoriene i oversikten over saksområder (jmf. kap. 7.2). I likhet med den forrige individuelle veiledningssamtalen belyses de ulike fokusene også denne gangen ut fra ulike perspektiv.

I presentasjonen av denne veiledningssamtalen starter jeg et stykke ut i veiledningssamtalen (ytring 84) for å vise hvordan posisjoneringen, fokuseringsprosessen, fokusvalg og perspektiver fra den forrige veiledningssamtalen videreføres. Presentasjonen og analysen av denne samtalen vil kun vise noen få utdrag fra veiledningssamtalen fordi denne veiledningssamtalen i så stor grad viderefører den tilnærmingen til veiledningssamtaler som de utviklet i løpet av forrige samtale.

Betydningen av den posisjoneringen som foregikk i den individuelle veiledningssamtalen 18.09, ser vi i det neste utdraget fra den individuelle veiledningssamtalen 23.10. Her viser Gunnar at han nå er innforstått med og aksepterer veilederens tilnærming til veiledning. I denne delen av samtalen er saksområdet konferansetimer. Utdraget er hentet fra en sekvens i samtalen der de snakker om forberedelser og gjennomføring av slike samtaler:

- 084 Gunnar: Jeg har jo den elevsamtalen, det jeg har notert meg der, så har vi fagkommentaren, i de forskjellige faga.
Oppsettet, hva er liksom standard oppsett. Hva er det vanlig og ta utgangspunkt i? Hvem fører samtalen og hvor mye, rett og slett litt kjøregler?
- 085 Vera: Hva tenker du selv?
- 086 Gunnar: Ler. [henvendt til meg] Det pleier hun alltid å spørre om.
- 087 Vera: Hvem tar styringa? Hvem snakker?
- 088 Gunnar: Du vil jo helst at elevene og foreldre skal snakke mest mulig?
- 089 Vera: Jaa (utdrag 84-89, ind. veil. 23.10.07).

Dette utdraget starter med at Gunnar også i denne sekvensen har fokus på prosedyrer og rutiner på handlingsnivå, et systemperspektiv. Veilederen velger (ytring 85), som i forrige observerte veiledningssamtale, og overhøre Gunnars spørsmål. I steden tar hun initiativ til at han skal gi uttrykk for sine egne synspunkter. Gunnars lille latter og henvendelse til meg som observatør, viser at han nå gjenkjenner veilederens strategi i veiledningssamtalen. Dette kan tolkes som at posisjoneringen som foregikk ved starten av den forrige individuelle veiledningssamtalen er et tilbakelagt stadium. Veilederen konkretiserer (ytring 87) ytterligere hva hun ønsker at de først skal ha fokus på. Gunnars ytring 88 tilkjenner gir at han også begynner å bli kjent med veilederens valg av perspektiver.

Veiledningssamtalen starter med at Gunnar og Vera oppsummerer hva som har skjedd i forhold til de saksområdene som ble tatt opp i den forrige samtalen. Et eksempel på en av disse sekvensene er oppfølgingen det siste saksområdet Gunnar presenterte i forrige veiledningssamtale, oppfølging av en enkeltelev i forhold til deltakelse i kroppsøvingstidene (kategori 1 og kategori 2):

- 023 Vera: Nei, men det må man bare gjøre. Og eleven har gymtøy?
024 Gunnar: Eleven *har* gymtøy. Det løste seg. Hva snakka vi om forrige gang der?
025 Vera: Det var at han ikke, du visste ikke, hvordan du skulle få aktivisert han i gymtimen, for han hadde aldri med gymtøy.
026 Gunnar: Stemmer, men så kom jo vi på noen tanker gjorde vi ikke det?
027 Vera: Du kom på noen tanker.
028 Gunnar: Jeg husker ikke hva vi kom på og hva jeg snakka med rektor om.
029 Vera: Nei, akkurat, nei vet du hva, nå har ikke jeg notert annet enn gymtøy jeg.
030 Gunnar: Det som det i hvert fall førte til i etterkant her, det var at eleven har fått et tilbud med han sivilarbeideren. Jeg trur det var vi som snakka om det (utdrag 23-30, ind. veil. 23.10).

I dette utdraget oppstår en tilsvarende ordveksling som forrige veiledningssamtale avsluttet med (utdrag 417-427 fra 18.09). Denne ordvekslingen kan illustrere den menings-skapingen som foregår i disse veiledningssamtalene. Deltakerne bruker hverandres ytringer som tankeredskeer (jmf. kap. 4.2.3, Dysthe, 2001a, s. 126), slik at de sammen analyserer og finner fram til konkrete tiltak.

Veilederen poengterer i ytring 27 at forslaget til tiltak kommer fra Gunnar. En slik tydeliggjøring kan indikere at hun er opptatt av at tiltakene skal ha utgangspunkt i Gunnars pedagogiske begrunnelser og samtidig gjøre ham bevisst på sin rolle i den menings-skapingen som foregår i veiledningssamtalene.

Disse utdragene som kommer fra ulike veiledningssamtaler viser hvordan disse to deltakerne i veiledningssamtalene etablerer et fellesskap som bygger på en anerkjennelse av begge kompetanse og der den meningsskapingen som foregår, vanskelig kan spores tilbake til kun den ene av deltakerne. Det er i fellesskapet, gjennom å ha felles fokus og trekke inn ulike nivå og perspektiver relatert til dette felles fokuset, at disse skaper mening. Dette siste utdraget viser også hvordan Gunnar følger opp veiledningssamtalene ved å sette i gang konkrete tiltak basert på samtalen i forrige veiledning.

På dette tidspunktet i de individuelle veiledningssamtalene ser det ut til at disse deltakerne har funnet en form på veiledningssamtalene der de avklarer saksområdet og raskt etablerer felles fokus. Hvert av saksområdene belyses gjennom flere fokus og påfølgende veiledningssamtale starter med en oppsummering av hvordan de saksområdene som ble belyst i foregående veiledningssamtale har vært håndtert i mellomperioden (jmf. utdrag 23-30, ind. veil. 23.10). Utdragene viser også hvordan dette veiledningsparet belyser de ulike fokusene i disse veiledningssamtalene ved hjelp av mange perspektiver. Særlig framtrekkende er elevperspektivet (ytring 23, 24, 25 og 30), systemperspektivet (ytringene 28 og 30) og Gunnars personlige perspektiv (utdrag 26-27).

Det neste utdraget viser hvordan også det etiske perspektivet trekkes inn i veiledningssamtalen:

- 138 Gunnar: Vi har prata veldig mye om det i elevsamtaler, og det er flere elever som blant annet har yttra at vi ikke skal ta opp det, i foreldresamtalen. Der har jeg fått litt sånn etisk dilemma, i forbindelse med åssen de har det hjemme. Hvor er, hvor går grensene for hva jeg kan prate om på foreldrekonferansen? Hvor mye kan jeg blande meg inn i det? Hvis du skjønner hva jeg mener?
- 139 Vera: Ja.
- 140 Gunnar: Hvor det er vanskelig mellom mor og far.
- 141 Vera: At mor og far bor hver for seg?
- 142 Gunnar: Jaaa, svært vond skilsmisse, ikke kontakt mellom foreldre. Han ene i klassen min sa: ”Den ene gangen de treffer hverandre, i året, er på konferansen, og de gjorde det ikke før. Da kom ikke begge på timen, men nå gjør de det, da”.
- 143 Vera: Elevene?
- 144 Gunnar: Tenk hvilken situasjon eleven er i der og da (utdrag 138-144, ind. veil. 23.10).

Hun viser Gunnar hvordan han problematiserer sammenhengen mellom det han har fått rede på i elevsamtalene, og konsekvenser dette kan ha for innholdet i foreldrekonferansene. På denne måten trekker han inn det etiske perspektivet på begrunnelsesnivået. Han tydeliggjør både sitt eget personlige perspektiv, avgrensning av lærerrollen og relasjonen til den enkelte elev. Veilederen tydeliggjør ved å stille et spørsmål om elevperspektiver (ytring 143) relatert til Gunnars ytring. Elevperspektivet følges så opp av Gunnar (ytring 144).

Utdraget viser også at samarbeid med foreldrene kan problematiseres ut fra mors perspektiv kontra fars perspektiv. Gunnar og Vera håndterer disse ulike perspektivene både på handlings- og på begrunnelsesnivå. På denne måten belyser de grundig ulike sider ved samarbeid med foreldrene og eleven.

I veiledningssamtalen berører de også valg av saksområder som saksområde. Veilederen gir Gunnar støtte på at det er greit å ta opp ulike saksområder som han kommer på i løpet av samtalen:

- 350 Veileder: Ja, men det er bra, kjempefint. Det gjør ikke noe at vi hopper og spretter litt, Gunnar, for det er sånn som hverdagen din er.
- 351 Gunnar: Det er akkurat det det er. Det hopper og spretter. Plutselig, mens jeg holder på med en ting så kommer det en person inn, så er jeg over på et helt annet tema og så glemmer du, og så kommer det på nytt igjen.
- 352 Vera: Og det er sånn det er, det er veldig mange ting i skolehverdagen.
- 353 Gunnar: Veldig mange ting, det er det [sies samtidig med at veileder snakker].
- 354 Vera: Og mennesker opp i det hele, så det er ikke bare papirer som skal flyttes fra et sted til et annet, nei (utdrag 350-354, ind. veil. 23.10).

Veilederen viser i dette utdraget hvordan hun tilpasser sin tilnærming til veiledning ut fra Gunnars behov. Hun har forståelse for og anerkjenner Gunnars initiativ til å ta opp mange

ulike saksområder, og mange ulike typer spørsmål i veiledningssamtalene. I ytring 351 utdyper Gunnar hvordan han opplever sin situasjon som nyutdannet lærer, og gir dermed også begrunnelser for valg av saksområder. Veilederen viser at hun anerkjenner hans begrunnelser og det behovet han gir uttrykk for at han har når det gjelder innholdet i veiledningssamtalene. Noen komplekse eller avgrensede saksområder har han planlagt å ta opp i forkant, mens andre saksområder dukker opp gjennom selve veiledningssamtalen. Det ser ut til at dette veiledningsparet har funnet fram til en tilnærming til valg av saksområder og fokus som de begge på dette tidspunktet er tilfreds med.

8.4.5 Det påfølgende intervjuet

I det individuelle intervjuet 23.10 spør jeg Gunnar om hans utbytte av veiledningssamtalene. Han beskriver hvordan veiledningssamtalen gir ham støtte og trygghet i forhold til egne ideer, og forteller at han nå setter pris på å ha en veileder på egen skole:

- 065 Eva: Helt til slutt. Har du noe utbytte av veiledningen syns du? Bygger du noe kompetanse gjennom å delta i veiledning?
- 066 Gunnar: Absolutt. Nå går jeg ofte til Vera sånn utenom og. Hun har liksom blitt min veileder sånn utenom og, kan du si. Veldig, jeg blir veldig bevisst på det. Selv om jeg tror jeg har gått gjennom i hodet mitt mye på forhånd, men jeg får på en måte litt backup på de tankene og at liksom, jeg får da tilbakemelding at det er riktig å tenke sånn. Du må ikke, sånn som i sta [viser tilbake til forutgående veiledningsøkt], hvis hun Vera hadde sagt at ”Nei, men Gunnar, du må ta ansvar for, mer ansvar for eleven”, for eksempel. ”Det er ikke riktig av deg å gå ut av den situasjonen når du har vært så engasjert”. Hadde jeg fått den tilbakemeldingen, så hadde jeg jo sikkert fulgt det rådet og blitt mer usikker på mine tankebaner, på mange arenaer. Så å få den bekreftelsen, eller hvis jeg tenker litt annerledes, å få henne til å pense meg inn på det. Det føler jeg Vera er veldig flink til. Selv om hun er veldig på det Sokratiske spørsmålet. Stille det utløsende spørsmålet. Det er Vera i et nøtteskall. Neida, så jeg føler det er veldig nyttig ... (utdrag 65-66, ind. int. 23.10).

I dette utsagnet beskriver han veilederens veilederrolle som en samtalepartner som hjelper ham til å *bli bevisst og tryggere på egne valg*, men også som en kritisk venn som hjelper ham i forhold til ”å pense meg inn”. Dette viser at han etter den posisjoneringen utdragene fra starten av den andre veiledningssamtalen viste (utdrag 23-29 og 50-51, ind. veil. 18.09), er tilfreds med den tilnærmingen til veiledning som de har utviklet og veilederens initiativ i forhold til fokus og perspektiver i samtalene. Han forteller at veilederens tilnærming til veilederrollen minner ham om Sokratiske spørsmål (jmf. kap. 3.3.1), og hennes tilnærming til veiledning bidrar til å gi ham mange tanker. Han framhever at veilederens spørsmål fungerer som ”utløsende” i forhold til refleksjon. I denne sekvensen av intervjuet forteller Gunnar at han og Vera har et forhold som kolleger og samarbeidspartnere også utover de fastlagte veiledningssamtalene. Dette tyder på at deres forhold kan karakteriseres som et

praksisfellesskap/samtalefellesskap, fordi det tilfredstiller kravene til både omfang og varighet relatert til betegnelsen praksisfellesskap (jmf. kap. 3.2.1, Lave & Wenger, 1991, 2003).

Lenger ut i intervjuet utdyper Gunnar sitt utbytte av gruppeveiledningssamtalene. Hans vurdering er at han personlig har lite utbytte av gruppeveiledning slik den organiseres i den gruppa han deltar i (gruppe A). På det tidspunktet hadde Gunnar deltatt på én gruppeveiledningssamtale som ble organisert etter modell av problembasert veiledning i gruppe (Lauvås et al., 1996, s. 60-66). I dette intervjuet gir han uttrykk for at han synes at slike gruppeveiledningssamtaler blir for formelle og rigide i formen:

- 066 forts ... Men den gruppeveiledninga, den følte jeg ikke var fullt så nyttig. Det må jeg med hånda på hjertet si. Der følte jeg liksom at det ble veldig formelt. At vi skal følge den og den modellen, husker ikke hva den het, 8 trinns-modell eller noe sånn. Jeg synes det ble veldig kunstig og stift. Det må jeg bare si. Det var ikke jeg som ble veiledet i den økta, men [sukk] hadde jeg vært den som ble veiledet der, på det tema som det ble veiledet i, så trur jeg ikke jeg hadde fått så veldig utbytte av den økta, altså. Det må jeg innrømme. Jeg føler at det her [individuelle veiledningssamtalene] er mye mer nyttig. Men det [gruppeveiledningssamtalene] kan jo forandre seg. Vi får se.
- 067 Eva: Det kan vi jo følge litt med på. Det er interessant hva som er viktig for den enkelte.
- 068 Gunnar: Der er vi forskjellige. Det kan jo være at den som fikk veiledning hadde kjempeutbytte av det der (utdrag 66-68, ind. int 23.10).

Han tilkjenner her at han har utbytte av de individuelle veiledningssamtalene, men hadde lite utbytte av den første gruppeveiledningssamtalen (jmf. Skagen, 1998). Gunnars kommentar til gruppeveiledningssamtalene i intervjuene samsvarer med den kritikken han gir uttrykk for i begge gruppeveiledningssamtalene som er organisert på denne måten.

8.4.6 Kommentarer til veiledningssamtalen

I den siste av de observerte veiledningssamtalene belyses flere ulike saksområder og fokus, som oppfølging av en enkeltelev (kategori 1), der fokus i dette saksområdet i tillegg dreier seg om avgrensning av lærerrollen (relatert til kategori 8). Denne veiledningssamtalen har også fokus på samarbeid med hjelpeinstanser (fokus peker mot kategori 4) og Gunnars arbeidssituasjon (kategori 8). Alle disse saksområdene og fokusene belyses ut fra flere perspektiver, både på begrunnelsesnivå og handlingsnivå. Perspektiver som trekkes inn i denne veiledningssamtalen, er blant annet elevperspektivet, ulike foreldreperspektiver, den nye lærerens perspektiv, kollegaperspektivet, det etiske perspektivet og systemperspektivet (jmf. kap. 4.5.3).

I det individuelle intervjuet setter Gunnar ord på at han har utbytte av de individuelle veiledningssamtalene. Hans beskrivelser av veilederens spørsmål kan tyde på at disse spørsmålene oppleves som utløsende for bevisstgjøring av både egne tanker og handlinger, men også som utløsende for kreativitet og nye tilnærminger til handling. På denne måten kan veilederens spørsmål i noen grad bidra til det Søndena (2002) kaller transendens eller overskridende refleksjon.

En kvantitativ analyse av hvordan ordet fordeles i denne tredje veiledningssamtalen, viser at Gunnar også i denne veiledningssamtalen har ordet noe mer enn sin veileder. Når det gjelder initiativ, tar de begge initiativ til å endre saksområde og fokus, samt å belyse hvert fokus fra ulike nivå og perspektiver. Dette er initiativ som i stor grad bidrar til at saksområdene belyses på en grundig måte. De etablerer felles fokus, som de fastholder over tid, slik at hvert fokus kan belyses ut fra ulike nivå og perspektiver. De følger også i denne veiledningssamtalen i stor grad hverandres respons (jmf. kap. 4.2.2, adressivitet), noe som igjen bidrar til at veiledningssamtalen virker målrettet.

I likhet med den første veiledningssamtalen kjennetegnes også denne samtalen av at veilederen tar ansvar for framdriften og at den nyutdannede følger opp samtidig som han tar initiativ til å justere fokus, trekker inn nye perspektiver og introduserer eller reintroduserer saksområder. Ytringene også i denne veiledningssamtalen og i kommentarene i intervjuene tyder på at de har etablert en relasjon som Gunnar gir uttrykk for at han er komfortabel med, og som gir ham mulighet til, å foreslå nye saksområder og fokus i løpet av samtalen, trekke inn ulike begrunnelser og perspektiver, samt i noen grad å utfordre veilederen. Rollene i disse veiledningssamtalene tyder på at de begge tar ansvar for valg av saksområder, fokusering av saksområdene, samt for at hvert fokus belyses grundig. Gjennom sin rolle som veileder tar Vera et spesielt ansvar for framdrift og målretting av samtalen, samtidig som hun hele tiden inviterer Gunnar til å komme med sine forslag og vurderinger. På denne måten framstår disse samtalene som dialogiske samtaler (jmf. kap. 4.2 og 5.2.1). Veilederen har en tydelig strategisk dominans ved at hun viser hvilke fokus hun vil følge og hvilke hun ikke vil følge. Hun leder samtalen slik at den blir systematisk og målrettet. Slik sett tar hun strategiske valg som preger deres veiledningssamtaler. Hun stiller klare krav til Gunnar om at han skal sette ord på sine begrunnelser og også til en viss grad forsøke å svare på sine egne spørsmål. Gunnar på sin side forteller at han har lært å sette pris på denne tilnærmingen til veiledning.

8.4.7 Gruppe A kommenterer veiledningssamtalene i gruppeintervjuene.

Mina og Gunnar deltar på samme gruppe i gruppeveiledningene og i gruppeintervjuene. Gruppeintervjuene kan også bidra til å belyse de individuelle veiledningssamtalene. Flere av de kommentarene og temaene som drøftes i gruppeintervjuene, handler om tilnærming til både individuell veiledning og gruppeveiledning, og ulike sider ved disse veiledningssamtalene. Derfor har jeg valgt å ta med noen utdrag også fra gruppeintervjuene.

I utdragene vil jeg trekke fram noen av de aspektene ved veiledningssamtalene som de nyutdannede er opptatt av. Det ene aspektet er knyttet til *tilnærmingen til veiledning* i de individuelle veiledningssamtalene og i noen grad også i gruppeveiledningssamtalene. Det andre aspektet er knyttet til *valg av saksområder* i veiledningssamtalene, og det tredje aspektet handler om de nyutdannedes *uttrykte utbytte* av veiledningssamtalene.

Tilnærming til veiledningssamtalene

Mina gir i gruppeintervjuet, som i de individuelle intervjuene, uttrykk for at veiledningssamtalene er krevende og at hun ønsker at veilederen skal gi klare svar og råd i forhold til de utfordringene hun presenterer.

- 032 Mina: Men, jeg synes veiledningene, de er veldig nyttig, men noen ganger synes jeg at jeg skal tenke for mye, som jeg ikke har svar på.
 033 Gunnar: Ja
 034 Mina: Eller jeg vil heller at jeg skal få noen løsninger [mange ler].
 035 Gunnar: Jeg vet det, jeg vet det [snakker i munn på hverandre].
 036 Mette: Jeg skulle ha foreldresamtaler og så hadde jeg aldri hatt det før og så skal jeg sitte og si hva jeg skal gjøre. Det er jo det jeg ikke vet.
 037 Mina: Hm
 038 Mette: Da ble det bare.
 039 Mina: Det er jo derfor vi søker veiledning (utdrag 32-39, gr. A, int. 12.11).

I dette utdraget forteller Mina at hun opplever veiledningssamtalene som mer utfordrende og krevende enn hun hadde forestilt seg. Dette er et synspunkt hun også har gitt uttrykk for i det siste individuelle intervjuet (ytring 67 og 69, ind. int. 3.12). De nyutdannede blir ivrige og snakker i munnen på hverandre i denne sekvensen, noe som tyder på at dette er de opptatt av. De gir Mina støtte på hennes synspunkter (ytring 35). Mette utdyper Minas utsagn ved å trekke fram et eksempel fra sin egen individuelle veiledningssamtale (ytring 36). Dette indikerer at veiledningssjangeren, slik den praktiseres hos disse to veiledningsparene (Mina og Vivi og Mette og Vivi), ikke primært er den tilnærmingen til veiledning som de nyutdannede hadde forventet og/eller ønsket.

Videre i dette gruppeintervjuet gjentar Mina (ytring 71, ind. int. 3.12) at hun kan føle seg dum i veiledningssamtalene. De øvrige nyutdannede ser ut til å gi Mina støtte i hennes

synspunkt. Dette samstemmer ikke med det inntrykket jeg har fra individuelle intervju med Gunnar og Gorm (jmf. ytring 66, ind. int. Gunnar, 23.10). Derfor spør jeg Gorm og Gunnar om de også opplever veiledningssamtalene på denne måten:

- 145 Eva: Opplever dere det samme? Dere har ikke sagt det så tydelig.
146 Gorm: Nei, jeg føler at jeg fikk litt muligheter å velge i, som jeg syns var bra for min del. Jeg kunne velge min egen. Hun sa jo det at du må gjøre det på din måte, men så kom hun med noen måter, noen vinklinger. Det syns jeg hjalp meg.
147 Gunnar: Det er samme med meg, egentlig. Jeg skjønner godt hva dere mener, for jeg husker første veiledningen jeg satt der med Vera. Jeg spurte spesifikk om "Hva gjør jeg?" og så fikk jeg til svar "Hva tenker du?"
148 Mina: latter
149 Gunnar "Jeg tenker, hva gjør jeg" og liksom få de der knaggene, så en kommer i gang. Men akkurat i forhold til, for jeg spurte om akkurat det samme: innhold og form på konferansetime. Konferansetime, det var det du sa?
148 Mette: Ja.
149 Gunnar: Du sa ikke foreldremøte?
150 Mette: Nei, foreldresamtalen.
151 Gunnar: Foreldresamtalen og da hadde jeg akkurat de samme spørsmåla. "Hva begynner jeg med, og sånne ting". Jeg fikk ikke noe konkret, men: "Begynn med noe positivt, så tar du det oppsettet som vi er enige om på teamet". Det som er viktig å gå gjennom nå for oss i 10.klasse. Ja, få inkludert, hjemmet, hun var veldig på den: "Det her skal være samtale".
152 Mette: Hm
153 Gunnar: "Det skal ikke være envegskommunikasjon". Så jeg føler at jeg har skjønt kodene litte grann, med Vera.
154 Gorm: Ja.
155 Gunnar: Jeg skjønner veldig godt hva dere mener [de andre snakker i munnen hans]. Så etterpå måtte jeg spørre mer spesifikt, til kollegaene mine. "Hva gjør vi, hva gjør dere?" Det er det vi vil vite nå som nyutdanna, ikke sant, hva gjør vi? (utdrag 145-155, gr. int. 12.11)

Dette utdraget viser at de nyutdannedes erfaringer med, forestillinger om og forventninger til veiledning, ikke stemmer med den tilnærmingen til veiledningssamtaler som de opplever i tiltaket "Ny som lærer". Gorm gir uttrykk for at han har fått noe konkret som han kan bygge på i veiledningssamtalene. Gunnar setter her ord på at han hadde forventet flere konkrete råd, og at han bruker sine kolleger for å få konkretisert noe av det han tar opp i veiledningssamtalene. Gunnar tydeliggjør i ytring 153 at han etter hvert har fått innsikt i hva en slik tilnærming til veiledning vektlegger, men at han (ytring 155) gjenkjenner og forstår det Mette og Mina gir uttrykk for.

Dette indikerer at den tilnærmingen til veiledning som disse nyutdannede har erfaring med fra sin utdanning (jmf. kap. 5.1), vektlegger andre sider ved veiledningssamtaler enn den tilnærmingen som benyttes i tiltaket "Ny som lærer". Rammene for yrkesfaglig veiledning i lærerutdanningen er svært ulik de rammene som gjelder for yrkesfaglig veiledning av nyutdannede (jmf. kap. 5 og 5.1), og ytringene viser at de nyutdannede hadde erfaring med veiledning fra utdanningen som i liten grad tilsvarte den tilnærmingen de møtte i tiltaket

”Ny som lærer”. Ytringene viser hvordan de nyutdannede strever med å forholde seg til den tilnærmingen til veiledning som veilederne representerer (jmf. kap. 5.5.4, en kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming) og hvordan disse to veilederne i ulik grad tilpasset veiledning til den nyutdannedes ønsker og behov. I deltakerberetningene nevner flere av disse nyutdannede at de forventer at veiledningssamtalene for nyutdannede også skulle innebære utveksling av erfaringer og at de som nyutdannede skulle få råd og tips.

I gruppeintervjuene tar de nyutdannede selv initiativ til erfarings- og veiledningssekvenser. Dette gjentar seg flere ganger, både i gruppe A og gruppe B. Et eksempel på slike erfarings- og veiledningssekvenser er hentet fra gruppeintervjuet 12.11, der Mina tar initiativ til å belyse skolens tilbud til en gruppe gutter med enkeltvedtak som er særlig utagerende og krevende. Hun starter med å kritisere skolens tilbud til denne guttegruppa:

- 090 Mina: Det som er litt teit, det er at de har så mange forskjellige lærere. Det blir jo kaos for de, da. Ellers hadde de hatt en eller to lærere å forholde seg.
- 091 Gunnar/Gorm: Det er *det*.
- 092 Gunnar: Som er problemet.
- 093 Mina: Ja. Jeg skjønner godt jeg at det er litt kaos på skolen, men det er ikke bare, bare det heller.
- 094 Gorm: Nei, men de burde nesten hatt en stilling nesten, til den gruppa.
- 095 Gunnar: Ja, for der har jeg veldig like erfaringer. Jeg har noen elever. Jeg har tre elever i min klasse da, eller som jeg er kontaktlærer for som har, som det er mye med og de har akkurat samme problemet da, ikke sant, at med en gang de har folk som, eller 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 (utdrag 90-97, gr. int. 12.11).

Utdraget viser et eksempel på hvordan Mina framtrer med sine fagligpedagogiske vurderinger i denne intervjusituasjonen. Her viser Mina i gruppeintervjuet et tydelig engasjement og gir uttrykk for at hun har kritiske perspektiver på skolens tilbud til noen av elevene med enkeltvedtak (ytring 90). Hun får faglig støtte fra Gunnar og Gorm (ytring 91 og 92). Deretter fortsetter hun ut fra et systemisk perspektiv å begrunne tilbudet til disse elevene. Gorm følger opp det samme perspektivet med å peke på mulige tiltak. Gunnar trekker i ytring 95 inn noen av sine erfaringer med utagerende atferd. På denne måten tar de nyutdannede, her Mina, initiativ til å belyse saksområder i gruppeintervjuene. I dette utdraget drøftes fokus både på begrunnelsesnivå (ytringene 90, 91, 93) og på handlingsnivå (ytring 95), de nyutdannede følger opp den andres initiativ og etablerer felles fokus som de belyser med ulike perspektiver (kritisk perspektiv, elevperspektivet, fagligpedagogisk perspektiv, systemisk perspektiv).

I gruppeintervjuet 12.11 gir de nyutdannede uttrykk for en del kritiske merknader til veiledningen de deltar i som nyutdannede lærere. De gir uttrykk for at de ønsker mer erfaringsutveksling. Det neste utdraget viser eksempel på hvordan de nyutdannede i gruppeintervjuene smetter inn med enkeltstående ytringer som fungerer som erfaringsdeling. I det neste utdraget er det Gorm som presenterer sine erfaringer etter at Mina har oppsummert noen av de rådene hun har fått i veiledningssamtalen knyttet til konferansetimer:

- 154 Mina: Det jeg fikk mest ut av det, det var at hun starta med en ny måte der elevene skulle presentere 10 minutter, og hvor de legger fram sitt arbeid og litt sånn forskjellige. Jeg tror ikke jeg kommer til å bruke det som jeg fikk på veiledningen.
- 155 Gunnar: Nei.
- 156 Gorm: Nei. Jeg begynte konferansetimene med at elevene fortalte om overgangen og starten på ny skole.
- 157 Mina: Jeg skriver det ned jeg (utdrag 154-157, gr. int. 12.11).

Gorms ytring og Minas respons på denne ytringen førte til en lengre sekvens med erfaringsdeling om foreldresamtaler. Jeg fulgte opp denne sekvensen ved å spørre de nyutdannede om disse erfaringsutvekslingssekvensene i gruppeintervjuet:

- 214 Mina: Det her tenker jeg mer som gruppeveiledning, eller sånn at du får tips.
- 215 Gorm: Ja, på en måte.
- 216 Gunnar: Jeg vet at det fungerer bedre for meg.
- 217 Mina: Ja.
- 218 Gunnar: At vi kan sitte sånn, for vi er vel såpass seriøse hele gjengen her, at vi hadde ikke sittet og surra vekk tida til noe annet, kan du si. Og vi har jo veilederen vår her (utdrag 214-218, gr. int. 12.11).

Dette utdraget viser at de nyutdannede er samstemte om at de som gruppe har utbytte av å utveksle erfaringer. De er tydelig skeptiske til at de to første gruppeveiledningssamtalene ikke i særlig grad vektla erfaringsutveksling. I dette gruppeintervjuet gir Mina i ytring 214 uttrykk for at *erfaringsutveksling og tips* forbinder hun med gruppeveiledning. Hun får støtte fra både Gorm og Gunnar i forhold til et slikt behov som nyutdannede.

Vanskelig å finne saksområder som kan tas opp i veiledningssamtalene

I disse gruppeintervjuene forteller flere av de nyutdannede at det kan være vanskelig å finne saksområder som kan tas opp i de individuelle veiledningssamtalene og i gruppeveiledningssamtalene. Det er interessant at de nyutdannede på den ene siden gir uttrykk for at det er vanskelig å finne saksområder som de ønsker veiledning på, mens de på den andre siden i gruppeintervjuene i så stor grad tar initiativ til å veilede hverandre. Dette tyder på at noe av problematikken rundt det å identifisere saksområder kan være knyttet til den

tilnærmingen veiledningstiltaket ”Ny som lærer” hadde valgt i forhold til disse veiledningssamtalene.

Veiledningssamtalene i tiltaket ”Ny som lærer” er forhåndsavtalte veiledningssamtaler der de nyutdannede ved starten av veiledningssamtalen ofte skulle presentere saksområder som de ønsker veiledning på. Dette er en tilnærming til veiledning som de nyutdannede gir uttrykk for at de ikke har erfaring med fra lærerutdanningen (jmf. kap. 5.1).

- 054 Mette: Jeg syns jeg får hjelp hele tida av kollegaer.
 056 Gunnar: Ja.
 057 Mette: Det er liksom ingen ting, som.
 058 Gunnar: Nå begynner vi vel å bli litt mer husvarme.
 059 Mina/Mette: Ja
 060 Gorm: Hvis det er ting, så kan det ikke vente til en veiledning.
 061 Mette: Nei.
 062 Gunnar: Nei (utdrag 54-62, gr. int. 12.11).

Utdraget kan tyde på at de nyutdannede i stor grad ser yrkesfaglig veiledning som det å løse konkrete utfordringer i hverdagen. Dermed forventes veiledning som er integrert i annen yrkesutøvelse og ad-hoc-veiledning som kan hjelpe dem der og da når de trenger det (jmf. kap. 3.2.2). Særskilte veiledningssamtaler som stiller krav til de nyutdannede om å tenke gjennom hva de ønsker veiledning på i forkant av samtalene blir et brudd med en slik forventning. Med utgangspunkt i utdraget kan de nyutdannedes ytringer tyde på at disse nyutdannede i liten grad har innsikt i ulike tilnærminger til yrkesfaglig veiledning utover den veiledningstilnærmingen de har erfaring med fra yrkesfaglig veiledning i lærerutdanningens praksisperioder. Dermed kan det virke som de nyutdannede ikke er fortrolig med at veiledning også kan være et redskap for å belyse ulike sider ved lærerrolle, eller bidra til læring utover det og løse konkrete situasjoner i yrkesfeltet.

Mette og Mina gir i gruppeintervjuene uttrykk for at de er usikre på hva de kan ta opp både i de individuelle veiledningssamtalene og i gruppeveiledningssamtalene.

- 048 Mette: Men jeg sliter med å komme på ting som jeg skal ta på veiledningen og jeg [jeg og - i munnen på hverandre].
 049 Gorm: Spesielt de i gruppe.
 050 Mina: Vanskelig å finne
 051 Gunnar: På veiledningen, unnskyld.
 052 Mina: På forhånd, finne noe en skal prate om og på logg.
 053 Gunnar: Jeg er helt enig. Det tenkte jeg på allerede. Jeg snakka med Gorm på fredag. Jeg spurte om: ”Har du kommet på noe du skal ta opp. Sånn på gruppeveiledninga?” Og jeg har tenkt på det i helga og jeg kjenner. Jeg har liksom ikke noe sånn konkret, som jeg ønsker. Det er ikke like lett å flagge alt. Så jeg ønsker å ... [snakker i munn på hverandre] (utdrag 48-53, gr. int. 12.11).

I dette utdraget presiserer Gorm og Gunnar at vanskelighetene med å identifisere saksområder til veiledningssamtalene i hovedsak dreier seg om hvilke saksområder som egner seg for gruppeveiledningssamtaler.

De nyutdannedes utbytte

I det siste gruppeintervjuet (1.04) startet jeg med å spørre de nyutdannede om deres utbytte av veiledningssamtalene dette skoleåret. De nyutdannede Mette og Mina sier de har utbytte av konkrete råd til hvordan løse konkrete oppgaver. Gorm nevner et annet perspektiv som er nyttig for ham, nemlig innfallsvinkler til ulike oppgaver som skal gjøres for første gang, samt det å belyse lærerrollen i forhold til foreldresamarbeid:

- 002 Mette: Jeg har fått noe tips til noe forskjellig typer, forskjellige måter jeg kan presentere noen emner i naturfag på. Jeg er jo ikke sånn innmari god i naturfag og det er veilederen. Så jeg har fått ganske mange tips på det. Konkret på.
- 003 Mina: Jeg har fått tips på han gutten, han tegner. Han tegner jo så grove tegninger. Jenter som skrever og ja, det er ditten og det er datten. Å da, en gang hadde han tegna masse drap og narkotika og masse greier da, så sa jeg ”Hvorfor har du tegna det da?” eller jeg vet ikke, det var i aller fall sånn negativ måte da. Så sier veileder at da må du heller legge vekt på at han er så flink til å tegne. Så det prøver jeg nå da [Ler].
- 004 Gorm: Hjelper det?
- 005 Mina: Jeg vet ikke jeg. Noen ganger så gidder han ikke å tegne.
- 006 Gorm: Jeg synes det har vært nyttig i forhold til, i hvert fall i forkant av foreldremøter, konferansetimer, IOP’er. Halvårsrapporter når jeg skal skrive de for første gang. Ha konferansetime for første gang. Da synes jeg det er veldig greit å ha en individuell veiledning i hvert fall, for å få litt tips og hvordan jeg skal få noen punkter og sånn at jeg får tenkt litt gjennom det. Min rolle i forhold til foreldre. Det synes jeg har vært nyttig i hvert fall. I forhold til fag og liksom. Da synes jeg ikke jeg har fått så mye tips (utdrag 2-6, gr. int. 01.04).

De nyutdannede bruker i disse ulike ytringene begrepet tips. De konkretiserer betegnelsen tips ved blant annet å vise til konkrete arbeidsmåter og undervisningsmetoder. Gorm gir i ytring 6 uttrykk for et annet syn på utbytte av veiledningssamtaler. Han peker spesielt på forståelse av egen lærerrolle i forhold til foreldre.

Dette med utbytte av veiledningssamtalene og tips og råd ble også utdypet i et tidligere gruppeintervju. Her er det Gorm og Gunnar som utfordrer Mina og Mette i forhold til utbytte av veiledningssamtalene.

- 044 Gunnar: [avbryter] Nei, jeg vet det. Altså, konkrete spørsmål må du få svar på, før du på en måte kan begynne å tenke.
- 045 Gorm: Men det føler jeg at jeg fikk på foreldresamtaler. Jeg fikk noen ulike vinklinger og jeg kunne velge min måte å gjøre det på.
- 046 Mina: Hm
- 047 Gorm: Så jeg fikk litt flere muligheter og så må jeg gjøre det som passer for meg. Jeg fikk liksom ikke at ”du må gjøre det”, men ”du kan gjøre på den måten, eller du kan gjøre på den måten”. Å, det synes jeg er bra at jeg velger min måte (utdrag 44-47, gr. int. 12.11).

I dette utdraget problematiserer Gunnar og Gorm en tilnærming til veiledning som kun vektlegger tips og råd. De tydeliggjør hvordan veiledningssamtaler kan tilfredsstille både ønsker om konkrete tips, men også stimulere til å foreta egne vurderinger og pedagogiske valg. Gunnar betegner det som ”å begynne å tenke” (ytring 44). Gorm peker på at råd og innspill kan gi *inspirasjon* til å finne sin egen form og sin egen måte å håndtere de ulike oppgavene på (ytring 45 og 47).

Veiledning omtales også i en av deltakerberetningene som noe som kan bidra til nye ideer og nytenkning i skolen. I dette siste gruppeintervjuet velger jeg å spørre om veiledningssamtalene på noen måte har bidratt til nye ideer og nytenkning:

- 068 Eva: Det hører jo jeg at dere refererer til. Har veiledning gitt dere rom for å tenke:
”Er det andre måter å gjøre det på?”
- 069 Gunnar: Der har Vera vært flink.
- 070 Gorm: Ja
- 071 Gunnar: Hun går litt sånn mot strømmen for det blir jo litt sånn på en skole at det er sånn det gjøres her. Det kan komme fra øverste hold og det.
- 072 Mina: Jeg er nok en sånn person som følger strømmen (utdrag 62-72, gr. int. 1.04).

Gunnar og Gorm forteller i dette utdraget at de begge har satt pris på veilederens tilnærming til veiledningssamtalene. En tilnærming som i min analyse av veiledningssamtalene mellom Gunnar og Vera er omtalt som veilederen som samtalepartner og kritisk venn, og med utgangspunkt i Wang og Odell (2007) en tilnærming som i stor grad preges av en kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming (jmf. kap. 5.5.4).

8.4.8 En sammenlikning av de individuelle veiledningssamtalene

Til nå har jeg presentert og analysert de individuelle veiledningssamtalene mellom Mina og Vivi og mellom Gunnar og Vera. Disse ulike veiledningsparene og veiledningssamtalene arter seg svært forskjellig. I begge disse parenes veiledningssamtaler belyses en del kompliserte saksområder knyttet til enkeltelever. Disse saksområdene gis mange og ulike fokus. Fokusene belyses ut fra både handlingsnivå og begrunnelsesnivå, og det trekkes inn mange forskjellige fokus innen det enkelte saksområdet.

Noe av det som skiller disse veiledningssamtalene, er fokuseringsprosessen, systematikk og målretting av samtalen, samt ulike aspekter ved dominans i veiledningssamtalene:

- Veiledningsparenes oppfølging av hverandres initiativ og respons
- Fokuseringsprosessen fram mot felles fokus
- Avklaring av relasjoner, roller og hensikten med veiledningen

- Konsentrasjon om hvert enkelt fokus
- Systematikk og målretting knyttet til hvordan fokus belyses
- Anerkjennelse av veisøkernes vurderinger og synspunkter

Disse ulikhetene bidrar til at veiledningssamtalene arter seg svært forskjellig. Gunnar og Vera viser hvordan de inviterer hverandre inn i sine resonnementer og følger opp disse invitasjonene ved tydelig å adressere sin respons til den andres initiativ. Dette bidrar til etablering av felles fokus og felles meningsskapning (jmf. kap. 4.2.2 og 5.2.1). Det andre paret derimot, viser hvordan manglende oppfølging av hverandres initiativ vanskeliggjør etablering av felles fokus. Samtalen får da et monologisk preg, der ytringene ikke har en tydelig adresse til tidligere ytring (jmf. kap. 4.2.2, Bakhtin, 1986; Rommetveit, 1996 og kap. 5.2.1).

Det kan se ut som om de nyutdannede og veilederne har ulike forventninger til hensikten med veiledningssamtalene. Ulike forventninger til hensikten med veiledningssamtalene viser seg ikke å være til hinder for at deltakerne likevel kan komme fram til en felles forståelse (jmf. Gunnar og Vera). Dersom deltakere i en fokuseringsprosess, gjennom ulike posisjoneringer og meningsbryting, ikke finner fram til en felles forståelse for hva veiledningssamtalen skal dreie seg om, vanskeliggjøres fokuseringsprosessen (jmf. Mina og Vivi). Felles fokus gir deltakerne mulighet til å belyse fokuset ut fra ulike perspektiver (Gunnar og Vera). Men uten å etablere en felles forståelse for hva som kan være fokus innen saksområdene, og etablere slike fokus over lengre tid, vil veiledningssamtalene kunne bli svært fragmentariske. Ulike fokus fører til at deltakerne snakker forbi hverandre, og i liten grad får mulighet til systematisk og målrettet å utdype saksområdet (Mina og Vivi). Slike veiledningssamtaler preges av at deltakerne tar mange initiativ, men i liten grad følger opp hverandres initiativ (jmf. Bakhtin, 1986; Rommetveit, 1996, 2008; Skagen, 1998). Skagen støtter seg på Bakhtin når han kaller denne tilnærmingen til samtaler for monologiske samtaler, og de er preget av manglende adressivitet (jmf. kap. 5.2.1). I utdragene fra disse to veiledningsparene tydeliggjøres det hvordan etablering av felles fokus blir en nødvendighet for å kunne målrette veiledningssamtalene. Etablering av felles fokus blir da også nødvendig for å kunne belyse saksområdet systematisk ut fra ulike perspektiver både på handlings- og begrunnelsesnivå.

Disse ulikhetene kommer også til uttrykk i roller og relasjoner i samtalene. I Gunnar og Veras veiledningssamtaler utvikles etter hvert en felles forståelse av roller og relasjoner,

slik at de i stor grad følger hverandres initiativ. Dette i motsetning til veiledningssamtalene mellom Mina og Vivi, som bruker det meste av tiden i veiledningssamtalene til fokuseringsprosessen, og denne forhandlingsprosessen tydeliggjør at rollene og relasjonene i disse veiledningssamtalene forblir uavklarte. Vivi bygger i liten grad på, eller viser til, Minas vurderinger, mens Vera i stor grad baserer sine ytringer på Gunnars begrunnelser. Manglende anerkjennelse av den andres ytringer kan vanskeliggjøre felles meningsskaping (jmf. kap. 4.2.3).

I de individuelle intervjuene og i gruppeintervjuene forteller de nyutdannede hvordan de opplever tilnærmingen til veiledningen og sin rolle i veiledningssamtalene. Mina forteller at hun opplevde flere av spørsmålene fra veilederen som ubehagelige og tidvis følte seg dum og underlegen, mens Gunnar framhever at utfordrende og kritiske spørsmål fra veilederen bidro til å forløse nye tanker hos ham. Dette viser noe av kompleksiteten i slike veiledningssamtaler, matchen mellom deltakerne og betydningen av anerkjennelse av den andres ytringer.

8.5 Veiledningsparet Karen og Vanja

Det siste veiledningsparet som presenteres er Karen og Vanja. I motsetning til de to andre nyutdannede som begge er kontaktlærere, er Karen kun faglærer.

Observasjonene av individuelle veiledningssamtaler mellom Karen og Vanja er begge fra september (6.09.07 og 20.09.07). De observerte veiledningssamtalene er deres første og andre individuelle veiledningssamtale dette skoleåret. Dette tilsvarer da at veiledningssamtalene tidsmessig ligger i samme periode som Minas første (kap. 8.3.1) og Gunnars andre (kap. 8.4.1) individuelle veiledningssamtale.

I beskrivelsene av de nyutdannede i kapittel 6.2 gir Karen uttrykk for at hun har en arbeidssituasjon som er svært krevende. I dette kapittelet presenteres et utdrag fra siste del av den første veiledningssamtalen (utdrag 97-98, ind. veil. 6.09). Dette utdraget skiller seg klart fra utdragene fra de andre veiledningsparene. Noe av det som skiller dette veiledningsparet fra de to øvrige parene, er at veilederen allerede i den første veiledningssamtalen sier at hun er bekymret for Karens situasjon som nyutdannet lærer på denne skolen (ytring 97). Som utdraget viser, reagerer Karen med stille gråt når veilederen spør henne om hun klarer dette.

Karens veileder, Vanja, har deler av sin stilling som veileder for nyutdannede lærere og har hatt denne funksjonen i flere år. Hun er lærer og sosiallærer på en annen ungdomsskole i kommunen og underviser i noen av de samme fagene som Karen, dvs. musikk og engelsk.

8.5.1 Utdrag og analyse av veiledningssamtalen 6. september

I likhet med Vivi tar også Vanja initiativ til at de ved starten av veiledningsforholdet skal belyse forventninger til veiledning. Dermed belyses i noen grad veiledningssjangeren som et saksområde ved starten av veiledningsforholdet. I veiledningsparet Mina og Vivi la veilederen vekt på betydningen av at den nyutdannede forberedte veiledningssamtalene. Denne veilederen, Vanja, tydeliggjør i større grad at hun er opptatt av relasjonen i veiledningssamtalene og at denne blir trygg:

- 005 Vanja: ... Så tok jeg veiledning [formell utdanning] for noen år siden. Det er veldig viktig for meg å skape en trygghet i veiledningssituasjonen. Jeg vet ikke hvilke forventninger du kommer hit med, om det er skremmende?
- 006 Karen: Selve veiledningen?
- 007 Vanja: Ja.
- 008 Karen: Nei, det syns jeg ikke.
- 009 Vanja: Fordi, som vi sa på det møtet, er ikke dette noen eksamenssituasjon. For du er ferdig sertifisert og jeg er på en måte for deg, slik at du kan få reflektere. Det er du som styrer hva du vil ta opp. Jeg kan stille litt utfordrende spørsmål. Det er litt av jobben min, og da håper jeg du sier fra til meg at nei, dette vil jeg ikke svare på, Vanja, la det ligge.
- 010 Karen: [skyter inn] Ja (utdrag 5-10, ind. veil. 6.09).

Ytring 5 er bare delvis presentert her¹²⁴ og da med siste del av dette utsagnet, der veilederen tar initiativ til å sette fokus på relasjonen og forventninger. Her tar veilederen initiativ til at Karen skal kommentere sine forventninger til veiledningen, samt hvilke tanker og følelser hun har i forhold til å inngå i et slikt veiledningsfelleskap. Veilederen stiller på denne måten to ulike spørsmål, som Karen i sin respons tydeliggjør at hun synes blir litt uklart. Ytring 8 viser at Karen velger å svare på spørsmålet om hun synes veiledning er skremmende. Utdraget viser at også i dette veiledningsparet er det veilederen som har initiativet og er den som utdyper hva hun er opptatt av i forhold til veiledningssamtalen. Denne veilederen velger å framheve hensikten med veiledning, betydningen av relasjonene mellom deltakerne i veiledningssamtalen, samt at hennes rolle som veileder er å bidra til refleksjon i forhold til de saksområdene Karen ønsker å ta opp. Veilederen forbereder Karen på at rollen som veileder også innebærer å utfordre Karen på ulike måter. Samtidig vektlegger hun betydningen av at Karen gir uttrykk for hvordan hun ønsker å ha

¹²⁴ Ytringen er bare delvis presentert, fordi informasjonen i første del av ytringen ikke har direkte sammenheng med den tematikken jeg ønsker å vise i dette utdraget, samt av anonymitetshensyn.

det i veiledningssamtalen. Karens respons i dette utdraget begrenser seg til å bekrefte og avkrefte veilederens spørsmål (ytringene 6 og 8).

Det neste utdraget viser hvordan dette veiledningsparet nærmer seg en avklaring av hva som skal være saksområdene i denne første veiledningssamtalen:

- 017 Vanja: Kjempebra. Nå kjenner vi hverandre litt mer. Så får vi starte. Er det sånn at du vil legge fram et lite veiledningsgrunnlag i dag? Hvis du synes det er naturlig å ta en oppsummering av oppgavene og sånn, så dette styrer du helt sjøl. Vi tar det litt breiere i dag. Ofte går vi jo inn på et tema, ikke sant, så får du veiledning på et tema. Men det kan hende at i dag, nå er alt nytt, at du har lyst til å fortelle litt fritt.
- 018 Karen: Er det en konkret situasjon for eksempel som jeg kan ta opp?
- 019 Vanja: Det kan du ta opp.
- 020 Karen: For dere har sikkert fått med dere [bruker dere fordi jeg er observatør] at det har vært mye at og fram på den skolen som skyldes sykemeldinger og frafall i ledelsen? På grunn av det, så har vi hatt midlertidig timeplan fram til nå på mandag. Da fikk vi ny timeplan. Vi har hatt en timeplan, men vi har ikke kunnet planlegge framover noe særlig, fordi det kommer noe nytt. Da fikk jeg veldig mange forskjellige grupper å forholde meg til. Støtte, vanlig undervisning, musikk og trinnlærer på alle de forskjellige trinna. Det er jo en ting. Så det er mange ting å ta opp. Det å forholde seg til så mange forskjellige, i så mange forskjellige temaer og det i en times tid. Tid og ork. Da har jeg fått ny timeplan, som jeg synes for så vidt er bedre, men jeg har ennå ikke undervist alle timene, for støtteundervisning begynner ikke før neste uke. Så det vet jeg ikke helt hvordan blir, men det ser ut som det blir veldig hektisk. Med støtte i 8., 9., og 10. Det er tre ukjente grupper og så har jeg 5 forskjellige klasser i musikk. Jeg har 8 grupper, og en i samfunn og samme i engelsk.
- 021 Vanja: Tre støttegrupper på alle trinn, altså en på hvert trinn?
(utdrag 17-21, ind. veil. 6.09)

I starten på veiledningsforholdet mellom Mina og Vivi gir veilederen uttrykk for at hun forventer at den nyutdannede kan presentere et saksområde hun ønsker veiledning på. Gunnar leverer et veiledningsgrunnlag i forkant av de observerte veiledningssamtalene¹²⁵. I det første utdraget fra Karen og Vanjas veiledningssamtale sier Vanja at det er Karen som skal styre hva de tar opp i veiledningssamtalen (ytring 9). I ytring 17 nevner Vanja, i likhet med de to andre veilederne, dette med veiledningsgrunnlag (jmf. kap. 3.3.2). Hun starter denne tilnærmingen til saksområdet med å vise til ulike alternative tilnæringsmåter. Karen responderer på veilederens initiativ ved å sjekke ut om hun kan ta utgangspunkt i en konkret situasjon (ytring 18). Dette spørsmålet kan indikere at Karen er usikker på hva hun kan ta opp. Men etter at hun har fått bekreftelse på at hun kan det, starter Karen med å beskrive situasjonen slik hun opplever den på den skolen hun arbeider (ytring 20). Karen beskriver på handlingsnivå og begrunner ut fra den praktiske situasjonen, forklarer hvorfor situasjonen er som den er. Samtidig gir hun også en vurdering av situasjonen ut fra sitt

¹²⁵ Den observerte veiledningssamtalen mellom Gunnar og Vera var den andre veiledningssamtalen, slik at avklaringer og forventninger nok hadde vært belyst i den første samtalen.

perspektiv. Veilederen følger opp beskrivelsen og vurderingene med å oppsummere og sjekke ut om hun har forstått hvilke arbeidsoppgaver Karen har (handlingsnivå).

I dette utdraget tar Karen opp sine arbeidsoppgaver og sin arbeidssituasjon som saksområde (kategori 8). Hun introduserer dette saksområdet ved både å beskrive, begrunne og gi en vurdering av situasjonen ut fra sitt perspektiv. Dette saksområdet blir gjennomgående i denne veiledningssamtalen og følges opp som saksområder i den neste veiledningssamtalen. De starter med at veilederen får en oversikt over arbeidsoppgavene, jmf. utdraget, for deretter å belyse de ulike arbeidsoppgavene etter tur. Dermed blir hver av disse arbeidsoppgavene et fokus innen dette saksområdet. Karen og veilederen har felles fokus på de ulike arbeidsoppgavene og drøfter disse oppgavene i hovedsak på handlingsnivå. Hovedperspektiver som vektlegges er et systemisk perspektiv og Karens personlige perspektiv.

Etter denne innledende sekvensen (jmf. utdrag 17-21), og en klargjøring der veilederen får oversikt over arbeidsoppgavene, spør veilederen om arbeidsoppgavene i tilknytning til musikkundervisning (kategori 3):

- 029 Vanja: Disse musikk-klassene dine, er det alle trinn?
030 Karen: Det er alle, nei, det er ikke alle. 8.trinn har ikke musikk. Så jeg har tre 10.klasser og to 9. klasser. Den siste har kontaktlæreren sjøl, sin klasse i musikk. Det er for det er ingen andre som har musikk der nå. Egentlig så var det to, hun ene har jeg overtatt for, hun har begynt på videregående, og hun andre er sykemeldt. Ikke på grunn av arbeid eller noe sånt, men på grunn av sykdom.
031 Vanja: Hva syns du om det å være eneste
032 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.
033 Vanja: Hva gjør du da? (utdrag 29-33, ind. veil. 6.09)

Karens respons på veilederens konkrete spørsmål indikerer at Karen ønsker veiledning i forhold til faget musikk og sin situasjon som musikkklærer på denne skolen. På denne måten introduserer Karen saksområdet musikkundervisning og musikkfagets status på skolen. Veilederen følger opp Karens initiativ ved å sette et fokus på Karens vurdering av situasjonen. Veilederens spørsmål er et initiativ til å skifte nivå i veiledningssamtalen fra handling til begrunnelser og vurderinger. Karen blir ivrig og avbryter veilederen før hun har fått fullført spørsmålet. Hun starter med å gi en beskrivelse av skolens undervisningsutstyr i musikk (ytring 32), samt beskrive rektors syn på faget musikk. På denne måten

trekker hun inn ulike perspektiver som fagligpedagogiske perspektiv ut fra musikkfaget, leders perspektiv og overordnet skolefaglig perspektiv på faget musikk. I sin ytring tydeliggjør også Karen et kritisk perspektiv. Etter å ha gitt en beskrivelse på handlingsnivå, begrunner hun ut fra de nevnte perspektivene hvordan hun vurderer fagets situasjon på denne skolen. Hun gir uttrykk for at hun er kritisk både til skolens prioritering av dette fagområdet, men også til rektors innstilling til faget. På denne måten tydeliggjør Karen et faglig engasjement og et faglig, pedagogisk og kritisk perspektiv i sine begrunnelser og vurderinger.

I denne veiledningssamtalen drøftes flere fokus innen dette saksområdet. Hvert fokus belyses fra ulike nivå og perspektiver. Det neste utdraget viser hvordan veilederen setter fokus på Karens perspektiv som musikk lærer:

- 043 Vanja: Det tar jeg en liten time-out på. Det tema her. Hopper ut av veiledningen litt, for å kommentere litt. Du er alene musikk lærer på skolen. Det finnes ikke årsplaner. Jeg kjenner at dette her er rimelig tøft.
- 044 Karen: [Karens øyne fylles med tårer]
- 045 Vanja: Jeg starta sånn sjøl. Jeg er musikk lærer også. Hvis du vil bruke meg på det [faglige innen musikkfaget].
- 046 Karen: [avbryter, med kjapt og stille svar] Ja, takk.
- 047 Vanja: så går det an å gjøre det. Det går an å se litt på planer og jeg kan dele litt med meg. Men vi behøver ikke gjøre det akkurat nå. Du kan vite at jeg sitter på litt erfaring fra temaet. Dette her er ganske heavy.
- 048 Karen: [gråter stille]
- 049 Vanja: å starte med alene (utdrag 43-49, ind. veil. 6.09).

Veilederen bruker i ytring 43 betegnelsen ”time-out”. Dette er et begrep som knyttes til veiledningstrategien handling og refleksjon (Handal og Lauvås, 1983, 1990, 2000) og benyttes, som veilederen her gir uttrykk for, til at deltakerne istedenfor å ha fokus på saksområdet som belyses, har fokus på selve samtalen (Handal og Lauvås, 2000, s. 266-269)¹²⁶. I denne ”time-out’n” kommenterer veilederen hvordan hun vurderer Karens situasjon.

Veilederen tar utgangspunkt i Karens beskrivelser og begrunner ut fra et fagligpedagogisk perspektiv sin vurdering av Karens situasjon som musikk lærer (ytring 43). Veilederens vurdering fører til at Karen får problemer med å holde tårene tilbake. Veilederen lar seg ikke eksplisitt affisere av Karens reaksjon, men fortsetter med å vise til sine erfaringer fra en lignende start på lærerkarrieren. Hun viser på denne måten at hun kan bidra med sin fagligpedagogiske kompetanse i musikk. Karen avbryter veilederen med en rask, positiv respons på tilbudet fra veilederen. Veilederen fortsetter da med å konkretisere hva hun som

¹²⁶ Det kan diskuteres om denne sekvensen som veilederen kaller time-out i realiteten er en time-out eller er del av veiledningen, men det er ikke av betydning i min analyse av samtalen.

faglærer faglig kan bidra med i tillegg til veiledningssamtalene. På denne måten tydeliggjør veilederen sitt fagligpedagogiske perspektiv i forhold til dette saksområdet. Ved å tilby Karen et faglig fellesskap, og sin fagligpedagogiske kompetanse, viser veilederen at hun både trekker inn et faglig perspektiv og Karens personlige perspektiv. Hun har et tydelig fokus på å ivareta den nyutdannede som fagpedagog også utover disse konkrete veiledningssamtalene. Karen reagerer på denne støtten, forståelsen og tilbudet fra veilederen ved å gråte stille. Det er tydelig at den nyutdannede opplever sin yrkesstart som vanskelig, og sin egen reaksjon som ubehagelig og upassende. Veilederen på sin side kommenterer ikke Karens gråt, men fortsetter isteden (ytring 49) med å forsterke sin vurdering av Karens arbeidssituasjon som krevende.

Dette veiledningsparet får på denne måten en helt annerledes start på sitt veiledningsforhold enn de to tidligere veiledningsparene. Utdraget viser at veilederen vil at de skal utvikle et faglig samarbeid om musikkfaget. Det er et faglig samarbeid som skolen ikke kan tilby den nyutdannede. I de to andre veiledningsparene underviser den nyutdannede og veilederen i ulike fag. Denne typen faglig oppfølging som Vanja tilbyr Karen, ville derfor ikke vært mulig for de to øvrige veiledningsparene. Dessuten ser vi at Karen beskriver sin situasjon som nyutdannet lærer som svært vanskelig, en vurdering som deles av veilederen. Dette kan ha betydning for veilederens tilbud om å utvikle et faglig fellesskap om musikkundervisning.

De fortsetter i denne veiledningssamtalen med å drøfte saksområdet musikk knyttet til flere ulike fokus. Det neste utdraget handler om kriterier og karaktersetting i musikk. Veilederen informerer Karen om hvordan kommunen arbeider med å utvikle kriterier for karaktersetting i de estetiske fagene. Dette utdraget illustrerer Karens vurdering av ledelsens profesjonalitet i forhold til dette saksområdet:

- 056 Karen: Sikkert ingen som vet. I hvert fall ingen som er her nå som vet det. De på kunst og håndverk vet sikkert noe.
057 Vanja: Nei da, men da vet du jo at vi kan ta en liten prat. Jeg kan sende deg noe. Så hopper vi litt tilbake (utdrag 56-57, ind. veil. 6.09).

Dette utdraget antyder at Karen allerede i begynnelsen september er usikker på om denne skolens ledelse har den faglige kompetansen (jmf. ytring 42. ind.veil 6.09, presentert i kap. 6.3.1) som hun hadde forventet. Flere av ytringene indikerer at hun er kritisk til rektors innstilling til faget, og i ytring 56 antyder Karen at hun ikke er trygg på at ledelsen ved hennes skole er kjent med det arbeidet som er satt i gang i kommunen for å utvikle kriterier

for karaktersetting. På denne måten setter Karen fokus på sin situasjon som eneste faglærer i musikk på en skole der hun ikke er trygg på at ledelsen kjenner til, og dermed kan informere henne om, det lokale utviklingsarbeidet som foregår innen hennes fagområde. Karens bekymring for manglende kompetanse på egen skole tyder på at hun har høye faglige ambisjoner. Hun uttrykker frustrasjon og bekymring for hvilke forutsetninger ledelsen har til å gi henne muligheten for å få brukt sin faglige kompetanse. Veilederen responderer på Karens bekymring ved å tilby sin faglige kompetanse og assistanse også utenom veiledningssamtalene. Dette utdraget hadde utgangspunkt i saksområdet karaktersetting i musikk, men gjennom å problematisere dette saksområdet framkom et annet saksområde relatert til ledelsens kompetanse og profesjonalitet. Dermed ble det et skifte av både saksområde og fokus, der saksområdet ble knyttet til den nyutdannedes opplevelse av manglende kompetanse hos ledelsen av skolen og da hennes muligheter for å ta i bruk sin faglige kompetanse. Saksområdet ble da manglende interesse for faget og ledelsens profesjonalitet, og med et fokus på hvordan den nyutdannede under slike omstendigheter skal kunne utvikle sin faglighet og gi elevene et tilbud i musikk som følger opp nye nasjonale føringer relatert til undervisning og vurdering i faget. Karens bekymring for faget og hennes opplevelse av manglende faglig kompetanse og støtte fra ledelsen ble i dette utdraget belyst med utgangspunkt i både handlings- og begrunnelsesnivået, samt ut fra både faglige, fagligpedagogiske, skolepolitiske og Karens personlige perspektiv.

Etter hvert som Vanja får mer oversikt over Karens arbeidssituasjon, og får avklart at Karen ikke har nære samarbeidspartnere, og foreløpig ikke er inkludert i noen av teamene på skolen, skifter hun saksområde til å handle om det å være nyutdannet og ny på en skole (kategori 8):

- 092 Vanja: Hvordan opplever du å spørre?
 093 Karen: Nei, det er ikke noe problem det. Det er veldig hyggelige kolleger, og alt sånt, men det er jo det at, uansett om de er hyggelige, så føler jeg at nå spør jeg igjen, liksom [tårer i øynene].
 094 Vanja: De skal slippe å føle seg som din
 095 Karen: [skyter inn] Ja, jeg gjør jo det altså [viser til at hun spør sine kolleger]. Alle har sitt å stri med, mye å gjøre. Det er jo ikke bare meg som har det. Selv om jeg er ny så, ser vi jo det at de andre flyr like mye att og fram og rundt som meg. Det [at hun spør], blir på en måte enda en ting for dem [kollegene] å gjøre, i tillegg. Selv om de er veldig hyggelige og greie. Det er ikke det det går på, men det blir jo naturlig at du føler på *det*. Nå maser jeg igjen, liksom [stillhet noen sekunder] (utdrag 92-95, ind. veil. 6.09).

Karen følger opp veilederens fokus. Hun sier at selv om kollegene er hyggelige og lette å spørre, så føler hun selv at hun maser. På den måten begrunner hun sin opplevelse av det å

spørre ut fra sitt eget følelsemessige perspektiv. I det veilederen starter med å utfylle Karens perspektiv i saken, avbryter Karen veilederen og utdypet sin begrunnelse for hvorfor hun synes det kan være vanskelig å spørre kollegene, med å trekke inn kollegenes perspektiv. I denne sekvensen gjør altså Karen det samme som hun gjorde i sekvensen som ble presentert i kap. 6.3.1 (ytring 65), nemlig ved å begrunne sine vurderinger ut fra flere perspektiver. Karen viser på denne måten at hun er opptatt av å trekke inn ulike perspektiver når hun begrunner sine synspunkter.

I denne veiledningssamtalen skifter Karen og Vanja på å ta initiativ til og introdusere eller reintrodusere fokus. De fastholder felles fokus over lengre tid, og belyser de ulike fokusene ut fra flere perspektiver. De tar begge initiativ til å belyse handlingsnivå og begrunnelsesnivå, samt til og introdusere ulike perspektiver. I denne veiledningssamtalen har de til nå drøftet saksområde 8, om det å være nyutdannet og ny på skolen. De ulike fokusene er også relatert til kategori 3 om undervisning, kategori 4 om spesialpedagogiske arbeidsoppgaver, kategori 6 om oversikt og innsikt i skolen som organisasjon, samt kategori 7 om samarbeid med kolleger.

Etter å ha fått beskrevet det Karen kaller kaos, og etter at Karen har kjempet med tårene gjennom store deler av veiledningssamtalen, velger veilederen å spørre Karen hvordan hun opplever denne situasjonen. På denne måten tar hun initiativ til å sette et fokus på den nyutdannedes personlige perspektiv:

- 123 Vanja: Hvordan lever du med det kaoset, da?
124 Karen: Nei, det er, hva skal jeg si, [snakker lavt] ja det kommer an på hvilken dag jeg har dagen etter. Jeg vet at i morra har jeg det. Jeg gruer meg. Eller i morra har jeg de og de klassene, da er det greit. Det kommer an på det egentlig.
125 Vanja: Men du gruer deg litt av og til?
126 Karen: Ja, ja, gruer meg hver dag.
127 Vanja: Du gjør du det.
128 Karen: Ja
[Stille 4 sekunder]
129 Vanja: Har du noe glede i det å være ny lærer da?
[Stille 2 sekunder]
130 Karen: Nei. [tårene renner] (Utdrag 123-130, ind. veil. 6.09).

Karens respons kommer stille og ettertenksomt. Hun setter ord på sine frustrasjoner som hun gjennom hele veiledningssamtalen har forsøkt å belyse ut fra faglige og pedagogiske vurderinger. I dette utsagnet trekker hun også inn sitt emosjonelle perspektiv. Hennes perspektiv og hennes opplevelser tydeliggjøres ved at hun bruker betegnelsen ”å grue seg”. Veilederen følger opp dette begrepet og dermed det personlige følelsemessige perspektivet. Denne sekvensen bidrar til at veilederen velger å avslutte denne første veilednings-

samtalen etter ca. 30 minutter. Ytring 130 blir den siste. Veiledningssamtalen blir på denne måten avsluttet med at fortvilelsen over denne nyutdannedes situasjonen er stor både hos den nyutdannede og veilederen.

Underveis i veiledningssamtalen har veilederen pekt på at hun kan hjelpe den nyutdannede med klassesett, bøker, planer, og lignende. Veilederen avslutter samtalen når Karen gråter og går bort i hylla og ut av rommet for å finne fram det lærestoffet hun gir til Karen etter det individuelle intervjuet (feltnotater)¹²⁷.

8.5.2 Oppsummerende kommentarer etter første veiledningssamtale

Denne første veiledningssamtalen preges av saksområder knyttet til Karens arbeids-situasjon og situasjonen på den skolen som Karen arbeider. Ulike fokus behandles i løpet av veiledningssamtalen. Den nyutdannede og veilederen har gjennomgående felles fokus, og når den ene tar initiativ til å skifte fokus, responderer den andre ved og følge dette initiativet. De skifter på å ta initiativ, og selv om de er innom mange ulike fokus, er det en klar sammenheng mellom de ulike fokusene. Saksområdet handler om ulike sider ved Karens arbeidsoppgaver og hvordan hun skal løse ulike konkrete utfordringer. Innen dette saksområdet har de et klart og gjennomgående fokus på Karens situasjon og hennes personlige perspektiv. De velger begge ikke å kommentere at Karen kjemper med tårene, selv om det påvirker situasjonen. Det er først på slutten av denne første veilednings-samtalen at veilederen spør hvordan hun har det, og da blir det ikke mulig lenger for Karen å holde flommen av tårer tilbake.

Relasjonen mellom den nyutdannede og veilederen preges av den følelsesmessige situasjonen Karen er i. Hun får gjennomgående støtte og anerkjennelse på sine vurderinger og perspektivvalg. Veilederen er den som tar de fleste initiativene til å introdusere ulike fokus, men disse ulike fokusene bidrar til å belyse det saksområdet som Karen har valgt (ytring 20, ind. veil. 6.09). Karen følger opp veilederens fokusvalg og tar initiativ til å trekke inn ulike perspektiver.

I denne veiledningssamtalen har veilederen en større andel av taletiden og tar flere initiativ enn den nyutdannede. På denne måten har veilederen en tydelig kvantitativ og semantisk dominans. Veilederen setter ord på sin bekymring for den situasjonen den nyutdannede står i. Hun har også en tydelig strategisk dominans i veiledningssamtalen som handler om å

¹²⁷ Feltnotatene er i denne situasjonen notater jeg gjorde meg i overgangen fra veiledningssamtalen til intervjuet, forskerens egne notater.

hjelpe og støtte denne nyutdannede både praktisk og emosjonelt. Veilederen har en anerkjennende og støttende tilnærming (jmf. Schibbye, 2002), der hun vektlegger å gi Karen både faglig og emosjonell støtte.

Selv om Karen kjemper mot tårene gjennom hele veiledningssamtalen, tar hun et tydelig fagligpedagogisk perspektiv innen de ulike fokusene som drøftes. Det er i stor grad Karen som introduserer ulike fagligpedagogiske perspektiver og begrunnelser i denne veiledningssamtalen. Hun har fagligpedagogiske begrunnelser i forhold til manglende planer og dokumentasjon, manglende koordinering og samarbeidsstrukturer, samt manglende faglig forståelse og prioriteringer for musikkfaget på skolen. Veilederen følger opp disse ulike begrunnelsene og vurderingene med blant annet å foreslå ulike løsninger på handlingsplan.

8.5.3 Det påfølgende individuelle intervjuet

Karen forteller i det påfølgende intervjuet at hennes strategi var å ståsette seg for ikke å begynne å gråte og heller prøve å fokusere på arbeidsoppgavene. Imidlertid er hun ikke forberedt på den støtten og anerkjennelsen hun får fra veilederen, noe som bidrar til at hennes egen strategi om å være faglig, saklig og ikke la følelsene ta overhånd, blir vanskelig:

- 013 Karen: Ja, [ler]. En kan si det sånn, jeg syns nesten det er verre å snakke om det. Jeg får det ut når jeg er hjemme, jeg får jo snakka om det da. Da [stønn] er det greit, men når noen sitter der og sier: "Uff a meg, du har det så fælt". Da blir det jo mye verre enn hvis man sier: "Skjerp deg, kom igjen". Det er mye bedre egentlig. Det er derfor de kommer [tårene] hvis ikke så hadde det ikke kommet.
- 014 Eva: At veilederen hadde sagt: "Gå videre"?
- 015 Karen: Da hadde det vært, ja
- 016 Eva: Men det er jo det at man både trenger å få frustrasjonene ut og gå videre.
- 017 Karen: Jeg syns det er litt flott å høre at hun sier at dette er ikke normalt. Det er organiseringa eller administrasjon eller sånne ting som skal ligge i bønn, som ikke er der. Som hun som veileder blir helt oppgitt over. Da tenker jeg, ja vel, da er det ikke bare min opplevelse av at det er sånn. Men det er [ler], faktisk sånn det er for alle [på skolen], ikke bare for meg [stønn] (utdrag 13-17, ind. int. 6.09).

Karen bekrefter i dette intervjuet at hun forsøkte å holde sine egne følelser i sjakk og bekrefter min analyse om at det var ubehagelig for henne at hun ikke mestret å holde tårene tilbake. Samtidig gir hun også uttrykk for (ytring 17) at den faglige og emosjonelle støtten fra veileder kjentes godt. Hun forteller at veilederens vurderinger bidrar til at hun selv ser situasjonen ut fra flere perspektiver. Veilederens støtte bidro til at hun klarer å holde fast i at dette ikke er hennes private problem, men at saksområdet må relateres til overordnede og systemiske perspektiver, skolekultur, skolen som organisasjon og ut fra et fokus på

lederperspektivet. Dette utdraget viser at hun vurderer veilederens støtte som betydningsfull for henne.

8.5.4 Den andre individuelle veiledningssamtalen

Den andre av de individuelle veiledningssamtalene arter seg på en helt annen måte enn den første. Karen virker tryggere og mer optimistisk i forhold til sin situasjon. Det har gått 14 dager mellom disse to veiledningssamtalene.

I starten på denne veiledningssamtalen ber veilederen Karen om å beskrive hvordan hun nå opplever sin situasjon som nyutdannet lærer:

- 011 Vanja: Hvordan har det gått siden sist?
 012 Karen: Jo da, det skjer jo stadig vekk noe. Det har gått bra for så vidt.
 013 Vanja: Ja.
 014 Karen: Har jo tatt tak i en del av de tingene som vi snakket om.
 015 Vanja: Har du det?
 016 Karen: De praktiske tingene, rom og alle sånne ting, så det er vel i hvert fall sånn noenlunde oppe og går, i hvert fall for tre av fem klasser. Det er rommangel, det er det, sånn er det jo bare, så det er ikke så veldig lett for meg å få rom. Det er jo ganske mye forlangt å forlange to rom disponibelt til alle timene når jeg bare skal bruke ett, så det må jeg ta litt mer fra uke til uke og se er det rommet ledig da osv. Det er greit.
 017 Vanja: Men er det blitt sånn at du kan leve med det? (utdrag 11-17, ind. veil 20.09)

Karen gir uttrykk for en mer optimistisk holdning enn i forrige veiledningssamtale. I ytring 16 starter hun med å beskrive et saksområde, de fysiske lokalene skolen har å by på. Dette var et saksområde som hun i noen grad berørte også som et fokus i den forrige veiledningssamtalen. Hun beskriver rommangel, og gir her en praktisk og verdibasert begrunnelse for sin tilnærming til problematikken (ytring 16). Hun begrunner sine vurderinger ut fra et kollegaperspektiv og et praktisk perspektiv. Hun har med utgangspunkt i disse begrunnelsene funnet fram til en måte å løse utfordringene på. Veilederen følger opp dette saksområdet og Karens fokus, med å trekke inn Karens personlige perspektiv. Dette utdraget viser hvordan Karen nå har valgt å justere sine krav til fysiske rammevilkår i undervisningen, og til de fysiske rammevilkårene skolen har å tilby.

I denne veiledningssamtalen ber veilederen Karen fortelle litt om hvordan hun underviser i musikk:

- 033 Vanja: Ja. Har det funka bra med dans?
 034 Karen: Ja, ja det funka kjempebra, i hvert fall i 10. I den ene var det ikke noe særlig, men i de andre har det gått kjempebra. Den ene klassen er litt, noe for seg sjøl, for å si det sånn. Det er veldig miljø der og, det er sånne ting som virker inn rett og slett. De er mer sånn ute etter hverandre. Så det er sånn angiver, neste opplegg. Han har

- gjort det, han har gjort det, liksom. Det er nesten bedre om de prøvde å dekke over hverandre
- 035 Vanja: Ja.
- 036 Karen: For miljøet sin del, for det at ingen tør å gjøre noe. Altså tørr og tørr, men da får de en kommentar med en gang. Så det ja.
- 037 Vanja: Ja, og så har du de en time i uka?
- 038 Karen: Ja, noen av de [elevene] har jeg flere timer, men hele klassen har jeg bare en gang i uka.
- 039 Vanja: Men dans, jeg blir litt nysgjerrig, hva slags dans er det?
(utdrag 33-39, ind. veil. 20.09)

I ytring 34 starter Karen med en vurdering av et danseopplegg i faget musikk. Videre i denne ytringen utdyper hun hvilken betydning klassemiljø har for å få gjennomført opplegget, en fagligpedagogisk begrunnelse. På denne måten begrunner og problematiserer hun ulike sider ved klassemiljø som har betydning for undervisningen. Hun trekker også inn elevperspektivet i denne analysen, og et relasjonelt perspektiv i forhold til relasjoner mellom elevene. Karen viser i denne ytringen at hun er opptatt av perspektiver som klassemiljø og klassemiljøets betydning for læringsmiljøet. Hun trekker også inn elevperspektivet på begrunnelsesnivå. Veilederen følger opp disse perspektivene på handlingsnivå (ytring 37), for deretter å skifte fokus over til selve undervisningen. Dette fokuset følger Karen opp, og de har en lengre sekvens der Karen beskriver og begrunner ulike sider ved sin undervisning. De belyser på denne måten danseundervisningen ut fra både handlings- og begrunnelsesnivå og ut fra ulike fokus og perspektiver.

Stemningen i denne veiledningssamtalen er svært annerledes enn i den første. Veilederens initiativ og fokusvalg indikerer at hun er opptatt av at de skal ha fokus på Karens kompetanse innen musikkfaget. Det neste utdraget handler om danseundervisningen og starter med at veilederen gir sin faglige vurdering av det opplegget Karen har beskrevet:

- 053 Vanja: Nei, [begge ler]. Nei, men det høres kjempemorsomt ut og det er jo imponerende å få det til.
- 054 Karen: Det er litt gøy og jeg ser at de blir engasjerte i det. Nå har jeg hatt tre timer etter hverandre som sagt og kjenner at det holder [ler].
- 055 Vanja: Ja
- 056 Karen: Det er mye lyd og stå rett opp og ned.
- 057 Vanja: Hm
- 058 Karen: Men det er veldig gøy altså.
- 059 Vanja: Ja, og det er jo timer som du føler at du har mestra godt den uka her.
- 060 Karen: Ja, i hvert fall. Det er veldig forskjellig hva jeg har hatt. Noen har vært trøtt og kjedelig, og tørt osv, men de fleste har vært veldig ok syns jeg.
- 061 Vanja: Ja
- 062 Karen: og da får de brukt litt energi også. Danser så svetten siler [ler]. Det var en elev som var kliss våt, og ja: "Hvorfor sa du ikke at jeg skulle hatt med gymtøy"
(utdrag 53-62, ind. veil. 20.09).

Veilederen gir Karen positiv feedback på undervisningen (ytring 53). I ytring 54 begrunner Karen sin vurdering av undervisningen ut fra et elevperspektiv. Hun gir også uttrykk for

sitt personlige perspektiv ved å tilkjennegi at denne undervisningen både er gøy og slitsom. I denne sekvensen er saksområdet undervisning (kategori 3). Karen trekker i ytring 60 inn at hun har varierende erfaringer med å undervise. Dette er et eksempel på hvordan Karen ofte problematiserer de saksområdene og fokus som de velger. På denne måten utdyper og utvider hun både perspektiver og fokus.

I ytring 62 fortsetter Karen likevel å ha fokus på disse positive undervisningserfaringene. Hun gjør det ved å ta utgangspunkt i elevperspektivet og noen av de beskrivelsene elevene ga henne etter undervisningen. Disse beskrivelsene underbygger det Karen gir uttrykk for i det første intervjuet, at hennes hovedinteresse på det tidspunktet er møtet mellom faget og elevene.

Veilederens valg av fokus i veiledningssamtalen fører til at Karen setter ord på noe hun har lykkes med, samt bidrar til å forsterke Karens opplevelse av å lykkes i undervisning. Dette er et fokus som veilederen introduserer og reintroduserer i forhold til de fleste saksområdene i denne veiledningssamtalen. Ytringene viser at stemningen i denne samtalen preges av optimisme og latter. Veiledningssamtalen foregår i et rolig tempo, som gir begge tid til å ta innover seg den andres respons.

Veilederens ytringer viser at hun er opptatt av at Karen skal bli bevisst egen kompetanse. Hun gir Karen anerkjennelse for den faglige kompetansen som hun gir uttrykk for i ytringene og tydeliggjøre at hun kan være en faglig støtte for Karen.

Litt senere i denne veiledningssamtalen velger veilederen å følge opp et saksområde som Karen tidligere hadde tatt initiativ til å belyse, individuelle opplæringsplaner. Med utgangspunkt i den beskrivelsen Karen har av hvor mange slike opplæringsplaner hun har ansvar for, foreslår veilederen at de velger et pragmatisk fokus (ytring 114):

- 108 Vanja: Ser du for deg at det kan bli noen like?
 109 Karen: Ja, det blir jo sånn da. Det har jeg sett fra før av, eller lest nå, mange av dem er i grunnen like, de trenger bedre ordforråd, bedre tro på seg sjøl, osv. Mange av sånne ting.
 110 Vanja: Ja.
 111 Karen: Tenker du på noe?
 112 Vanja: Hm.
 113 Karen: Hva tenker du på nå?
 114 Vanja: Nå tenkte jeg bare på arbeidsbesparende. At du skal slippe å finne opp "kruttet" 21 ganger.
 115 Karen: Nei, det sier seg jo sjøl. Mange av de sliter jo med de samme tinga. Har jo lærevansker eller spesifikke lærevansker eller ja, og da er det det samme det går på. Det er jo ikke sånn at plutselig, fra et år til et annet, så har du kjempeordforråd. Det er jo over tid (utdrag 108-115, ind. veil. 20.09).

I dette utdraget får saksområdet ”individuelle opplæringsplaner” et helt annet fokus enn de fokus som er presentert i tidligere utdrag i kapittelet (jmf. Gunnar og Vera). Ved introduksjon av dette saksområdet bruker de noe tid på om Karens forståelse av sin arbeidsoppgave kunne være riktig. I dette utdraget har veilederen akseptert Karens oppfatning av sin arbeidsoppgave og har fokus på det arbeidsomfanget det å utarbeide 21 fagkommentarer vil kunne innebære. Først tar veilederen initiativ til at Karen skal ha et perspektiv på effektivisering av arbeidet (ytring 108). På denne måten retter hun Karens oppmerksomhet mot eventuelle rasjonaliseringsgevinster. Karen responderer ved å følge opp det fokuset veilederen har satt. I sin respons (ytring 109) viser Karen at hun har gjort seg kjent med flere av elevenes tidligere individuelle opplæringsplaner. Hun begrunner sitt synspunkt blant annet ut fra den fagligpedagogiske kompetansen hun har skaffet seg ved å lese disse planene.

I ytring 111 og 113 tar Karen initiativ til å få klarhet i hva veilederen er opptatt av å få fram med sine spørsmål. På denne måten tar hun initiativ til at veilederen må tydeliggjøre sine intensjoner med spørsmålene, og sitt fokus i forhold til dette saksområdet. Veilederen viser i ytring 114 at hun er opptatt av Karens perspektiv og har et fokus på effektivitet. Karen følger opp dette perspektivet og begrunner faglig hvorfor det er mulig å rasjonalisere utarbeidelsen av de individuelle opplæringsplanene.

I denne veiledningssamtalen tar både Karen og veilederen initiativ til å belyse ulike saksområder. Veilederen tar i hovedsak initiativ til følge opp de saksområder som Karen introduserte i den første veiledningssamtalen. Det neste utdraget er et eksempel på dette, der veilederen reintroduserer et tidligere saksområde som dreier seg om rutiner rundt arbeidet med elevenes arbeidsplaner (kategori 3). I dette utdraget tydeliggjøres også hvordan fokus innen dette saksområdet kan relateres til kategori 7, i og med at fokus også blir satt på rutiner og prosedyrer for samarbeid lærerne i mellom når det gjelder arbeidet med elevenes arbeidsplaner:

- 180 Vanja: Men dere legger ikke felles arbeidsplaner?
181 Karen: Nei, det gjør vi ikke. Men vi har lagt planer, slik at da og da skal vi ha det kapittelet, og nå skal vi ha det. Så det er jo å fordele det innenfor det da.
182 Vanja: Er du fornøyd med å ha det sånn?
183 Karen: Ja, synes det er greit.
184 Vanja: Ja. Du ser ut som du har mye planer å føre her. Mye å planlegge.
185 Karen: Ja, ja, jeg prøver å holde oversikten.
186 Vanja: Det er veldig, veldig annen verden enn det vi lever i her.
187 Karen: Å ja?

- 188 Vanja: Her [veiledningen foregår på veilederens skole] har vi laget en liste over føring av arbeidsplan og der står jeg kun på føring av ett fag av gangen og så har jeg en 3-ukers plan. Det er alltid noen andre som fører de andre gangene.
- 189 Karen: Da har dere lagt felles planer for alle fag og bare en har ansvaret for ett?
- 190 Vanja: Så bytter vi litt, sånn at noen ganger fører jeg engelsk, noen ganger RLE (utdrag 180-190, ind. veil. 20.09).

I ytring 180 sjekker veilederen hvordan arbeidet med elevenes arbeidsplaner fungerer nå 14 dager senere. Karen beskriver hvordan de konkret har tenkt å løse samarbeidet mellom de ulike lærerne (ytring 181). Veilederen ber Karen vurdere den løsningen de har kommet fram til. Karens svar på dette spørsmålet tyder på at hun har avfunnet seg med situasjonen og har justert sine forventninger til samarbeid med kollegene og samordning av rutiner. Hennes ytring indikerer en erfaringsbasert begrunnelse for hennes vurderinger. Veilederen stiller seg kritisk til at Karen får så mye arbeid med koordinering og planlegging (ytring 184). Igjen tydeliggjør veilederen at hun har et fokus på Karens arbeidssituasjon, og er opptatt av Karens personlige perspektiv. Hun tilkjenner at hun er kritisk til skolens rutiner og samarbeidskultur. Denne sekvensen foregår i hovedsak på handlingsnivå. Veilederen beskriver en alternativ arbeidsmåte som hun har erfaring med fra samarbeidet på sin skole (ytring 188). På denne måten deler veilederen sin kompetanse med den nyutdannede. Vanja gir på denne måten et eksempel som viser et faglig og et kollegialt perspektiv på handlingsnivå. Karen følger opp dette fokuset i saken ved å be veilederen utdype dette (ytring 189). Både i dette utdraget og i det forrige ser vi hvordan veilederen har et fokus på Karens arbeidssituasjon og hvordan hun benytter sine erfaringer til å gi Karen eksempler på mer arbeidsbesparende organisering eller mer rasjonelle arbeidsmåter. På denne måten forsøker veilederen å bidra til at Karen utvikler flere handlingsalternativer for å effektivisere arbeidet sitt.

Etter at veilederen i en lengre periode har hatt initiativet i forhold til reintroduisering av ulike saksområder, spør veilederen om det er noe annet Karen ønsker å ta opp. Karen tar da opp saksområdet spesialundervisning (kategori 4). Hun tar først utgangspunkt i dette saksområdet ut fra hvilke fysiske rammer disse elevene tilbys på denne skolen. Etter en sekvens der Karen beskriver og analyserer de fysiske rammene ut fra elevenes perspektiv og et spesialpedagogisk perspektiv, gir veilederen Karen positiv feedback for hennes faglige kompetanse og hennes elevsyn:

- 273 Vanja: Midt oppe i alt dette kaoset så ser du elevenes behov for struktur, for forutsigbarhet. Det synes jeg er imponerende.
- 274 Karen: Det er altså, hvis ikke rammene er der for dem [disse elevene]. Hvordan skal de? Mange [av elevene] synes faget er vanskelig i utgangspunktet, og gir uttrykk for at jeg kan ikke noe osv.

- 275 Vanja: hm
276 Karen: Mange av de [elevene], gir uttrykk for at jeg klarer ikke uansett hva jeg gjør så klarer jeg ikke. Da alt annet også er, det er nesten som min situasjon, alt annet er kaos. Hvordan skal de klare det da? Fokuser på det de skal gjøre. "Oj, der var det en ball." Det skal ingen ting til for at de blir avleda fra det de egentlig skal gjøre.
277 Vanja: Hm
278 Karen: Da hadde det godt an, kanskje, og fått et rom som var litt mer spesialrom. Hengt opp noe konkretiseringsmateriale på veggene, eller bruke det til noe. Ikke bare sånn, "vær så god, her har dere dumpa". Det er satt på spissen, men noen ganger så må man tenke på at, eller begynne å lure, hva har dere [ledelsen ved skolen] tenkt?" Men det er jo igjen rommangel også videre, økonomi osv. osv. Det er jo en evig sirkel.
279 Vanja: Ja da, det er rammebetingelsene, men jeg syns det er veldig flott at du ser dette så tydelig. Ser du sjøl at dette er en kompetanse du har?
(utdrag 273-279, ind. veil. 20.09)

Veilederen berømmer Karen for å være analytisk og faglig, i en for henne svært krevende arbeidssituasjon. Nok en gang tydeliggjør veilederen at hun i veiledningssamtalene både har fokus på Karens personlige perspektiv, samt også er opptatt av ulike fagligpedagogiske perspektiv og elevperspektivet. Karen responderer i ytring 274 med å utdype sine fagligpedagogiske begrunnelser, samt ved å ha et tydelig elevfokus i sine vurderinger. Karen bruker også sine erfaringer i forhold til sin analyse av elevenes situasjon (ytring 276). På denne måten utdyper Karen på begrunnelsesnivå sin analyse ut fra ulike perspektiver. Hun trekker inn erfaringsbaserte (ytring 276), fagligpedagogiske (ytringene 274 og 278) og verdibaserte begrunnelser (ytring 276). Ved å gjøre dette, tydeliggjør Karen den strategien hun nå har utviklet i forhold til å mestre sin egen situasjon (ytring 276).

I disse to ytringene (ytringene 274 og 276) setter Karen ord på noen av sine opplevelser knyttet til yrkesstarten. Videre i dette utdraget (ytring 278) konkretiserer Karen sine ideer på handlingsnivå, samt trekker inn et systemperspektiv, lederperspektiv og ledelsens ansvar. Hun har et kritisk perspektiv på de prioriteringene som ledelsen gjør i forhold til spesialundervisning, samtidig som hun gir uttrykk for en viss forståelse for at ledelsen også må forholde seg til økonomiske rammer. Veilederen (ytring 279) gir Karen positiv respons på at hun trekker inn alle disse ulike perspektivene, og tilkjenner at hun er opptatt av at Karen selv skal bli bevisst at dette handler om hvilken kompetanse hun innehar som lærer.

I denne veiledningssamtalen kommer Karens faglige engasjement tydelig fram i valg av saksområder, fokus og perspektiver. Dette siste utdraget illustrerer hvordan hennes faglige fokus kommer til uttrykk i kollegiale sammenhenger:

- 294 Karen: Vi har teammøte, så hun [rektor] var med. En evig diskusjon, arbeidsplanen, så var hun der [ler] og så var det andre saker også. Hun var der.
295 Vanja: Tok du ordet?

- 296 Karen: Ja, ja, mer sånn at jeg slapper av, så jeg ikke skal si noe, i hvert fall der hvor jeg engasjerer meg, der klarer jeg ikke å la være å si noe.
 297 Vanja: Flott! (utdrag 294-297, ind. veil. 20.09)

Karen viser at hun gir uttrykk for sine fagligpedagogiske vurderinger både til ledelsen og til sine kolleger. På denne måten gir hun en beskrivelse av seg selv som en fagligpedagogisk engasjert lærer (ytring 296) som ønsker å bidra til fornying og videreutvikling av gjeldende praksis. Veilederen gir henne positiv respons på det faglige engasjementet hun viser i veiledningssamtalene og som hun forteller om i forhold til sin hverdag som lærer.

I denne veiledningssamtalen trer Karen fram med både stor faglig og pedagogisk integritet, evne til å problematisere utfordringene, og vilje og engasjement for å bedre læringsmiljøet for elevene. Veilederen velger gjennomgående i denne veiledningssamtalen å peke på, og dermed tydeliggjøre og forsterke, Karens egen bevissthet om og vurdering av sin kompetanse.

8.5.5 Gruppeintervjuene kan belyse veiledningssamtalene

Karen kommenterer ikke veiledningssamtalen i det påfølgende intervjuet. I et av de to gruppeintervjuene derimot beskriver hun hvordan hun opplever individuell veiledning. Her gir Karen uttrykk for at hun har utbytte av de individuelle veiledningssamtalene:

- 004 Jenny: I dag med gruppeveiledningen har vært mer nyttig enn den [forrige individuelle veiledningssamtalen], nå har jeg bare hatt den ene [individuelle veiledningssamtalen] da, men jeg synes jeg har fått mer tilbake med den her, enn den forrige.
 005 June: Det er jeg ganske enig, men det kan være noe med tema også da. Det er lettere å snakke om. Men første veiledningen min så følte jeg det litt sånn stumme tider, men den andre gikk mye raskere gjennom, men det var kanskje det at vi var mye sikrere. Det kan være det, men jeg følte at jeg fikk mer utbytte av det her.
 006 Karen: Jeg synes det motsatte. Jeg synes det som har vært deilig med å komme på veiledning er at hele tida så har det vært, helt fra begynnelsen har det vært praktiske, konkrete problemer. I begynnelsen så var det jo fordi det var mye kaos, mye frustrasjon hos oss som gjorde enda mer stress enn det som i utgangspunktet er når du er ny. Som ny vet du ingen ting, du vet ikke hvor du skal finne noe og så videre. Og så er det at jeg er den eneste som har musikk, så jeg har alle klassene i musikk, bortsett fra en klasse og jeg og Vanja er jo musikk lærere og det har vært veldig deilig å få noe konkrete ting utover. Det er det jeg føler jeg har fått utbytte av fra hver gang, noe konkret, sånn som du fikk i dag, med koder og sånn. Det er mye lettere å bruke videre enn gode råd, ikke bare gode råd, men se her, her er en bok, jeg har mangla noen bøker til noen [hun har vist]: se her er sånn og sånn, her er et eksempel på det og det. Det har vært veldig deilig synes jeg. Såne helt konkrete, det har vært det beste med veiledningen. Først så snakker du om det, men så det ut av det som du kan ta med deg videre. Det har det vært hver gang. Også kjenner jeg at det er deilig og bare øse ut av seg alle frustrasjoner til en som skjønner det, som har både musikk og engelsk og ja.
 007 Jenny: Jeg bruker også litt kollegaene og jeg.
 008 June: Ja.
 009 Jenny: Bruker masse der, egentlig. Der får jeg også mye hjelp (utdrag 4-9, gr. int. 19.11).

Jenny starter med å si noe om sitt utbytte av den forutgående gruppeveiledningssamtalen. June responderer på dette ved å beskrive sin opplevelse av den første individuelle veiledningssamtalen. Karen vurderer sitt utbytte av veiledning annerledes enn Jenny og June. I ytring 6 gir Karen uttrykk for at de individuelle veiledningssamtalene har vært viktigst for henne. Hun trekker fram betydningen av å belyse konkrete, praktiske saksområder og at hun gjennom dette får konkrete råd og ofte også praktisk hjelp med undervisningsutstyr. Hun legger vekt på det faglige fellesskapet disse to har utviklet gjennom veiledningssamtalene, et faglig fellesskap som blant annet er basert på at de begge underviser i faget musikk. Karen legger også vekt på at disse individuelle veiledningssamtalene har gitt henne en mulighet for å gi uttrykk for frustrasjoner, samt at det kjennes godt at veilederen sier at hun forstår disse frustrasjonene.

Vi ser i dette utdraget at June og Jenny gir uttrykk for at noe av det utbytte som Karen forteller om i forhold til de individuelle veiledningssamtalene, er noe av det de opplever i samarbeid med sine kolleger. I dette intervjuet forteller Karen om hvordan hun opplever de individuelle veiledningssamtalene og hvordan hun vurderer sitt utbytte av samtalene.

8.5.6 Oppsummering av de individuelle veiledningssamtalene

Dette veiledningsforholdet startet med Karens frustrasjon og deres felles fokus på Karens arbeidssituasjon som nyutdannet og ny på skolen. Dette preger saksområder og fokus i den første veiledningssamtalen. Veilederen gir i denne veiledningssamtalen Karen støtte og forståelse for at hennes situasjon som nyutdannet er skolens ansvar og at det ikke dreier seg om Karens manglende kompetanse, men om en vanskelig arbeidssituasjon som nyutdannet (jmf. kap. 5.4.1-5.4.2). Den første veiledningssamtalen bar preg av saksområder knyttet til den uoversiktlige og arbeidskrevende situasjonen Karen forteller om. Deltakerne etablerer i denne veiledningssamtalen felles fokus og belyser disse fokusene ut fra både handlings- og begrunnelsesnivå, samt ut fra ulike perspektiver. De ulike perspektivene er særlig relatert til elevene, systemiske, fagligpedagogiske og Karens personlige perspektiv.

Veiledningssamtalene viste at deltakerne inntok ulike typer veisøker- og veilederroller. I den første kjemper Karen mot tårene. Karen framstår i denne veiledningssamtalen med tydelige fagligpolitiske holdninger til prioriteringer av musikkfaget på denne skolen, samtidig som hun tilkjennegir frustrasjon og fortvilelse over sin arbeidssituasjon og situasjonen på skolen. Veilederen inntar der en tydelig hjelperolle. Hjelperollen innebærer å gi henne emosjonell og faglig støtte. Fjorten dager senere, i neste veiledningssamtale, er

stemningen i veiledningssamtalen preget av en mer optimistisk tone, med mye smil og latter i veiledningssamtalen. Veilederen legger opp til erfaringsdeling og vektlegger veisøkerens positive erfaringer. I denne veiledningssamtalen framstår veisøkeren som en nyutdannet lærer med fagligpolitisk engasjement for elevene og for fagene hun underviser i. Hun følger opp veilederens fokus, introduserer nye perspektiver og utvider på denne måten de fokus som veilederen har initiert. Dette gjør hun ved blant annet å gi uttrykk for sine fagligpedagogiske begrunnelser og ved å trekke inn overordnede fagligpolitiske og kritiske perspektiver.

I den første veiledningssamtalen er det Karen som tar initiativ til å ta opp de ulike saksområdene og fokus, mens i denne andre veiledningssamtalen overtas denne rollen av veilederen. Veilederen tar systematisk utgangspunkt i de områdene som Karen i den forrige veiledningssamtalen trekker fram som problematiske. Hun reintroduserer disse som saksområder i den andre veiledningssamtalen. I den første veiledningssamtalen har disse sakområdene i hovedsak utgangspunkt i saksområde kategori 8 om det å være nyutdannet og ny på skolen. I denne andre veiledningssamtalen derimot, blir disse ulike saksområdene koplet fra dette saksområdet og belyses som egne saksområder knyttet til kategori 3 undervisningsrelatert arbeid, kategori 4 spesialpedagogiske arbeidsoppgaver og kategori 6 samarbeid med kolleger og ledelse og kategori 7 om skolekultur.

Innen hvert av saksområdene tar veilederen initiativ til å ha fokus på Karens kompetanse. Et slikt grep bidrar blant annet til veiledningssamtalen har fokus på den nyutdannedes fagligpedagogiske kompetanse både på handlingsnivå og på begrunnelsesnivå. Karen trekker gjennomgående inn et kritisk perspektiv både på egen kompetanse, på undervisningen og i forhold til ledelsens profesjonalitet og prioriteringer. I denne veiledningssamtalen utveksler veisøker og veileder erfaringer knyttet til undervisningsrelaterte saksområder.

Med hensyn til dominans i samtalen viser en kvantitativ analyse av taletid at de har ordet omlag like mye i den andre veiledningssamtalen. De tar begge initiativ til å belyse fokus ut fra ulike nivå og perspektiver, selv om det er veilederen som i hovedsak tar ansvar for framdriften i samtalen og sørger for at alle de saksområdene som ble nevnt i den forrige veiledningssamtalen følges opp. Når veilederen, etter at de har gjennomgått de tidligere nevnte saksområdene, spør Karen om hun har saksområder hun ønsker å belyse tar Karen initiativ til å belyse spesialundervisning som saksområde og skolens tilbud til elever med

spesielle behov. På denne måten viser Karen et fokus utover egen spesialpedagogiske undervisning. Hun peker på skolens prioriteringer og prinsipper for undervisning spesielt relatert til elever med spesielle behov. Karen tar dermed initiativ til å belyse et saksområde innen kategori 3 om spesialpedagogiske arbeidsoppgaver som omhandler et overordnet fagligpolitisk perspektiv på arbeidet som lærer.

Initiativ og responsaspektet i disse dialogene tyder på at Karen og Vanja har etablert et avklart veilederforhold der de begge både tar initiativ og gir hverandre respons på disse initiativene. De adresserer sin respons tydelig til forutgående ytring eller tidligere ytringer, slik at samtalen virker systematisk og målrettet.

I denne veiledningssamtalen er det Karen som i størst grad trekker inn ulike faglig-pedagogiske begrunnelser og ulike kritiske perspektiv. Veisøkeren utfordrer i liten grad Karen på hennes pedagogiske engasjement. I stedet velger hun å dvele ved Karens begrunnelser og perspektiver for på denne måten å tydeliggjøre for Karen noe av den kompetansen som hun gir uttrykk for i veiledningssamtalene. Den kvantitative analysen av initiativ viser at denne veilederen i større grad enn de to andre tar initiativ til å introdusere saksområder. Imidlertid er disse initiativene i stor grad basert på å reintrodusere saksområder som Karen har nevnt tidligere, enten i sine beskrivelser i den første veiledningssamtalen, eller i denne andre samtalen. På denne måten virker veilederens initiativ til å introdusere saksområder som en oppfølging av tidligere saksområder som Karen har presenter, samt en målretting av veiledningssamtalen.

Den andre veiledningssamtalen framstår som en systematisk og målrettet veiledningssamtale der ulike saksområder belyses ut fra ulike fokus, nivå og perspektiver. Veiledningssamtalen kan sammenliknes med veiledningssamtalene mellom Gunnar og Vera ved at dette veiledningsparet også etablerer felles fokus over tid og følger hverandres initiativ.

I og med at Karen og Vanja har felles fagportefølge, samt at Karen gir uttrykk for at hun har behov for noen å samarbeide faglig med, utvikler dette veiledningsparet et faglig fellesskap der de har et tydelig fokus på å dele sin faglige kompetanse med hverandre. Særlig innenfor faget musikk og spesialundervisning er dette framtreddende i disse to individuelle veiledningssamtalene.

Utdraget fra gruppeintervjuet viser at Karen opplever de individuelle veiledningssamtalene som viktige for henne. Utdraget kan tyde på at den sårbarheten som hun som nyutdannet

opplever i forhold til sykdom i ledelsen, manglende koordinering og samarbeid i kollegiet, samt mangel på nære samarbeidspartnere, forsterker betydningen av det faglige fellesskapet hun har i veiledningssamtalene. Dette veiledningsparet viser tydelig hvordan tilnærmingen til veiledning er en dialogisk prosess der begge deltakerne har medansvar i dialogen (jmf. kap. 4.2). Dermed bidrar de til å utvikle tilnærmingen til veiledningen fra den første veiledningssamtalen, der veilederen i hovedsak valgte en humanistisk og relasjonsorientert tilnærming til veiledning (jmf. kap. 5.5.4), til at den i samtale to blant annet med initiativene fra veisøkeren også fikk en tydelig kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming.

8.6 Tre ulike tilnærminger til veiledningssamtaler, en sammenfatning

Utdragene fra de seks veiledningssamtalene viser at disse tre veiledningsparene utvikler ulike tilnærminger til veiledningssamtalene. Samtalene preges av at parene har ulike tilnærminger til fokusering av saksområdene, og de velger ulike fokus. Til sammen dekker disse veiledningssamtalene saksområder innen alle de åtte kategoriene som saksområdene er systematisert under i kapittel 7.2. I alle veiledningssamtalene belyses saksområder både på handlingsnivået og på begrunnelsesnivået, men ikke nødvendigvis slik at hvert enkelt fokus innen saksområdet belyses på begge nivå. Alle veiledningssamtalene er preget av at deltakerne bidrar til at saksområdene blir belyst ut fra ulike perspektiver.

Fokuseringsprosessen i de ulike veiledningssamtalene arter seg forskjellig. Mina og Vivi sliter med å etablere felles fokus, Gunnar og Vera har i utgangspunktet ulike tilnærminger til hva som bør være i fokus, mens Karen og Vanja raskt etablerer felles fokus. Veiledningsparene utvikler også forskjellige tilnærminger til veiledningssamtalene. Disse tilnærmingene kan, (som vist i kapittel 3 om veiledningsfeltet og kapittel 5.5.4 om ulike tilnærminger til veilederrollen), deles inn i tre hovedtilnærminger. Den ene av disse hovedtilnærmingene vektlegger veilederen som samtalepartner, en humanistisk og relasjonsorientert tilnærming (Wang & Odell, 2007). Den andre veilederen som ekspert, en situert og ekspertorientert tilnærming, og den tredje veilederen som kritisk venn, en kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming. Imidlertid er det ikke slik at disse veilederrollene nødvendigvis er endimensjonale. Veilederne skifter mellom disse ulike rollene, men de kan ha sin hovedtilnærming innen en av disse (jmf. kap. 5.5.4).

De nyutdannede framstår også i sine ytringer som ulike. Mina gir uttrykk for at noen av veilederens spørsmål bidrar til at hun føler seg underlegen og dum. Gunnar forteller at han etter hvert opplevde at veilederens spørsmål bidro til at han utvidet sin forståelse. Karen forteller at hun setter pris på anerkjennelsen hun får av veilederen.

Relasjonene mellom deltakerne i de individuelle veiledningssamtalene har også betydning for hvilken tilnærming til veiledning som utvikles i de ulike veiledningssamtalene (jmf. kap. 4.2.2 og 5.5.4). Disse tre veiledningsparene illustrerer betydningen av at deltakerne etablerer en felles tilnærming til fokusering av saksområdene og til hvordan fokus bør belyses.

I denne oppsummeringen av de tre veiledningsparene vil jeg først sammenlikne hvilke av de åtte kategoriene disse seks veiledningssamtalene handler om. Deretter sammenliknes de ulike veiledningsparenes fokuseringsprosess og dermed også relasjoner og dominans i deres veiledningssamtaler. Til slutt i denne delen sammenliknes disse veiledningssamtalene relatert til på hvilken måte de ulike veiledningsparene belyser fokus med hensyn på handlingsnivå og begrunnelsesnivå, samt hvilke perspektiver som dominerer i de ulike veiledningssamtalene. Til slutt sees dette i lys av de tre hovedtilnærmingene til veiledningssamtaler slik de er presentert i kapittel 5.5.4.

Saksområder som belyses i disse seks veiledningssamtalene

Først i denne oppsummeringen vil jeg relatere analysen av disse veiledningssamtalene i kapittel 8 til hvilke saksområder som belyses i veiledningssamtalene. I andre del av forrige kapittel (kap. 7.2) gir jeg et bilde av hvilke saksområder innen de ulike kategoriene som alle åtte veiledningsparene belyser. Presentasjonen av de seks veiledningssamtalene i kapittel 8 har kun vist utdrag fra noen av de saksområdene disse veiledningssamtalene har handlet om.

En analyse av hva som tas opp i de seks veiledningssamtalene som er presentert i dette kapittelet, viser en klar sammenheng mellom hvilke saksområder som belyses og hvorvidt den nyutdannede er kontaktlærer eller ei:

- saksområde 1, Arbeid relatert til oppfølging av enkeltelever (Mina/Vivi og Gunnar/Vera)
- saksområde 2, Arbeid relatert til klassemiljø og læringsmiljø (Karen og Vanja)
- saksområde 3, Undervisningsrelatert arbeid (Karen/Vanja)

- saksområde 4, spesialpedagogiske arbeidsoppgaver (alle tre veiledningsparene)
- saksområde 5, Informasjon og samarbeid med foreldre/foresatte (Mina/Vivi og Gunnar/Vera)
- saksområde 6, Oversikt og innsikt i skolen som organisasjon (Karen/Vanja)
- saksområde 7, samarbeid med kolleger og ledelse på skolen (Karen/Vanja)
- saksområde 8, nyutdannet og ny på skolen (Karen/Vanja)

Denne oversikten viser at Gunnar og Mina som *kontaktlærere* i hovedsak har belyst saksområder innen kategori 1, 4 og 5. Innen disse saksområdene viser mange av utdragene at fokuseringen av saksområdene ofte kan relateres til de øvrige saksområdene. Denne oppstillingen kan tolkes som om Mina og Gunnar, som kontaktlærere, ikke har belyst saksområder relatert til klassemiljø og læringsmiljø. Utdragene fra veiledningssamtalene viser imidlertid at de både har belyst klassemiljø og læringsmiljø, men det er gjort som fokus innen saksområdet kategori 1, oppfølging av enkeltelever. Dette kan si noe om at både Mina og Gunnar er kontaktlærere i klasser dere *flere av elevene trenger spesiell oppfølging*. Men det kan også fortelle noe om to nyutdannede som er *spesielt opptatt av å følge opp den enkelte elev* i klassen. Dermed blir *klassemiljø og læringsmiljø saksområder som i hovedsak relateres til oppfølging av enkeltelever*.

Et annet område som Mina og Gunnars veiledningssamtaler har felles, er *foreldresamarbeid*. Dette dreier seg både om foreldresamarbeid knyttet til kategorien om foreldresamarbeid (kategori 5), men også om foreldresamarbeid som er relatert til saksområdet oppfølging av enkeltelever (kategori 1). Dette handler om uformelle samtaler med foreldre, foreldresamarbeid relatert til elever med enkeltvedtak, og formalisert samarbeid som foreldremøter og konferansetimer.

Det som kjennetegner disse saksområdene i veiledningssamtalene, er at de ofte er knyttet til *funksjonen som kontaktlærer*. Det å være kontaktlærer har de nyutdannede ikke direkte erfaring med fra lærerutdanningen. De har observert hvordan ulike praksislærere utøver denne funksjonen, men har i liten grad hatt mulighet til å erfare og ha ansvaret som kontaktlærer selv. Dermed blir mange av de oppgavene som er knyttet til kontaktlærerfunksjonen, oppgaver som de nyutdannede har ansvar for, for *første gang*. Slike første-gangsoppgaver blir ofte saksområder i veiledningssamtalene (jmf. kap. 7.2). Dette kan være noe av grunnen til at oppfølging av enkeltelever dominerer som saksområder i disse

fire veiledningssamtalene, samt at de også bruker en del tid, relatert til ulike typer foreldresamarbeid.

En kategori som alle disse tre veiledningsparene tar opp, er arbeid relatert til *spesialpedagogiske* oppgaver. Mina og Gunnar relaterer ofte saksområder innen denne kategorien til ulike typer oppfølging av elever med enkeltvedtak. Gunnars valg av saksområder innen denne kategorien har klar sammenheng med hans ansvar for *elever med spesielle behov som kontaktlærere*. Mina derimot har ikke selv kontaktlæreransvaret for de elevene i hennes klasse som har enkeltvedtak. Men selv om Mina ikke har det formelle kontaktlæreransvaret, blir det mange ulike *utfordringer i undervisningssituasjoner relatert til disse elevene*. Det innebærer at ulike utfordringer knyttet til elever med enkeltvedtak også blir saksområder i hennes veiledningssamtaler. Når det gjelder Karen, har hun ansvar for spesialundervisning, og det er i den sammenheng hun tar opp dette saksområdet. Som noen av utdragene fra Karen viser, er hun opptatt av å gi disse elevene best mulig *undervisning*. Både Mina og Karen gir i veiledningssamtalene uttrykk for at de er *kritiske til det tilbud skolen* gir denne elevgruppen.

Karen som kun er faglærer, har i hovedsak belyst saksområdet kategori 2 som dreier seg om klassemiljø, kategori 3 om undervisning, kategori 6 om innsikt i skolen som organisasjon, kategori 7 samarbeid med kolleger og ledelsen, samt kategori 8 om å være nyutdannet og ny på skolen. I veiledningssamtalene er det ikke klassemiljøet som kategori 2 dreier seg om, men *læringsmiljø*. Dette har sammenheng med at hun ikke har kontaktlæreransvar og dermed ikke ansvar for å følge opp elevenes klassemiljø over tid (jmf. kontaktlæreres ansvar for å utvikle et godt klassemiljø uavhengig av de fagene det undervises i)¹²⁸. Læringsmiljøet, derimot, blir like sentralt for henne som faglærer som for kontaktlærerne. Hennes arbeid med *læringsmiljø* er dermed *relatert direkte til undervisning i det gjeldende faget, klasseledelse i den enkelte time*.

Kategori 3 dreier seg om undervisningsrelatert arbeid. Det fagområdet som belyses mest i Karens veiledningssamtaler, er musikk. Karen har som eneste faglærer i musikk ingen kolleger å samarbeide med innen dette fagområdet. Forøvrig tar Karen også opp undervisningsrelaterte saksområder knyttet til de andre fagene hun underviser i. Hun er særlig opptatt av å belyse *ulike arbeidsmåter og variasjon i undervisningen*. I tillegg tar hun opp undervisning i norsk og engelsk fordypning. Norsk og engelsk fordypning var hun lite

¹²⁸ Jmf. fotnote angående klassemiljø/læringsmiljø i innledningen i kapittel 7.2.

kjent med fra sin lærerutdanning, da dette er nye tilnærminger til fagene norsk og engelsk som ble innført i forbindelse med LK06.

Kategori 7, samarbeid med kolleger og ledelse, og kategori 8, om å være nyutdannet og ny på skolen, er kategorier som ofte belyses i Karens veiledningssamtaler, enten som saksområder eller som fokus innen andre saksområder som undervisning og spesialundervisning. Som faglærer innen et av de praktisk-estetiske fagene har hun få undervisningstimer pr. klassetrinn noe som innebærer at hun underviser i et par timer i musikk i de fleste klassene på skolen. Det å skulle samarbeide med, koordinere og ikke minst få gitt beskjeder til så mange elever og lærere, er krevende. Hun gir også uttrykk for at hun savner å ha kolleger som hun kan samarbeide med faglig. Karens valg av saksområder viser også at hun er kritisk til ledelsen av skolen, samt til manglende planer og dokumentasjon av tidligere arbeid ved skolen.

Karen og veilederen gir klart uttrykk for at de er kritiske til Karens arbeidssituasjonen. Dette er et saksområde som i den første veiledningssamtalen tas opp ut fra at Karen beskriver *arbeidssituasjonen som kaotisk*. Både Karen selv og veilederen gir uttrykk for at Karen har en vanskelig arbeidssituasjon som nyutdannet på denne skolen. Noe av det interessante med dette veiledningsparet er hvordan den nyutdannede og veilederen allerede fjorten dager senere, på neste veiledningssamtale, tar opp noe av det de belyste som fokus i den første samtalen, som saksområder i den neste. Disse saksområdene fokuseres da på en helt annen måte. I denne samtalen belyses saksområdene med utgangspunkt i å få fram Karens *positive undervisningsopplevelser*. I tillegg vektlegger veilederen at Karen skal bli bevisst hvilken *kompetansen* hun uttrykker i sine ytringer.

Fokusering av saksområder

Innen de ulike saksområdene velger deltakerne ulike fokus. Det å komme fram til felles fokus har jeg kalt for fokuseringsprosessen, og den foregår ulikt i de tre veiledningsparene.

Fokuseringsprosessen formidler inntrykk av *relasjoner og dominans* i samtalene. Linell (1998, 2009) Bakhtin (1986, 2005) og Rommetveit (1996, 2008) framhever at *mangfold, ulike tilnærminger og ulikhet* har betydning for utvikling og opprettholdelse av dialogen (jmf. kap. 4.1.3).

Utdragene fra veiledningssamtalene viser at flere av de nyutdannede og veilederne har ulike tilnærminger til veiledningssamtalene. Dette bidrar til at ett av veiledningsparene,

Mina og Vivi, får problemer med å *fokusere* saksområdene og etablere felles fokus. Ytringene tyder på at disse deltakerne har *ulik forståelse* av hva veiledningssamtalene skal vektlegge og har *ulike forventninger* til veilederens rolle. Relasjonene mellom disse deltakerne i veiledningssamtalen virker uavklarte.

Analysen av deres to veiledningssamtaler viser at mens veilederen gjennomgående forsøker å fokusere saksområdet ved å avgrense samtalen til og dreie seg om ett fokus av gangen, velger Mina den motsatte strategien. Hun presenterer stadig nye historier som delvis kan være relatert til dette saksområdet, men ofte også bidrar til å introdusere andre saksområder. Dermed blir det vanskelig for dem å etablere et felles fokus. Ytringene tyder også på at de er opptatt av ulike sider ved det saksområdet som velges (jmf. første veiledningssamtale). Veilederen vektlegger problematisering av utfordringer i ulike situasjoner, mens Mina i flere ytringer (særlig i intervjuene) tydeliggjør at hun er opptatt av konkrete løsninger. Veilederens initiativ til at Mina skal gi uttrykk for sin fagligpedagogiske forståelse, fører til at Mina føler seg dum (jmf. ytring 39, 69 og 71, ind. int. 3.12). Dette ser ut til å føre til at veilederen i det videre blir forsiktig med og utfordre Mina faglig. Veilederens ytringer og rolle i den første veiledningssamtalen tyder på at veilederen er inspirert av en tilnærming til veiledning som vektlegger bevisstgjøring av pedagogisk praksis og refleksjon over handling (jmf. Handal & Lauvås, 1983, 1990, 2000).

I den første veiledningssamtalen med Mina forsøker veilederen å lede fokuseringsprosessen. Ytringene i denne fokuseringsprosessen viser at deltakerne i flere av utdragene i liten grad følger opp hverandres initiativ og respons. Dette tyder på at de i liten grad forstår hverandres spørsmål og kommentarer. *I stedet for å respondere på ytringen, tar de heller nye initiativ.* En slik fokuseringsprosess gjør det vanskelig å etablere felles fokus i veiledningssamtalen. Minas ytringer tyder på at hun ikke har erfaring med en veilederens tilnærming til veiledningssamtaler. Hun virker usikker på hvordan hun skal følge opp veilederens initiativ. Veilederens rolle i den siste veiledningssamtalen denne høsten tyder på at veilederen velger en annen tilnærming i denne samtalen. Dette er en tilnærming som ikke krever at de avgrenser og tydeliggjør et felles fokus, men i større grad innebærer at den nyutdannede forteller om ulike hendelser fra sin hverdag som lærer.

I intervjuer gir Mina uttrykk for at hun i liten grad opplever disse veiledningssamtalene som meningsfulle. Mina forteller i den siste veiledningssamtalen at hun egentlig ikke har noe å ta opp i samtalene. Dette indikerer at Mina ikke anser samtalene som viktige for sin

kompetansebygging som nyutdannet. Utdragene og enkeltytringene både i veiledningssamtalene og i intervjuene tyder på at Mina og Vivi ikke har etablert en felles forståelse for hva samtalene skal vektlegge og hensikten med dem i løpet av dette skoleåret.

Veilederen har både strategisk og semantisk dominans i den første veiledningssamtalen og viser en tydelig lederposisjon. I den andre veiledningssamtalen har veilederen fortsatt strategisk dominans, men overlater den semantiske dominansen til Mina. De tar ulike initiativ i veiledningssamtalen slik at ingen har tydelig interaksjonell dominans. Mina har i den siste veiledningssamtalen tydelig kvantitativ dominans ved at det stort sett er henne som forteller. Det er veilederens oppfølging av Minas innspill og hennes initiativ ved slutten av veiledningssamtalen som tydeliggjør veilederens strategiske dominans. Veiledningssamtalen som institusjonell samtale, samt veiledningssjangeren som samtaleform med ulike forventninger til de forskjellige rollene som veileder og veisøker, understreker at slike samtaler i utgangspunktet vil ha et element av asymmetri (jmf. kap. 5.2). I dette veiledningsparets veiledningssamtaler forsterkes denne asymmetrien, jamfør Minas uttalelser i intervjuene. Minas beskrivelser av sine reaksjoner på noen av veilederens spørsmål, samt hennes initiativ til og rolle i veiledningssekvensen i gruppeintervjuene, kan tolkes dithen at Mina i liten grad i disse veiledningssamtalene klarer å sette ord på sine vurderinger og sin kompetanse. Dermed fører ulike tilnærminger og ulike fokus til at deltakerne i liten grad følger opp hverandres ytringer, og veiledningssamtalene blir da i liten grad en arena for meningsskaping og kompetansebygging. Deltakernes ulike tilnærminger til veiledning problematiseres ikke, rollene forblir uavklarte og deltakerne etablerer ikke nødvendig felles forståelse for hensikten med slike veiledningssamtaler. Veilederens tilnærming i veiledningssamtalene kan karakteriseres som en kritisk, konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming (jmf. kap. 5.5.4), men denne tilnærmingen blir mislykket for så vidt som de ikke etablerer felles fokus og relasjonene forblir uavklarte i veiledningssamtalene.

Gunnar og Vera har også, i utgangspunktet, ulike tilnærminger til veiledningssamtalene. I den første veiledningssamtalen som jeg observerte mellom Gunnar og Vera, viser ytringene at de starter fokuseringsprosessen med å være uenige om hva som skal få fokus innen et saksområde. Det innebærer at prosessen omfatter en *posisjonering der de begge argumenterer for sine synspunkter* og i liten grad gir uttrykk for at de ønsker å følge opp hverandres forslag til valg av fokus. Ytringene i denne veiledningssamtalen tyder på at deltakernes uenighet og posisjonering i starten bidrar til at de, i motsetning til Mina og

Vivi, våger å utfordre den andres synspunkter. Gunnar og Vera utfordrer hverandre, og gjennom en tydelig posisjoneringsprosess etablerer de allerede tidlig i den andre veiledningssamtalen (den første av de observerte veiledningssamtalene) en *felles tilnærming* til fokusering innen de ulike saksområdene.

Gunnars ytringer viser at han etterhvert blir overbevist om at veilederens fokusering av saksområdene er hensiktsmessig. I intervjuene gir Gunnar uttrykk for at den tilnærmingen som de har valgt når de belyser saksområdene, er verdifull for ham.

Den asymmetrien som ligger i veilederrollen og veisøkerrollen i disse veiledningssamtalene (jmf. kap. 4.3.2), bidrar til at veilederen raskt tar en tydelig lederrolle. Hun presenterer sin tilnærming til veiledningssamtalene og overbeviser Gunnar om at en slik tilnærming er hensiktsmessig. Gunnar sier at han trives med veilederens ulike utfordringer og hennes tilnærming til saksområdene, selv om denne tilnærmingen virket ukjent i starten (jmf. kap. 5.1). Veilederen har en strategisk dominans, men ingen av dem har en tydelig verken kvantitativ, interaksjonell eller semantisk dominans. De legger begge premisser for hvordan saksområdene belyses, og tar begge ulike typer av initiativ i samtalen. Gunnars ytringer tydeliggjør hans kompetanse, og han bygger kompetanse sammen med veilederen i disse veiledningssamtalene. Dette er kompetanse som han også forteller at han bruker til å følge opp de saksområdene som belyses. Vera har i likhet med Vivi en kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming (jmf. kap. 5.5.4). Forskjellen mellom veiledningsparene viser at Gunnar i motsetning til Mina etter hvert viser at han trives med en slik tilnærming til veiledning, slik at tilnærmingen blir vellykket. Vera markerer hvordan hun i sin tilnærming til veiledning ofte adresserer (jmf. kap. 4.2.2) sine ytringer direkte til Gunnars ytringer. Hun bruker Gunnars ytringer blant annet til å vise ham hvilken kompetanse han besitter, samt også til å hjelpe ham med og ta utgangspunkt i sine begrunnelser når han skal vurdere hvordan han praktisk skal håndtere til de sakområdene som belyses.

Karen og Vanja etablerer raskt en *felles forståelse* for fokusering av de ulike saksområdene. I deres veiledningssamtaler gir veilederen uttrykk for at hun kan være en faglig støtte for Karen. Samtidig viser veilederen stor grad av empati for Karens situasjon og ytringene viser at hun er opptatt av å hjelpe Karen til å mestre de mange arbeidsoppgavene og utfordringene som Karen gir uttrykk for i den første veiledningssamtalen. Vanja utfordrer ikke Karen, verken i forhold til valg av fokus, eller i forhold til Karens faglig-

pedagogiske begrunnelser og perspektiver. Veilederens tilnærming til veiledningssamtalene er blant annet å bidra til at Karen blir bevisst den fagligpedagogiske kompetansen hun synliggjør i sine ytringer. Vanja sin tilnærming til veiledning i disse veiledningssamtalene kan karakteriseres som humanistisk og relasjonsorientert (jmf. kap. 5.5.4). Karen på sin side trekker ofte inn kritiske perspektiver i veiledningssamtalene knyttet til egen undervisning, til skolens kultur, skolens ledelse og til ledelsens prioriteringer, samt til overordnede skolepolitiske perspektiver. På denne måten kan veisøkerens tilnærming til veiledning minne om en kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming.

Den asymmetriske relasjonen som tydeliggjøres ved starten av den første veiledningssamtalen mellom Karen og Vanja, endres radikalt i løpet av den andre veiledningssamtalen. Veilederen tar i begge veiledningssamtalene en tydelig lederrolle og dermed ansvaret for å følge opp forrige veiledningssamtale, samt og målrette samtalen. Karen framstår med tydelig fagligpedagogisk integritet og kompetanse i begge disse veiledningssamtalene og forteller at hun, i likhet med Gunnar, har utbytte av disse veiledningssamtalene. Veilederen har en tydelig strategisk dominans, men i den siste veiledningssamtalen virker det som ingen av dem verken har kvantitativ eller interaksjonell dominans. Karens kritiske perspektiv relatert til mange av de ulike fokusene, tydeliggjør at ingen av dem har semantisk dominans, men at de begge i stor grad legger premisser for hvordan saksområdene belyses. De etablerer et tydelig faglig fellesskap i disse veiledningssamtalene.

En sammenlikning mellom veiledningsparene Mina og Vivi, Gunnar og Vera, og Karen og Vanja viser at veiledningssamtalene arter seg ulikt:

Mina/Vivi:

Veilederrollen endres fra å utfordre den nyutdannedes fagligpedagogiske handlinger og begrunnelser, til i den andre veiledningssamtalen å overlate den semantiske dominansen til veisøker. Veiledningssamtalene har et *monologisk preg* (jmf. kap. 4.2 og 5.2.1), der deltakerne i liten grad følger opp hverandres initiativ. Dette gjør *fokuseringsprosessen vanskelig*, bidrar til at deltakerne *i liten grad etablerer felles fokus*, noe som igjen fører til at saksområdene i liten grad belyses systematisk og målrettet. Veilederen baserer i liten grad sine kommentarer og forslag til tiltak på Minas begrunnelser, noe som gir et inntrykk av at hun i liten grad anerkjenner veisøkerens begrunnelser.

Gunnar/Vera:

Veiledningssamtalen starter med ulike tilnærminger til veiledning og ulike synspunkter på hva som skal vektlegges. Gjennom posisjoneringer i fokuseringsprosessen finner deltakerne fram til en tilnærming til veiledning som de begge er komfortable med. Veiledningssamtalene har et dialogisk preg, der de begge inviterer hverandre inn i sine vurderinger, og bygger på hverandres ytringer. På denne måten *etableres felles fokus*, og gjennom *felles meningsskaping* belyses saksområdene grundig og systematisk. Veilederen baserer i stor grad sine forslag til tiltak på Gunnars begrunnelser, noe som også bidrar til å gi et inntrykk av at hun anerkjenner hans synspunkter og vurderinger.

Karen/Vanja:

Veiledningssamtalene starter med den nyutdannedes beskrivelser av kaos og frustrasjon og utvikles til et fagligpedagogisk samarbeid om undervisning og undervisningsrelatert arbeid. Fokuseringsprosessen viser at de *raskt etablerer felles fokus*, og følger opp hverandres ytringer slik at samtalene framstår som *dialogiske*. Veilederen kommenterer og på denne måten gjennomgående tydeliggjør for den nyutdannede noe av den kompetansen hun viser i ytringene. Det er særlig den nyutdannede som i disse veiledningssamtalene trekker inn ulike kritiske perspektiver. Samspillet i disse veiledningssamtalene viser at de gjennom felles meningsskaping belyser de ulike saksområdene systematisk og grundig. Samtalene viser at de ofte har *komplementære roller* i dialogene, der veilederen ivaretar det relasjonelle perspektivet, mens veisøkeren i større grad trekker inn det kritiske og reformvennlig perspektivet (kap. 4.2.3 og 5.5.4). Dette bidrar til at tilnærmingen til veiledning blir en kombinasjon av humanistisk og relasjonsorientert tilnærming og kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming.

Fokus belyses på ulike nivå ut fra ulike perspektiver

For å kunne belyse et fokus ut fra ulike nivå og perspektiver er deltakerne i veiledningssamtalen avhengig av at de gjennom en fokuseringsprosess har etablert felles fokus som de belyser over noe tid. Som vist under punktet om fokusering, etablerer Mina og Vivi i liten grad felles fokus i den første veiledningssamtalen. Dermed blir veiledningssamtalen fragmentarisk og lite målrettet. Samtalenes monologiske og fragmentariske preg har sammenheng med at deltakerne i liten grad følger opp hverandres initiativ. Det innebærer at selv om de trekker inn ulike perspektiver både på handlingsnivå og på begrunnelsesnivå, fører manglende felles fokus, og det at ytringene i liten grad er adressert til hverandres initiativ, til at saksområdene i liten grad belyses systematisk og grundig. I den grad de belyser felles

fokus, utdypes ikke hvert fokus, fordi deltakerne i så liten grad adresserer sine ytringer direkte til forrige ytring. Det som kjennetegner disse samtalene, er at den nyutdannede i stor grad begrunner sine handlinger og synspunkter ut fra praktiske og verdimeslige begrunnelser, men at begrunnelsene i liten grad legges til grunn når deltakerne belyser hvordan saksområdene kan håndteres.

Veilederen tar systematisk initiativ til at Mina skal begrunne sine vurderinger, og svarer dermed ikke direkte på Minas initiativ, men skifter nivå i samtalen. Dette bidrar ofte til at Mina velger et annet fokus og kun i liten grad følger opp veilederens fokus. Dermed bidrar verken Minas eller veilederens ulike perspektiver til at de utdypes et felles fokus. Mina forteller i intervjuene at hun ønsker at veilederen skal gi henne konkrete råd og tips. Det innebærer at Mina vektlegger handlingsnivået i veiledningssamtalen og viser dette ved å trekke inn ulike perspektiver på handlingsnivå. Minas tilnærming til veiledning kan karakteriseres som situert og ekspertorientert (jmf. kap. 5.5.4).

Veiledningssamtalene mellom Gunnar og Vera og Karen og Vanja viser at disse to veiledningsparene etablerer felles fokus og følger opp hvert fokus systematisk. De belyser fokusene både på handlingsnivå og på begrunnelsesnivå, samt trekker inn mange ulike perspektiver på begge nivåene som bidrar til å belyse de ulike fokusene. De tar seg god tid til å belyse hvert fokus. På denne måten får de tid og ro til å dvele ved de ulike perspektivene og målrette samtalen.

Gunnar blir av sin veileder utfordret til å utdype sine fagligpedagogiske begrunnelser. Dette er en tilnærming som Gunnar forteller var ukjent for ham i starten, men som han lærer å sette pris på (jmf. ytring 153, gr. int. 12.11 og ytring 69 og 71 gr. int.1.04). På denne måten bidrar felles fokus, samt valg av nivå og perspektiver, til at Gunnar tydeliggjør sin fagligpedagogiske kompetanse, begrunner sine pedagogiske valg og viser hvordan han følger opp disse i praksis. Samtidig vektlegger veilederen et innovativt perspektiv og utfordrer Gunnar til ikke nødvendigvis å følge opp de andre lærernes praksis på skolen, men finne sin egen måte og være lærer på. Dette gir Gunnar uttrykk for at han opplever som viktig og meningsfullt og bidrar til refleksjon og nytenkning (jmf. gr. int. 1.04).

Karen og Vanja belyser også felles fokus både på handlingsnivå og på begrunnelsesnivå. De trekker inn ulike perspektiver for å belyse hvert fokus grundig. Veilederen velger ut fra Karens arbeidssituasjon ofte først en praktisk og pragmatisk tilnærming til fokus. Karen er den av disse to som ofte trekker inn det kritiske perspektivet når de belyser et fokus. Dette

gjelder både på handlingsnivå og på begrunnelsesnivå. Innholdet i veiledningssamtalene viser at dette veiledningsparet også belyser saksområder systematisk og målrettet.

8.6.1 Oppsummering av dataanalysen

Dette kapittelet har presentert de åtte nyutdannedes beskrivelser av det å være ny som lærer. Deres beskrivelser viser at yrkesstarten kan oppleves svært ulikt. Den er blant annet avhengig av de arbeidsoppgavene og funksjonene den enkelte får ansvar for, samt samarbeids- og ledelseskulturen på den enkelte skole.

I veiledningssamtalene belyses ulike sider ved lærerarbeidet. Det dreier seg i stor grad om saksområder som er relatert til arbeidet med elever. Jeg valgte ut fra datamaterialet å systematisere saksinnholdet i veiledningssamtalene i åtte kategorier, der fire av kategoriene er relatert direkte til ulike typer av oppfølging av elevene og læringsarbeid. De andre fire kategoriene dreier seg om ulike samarbeidskonstellasjoner i skolesamfunnet, samt kategorier som er direkte relatert til det å være nyutdannet og ny på en skole.

De nyutdannede har erfaring med yrkesfaglig veiledning blant annet fra sin lærerutdanning. Disse erfaringene, samt deres kunnskaper om veiledning som pedagogisk fagfelt, kan ha betydning også for hvilke forventninger de har til å delta i veiledning som nyutdannede lærere (jmf. kap. 5.1). Analysen av de seks individuelle veiledningssamtalene viser at de nyutdannede og deres veiledere kan ha ulike forventninger og tilnærminger til veiledning. De viser også at selv om de nyutdannede og veilederne har ulike erfaringer med og forventninger til veiledning, er det ikke til hinder for at de sammen kan utvikle en tilnærming til veiledning som ivaretar de nyutdannedes interesser og behov, og som den nyutdannede gir uttrykk for at han/hun har utbytte. Disse analysene viser blant annet hvordan deltakerne i veiledningssamtalene konstruerer saksområder ut fra ulike beskrivelser (jmf. kap. 4.5.1), hvordan fokuseringen (jmf. kap. 4.5.4) arter seg forskjellig og bidrar til etablering av felles fokus (jmf. kap. 4.5.1), samt hvordan fokus opprettholdes og belyses med hensyn til nivå (jmf. kap. 4.5.2) og perspektiver (jmf. kap. 4.5.3).

Flere av de nyutdannede gir uttrykk for at de har lite erfaring med veiledningssamtaler som i så stor grad som disse vektlegger at de selv skal presentere saksområder. Mina er den av de nyutdannedes som gir uttrykk for at hun opplever veiledningssamtalene som utfordrende. Gjennomgående ønsker de nyutdannede også flere råd og tips og mer erfaringsutveksling i veiledningssamtalene. Gunnar og Karen framhever betydningen av at

disse veiledningssamtalene for dem har bidratt til bevisstgjøring og læring (Gunnar og Karen). De viser til at veiledningssamtalene både bidro til at de fikk noen råd og tips, fikk støtte på og ble tryggere i forhold til egne valg, samt at veiledningen bidrar til at de fikk nye ideer og tilnærminger til lærerarbeidet.

8.7 Drøfting av delproblemstillingene

En sosiokulturell tilnærming bidrar til å tydeliggjøre sammenhenger. Analysene og drøftingen av hovedproblemstillingen viser blant annet sammenhenger mellom innholdet i veiledningssamtalene, den nyutdannedes arbeidsoppgaver, arbeidssituasjon og ledelses- og samarbeidskulturen på skolen (jmf. kap. 7.3.5). En drøfting av delproblemstillingene tar utgangspunkt i noen av de sammenhengene som analysen har avdekket. De tre delproblemstillingene som drøftes her er:

1. På hvilken måte fokuseres saksområdene i veiledningssamtalene?
2. Hvordan belyses fokus med hensyn til nivå og perspektiver i veiledningssamtalene?
3. Hvordan framstår relasjonene mellom deltakerne i veiledningssamtalene?

Den første delproblemstillingen dreier seg om fokuseringsprosessen og på hvilken måte saksområdene fokuseres. I de individuelle veiledningssamtalene mellom de tre nyutdannede og deres lokale veiledere tydeliggjøres ulike varianter av denne prosessen. Derfor drøftes i underkapittel 8.7.1 først fokuseringsprosessen relatert til veiledningsparet Mina og Vivi, deretter Gunnar og Vera, for til slutt å drøfte fokuseringsprosessen slik den framstår i veiledningssamtalene mellom Karen og Vanja. Avslutningsvis i drøftingen av denne delproblemstillingen sammenliknes de tre veiledningsparene.

Delproblemstilling 2 (kap. 8.7.2) omhandler nivå (jmf. kap. 4.5.2, handlingsnivå og begrunnelsesnivå) og perspektiver (jmf. kap. 4.5.3). Drøftingen relateres først til nivåer i samtalene, for deretter å drøfte deltakernes bruk av perspektiver og hvordan perspektiver bidrar til å belyse disse nivåene og saksområdene som helhet. Også i denne delen drøftes hvert veiledningspar i noen grad hver for seg, men ikke så gjennomgående som i kapittel 8.7.1.

Den tredje delproblemstillingen (kap. 8.7.3) viser til relasjoner mellom deltakerne i veiledningssamtalene. I de tre veiledningsparene framtrer relasjonene mellom deltakerne på ulike måter. Dette kan eksempelvis ha sammenheng med ulike tilnærminger til veiledning (jmf.

kap. 3.3, 5.1-5.2 og 5.5.4), og hvorvidt dialogene framstår som monologiske eller dialogiske (jmf. kap. 4.2 og 5.2.1). Drøftingen av den tredje delproblemstillingen organiseres på tilsvarende måte som drøftingen av delproblemstilling 1. Den starter med en drøfting av relasjonene i veiledningsparet Mina og Vivi, for så å fortsette med Gunnar og Vera og avsluttes med relasjonene i veiledningssamtalene mellom Karen og Vanja.

I kapittel 8 har jeg støttet meg til Wang og Odells studie av ulike tilnæringer til veilederrollen i oppsummeringene av veiledningssamtalene (jmf. kap. 5.5.4, Wang & Odell, 2007). Wang og Odell betegner som nevnt disse tre hovedtilnærmingene som humanistisk og relasjonsorientert, situert og ekspertorientert og som kritisk konstruktivistisk og reformvennlig. I denne deldrøftingen vil jeg også trekke inn disse tre hovedtilnærmingene til veiledning.

Helt til slutt i denne deldrøftingen gis en kort oppsummerende kommentar til drøftingene relatert til disse tre delproblemstillingene (jmf. kap. 8.7.4). Konklusjonene knyttet til hovedfunn presenteres som nevnt i starten av den avsluttende drøftingen i kapittel 9.

8.7.1 Drøfting av delproblemstilling om fokusering

I analysen av de tre veiledningsparene tydeliggjøres tre ulike tilnæringer til valg og fokusering av saksområder.

Fokuseringsprosessen i veiledningssamtalene mellom Mina og Vivi

Når det gjelder veiledningsparet Mina og Vivi klarer de aldri å etablere felles forståelse for hensikten med veiledningssamtalene. Dette kan ha sammenheng med at en slik tilnærming til veiledning som Vivi praktiserer er annerledes enn den tilnærmingen til yrkesfaglig veiledning som Mina er kjent med fra sin lærerutdanning (jmf. kap. 5.1, samt utdrag 32-39, gr. A, int. 12.11). Mina forteller at hun synes det er vanskelig å vite hva hun skal ta opp i disse veiledningssamtalene, og gir i den siste veiledningssamtalen uttrykk for at hun velger et tilfeldig saksområde fordi hun rett og slett ikke har noe å ta opp.

Dette tyder på at Mina fra tidligere yrkesfaglig veiledning ikke er vandt til å definere sitt veiledningsbehov. De nyutdannede har i lærerutdanningen erfaring med ulike typer veiledning som oppgaveveiledning, eksamensveiledning og yrkesfaglig veiledning (jmf. kap. 3.1.4). Noe av det som kjennetegner veiledningen i lærerutdanningen er at den ofte relateres direkte til konkrete arbeidsoppgaver, og at veiledning er del av en evalueringsordning (Kvale, 2000).

Kapittel 5.1 om forskning på yrkesfaglig veiledning i praksisperiodene viser at yrkesfaglig veiledningen i stor grad dreier seg om at veilederen kommenterer og vurderer lærerstudentens undervisning. Dermed blir det veilederen som definerer studentens veiledningsbehov. Veiledningsbehovet knyttes i følge Edwards (1998), Edwards & Collison (1996), Edwards & Protheroe (2004) og Sundli (2001) til ivaretagelse av elevenes læringsbehov, og da til hvordan studentene kan settes i stand til å følge opp praksislærerens læringssyn, elevsyn og tilnærming til undervisning (jmf. kap. 5.1.1). Den yrkesfaglige veiledningen i praksisperiodene dreier seg i hovedsak om informasjon, råd, og feedback på den undervisningen studentene har ansvar for og kan dermed relateres til en situert og ekspertorientert tilnærming (jmf. kap. 5.5.4, Wang & Odell, 2007). Denne veiledningen tar i liten grad utgangspunkt i hva studentene selv definerer som sitt læringsbehov (jmf. Edwards, 1998; Edwards & Collison, 1996; Nilssen, 2007; Sundli, 2001).

En annen årsak til at yrkesfaglig veiledning i lærerutdanningene i så stor grad vektlegger veilederen som ekspert, kan ha sammenheng med en akademisering av lærerutdanningen der undervisningstimetallet er skåret drastisk ned i perioden fra 1980 til slutten av 1990-tallet (jmf. Halvorsen, Jordheim, & Kjosavik, 1999). Dette innebærer at undervisningen på lærerutdanningen i liten grad har prioritert tid til praktisk øving for studentene i forhold til ulike tilnærminger til undervisning og veiledning. Dermed overlates i stor grad ansvaret for studentenes praktiske tilnærming til undervisningsarbeidet til praksislærerne i praksisperiodene. Behovet for å ivareta elevenes læring, og studentenes manglende erfaring med undervisning, kan dermed bidra til at veiledningen i stor grad vektlegger opplæring i praktisk yrkesutøvelse og konkret feedback på undervisning og annen yrkesutøvelse.

Prolearn-prosjektet (Jensen et al., 2008) viser at nyutdannede lærere gjennomgående har større vansker, enn de øvrige nyutdannede de studerte, med å konkretisere sine utfordringer og sitt læringsbehov (jmf. også Nygren, 2004; Østrem, 2008). Dette kan indikere at Mina som nyutdannet lærer i liten grad hadde forutsetning for å identifisere eget læringsbehov relatert til yrkesfaglig veiledning. En krevende arbeidssituasjon (jmf. kap. 5.3-5.5), med mye nytt, stort tidspress og den kompleksiteten som kjennetegner lærerarbeidet (jmf. Østrem 2008), kan også gjøre sitt til at Mina opplever det vanskelig å identifisere sitt veiledningsbehov.

Minas lokale veileder, Vivi, forutsetter at Mina selv vet hva hun trenger veiledning på. I og med at man i tiltaket ”Ny som lærer” ikke på den tiden hadde lagt opp til at veilederne

skulle observere de nyutdannede i arbeid, og veilederne ofte til daglig arbeidet ved en annen skole, forutsatte tiltaket i noen grad at den enkelte nyutdannede er i stand til å identifisere hva de trenger veiledning på.

Imidlertid vektlegges det i tiltakets veilederutdanning at veilederne må tilpasse veiledningen til den enkelte veisøkers forutsetninger. Mye av veiledningslitteraturen refererer blant annet til Kierkegaards ”Brudstykke af en ligefrem Meddelelse” fra 1859: ”... at man, når det i sandhed skal lykkes en at føre et menneske et bestemt sted hen, først og fremmest må passe på at finde ham der, hvor han er, og begynde der” (Kierkegaard referert i Handal & Lauvås, 1983, s. 7). Dette innebærer at selv om veilederutdanningene vektlegger at veilederen skal ta utgangspunkt i veisøkers forutsetninger, har ikke denne veilederen i tilstrekkelig grad sørget for at veiledningen er lagt opp til, og tilpasset, Minas forutsetninger. Dette kan også tyde på at tiltaket ”Ny som lærer” på den tiden i for liten grad problematiserte hvilke forutsetninger de nyutdannede kunne ha i forhold til forventningen om å identifisere eget læringsbehov. Muligens hadde tiltaket på dette tidspunktet heller ikke i tilstrekkelig fokus på betydningen av at den nyutdannede og veilederen etablerer en felles forståelse for hensikten med disse veiledningssamtalene.

Denne veilederen forsøker lojalt å følge opp tiltakets målsetting og vektlegger innledningsvis i veiledningsforholdet at Minas utbytte av veiledningen avhenger av at hun har ”tenkt gjennom” hva de skal snakke om i veiledningssamtalen (jmf. kap. 8.3.1 ytring 24). I og med at Mina ikke har erfaring med denne type tilnærming til veiledning, og antakeligvis heller ikke er vant til å definere sitt læringsbehov, blir dette svært utfordrende for henne. Mina tydeliggjør denne utfordringen i de individuelle intervjuene og i gruppeintervjuene. I den siste individuelle veiledningssamtalen denne høsten gir hun uttrykk for at: ”det er ikke så mye å ta opp på veiledning” (jmf. kap. 8.3.4 ytring 67, ind. veil. 3.12). I det påfølgende intervjuet stiller hun spørsmål ved om hun trenger veiledning (jmf. kap. 8.3.5, ytring 83, ind. int. 3.12 og ytring 50 og 52, gr. int. 12.11). Mina gir både i de individuelle intervjuene (ytring 77 og 79, ind. int. 3.12) og i gruppeintervjuene (ytring 214, 12.11) uttrykk for at hun primært ønsker at veilederen skal gi henne konkrete råd og tips.

I dette veiledningsparet har den nyutdannede andre forventninger til hva veiledningen skal dreie seg om enn det som presiseres som mål for tiltaket ”Ny som lærer” (jmf. kap. 2.3). Veilederen prøver lojalt å følge opp tiltakets målsetting, men det viser seg å bli vanskelig

fordi veisøkeren for det første ikke har erfaring med denne type tilnærming til veiledning, og for det andre at målet med tiltaket i liten grad er utdypet og drøftet med Mina. Mina deltok på et informasjonsmøte der målet med tiltaket ble presentert, men dette veiledningsparet drøftet muligens ikke hensikten med veiledning utover denne korte informasjonssekvensen. Veilederen responderer heller ikke i desember på Minas ytring (ytring 67, 3.12) der Mina tydelig gir uttrykk for at hun ikke har noe å ta opp og derfor kan snakke om en problematisk elevsak som hun også tidligere har belyst i veiledningssamtalene.

I analysen av fokuseringsprosessen i de tre veiledningsparene ble det særlig i veiledningssamtalene mellom Mina og Vivi tydelig at disse to deltakerne snakker forbi hverandre og i liten grad følger opp hverandres initiativ. Fokuseringsprosessen kjennetegnes av mange avbrudd og mange initiativ (jmf. kap. 4.2). Dette medfører at dialogene blir lite fokusert og målrettede, og at de kun unntaksvis etablerer et felles fokus ved å følge opp hverandres initiativ i dialogene. De mange initiativene, Minas mange beskrivelser og veilederens manglende fleksibilitet i forhold til fokuseringsprosessen preger disse veiledningssamtalene. Når deltakerne ikke adresserer ytringene tydelig og veiledningen ikke tar utgangspunkt i de forutsetningene den nyutdannede har, vanskeliggjøres fokuseringsprosessen ytterligere. På denne måten preges fokuseringsprosessene av en noe rigid tilnærming til en kritisk og reformvennlig tilnærmingene til veiledning (jmf. Wang & Odell, 2007).

Minas manglende erfaring med en tilnærming til veiledning som vektlegger en problematiserende tilnærming (jmf. kap. 5.5.4, kritisk konstruktivistisk og reformvennlig, Wang og Odell, 2007), samt en svært krevende arbeidssituasjon som nyutdannet, kan bidra til at hun verken har arbeidskapasitet, overskudd eller er i stand til å identifisere egne veiledningsbehov (jmf. kap. 5.3.2, Jensen et al., 2008). Dette kan, som i Minas tilfelle, føre til at de sakene som de nyutdannede ber om veiledning på, blir mer eller mindre tilfeldig valgt. Dette kan forsterkes ved at veilederen overlater hele ansvaret for valg av saksområder til den nyutdannede, og dermed i liten grad hjelper Mina til å definere aktuelle saksområder som kan bidra til utvikling av hennes lærerrolle.

Når intervjuene og analysene av veiledningssamtalene samtidig viser at Mina primært ønsker gode råd og forslag til løsninger, noe tiltaket "Ny som lærer" i liten grad vektlegger, blir det en motsetning mellom Minas ønsker og forventninger og tiltakets målsetting. Når da veilederen i liten grad legger opp til en smidig og fleksibel tilnærming til valg av saks-

områder og fokus, ikke har forsikret seg om at Mina er inneforstått med hensikten med disse veiledningssamtalene og i liten grad viser at hun anerkjenner (Schibbye, 2002) Minas ønsker og begrunnelser, preges fokuseringsprosessen og veiledningssamtalene generelt av en monologisk tilnærming der ytringene i liten grad adresseres til forutgående ytring (jmf. kap. 4.2 og 4.3.3-4.3.4).

Fokuseringsprosessen i veiledningssamtalene mellom Gunnar og Vera

Når det gjelder veiledningsparet Gunnar og Vera, har Gunnar et annet utgangspunkt for å identifisere sitt veiledningsbehov enn Mina. For det første arbeider Gunnar og Vera på den samme skolen, slik at Vera i noen grad har kjennskap til hvordan Gunnar utfører sitt arbeid. Hun kjenner også til denne skolens kultur, rutiner og prosedyrer.

For det andre observerte jeg den andre veiledningssamtalen mellom Gunnar og Vera. Dette innebærer at de allerede kan ha drøftet hensikten med veiledningssamtalene og forventninger til de ulike rollene og til den nyutdannedes forberedelser til samtalene. Gunnar har, ved å notere seg spørsmål og situasjoner i hverdagen, forberedt seg på hva han ønsker å ta opp i veiledningssamtalen. De fleste saksområdene har han på denne måten bestemt i forkant, mens andre saksområder dukker opp gjennom den meningsskapingen som foregår i samtalen.

Gunnar tar på denne måten hovedansvaret for hvilke saksområder som skal belyses i veiledningssamtalene. Han følger opp de forventningene til veisøkerrollen som er vektlagt i tiltaket "Ny som lærer". Vera overlater valg av saksområder til Gunnar, men hun har en tydelig strategisk dominans som bidrar til at han får motstand på hvordan han ønsker at saksområdene skal fokuseres.

Gunnar er i utgangspunktet ikke enig med veilederen i valg av tilnærming til veiledning og fokus (jmf. kap. 8.4.1). Fokuseringsprosessen i starten av veiledningssamtalen 18.09.07 arter seg som en forhandlingsprosess der de begge argumenterer for det fokuset de ønsker å ta i saken. Disse ønskene går i retning av ulike tilnærminger til veiledning, der Gunnar tydeliggjør at han ønsker en situert og ekspertorientert tilnærming. Vera tilkjenner at hun ikke aksepterer en slik tilnærming til veiledning. Hun legger opp til en kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming. Disse to tilnærmingsmåtene kan i noen grad kombineres, men veilederen er tydelig avvisende i forhold til Gunnars vektlegging av prosedyrer og rutiner. Vera ønsker en tilnærming til veiledning der hvert av saksområdene fokuseres slik at man ivaretar et kritisk konstruktivistisk perspektiv. Dette fører i starten av

den første observerte veiledningssamtalen til at fokuseringsprosessen arter seg som en forhandlingsprosess der Gunnar og Vera argumenterer for sin tilnærming. På denne måten tydeliggjør fokuseringsprosessen deltakernes ulike interesser og tilnærming til veiledning (jmf. kap. 8.4.1).

Gunnars utgangspunkt er blant annet at den tilnærmingen til veiledning som veilederen legger opp kjennes til fremmed for ham (jmf. kap. 8.4.7). Han ønsker primært at veiledningssamtalene skal ha et mer praktisk handlingsnært fokus, der rutiner og prosedyrer vektlegges. Den første fokuseringsprosessen viser at de begge har mange argumenter for det fokuset de selv har valgt, samtidig som denne prosessen også tydeliggjør at de utfordrer den andres argumenter. Denne fokuseringsprosessen bidrar til at motsetningene blir tydelige og de forsøker begge å overbevise den andre om sitt valg av fokus.

Dette veiledningsparet illustrerer hvordan et utgangspunkt med vidt forskjellige tilnæringsmåter kan bidra til at motsetningene tydeliggjøres og viser hvordan en av deltakerne lar seg overbevise av den andres argumenter. Veilederen argumenterer for hvilke fokus hun ønsker at veiledningen skal ha, og slik sett tydeliggjør hun for veisøkeren hvilken hensikt hun og tiltaket "Ny som lærer" ønsker å legge opp til. Gjennom meningsbryting etablerer disse to en felles forståelse for hva som skal vektlegges i de individuelle veiledningssamtalene. Deres veiledningsrelasjon framstår som en avklart relasjon med tydelige roller, og begge viser i ytringene at de både utfordrer og anerkjenner den andres synspunkter. Veilederens strategiske dominans bidrar til et tydelig fokus innen hvert saksområde, samt at hvert saksområde belyses systematisk og målrettet. De utfordrer hverandre og inviterer den andre inn i sine resonnementer (jmf. kap. 5.2.1, Bakhtin 1986, *internally persuasive word*), noe som bidrar til felles meningsskaping (jmf. kap. 4.1.2 og 4.2.2-4.2.3, Dysthe, 2001a; Schibbye, 2002; Vygotsky, 1978).

Veilederens ytringer framstår i disse veiledningssamtalene som støttende stillas (jmf. kap.4.3.2, Bruner, 1975, 1990) og tenkeredskaper (jmf. kap. 4.2.3, Dysthe, 2001a) for Gunnar. Den meningsskapingen som foregår, overbeviser Gunnar om betydningen av at lærerrollen forankres i eget læringssyn. Den systematikken som preger disse veiledningssamtalene, der veilederen gjennomgående i forhandlingene med Gunnar vektlegger at han skal tilkjenne sitt elevsyn og læringssyn, bidrar til at han aksepterer at bevisstgjøring av elevsyn og læringssyn er vesentlig når de ulike saksområdene belyses (jmf. kap. 3.3.6) og tiltak skal vurderes.

Vera er systematisk på at hun først ønsker at hvert av saksområdene har fokus på overordnede prinsipielle betraktninger, før de fokuserer saksområdene mer praktisk (jmf. kap. 8.4.1 og 8.4.4). På denne måten utfordrer hun Gunnar til å sette ord på sitt elevsyn og læringssyn, og på hvilken lærerrolle han ønsker å ha i forhold til hvert enkelt saksområde. Selv om Gunnar særlig i starten av veilederforholdet yter motstand mot et slikt fokus, tydeliggjør han at veilederens fokus har hatt betydning for hans videre arbeid (jmf. ytring 69 og 71, gr. int. 1.04). Denne veilederens bidrag til å endre de nyutdannedes fokus i veiledningssamtalene, viser hvordan veiledningssamtalene kan hjelpe de nyutdannede til å få et bevisst forhold til eget elev- og læringssyn og sammenhengen mellom elevssyn, læringssyn og pedagogiske valg. Denne veilederen utfordrer de nyutdannede til å ta utgangspunkt i sin egen kunnskap og sitt eget verdigrunnlag når de skal vurdere hvordan de skal løse ulike ansvars- og arbeidsoppgaver (jmf. Lauvås & Handal, 1990, 2000). På denne måten kan veiledningssamtalene bidra til at de nyutdannede får tilgang til nye kulturelle redskaper i sin analyse av lærerarbeidet (jmf. kap. 4.1.3 og 4.4, Vygotsky, 1978, 1986). Den bevisstgjøringen som foregår i disse veiledningssamtalene, bidrar til at de pedagogiske tiltakene relateres til og begrunnes i eget verdissyn og kunnskapssyn. På denne måten kan veiledningssamtalene føre til videreutvikling av kulturelle redskaper som hjelper til å analysere denne type sammenhenger i forhold til den arbeidsoppgaven eller situasjonen som belyses. En slik tilnærming til veiledning samsvarer i stor grad med hensikten med veiledning av nyutdannede slik den framstilles i målet for tiltaket ”Ny som lærer”.

Veilederen anerkjenner og forsterker Gunnars engasjement (jmf. kap. 2.3 og 3.3.2, Schibbye, 2002) i forhold til de ulike saksområdene han tar opp. Hun fokuserer saksområdene slik at de bygger opp om den nyutdannedes engasjement i de ulike sakene. Hans ansvarsfølelse ivaretas, samtidig som hun når det gjelder tiltak viser hvilke ressurser han har å spille på blant kollegene, hjelpeapparatet og foreldrene for å klare og følge opp sine intensjoner.

Dette veiledningsparet har i hovedsak en kritisk konstruktivistisk tilnærming. De viser hverandre anerkjennelse og utfordrer hverandres synspunkter. Samtidig bidrar veilederens tydelige adressivitet til Gunnars begrunnelser, til at de forslagene til tiltak som de sammen konstruerer i samtalen, er basert på Gunnars pedagogiske begrunnelser.

Fokuseringsprosessen i veiledningssamtalene mellom Karen og Vanja

Karen er den av de nyutdannede som i deltakerberetningen kritiserer veiledningspraksisen i lærerutdanningen fordi veiledningen i lærerutdanningen i så stor grad for henne var relatert til vurdering (vedlegg 7). Hun tilkjenner på denne måten sin skepsis til en sammenblanding av veiledning og vurdering slik hun opplevde noe av veiledningen i lærerutdanningen. Karen skriver i deltakerberetningen at hun er positiv til å få veiledning som nyutdannet lærer.

Når det gjelder veiledningsparet Karen og Vanja, valgte veilederen Vanja en annen tilnærming til valg av saksområder og fokusering av disse. Karen beskriver i den første veiledningssamtalen (jmf. kap. 8.5.1) en kaotisk situasjon og Vanja hjelper henne gjennom sine spørsmål og kommentarer til å komme fram til hvilke saksområder og fokus som skal belyses både i den første og den andre veiledningssamtalene. Karen og Vanjas veiledningssamtaler gir flere eksempler på hvordan veilederen tilpasser sin tilnærming til veiledning til Karens beskrivelser av sin arbeidssituasjon slik at veiledningssamtalene i stor grad handler om ulike fokus innen dette saksområdet. Vanja utfordrer i liten grad Karen, er tilbakeholdende med å problematisere hennes situasjon, men tar i stedet ulike initiativ for å finne fram til praktiske løsninger på mange av de utfordringene Karen står i (jmf. kap. 8.5.4, utdrag 108-115, ind. veil. 20.09).

En analyse av fokuseringsprosessen viser at de begge har en tydelig adressivitet i forhold til forutgående ytring. På denne måten framstår veiledningssamtalene som dialogiske. Veilederen stiller i liten grad krav til Karen om at hun skal forberede veiledningssamtalene, men med sine spørsmål og kommentarer framkommer det at Karen har tenkt gjennom noe av det hun ønsker at de skal ha fokus på, selv om hun ikke nødvendigvis tydeliggjør dette ved starten av samtalen. I og med at dette veiledningsparet har så tydelig adressivitet, og veilederen i liten grad utfordrer Karen, fokuseres de ulike saksområdene raskt og det etablerte fokuset fastholdes over noe tid. I disse fokuseringsprosessene etablerer de en felles forståelse for tilnærmingen til veiledning, for hva som er aktuelle saksområder og for hvordan saksområdene fokuseres. De anerkjenner hverandres synspunkter og kompetanse, noe jeg kommer nærmere tilbake til i drøftingen av relasjonen mellom disse to i veiledningssamtalene.

En sammenlikning og kommentar til fokusering av saksområdene

En sammenlikning av de tre veiledningsparene viser nødvendigheten av at ytringene adresseres tydelig for at veiledningssamtalene skal framstå som dialogiske (jmf. kap. 4.2.2 og 5.2.1).

Sammenlikningen viser også at manglende forståelse for hensikten med veiledningssamtalene (jmf. kap. 2.3), manglende kjennskap til den tilnærmingen deres veileder legger opp til (jmf. kap. 5.5.4), samt veileders manglende fleksibilitet og tilpassing til den nyutdannedes forussetninger og arbeidssituasjon (jmf. kap. 5.1-5.5), kan hindre at de etablerer felles fokus og dermed felles meningsskapning (jmf. kap. 4.2).

Denne sammenlikningen mellom de tre veiledningsparene viser også at selv om den nyutdannede i utgangspunktet er noe skeptisk, selv om deltakerne i utgangspunktet har ulike forventninger og ønsker relatert til fokusering av saksområdene, kan de gjennom både å anerkjenne hverandre og utfordre hverandre, komme fram til felles meningsskapning i veiledningssamtalene.

8.7.2 Drøfting av delproblemstilling 2 – Hvordan fokus belyses med hensyn på nivå og perspektiver

Den første delen av drøftingen relatert til delproblemstilling 2 handler i hovedsak om nivå (jmf. kap. 4.5.2), selv om perspektiver (jmf. kap. 4.5.3) i noen grad berøres der det er naturlig i framstillingen. Dersom deltakerne etablerer felles fokus, belyses dette fokuset på ulike nivå og ved hjelp av ulike perspektiver. De nyutdannedes erfaringer med yrkesfaglig veiledning fra lærerutdanningen tilsier at de er vandt til at veiledningssamtalene i hovedsak handler om handlingsnivå, slik at det å belyse saksområder og fokus på begrunnelsesnivå kan oppleves som mer fremmed (jmf. kap. 5.1). Analysene av veiledningssamtalene viser da også at deltakerne for det meste belyser saksområder og fokus ut fra ulike perspektiver på handlingsnivået.

Handlingsnivået og begrunnelsesnivået

Veiledningssamtalene tar, i likhet med phronesistradisjonen (jmf. kap. 3.3.6, Brusling, 1996, s. 94) og veiledningsstrategien handling og refleksjon (jmf. kap. 3.3.3, Lauvås & Handal, 1990, 2000), utgangspunkt i handlingsnivået og da et praktisk spørsmål, en konkret hendelse eller konkrete arbeidsoppgaver. Oppmerksomheten rettes ofte først mot handlingsnivå, og det konkrete saksområdet som beskrives. Selv om det å finne fram til

saksområder og fokus viser seg og være mer komplisert for noen av veiledningsparene enn for andre, etableres i kortere eller lengre perioder felles fokus i alle de observerte veiledningssamtalene. Muligheten for å belyse et fokus grundig ut fra flere perspektiver både på handlingsnivå og begrunnelsesnivå, ligger i at deltakerne fastholder det felles fokuset over lengre tid, noe som skiller veiledningsparet Mina og Vivi fra de to andre (jmf. kap. 8.3-8.5 og 8.7.1).

Det er også forskjell på i hvilken grad, og hvordan, begrunnelsesnivået trekkes inn i veiledningssamtalene hos de tre veiledningsparene. I to av veiledningssamtalene trekkes begrunnelsesnivået inn systematisk og belyses ut fra mange ulike perspektiver (jmf. spesielt Gunnar og Vanja), mens i andre veiledningssamtaler vektlegges begrunnelsesnivået, men trekkes ikke nødvendigvis så systematisk inn (jmf. Karen og Vanja). Dette ser ut til å ha sammenheng både med tilnærming til veiledning, avklaring av roller, hensikten med veiledningssamtalene, samt anerkjennelse og adressivitet. Det er tydelig at Vanja eksempelvis i utgangspunktet ikke ønsker å problematisere veisøkers situasjon ytterligere. Hun viser at hun ønsker å ivareta veisøkerens engasjement for forbedringer, og vektlegger i den sammenheng i hovedsak handlingsnivå og ulike perspektiver relatert til dette nivået (jmf. kap. 5.1.3, Ottesen, 2006, ulike tilnærminger til refleksjon). Samtidig viser disse samtalene at Karen er den i dette veiledningsparet som i større grad ivaretar begrunnelsesnivå ut fra ulike perspektiver, blant annet kritiske perspektiver relatert til gjeldende praksis på den skolen hun arbeider.

Gunnar og Vera utfordrer og anerkjenner hverandre i veiledningssamtalene (utdrag 21-39, ind. veil 18.09). De fastholder fokus slik at de først beskriver og rammer inn fokus på handlingsnivå, og deretter skifter veilederen nivå til begrunnelsesnivå og ber Gunnar begrunne sine synspunkter og tydeliggjøre hva han er opptatt av å vektlegge i forhold til valgte fokus. Gunnars respons anerkjennes og brukes som videre utgangspunkt for å belyse fokuset både på begrunnelsesnivå og på handlingsnivå. Når deltakerne på denne måten bruker hverandres ytringer som tankeredskaper (jmf. kap. 4.2.3, Dysthe, 2001a), både ved å anerkjenne hverandres perspektiver og utfordre hverandre, opprettholdes og videreutvikles dialogene (jmf. kap. 4.1.2 og 4.2.2, Rommetveit, 2008). Når deltakerne systematisk følger opp hverandres initiativ og tar ulike initiativ for å utvide perspektivene, bidrar dialogene til felles meningsskaping (Bakhtin, 2005; Bruner, 1990, 1999; Dysthe, 2001a; Linell, 2009). Med felles fokus over tid er det mulig å utdype det enkelte perspektivet både på handlingsnivå og på begrunnelsesnivå. Det er mange eksempler på dette i

analysen av veiledningssamtalene mellom Gunnar og Vera (jmf. kap. 8.4). På denne måten fører en slik felles meningsskaping til at deltakerne utvider og videreutvikler sine kulturelle analyseredskaper både på handlingsnivå og på begrunnelsesnivå. Denne systematikken og målrettetheten i analysen av disse nivåene, kan blant annet bidra til at Gunnar vil mestre og etter hvert appropriere (jmf. kap. 4.4, Säljö, 2003; Wertsch, 1998) slike kulturelle analyseredskaper og dermed utvikle egne strategier for å etablere sammenheng mellom begrunnelser og handlinger (jmf. kap. 4.4.1-4.4.2, Vygotsky, 1978, 1986).

Drøftingen av analysene viser også hvordan problemene med å etablere felles fokus og fastholde felles fokus (jmf. Mina og Vivi) vanskeliggjør en systematisk og målrettet perspektivering av fokus. De mange initiativene og svak adressivitet bidrar til at perspektivene og nivåene skifter hyppig. I og med at en ytring ofte ikke adresseres mot det samme nivået eller perspektivet som forrige ytring la opp til blir det vanskelig å få til en grundig gjennomgang av det enkelte fokus. Det blir for hyppige skifter av både perspektiv og nivå til at det blir mulig for deltakerne å målrette samtalen (jmf. utdrag 96-103 ind. veil. 12.09). Dette medfører, som vist i analysen, at samtalene blir fragmentariske og fokusene innen hvert saksområde belyses dermed ikke systematisk på de ulike nivåene (jmf. kap. 8.3.1).

Drøftingen av første del av delproblemstillingen om ulike nivå i veiledningssamtalene viser at alle de tre veiledningsparene belyser saksområdene og fokus både på handlingsnivå og begrunnelsesnivå, men handlingsnivået er dominerende i samtalene.

Perspektiver relatert til handlingsnivå og begrunnelsesnivå

Analysen av veiledningssamtalene viser at når deltakerne har etablert felles fokus innen et saksområde, blir dette fokuset belyst ved hjelp av ulike perspektiver både på handlingsnivå og på begrunnelsesnivå (jmf. kap. 8.5.8). Perspektivene som de nyutdannede og veilederne trekker inn i veiledningssamtalene er i hovedsak relasjonsperspektiver, elevperspektiver, foreldreperspektiver, kollegaperspektiver, lærerperspektiver, fagligpedagogiske perspektiver, praktiske perspektiver, systemperspektiver, kritiske perspektiver, innovative perspektiver og personlige perspektiver. Disse perspektivene relateres til beskrivelser av situasjoner og begrunnelser for vurderinger og handlinger. For at denne perspektivering skal gi mening, må altså deltakerne ha etablert felles fokus. Felles fokus blir også belyst ut fra ulike begrunnelser som praktiske begrunnelser, erfaringsbaserte begrunnelser, verdi-baserte begrunnelser og fagligpedagogiske begrunnelser. Disse ulike typene begrunnelser

vrurderes også med utgangspunkt i de ulike perspektivene (jmf. kap. 8.4.1-8.4.2, 8.4.4 og 8.5.4).

Perspektiver har å gjøre med at saksområder og fokus kan sees i lys av ulike hensyn. Det å trekke inn flere perspektiver viser at det kan være mange ulike hensyn man skal være oppmerksom på, og foreta valg ut fra når det gjelder oppfølging av et saksområde og det enkelte fokuset innen dette saksområdet. Derfor bidrar perspektiver til å få fram noe av kompleksiteten i det enkelte saksområdet (jmf. kap. 3.3.6) og til en problematisering av det enkelte fokuset. Dette er i kapittel 3.3.6 skissert som noe av det som kjennetegner refleksjon i veiledningssamtaler. Ulike perspektiver bidrar også til å tydeliggjøre det komplekse, samtidige og uforutsigbare som kjennetegner lærerarbeidet, og som lærere må lære seg å ha et bevisst forhold til og kunne håndtere (jmf. Hubermann, 1993; Østrem, 2008).

Ottesen (2006) fant tre ulike tilnæringer til refleksjon da hun observerte veiledningssamtaler mellom lærerstudenter og praksislærere (jmf. kap. 5.1.3). Den ene tilnærmingen til refleksjon som var mest vanlig var det å *drøfte raske og praktiske løsninger* (a), den andre tilnærmingen var relatert til å se en sak fra *flere perspektiver* (b), mens den tredje dreide seg om å *analysere og vurdere erfaringer* (c) både ut fra teoretiske og praktiske perspektiver.

Utdragene og analysene av veiledningssamtalene viser at refleksjon som kan karakteriseres som (a), var dominerende i noen av veiledningssamtalene, men veiledningssamtalene var også preget av den type refleksjon der man trekker inn ulike perspektiver (b). Det varierte hvorvidt den tredje varianten (c) kan sies å ha vært del av den refleksjonen som foregikk i disse veiledningssamtalene.

De beskrivelsene særlig førsteårslærerne gir av sin lærerhverdag, som travel og heseblesende (jmf. kap. 5.3-5.4, 5.5.1-5.5.2, Hanssen et al., 2010; Ulvik, 2009), indikerer at de nyutdannede tidlig på høsten har behov for noen som kan hjelpe dem til å få oversikt og over tid å effektivisere arbeidet (jmf. Skagen, 2010a, 2010b). Ulvik (2009) fant eksempelvis at tidspress i hverdagen er en av årsakene til at nyutdannede har problemer med å delta i veiledningssamtalene. I tiltaket "Ny som lærer" er veiledningssamtalene obligatoriske. De nyutdannede i mitt utvalg er i hovedsak positive til å få veiledning, og det er kun Gunnar som i deltakerberetningen tilkjenner skepsis (jmf. kap. 8.1.2).

Tidspress og hverdagsstress kan bidra til at de nyutdannede i hovedsak bruker tiden på å konsentrere seg om og få oppgavene gjort. De vil kunne ha lite tid og overskudd til å velge ut og identifisere sitt veiledningsbehov, og dermed til å forberede veiledningssamtalene på den måten flere av veilederne forventer. I en slik arbeidssituasjon som nyutdannet lærer er det nærliggende å anta at flere av dem i hovedsak er opptatt av handlingsnivået og ulike praktiske tilnærminger til de oppgavene de har ansvar for. Beskrivelsene førsteårslærerne i min studie gir av sin situasjon den første høsten viser også at de opplever at tida ikke strekker til (jmf. kap. 7.1, 8.4 og 8.5). Det kan innebære at når de nyutdannede ber om veiledning i forhold til ulike saksområder, kan det da i første omgang være basert på et ønske om konkrete råd og hjelp til å løse disse oppgavene på en mest mulig effektiv og praktisk måte. De kan være lite motivert for å trekke inn mange perspektiver og problematisere situasjonen ytterligere (jmf. kap. 5.1.3, Ottesen refleksjon som a).

Tiltaket ”Ny som lærer” vektlegger refleksjon (jmf. kap. 2.3). Dette er en tilnærming der man problematiserer ulike sider ved et saksområde og vektlegger refleksjon over handling, samt reflekterer rundt begrunnelser for handlingene (jmf. kap. 3.3.3 og 3.3.6). Dette gjøres ved at man etterspør begrunnelser og trekker inn ulike perspektiver før man kommer fram til hvordan saksområdet praktisk kan håndteres (jmf. kap. 3.3.3, Lauvås et.al., 1996; Lauvås & Handal, 2000). Drøftingen av delproblemstilling 1 viser blant annet at de nyutdannede i liten grad har erfaring med en slik tilnærming fra før. Den viser også betydningen av at veilederen tilpasser sin tilnærming til veiledning til veisøkerens forutsetninger. Selv om de nyutdannede i liten grad kjenner en slik tilnærming til veiledning som tiltaket ”Ny som lærer” legger opp til, viser det seg at dette ikke nødvendigvis er til hinder for felles meningskaping (jmf. Gunnar og Vera). Imidlertid kreves det at veilederen tydeliggjør hvorfor hun velger en slik tilnærming og dermed bidrar til at de *nyutdannede får innsikt i hensikten* med veiledningssamtalene og de sammen kommer fram til en felles målsetting med veiledningssamtalene og hvordan fokus skal belyses.

Analysen av veiledningssamtalene viser at handlingsnivå ofte belyses ut fra mange og ulike perspektiver. Dette åpner for ulike former for refleksjon på handlingsnivå. Som vist i kapittel 3.3.6 er det mange ulike synspunkter og innfallsvinkler til begrepet refleksjon (jmf. Søndena, 2002; Zeichner, 1993, 1996; Zeichner & Liston, 1987).

Den enkelte nyutdannede vil som novise kunne ha lite erfaring med å tilpasse metodevalg til ulike situasjoner (jmf. kap. 5.3.4, Stålsett, 2009). Dreyfus, Athanasiou og Dreyfus

(1986) fant at nyutdannede preges av *kontekstfrie og regelstyrte handlinger, mangler forståelse av helhet* og vurderer sitt arbeid i forhold til hvor godt de klarer å følge *innlærte regler* (jmf. også Berliner, 1995). Dette innebærer at de perspektivene som kan oppleves som mest nærliggende for de nyutdannede når man har det hektisk og travelt, vil kunne være å finne ut av hva som forventes av dem, bli kjent med rutiner, prosedyrer og forsøke å følge den praksisen som eksisterer på skolen (jmf. Feiman-Nemser, 2003; Skagen, 2010a, 2010b). Dette er det flere eksempler på i de ulike utdragene. Gunnar er den som tydeligst i den første veiledningssamtalen tilkjenner at han er opptatt av å bli kjent med forventninger og prosedyrer, slik at han kan følge opp disse forventningene. Innen veiledning som vektlegger også fornying og innovasjon blir det viktig at veilederne bidrar til å utvide de nyutdannedes perspektiver og trekker inn flere perspektiver både på handlings- og begrunnelsesnivå, inkludert det kritiske perspektivet relatert til eksisterende praksis på skolen og begrunnelser for denne praksisen.

Ved systematisk å trekke inn mange ulike perspektiver på handlingsnivå kan veiledningssamtalene bidra til at de nyutdannede ser hvordan perspektiver kan brukes som kulturelle redskaper i analyse av handlinger (jmf. Kagan, 1994; Ottesen, 2006; Ødegård, 2011). Dette innebærer at det å belyse et fokus fra flere perspektiver på handlingsnivå, kan gi en større forståelse for de mange hensyn som må tas i lærerarbeidet, og de mange ulike dilemmaer dette yrket innebærer (jmf. Zeichner, 1996; Jordell, 2011). Perspektivering på handlingsnivå kan på denne måten bidra både til utvikling av ulike kulturelle redskaper relatert til analyse og vurdering av handlinger og i forhold til planlegging og metodevalg (jmf. Ottesen, 2006).

I analysen tydeliggjør særlig Karen dette i forhold til at hun får fagdidaktiske perspektiver på egen undervisning og konkrete tips og råd i forhold til undervisning. Slik sett kan det å trekke inn og belyse fokus grundig ved hjelp av ulike perspektiver på handlingsnivå føre til at de nyutdannede og veilederne distribuerer sin kompetanse, og gir hverandre innspill på hvordan disse ulike perspektivene kan få betydning for handling (jmf. kap. 4.4.3, Vygotsky, 1978, 1986; Säljö, 2003). Det å drøfte perspektiver på handlingsnivå kan også oppleves som mindre krevende og skremmende i en veiledningssituasjon enn det å etterspørre ulike begrunnelser (jmf. Mina og Vivi).

Veilederen Vanja viser ved flere anledninger at hun i de individuelle veiledningssamtalene er opptatt av ulike fokus relatert til forbedring av Karens arbeidssituasjon. Dette gjør Vanja

blant annet ved å ta utgangspunkt i Karens beskrivelser av sin arbeidssituasjon og ved at de sammen finner fram til hva de vil ha fokus på. Hun foreslår konkrete praktiske løsninger, uten nødvendigvis å trekke inn mange ulike perspektiver på begrunnelsesnivå. I stedet for å problematisere alle fokusene ut fra ulike perspektiver, velger hun noen ganger kun å belyse fokus fra et pragmatisk perspektiv og Karens personlige perspektiv (jmf. ind. veil. 20.09, Karen). Hun lar på denne måten den nyutdannedes arbeidssituasjon få betydning for i hvilken grad hun velger å trekke inn mange ulike perspektiver. Hun tydeliggjør imidlertid at Karens mange utfordringer har sammenheng med skolens ledelses- og samarbeidskultur. Derfor blir det systemiske perspektivet vesentlig i disse veiledningssamtalene. Vanja tar på denne måten hensyn til, og tilpasser veiledningssamtalenes innhold til den skolekonteksten den nyutdannede beskriver. Hun bruker sitt faglige skjønn og sin kunnskap og erfaring som lærer, om det å være nyutdannet, samt kunnskap og erfaring med veiledning av nyutdannede, til å tilpasse veiledningen til det hun oppfatter som Karens behov. Dette, samt at Karen selv ofte trekker inn ulike perspektiver, kan være noe av grunnen til at hun i disse veiledningssamtalene i stor grad overlater til den nyutdannede å problematisere fokus. Selv velger hun isteden å framheve og forsterke den kompetansen den nyutdannede tilkjenner. Hun tydeliggjør for Karen hvilken kompetanse hun som nyutdannet formidler (speiling) i disse veiledningssamtalene, for på denne måten å hjelpe Karen til å bli bevisst sin egen kompetanse.

Innen veiledningssamtaler som vektlegger refleksjon, framheves ofte et kognitivt perspektiv. Handal (2007) betegner den veiledningsstrategien som han har vært med å utvikle, som en sosiokognitiv tilnærming. Dette fordi Handal og Lauvås er opptatt av de kognitive aspektene ved veiledningssamtalene. De kognitive perspektivene i veiledningssamtalene kan, slik jeg ser det, i stor grad dreie seg om at de nyutdannede utvikler ulike kulturelle redskaper for analyse og vurdering, blir bevisst ulike valgmuligheter, samt bevisst på sin egen kompetanse som lærer.

Dersom kognitive perspektiver snevres inn til kun å skulle dreie seg om fagkunnskaper innen det enkelte undervisningsfaget, pedagogisk teori eller pedagogiske temaer fra lærerutdanningen, viser analysen at overordnede teoretiske perspektiver i liten grad kommer til uttrykk i veiledningssamtalene. I veiledningssamtalene belyses handlingene fra ulike perspektiver, men teoretiske referanser i form av ulike eksplisitte pedagogiske referanser, er samtalene bortimot blottet for. De perspektivene som belyses, relateres mer direkte til handlingene, slik at når det systemiske perspektivet belyses, gjøres det helt konkret ut fra å

analysere eksempelvis samarbeid, forventninger og koordinering av arbeidsoppgaver. Deltakerne bruker i liten grad betegnelser som didaktiske perspektiver, men relaterer dette direkte til elevers forutsetninger, målet med undervisning eller ulike arbeidsoppgaver. På denne måten *skapes også noe av begrepsbruken fra lærerutdanningsdiskursen om til mer praksisnær terminologi*. Da blir også de teoretiske perspektivene flettet inn i en mer praksisnær språkdrakt (jmf. kap. 6.5.2).

Zeichner (1996) viser til at motstandere mot vektlegging av refleksjon i veiledningssamtaler for nyutdannede lærere argumenterer med nyutdannedes evne til refleksjon kan sees som stadier i læringsprosessen eller som en syklisk utvikling der yrkesutøveren blir mer og mer reflektert etter hvert (jmf. Tetzlaff & Wagstaff, 1999; Zeichner, 1996). Zeichner tar avstand fra en slik tilnærming nettopp fordi han blant annet også ser perspektivtaking på handlingsnivå som en viktig side ved læreres refleksjon (jmf. kap. 3.3.6, teknisk og praktisk refleksjon). En slik refleksjon relatert til handlingsnivået kan bidra til å effektivisere de nyutdannedes hverdag, gi dem større trygghet i valg av praktiske tilnærminger, samt handlingsalternativer i arbeidet som lærer.

Flere av de nyutdannede gir uttrykk for at de i første omgang trenger hjelp i forhold til å utvide sitt handlingsrepertoar som nye lærere, og hjelp til hvordan de praktisk skal gjennomføre oppgaver som de ikke har erfaring med fra lærerutdanningen (utdrag 33-39, gr. A, int. 12.11). Analysen av veiledningssamtalene viser at de nyutdannede og veilederne reflekterer i forhold til handlingsnivå ved at de ulike fokusene belyses ved hjelp av mange og forskjellige perspektiver. På denne måten kan veiledningssamtalene få betydning for at de nyutdannede utvider sitt handlingsrepertoar fordi de ved hjelp av veilederne får tilgang til flere perspektiver som kan belyse saksområdene.

Skagen (2000a, 2007, 2010a, 2010b) har i en årrekke kritisert veiledningsstrategien ”Handling og refleksjon” som han mener ensidig har vært opptatt av refleksjon relatert til begrunnelser og i mindre grad vært opptatt av handling. Skagens kritikk av veiledningssamtaler som vektlegger refleksjon, dreier seg i hovedsak, slik jeg forstår det, om refleksjon og problematisering på begrunnelsesnivå som da ikke nødvendigvis relateres til handlingsnivået. Målet med veiledning som vektlegger begrunnelser og ulike perspektiver på begrunnelsesnivå, må nettopp være at refleksjon også skal ha betydning for de pedagogiske valgene man tar og dermed for handlingene de nyutdannede utfører i sin skolekontekst, jmf. Gunnar og Veras fokuseringsprosess (kap. 8.7.2). Den tilnærmingen til

veiledning som tiltaket ”Ny som lærer” bygger på vektlegger en kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming som skal bidra til kritisk refleksjon og refleksjon der man er opptatt av ikke bare av handlingene, men også begrunnelsene for handlingene. En slik tilnærming til refleksjon kan få betydning for at refleksjonen i veiledningssamtalene ikke bare knyttes til handlingene med den faren det innebærer at eksisterende praksis foredles, men også til hensikt og begrunnelser slik at det i større grad gis mulighet for overskridende refleksjon og nyskaping (jmf. Søndena, 2002). Eksempler fra veiledningssamtalene mellom både Gunnar og Vera, og Karen og Vanja viser dette.

Både Zeichner og Jordell (jmf. kap. 3.3.5 og 3.3.6) er opptatt av refleksjon relatert til verdibaserte og etiske vurderinger. Analysene av veiledningssamtalene viser at de nyutdannede og deres veiledere belyser fokus også ut fra verdibaserte begrunnelser og tar ulike perspektiver relatert til slike verdibaserte begrunnelser. På denne måten tydeliggjør veiledningssamtalene at de nyutdannede er i stand til å reflektere på det noen vil kalle overordnet nivå (jmf. Søndena, 2002).

Min analyse viser at de nyutdannede og veilederne også på begrunnelsesnivå trekker inn ulike perspektiver og disse perspektivene bruker de til å belyse handlingsnivået. Analysene viser at de ofte relaterer et perspektiv enten til handlingsnivået eller begrunnelsesnivået og underveis i veiledningssamtalen flytter dette perspektivet mellom nivåene. På denne måten blir det perspektivene som binder nivåene sammen, fordi de belyser både begrunnelsesnivå og handlingsnivå innenfor det samme perspektivet. Gunnar og Vera er de blant disse tre parene som gjør dette mest systematisk (jmf. utdragene 242-248 og 251-257, ind. veil. 18.09). Disse skiftene av nivå innen det enkelte perspektiv, som er en kompetanse som Vera distribuerer i veiledningssamtalene, og som Gunnar følger opp, kan bidra til å utvikle en systematikk og målrettethet i bruk av denne type kulturelle redskaper. Det er en systematikk som Gunnar i samarbeid med veilederen viser at han setter pris på og behersker og som han da eventuelt kan appropriere og dermed gjøre til sin egen. Dette vil han eventuelt kunne videreføre i sin praksis som lærer (jmf. kap. 4.4.2).

Mina begrunner ofte sine handlinger og vurderinger ut fra verdibaserte eller praktiske begrunnelser, mens Karen og Gunnar i større grad også trekker inn fagligpedagogiske begrunnelser. Mina trekker i liten grad inn sine fagligpedagogiske begrunnelser i veiledningssamtalene, men derimot er det flere eksempler på at hun i veiledningssekvensene de nyutdannede tar initiativ til i gruppeintervjuene, gjør dette. Det kan ha sammenheng med

ulike sider ved veiledningssamtalene som samtalesjanger og den tilnærmingen til veiledning veiledningsparet Mina og Vivi utvikler. Slik sett viser dette at valg av perspektiver og begrunnelser også har sammenheng med og er vevd inn relasjoner og roller i veiledningssamtalen som kontekst (jmf. kap. 3 og kap. 4, Linell, 2009; Vygotsky, 1978, 1986).

Mange begrunnelser er basert på praktiske muligheter eller begrensninger når det gjelder antall elever, ulike ressurser som lokaler, utstyr eller lærere. Vera velger, når hun etterspør begrunnelser, å presisere sin tilnærming ved og antyde at hun ønsker at de starter med verdibaserte begrunnelser. Det innebærer at hun tydeliggjør at Gunnar først skal vurdere saksområdet uten å knytte dette direkte til handlinger og praktiske begrensninger (jmf. utdrag 1-34, ind. veil. 18.09). På denne måten viser hun at Gunnar må følge sin egen overbevisning i så stor grad som mulig, og at mulighetene for å utvikle nye tilnæringsmåter er større enn det kan se ut til dersom man blir ensidig opptatt av å tilpasse seg. Slik inviterer Vera til at Gunnar skal gi uttrykk for sine pedagogiske ideer, og de verdiene han ønsker å vektlegge. På denne måten viser hun i sin tilnærming til begrunnelsesnivået at det er viktig å overskride eksisterende praksis ved og sette ord på sine pedagogiske ideer og verdier. I neste omgang relaterer hun til handlingsnivået og da muligheter i forhold til å følge opp det pedagogiske grunnlaget den nyutdannede har gitt uttrykk for. En slik tilnærming til begrunnelsesnivået, der et av perspektivene er å omsette ideer til praktisk pedagogisk handling, gjenkjennes i Søndena (2002) begrep ”transendent refleksjon” (kap. 3.3.6). Refleksjon relatert til begrunnelsesnivået kan handle om begrunnelser for handling, men også som Søndena (2002) framhever, om betydningen av å trekke inn ulike perspektiver relatert til mer overordnede dimensjoner som grunnlaget for handlingene hviler på, slik Vera innbyr til.

Begrunnelsesnivået i de observerte veiledningssamtalene relateres i hovedsak til praktiske, erfaringsbaserte, fagligpedagogiske og verdibaserte begrunnelser. Alle disse ulike dimensjonene er betydningsfulle når man skal vurdere og begrunne. Søndena (2002) peker spesielt på betydningen av også å tillate seg og begrunne uten å relatere begrunnelsen til annet enn egne pedagogiske ideer, kunnskaper og verdier, uavhengig av erfaringer og praktiske forhold og frikoplethet fra å tenke konsekvenser for handling. En slik tilnærming kan man se hos Vera ved at hun starter med å etterspørre ulike typer begrunnelser i sin systematiske tilnærming til hvert enkelt fokus i veiledningssamtalene. På denne måten bidrar veiledningssamtalene til å vise Gunnar noe av det *handlingsrommet* han antakeligvis

ikke ville ha sett dersom de kun hadde vektlagt praktiske eller erfaringsbaserte begrunnelser.

Analysen av de observerte veiledningssamtalene viser hvordan de nyutdannede og veilederne på ulike måter beveger seg mellom mellom handlings- og begrunnelsesnivåene, og mellom ulike typer begrunnelser og perspektiver. Det at Vanja i større grad tilpasser veiledningen til Karens situasjon og vektlegger handlingsnivå og effektivisering av arbeidssituasjonen, medfører ikke nødvendigvis at handlingene ikke begrunnes. I deres veiledningssamtaler ser vi hvordan Karen gjennomgående begrunner sine utsagn ut fra ulike perspektiver, slik at veiledningssamtalen beveger seg på flere nivå og fokus belyses ut fra ulike perspektiver. Dette viser noe av det mangfoldet som preger veiledningssamtalene. Et mangfold som er relatert til ulike fokuseringsprosesser, ulike roller i veiledningssamtalene, forskjellige tilnæringsmåter til veiledning, og ikke minst også i forhold til hvordan saksområdene belyses på handlings- og begrunnelsesnivå og i forhold til ulike perspektiver.

Selv om noen veiledningssamtaler i større grad enn andre vektlegger handlingsnivået, viser analysen at de nyutdannede sammen med sine veiledere er i stand til å reflektere både på handlingsnivå og på begrunnelsesnivå. Dette blant annet i forhold til etiske vurderinger, samfunnsperspektiver og overordnede lærings- og elevsyn. Verdibaserte begrunnelser er framtreddende i alle de tre individuelle veiledningssamtalene. Derfor er det ikke noe som skulle tilsi at verdibaserte begrunnelser først blir viktig etter at de nyutdannede har jobbet noen år (jmf. kap. 3.3.6). Tvert imot kan de nyutdannedes kompetanse og forståelse for ungdommens kultur, samt deres ferske forskningsbaserte kunnskap fra lærerutdanningen, også være viktige bidrag inn i profesjonsfellesskapet (jmf. kap. 3.3.6, Dysthe, 2001a; Jordell, 2011; Zeichner, 1996).

Drøftingen av den siste delen av delproblemstilling 2 som angår refleksjon, viser at disse tre veiledningsparene får ulike forutsetninger for å reflektere blant annet fordi de i ulik grad etablerer felles fokus. Mina og Veras veiledningssamtaler gir liten mulighet til refleksjon fordi de i liten grad etablerer felles fokus over tid. Selv om de trekker inn ulike perspektiver på handlingsnivå og begrunnelsesnivå, blir samtalene for fragmentariske, monologiske og lite målrettet. Dette hindrer felles meningsskaping. Når det gjelder de to øvrige veiledningsparene viser utdragene fra veiledningssamtalene og drøftingen at de etablerer og fastholder felles fokus over lengre tid, og systematisk og målrettet belyser

hvert fokus ut fra ulike perspektiver på handlings- og begrunnelsesnivå. På denne måten tydeliggjør disse to veiledningsparene ulike former for refleksjon som også gir mulighet for overskridende refleksjon (jmf. Søndena, 2002), noe som kan bidra til innovasjon og fornying av eksisterende praksis.

8.7.3 Drøfting av delproblemstilling 3 om relasjoner i veiledning

Innen veiledningslitteratur belyses i stor grad kvaliteter som trygghet, forståelse og anerkjennelse i relasjonene mellom deltakerne i veiledningssamtalene. Der vektlegges betydningen av å lytte til hverandre, tilpasse veiledningen til veisøkerens forutsetninger, samt avklare rammer, roller og hensikten med samtalene (jmf. Jensen & Ulleberg, 2011; Peavy, 2006; Teslo, 2006). Anerkjennelse, slik det framstår hos Schibbye (2002), dreier seg om den nyutdannedes og veilederens forhold til seg selv og deres forhold til hverandre. Det handler om en anerkjennende holdning, anerkjennende væremåte og opplevelse av å bli anerkjent (jmf. kap. 3.3.2, Schibbye, 2002).

Wang og Odells (jmf. kap. 5.5.4) tre hovedtilnærminger til veilederrollen og de 16 ulike variantene og kombinasjonene av disse tilnærmingene viser også hvordan veiledningen må tilpasses veisøkernes forutsetninger. De fant at det ikke er tilstrekkelig med en tilnærming til veiledning, men at veilederne må beherske flere tilnærminger slik at de kan tilpasse veiledningen både til veisøkernes ulike forutsetninger, hensikten med veiledningssamtalene og til den konteksten veiledningssamtalen er del av og vevd inn i.

Relasjoner i veiledningssamtalene mellom Mina og Vivi

Veiledningsrelasjoner der man i liten grad får etablert felles forståelse og der deltakerne i liten grad følger opp hverandres initiativ, bidrar til at dialogene får et monologisk preg (jmf. kap. 3.2.5, 3.2.6 og 4.2.2-4.2.3). Taleren (veilederen) tar eksempelvis for gitt at adressaten (den nyutdannede) forstår hensikten med spørsmålene, noe analysen og drøftingen viser ikke nødvendigvis er tilfelle (jmf. kap. 4.2, Bruner, 1999; Bakhtin, 1986; Rommetveit, 2008; Linell 2009). Veiledningssamtalene mellom Mina og Vivi gir mange eksempler på det, noe som fører til at de snakker forbi hverandre. Ytringene adresseres i liten grad til forutgående ytring. Minas stadig nye initiativ, og hennes og veilederens svake adressering av ytringene, viser på ulike måter at Mina ikke forstår veilederens spørsmål eller anerkjenner hennes kommentarer. På denne måten tydeliggjøres det at verken den nyutdannede eller veilederen i denne relasjonen anerkjenner hverandres ytringer eller sjekker ut om de forstår hensikten med den andres kommentarer og spørsmål. Dermed

vanskeliggjøres etablering av felles fokus og etablerte fokus fastholdes kun i korte sekvenser slik at det å belyse saksområdene systematisk og målrettet blir vanskelig.

Siden Mina og Vivis veiledningssamtaler preges av manglende adressivitet framstår de derfor som monologiske og lite anerkjennede dialoger. Dette kan ha sammenheng med Minas manglende erfaring med og kjennskap til den tilnærmingen til veiledning som veilederen forsøker å legge opp til, samt at veilederen tar for gitt at Mina forstår hensikten med hennes spørsmål og kommentarer. Det kan være at den problemorienterte veiledningstilnærmingen, der fokuset innen saksområdene skal ta utgangspunkt i konkrete problemstillinger, verken oppleves som forståelig eller appellerer til Minas forståelse av veiledningssamtaler og hensikten med slike samtaler. Mina forteller i intervjuene at hun ikke trives med en slik tilnærming til saksområdene, noe som tydeliggjøres på ulike måter også i veiledningssamtalene (jmf. kap. 8.3.2). Veilederen på sin side velger å forsøke og fastholde en slik problemorientert tilnærming.

I veiledningssamtalene og intervjuene viser Mina at hun ikke føler seg bekvem i veiledningssituasjonen (jmf. kap. 8.3.1, utdrag 104-107, ind. veil. 12.09 og kap. 8.3.5, ytring 71, ind. int. 3.12). Denne følelsen av å føle seg ”dum” og usikker ser etter hvert ut til å gi seg utslag i at hennes ytringer blir kortere og mindre beskrivende. Intensiteten og engasjementet i veiledningssamtalene avtar og veilederen blir mer dominerende. Når da veilederen i liten grad baserer sine forslag til tiltak på Minas vurderinger og begrunnelser, kan dette oppleves som manglende aksept og anerkjennelse. Dette bidrar til å gi veiledningssamtalene et asymmetrisk og lite anerkjennende og preg. Det innebærer at selv om veileder legger opp til en kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming, blir veilederrollen en kombinasjon av å være avventende og spørrende i noen sekvenser, og i andre sekvenser kan den minne mer om en situert og ekspertorientert tilnærming (jmf. Wang & Odell, 2007). Den samtaleformen de utvikler ser ut til å bli en tvangstrøye som hindrer dem i å etablere felles fokus og felles meningsskaping.

Noe av årsaken til at veiledningssjangeren slik den praktiseres av dette veiledningsparet blir et hinder for meningsskaping, kan ha sammenheng med den utdanningen tiltaket ”Ny som lærer” ga sine veiledere på den tiden (perioden 2004-2007). Dette var en utdanning som i noen grad var basert på øvelser slik de presenteres i Lauvås, Lycke og Handal sine kursopplegg (Lauvås et al., 1990, 1996). I disse kursoppleggene ble de lokale veilederne introdusert for ulike prosedyrer og faser i veiledningssamtaler. Skagen kritiserer Handal og

Lauvås for at de med sin tilnærming til veiledning i for stor grad vektlegger prosedyrer og faser, og for å være for lite opptatt av relasjonene og dialogene (jmf. kap. 5.2.1). Hans forskning viser at en for stor oppmerksomhet på faste prosedyrer og faser kan hindre den nødvendige fleksibilitet og tilpassing som må til for å ivareta de ulike veisøkernes behov (jmf. kap. 5.2.1).

Vivis bakgrunn, utdanningens eventuelle vektlegging av faser og faste prosedyrer, samt min bakgrunn som veilederutdanner og nære relasjon til tiltaket "Ny som lærer", kan ha bidratt til Vivis noe rigide tilnærming til veiledningssamtalene. Hennes lojalitet til målsettingen med tiltaket "Ny som lærer" og min tidligere rolle i dette tiltaket kan ha ført til det Bakhtin kaller overtoner i samtalen (tiltakets overtoner). Disse overtonene kan oppfattes som så sterke at veilederen i større grad tar hensyn til dem enn til å tilpasse veiledningen til Minas forutsetninger. Ønsket om lojalt å følge tiltakets målsetting, eller at veiledningssamtalene ble observert og tatt opp med voice-recorder, kan ha hatt betydning både for hennes valg og rollene i disse veiledningssamtalene.

Selv om Skagen (1998) observerte veiledningssamtaler innen en helt annen kontekst (jmf. kap. 5.1.1), er det interessant å sammenlikne disse funnene i forhold til Skagens bruk av Bakhtin. Bakhtin brukte betegnelsene "authoritative word" og "internally persuasive word" (jmf. kap. 5.5.1). Authoritative word betegner en lukket struktur, som gir en monologisk tilnærming i samtalene, mens internally persuasive word betegner en fleksibel tilnærming som åpner for den andres perspektiver og vurderinger. Skagen framhever faren ved en negativ innflytelse fra autoritative kilder som kan gi en for stor grad av dominans og kontroll i relasjonen. I veiledningssamtalene mellom Mina og Vivi kan eventuelt tiltakets målsetting, veilederutdanningen eller opptak av samtalene eksempelvis utgjøre slike negative overtoner fra autoritative kilder.

Relasjoner i veiledningssamtalene mellom Gunnar og Vera

Relasjonene i disse veiledningssamtalene framstår som mer symmetriske. Fokuseringsprosessene og deres refleksjoner relatert til nivå og perspektiver viser hvordan de sammen utfordrer den andre og bygger opp sine resonnementer ved hjelp av hverandres ytringer og ved å trekke inn ulike perspektiver. De første fokuseringsprosessene som tydeliggjør motsetninger og ulike interesser, bidrar blant annet til at de etablerer en felles forståelse for hensikten med disse samtalene. De har som nevnt en tydelig adressivitet, og dersom den ene ikke forstår den andres ytring, ber hun eller han om ytterligere presiseringer. Deres

tydelige anerkjennelse av hverandres vurderinger bidrar også til at det gis muligheter for å stille spørsmål ved hverandres vurderinger. På denne måten framstår disse to som relativt likeverdige i samtalen. Dette til tross for at slike veiledningsforhold alltid vil ha et visst asymmetrisk preg (jmf. Bjørndal, 2008; Linell & Luckmann, 1991).

I deres relasjon har Vera strategisk dominans, men denne dominansen preges av det Bakhtin kaller ”internally persuasive word”, som innebærer en åpenhet for den andres synspunkter og vurderinger. Vera bruker sin dominans til å bygge videre på Gunnars resonnementer og på denne måten tydeliggjør hun at hun anerkjenner hans vurderinger og inviterer ham videre inn i sine resonnementer. Dette er et typisk trekk ved det Skagen kaller dialogiske veiledningssamtaler (jmf. kap. 5.2.1).

Vera har i likhet med Vivi i hovedsak en kritisk konstruktivistisk tilnærming til veiledning. Imidlertid ser det ut til at blant annet fokuseringsprosessen ved starten av veiledningsforholdet fører til at rollene avklares og de utvikler en relasjon der de begge kan utfordre hverandre. Dermed gis det i større grad også muligheter for at den enkelte kan trekke inn kritiske perspektiver.

Når det gjelder Gunnar og Vera kan rammene og hensikten med veiledning, slik den er formulert i tiltaket ”Ny som lærer”, ha fungert som en overtone som veilederen var opptatt av å følge og som *bidro til* hennes tydelige kritisk konstruktivistiske og reformvennlige tilnærming. Disse overtonene kan ha bidratt til å styrke veilederens systematikk og målretting i samtalen og hjulpet henne til å følge opp det kritiske aspektet relatert til hvert enkelt saksområde. Veilederen overbeviste Gunnar om at dette var en hensiktsmessig tilnærming til veiledning som han ville kunne få utbytte av. På denne måten kan hennes anerkjennelse av hans synspunkter, samt deres klargjøring av ulike interesser og tilnærmingsmåter, ha bidratt til å overbevise Gunnar slik at han blir villig til å prøve den tilnærmingen til veiledning som veilederen argumenterer for og som bygger opp om hensikten med tiltaket ”Ny som lærer”.

Deldrøftingen i kapittel 8.7.2 viser at det er ulikt i hvilken grad veiledningsparene kun trekker inn det Søndena kaller tradisjon og tradisjonsrettet refleksjon (2002) relatert til handlingene, eller om man kan gjenkjenne spor av det Søndena kaller overskridende refleksjon. I Gunnar og Veras veiledningssamtaler viser flere av utdragene at de belyser verdier og synspunkter mer prinsipielt, og dermed får større muligheter for å overskride skolens etablerte handlingsmønstre. En anerkjennende relasjon, slik man finner den i

veiledningssamtalene mellom Gunnar og Vera ser ut til å kunne gi dem muligheter for en slik overskridende refleksjon.

Relasjonene i veiledningssamtalene mellom Karen og Vanja

Når det gjelder *relasjonene* mellom deltakerne Karen og Vanja, startet dette veilederforholdet på en spesiell måte ved at Karen kjempet mot tårene gjennom hele veiledningssamtalen og til slutt begynte å gråte. Til tross for at Karen hadde bestemt seg for at hun ikke skulle gråte og vise sin fortvilelse over yrkesstarten i veiledningssamtalen (jmf. kap. 8.5.3, ytring 13, ind. int. 6.09), var det nettopp det som skjedde. Veilederen anerkjente Karens fortvilelse, samt tydeliggjøre for Karen at hennes situasjon som nyutdannet lærer henger sammen med at skolen er preget av fravær i ledelsen og svak samarbeidskultur. Vanja gir Karen emosjonell og faglig støtte på at hennes arbeidssituasjon er spesielt krevende (jmf. Caspersen & Raaen, 2010; Dahl et al., 2006; Vibe et al., 2009).

Vanja spør, i likhet med de øvrige veilederne, også Karen i starten av veiledningssamtalen om hun har saksområder som de skal belyse. Samtidig gir hun tydelig uttrykk for sin forståelse dersom Karen synes det er vanskelig å vite hva hun skal ta opp (jmf. kap. 8.1.5, ytring 17). Denne veilederen forteller den nyutdannede i den første veiledningssamtalen hvilke kvaliteter hun legger vekt på når det gjelder *utvikling av relasjonene* dem i mellom i disse samtalene (jmf. kap. 8.1.5, ytring 5 og ytring 9). På denne måten tydeliggjør hun også en humanistisk og relasjonsorientert tilnærming.

Vanja tilpasser sin rolle til de behovene Karen gir uttrykk for. Dette gjør hun både ved at de sammen finner fram til de saksområdene og fokusene som belyses i veiledningssamtalene, og ved å tilby praktisk hjelp med undervisningsutstyr og med forslag til undervisningsopplegg. Vanja viser i sine ytringer at hun er opptatt av anerkjennelse (jmf. Schibbye, 2002) og tydeliggjør for Karen at hun anerkjenner hennes fortvilelse over sin arbeidssituasjon, samtidig som hun gir uttrykk for at hun er imponert over Karens kompetanse som nyutdannet lærer. På denne måten framhever hun også sin vurdering av Karens faglige kompetanse som lærer. Hun velger i veiledningssamtalene i liten grad å problematisere fokus, men viser en løsningsorientert tilnærming (jmf. Langslet, 2004) basert på blant annet Karens begrunnelser og vurderinger.

Vanja adresserer sine ytringer tydelig til Karens ytringer og omvendt. Saksområdene fokuseres raskt, og det etablerte fokuset fastholdes over lengre tid og til en av deltakerne tar initiativ til å skifte fokus eller saksområde. Dermed framstår veiledningssamtalene som

dialogiske, og de to utvikler komplimentære roller i veiledningssamtalene der de utfyller hverandre ved at veilederen i stor grad er løsningsorientert og anerkjennende, mens Karen i større grad framstår som den som problematiserer og trekker inn kritiske perspektiver.

I dette veiledningsparet ivaretar Karen i noen grad en kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming, mens veilederen i hovedsak har en humanistisk og relasjonsorientert tilnærming. På denne måten tydeliggjøres også lytterens medansvar i dialogene (jmf. Rommetveit, 1996, 2008) og betydningen av relasjonene for innholdet i veiledningssamtalene og hva disse veiledningssamtalene vektlegger. Dette veiledningsparet illustrerer hvordan veisøkers rolle bidrar til å justere den tilnærmingen til veiledning som veilederen legger opp til, slik at veiledningsparet ivaretar en humanistisk og relasjonsorientert tilnærming, en situert og ekspertorientert tilnærming og i noen grad en kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming (jmf. kap. 4.2.2-4.2.3 og 5.5.4). Den mest framtrædende tilnærmingen er imidlertid den humanistiske og relasjonsorienterte tilnærmingen, men denne hovedtilnærmingen preges av variasjoner relatert til de to øvrige. Karen gir uttrykk for at hun trives med den tilnærmingen til veiledning som de utvikler i disse veiledningssamtalene. Observasjonene viser hvordan dette paret utvikler et faglig fellesskap spesielt relatert til musikkundervisning og spesialpedagogiske utfordringer. I intervjuene forteller Karen hvordan disse veiledningssamtalene bidrar til å ivareta hennes veiledningsbehov.

Vanja har en tydelig strategisk dominans i disse samtalene. I likhet med Vera framkommer denne dominansen som ”internally persuasive word” (Bakhtin, 1986) fordi hun bruker sin kompetanse som lærer og veileder til å lede samtalen på en slik måte at hun anerkjenner, ivaretar og forsterker Karens faglige og pedagogiske initiativ og engasjement. Veilederen selv trekker i liten grad inn kritiske perspektiver, men støtter Karens kritiske og faglige vurderinger.

Kelchtermans (1996) hevder at i løpet av det første året som lærer er bekreftelse på eget arbeid noe av det viktigste (jmf. kap. 5.4.2). I veiledningssamtalen får Karen mye av den anerkjennelsen hun savner i hverdagen som lærer. Hennes faglige interesser og initiativ gjengjeldes, og hun får anerkjennelse og støtte for sine faglige vurderinger.

En sammenlikning og kommentar til relasjonene i de tre veiledningsparene

Karen og Vanja bruker lite tid på å komme fram til fokus, blant annet fordi de helt fra starten av i første veiledningssamtale viser at de har en felles tilnærming til veilednings-

samtalene, anerkjenner hverandres innspill og følger hverandres initiativ. De utfordrer hverandre i liten grad og lykkes med å etablere felles forståelse for hensikten med veiledningssamtalene, felles fokus og felles meningsskapning.

De tre veiledningsparene illustrerer også at den asymmetrien som nødvendigvis ligger implisitt i slike veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og deres lokale veiledere (jmf. kap. 4.2.5 og 5.2.2, Bjørndal, 2008; Linell & Luckmann, 1991), både kan være en styrke og en svakhet i slike veiledningsforhold. Dette avhenger i stor grad av deltakernes respekt, aksept og anerkjennelse av hverandres synspunkter og vurderinger.

Det som tydeligst skiller veiledningsparet Mina og Vivi fra de to øvrige, er at de ikke etablerer et forhold preget av en tydelig anerkjennelse av hverandres synspunkter og kompetanse, eller en felles forståelse for hensikten med disse veiledningssamtalene. Det som kjennetegner relasjonene i de to øvrige veiledningsparene, var nettopp det at de så tydelig adresserer sine ytringer til den andres ytringer, altså en tydelig dialogisk tilnærming. Disse to veilederne bygger i stor grad sine kommentarer, spørsmål og forslag til tiltak, på de nyutdannedes pedagogiske vurderinger og begrunnelser. Dette er også et kjennetegn Skagen (1998) fant på forholdet mellom og ytringene i veiledningssamtalene som han karakteriserte som dialogiske (jmf. kap. 5.2.1). Skagen (1998) fant at for noen av traineene kunne veiledningssjangeren oppleves som en tvangstrøye, noe Skagen kaller for ”diskursiv dominans”. Et tilsvarende fenomen viser analysen av veiledningssamtalene mellom Mina og hennes veileder. Denne diskursive dominansen ser ut til å bidra til at Mina i liten grad får vist sin kompetanse og etter hvert inntar en underlegen posisjon, en posisjon som hjelpetrengende (jmf. Ødegård, 2004) i relasjonen.

Disse tre veiledningsparene viser noe av kompleksiteten i relasjonene mellom veisøker og veileder i veiledningssamtalene. Analysen av fokuseringsprosessene viser betydningen av åpent å tydeliggjøre intensjoner, interesser og motsetninger. Den viser også nødvendigheten av at deltakerne viser at de *anerkjenner hverandres synspunkter og kompetanse*, og *inviterer den andre inn* i sine vurderinger og resonnement. Analysene og drøftingen av relasjonene viser hvordan motsetninger, ulike interesser og forskjellige innfallsvinkler til veiledning kan hindre felles meningsskapning, men også kan bidra til felles meningsskapning og ivaretagelse av de nyutdannedes behov.

Analysene og drøftingen viser hvordan et tiltak som ”*Ny som lærer*” kan utgjøre *over-toner*, og sette rammer for den meningsskapningen som foregår i veiledningssamtalene.

Disse overtonene (jmf. Bakhtin, 2005) oppfattes forskjellig av de ulike deltakerne, og de kan virke hemmende eller fremmende på felles meningsskaping. For veiledningsparet Mina og Vivi vurderer jeg at Vivis forståelse av *tiltakets overtoner fungerte hemmende* for deres mulighet til å etablere en mer fleksibel tilnærming til veiledningssjangeren, mens det for veiledningsparet Gunnar og Vera kan ha virket fremmende for å trekke inn mer prinsipielle vurderinger samtidig som den nyutdannedes vurderinger tydelig anerkjennes.

Veiledningsparet Karen og Vanja valgte en annen tilnærming til veiledningssamtalene der veilederen i stor grad var opptatt av en humanistisk og relasjonsorientert tilnærming, selv om hun også i noen grad trekker inn kritiske perspektiver på systemnivå. I disse veiledningssamtalene utvikler deltakerne ulike roller, der veilederen i hovedsak blir den som ivaretar den humanistiske og relasjonsorienterte tilnærmingen, men sammen med Karen ivaretar de også kritiske og reformvennlige tilnærmingen.

Disse tre veiledningsparene illustrerer på ulike måter den nyutdannedes medansvar i dialogene og betydningen av hvordan matchen (Schibbye, 2002) mellom den nyutdannede og veilederen etableres og utvikles (jmf. kap. 4.2, det dialogiske perspektivet).

8.7.5 Kommentar til drøftingen av delproblemstillingene

Drøftingen av hovedproblemstillingen i kapittel 7.3 viser blant annet at de nyutdannedes arbeidsoppgaver, arbeidssituasjon, samt ledelses- og samarbeidskulturen på den skolen den nyutdannede arbeider, får betydning for innholdet i veiledningssamtalene. I kapittel 8 viser analysen og drøftingen av delproblemstillingene blant annet at valg av saksområder, fokusering og relasjoner får betydning for hvordan fokus belyses med hensyn til nivå og perspektiver. På denne måten tydeliggjør analysen og deldrøftingene i disse to kapitlene noe av kompleksiteten som veves sammen og utgjør innholdet i slike veiledningssamtaler (jmf. kap. 4).

Dette innholdet har også sammenheng med veiledningssamtaler som institusjonelle samtaler, hensikten med veiledningsordningen for nyutdannede og målet med tiltaket "Ny som lærer". Bakhtin (1986, 2005) kaller disse overtoner som min analyse og drøfting viser at på ulike måter veves inn i og preger disse veiledningssamtalene som kontekst (jmf. kap. 4.2 og 5.2.1).

Deldrøftingen i kapittel 8.7 viser at veiledningssamtalene i hovedsak handler om handlingsnivået og at handlingsnivået belyses ut fra mange ulike perspektiver. Det er ulikt

i hvilken grad de tre veiledningsparene trekker inn begrunnelsesnivået og hvilke typer begrunnelser som vektlegges. Noen av de nyutdannede vektlegger i hovedsak verdibaserte, erfaringsbaserte og praktiske begrunnelser i disse veiledningssamtalene (Mina), mens andre i større grad også trekker inn fagligpedagogiske begrunnelser (Gunnar og Karen).

Begrunnelser slik de framkommer i lærerutdanningsdiskursen, ofte med referanse til teoretiske modeller, teoretiske begreper eller ulike pedagogiske retninger, trekkes i liten grad inn i disse observerte veiledningssamtalene. De begrunnelsene som de nyutdannede og veilederne gir, er ofte relatert nært til handlingsnivå og kan i mindre grad spores direkte tilbake til lærerutdanningens terminologi, spesielle uttrykk relatert til enkeltfag eller begreper innen pedagogisk teori. Denne nære sammenhengen mellom handlingsnivået og begrunnelsesnivå i veiledningssamtalene understrekes gjennom deltakernes begrepsbruk og praksisnære språkdrakt.

De tre veiledningsparene illustrerer på ulike måter hvordan fokuseringsprosessen og etablering av felles fokus får betydning for mulighetene til refleksjon i veiledningssamtalene. Disse veiledningssamtalene viser betydningen av at veisøker og veileder etablerer *en felles forståelse for hensikten* med veiledningssamtalene og at de *inviterer hverandre inn i sine resonnementer*. Relasjonen mellom de nyutdannede og veilederne preges av i hvilken grad deltakerne *adresserer sine ytringer* (jmf. kap. 4.2.2-4.2.3, Rommetveit, 2008). Veiledningssamtaler med tydelig adressering av ytringene framstår som dialogiske, mens sekvenser der deltakerne i liten grad følger opp den andres initiativ framstår som monologiske (jmf. kap. 4.2 og 5.2.1). *Anerkjennelse av hverandres synspunkter og i hvilken grad veiledningssjangeren tilpasses den enkelte nyutdannedes forutsetninger og behov, er også av stor betydning for innholdet og de nyutdannedes utbytte.*

For å kunne belyse et saksområde systematisk og målrettet er deltakerne avhengige av å *etablere og fastholde felles fokus over lengre tid*. Etablering og fastholdelse av felles fokus gir dem mulighet til å belyse dette fokuset ut fra *ulike perspektiver på handlings- og begrunnelsesnivå*.

Jeg har i denne drøftingen trukket inn forskning på veiledning i lærerutdanningen, forskning på ulike typer av veiledningssamtaler, forskning på nyutdannede og på veiledning for nyutdannede lærere spesielt. Dette for å kaste lys over noe av den kompleksiteten som preger disse veiledningssamtalene. Jeg har spesielt trukket fram Wang og Odells tre hovedtilnærminger til veiledningssamtaler og ulike variasjoner knyttet til disse

hovedtilnærmingene. Slike variasjoner illustreres i de mange utdragene fra veiledningssamtalene. Deldrøftingen viser hvordan veiledningssamtalene på ulike måter kan tilpasses den enkelte nyutdannedes behov, samtidig som man kan ivareta ulike typer refleksjon. Dette bidrar til at innholdet i veiledningssamtalene omhandler et mangfold av saksområder og fokus, samt at innholdet også bidrar til å vise noe av kompleksiteten ved slike veiledningssamtaler. Samtidig viser analysene og drøftingen betydningen av at veiledningssamtalene ikke kun relateres til en av de tre hovedtilnærmingene som Wang og Odell identifiserte, men også gjenspeiler og tilpasses både deltakernes forutsetninger og hensikten med veiledningssamtalene. Dette krever at veilederen kombinerer ulike tilnærminger til veiledningssamtalen, til veisøkerens forutsetninger og hensikten med veiledningen.

9 Avsluttende drøfting

Den avsluttende drøftingen tar utgangspunkt i analysen og drøftingen av de ulike delproblemstillingene. Derfor presenteres først en kort oppsummering av analyse og drøfting relatert til disse (kap. 9.1). I denne oppsummeringen har jeg valgt å følge den opprinnelige rekkefølgen delproblemstillingene er presentert i. Med dette som bakteppe vil jeg drøfte det jeg anser som mine hovedfunn.

Den sosiokulturelle tilnærmingen og det dialogiske perspektivet har bidratt til at analysen har avdekket sammenhenger som ellers kan være vanskelige å oppdage. Disse sammenhengene er påpekt, og drøftet i deldrøftingene. Både analysen og drøftingene viser hvordan de ulike kontekstene veves sammen og blir hverandres forutsetninger (jmf. Linell, 2009; Vygotsky, 1978, 1986).

I denne avsluttende drøftingen tar jeg utgangspunkt i at veiledning av nyutdannede lærere kan sees i lys av tre hovedkontekster. Den ene er lærerutdanningskonteksten (kap. 9.2). De nyutdannedes yrkeskvalifisering og deres forutsetninger for å delta i slike veiledningssamtaler kan spores tilbake til denne. Saksområdene som belyses i veiledningssamtalene kan gi indikasjoner på hva som vektlegges i lærerkvalifiseringen, og hva som ikke nødvendigvis vektlegges. Derfor relateres først noen hovedfunn til de nyutdannedes forutsetninger både når det gjelder lærerkvalifiseringen generelt, men også i forhold til fagfeltet pedagogisk veiledning.

De nyutdannedes arbeidsoppgaver, arbeidssituasjon og skolenes ledelses- og samarbeidskultur har betydning for hvordan de nyutdannede opplever yrkesstarten. Skolekonteksten er også utgangspunktet for de saksområdene som belyses i veiledningssamtalene. Den andre konteksten som presenteres er derfor skolekonteksten (kap. 9.3). Saksområdene i veiledningssamtalene forteller om møtet mellom de nyutdannede og lærerarbeidet. Disse saksområdene viser noe av de nyutdannedes entusiasme, kompetanse og sårbarhet. Samtidig tydeliggjøres også skolens forutsetninger for å ivareta de nyutdannede som arbeidstakere og muligheter for å nyttiggjøre seg deres kompetanse. Derfor relateres noen hovedfunn til de nyutdannedes møte med skolekonteksten. Disse hovedfunnene vil også i stor grad ha sammenheng med de nyutdannedes bakgrunn fra utdanningen, slik at her vil det bli en del kryssreferanser til kapittel 9.2.

Analysen og deldrøftingene har vist hvordan veiledningssamtalene på ulike måter kan fremme eller hemme felles meningsskaping. Den har vist hvordan de nyutdannedes behov og ønsker ivaretas på ulike måter i disse veiledningssamtalene. Den tredje konteksten som presenteres er derfor veiledningssamtalene som kontekst (kap. 9.4). Her tydeliggjøres ulike tilnærminger til veiledning, og i hvilken grad og på hvilken måte disse veiledningssamtalene ivaretar hensikten med veiledning for nyutdannede. Hensikten med veiledningssamtalene er da både relatert til den enkelte nyutdannedes individuelle behov og i forhold til mer overordnede kollektive behov som innovasjon og kvalitetsutvikling i sektoren.

I kapittel 9.5 drøftes hovedfunnene i relasjon til hensikten med den nasjonale satsingen på veiledning for nyutdannede (jmf. kap. 2.2) og spesielt relatert til tiltaket ”Ny som lærer” (Bjerkholt et al., 2006). I GNIST-partnerskapet (jmf. kap. 2.2.3) framheves betydningen av samarbeid mellom yrkesfeltet og lærerutdanningene. Analysen av datamaterialet og drøftingene tydeliggjør at det er vesentlig å se både yrkeskvalifiseringen, de nyutdannedes møte med yrkesfeltet og veiledning av nyutdannede som et område der yrkeskvalifiseringen og yrkeskravene møtes (jmf. Feiman-Nemser, 2003; Flores & Ferreira, 2009; Nygren, 2004). Analysen av veiledningssamtalene viser hvordan disse ulike kontekstene har betydning for hverandre, noe som også illustreres i ulike modeller for relasjoner mellom yrkeskvalifisering, yrkesstarten og livslang læring (jmf. Britton et al., 2003).

Lærerutdanningen er ansvarlig for yrkeskvalifiseringen. Yrkeskvalifiseringen får betydning for de nyutdannedes kompetanse, og de nyutdannedes kompetanse har betydning for i hvilken grad de nyutdannede kan bidra til å følge opp skolens mandat (jmf. Britton, 2003, s. 4). Skolens mandat er relatert til elevenes læring, slik at veiledning av nyutdannede også må sees i lys av skolens mandat. Det dreier seg med andre ord ikke kun om de nyutdannedes behov, men også om elevenes læring.

Avslutningsvis gis en kommentar til hovedfunnene (kap. 9.6) og avhandlingen avsluttes (kap. 9.7) med noen refleksjoner relatert til de valgene jeg har foretatt med hensyn til avgrensninger av studien og metodisk design. I denne delen pekes det også på studiens mulige innspill til videre forskning på feltet (jmf. kap. 6.7).

9.1 Kort oppsummering av analysen og deldrøftingene

I denne avsluttende drøftingen gir jeg en kort oppsummering av resultatene fra analysen av datamaterialet og de deldrøftingene som er presentert i kapittel 7.3 og kapittel 8.7.

I kapittel 7.3 drøftes hovedproblemstillingen om hvilke saksområder og fokus som belyses i veiledningssamtalene. Denne drøftingen baseres i hovedsak på observasjonene av veiledningssamtalene, samt intervjuene med de nyutdannede. Analysen av hovedproblemstillingen viser at veiledningssamtalene handler om vesentlige sider ved lærerarbeidet, som oppfølging av enkeltelever, arbeid relatert til klasse- og læringsmiljø, undervisningsrelatert arbeid, arbeid relatert til spesialpedagogisk oppfølging, samarbeid med foreldre og med kolleger, samt det å være nyutdannet og ny på skolen. Samtidig viser analysen at det er klare sammenhenger mellom den enkelte nyutdannedes valg av saksområder og fokus, og de arbeidsoppgavene, den arbeidssituasjonen og den ledelses- og samarbeidskulturen den nyutdannede er del av på sin skole. Analysen viser et mangfold av ulike fokus innen disse saksområdene. Dette er ulike fokus som tydeliggjør at de nyutdannede har forskjellige veiledningsbehov, og at ulike tilnærminger til veiledning også bidrar til å vektlegge ulike fokus.

Kapittel 8.7 gir en drøfting av delproblemstillingene:

1. På hvilken måte fokuseres saksområdene i veiledningssamtalene?
2. Hvordan belyses fokus med hensyn til nivå og perspektiver i veiledningssamtalene?
3. Hvordan framstår relasjonene mellom deltakerne i veiledningssamtalene?

Analysen av delproblemstillingene er relatert til de ulike veiledningsparene og trekker ikke inn hvordan fokuseringsprosessen foregår i de ulike gruppeveiledningssamtalene, og hvordan fokus belyses i forhold til nivå og perspektiver eller relasjonene i gruppeveiledningssamtalene. Delproblemstillingene er i hovedsak relatert til de tre veiledningsparene som er presentert særskilt. Dette er begrunnet i at jeg har valgt en grundig analyse relatert til de tre delproblemstillingene som i omfang ikke gir rom for å presentere flere av veiledningsparenes veiledningssamtaler eller tilsvarende analyse av gruppeveiledningssamtalene (jmf. kap. 8.2).

Analysen av delproblemstilling 1 viser at de ulike veiledningsparene fokuserer saksområder på ulike måter. Den viser at tilnærmingen til veiledning har betydning for hvordan saksområdene fokuseres og hvorvidt deltakerne etablerer felles fokus over tid. Når

deltakerne etablerer *felles fokus* og *følger* opp hverandres initiativ i veiledningssamtalene, blir fokuset belyst *systematisk og målrettet* ved hjelp av flere perspektiver, ofte både på handlingsnivå og på begrunnelsesnivå.

Analysen av delproblemstilling 2 viser at fokus i de ulike veiledningssamtalene belyses både på *handlingsnivå* og på *begrunnelsesnivå*, selv om *handlingsnivået dominerer*. I de fleste samtalene tar man utgangspunkt i handlingsnivået. Men handlingene relateres til begrunnelsesnivået, slik at fokus belyses gjennom ulike perspektiver både på handlingsnivå og på begrunnelsesnivå. På denne måten relateres begrunnelsene til de konkrete saksområdene og kan bidra til bevisstgjøring og refleksjon både på handlingsnivå og på begrunnelsesnivå. Mangfoldet av fokus innen de ulike saksområdene belyses fra mange forskjellige perspektiver. Valg av perspektiver understreker dette mangfoldet og viser hvordan veiledningsparene på ulike måter velger perspektiver med utgangspunkt i blant annet de nyutdannedes beskrivelser av sin skolekontekst.

Analysen av delproblemstilling 3 viser betydningen av å etablere relasjoner mellom deltakerne som fremmer et godt læringsmiljø i veiledningssamtalene. Relasjoner som preges av *forståelse, aksept og anerkjennelse* av hverandres synspunkter og perspektiver bidrar til at deltakerne i større grad tydeliggjør sin kompetanse, støtter og utfordrer hverandre. Uavklarte relasjoner som kan preges av underlegenhetsfølelser og manglende forståelse for hverandres innspill, bidrar i liten grad til at deltakerne etablerer felles fokus over tid. Dette vanskeliggjør fokuseringsprosessen og en målrettet, grundig gjennomgang av fokus og saksområder.

Analysen av delproblemstilling 1 og 2 tyder på at tiltaket "Ny som lærer" og veilederne tar for gitt at de nyutdannede har kjennskap til, og erfaring med, veiledningssamtaler slik de praktiseres i tiltaket "Ny som lærer". Flere av de nyutdannede gir imidlertid uttrykk for at en slik tilnærming er *fremmed* for dem og at det av ulike grunner kan være *vanskelig* å vite hva de skulle ta opp som saksområder i veiledningssamtalene. Disse problemene kan være relatert til en hektisk hverdag og liten mulighet for å få oversikt over egen arbeidssituasjon eller til manglende kjennskap til hva som vektlegges i slike veiledningssamtaler. Problemene kan også relateres til at de lokale veilederne i liten grad etterspør de nyutdannedes forventninger til veiledningssamtalene (jmf. utdrag 24-27, ind. veil.12.09) eller tydeliggjør og drøfter hensikten med slike veiledningssamtaler. Dette bidrar til at et av veiledningsparene får problemer med å velge saksområder og etablere felles fokus, slik at

den nyutdannede i liten grad opplever at veiledningssamtalene har vært nyttig for henne dette skoleåret.

Med henvisning til blant annet Kierkegaards ”Brudstykke af en ligefrem Meddelelse” fra 1859 (Kierkegaard, 1962) viser mye av veiledningslitteraturen (jmf. Lauvås & Handal, 1990, 2000; Schibbye, 2002) til at det er veilederen som skal tilpasse seg veisøkerens situasjon og ikke omvendt (jmf. Kierkegaard i Lauvås & Handal, 1990, s. 121). Skagen (1998) konkluderte i sin studie med betydningen av en fleksibel og åpen tilnærming til veiledningssamtaler for å kunne ivareta veisøkerens behov (jmf. kap. 5.2.1). Schibbye (2002) viser til betydningen av anerkjennelse og hvordan deltakerne i en veiledningssamtale ”matcher” hverandre. Relasjonene mellom deltakerne blir i stor grad preget av hvorvidt deltakerne utfordrer og anerkjenner hverandres synspunkter. I tillegg er det av betydning for innholdet i veiledningssamtalene hvorvidt de nyutdannede og veilederne har felles fagkrets (jmf. kap. 8.5).

I drøftingene relatert til hver av disse delproblemstillingene tydeliggjøres et sosiokulturelt perspektiv. Relasjoner mellom aktør og kontekst kommer til syne på mange ulike nivå (jmf. Berger & Luckmann, 1990; Kjeldstadli, 1992), noe som både viser sammenhenger mellom ulike kontekster når det gjelder den enkeltes skolekontekst og veiledningskonteksten, samt veiledningskontekstens historiske, sosiale og kulturelle overtoner (jmf. kap. 3. og 4). Analysen og drøftingen av veiledningssamtalene viser også mange ulike sammenhenger som knytter sammen lærerutdanningskonteksten, den enkeltes skolekontekst, veiledningskonteksten og rammer som på den tiden ble lagt for veiledningssamtaler i tiltaket ”Ny som lærer”. Samtidig spiller ulike forhold innen den enkelte kontekst også en betydelig rolle.

Drøftingen og analysen av delproblemstillingene tydeliggjør hvordan de ulike kontekstene veves inn i hverandre og er hverandres forutsetninger (jmf. kap. 4.1-4.3, Linell, 2009; Linell & Luckmann, 1991; Säljö, 2003). Dette indikerer at en tilnærming til veiledningssamtaler som i liten grad tar høyde for, eller justeres i forhold til disse ulike kontekstene som veves i hverandre, vanskelig kan bidra til å belyse de nyutdannedes behov (jmf. Lauvås & Handal, 1990, 2000; Pajak, 2000; Skagen, 1998, 2000c, 2010a, 2010b).

Analysen av ytringene, initiativ- og responsaspekter og ulike former for dominans, bidrar til å få fram noe av kompleksiteten i veiledningssamtalene (jmf. kap. 4.2, Bakhtin, 2005; Linell & Luckmann, 1991; Linell, 2009; Rommetveit, 2008,). En veiledningssamtale der

man ikke har etablert tilstrekkelig forståelse for hensikten med veiledningssamtalene, samt nødvendig trygghet, forståelse og anerkjennelse i relasjonene, vil vanskelig kunne ivareta den nyutdannedes behov og gi rom for både utfordringer og støtte. For å kunne utfordre hverandre er det nødvendig med likeverdighet i relasjonen, en asymmetri som ivaretar denne likeverdigheten (Linell & Luckmann, 1991), samtidig som den får fram det flerstemte, de ulike perspektivene, de ulike synspunktene og vurderingene (Bakhtin, 2005; Dysthe, 2001a; Linell, 2009; Vygotsky, 1976, 1986).

9.2 Hovedfunn relatert til bakgrunn fra lærerutdanningen

Læreryrket er et yrke der den nyutdannede fra første stund får *fullt ansvar* på linje med erfarne lærere. Samtidig viser samtlige stortingsmeldinger som har omhandlet lærerutdanning og lærerkompetanse siden 1996 (jmf. St. meld nr. 48, 1996-1997; St. meld nr. 16, 2000-2001; St. meld nr. 30, 2003-2004; St. meld nr. 16, 2006-2007; St. meld nr. 11, 2008-2009) at grunnutdanningen for å bli lærer ikke er tilstrekkelig for å møte de mange og komplekse utfordringene lærere står overfor i skolehverdagen (jmf. kap. 2.2). Det er sider ved læreryrket som vanskelig kan læres i løpet av grunnutdanningen, men som læres best i selve yrkesutøvelsen (St. meld nr. 11 2008-2009, s. 92).

Hovedfunn:

1. De nyutdannede er trygge på sin faglige kompetanse
2. De nyutdannede er usikre på sin spesialpedagogiske kompetanse
3. De nyutdannede tydeliggjør at det er en klar overgang fra utdanning til yrke, men denne overgangen omtales ikke som sjokk
4. Lærerarbeidet er komplekst og består av flere arbeidsoppgaver som de nyutdannede i liten grad har kjennskap til
5. Flere av arbeidsoppgavene knyttet til kontaktlærerfunksjonen har de nyutdannede ingen erfaring med fra yrkeskvalifiseringen

De nyutdannede gir uttrykk for at de er trygge (pkt. 1, hovedfunn) på sin faglige kompetanse (jmf. kap. 5.3.5). Kandidatundersøkelsen (Arnesen & Aamodt, 2010), der nyutdannede selv vurderte sin kompetanse, viser at nyutdannede gjennomgående vurderer sin

kompetanse som god relatert til faglige kunnskaper (Arnesen & Aamodt, 2010, s. 61). Disse resultatene bekreftes også i den norske delen av TALIS¹²⁹ (Vibe et al., 2009).

De nyutdannede i utvalget har i stor grad lærerstillinger der de får undervise i de fagene de har fordypning i (jmf. kap. 9.3, hovedfunn 8), noe man i en del undersøkelser relatert til nyutdannedes arbeidssituasjon ser at de ofte ikke får (jmf. Grimsæth et al., 2008; Hoel, Hanssen, Jakhelln & Østrem, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2007a, 2011b). De nyutdannede gir uttrykk for at de er svært fornøyde med at de får undervise i de fagene de har fordypet seg i, og at *det* gir dem en faglig trygghet.

Det er ett område som skiller seg ut (pkt. 2, hovedfunn) i forhold til de nyutdannedes vurdering av egen kompetanse, nemlig spesialpedagogisk kompetanse. De nyutdannede vurderer at de har lav kompetanse i forhold til ulike sider ved oppfølging av elever med spesielle behov (jmf. Arnesen & Aamodt, 2010, s. 61), noe som blant annet kommer til uttrykk som saksområder i veiledningssamtalene og som samtaleemner i de påfølgende intervjuene (jmf. kap. 7.2.4). Dette gjaldt uavhengig av om de nyutdannede hadde fordypning i spesialpedagogikk eller ikke.

Mye forskning på nyutdannede lærere (jmf. kap. 5.3.4) dokumenterer at nyutdannede lærere har manglende kompetanse innen viktige områder (jmf. Bayer & Brinkkjær, 2003; Leinhardt, 1989; Needels, 1991; Sardo-Brown, 1996; Schempp et al., 1998; Stukat, 1998). De mange forskningsresultatene som dokumenterer nyutdannede læreres manglende individuelle kompetanse, bidrar til å skape et bilde av nyutdannede som *hjelpetrengende* og overgangen fra utdanning til yrke som et *praksissjokk* (jmf. kap. 9.3, pkt. 11, hovedfunn). Det er imidlertid (pkt. 3, hovedfunn) lite som tyder på at de nyutdannede jeg har observert i veiledningssamtaler og intervjuer, opplever overgangen fra utdanning til yrke som et sjokk (jmf. Fransson & Morberg, 2001; Raaen & Aamodt, 2010). Men det er altså vesentlige sider ved lærerarbeidet som de i liten grad er forberedt på (jmf. Jordell, 1982, 1986a; Strømnes, 1979).

De nyutdannede møter et læreryrke som er mer komplekst enn de hadde forventet (pkt. 4, hovedfunn). Dette kan ha sammenheng med at lærerutdanningen i stor grad tematisk er relatert til fagområder, undervisning, samt klasse- og læringsmiljø. Allmennlærerutdanningen ble kritisert for å være for fragmentarisk, fagorientert og i for liten grad rettet mot lærerprofesjonen (jmf. NOKUT, 2006; Skagen, 2006), samtidig som man slår fast at

¹²⁹ OECDs internasjonale studier av undervisning og læring

vesentlige sider ved lærerarbeidet vanskelig kan læres i yrkeskvalifiseringen (jmf. St. meld nr. 11, 2008-2009, s. 92).

Selv om det er slik at mange av arbeidsoppgavene (pkt. 4 og 5, hovedfunn) må læres først når man har et reelt ansvar som nyutdannet, er det spørsmål om de nyutdannede likevel kunne fått et mer realistisk bilde av lærerarbeidet fra yrkeskvalifiseringen. Det kan dreie seg både om de teoretiske delene av studiet og i praksisopplæringen. En av de oppgavene som de nyutdannede ikke hadde et tydelig bilde av fra sin lærerutdanning, var kontaktlærerarbeidet. Kontaktlærerens betydning for den enkelte elev og for kvaliteten i tilbudet til elevene er forankret i opplæringslovens § 8-2. Kontaktlæreren er den læreren som kommer tettest på den enkelte elev og som har hovedansvaret for at skolens tilbud til den enkelte, bidrar til trivsel og læring (jmf. også kap. 9.3, pkt. 7 og 10, hovedfunn).

Kontaktlærerfunksjonen er opprettet og lovhjemlet i opplæringsloven for å ivareta og støtte den enkelte elevs trivsel og læring, samt sikre samarbeidet med elevens foreldre/foresatte. Relasjonen mellom elevene og kontaktlæreren omtales av de nyutdannede og de lokale veilederne med eiendomspronomen, noe som tydeliggjør at denne relasjonen er i en særstilling. For å følge opp skolens mandat om et helhetlig ansvar for den enkelte elevs trivsel og læring, og for å ivareta og videreutvikle de nyutdannedes engasjement og entusiasme for lærerarbeidet, blir det også av betydning at yrkeskvalifiseringen ivaretar ansvaret for og forbereder studentene på denne vesentlige delen av lærerarbeidet. Samtidig blir det vesentlig for nyutdannede som får en kontaktlærerfunksjon, at denne tematikken belyses i veiledningssamtalene.

I drøftingen av saksområder og fokus (jmf. kap. 7.3.3) stiller jeg spørsmål ved om arbeidet med oppfølging av enkeltelever kan være del av det tause lærerarbeidet, og om dette er et område som i liten grad belyses i lærerutdanningen. Begrunnelsen for et slikt spørsmål er at dette området ikke eksplisitt tydeliggjøres i de nasjonale kartleggingsundersøkelsene (Fladmoe og Karterud, 2012; Harsvik & Nordgård, 2011; Kunnskapsdepartementet og KS, 2011), og ser ut til å være et område som får lite oppmerksomhet i profesjonsfellesskapet (jmf. Hargreaves, 2005). Dette til tross for at elev-lærerrelasjonen er det som kjennetegner læreryrket (jmf. Lortie, 1975), og at lærerarbeidet omtales som en relasjonsprofesjon (jmf. Moos et al., 2004). Elev-lærerrelasjonen har betydning faglig og emosjonelt, både for elevenes læringsutbytte (jmf. Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009; Nordenbo et al., 2008)

og for de nyutdannedes trivsel og engasjement (jmf. Barnett et al., 1987; Flores, 2002; Hargreaves, 2005; Lortie, 1975).

De nyutdannede er spesielt opptatt av den enkelte elevs situasjon, trivsel og læring, noe som ofte er utgangspunkt for saksområder i veiledningssamtalene (jmf. Ulvik, 2009; Østrem, 2010). Veilederne hjelper dem til å finne fram til ulike tiltak for å bedre den enkelte elevs totale situasjon. I min studie er dette et av de saksområdene hvor de nyutdannede viser til at de har fulgt opp veiledningssamtalene, og hvor de på denne måten illustrerer hvordan veiledningssamtalene kan ha bidratt til en bedre oppfølging av elevene. Dette er da også et område som tydeliggjør de nyutdannedes engasjement og entusiasme (jmf. Hargreaves, 2005; Ulvik, 2009) og der veiledningssamtalene og resultatene i praksis ser ut til å bidra til og vedlikeholde og forsterke denne entusiasmen og engasjementet (jmf. kap. 9.3, pkt. 10 hovedfunn).

I og med innføringen av faget pedagogikk og elevkunnskap som erstatning for faget pedagogikk (jmf. St. meld nr. 11, 2008-2009), er det gjort et grep som muligens kan sikre en slik forsterkning av kompetanse relatert til oppfølging av enkeltelever som et av kontaktlærerens hovedansvarsområder. Mine data tyder på at selv om elevene alltid har stått sentralt i faget pedagogikk, har funksjonen som kontaktlærer og da spesielt relatert til oppfølging av enkeltelever, i mindre grad blitt vektlagt som eget tema. Kanskje dreier saksområdet kontaktlærerarbeidet seg også om samarbeidet mellom de ulike delene i lærerutdanningen, slik at det *tydeliggjør behovet for et tett og nært samarbeid mellom de ulike lærerutdanningsfagene og PEL-faget i lærerutdanningen og mellom praksiskolene og lærerutdanningsinstitusjonen.*

9.3 Hovedfunn relatert til de nyutdannedes skolekontekst

De nyutdannedes bilde av lærerarbeidet fra lærerutdanningen ga dem et mer oversiktlig og forenklet bilde av lærerarbeidet enn det de møter. Arbeidet var mer komplekst, det inneholdt flere arbeidsoppgaver (jmf. kap. 9.2, pkt. 4, hovedfunn) og større tidspress enn de var klar over (jmf. kap. 5.4.2).

Hovedfunn:

6. Den første høsten som lærer beskrives som en hektisk og travel tid
7. Den enkeltes læringskurve er svært bratt de første månedene på høsten

8. De trives som lærere, med oppfølging av elevene, undervisningsarbeidet og kollegene
9. De underviser stort sett i de fagene de har kompetanse i
10. De trives med den nærheten til elevene som kontaktlærerfunksjonen gir
11. De er spesielt sårbare i forhold til en svak ledelses- og samarbeidskultur

De nyutdannede som er førsteårslærere, beskriver sin hverdag som (pkt. 6, hovedfunn) spesielt *travel og tidspresset* (jmf. også Hanssen et al., 2010; Ulvik, 2009; Østrem, 2008). I mine feltnotater har jeg skrevet at de nyutdannede bokstavelig talt løper fra undervisning for å delta på veiledningssamtalene, og intervjuene avsluttes fordi de nyutdannede løper videre til ny undervisning og nye avtaler (jmf. kap. 7.1). De forteller at de tenker jobb stort sett hele tiden. Spesielt den første tiden beskrives som hektisk, og av noen tidvis kaotisk, før den enkelte får oversikt over egen arbeidssituasjon. Tiden fram til høstferien (medio oktober) er den periode der alle førsteårslærerne i utvalget gir uttrykk for at de mangler oversikt og har liten mulighet til å planlegge på lengre sikt (jmf. kap. 5.3.7 og 5.4.2, Haug, 2010). Dette samsvarer også med mine tidligere erfaringer med oppfølging av nyutdannede lærere (jmf. Bjerkholt, 2002a; Streitlien, 1999). Mange av observasjonene av veiledningssamtaler er nettopp fra denne høstperioden. Men, selv om det er travelt og hektisk og de mangler oversikt over alle gjøremålene, beskrives ikke overgangen som et sjokk (jmf. kap. 9.2, pkt. 3, hovedfunn).

De nyutdannede beskriver sin *læringskurve* (pkt. 7, hovedfunn) som "*svært bratt*" den første tiden på høsten. Denne bratte læringskurven relateres spesielt til arbeid som ikke er direkte knyttet til undervisningen (jmf. kap. 9.2, pkt. 4, hovedfunn).

De nyutdannede gir uttrykk for at de trives sammen med elevene, trives med nærheten til elevene og med å undervise (jmf. pkt. 8-10, hovedfunn, samt kap. 9.2, pkt. 1, hovedfunn). Kollegasamarbeid er også en vesentlig del av de nyutdannedes trivsel i hverdagen (jmf. kap. 7.1), og de forteller at de støtter seg på erfarne læreres hjelp og kompetanse, noe som også bekreftes i andre undersøkelser (jmf. kap. 5.3.2 og 5.4.1-5.4.2, Dahl, et al., 2006; Vibe et al., 2009; Raaen & Aamodt, 2010). *Veiledningssamtalene tydeliggjør de nyutdannedes engasjement når det gjelder oppfølging av enkeltelever som kontaktlærer* (jmf. pkt.

10, hovedfunn), og *deres interesse for undervisningsrelatert arbeid* (jmf. pkt. 8, 9 og 10, hovedfunn)¹³⁰.

De nyutdannede er spesielt sårbare (pkt. 11, hovedfunn) i forhold til mange ulike faktorer som kan spille inn på lærerarbeidet. En av de viktigste faktorene er ledelses- og samarbeidskulturen på den enkelte skole. De nyutdannede ved tre av skolene møtte en samarbeidskultur og forståelse for det å være nyutdannet både hos kolleger og ledelsen (jmf. kap. 7.1.9). De to nyutdannede som ikke møtte en slik forståelse, fikk på ulike måter svært krevende arbeidsoppgaver og en vanskelig arbeidssituasjon (jmf. kap. 7.1.8). Dersom de nyutdannede møter en skolekultur som i liten grad viser forståelse for det å være nyutdannet og ny på skolen kan møtet med yrkesstarten fortone seg som kaotisk og tidvis uoverkommelig (jmf. kap. 8.5.1). Deres beskrivelser viser hvor sårbart det kan være for de nyutdannede dersom ledelsen ved den enkelte skole ikke har nødvendig innsikt i nyutdannede læreres kompetanse, eller forståelse for det å være ny i et så komplekst og krevende yrke som læreryrket. De nyutdannede har samme ansvar som sine kolleger, men de har også spesielle behov (jmf. Feiman-Nemser, 2003; Flores & Day, 2006). Disse spesielle behovene er det eier/rektor, som i følge arbeidsmiljøloven § 4-2 og opplæringsloven § 10-8, som skal ivareta.

Mye internasjonal forskning relatert til nyutdannedes kompetanse har dreid seg om et utviklingsperspektiv på de nyutdannedes individuelle kompetanse (jmf. kap. 5.3.4). Det er imidlertid vesentlig også å rette søkelyset på hvordan yrkesfeltet tar i mot denne nye kompetansen de nyutdannede representerer (jmf. kap. 5.4.1 og kap. 5.4.2) og hvordan skolekulturen, og ikke minst ledelsen ved den enkelte skole, ivaretar og bidrar til å videreutvikle de nyutdannedes kompetanse (jmf. Arnesen & Aamodt, 2010; Dahl et al., 2006; Flores & Day, 2006; Jordell, 1986a). *Dette innebærer at for å hindre frafall, og ivareta og videreutvikle de nyutdannedes kompetanse, er også den kompetansen rektorene og lederne har, av betydning.* Dette er et eieransvar som innebærer at lederopplæring også må innholde vesentlig kunnskap om dagens lærerutdannig, forskning på overgangen fra utdanning til yrke, samt belyse de nyutdannedes spesielle behov som nyutdannede og nye arbeidstakere.

De nyutdannede er spesielt sårbare i forhold til å bli tillagt krevende undervisningsoppgaver. Krevende undervisningsoppgaver dreier seg i min studie om spesialundervisning

¹³⁰ Hovedfunn pkt. 10 ble i hovedsak kommentert i tilknytning til hovedfunnene 4 og 5 i kapittel 9.2.

(jmf. kap. 9.3, pkt. 2, hovedfunn), samt fordypningsfagene norsk og engelsk, da dette er undervisning der de i liten grad kan støtte seg til planer eller undervisningsmateriell. Det kan også dreie seg om oppgaver som nyutdannede i liten grad har forutsetninger for å håndtere, som eksempelvis sosiallærerfunksjonen. Som faglærer innen fag med få timer pr. trinn, eksempelvis praktisk-estetiske fag, blir man også lett sårbar på en liten skole. Dette fordi man da ikke har andre faglærere innen dette faget å samarbeide med, samt at de ofte må forholde seg til svært mange elever, klasser, trinn og kontaktlærere.

De nyutdannede er også spesielt sårbare i forhold til ledelses- og samarbeidskulturen på skolen i den forstand at manglende samarbeid mellom lærerne, manglende koordinering av oppgaver og manglende felles regler og systemer, kan vanskeliggjøre yrkesstarten.

9.4 Hovedfunn relatert til veiledningssamtalene som kontekst

I den nasjonale satsingen på veiledning av nyutdannede lærere vektlegges de nyutdannedes behov for veiledning (jmf. kap. 2). De nyutdannedes behov, og hvem som skal fastlegge innholdet i veiledningsordningen, er drøftet i tilknytning til hovedproblemstillingen (jmf. kap. 7.3). Min studie viser at *de nyutdannede kan ha mange felles behov som nye lærere, men også ulike behov relatert til arbeidsoppgaver, arbeidssituasjon og skolekultur*. Den enkelte nyutdannede vil også ha sine individuelle interesser og ønsker.

Dette mangfoldet gjenspeiler seg i saksområder, valg av fokus innen disse saksområdene, ulike tilnærminger til veiledning, samt relasjoner og roller i veiledningssamtalene. Hensikten med veiledning av nyutdannede lærere dreier seg både om å ivareta den enkelte nyutdannedes behov og bidra til at de nyutdannede blir i stand til å kvalitetsutvikle arbeidet som lærer i tråd med lokale og nasjonale kvalitetsstrategier. På denne måten skal veiledningssamtalen både ivareta de nyutdannedes behov og bidra til fornying og innovasjon i sektoren (jmf. Utdanningsdirektoratet, 2007c, 2010a).

Kombinasjonen hektiske og krevende arbeidsdager, veiledningssamtaler i perioder mellom undervisningsøkter eller fra 14.30 – 18.00, gir et bilde av situasjonskonteksten.

Hovedfunn relatert til veiledningssamtalene som kontekst:

12. Samtalene omhandler sentrale sider ved lærerarbeidet.
13. Samtaler som ivaretar de nyutdannedes behov preges av at de etablerer en felles forståelse for hensikten med veiledningssamtalene.

14. Samtaler som både ivaretar den enkelte nyutdannedes behov og hensikten med tiltaket ”Ny som lærer”, preges av fleksibilitet, varierte tilnærminger til veiledningsrollen, samt tydelig anerkjennelse av hverandres vurderinger og kompetanse.
15. Samtaler der deltakerne etablerer felles fokus over tid kan bidra til at saksområder belyses systematisk både på handlingsnivå og begrunnelsesnivå
16. Samtaler som belyser saksområdene på handlingsnivå og begrunnelsesnivå og der deltakerne trekker inn ulike typer begrunnelser og ulike perspektiver, samt anerkjenner hverandres innspill, oppleves ofte som nyttige.

Det første hovedfunnet (12) viser til at veiledningssamtalene omhandler ulike sider ved lærerarbeidet. Disse ulike sidene har jeg omtalt med utgangspunkt i åtte kategorier som i noen grad overlapper hverandre og derfor ikke kan sees som gjensidig utelukkende (jmf. kap. 5.2.2, 6.5.2, og 7.2). Kategoriene bidrar til å systematisere innholdet i de ulike veiledningssamtalene og viser at innen de ulike saksområdene belyses saksområdene med utgangspunkt i svært forskjellige fokus. De ulike fokusene har i stor grad sammenheng med de nyutdannedes arbeidsoppgaver, arbeidssituasjon, ledelses- og samarbeidskulturen på den enkelte skole, samt hvorvidt de nyutdannede og den lokale veilederen underviser i de samme fagene (jmf. kap. 7.3).

Sammenlikningen med de nasjonale kartleggingene fra 2011 og 2012 viser også at de saksområdene som belyses i de observerte veiledningssamtalene, i stor grad var sammenfallende med den tematikken som ble skissert som innholdet i veiledningsordningen i disse kartleggingsundersøkelsene (jmf. kap. 7.3).

Dette til tross for at flere av de nyutdannede gir uttrykk for at det å vite hva man skulle ta opp i disse veiledningssamtalene, kunne være vanskelig. De hadde lite erfaring med å identifisere egne veiledningsbehov (jmf. kap. 5.1 og 5.3.2-5.3.3) relatert til yrkesfaglig veiledning. Læreryrket er komplekst, krevende og hektisk for mange av de nyutdannede lærerne. Sammenlikninger med nyutdannede innen andre profesjoner viser at det kan være ekstra vanskelig for lærere å identifisere sitt læringsbehov (jmf. kap. 5.3.3, Jensen et al., 2008). *Dette innebærer at for noen av de nyutdannede var de avhengig av at den lokale veilederen bidro til at de sammen, identifiserte deres læringsbehov.*

De tre veiledningsparene som er presentert særskilt, viser at Mina og Karen trenger noe hjelp i veiledningssamtalene for å identifisere sine læringsbehov. Minas veileder forventer at Mina skal presentere saksområder til hver veiledningssamtale, noe da Mina følger lojalt

opp uten at de saksområdene hun presenterer, nødvendigvis er basert på hennes læringsbehov. Hun gir selv uttrykk for at de kan være tilfeldig valgte områder (jmf. kap. 8.3.4). Karen derimot, får støtte av sin veileder til å avklare saksområdene, og de finner i fellesskap fram til hvilke saksområder og hvilke fokus innen disse saksområdene de skal belyse. Karen gir i intervjuene uttrykk for at hun i stor grad har hatt utbytte av de saksområdene som er belyst (jmf. kap. 8.5.1 og 8.5.4-8.5.5).

Det andre hovedfunnet i dette underkapittelet (pkt. 13) viser til *betydningen av deltakerne i veiledningssamtalene avklarer roller, relasjoner og etablerer en felles forståelse for hensikten med veiledningssamtalene*. Mina og Vivi får aldri en slik felles forståelse. Mina gir i det siste intervjuet uttrykk for at hun antakeligvis ikke har hatt behov for veiledning dette skoleåret (jmf. kap. 8.3.5). Hun beskriver imidlertid en svært krevende arbeidssituasjon med mange ulike utfordringer. I og med at veilederen tar for gitt at Mina var kjent med en slik tilnærming som hun praktiserer, og Mina i liten grad er i stand til å identifisere eget læringsbehov, blir disse samtalene preget av at de sjelden etablerer en felles forståelse for hva veiledningen skal vektlegge (jmf. kap. 8.4.8, 8.5.7 og 8.6).

Gunnar og hans veileder var i begynnelsen tydelig uenige om hva veiledningssamtalene skulle vektlegge (jmf. kap. 8.4.1). Denne uenigheten bidrar til at de utfordrer hverandre, og begge må argumentere for den tilnærmingen de ønsker at veiledningssamtalene skal ha. Noe av det som skiller dette veiledningsparet fra Mina og Vivi, er at begge parter tydeliggjør sine forventninger, og yter motstand mot den andres tilnærming (jmf. kap. 4.2, Bakhtin, 2005; Linell & Luckmann, 1991). De følger opp hverandres initiativ ved å utfordre den andres innspill, og dermed utvikles dialogen, istedenfor å gå i stå, slik dialogene mellom Mina og Vivi ofte gjør (jmf. kap. 4.1.2, 8.3.1 og 8.3.4, utdrag 104-107, ind.veil. 12.09 og utdrag 150-152, ind.veil. 3.12). Dialogen mellom Gunnar og Vera illustrerer betydningen av å følge opp den andres initiativ, samtidig som de også viser hvordan ulike synspunkter, friksjon og motstand kan bidra til å utvide den andres perspektiver (jmf. kap. 4.1.2, Vygotsky, 1978, 1987; Bakhtin, 2005). Etter kort tid i den første veiledningssamtalen lar Gunnar seg overbevise og aksepterer veilederens tilnærming, noe han sier gir ham mange tanker og nye innfallsvinkler til lærerrollen. Denne erkjennelsen deler Gunnar med Gorm, som er den andre nyutdannede læreren denne veilederen har ansvar for å veilede dette skoleåret (jmf. kap. 8.4.7, utdrag 68-72, gr. A, int. 1.04).

På denne måten blir eksempelet med veiledningssamtalene mellom Gunnar og Vera, og Gorm og Vera, eksempler på (pkt. 14, hovedfunn) at *veilederen bidrar til at Gunnar får en utvidet forståelse av hva som kan være hensikten med veiledning*. Veilederen tar utgangspunkt i Gunnars uttrykte behov for veiledning, men velger å argumentere for en bestemt og systematisk tilnærming til hvordan hun mener saksområdene skal belyses. Hun bygger opp om målet med tiltaket ”Ny som lærer”, samtidig som hun viser at hun er opptatt av å ivareta noen av Gunnars behov i veiledningssamtalen. Hun viser ham hva som kan tas opp i slike veiledningssamtaler og hva som kan avklares på andre måter. Slik sett ivaretar hun Gunnars behov, men henviser en del av de praktiske avklaringene om rutiner og prosedyrer til andre arenaer enn veiledningssamtalene. På denne måten tydeliggjør hun de kravene hun setter til hva som kan tas opp, og hvordan saksområdene skal belyses i veiledningssamtalene. Samtidig bygger hun sine kommentarer og spørsmål tett opp til Gunnars begrunnelser og vurderinger og viser på denne måten at hun anerkjenner og legger Gunnars vurderinger til grunn for forslag til oppfølging av saksområdene som belyses (jmf. kap. 8.4.1 og 8.4.4).

Karen og Vanja har en annen tilnærming til veiledning. Karen har en svært utfordrende yrkesstart, og veilederen viser med sine ytringer *en klar målsetting for veiledningssamtalen om å ivareta de behovene den nyutdannede har der og da*. Dette for at den nyutdannede skal få en mer håndterbar og bedre hverdag som lærer (jmf. kap. 8.5.1 og 8.5.4). Denne strategien tydeliggjør Vanja for Karen, og de finner i fellesskap ut i den første veiledningssamtalen hvordan veilederen kan hjelpe den nyutdannede i forhold til noen av de utfordringene Karen står i, relatert spesielt til undervisning i musikk.

Begge veiledningssamtalene viser hvordan Karen begrunner sine synspunkter, og stiller seg kritisk til ledelses- og samarbeidskulturen på skolen. I og med at veilederen velger en humanistisk og relasjonsorientert tilnærming til veilederrollen blir det Karen som i hovedsak ivaretar det kritiske og innovative perspektivet, altså en kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming til veiledning.

Det 15. og det 16. hovedfunnet dreier seg om *systematikk og målretting av samtalene*. Det er imidlertid viktig å merke seg at disse hovedfunnene henger nøye sammen, og alle de 5 hovedfunnene får betydning for hverandre, noe som tydeliggjør kompleksiteten i veiledningssamtaler som kontekst. Dette innebærer blant annet at for å ivareta disse to hovedfunnene må de øvrige tre hovedfunnene også være til stede. Eksempelvis gir en

stringent og lite fleksibel tilnærming til veiledningssjangeren i utgangspunktet liten mulighet til å ivareta de nyutdannedes ulike behov. Samtidig bidrar en uklar adressivitet av ytringene til at dialogene kan bli monologiske, noe som heller ikke ivaretar en felles meningsskaping i veiledningssamtalene. En klar adressivitet i forhold til den andres ytringer viser at samtalen bygger på begges innspill, og da er det mulig å fastholde fokus over noe tid. Ytringene bidrar til å tydeliggjøre at deltakerne anerkjenner hverandres ytringer, og i sin respons på den andres ytring viser de hvordan de støtter, følger opp og eventuelt utfordrer på begrunnelses- eller handlingsnivå. Når ytringene adresseres tydelig til hverandre, er det også lettere å belyse saksområdene systematisk og målrettet. En systematisk tilnærming til perspektiver og nivåer i veiledningssamtalen kan føre til at veiledningssamtalen blir målrettet og saksområdene grundig belyst.

Wang og Odells tre hovedtilnærminger til veiledning (jmf kap. 5.5.4) og deres identifisering av 16 ulike varianter av kombinasjoner av disse hovedtilnærmingene, viser hvor kompleks tilnærmingen til veilederrollen kan være. Denne kompleksiteten tydeliggjør blant annet betydningen av at veilederne har kompetanse i veiledning når de skal veilede nyutdannede lærere (jmf. kap. 2.2.3-2.2.4).

Selv om alle veilederne i mitt utvalg hadde formell kompetanse i veiledning viste det seg likevel at det å tilpasse veiledningen til de ulike nyutdannedes behov kunne være vanskelig. I denne studien har jeg analysert ulike typer dominans i veiledningssamtalene og forsøkt å sette ord på hvordan relasjonene mellom de nyutdannede og veilederne framstår. Denne avsluttende drøftingen viser da også at forholdet mellom den nyutdannede og veilederen er komplekst og krever blant annet at de begge tydeliggjør sine erfaringer og forventninger, og at de enes om hensikten med veiledningssamtalene.

I mitt utvalg var det eksempelvis overraskende for veilederne at de nyutdannede i liten grad hadde erfaring med en slik tilnærming til veiledning som tiltaket la opp til og da særlig hva angår problemer knyttet til valg av saksområder. Denne overraskelsen må da også gjelde tiltaket "Ny som lærer", som på det tidspunktet i liten grad hadde tatt høyde for dette i utdanningen av de lokale veilederne og i informasjonen om tiltaket som gis de nyutdannede på høsten før ordningen settes i verk. Dette innebærer at tiltaket hadde tatt for gitt at de nyutdannede var i stand til å definere sitt eget læringsbehov og kjente til og hadde erfaring med veiledning der man vektlegger ulike former for refleksjon (jmf. Lauvås & Handal, 2000; Søndena, 2002).

Observasjonene har også vist betydningen av en fleksibel tilnærming til veiledning for å ivareta de nyutdannedes ulike behov. Wang og Odell (2007) sin studie av ulike tilnærminger til veiledning (jmf. kap. 5.5.4) og sammenhengen mellom ulike tilnærminger til veiledning og hensikten med veiledningssamtalene, ble også tydelig i analysen av de observerte veiledningssamtalene. Observasjonene viste noe av kompleksiteten i veiledningssamtalene som utdanningen av de lokale veilederne i tiltaket på den tiden i for liten grad ivaretok (jmf. Bjørndal, 2008).

Observasjonene av veiledningssamtalene og de nyutdannedes kommentarer til veiledningssamtalene, bidro også til å tydeliggjøre de nyutdannedes ønsker om tips, råd og erfaringsdeling. Dette er områder som tiltaket ”Ny som lærer” på dette tidspunktet i liten grad anerkjente og fulgte opp. Dermed har observasjonene og intervjuene bidratt til å tydeliggjøre de nyutdannedes utbytte av å belyse saksområder målrettet, systematisk på handlings- og begrunnelsesnivå, samtidig som de også har behov for erfaringsutveksling og en arena der de kan få en del tips og gode råd. Dette kan foregå innen rammen av ulike typer veiledningssamtaler, både individuelle og gruppeveiledninger, og veiledninger som foregår som integrert i yrkesutøvelsen eller som særskilte samtaler. Tematikken i de ulike veiledningssamtalene kan også fastsettes på forskjellige måter, slik at de både framstår med forhåndsbestemt tematikk og som samtaler der tematikken avklares i den enkelte samtale. På denne måten kan man ivareta et mangfold av individuelle og kollektive behov (nyutdannedes og yrkesfeltets behov) og av tilnærminger til veiledning.

9.5 Samarbeid om profesjonalisering av yrkesstarten

Profesjonalisering av yrkesstarten handler om mange ulike forhold (jmf. Britton et al., 2003; Snoek et al., 2010), der veiledningssamtaler er en av aktivitetene som skal bidra til en slik profesjonalisering av møtet mellom den nyutdannede og yrkesfeltet. Denne delen av den avsluttende drøftingen dreier seg først om de mange sammenhengene mellom de nyutdannedes møte med yrkesfeltet og innholdet i de observerte veiledningssamtalene (kap. 9.5.1). Deretter drøftes ulike aspekter ved innholdet i veiledningssamtalene relatert til kritiske og innovative perspektiver (kap. 9.5.2).

9.5.1 Innholdet i veiledningssamtalene og de mange sammenhengene

Veiledning av nyutdannede har flere mål. Et overordnet mål vil alltid være at lærerne bidrar til å utvikle kvalitet i tilbudet til elevene og fremme elevenes læring (jmf. Ingersoll

& Strong, 2011; Totterdell, 2007; Kunnskapsdepartementet, 2008). Et slikt mål relateres både til dagliglivet i skolen, til de ulike sidene ved lærerarbeidet, men også til kvalitetsutvikling og fornying av yrkesfeltet (jmf. Darling-Hammond & Bransford, 2005; Feiman-Nemser, 2003). Et annet mål med veiledning av nyutdannede dreier seg om å rekruttere til lærerutdanningene og læreryrket, samt og beholde de nyutdannede lærerne i skolen (jmf. Ingersoll & Strong, 2011; Kunnskapsdepartementet, 2009a; Strong, 2006; Totterdell, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2010a). Dette innebærer at veiledningen også skal ivareta de nyutdannedes behov og kvalitetsutvikle overgangen fra utdanning til yrke (jmf. kap. 2.2.3-2.2.4, 5.3.1 og 5.4).

Mitt hovedfunn er:

Det er en klar sammenheng mellom den nyutdannedes skolekontekst, saksområder og fokus i veiledningssamtalene og veiledningssamtalen som kontekst.

I en heseblesende hverdag (jmf. kap. 5.3-5.4 og 5.5.2) med mye nytt å forholde seg til (jmf. Feiman-Nemser, 2003; Hanssen et al., 2010), mange arbeidsoppgaver og stort tidspress, er mange av de nyutdannede opptatt av å få arbeidet gjort. Tiltaket "Ny som lærer" er forankret i en tilnærming til veiledningssamtalene der veilederne i hovedsak er utdannet i en sjangerforståelse hvor hensikten med veiledningssamtalene er bevisstgjøring av egne pedagogiske valg, samt å belyse saksområder ut fra flere perspektiver på handlings- og begrunnelsesnivå. På denne måten skal veiledningssamtalene bidra til ulike former for refleksjon over praksis og bevisstgjøring av pedagogiske valg og muligheter (kap. 2 og 3.3).

Analysen av veiledningssamtalene viser mange sammenhenger mellom innholdet i veiledningssamtalene og de nyutdannedes skolekontekst, samt mellom innholdet og veiledningssamtalen som kontekst:

- a. Sammenheng mellom sentrale sider ved lærerarbeidet og innholdet i veiledningssamtalene
- b. Sammenheng mellom den nyutdannedes funksjon som kontaktlærer eller kun faglærer og den enkeltes arbeidsoppgaver, arbeidssituasjon, fagligpedagogiske og emosjonelle engasjement, og de saksområdene og fokusene som belyses i veiledningssamtalen
- c. Sammenheng mellom valg av saksområder og bakgrunn fra lærerutdanningen

- d. Sammenheng mellom de nyutdannedes undervisningsfag, veiledernes fagkrets og kompetanse, og valg av saksområder og fokus i veiledningssamtalene
- e. Sammenheng mellom de nyutdannedes kjennskap til og erfaring med veiledning som fremmer ulike former for refleksjon, og deres forventninger og tilnærming til veiledningssamtalene
- f. Sammenheng mellom tiltaket ”Ny som lærers” tilnærming til veiledning og den enkelte veiledningssamtalen som kontekst

Analysen av veiledningssamtalene viser mange ulike sammenhenger som er belyst både i oppsummeringene av analysekapittelene, i deldrøftingene og i denne avsluttende drøftingen. Disse mange sammenhengene viser betydningen av *samarbeid* om veiledning av nyutdannede mellom eier/rektor, veilederne og de nyutdannede, samt med lærerutdanningen.

Innholdet i veiledningssamtalene (a) viser at de nyutdannede er opptatt av de sentrale arbeidsoppgavene lærerarbeidet består av. Det er oppfølging av enkeltelever, arbeid relatert til klasse og læringsmiljø, undervisningsrelatert arbeid, arbeid relatert til spesialpedagogiske oppgaver, samarbeid med kolleger og foreldresamarbeid (jmf. kap. 7.2 og 7.3).

Samtidig er det en sammenheng mellom (b) den enkelte nyutdannedes skolekontekst, faglig og emosjonelt engasjement og innhold og fokus i veiledningssamtalene. Innholdet i veiledningssamtalene viser hvordan veiledningssamtalene støtter opp om den enkelte nyutdannedes behov, samt ivaretar deres fagligpedagogiske og emosjonelle engasjement for elevene, for fagene, og for møtet mellom elevene og det enkelte fag (jmf. deldrøftingene i kap. 7.3 og 8.7). Når de nyutdannede og veilederne (d) har felles fagkrets, forsterkes dette faglige og fagpedagogiske engasjementet (jmf. Smith & Ingersoll, 2004; Schwille, 2008).

Innholdet i veiledningssamtalen har en klar sammenheng med hva som vektlegges (c) i yrkeskvalifiseringen. På denne måten bidrar veiledningssamtalene til å utdype områder som kan ha blitt lite vektlagt i deres lærerutdanning (jmf. deldrøfting av hovedproblemstillingen, kap. 7.3), eller som vanskelig kan utdypes i lærerutdanningen (St. meld nr. 11, 2008-2009). I denne sammenhengen er det også interessant å merke seg at de nyutdannede og veilederne i liten grad benytter fagpedagogisk terminologi i veiledningssamtalene, verken når de belyser saksområdene på handlingsnivå eller begrunnelsesnivå (jmf. deldrøfting kap. 8.7).

Analysene viser sammenhengene mellom (b) de nyutdannedes arbeidssituasjon, (e) de nyutdannedes kjennskap til og erfaringer med veiledning som vektlegger en kritisk konstruktivistisk og reformvennlig tilnærming, og (f) veilederens tilpasning av veiledningssjangeren til den nyutdannedes behov, (f) samt mulighetene for å vektlegge ulike former for refleksjon i veiledningssamtalene for nyutdannede lærere. Det kan også være (b) utfordrende og krevende når de nyutdannede og veilederne i utgangspunktet er slitne etter en lang arbeidsdag, når (f) veiledningsparet ikke avklarer forventninger, roller og hensikten med veiledningssamtalene, og når det (e og f) ikke etableres en felles forståelse for hva innholdet og hensikten med veiledningssamtalene skal være.

Veilederne (f) må tilpasse veiledningskonteksten til den enkelte nyutdannedes forutsetninger og arbeidssituasjon, samtidig som veilederen er hovedansvarlig for at de etablerer en felles forståelse for hensikten med veiledning. Veilederne er også hovedansvarlige for at veiledningssamtalen preges av respekt og anerkjennelse av deltakernes synspunkter. Analysen av veiledningssamtalene viser at dette er krevende både for de nyutdannede og de lokale veilederne (jmf. kap. 8.3-8.5).

Utvikling av de lokale veiledernes veiledningskompetanse er lærerutdanningene gjennom tiltaket "Ny som lærer" i stor grad ansvarlig for. Min studie viser noe av kompleksiteten i slike veiledningssamtaler og behovet for avklaringer og kompetanseutvikling innenfor veiledningsfeltet. Høgskolen er ansvarlig for kvaliteten på den yrkeskvalifiseringen de nyutdannede lærerne får, og for kvaliteten på den veilederutdanningen som tilbys de lokale veilederne. Samtidig samarbeider skoleeier og høgskolene innen rammen av tiltaket "Ny som lærer" om målsettingen for tiltaket, utdanningen og oppfølgingen av de lokale veilederne, og oppfølging av lokale veiledningssamtaler. Studien peker på en del utviklingsmuligheter for bedre å kunne ivareta de nyutdannedes ulike behov og tiltakets overordnede målsetting, samt en kritisk og reformvennlig tilnærming til veiledning.

Feltarbeidet i denne studien er gjennomført i skoleåret 2007-2008. Analysene av veiledningssamtalene og de påfølgende intervjuene med de nyutdannede viser sammenhenger mellom utdanningsfeltet og yrkesfeltet og hvordan tiltaket "Ny som lærer" på det tidspunktet forsøkte å ivareta både de nyutdannedes individuelle behov, tiltakets målsetting og de lokale veiledernes forutsetninger for å bidra til en slik måloppnåelse. Listen med punkter fra a til f viser noe av mangfoldet i et slikt tiltak. Samtidig tydeliggjøres også partenes ansvar og behovet for et forpliktende og likeverdig samarbeid der representanter

fra utdanningskonteksten, skolekonteksten og skoleeier samarbeider om videreutvikling av tiltaket. Studien tydeliggjør også betydningen av å fortsette og åpne veiledningssamtalene slik at de blir tilgjengelig for videre forskning. På denne måten kan vi få mer innsikt i ulike sider ved slike veiledningssamtaler for nyutdannede lærere.

De mange sammenhengene som her er påvist (jmf. pkt. a til og med e), samt hovedfunnene relatert til lærerutdanningskonteksten, de nyutdannedes skolekontekst og veiledningssamtalene som kontekst viser betydningen av å utvikle forståelse for at veiledningssamtalene både ivaretar ulike nyutdannedes behov og utdanningssektorens ønske om kvalitetsutvikling av eksisterende praksis. Dette vil etter mitt syn fordre et forpliktende og likeverdig samarbeid mellom sentrale parter i yrkesfeltet og sentrale parter innenfor lærerutdanningsfeltet.

Et samarbeid mellom partene i tiltaket "Ny som lærer" må bidra til at de lokale veilederne ivaretas og får nødvendig kompetanse slik at de både kan ivareta de ulike nyutdannedes behov og støtte opp om hensikten med veiledningsordningen. Til det trengs mer forskning på veiledningssamtaler mellom nyutdannede og lokale veiledere nettopp for å skaffe et bedre grunnlag for videreutvikling av de veilederutdanningene som nå er etablert og som retter seg spesielt mot veiledning for nyutdannede lærere (jmf. pkt f).

Analysens tydeliggjøring av de mange sammenhengene viser at det kan være hensiktsmessig at veiledning av nyutdannede sees som del av kompetanseutviklingen på den enkelte skole (jmf. kap. 5.4 og 5.5.2, Haug, 2010), men også at det gis muligheter for veiledning på tvers av skolekontekster og bruk av både interne og eksterne veiledere (jmf. Britton et al., 2003; Flores & Ferreira, 2009; Hargreaves, 2005). Dette fordi praksisfellesskapet på en skole kan fremme, men også hemme, de nyutdannedes muligheter til å belyse de saksområdene og fokus som oppleves betydningsfulle for den enkelte (jmf. Dysthe, 2001a; Lauvås & Handal, 2000; Zeichner, 1996). En modell som ivaretar både forankring på egen skole og møteplasser på tvers av skolene kan gi deltakerne større muligheter til å sammenlikne skolekulturer, bli kjent med ulike arbeidsmåter og metoder, samt i større grad kunne sikre et kritisk og innovativt perspektiv på eksisterende praksis (jmf. Darling-Hammond & Bransford, 2005; Ingersoll & Strong, 2011; Wang & Odell, 2007). Gruppeveiledningssamtalene i tiltaket "Ny som lærer" skulle ivareta dette utenfraperspektivet, men de nyutdannede hadde mange kritiske merknader til hvorvidt disse veiledningssamtalene ivaretok deres behov.

Analysen av innholdet i veiledningssamtalene viser også at det er sammenheng mellom innholdet i veiledningssamtalene og veiledningssamtalene som kontekst. Deltakernes tilnærming til veiledning viser i hvilken grad deltakerne anerkjenner hverandres synspunkter og gis muligheter til å tydeliggjøre kompetanse. Anerkjennelse av hverandres kompetanse, en felles forståelse for hensikten med veiledningssamtalene, samt både faglig og personlig match mellom deltakerne, har betydning for den meningskapingen som foregår (jmf. Jensen & Ulleberg, 2011; Schibbye, 2002). En fleksibel tilnærming til veiledningssjangeren som tilpasses de ulike nyutdannedes behov, samt ivaretar noen overordnede målsettinger for veiledning av nyutdannede vil som nevnt kreve ulike tilnærminger til veilederrollen (jmf. Wang & Odell, 2007). Dette vil ha betydning for kvalitetsutviklingen av veilederutdanningen og oppfølgingen av de lokale veilederne.

De nyutdannedes behov og valg av saksområder i veiledningssamtalen har tydelige sammenhenger med deres arbeidsoppgaver, arbeidssituasjon og skolen som kontekst (jmf. pkt. a, b, d). Den enkeltes behov kan også relateres til yrkeskvalifiseringen (jmf. pkt. c og e). Mulighetene for at veiledningssamtalene skal kunne ivareta både den enkeltes behov og fellesskapets behov for kvalitetsutvikling i skolen, har sammenheng med veiledningssamtalene som kontekst. Ikke minst har det sammenheng med et forpliktende samarbeid mellom utdanningskvalifiseringen og yrkesfeltet. Dette vil kunne bidra til at kommunene som arbeidsgivere, lærerutdannerne som representanter fra kvalifisering av både de nyutdannede og veilederne, samt kommunenes og lærernes organisasjoner tar et felles ansvar for overgangen fra utdanningen til yrket.

9.5.2 Kritisk perspektiv, innovasjon og kvalitetsutvikling

De nyutdannede lærerne i utvalget vil kunne være lærere fram til ca. 2050. Dette innebærer at de kommer til å forholde seg til mange, og store endringer innen skolesektoren. En innovativ og nytenkende innstilling til arbeidet er nødvendig ikke bare for kvaliteten i skolen, men også for den enkelte lærers engasjement i sitt lærerarbeid. Dermed blir det vesentlig at de utvikler sine kulturelle redskaper, slik at de selv også bidrar til fornying og kvalitetsutvikling av egen lærerrolle, tilbudet til elevene og av skolesamfunnet. Dette innebærer at veiledningen også må vektlegge et fornyende og kritisk perspektiv på kvalitet i arbeidet og kvalitetsutvikling av sektoren. Dale (2001) kalte en slik tilnærming for læreren som ”profesjonell yrkesutøver” i motsetning til læreren som ”funksjonær”. Han knyttet dette til lærerutdanningens mandat:

Dersom lærerutdanningen er en ren yrkesforberedende utdanning, eksisterer det derfor *en* rolle i forlengelsen av utdanningen: rollen som tjeneste. Rollen som sakkyndig med profesjonell kompetanse forutsetter en profesjonsutdanning (Dale, 2001, s. 69).

På denne måten tydeliggjør Dale noe av den profesjonelle kompetansen som lærerutdanningen skal bidra til å utvikle, men som også yrkesfeltet må ta ansvar for å vedlikeholde for at kvaliteten i skolen skal kunne videreutvikles. Det er mange ulike interesser relatert til samfunnets utvikling av utdanningssektoren. Dale tydeliggjør her betydningen av at utdanningssektoren selv har et metaperspektiv på kunnskap og læring som ikke ukritisk følger opp skiftende politiske retninger eller interesser (Dale, 1972, 1974). I dette perspektivet er det, slik jeg ser det, vesentlig å styrke de nyutdannedes mulighet til og ivareta noe av det engasjementet for den enkelte elev, for fagområdene og for undervisning som flere av disse nyutdannede gir uttrykk for i veiledningssamtalene. Analysen av veiledningssamtalene har vist eksempler på hvordan veiledningssamtalene kan støtte opp om de nyutdannedes engasjement og de nyutdannede har fortalt om hvilke konsekvenser noen av disse samtalene har fått for deres oppfølging av saksområdene i praksis.

De nyutdannedes uttrykte behov i veiledningssamtalene innebærer ikke nødvendigvis at saksområdene belyses systematisk og kritisk ut fra ulike perspektiver både på handlingsnivå og på begrunnelsesnivå. I og med at de nyutdannede i liten grad kjenner til eller har erfaring med en slik tilnærming, er det lite sannsynlig at de vil etterspørre en slik tilnærming. I veiledningssamtalene mellom Gunnar og Vera (og Gorm og Vera) viser imidlertid Vera hvordan hun systematisk belyser saksområdene. Denne eksemplariske tilnærmingen bidrar til å vise disse to nyutdannede hvordan de systematisk kan arbeide med å utvikle sin lærerrolle slik at det blir en klar sammenheng mellom deres begrunnelser og de pedagogiske valgene de tar på handlingsnivå.

Utdanningsforbundet hevder at veiledningssamtalene først og fremst skal ta utgangspunkt i de nyutdannedes behov, men at de også må sikre det profesjonelle fellesskapets interesser (jmf. Harsvik & Norgård, 2011, s. 17; Snoek et al., 2010). Hvem som skal definere disse ulike interessene, de nyutdannedes og det profesjonelle fellesskapets, er imidlertid interessant. Min analyse viser at når de nyutdannede selv, eventuelt sammen med sin lokale veileder, er i stand til å definere sine veiledningsbehov, relateres disse behovene direkte til den enkeltes arbeidssituasjon og arbeidsoppgaver. Dette kan være et av flere utgangspunkt for veiledning av nyutdannede.

En av målsettingene med veiledning av nyutdannede er kvalitetsutvikling, nytenkning og kritiske perspektiver på eksisterende praksis. Da blir hensikten også å fremme nytenkning og innovasjon (jmf. Wang & Odell, 2007).

Et av mine funn i analysen av veiledningssamtalene er at de nyutdannede *ofte begrunner sine handlinger og forslag til handlinger ut fra etiske og verdimeslige begrunnelser*. Dette er begrunnelser som i liten grad preges av en skolekultur sett fra lærerens perspektiv, men i større grad fra elevens perspektiv (jmf. Kvalbein, 1999). Som nyutdannede beveger de seg fra en elev- og studentrolle til en lærerrolle. Deres erfaringsbakgrunn er elevrollen, slik at det å identifisere seg med elevene kan være mer naturlig for de nyutdannede i starten av yrkeskarrieren enn senere. På denne måten kan de etiske vurderingene som de nyutdannede presenterer i veiledningssamtalene og i intervjuene ha betydning for videreutvikling av kvaliteter i skolen.

Det varierer i hvilken grad den enkelte kommune, rektor og kollegene benytter seg av de nyutdannedes utenfraperspektiv, deres ferske erfaringer fra elev- og studentrollen, samt deres oppdaterte kunnskap fra lærerutdanningen. Dette dreier seg altså om hvorvidt den etablerte skolekulturen er opptatt av, og interessert i den nye kompetansen de nyutdannede representerer. Samtidig handler det om hvordan fellesskapet på den enkelte skole bidrar til å ivareta og videreutvikle den kompetansen de nyutdannede kommer med. Kanskje er det slik at de nyutdannedes spesielle perspektiver i liten grad etterspørres eller regnes som relevante i de debattene som fellesskapet legger opp til? I så tilfelle kan skolen gå glipp av vesentlig kompetanse som de nyutdannede representerer. I overgangsfasen fra å være lærerstudent til å bli lærer og utvikle sin lærerrolle, kan de nyutdannede representere interessante og nye perspektiver på eksisterende praksis. Men det vil være den etablerte kulturen som legger premisset for hvorvidt slike perspektiver drøftes i fellesskapet (jmf. Dahl et al., 2006; Jakhelln, 2008; Kvalbein, 1999).

Gunnar gir i sine ytringer ulike begrunnelser for hvorfor det kan være vanskelig som nyutdannet å tydeliggjøre kritiske perspektiver i kollegiet. Han peker på sitt behov for å kjenne til rutiner og prosedyrer, før han som nyutdannet og ny på skolen kan presentere sine kritiske merknader eller forslag til endringer. Som nyutdannet analyserer han kulturen på denne måten: ”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” (ytring 243, ind. veil. 18.09).

De nyutdannedes eventuelle tilbakeholdenhet med å fremme sine synspunkter og tydeliggjøre sin fagligpedagogiske kompetanse i kollegiale sammenhenger, kan eksempelvis baseres på at de nyutdannede først prioriterer det å bli akseptert som legitim deltaker i fellesskapet (jmf. Lave & Wenger, 1991, 2000), før de tørr å tydeliggjøre eventuelle kritiske perspektiver eller tilkjenne sine ideer. En slik strategi kan imidlertid føre til at mange av de perspektivene som står klart for de nyutdannede i starten, blir borte etter hvert. Som legitim deltaker, og etter som tiden går, mister man dette ferske og nye blikket på egen skole (jmf. Dysthe, 1996a, 2001a, 2001b).

9.6 Avsluttende kommentar

Analysene av innholdet i veiledningssamtalene viser betydningen av samarbeid mellom yrkesfeltet og lærerutdanningen/veilederutdanningen. De mange sammenhengene mellom lærerutdanningskonteksten, skolekonteksten og veiledningskonteksten viser at veiledning av nyutdannede bør være et felles samarbeidsområde for å ivareta de nyutdannedes kompetanse på best mulig måte. Det er ikke tilstrekkelig å overlate ansvaret til eier alene, fordi skoleeier og den enkelte skoleleder kan ha manglende innsikt i dagens lærerutdanning og hva de kan forvente av de nyutdannede lærerne. Samtidig må man ikke frata eierne/ rektorene ansvaret for å legge til rette for å ivareta sine arbeidstakere. Derfor er dette et område som ville tjent på at utdanningssektoren og yrkesfeltet samarbeider på en mer tydelig og forpliktende måte (jmf. Jordell, 1982, 1986a, 1986b; Terum & Heggen 2010, s. 75). Et slikt samarbeid vil kunne bidra til at skolesektoren får lettere tilgang til forskningsbasert kunnskap og mer kjenneskap til de nyutdannedes bakgrunn fra dagens lærerutdanning (jmf. Dale, 1972, 1974). Samtidig vil et slikt samarbeid også kunne ivareta lærerutdanningenes behov for oppdatert kunnskap om skolesektoren og kunnskap om overgangen fra utdanning til yrke, noe som vil kunne ha betydning for lærerutdanningens relevans for yrkesfeltet. Lærerutdanningens oppfølging av og forskning på veiledningssamtaler mellom nyutdannede og lokale veiledere vil også kunne bidra til å skape ny kunnskap om veiledning som redskap for læring i yrkesfeltet.

Samarbeidet mellom eier/arbeidsgiver som hovedansvarlig for veiledning av nyutdannede (jmf. Kunnskapsdepartementet & KS, 2010) og lærerutdanningens veilederutdanning kan bidra både til å utvikle mer kunnskap om veiledning av nyutdannede, og til at veilederne får kvalifisert støtte i sitt arbeid med å utvikle egen veiledningskompetanse.

Et tettere samarbeid mellom yrkesfeltet og utdanningsfeltet kan altså på denne måten bidra til kvalitetsutvikling i sektoren. Et slikt samarbeid bør preges av at partene anerkjenner hverandres ansvar, perspektiver og kompetanse (jmf. Honneth, 1995). Samarbeidet må etter mitt syn baseres på at de ulike perspektivene og interessene synliggjøres og begrunnes, slik at dialogen preges av at man etter hvert kjenner hverandres kontekster og kan bidra til hverandres utvikling som anerkjennende kritiske venner (jmf. Vygotsky, 1978, 1986; Linell, 2009).

Innen arbeidet med veiledning av nyutdannede lærere i Norge er det flere eksempler på nytten av et slikt samarbeid og på hvordan yrkesfeltet, lærerutdanningene og erfaringene fra veiledning av nyutdannede kan bidra til å utvikle forsøk og forskning som kan generere ny kunnskap om overgangen fra utdanning til yrke (jmf. Engvik, Lekang, & Olsen, 2009; Jakhelln, 2011; Ulvik, 2009; Ødegård, 2011).

9.7 Vurdering av metodiske grep og innspill til videre forskning

Denne avhandlingen ble svært omfattende. Det har sammenheng med mine valg i forhold til en omfattende analyse av saksområder og fokus i veiledningssamtalene. Dette valget bidro imidlertid til at jeg har fått fram hvilke saksområder og fokus som vektlegges, samtidig som jeg har vist hvordan veiledningskonteksten og relasjonene mellom deltakerne har innvirkning på hvordan saksområdene belyses.

De områdene som er analysert i samtalene er hver for seg komplekse områder som kunne fortjent at jeg i større grad hadde nyansert og utdypet hvert enkelt område. Jeg valgte imidlertid å prøve og tydeliggjøre noen av sammenhengene mellom innholdet i veiledningssamtalene, de nyutdannedes skolekontekst og veiledningskonteksten. Analysene viser tydelige sammenhenger, og peker på ulike forhold som fremmer eller hemmer felles meningsskaping i veiledningssamtalene. På denne måten viser min studie også tilbake til de rammene og den organiseringen som på denne tiden lå til grunn for tiltaket "Ny som lærer".

For oss som har en sentral rolle i utviklingen av veiledningsordninger for nyutdannede, er dette viktig kunnskap for videreutvikling av slike ordninger. Denne studien viser både svakheter og styrker innen et av de tiltakene som utgjør den nasjonale satsingen på veiledning for nyutdannede som startet i 2003 (jmf. kap. 2.2). Dette er et tiltak der arbeidsgivere, rektorer og lærerutdanningene samarbeider om utvikling av kvaliteten i veiled-

ningsordninger for nyutdannede. Denne studien forsøker på ulike måter å bidra til å belyse styrker, svakheter og muligheter for kvalitetsutvikling når det gjelder eiers oppfølging av nyutdannede. Studien belyser betydningen av den enkeltes skoles tilrettelegging for de nyutdannede, selve utdanningen og oppfølgingen av de lokale veilederne, samt samarbeidet mellom eier/arbeidsgiver, rektorene, de lokale veilederne, de nyutdannede og veilederteamet fra lærerutdanningen. Studien viser også muligheter for videreutvikling av samarbeidet innad i lærerutdanningen og mellom veiledningen som foregår i praksisskolene og veiledningen innen de ulike fagene i lærerutdanningen.

At jeg har valgt å få fram mulige sammenhenger, på bekostning av nyanseringer innen de ulike fenomenene jeg studerer, har implikasjoner for videre forskning på hva angår veiledningssamtalen som kontekst. Det vil være interessant å studere videre hvordan fokuseringsprosessen foregår, og dermed også relasjonene i veiledningssamtalene mellom nyutdannede og deres lokale veiledere. I mine funn benyttes betegnelser som felles fokus, adressivitet, fleksibel tilnærming til veiledning, dominans og anerkjennelse. Alle disse begrepene ville det vært interessant å gå nærmere inn på for å få mer kunnskap om forholdet mellom deltakerne i veiledningssamtalene. Det vil si mellom nyutdannede og lokale veiledere.

Det ville også vært interessant å studere nærmere hvordan ulike former for refleksjon framtrer i disse veiledningssamtalene og hva som fremmer ulike former for refleksjon. Dette er et område der min studie kan gi innspill til videre forskning.

Jeg har i liten grad sett på de ulike rollene i disse veiledningssamtalene. I likhet med Wang og Odell (2007) viser jeg til betydningen av ulike tilnærminger til veilederrollen og sammenhenger mellom veileders tilnærming og veisøkers utbytte. Dette er også et område som ville kunne gi verdifull kunnskap om hvordan veilederutdanningene, spesielt rettet mot veiledning av nyutdannede, kan videreutvikles. Ikke minst kunne slik forskning gi mer kunnskap om ulike tilnærminger til veiledning, hvordan disse forskjellige tilnærmingene kan møte ulike behov hos de nyutdannede, og bygge opp om forskjellige mål knyttet til veiledning for nyutdannede lærere.

Jeg har i liten grad valgt å belyse gruppeveiledningssamtalene. Dette er også et område som ikke har vært omfattet av mye forskning når det gjelder nyutdannede lærere spesielt. Vi har noen studier av gruppeveiledning innen lærerutdanningen (jmf. Fossøy, 2006) og gruppeveiledning relatert til skoleutvikling (jmf. Stålsett, 2009; Åberg, 2009), men det er

få studier av gruppeveiledning knyttet til veiledning for nyutdannede lærere (jmf. Aspfors & Hansèn, 2011; Hauge, 2001; Stålsett, 2003).

I min studie har jeg innhentet mer data enn det jeg har benyttet i analysene. Disse dataene har gitt meg en del bakgrunnsinformasjon om skolekonteksten, om de nyutdannedes beskrivelser av hverdagen som nyutdannet, samt deres elevers beskrivelser av nyutdannede lærere kontra erfarne lærere. Dette er datamateriale som kan og bør analyseres videre.

Referanser

- Abbott, L., Moran, A., & Clarke, L. (2009). Northern Ireland beginning teachers' experiences of induction: the 'haves' and the 'have nots'. *European Journal of Teacher Education*, 32(2), 95-110.
- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (1980). *Techniques in the clinical supervision of teachers*. New York: Longman.
- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (1987). *Techniques in the clinical supervision of teachers (2nd ed.)*. White Plains NY: Longman.
- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (1992). *Techniques in the clinical supervision of teachers (3rd ed.)*. White Plains, NY: Longman.
- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (1997). *Techniques in the clinical supervision of teachers (4th ed.)*. White Plains, NY: Longman.
- Alexandersson, M. (1999). *Styrning på villovägar: perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2005). At arbejde med mysterier og sammenbrud: empirisk materiale som kritisk samtalepartner i teoriudvikling. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels forlag.
- Alvesson, M., & Skjöldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Andersen, T. (1994). *Reflekterende prosesser*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Andersen, T. H. (2005). *En samtale - av noen kalt forskning*. Paper presentert ved Nasjonal veiledningskonferanse 2005, Lillehammer.
- Anderson, J. R., Greeno, J. G., Reder, L. M., & Simon, H. A. (2000). Perspectives on learning, thinking, and activity. *Education Researcher*, 29(4), 11-13.
- Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (1997). Situative versus cognitive perspectives: form versus substance. *Education Researcher*, 26(1), 18-21.
- Andersson, I. (2005). *Nyblivna lärares yrkessocialisation i mötet mellan praktik och teori*. Linköping: Linköping universitet.
- Andrén, M. (2008). *Det pedagogiska överbägandet. En uppmärksamhetsriktande studie i och genom humanvetenskaplig handlingsteori*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Anthony, G., Haigh, M., & Kane, R. (2011). The power of the object to influence induction outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 27, 861-870.
- Arbeidsmiljøloven. (2011, 1.01.2012). Lov om Arbeidsmiljø, arbeidstid, stillingsvern m.v. (arbeidsmiljøloven). 2006. Hentet fra <http://www.lovdatabasen.no/all/nl-20050617-062.html>
- Arfwedson, G. (1983). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum Nordli.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Arnesen, C. Å., & Aamodt, P. O. (2010). *Fra lærerutdanning til skole: en undersøkelse blant nyutdannede allmennlærere*. Oslo: Nifu Step.
- Aspfors, J., & Hansén, S.-E. (2011). *Gruppentorskap som stöd för lärares professionella utveckling*. Vasa: Söderströms.
- Audi, R. (1989). *Practical Reasoning*. London and New York: Routledge.
- Bachtin, M. (1981) *The dialogic imagination: four essays*. (M. Holquist, & C. Emerson, Oversettere). Austin, TX: University of Texas Press.

-
- Bachtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. (M. Holquist, & V. W. McGee, Oversettere). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bachtin, M. (2005). Spørsmålet om talegenrane. (R. Slaatelid, Oversetter). Oslo: Pensumtjenesten.
- Baldassarre, A., & Laneve, C. (1998). *Comparative study of induction programmes for beginning teachers in Europe*. [Italy]: University of Bari.
- Ball, D. L., & McDiarmid, G. W. (1989). *The subject matter preparation of teachers (Issue Paper No.89-4)*. East Lansing MI: Michigan State University.
- Ball, S. (1978). *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization*. London: Methuen.
- Ball, S. (1994). Micro-politics of schools. *The International Encyclopedia of Education*, 7, 3824-3826.
- Barnett, R. A., Becher, R. A., & Cork, N. M. (1987). Models of professional preparation: pharmacy, nursing and teacher education. *Studies in Higher Education*, 12(1), 51-63.
- Baron, W., & Drinkard, K. (2007). *Creating a standard based, integrated and aligned professional development system for participating teachers and support providers*. Paper presented at the Tenth national Symposium Celebrating the Lessons Learned, San Jose, California.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: a necessary unity*. London: Wildwood House.
- Bayer, M., & Brinkkjær, U. (2003). *Professionslæring i praksis: nyutdannede læreres og pædagogers møde med praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Beavoir, S. d. (1984). The second sex: thirty years on. I A. Schwarzer (Red.), *After the second sex: conversations with Simone de Beavoir*. New York: Pantheon Books.
- Beavoir, S. d. (1992). *För en tvetydighetens moral*. Göteborg: Daidalos.
- Beavoir, S. d. (1994). *Når masken faller*. Oslo: Gyldendal.
- Benabou, C., & Benabou, R. (2000). Establishing a formal mentoring program for organizational success. *National Productivity Review*, (Autum).
- Berg, M. E. (2006). *Coaching: å hjelpe ledere og medarbeidere til å lykkes*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1990). *Den samfundsskabte virkelighed: en videnssociologisk afhandling* (6. opl. utg.). Viborg: Lindhardt og Ringhof.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter: en praktisk håndbok i klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berliner, D. C. (1995). Teacher experience. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd ed.).
- Bjerkholt, E. (1996). *Veiledning og taus kunnskap: på hvilken måte kan veiledning ha betydning for refleksjon i forbindelse med handling?* Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning. Oslo.
- Bjerkholt, E. (1999). Nasjonalt pilotprosjekt veiledning av nyutdanna allmennlærere i Telemark: delrapport I, 1998-1999. Notodden: Høgskolen i Telemark, avd. for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning.
- Bjerkholt, E. (2000). Veiledning av nyutdanna allmennlærere: delrapport 2, 1999-2000. Notodden: Høgskolen i Telemark.
- Bjerkholt, E. (2001). Veiledning for nyutdannede førskolelærere i Buskerud: delrapport 2000-2001. Notodden: Høgskolen i Telemark.

-
- Bjerkholt, E. (2002a). Veiledning av nyutdanna allmennlærere 1998-2001: sluttrapport 2002. Notodden: Høgskolen i Telemark, avd. for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning.
- Bjerkholt, E. (2002b). Veiledning for nyutdannede førskolelærere i Buskerud og Telemark. Notodden: Høgskolen i Telemark.
- Bjerkholt, E. (2010a). *Suksessfaktorer for en vellykket veiledningsordning: tiltaket veiledning av nyutdannede lærere 2003-2010*. Hentet fra http://static.websys.no/files/sites/veiledning-nyutdannede.hit.no/contentfiles/201205/suksessfaktorer_fra_tiltaket_veiledning_av_nyutdannede_-_til_direktoratet.pdf
- Bjerkholt, E. (2010b). Veiledning av nye lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. I E. K. Høihilder & K. R. Olsen (Red.), *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Bjerkholt, E., & Brokke, T. (2008). *Årsmelding fra nettverk for veiledning av nyutdannede lærere: 2007*. Notodden: Høgskolen i Telemark. Hentet fra http://static.websys.no/files/sites/veiledning-nyutdannede.hit.no/contentfiles/201012/Revidert_arsmelding_0708_011108.pdf
- Bjerkholt, E., & Brokke, T. (2011). *Årsmelding fra nettverk for veiledning av nyutdannede lærere: høst 2010–vår 2011*. Notodden: Høgskolen i Telemark. Hentet fra http://static.websys.no/files/sites/veiledning-nyutdannede.hit.no/contentfiles/201205/arsmelding_1011.pdf
- Bjerkholt, E., Eik, L. T., Karlsen, T. J., Olsen, K. R., & Ødegård, E. (2006). Årsmelding: ny som lærer 2005-2006 (Vol. 3). Notodden: Høgskolen i Telemark.
- Bjerkholt, E., Eik, L. T., Karlsen, T. J., Olsen, K. R., & Ødegård, E. (2007). Resultat- og regnskapsrapport 2007: veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole. Notodden: Høgskolen i Telemark.
- Bjerkholt, E., & Hedegaard, E. (2008). Systems promoting new teachers professional development. I G. Fransson & C. Gustafsson (Red.), *Newly qualified teachers in Northern Europe - comparative perspectives on promoting professional development*. Gävle: University of Gävle.
- 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 *Årsrapportering* (Vol. 1). Notodden: Høgskolen i Telemark.
- Bjørndal, C. (2008). *Bak veiledningens dør - symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler: del 1 - 3 og del 4-6*. Universitetet i Tromsø, det samfunnsvitenskaplige fakultet, institutt for pedagogikk og lærerutdanning. Tromsø.
- Blase, J. (1997). The micro-politics of teaching. I B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (Red.), *International handbook of teachers and teaching*. Dordrecht: Kluwer.
- Blegen, A., & Lande, M. (1988). *Systematisk oppfølging av nyutdannede førskolelærere: samtalegrupper*. Oslo: Barnevernsakademiet og Oslo Kommune - Barnehagekontoret.
- Blumberg, A. (1974). *Supervisors & teachers: a private cold war*. Berkley, CA: McCutchan.
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R., & Ødegaard, E. E. (2009). *Meningsskaping i grupper: læring gjennom veiledning* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Boshuizen, H. P. A., Bromme, R., & Gruber, H. (2004). On the long way from novice to expert and how travelling changes the traveller. I H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (Red.), *Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer.
- Brekke, M., & Søndena, K. (2009). *Veiledningskvalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D., & Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction*. Dordrecht: Kluwer.
- Broch, T., & Egelund, N. (2001). *Elevers interesse for naturfag og teknik: et elevperspektiv på undervisning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Bruner, J. S. (1975). *Om å lære*. Oslo: Dreyer.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1999). *Mening i handling*. Århus: Klim.
- Bruner, J. S., & Aukrust, V. G. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Brusling, C. (1996). Konstruktion och rekonstruktion av praktiskt tänkande. I C. Brusling & G. Strömquist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Brusling, C., & Strömquist, G. (1996). *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, I. (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Braaten, L. J. (1967). *Klient-sentrert rådgivning og terapi: en systematisk innføring i Carl R. Rogers psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bue, T. (1973). *Pedagogisk veiledning*. Oslo: Forsøksrådet for skoleverket i samarbeid med NKS-forlaget.
- Bullough, R., & Knowles, J. (1991). Teaching and nurturing: changing conceptions of self as teacher in a case study of becoming a teacher. *Qualitative Studies in Education*, 4(2), 121-140.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børresen, M. B. (1992). *Personalveiledning i barnehagen*. Hamar: Oplandske Bokforlag.
- Cameron, M., Dingle, R., & Brooking, K. (2007). *Learning to teach: a survey of provisionally registered teachers in Aotearoa New Zealand*. Wellington NZ: New Zealand Council for Educational Research.
- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health*. New York: Basic Books.
- Caplan, G., & Caplan, R. B. (1993). *Mental health consultation and collaboration*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Carlton, J. L. (1998). *Nothing about us without us: disability power and oppression*. Berkeley: University of California Press.
- Carmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Carnap, R. (1934). *The unity of science*. Bristol: Thoemmes Press.
- Carver, C. L., & Feiman-Nemser, S. (2009). Using policy to improve teacher induction: critical elements and missing pieces. *Educational Policy*, 23(2), 295-328.
- Caspersen, J. (2007). Aspects of professionalism: collective nursing - personalised teaching? I C. Aili, L. E. Nilsson, L. Svensson & P. Denicolo (Red.), *Tension between organisation and profession: professionals in the Nordic public sector* (s. 115-133). Lund: Nordic Academic Press.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket : en sjokkartet opplevelse? I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til läraryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cejda, B. N. (1997). An examination of transfer shock in academic disciplines. *Journal of Research and Practice*, 21(3), 279-288.
- Cervero, R. M. (1988). *Effectice continuing education for professionals*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Cervero, R. M. (1989). *Professional practice, learning and continuing education for professionals*. San Fransisco: Jossey-Bass.

-
- Charliès, S., Stéfano, B., Flavier, E., & Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: a case study in the French school system. *Teaching & Teacher Education*(24), 550-563.
- Christensen, J. E., & Conway, D. F. (1991). The use of self-selected mentors by beginning teachers and new-to-district teachers. *Action in Teacher Education*, 12(4), 21-28.
- Clutterbuck, D. (1998). *Learning alliances*. London: CIPD House.
- Cochran-Smith, M., & Paris, P. (1995). Mentor and mentoring: did Homer have it right? I J. Smith (Red.), *Critical discourses on teacher development* (s. 181-202). London: Cassel.
- Cogan, M. L. (1961). *Supervision at the Harvard-Newton summer school*. Harvard University Graduate School of Education.
- Cohen, B., & Fuller, E. (2006). *Effects of mentoring and induction on beginning teacher retention*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Cooper, M., & Stewart, J. (2009). "Learning together, shaping tomorrow": new teachers try new ways. *Research in Comparative & International Education*, 4(1), 111-123.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Costa, A. L., & Garmston, R. (1985). Supervision for intelligent teaching. *Education Leadership*, 42(5), 70-80.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1990* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Dahl, T., Buland, T., Finne, H., & Havn, V. (2006). Hjelp til praksisspranget: evaluering av veiledning av nyutdannede lærere. *Sintef rapport*. Trondheim: Sintef teknologi og samfunn.
- Dale, E. L. (1972). *Pedagogikk og samfunnsforandring*. Oslo: Gyldendal.
- Dale, E. L. (1974). *Skolereformene og næringslivet*. Oslo: Gyldendal.
- 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.
- Daniels, H. (2005). *An introduction to Vygotsky*. London: Routledge.
- Daniels, H. (2009). *Vygotsky and pedagogy*. London: Routledge & Falmer.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Denk, I. (2010). *Gjennomgang av innholdet i studieplaner for veilederutdanninger relatert til veiledning for nyutdannede lærere*. Volda: NRLU.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dewey, J. (1991). *How we think*. Amherst, NY: Prometheus Books.
- Dreier, O. (1999a). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære: læring som social praksis*. København: Hans Reizels Forlag.
- Dreier, O. (1999b). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outlines*(1), 1-32.
- Dreyfus, H. L., Athanasiou, T., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York, NY: Free Press.

-
- Duranti, A., & Goodwin, C. (1992). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: MA: Cambridge University Press.
- Dysthe, O. (1996a). «Læring gjennom dialog» - kva inneber det i høgare utdanning? . I O. Dysthe (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 105-135). [Oslo]: Cappelen akademisk forlag.
- Dysthe, O. (1996b). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. [Oslo]: Cappelen akademisk forlag.
- Dysthe, O. (2001a). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2001b). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspill og læring*. (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2006). Bakhtin og pedagogikken: kva ein tidlegare ukjend artikkel fortel om Bakhtins pedagogiske praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(6), 456-467.
- Dysthe, O., & Iglund, M.-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspill og læring* (s. 77-90). Oslo: Abstrakt forlag.
- Edwards, A. (1998). Mentoring student teachers in primary schools: assisting student teachers to become learners. *European Journal of Teacher Education*, 1(21), 47-62.
- Edwards, A., & Collison, J. (1996). *Mentoring and developing practice in primary schools: supporting student teacher learning in schools*. Buckingham: Open University Press.
- Edwards, A., Gilroy, P., & Hartley, D. (2002). *Rethinking teacher education: collaborative responses to uncertainty*. London and New York: Routledge Falmer.
- Edwards, A., & Ogden, L. (1998). *Learning in action: learning to teach as participatory appropriation*. Paper presented at the ISCRAT Conference, Århus.
- Edwards, A., & Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30(2), 183-197.
- Eisner, E. W. (1976). Educational connoisseurship and criticism: their form and functions in educational evaluation. *Journal of Aesthetic Education*, 10(3-4), 135-150.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, NY: Macmillan.
- Ellis, V., Edwards, A., & Smagorinsky, P. (2010). *Cultural-historical perspectives on teacher education and development: learning teaching*. London: Routledge.
- Ellström, P.-E. (2006). The mening and role of reflection in informal learning at work. I I. D. Boud, P. Cressey & P. Docherty (Red.), *Productive reflection at work* (s. 43-53). New York, NY: Routledge.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1994). Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. I I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Red.), *Teachers' mind and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press.
- Engeström, Y. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Rückriem, G. (2005). *Developmental work research: expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media.
- Engeström, Y., & Young, M. (2001). *Expansive learning at work: toward an activity-theoretical reconceptualisation*. London: University of London, Institute of Education.
- Engvik, G., Lekang, T., & Olsen, K. R. (2009). *Veiledning for nyutdannede lærere: et speil for kvalitet i lærerutdanningen?* Notodden: Høgskolen i Telemark avd. for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning.

-
- EPPI-Centre. (2002a). *Core keywording strategy: data collection for a register of educational research: version 0.9.7*. London: University of London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institution of Education.
- EPPI-Centre. (2002b). *Review guidelines for extracting data and quality assessing primary studies in educational research. Version 0.9.7*. London: University of London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Eraut, M. (2002). Menus for choosy diners. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*(8), 372-379.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2).
- Eraut, M. (2010). Knowledge, working, practices and learning. I S. Billett (Red.), *Learning through practice* (s. 37-58). Dordrecht: Springer.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. I M. C. Wittrock (Red.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). (s. 119-161). New York, NY: Macmillan.
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: an experimental field study. *Journal for Educational Research*, 93, 294-304.
- Fay, B. (1996). *Contemporary philosophy of social science: a multicultural approach*. Oxford: Blackwell.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teacher College Record*(103), 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25.
- Feiman-Nemser, S., Carver, C., Schwille, S., & Yusko, B. (1999a). A conceptual review of literature on new teachers induction. Washington DC: National Partnership on Excellence and Accountability in Education.
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., & Yusko, B. (1999b). *A conceptual review of literature on new teacher induction (A report prepared for the National Partnership on Excellence and Accountability in Education)*. Washington DC: NEPEAT.
- Fladmoe, A., & Karterud, T. (2012). *Veiledningsordningen for nytilsatte nyutdannede lærere og førskolelærere: resultat fra kartlegging vinteren 2012*. Oslo: Kunnskapsdepartementet & KS. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Gnist/Veiledningsordningen_rapport_2012.pdf
- Fletcher, S. H & Strong, M. (2009). Full-release and site-based mentoring of elementary grade new teachers: an analysis of changes in student achievement. *New Educator*, 5, 329-341.
- Fletcher, S. H. Strong, M. & Villar, A. (2008). An investigation of the effects of variations in mentorbased induction on the performance of students in California. *Teachers College Record*, 110, 2271-2289.
- Flokenes, J., & Mæhle, A. B. (1981). Samarbeidsprosjektet Unge lærarar. [Stord]: Stord lærarhøgskule.
- Flores, M. (2002). *Learning, change and development in the early years of teaching*. Nottingham: University of Nottingham.

-
- Flores, M. A. (2006). Induction and mentoring: policy and practice. I J. R. Dangel (Red.), *Research on teacher induction. Teacher Education Yearbook XIV* (s. 37-66). Lanham, Maryland: Rowan and Littlefield Education.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching & Teacher Education*, 22, 219-232.
- 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.
- Fog, J. (2007). *Med samtalen som udgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview* (2. rev. udg.). København: Akademisk forlag.
- Fogh Jensen, A., & Svarre Hansen, R. (2006). *Magtens kartografi: Foucault og Bourdieu*. København: Unge Pædagoger.
- Fossøy, I. (2006). *Basisgruppeaktivitetens intersubjektive rom: ein teoretisk og empirisk studie av rettleiarrolla og den situerte, kommunikative praksis i ein problembasert læringskontekst*. Universitetet i Oslo, det utdanningsvitenskaplige fakultet. Oslo.
- Foucault, M. (1999). *Overvåking og straff: det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal.
- Franke, A., & Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: an empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 12(6), 627-641.
- Fransson, G. (2006). *Att se varandra i handling: en jämförande studie av kommunikativa arenor och yrkesblivande för nyblivna fänrikar och lärare*. Stockholm: Universitetet i Stockholm.
- Fransson, G. (2010). Mentors assessing mentees?: an overview and analyses of the mentorship role concerning newly qualified teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 375-390.
- Fransson, G., & Gustafsson, C. (2008). *Newly qualified teachers in Northern Europe : comparative perspectives on promoting professional development*. Gävle: University of Gävle.
- Fransson, G., & Morberg, Å. (2001). *De första ljuva åren: lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Freire, P. (1973). *De undertryktes pædagogik*. København: Christian Ejlers' forlag.
- Frøseth, M. W., & Caspersen, J. (2008). *Tilbakeblikk på utdanningen: yrkesaktivitet, mestring av yrke, oppfølging i arbeidslivet og vurdering av utdanningen*. Oslo: Høgskolen i Oslo, senter for profesjonsstudier.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *Whats worth fighting for in your school?* Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation.
- Fuller, E. (2003). *Beginning teacher retention rates for TxBESS and non-TxBESS teachers*. Austin, TX: State Board for Educator Certification.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. *Teacher Education. 75th Yearbook of the MSSE, part II*. Chicago: University of Chicago.
- Gadamer, H.-G., & Schaanning, E. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. [Oslo]: Bokklubben.
- Gallwey, W. T. (1976). *Inner tennis: playing the game*. New York, NY: Random House.
- Ganser, T. (1996a). Mentor roles: views of participants in a state-mandated program. *Midwestern Educational Researcher*, 9(2), 15-20, 45.
- Ganser, T. (1996b). What do mentors say about mentoring? *Journal of Staff Development*, 17(3), 36-39.
- Ganser, T. (1998). Metaphores for mentoring. *Educational Forum*, 62(2), 113-119.

-
- Gauthier, D. P. (1963). *Practical reasoning: the structure and foundations of prudential and moral arguments and their exemplification in discourse*. London: Oxford University Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York, NY: Basic Books.
- Gergen, K. J. (1997). *Virkelighed og relationer: tanker om sociale konstruktioner*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis*. Berkley, CA: University of California Press.
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 153-169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjerde, S. (2003). *Coaching: hva - hvorfor - hvordan*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1968). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Glaserfeld, E. v. (1995). *Radical constructivism: a way of knowing and learning*. London: Falmer Press.
- Glickman, C. D. (1987). Clarifying developmental supervision. *Education Leadership*, 44(8), 64-68.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction. I J. Sikula (Red.), *Handbook of research on teacher education* (s. 548-594). New York, NY: Macmillan.
- Goldhammer, R. (1966). *The critical analysis of supervision of instruction in the Harvard-Lexington summer program*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H., & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers (2nd ed.)*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Greeno, J. G., Collins, A., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and Learning. I D. C. Berlinger & R. C. Calfee (Red.), *Handbook of educational psychology*. London: Prentice Hall International.
- Greeno, J. G., & van de Sande, C. (2007). Perspectival understanding of conceptions and conceptual growth in interaction. *Educational Psychologist*, 42(1), 9-23. doi: 10.1080/00461520701190462
- Griffin, P., & Cole, M. (1984). Current activity for the future: the Zo-ped. I B. Rogoff & J. V. Wertsch (Red.), *Children's learning in the 'zone of proximal development'* (s. 45-64). San Francisco: Jossey-Bass.
- Grimsmøth, G. (2008). Stillingsinnhold - avgjørende for en god start i yrket. I L. T. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln & S. Østrem (Red.), *Det store spranget: ny som lærer i skole og barnehage* (s. 73-85). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Grimsmøth, G., Nordvik, G., & Bergsvik, E. (2008). The newly qualified teacher: a leader and a professional? A Norwegian study. *Journal of In-service Education*, 34(2), 219-236.
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? I D. M. Fetterman (Red.), *Qualitative approaches to evaluation in education* (Vol. 89-115). New York, NY: Praeger.
- Habermas, J. (1974). *Theory and Practice*. London: Heinemann.
- Halland, G. O. (2005). *Læreren som leder: perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: Fagbokforlaget.

-
- Halvorsen, H., Jordheim, K., & Kjosavik, S. (1999). *Hundre år på lag med lærerutdanningen 1899-1999: Forskerforbundets forening for lærerutdanning, Norsk lærerhøgskolelag, Norsk lærerskolelag, Lærerskolelaget, Lærerskolelærernes landsforening, Seminarlærernes landsforening*. [Oslo]: Forskerforbundets forening for lærerutdanning.
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241-1265.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Handal, G. (1994). Att uppmuntra till reflekterad praktik. *Didaktisk Tidskrift*(4), 24-42.
- Handal, G. (2007). Veilederen - guru eller kritisk venn? I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 23-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen.
- Hannisdal, M., Haugan, J., & Munkvik, M. (2007). *Eureka! Naturfag for ungdomstrinnet: grunnbok 9*. Oslo: Gyldendal.
- Hanson, S. G. (2010). Influence of teacher induction on mentor teachers. I J. Wang, S. J. Odell & R. T. Clift (Red.), *Past, present, and future research on teacher induction, an anthology for researchers, policy makers, and practitioners*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Hanssen, B., Raaen, F. D., & Østrem, S. (2010). Det heseblesende lærerarbeidet : om nyutdannede læreres mestring av arbeidet. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 295-314). Oslo: Abstrakt forlag.
- Hardy, C. A. (1999). Preservice teachers' perceptions of learning to teach in a predominantly school-based teacher education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(2), 175-198.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the post modern age*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching & Teacher Education*, 21, 967-983.
- Harsvik, T., & Norgård, J. D. (2011). *De beste intensjoner : om innføring av veiledningsordning for nyutdannede lærere: rapport fra undersøkelse 2/2011*. Oslo: Utdanningsforbundet. Hentet fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Rapporter/Rapport_fra%20undersøkelse_2011_2.pdf
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hauge, S. (2001). "Man må ta så mange avgjørelser hele tiden-" : rapport fra pilotprosjekt om veiledning av nyutdannede lærere: " veiledning til nyutdannede førskolelærere" . Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hegler, K., & Dudley, R. (1986). Beginning teacher induction: a progress report. *Journal of Teacher Education*, 36(1), 53-56.
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P., Jokinen, H., Hansèn, S.-E., & Aspfors, J. (2011). Gruppmentorskap - livslångt och livsvitt lärande. I J. Aspfors & S.-E. Hansèn (Red.), *Gruppmentorskap som stöd för lärares professionella utveckling*. Vasa: Söderströms.

-
- Helle, L. (2011). *5.-10.trinn: pedagogikk og elevkunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen: en didaktisk veiledningsstrategi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hjardemaal, F. R. (2011). Different educational philosophical approaches to the Theory/practice problem. To what extent can they contribute to develop school based education? I U. Lindgren, F. Hjardemaal, S.-E. Hansèn & K. Sjöholm (Red.), *Becoming a teacher: nordic perspectives on teacher education and newly qualified teachers* (s. 79-105). Vasa: Åbo Akademi University, Faculty of Education.
- Hjortdal, G., Wiig, K., Karlsen, T. J., & Olsen, K. R. (2011). *Ny som lærer i barnehage og skole: regnskap og resultatrapport for 2011-2012*. Notodden: Høgskolen i Telemark. Hentet fra http://static.websys.no/files/sites/veiledning-nyutdannede.hit.no/contentfiles/201207/ny_som_laerer_-_rapport_2011-12_ur.pdf
- Hoel, L. T., & Gudmundsdottir, S. (1998). Refleksjonsteorier og veiledning i lærerutdanning. *Nordisk Pedagogik*, 18(2), 76-87.
- Hoel, L. T., Hanssen, B., Jakhelln, R., & Østrem, S. (2008). *Det store spranget: ny som lærer i skole og barnehage*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hoel, T. L. (1999). Læring som kulturell og sosial praksis: med eksempel frå elevsamarbeid i skrivning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 82(6), 343-354.
- Hoel, T. L. (2001). "Samtalar" på e-post og kommunikative vilkår for læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(2-3), 172-183.
- Hoel, T. L. (2007). Oppfølging av nyutdanna lærarar: kvar blir det av faget? I *Når starten er god: en artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring* (s. 34-43). [Oslo]: Utdanningsdirektoratet.
- Hoel, T. L. (2010). Underviser nyutdanna lærarar i fag? I L. T. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer: sjansespill og samspill* (s. 77-98). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: the moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzels forlag.
- Honneth, A., & Holm-Hansen, L. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Houston, W. R., McDavid, T., & Marshall, F. (1990). Effects of experienced support teacher assistance on first-year teacher confidence, satisfaction and plans to continue teaching. I *A study of the induction of 300 first year teachers and their mentors, 1989-90*. Houston, TX: Texas Education Agency, Houston, Independent School District and University of Houston.
- Huberman, M., Grounauer, M.-M., & Marti, J. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Huling-Austin, L. (1992). Research on learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 173-180.
- Hunter, M. (1980). Six types of supervisory conferences. *Educational Leadership*, 37(5), 408-412.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT Press.

-
- Høgskolen i Telemark. (2003). *Fagplan for praktisk veiledning, 10 stp*. Notodden: Høgskolen i Telemark.
- Høgskolen i Telemark. (2006). Studie- og fagplaner, studier med oppstart studieåret 2006-2007: 978 tverrfaglig veiledning 1, 30 stp. Notodden: Høgskolen i Telemark.
Hentet fra
<http://fagplaner.hit.no/nexusnor/Studier-med-oppstart-2006-2007/Nettvisning/Laerer-og-foerskolelaerer/Fordypning-og-videreutdanning-i-laererutdanningen/Tverrfaglig-veiledning-1>
- Høgskolen i Telemark. (2007). *Søknad om midler til veiledning av nyutdannede lærere skoleåret 2007-2008*. Notodden: Høgskolen i Telemark.
- Høihilder, E. K., & Olsen, K. R. (2010). *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage*. [Oslo]: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Illeris, K. (2007). *Læringsteorier*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Ingall, C. K. (2006). *Down the up staircase: tales of teaching in Jewish day schools*. New York, NY: Jewish Theological Seminary Press.
- Ingersoll, R., & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NAASP Bulletin*, 88(638), 28-40.
- 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.
- Jakhelln, R. (2008). Å se muligheter i det fremmede. I L. T. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln & S. Østrem (Red.), *Det store spranget: ny som lærer i skole og barnehage*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Jakhelln, R. (2009). Emosjonelle utfordringer i læreres yrkesstart. I R. Jakhelln, T. Leming & T. Tiller (Red.), *Emosjoner i forskning og læring*. Tromsø: Eureka forlag.
- Jakhelln, R. (2011). *Alene - sammen: nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling*. Universitetet i Tromsø, Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Tromsø.
- Jakhelln, R., Leming, T., & Tiller, T. (2009). *Emosjoner i forskning og læring*. Tromsø: Eureka forlag.
- Jelstad, J. (2011). Opplæring av lærere: de lærde strides om lærerkrav. *Utdanningsbladet*(20), 14-17.
- Jensen, K., Lahn, L., Nerland, M., Smeby, J. C., Klette, K., & Fugelli, P. (2008). *Profesjonslæring i endring (ProLearn)*. Oslo: Universitetet i Oslo og Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier.
- Jensen, P., & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (1994). *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2001). *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johnson, S., & Birkeland, S. (2003). Pursuing a sense of success: new teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40, 581-617.
- Jones, M. (2009). Supporting the supporters of novice teachers: an analysis of mentors' needs from twelve European countries presented from an English perspective. *Research in Comparative and International Education*, 4(1), 4-21.

-
- Jordell, K. Ø. (1982). Det første året som lærer: en spørreskjemaundersøkelse: 1. hovedrapport. Tromsø: Universitetet i Tromsø, avd. for praktisk-pedagogisk utdanning.
- Jordell, K. Ø. (1986a). *Fra pult til kateter: om sosialisering til læreryrket: en teoretisk studie*. Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Jordell, K. Ø. (1986b). Lærersosialisering - yrkessosialisering av voksne. I S. Vaage, G. Handal & K. Ø. Jordell (Red.), *Hvordan lærere blir til: 11 nordiske bidrag til forskning om lærersosialisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jordell, K. Ø. (2002). *Process of becoming a teacher: a review of reviews*. Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research.
- Jordell, K. Ø. (2003). *Conceptualizing teacher knowledge*. Oslo: University of Oslo, Institute of Educational Research.
- Jordell, K. Ø. (2006a). *Learning to teach: a review and a discussion*. Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research.
- Jordell, K. Ø. (2006b). Metacognition and becoming a teacher. Oslo: University of Oslo.
- Jordell, K. Ø. (2011). Teacher learning: converging understandings of processes and outcomes. I U. Lindgren, F. Hjärdemaal, S.-E. Hansén & K. Sjöholm (Red.), *Becoming a teacher: nordic perspectives on teacher education and new qualified teachers* (Vol. 30, s. 79-105). Vasa: Åbo Akademi university, Faculty of Education.
- Joyce, B., & Showers, B. (1982). The coaching of teachers. *Education Leadership*, 40, 4-8, 10.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels forlag.
- Kagan, R. (1994). *In over our heads: the mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kahneman, D., Slovic, P., & Tversky, A. (1982). *Judgement under uncertainty: heuristics and biases*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kapadia, K., Coca, C., & Easton, J. Q. (2007). *Keeping new teachers: a first look at the influences of induction in the Chicago public schools*. Consortium on Chicago School Research. Hentet fra http://ccsr.uchicago.edu/sites/default/files/publications/keeping_new_teachers012407.pdf
- Karlsen, T. J. (2011). *Veiledning under nye vilkår: skapende prosesser i møtet mellom veiledere og veisøker*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-323.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: a narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120.
- Kierkegaard, S. (1962). *Samlede værker (vol. 18)*. København: Gyldendal.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1991). *Rammeplan for pedagogisk veiledning: 20 vekttall*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1997). *Invitasjon til deltakelse i pilotprosjekt om veiledning til nyutdannede lærere 1998-2001*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

-
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1998). *Pilotprosjekt om veiledning for nye lærere*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1999a). *Allmennlærerutdanning, rammeplan og forskrift*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1999b). *Høringsutkast til rammeplan for tverrfaglig veiledning: 20 vektall*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke- utdannings og forskningsdepartementet. (1995). *Rammeplan for førskolelærerutdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kjeldstadli, K. (1992). *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørup, S. (2001). Den ubegrundede skepsis: en diskusjon af socialkonstruksjonismens filosofiske grundlag. *Sosiologi i dag*, 31(2), 5-22.
- Kleven, T. A., & Strømnes, Å. L. (1998). Systematisk observasjon som tilnærning til klasseromsforskning. I K. Klette (Red.), *Klasseromsforskning på norsk* (s. 36-56). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Knorr Cetina, K. (2006). Knowledge in a knowledge society: five transitions. *Knowledge, Work and Society*, 4(3), 23-41.
- Knutsen, K. (2001). *Hjelpetelefon for nyutdannede lærere*. Paper presentert ved Nasjonalt seminar om oppfølging av nyutdannede lærere, Norsjø hotell. Akkerhaugen.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Korthagen, F. A. J. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Education*, 13(3), 303-310.
- Krokmark, T., & Åberg, K. (2007). *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2009a). *GNIST - partnerskap for en helhetlig lærersatsing*. Oslo: KD.
- Kunnskapsdepartementet. (2009b). *Oppdragsbrev 33-09: utdanning av veiledere for nyutdannede lærere - forvaltning av midler*. Oslo: KD. Hentet fra www.regjeringen.no.
- Kunnskapsdepartementet. (2009c). *Rapport: innføring av veiledning for alle nyutdannede lærere fra høsten 2010*. Oslo: KD. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veiledningsordning_arbeidsgrupperapport.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=564809
- Kunnskapsdepartementet, & KS. (2009). *Avtale mellom Kunnskapsdepartementet og KS om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet, & KS. (2011). *Innføring av veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere: resultater fra kartleggingen høsten 2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvalbein, I. A. (1999). *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling (HIO-rapport nr. 15)*. Universitetet i Oslo, Oslo.

-
- Kvale, S. (1997a). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. (1997b). *Interview: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels forlag.
- Kvale, S. (2000). Å bli veiledet i en speillabyrint i tåke. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (s. 239-252). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kuzmic, J. (1994). A beginning teachers' search for meaning: teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 15-27. Doi: 10.1016/0742-051x(94)90037-x
- LaBoskey, V. K., & Richert, A. E. (2002). Identifying good student teaching placement: a programmatic perspective. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 7-34.
- Lammond, C. (2007). *A comparative study of the development of support staff in English and Irish schools: who are we helping?* Paper presented at the 32nd Annual ATEE Conference, University of Wolverhampton, Telford Campus, England.
- Langslet, G. J. (1999). *LØFT: løsningsfokuseret tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Langslet, G. J. (2002). *LØFT for ledere: løsningsfokuseret tilnærming til typiske ledelsesutfordringer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langslet, G. J. (2004). *Gi hverdagen et løft!* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P., & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G., (1990). *Veiledning i barnehagen: opplegg med tilhørende materiell for et 40-50 timers kurs for styrere i barnehager*. Oslo: Cappelen.
- Lauvås, P., Lycke, K. H., & Handal, G. (1996). *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2000). Legitim perifer deltagelse. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 181-190). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.
- Lazovsky, R., & Reichenberg, R. (2006). The new mandatory induction programme for all beginning teachers in Israel: perceptions of inductees in five study tracks. *Journal of Education for Teaching*, 32(1), 53-70.
- Leinhardt, G. (1989). Math lessons: a contrast of novice and expert competence. *Journal of Research in Mathematical Education*, 20(1), 52-75.
- Leontjev, A. N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 163-188). Thousand Oaks: Sage.

-
- Lindgren, U. (2009). På väg att bli en professionell lärare: målinriktade mentorsamtal. I M. Brekke & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 140-156). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindquist, G. (2004). *Vygotskij om læring som utviklingsvilkår*. Århus: Klim.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: talk, interaction and context in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamin.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: interaction and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, N.C. : Information Age Publisher.
- Linell, P., & Luckmann, T. (1991). Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries. I I. Marková & K. Foppa (Red.), *Asymmetries in dialogue* (s. 120). Hertfortshire: Harvester Wheatsheaf.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*(91), 509-536.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: Chicago University Press.
- Ludvigsen, S. R., & Handal, G. (2002). Hvordan kan problembasert læring realisere kollektive og individuelle prosesser? I K. H. Lycke (Red.), *Perspektiver på problembasert læring*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lund, T. (2005). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Læringscenteret. (2003). *Veiledning av nyutdannede lærere: invitasjon til å søke midler for 2004*.
- Løvlie, L. (2001). Læreren i våre tanker. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 129-145). Oslo: Gyldendal.
- Mahoney, M. J. (2004). What is constructivism and why is it growing? Hentet fra <http://awidyarso65.files.wordpress.com/2008/08/constructivism-theory.pdf>
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and social representations: the dynamics of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marková, I., & Foppa, K. (1990). *The dynamics of dialogue*. Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf.
- Marková, I., Graumann, C. F., & Foppa, K. (1995). *Mutualities in dialogue*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Masterman, M. (1970). The nature of paradigms. I I. Lakatos & A. Musgrave (Red.), *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mathisen, P., & Høigaard, R. (2004). *Veiledningsmetodikk: en håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Mathisen, P., & Høigaard, R. (2008). *Mentor: om mentoring i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mathisen, P., & Kristiansen, A. (2009). Livscoaching - trivialisering av det meningssøkene mennesket? I M. Brekke & K. Søndena, *Veiledningskvalitet* (s. 93-106). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S., & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(3), 231-242.
- McNally, J. (2002). Developments in teacher induction in Scotland and implications for the role of higher education. *Journal of Education for Teaching*, 32(1), 53-70.
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet: fra et socialbehavioristisk standpunkt*. København: Akademisk forlag.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

-
- Moos, L., Krejsler, J., & Fibæk Laursen, P. (2004). *Relationsprofesjoner*. København: Danmarks pædagogiske universitets forlag.
- Mosher, R. L., & Purpel, D. E. (1972). *Supervision: the reluctant profession*. Boston: Houghton Mifflin.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Munthe, E. (2001). Professional uncertainty/certainty: how (un)certain are teachers, what are they (un)certain about, and how is (un)certainty related to age, experience, gender, qualifications and school type? *European Journal of Teacher Education*, 24(3), 356-368.
- Munthe, E. (2003). *Teachers' professional certainty: a survey study of Norwegian teachers' perceptions of professional certainty in relation to demographic, workplace, and classroom variables (Unipub; 25)*. University of Oslo, Oslo.
- Munthe, E. (2005). Usikkerhet i skolen- og mulige konsekvenser for lærerutdanningen. *Vekst og utvikling: lærarutdanninga i Stavanger 50 år* (s. 288-297). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Mäkitalo, Å., & Säljö, R. (2002). Invisible people: institutional reasoning and reflexivity in the production of services and «social facts» in public employment agencies. *Mind, Culture, and Activity*, 3(9), 160-178.
- Mäkitalo, Å., & Säljö, R. (2009). *Learning to reason in the context of socioscientific problems: metodiske tilnæringer i studier av undervisning og læring innen høyere utdanning - implikasjoner av sosiokulturelle og dialogiske perspektiv*. [Oslo]. Universitetet i Oslo, Pedagogisk institutt.
- Needels, M. C. (1991). Comparison of student, first year, and experienced teachers' interpretations of a first-grad lesson. *Teaching & Teacher Education*, 7, 269-278.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet fra [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). *Mesterlære: læring om social praksis*. København: Hans Reitzels forlag.
- Nilssen, V. (2007). *Seeing the kids, seeing the student teachers, dealing with two arenas the whole way: a case study of a cooperating teacher mentoring first-year student teachers' mathematics teaching* (2007:20). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Nilssen, V. (2010). *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOKUT. (2005). *Evalueringen av allmennlærerutdanningen: midtveisrapport fra ekstern komité*. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. Hentet fra http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/alueva/Midtveisrapport_laerer.pdf
- NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006: del 1: Hovedrapport*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. Hentet fra http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/alueva/ALUEVA_Hovedrapport.pdf
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review*

-
- utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. [København]: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Norffke, S. (1997). Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of Research in Education*, 22, 305-343.
- Norman, P. J., Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching & Teacher Education*, 22(6), 679-697.
- NOU 1996: 22 (1996). *Lærerutdanning: mellom krav og ideal*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Odell, S. J., & Ferraro, D. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 200-204.
- OECD. (1990). *Reviews of national policies for education*. Paris: OECD
- OECD. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- OECD. (2007). *PISA 2006: science competencies for tomorrow's world: volume 1: analysis*. OECD Publishing.
- Opplæringsloven. (2011, 21.11.2011). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html>
- Ottesen, E. (2006). *Talk in practice: analysing student teachers' and mentors' discourse in internship*. (Unipub; 64), Faculty of education, Department of teacher education and school development, University of Oslo, [Oslo].
- Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Pajak, E. F. (2007). Den pedagogiske veiledningens utvikling, nåværende stilling og tenkelige fremtid i USA. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. (s. 370-393). Bergen: Fagbokforlaget.
- Paulin, A. (2007). *Första tiden i yrket: från studerande til lärare*. HLS förlag, Stockholm universitet, Stockholm.
- Peavy, R. V. (2000). *Konstruktivistisk vägledning: teori och metod*. Stockholm: Trinom.
- Peavy, R. V. (2006). *Konstruktivistisk vejledning: teori og metode*. Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Plant, P. (1997). Konstruktivistisk vejledning. *Uddannelse*(10).
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning*. (1999). Oslo: Norgesnettrådet.
- Reichelt, S., & Rønnestad, M. H. (1999). *Psykoterpiveiledning*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Rippon, J., & Martin, M. (2003). Supporting induction: relationship count. *Mentoring & Tutoring*, 11(2), 211-226.
- Rockoff, J. E. (2008). Does mentoring reduce turnover and improve skills of new employees?: evidence from teachers in New York City (NBER Working Paper Series). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Hentet fra http://www.nber.org/papers/w13868.pdf?new_window=1
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: its current practice, implication and theory*. London: Constable.
- Rogers, C. R. (1982). *Freedom to learn in the eighties*. Columbus, OH: Merrill.

-
- Rogoff, B. (1984). Introduction: thinking and learning in social contexts. I B. Rogoff & J. Lave (Red.), *Everyday cognition: its development in social context* (s. 1-8). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog: ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 88-104). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Rommetveit, R. (2008). *Språk, individuell psyke, og kulturelt kollektiv*. Oslo: Gyldendal.
- Rust, J. (1994). *How social security and medicare affect retirement behavior in a world of incomplete markets*. Madison: University of Wisconsin Madison.
- Raaen, F. D. (2010). Læring i yrket: i møtet mellom erfarne og nyutdannede. I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer: sjansespill og samspill* (s. 235-249). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Raaen, F. D., & Aamodt, P. O. (2010). Samarbeidsrelasjoner i skolen og læreres kvalifisering. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 271-294). Oslo: Abstrakt forlag.
- Sandven, I. (1980). *Ny i læreryrket*. Oslo: Oslo Lærerhøgskole.
- Sardo-Brown, D. (1996). A longitudinal study of novice secondary teachers' planning: year two. *Teaching & Teacher Education*, 12(5), 519-530.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schempp, P., Tan, S., Manross, D., & Fincher, M. (1998). Differences in novice and competent teachers' knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4(1), 9-20.
- Schibbye, A.-L. L. (1988). *Familien: tvang og mulighet: om samspill og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schutz, P. A., & Perkon, R. (2007). *Emotions in teaching*. Elsevier.
- Schwille, S. A. (2008). The professional practice of mentoring. *American Journal of Education*, 115(1), 139-167.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1988). From technical rationality to reflection-in-action. I J. Dowie & A. Elstein (Red.), *Professional Judgement: a reader in clinical decision making*. Cambridge University Press.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Education Researcher*, 27(2), 4-13.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Simon, H. (1979). Information processing models of cognition. *Annual Review of Psychology*, 30, 363-369.
- Sjöberg, J., & Hansén, S. E. (2006). Om att utveckla lärarkompetens: relationen teori och praktik i lärarutbildningar. I A. Bronäs & S. Selander (Red.), *Verklighet verklighet: teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedts akademiska.
- Skagen, K. (1998). *A mind free from distraction: a micro-sociological study of supervision conferences in teacher training*. University of Tromsø, Tromsø.
- Skagen, K. (2000a). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.

-
- Skagen, K. (2000b). Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanning: analyse og kritikk. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (s. 19-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2000c). Veiledningssamtalen: en egen talesjanger. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (s. 149-162). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skagen, K. (2006). *Læreruddannelsen i Norden*. Kristiansand: Forlaget Unge Pædagoger.
- Skagen, K. (2007). Et tema av «ytterste viktighet» -: om veiledning i det senmoderne. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 34-55). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2010a). Hva slags veiledning trenger nyutdannede? I E. K. Høihilder & K. R. Olsen (Red.), *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage* (s. 45-50). [Oslo]: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Skagen, K. (2010b). Håndverk og teori i norsk veiledningstradisjon. I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver* (s. 51-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F., Fauske, H., Nygren, P., Nilsen, S., & Kollestad, M. (2005). Profesjonelle handlingskompetanser : utakter mellom utdanning og yrkespraksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(6), 462-474.
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terrum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C., & Mausethagen, S. (2011). Kvalifisering til ”velferdsstatens yrker” . I J. C. Smeby (Red.), *Utdanning 2011* (s. 149-169). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus, senter for profesjonsstudier.
- Smith, K. (2007). Å være nyutdannet på videregående skole. *Utdanning*(5).
- Smith, K. (2010). Mentorrollen: norske og internasjonale stemmer: dialogpartner, mentor eller veileder? I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K., & Ulvik, M. (2010). *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, R. D. (1993). Mentoring new teachers: strategies, structures, and successes. *Teacher Education Quarterly*, 20(4), 5-18.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Snoek, M., Eisenschmidt, E., Forsthuber, B., Michaelidou, A., Norgaard, J. D., & Pachler, N. (2010). Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers - a handbook for policymakers. I M. Snoek (Red.), *Commission staff working document*. Brussels: European Commission.
- SOU 2008: 52 (2008). *Legitimation och skärpta behörighetsregler*. Stockholm: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Speitz, H. (2000). *Evaluering av prosjektet veiledning av nyutdanna allmennlærere, delrapport 2*. Notodden: Telemarksforskning-Notodden.
- Speitz, H. (2002). *Evaluering av prosjektet veiledning av nyutdanna allmennlærere: sluttrapport*. Notodden: Telemarksforskning-Notodden. Hentet fra http://teora.hit.no/dspace/bitstream/2282/550/1/Rapp2002-01_Nyutdanna.pdf
- Spuhler, L., & Zetler, A. (1995). *Montana beginning teacher support program: final report*. Helena, MT: Montana State Board Education.

-
- St. meld nr. 11 2008-2009. (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>.
- St. meld nr. 16 2000-2001. (2001). *Kvalitetsreformen Mangfold - krevende - relevant*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20012002/stmeld-nr-16-2001-2002-.html?id=195517>.
- St. meld nr. 31 2007-2008. (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>.
- St. meld nr. 41 2008-2009. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868>.
- St. meld nr. 42 1996-1997. (1997). *Kompetansereformen*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19971998/stmeld-nr-42-1997-98-.html?id=191798>.
- St. meld nr. 48 1996-1997. (1997). *Om lærerutdanning*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr-48_1996-97.html?id=191285.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stallion, B. K. (1988). *Classroom management intervention: the effects of training and mentoring on the inductee teacher's behavior*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, New Orleans, LA, USA.
- Stanulis, R. N., Fallona, C. A., & Pearson, C. A. (2002). "Am i doing what i am supposed to be doing?": mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring*, 10(1), 71-81.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Streitlien, Å. (1999). *Evaluering av prosjektet veiledning av nyutdanna allmennlærere: delrapport 1*. Notodden: Telemarksforskning-Notodden.
- Strong, M. (2006). Does new teacher support affect student achievement? *Research Brief, New Teacher Center*, 1(06-01).
- Strømnes, Å. L. (1979). *Starten i læreryrket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømnes, Å. L. (1999). *Praksisopplæringa i grunnskolens lærarutdanning: eit historisk oversyn* (Vol. nr. 2). [Notodden]: Stiftelsen «Skolen - Årbok for norsk utdanningshistorie».
- Stukat, S. (1998). *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Stålsett, U. E. (2003). *Pilotprosjektet «Oppfølging av nyutdannede lærere»: fra nødhjelp, guiding via rådgiving til konsultativ veiledning: avsluttende rapport med vedlegg*. Oslo: Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning.
- Stålsett, U. E. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sudzina, M., Giebelhaus, C., & Coolican, M. (1997). Mentor or tormentor: the role of the cooperating teacher in student teacher success or failure. *Action in Teacher Education*, 18(4), 23-35.

-
- Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis: mellom refleksjon og kontroll*. Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning. Oslo.
- Sundli, L. (2007). Mentoring : a new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201-214.
- Sundli, L. (2009). Veiledning i lærerutdanningen: i går, i dag og i morgen. I M. Brekke & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svare, Helge. (2002). Samtalens plass i et menneskeliv: samtaler i samtiden. *Samtiden*(3), [114]-118, 120-123.
- Svennevig. (2001). *Språklig samhandling*. Oslo: Cappelen.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv* (s. 31-57). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Säljö, R. (2003). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen.
- Säljö, R. (2008). *Kommunikasjon och lärande -Handledning i forskarutbildningen*. Paper presentert ved Nordisk veiledningskonferanse, Jönköping 8-9.10.2008, Universitetet i Jönköping.
- Säll, E. (2000). *Lärarrollens olika skepnader: estradör, regissör och illuminatör: en longitudinell studie av blivande lärares föreställningar*, 90, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala.
- Søndena, K. (1994). *Ulike oppfatninger av rettleiing i førskulelærerutdanningen*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Søndena, K. (2002). *Tradisjon og transcendens: ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning*, 175, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Søndena, K. (2009). Absolutt veiledning: om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I M. Brekke & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28-36.
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1985). The development of teachers perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teachers*(11), 1-25.
- Teslo, A. L. (2006). *Mangfold i faglig veiledning: for helse og sosialarbeidere* (2. utg.). [Oslo]: Universitetsforlaget.
- Tetzlaff, J., & Wagstaff, I. (1999). Mentoring new teachers. *Teaching and Change*, 6(5), 284-292.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Terum, L. I., & Heggen, K. (2010). Lærerkvalifisering og lærerkompetanse. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thompson, M., Paek, P., Goe, L. & Ponte, E. (2004). *Study of the impact of the California formative assessment and support system for teachers: report 2: relationship of BTSA/CFASST engagement and teacher practices* (ETS-RR-04-31). Washington DC: Educational Testing Service.
- Thomsen, O. B. (1975). *Vurdering og vejledning af lærere i undervisningspraktik*. København: Københavns universitet.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: the way ahead*. Buckingham: Open University Press.
- 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.

-
- Totterdell, M., Heilbronn, R., Bubb, S., & Jones, C. L. (2002). Evaluation of the effectiveness of the statutory arrangements for the induction of newly qualified teachers. *Research Report no. 338*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning: mer enn ord* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning: en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori: med historier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulvik, M. (2009). *Lærerutdanning som danning? tre stemmer i diskusjonen*. Universitetet i Bergen, Bergen.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2002). *Veiledning av nyutdannede lærere - invitasjon til søknad om midler for 2003*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003a). *Allmennlærerutdanning, rammeplan og forskrift*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003b). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen: fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Utdanningsspeilet 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
Hentet fra
[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/Utdanningspeilet_2006/5/Utdanningspeilet_2006.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/Utdanningsspeilet_2006/5/Utdanningspeilet_2006.pdf?epslanguage=no)
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Veiledning av nyutdannede lærere: invitasjon til å søke midler for 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra
<http://static.websys.no/files/sites/veiledning-nyutdannede.hit.no/contentfiles/201012/brev--utlysning-06-3.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2007a). *Når starten er god: en artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra
http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Art.serie_net_07.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2007b). *Veiledning av nyutdannede lærere: invitasjon til å søke midler for 2007*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra
<http://static.websys.no/files/sites/veiledning-nyutdannede.hit.no/contentfiles/201012/brev-utlysning-o7-8-endelig.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2010a). *Rapport: innføring av veiledning for alle nyutdannede nyansatte lærere*. Oslo: Utdanningsdiraktoratet. Hentet fra
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veiledningsordning_arbeidsgrupperarbeidsg.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2010b). *Rapport: veilederutdanning av mentorer for nyutdannede lærere: forslag til rammer for utdanningen*. Oslo: Utdanningsdiraktoratet.
Hentet fra
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veilederutdanning_arbeidsgrupperapport.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2010c). *Veiledning av nyutdannede lærere: invitasjon til å søke midler 2010*. Oslo: Utdanningsdiraktoratet. Hentet fra
<http://static.websys.no/files/sites/veiledning-nyutdannede.hit.no/contentfiles/201012/Veiledning-nyutdannede--utlysning-12.05.10.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2011b). *Utdanningspeilet 2011*. Oslo: Utdanningsdiraktoratet.
Hentet fra

-
- http://www.udir.no/Upload/Forskning/Utdanningsspeilet%202011/Utdanningsspeilet_2011.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Veiledning av nyutdannede førskolelærere og lærere: invitasjon til å søke midler 2012. Oslo: Utdanningsdiraktoratet. Hentet fra http://static.websys.no/files/sites/veiledning-nyutdannede.hit.no/contentfiles/201104/Veiledning-nyutdannede---utlysning--2011_1.pdf
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action: a theory of human development*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- van Huizen, P. (2000). *Becoming a teacher: development of professional identity by prospective teachers in the context of university-based teacher education*. University of Utrecht, Utrecht.
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: betydningen av pedagogisk omtenksomhet*. Nordås: Caspar forlag.
- Vibe, N., Aamodt, P. O., & Carlsten, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge: resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo: NIFU-STEP.
- von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: a way of knowing and learning*. London: Falmer Press.
- Vonk, J. H. C. (1993). *Mentoring beginning teachers: development of a knowledge base for mentors*. Paper presented at the the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GE, USA.
- Vygotskij, L. S., & Kozulin, A. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wadel, C. (2007). *Den samfunnsvitenskaplige konstruksjon av virkeligheten*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wagn, A. H. (2009). Må få obligatorisk veiledning: man er ikke ferdig utdannet lærer etter fire år på høyskole eller universitet: nytilsatte bør få minst ett års obligatorisk veiledning. *Utdanning*(21), 22-23.
- 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. (2003). Learning to teach toward standards-based writing instruction: experiences of two preservice teachers and two mentors in an urban multicultural classroom. *Elementary School Journal*, 104(2), 147-175.
- 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.
- Wang, J., Odell, S. J., & Clift, R. T. (2010). *Past, present, and future research on teacher induction: an anthology for researchers, policy makers, and practitioners*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Wang, J., Strong, M., & Odell, S. J. (2004). Mentor-novice conversations about teaching: a comparison of two U.S. and two Chinese cases. *Teacher College Record*, 106(4), 775-813.
- Wartofsky, M. (1979). *Models: representation and the scientific understanding*. London: D. Reidel.
- Watzke, J. (2007). Longitudinal research on beginning teacher development: complexity as a challenge to concerns based stage theory. *Teaching & Teacher Education*(23), 106-122.
- Weber, K. (1995). *Ambivalens og erfaring*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.

-
- Weick, K. (1999). Theory construction as disciplined imagination. *Academy of Management Review*, 24, 797-806.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels forlag.
- Weniger, E. (1957). *Theorie und Praxis in der Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Wertsch, J. V. (1985). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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, NY: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (2004). Postscript on Bakhtin's dialogic pedagogy. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(6), 50-52.
- Wertsch, J. V. (2008). From social interaction to higher psychological processes. *Human Development*, 51(1), 66-79. doi: 10.1159/000112532
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Winograd, K., Higgins, K., McEwan, B., & Haddon, L. (1995). *Relinquishing field supervision to the mentors: university teacher educators rethink their practice*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Wittaker, S. (2000). Mentoring beginning special education teachers and the relationship to attrition. *Exceptional Children*, 66(4), 546-566.
- Wong, H. K. (2002). Play for Keeps. *Principal Leadership*, 3(1).
- Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*(17), 89-100.
- Yusko, B., & Feiman-Nemser, S. (2008). Embracing contraries: combining assistance and assessment in new teacher induction. *Teachers College Record*, 110(5), 923-953.
- Zeichner, K. M. (1980). Myths and realities: fieldbased experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45-55.
- Zeichner, K. M. (1981). Reflective teaching and fieldbased experience in teacher education. *Interchange*, 12(4), 1-22.
- Zeichner, K. M. (1993). *Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching & teacher education*. Paper presented at the the 6th International Conference on Teacher Thinking, Gothenburg.
- Zeichner, K. M. (1996). Forskning om lärares tänkande och skilda uppfattningar av reflekterand praktik i undervisning och lärautbildning. I C. Brusling & G. Strömquist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (s. 43-66). Lund: Studentlitteratur.
- Zeichner, K. M., & Gore, J. (1990). Teacher socialisation. I R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Red.), *Handbook of research on teacher education* (s. 329-348). New York, NY: Macmillan.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah: Erlbaum.
- Zeichner, K. M., & Tabachnick, R. (1982). The belief systems of university supervisors in an elementary student-teaching program. *Journal of Education for Teaching*, 8(1), 34-54.

-
- Zeichner, K. M. & Tabachnick, R. (1985). The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11, 1-25.
- Zey, M. G. (1984). *The mentor connection*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
- 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*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Østern, A.-L. (1998). Dramaundersøking som genre. I M. Haugsted, I. Hamre & M. Andersen (Red.), *Anslag: teater- og dramaundersøkingens didaktikk og metode* (s. 255-273). København: Danmarks lærerhøgskole.
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" i kvalitativ forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 82(1-2), 119-129.
- Østrem, S. (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke? om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse*. Roskilde Universitetscenter, Roskilde.
- Østrem, S. (2010). Lærerstuderents forestillinger om det framtidige arbeidet sitt. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Østrem, S., & Hanssen, B. (2007). Det levende lærerarbeidet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(3), 207-219.
- Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Øzerk, K. (2011). *Pedagogikkens hvordan 2*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning: skolledares perspektiv på grupphandledning*. Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping.

Vedlegg

- 1 Informasjon til forskningsdeltakerne 13.08.07
- 2 Informert samtykke
- 3 Mal for deltakerberetningene
- 4 Intervjuguider
- 5 Dato, sted og tidsangivelse for datainnsamlingen
- 6 Utdrag fra deltakerberetningene om forventninger som ny lærer
- 7 Utdrag fra deltakerberetningene om erfaringer med veiledning, og forventninger til veiledning som nyutdannet og deltaker i tiltaket "Ny som lærer"
- 8 Transkripsjonssystem

Notodden 25.07.07

Informasjon til forskningsdeltakere og ledere

Hensikten med forskningsarbeidet

Hovedmålet med mitt forskningsarbeid er å skaffe kunnskap om nyutdannede lærere i skolen, deres kompetansebygging det første året i yrket.

Som ledd i dette ønsker jeg å skaffe kunnskap om elevers erfaringer med nyutdannede lærere, hva elevene bidrar med i de nyutdannedes kompetansebygging, samt undersøke på hvilken måte veiledning kan ha betydning for de nyutdannedes kompetansebygging.

Forskningsdeltakere

Nyutdannede lærere på ungdomstrinnet, deres elever og veiledere vil være informanter/deltakere i forskningsstudiet.

Nyutdannede er hovedinformantgruppen og de nyutdannede som deltar bør være i alderen 20-35 år, ha allmennlærerutdanning, ha forholdsvis lite erfaring som lærer og være villige til å sette fokus på egen kompetansebygging, egne erfaringer og dele sine erfaringer med andre.

Elevperspektivet skal ivaretas av elever som har erfaring med nyutdannede lærere.

Deltakerne vil være både elever på ungdomstrinnet som har forskningsdeltakerne som lærere og andre elever fra 9. og 10. trinn.

Veilederne vil være erfarne veiledere med formell kompetanse i veiledning. Veilederne skal være veiledere til de nyutdannede som deltar i forskningsstudiet.

Forsker

Jeg er utdanna førskolelærer og har det meste av min lærererfaring som lærerutdanner innen førskolelærerutdanning og videreutdanning for lærere. Min hovedoppgave (masteroppgave) hadde temaet "Veiledning og taus kunnskap".

Jeg er som lærerutdanner opptatt av praksisfeltet og arbeidet i barnehage og skole.

Veiledning av nyutdannede har ført til en spesiell interesse for overgangen fra utdanning til yrke. Det er bakgrunn for at jeg er i gang med doktorgrad om nyutdannede og deres kompetansebygging det første året som lærer.

Mitt utgangspunkt

Mine erfaringer i forhold til lærere i skolen er knyttet til videreutdanning av lærere i veiledning og veiledning av nyutdannede lærere. Jeg er 50 år, har jobbet siden 1984 med grunnutdanning og videreutdanning for lærere, med veilederutdanning siden 1990 og med ”Program for veiledning av nyutdannede lærere” siden 1998.

Nå ønsker jeg å undersøke nyutdannedes kompetansebygging, systematisere deres opplevelser og gi deres erfaringer en stemme inn i forskningen på nyutdannede lærere. Som ledd i dette vil jeg hente informasjon fra de nyutdannede selv, deres elever og veiledningsøktene.

Creswell (1998) hevder at et av målene for kvalitative forskere er å tydeliggjøre deltakernes perspektiv. I dette arbeidet vil perspektivet være de nyutdannedes beskrivelser av sin kompetansebygging, beskrivelser av yrkeskrav, beskrivelser av elevers og veiledningens betydning for deres kompetansebygging. Postholm (2005) forklarer kvalitativ forskning på denne måten:

En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men dette forskerblikket blir selvsagt farget av forskernes teoretiske ståsted. Teori på ulike nivå gir retning for forskningsarbeidet, samtidig som forskerens egne opplevelser og erfaringer påvirker forskningsfokuset (Postholm, 2005:17).

Forskningsetiske problemstillinger

Det er viktig for meg å tydeliggjøre mitt ståsted både for meg selv, forskningsdeltakerne og i presentasjonen av resultatene. Det innebærer at forskningsprosessen må tydeliggjøres for deltakerne og i formidlingen av forskningsresultatene.

Jeg deltar i en forskningsgruppe med Elin Ødegård som arbeider med doktorgrad om nyutdannede førskolelærere og deres kompetansebygging. I tillegg er det knyttet to mastergradsstudenter til doktorgradsarbeidene. Gry Hjortdal arbeider med forskningsspørsmål om lederne i barnehager som har nyutdannede førskolelærere og Solveig Hortemo skal sette fokus på veiledere og hva de lærer av å veilede nyutdannede lærere i skolen. Professor Karl Øyvind Jordell og førsteamanuensis Finn Hjørdemaal fra Universitetet i Oslo er veiledere for doktorgradsprosjektene.

Tillit mellom forsker og forskningsdeltakere

I et forskningsfelleskap mellom forskere og forskningsdeltakere må det være en felles forståelse av taushetsplikt og tillit til at alle parter vil hverandre vel. I dette prosjektet vil forskningsmedarbeidere og deltakere i gruppeveiledninger få kjennskap til hverandres tanker, bekymringer og gleder. Den taushetsplikten som må prege veiledningsmøtene, må også prege gruppeintervjuene og forskerens forarbeid og bearbeiding av dataene.

Deltakerne må føle seg trygge på at informasjonen ikke blir misbrukt eller kan spores tilbake til enkeltpersoner. Derfor vil jeg operere med fiktive navn på personer og skoler i bearbeiding av dataene. Det er nødvendig at alle som deltar i forskningsarbeidet praktiserer den samme taushetsplikten, slik at enkeltpersoner eller navn på skoler, ikke blir offentliggjort.

Foucault (1926-1984) fransk historiker og filosof, hevdet at det er makt i alle relasjoner. Det vil også være et maktforhold mellom forskningsdeltakere og forskere. Jeg som forsker kan sees som representant for den institusjonen jeg jobber, dvs. både for lærerutdanningen og veilederutdanningen. I tillegg vil det i følge Foucault ligge et maktforhold i det at arbeidsgiver har en partnerskapsavtale med høyskolen om skolebasert forskning. Min bakgrunn som lærerutdanner, veilederutdanner og en av de tidligere premissleverandører til "Program for veiledning av nyutdannede" vil kunne føre til en opplevelse av at jeg har en form for kontrollposisjon i forhold til å vurdere kvaliteten både på deres lærerutdanning og på veiledningen. Det er viktig å bevisstgjøre og sette ord på maktrelasjoner, slik at de blir synlige. I mitt forskningsarbeid ligger det ingen agenda om å se på kvaliteten av arbeidet som lærer eller veileder.

Mitt ønske er at forskningsdeltakerne opplever meg som en samarbeidspartner i egen kompetansebygging. Jeg vil arbeide for å oppnå deltakernes tillit og interesse for å formidle opplevelser og erfaringer, samt tillit til at jeg behandler dataene med størst mulig fortrolighet og varhet. Jeg håper deltakelse i dette forskningsprosjektet vil oppleves berikende, bevisstgjørende og utviklende. Deltakelse i forskning vil innebære merarbeid, men jeg har i mitt pilotstudium erfaring fra at dette merarbeidet kan oppleves som støtte i egen kompetansebygging.

Jeg vil holde de nyutdannede orientert om framdriften i forskningsarbeidet. Intervjuene vil ha en åpen form der det er mulig å påvirke både temavalg og fokus. Det er forskeren som er ansvarlig for de teoretiske perspektivene og endelige resultater. Det er forskerens

oppgave å trekke konklusjoner, utarbeide artikler og utarbeide rapporter. De nyutdannede vil få tilgang til det som publiseres skriftlig fra prosjektet.

Informert samtykke

All forskning på mennesker skal rapporteres til Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste AS (NSD) og tilfredstille de krav til forskning som er gitt i ”Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss og teologi fra ”De nasjonale forskningsetiske komiteer”. Dette forskningsprosjektet er rapportert til NSD og godkjent av personvernombudet for forskning. Forskningsprosjektet er vurdert som meldepliktig, det vil si at all informasjon som gis forskningsdeltakerne må rapporteres og godkjennes av ombudet.

Forskningsdeltakerne har til en hver tid mulighet til å trekke samtykket tilbake og dermed avslutte sin deltakelse i forskningsprosjektet.

§ 9. Krav om informert og fritt samtykke

Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss og teologi § 9. Krav om informert og fritt samtykke 2006:13).

Jeg håper at deltakelse i forskningsprosjektet vil være interessant og lærerikt for den enkelte og at vi vil ha en åpen dialog om ulike sider ved å delta i forskningen. Det vil være mulig for de nyutdannede som ønsker det å ta kontakt med en av de nyutdannede i pilotstudiet for å orientere seg om hans/hennes erfaringer.

Design og metode

Metodedesignet består av ulike forskningsmetoder som beretninger, intervjuer, spørreskjema og observasjoner. Den enkelte nyutdannede skal levere en deltakerberetning og logger om egen kompetansebygging. Deltakerne skal først presentere seg selv ved å lage en deltakerberetning, og deretter levere logger der de beskriver og skal reflektere rundt egen kompetansebygging. I tillegg skal de delta på gruppeintervju og bli observert i veiledningssituasjoner. De nyutdannedes elever vil også være informanter ved at de skal svare på en spørreskjemaundersøkelse og noen av dem eventuelt delta på et gruppeintervju.

Deltakerberetningen

For at jeg som forsker skal kunne følge opp den enkelte deltaker trenger jeg bakgrunnsinformasjon. Hver enkelt nyutdannede skal utarbeide en deltakerberetning om

seg selv. Jeg har listet opp noen punkter, men man er fri til å svare på de punktene man ønsker og føye andre punkter til dersom man ønsker det. Deltakerne velger selv hvor omfattende dette dokumentet blir, men det skal kunne utarbeides i løpet av møtet 13.august.

Punktene i deltakerberetningen er utarbeidet i samarbeid med forskerkollega Elin Ødegård, slik at vi eventuelt skal kunne samordne data om bakgrunn og forventninger som nyutdannet førskolelærer i barnehagene og som nyutdannet lærer på ungdomstrinnet.

Deltakerberetningene vil også kunne bli brukt som bakgrunn for spørsmål i intervjuene, eller som oppfølging av loggene. Deltakerberetningen bør bestå av følgende momenter:

Biografi:

- Navn
- Din alder og kjønn
- Din sivilstand
- Din utdanning, grunnutdanning og eventuell videreutdanning
- Ditt utdanningssted
- Din erfaring som lærer i skolen
- Din arbeidserfaring generelt som kan være relevant for deg som lærer

Forventninger:

- Til arbeidet som lærer på ungdomstrinnet
- Til møte med elever
- Til møte med kollegaer
- Til møte med lederne på skolen
- Til møte med foreldrene
- Til å delta i Program for veiledning av nyutdannede lærere
- Til å delta som informant i forskningsprosjektet om nyutdannedes kompetansebygging

Erfaringer med veiledning:

- I hvilke sammenhenger har du fått veiledning tidligere?
- Beskriv dine erfaringer med å motta veiledning?

Kommentarer:

- Hva legger du i begrepet kompetanse og kompetansebygging?
- Hva legger du i begrepet profesjonell lærer?
- Annet

Logg

De nyutdannede skal sende inn logger. Disse loggene skal være korte beretninger fra hverdagen som lærer og kunne utarbeides i løpet av et kvarters tid.

I loggene skal de nyutdannede beskrive sin kompetansebygging den første tiden i yrke, og knytte noen tanker til egen kompetansebygging. En logg kan være fra noen linjer til et par sider. Den kan sendes som e-brev eller post. Loggene er egenrapportering fra hverdagen som ny lærer. Fokuset er hvordan man bygger sin kompetanse. Deltakerne velger sin egen form, men jeg har utarbeidet en mal for loggene som kan være til støtte i loggskrivningen:

- Beskriv utfordringer i arbeidet med elevene
- Beskriv hva du har gjort for å mestre disse utfordringene
- Beskriv hvordan du har opplevd at du mestret/ikke mestret disse utfordringene
- Beskriv noe du eventuelt har lært av elevene
- Dersom du har hatt veiledning beskriv eventuelt utbytte
- Hvilke tanker har du gjort deg om din kompetansebygging
- Kommentarer

Intervju

Jeg ønsker å bruke både individuelle og gruppeintervjuene til å utfylle det som kommer fram i deltakerberetningene og i loggene. Til hvert intervju lages det en intervjuguide.

”Gruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode hvor en gruppe mennesker diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer” (Brandt 1996:145).

Jeg vil bruke ulike veiledningsteknikker i min rolle som leder og ordstyrer (Carlson, 2007: Erfaringer ved bruk av gruppeintervju i kvalitativ forskning). Hver gruppe vil bestå av 2-4 deltakere i tillegg til meg som forsker. Intervjuene vil vare ca. 1 time. Deltakerne vil få tilsendt tema for intervjuene via e-brev et par dager i forvegen.

Intervjuene vil bli tatt opp med voice recorder og transkribert.

I forbindelse med alle gruppeintervjuene vil jeg utarbeide egne refleksjonsnotater for å vurdere min egen rolle med et kritisk blikk.

Observasjon av veiledninger

Jeg vil observere en individuell og en gruppeveiledningsøkt pr. nyutdannet. Disse vil bli tatt opp med voice recorder, samt at jeg vil gjøre notater i løpet av veiledningene. Min rolle vil være å foreta opptak og å notere fra veiledningssamtalen.

I forlengelsen av gruppeveiledningen vil Solveig Hortemo og jeg foreta gruppeintervju av deltakerne i gruppeveiledningen. Disse intervjuene vil tematisk handle om den gruppeveiledningen som nettopp har funnet sted, samt tidligere erfaringer med veiledning.

Spørreskjema til elever

Jeg har utarbeidet et spørreskjema til elever på ungdomstrinnet. Våren 2007 samlet jeg inn 49 besvarte skjema, og jeg vil benytte det samme spørreskjemaet til de nyutdannede lærernes elever i løpet av året. Jeg vil eventuelt også foreta gruppeintervju med noen av elevene.

De nyutdannede vil ikke få kjennskap til svarene fra egne elever, men spørreskjemaene vil bli analysert og kan bli benyttet som bakgrunn for tema på intervjuene.

For mer informasjon om forskningsprosjektet ta gjerne kontakt:

Eva Bjerkholt, Høgskolen i Telemark, Avd. EFL, Lærerskoleveien 40, 3679 Notodden

Tlf.: 35026386 eller mobil 93498585

e-brev: Eva.Bjerkholt@hit.no

Notodden 07.08.07

Informert samtykke

..... kommune og Høgskolen har inngått en partnerskapsavtale om samarbeid i forhold til skoler og barnehager. Denne avtalen omfatter forskning og utviklingsarbeid, kompetanseutvikling for lærere, program for veiledning av nyutdannede og øvingsundervisning for studenter.

Jeg, Eva Bjerkholt, er doktorgradsstudent på Universitetet i Oslo og jobber til daglig ved Høgskolen i Telemark, avdeling EFL. Forskningsarbeidet handler om nyutdannede læreres kompetansebygging det første året i yrke. Målet med doktorgradsarbeidet er å samle dokumentasjon om nyutdannede lærere i skolen sett fra de nyutdannedes perspektiv og fra elevenes perspektiv. I forbindelse med doktorgradsarbeidet vil Solveig Hortemo, mastergradsstudent ved Universitetet i Oslo, være med på deler av forskningsarbeidet. Hennes fokus er veiledernes kompetansebygging i forbindelse med veiledning av nyutdannede.

Planen for datainnsamling er å samle inn deltakerberetninger, logger, gjennomføre individuelle- og gruppeintervju, samt observere veiledningsøkter.

Observasjoner og intervju tas opp med voice-recorder og transkriberes. Alt datamateriale vil bli anonymisert og intervjuer/observasjoner/logger slettet ved forskningsprosjektets slutt dvs. desember 2010.

Forskningsarbeidet er en del av et større forskningsprosjekt om nyutdannede lærere og forskerne deltar i et forskningsfellesskap med andre forskere på feltet. Alle data vil bli anonymisert i forhold til arbeidet i forskningsgruppa.

Deltakelse er frivillig og samtykke kan trekkes tilbake på et hvilket som helst tidspunkt.

Forskeren har taushetsplikt og dataene vil bli behandlet konfidensielt. Alle deltakerne har taushetsplikt i forhold til intervjuene og veiledningene.

Forskningsprosjektet er registrert og godkjent som meldepliktig forskningsprosjekt hos personvernombudet.

Har du spørsmål eller kommentarer ta gjerne kontakt.

Vennlig hilsen

Stipendiat Eva Bjerkholt, Høgskolen i Telemark

Informert samtykke

Jeg

ønsker å delta i forskningsprosjektet om nyutdannede lærere i

Sted/dato/underskrift:

Mal for deltakerberetninger

Deltakerberetningene slik de er benyttet i denne avhandlingen består av følgende punkter:

Biografi:

- Navn
- Din alder og kjønn
- Din sivilstand
- Din utdanning, grunnutdanning og eventuell videreutdanning
- Ditt utdanningssted
- Din erfaring som lærer i skolen
- Din arbeidserfaring generelt som kan være relevant for deg som lærer

Forventninger:

- Til arbeidet som lærer på ungdomstrinnet
- Til møte med elever
- Til møte med kollegaer
- Til møte med lederne på skolen
- Til møte med foreldrene
- Til å delta i Program for veiledning av nyutdannede lærere
- Til å delta som informant i forskningsprosjektet om nyutdannedes kompetansebygging

Erfaringer med veiledning:

- I hvilke sammenhenger har du fått veiledning tidligere?
- Beskriv dine erfaringer med å motta veiledning?

Kommentarer:

- Hva legger du i begrepet kompetanse og kompetansebygging?
- Hva legger du i begrepet profesjonell lærer?
- Annet

Intervjuguider

Jeg har benyttet to ulike former for intervjuguider.

1. Generell intervjuguide

Den første intervjuguiden ble sendt i begynnelsen av september. Den gjaldt både for de individuelle intervjuene og for gruppeintervjuene.

"Intervjuet tar maks en time. Det skal handle om oppstart, utfordringer, møte med elevene og forventninger til veiledning" (e-post 2.09).

Dette er noe mer spesifisert senere i samme e-post:

oppstart

gleder og utfordringer

opplevelse av egen kompetanse

arbeidet med elever

forventninger

eventuelt (utdrag fra e-post 2.09)

2. Intervjuguide benyttet på det siste gruppeintervjuet

Utdrag fra e-post som viser intervjuguiden som ble benyttet til det siste gruppeintervjuet med gruppa A og gruppe B:

Når det gjelder gruppeintervjuet etterpå så håper jeg dere har tid til å skrive ned noen stikkord på forhånd om hva som er tatt opp i de individuelle veiledningene og gruppeveiledningene, eventuelt hovedtemaer, og andre områder som dere husker at har vært berørt. Fint om jeg kan få den stikkordslappen av dere etter intervjuet.

Fokus for dette gruppeintervjuet:

- * På hvilken måte har veiledningene hatt betydning for deg?
- * På hvilken måte har veiledningene fått konsekvenser for ditt arbeid med elevene, faglig og sosialt
- * I fagplan for lærerutdanning nevnes 5 kompetanseområder faglig

kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse. På hvilken måte har veiledningene berørt disse kompetanseområdene og har dette fått konsekvenser for deg som lærer?

* Et av målene med veiledningsprogrammet er å fremme kvalitetsutvikling i barnehage og skole. På hvilken måte har veiledningen bidratt til å fremme kvalitetsutvikling på din skole?

* Annet dere ønsker å ta opp?

Eva (e-post sendt 28.03 til de nyutdannede i gruppe A, tilsvarende e-post er sendt gruppe B i forkant av deres siste gruppeintervju 2.05).

Oversikt over situasjonskontekst som sted, dato, klokkeslett for alle observasjonene av veiledningssamtaler og intervjuer

Datooversikt for observasjon av veiledningssamtalene og de påfølgende intervjuene:

Navn:	1. Individ observasjon intervju	2. Individ observasjon intervju	3. Gruppe observasjon intervju	4. Gruppe observasjon intervju	5. Gruppe observasjon intervju
Sted: Mina Kl. Mette Kl.	Skole1 12.09.07 15.30-17.30 12.09.07 14.00-15.15	Skole 1 03.12.07* 14.30-16.00 05.12.07 9.00-10.15	Skole 2 12.11 12.00-14.45 12.11	Skole 2 14.01.08 12.00-14.45 14.01.08	Skole 5* 01.04.08 12.00-14.45 01.04.08
Sted: Gunnar Kl. Gorm Kl.	Skole 2 18.09.07 9.00-10.30 18.09.07 10.30-12.00	Skole 2 23.10.07 9.00-10.30 26.10.07 10.30-12.00	Skole 2 12.11 12.00-14.45 12.11	Skole 2 14.01.08 12.00-14.45 14.01.08	Skole 5 01.04.08 12.00-14.45 01.04.08
Skole 3 Jenny Kl. June Kl.	13.09.07 14.15-15.30 13.09.07 15.30-17.00	6.12.07** 15.30-17.00 2.10.07 14.15-15.30	19.11 15.00-17.30 19.11	14.01.08 15.00-17.30 14.01.08	Skole 5 07.05.08 15.00-17.30 07.05.08
Skole 4 Karen Kl. Kine Kl.	06.09.07 14.30-15.30 20.09.07 13.45-15.30	20.09.07 15.30-18.00 03.12.07**** 14.30-16.30	19.11.07 *****	14.01.08 *****	* ** *****

Kommentarer:

* Veilederne Vivi og Vanja arbeider på en skole som jeg har kalt skole 5. På denne skolen har de et stort bibliotek med flere grupperom, dvs. to individuelle veiledningssamtaler (3.12) og to gruppeveiledninger (1.04).

**ikke opptak fra det påfølgende intervjuet på grunn av tekniske problemer

***Karen syk på gruppeveiledningssamtalen 7.05, derfor individuelt intervju 2.06.08

****Kine og Mina hadde individuell veiledning samtidig (3.12). Derfor foregikk veiledningssamtalene i to ulike rom på biblioteket på en den ungdomsskolen der Vivi og Vanja arbeider. Jeg fulgte veiledningssamtalen mellom Mina og Vivi, og Vanja tok lydopptak av veiledningssamtalen mellom Kine og henne. Etter å ha observert veiledningssamtalen og intervjuet Mina, intervjuet jeg Kine.

****Kine har permisjon fra gruppeveiledningssamtalene. Det innebærer at på gr. B deltok kun to nyutdannede og to veiledere på gruppeveiledningssamtalen 7.05.

Utdrag fra deltakerberetningene – forventninger

Skole 1

Minas forventninger:

- Til arbeidet som lærer på ungdomstrinnet: Gleder meg og gruer meg. Det blir spennende med mange nye utfordringer.
- Til møte med elever. Gleder meg til å få et forhold til elevene. Bli kjent med de og bry meg om dem.
- Til møte med kollegaer/lederne: Håper arbeidsmiljøet er bra og at man hjelper hverandre, trives.
- Til møte med foreldrene: Håper å få et bra forhold til foreldrene og få til et godt samarbeid, men det er litt skummelt.

Mettes forventninger:

Jeg forventer utfordringer, samarbeid, utvikling, veiledning og villige arbeidskollegaer.

Fra elevenes side venter jeg mindre, jeg venter ikke at de skal ta noe hensyn til min lille erfaring, selv om jeg likevel håper at noen gjør det. Jeg forventer at de er spørrende, forskende og nysgjerrige på det jeg underviser i, og at de ikke forventer at jeg er et levende leksikon, men at vi sammen skal klare å finne ut av alle spørsmål som de kommer med.

I motsetning til elevene, venter jeg at mine arbeidskollegaer er forståelsesfulle for min lille erfaring, og at de er villige til å stille opp der jeg lur på noe eller står helt fast.

Av ”Program for veiledning av nyutdannede lærere” venter jeg nettopp å få veiledning, kanskje ikke først og fremst på undervisningen, jeg kan jo forhåpentligvis mitt pensum, men på andre ting som dukker opp når man arbeider som lærer. Jeg er kontaktlærer for første gang, og det fører med seg både foreldremøte, utviklingssamtaler og samtaler med hjemmet.

Til å delta som informant forventer jeg ikke noe spesielt foreløpig, utenom det å få veiledning i mitt arbeid på skolen.

Skole 2

Gunnars forventninger:

Jeg forventer meg mye jobb som lærer i ungdomsskolen. Ellers er jeg selvfølgelig spent i forhold til elever, kollegaer, ledere og foreldre.

Gorms forventninger:

- Til arbeidet som lærer på ungdomstrinnet. Lærerikt, mye jobb, krevende og gøy
- Til møte med elever: Lærerikt, bli kjent og samarbeide med dem. Legge til rette for god læring.
- Til møte med kollegaer/ledere/foreldre: Spennende og nytt. Foreldre blir spennende og interessant. Godt samarbeid - VIKTIG

Skole 3

Jennys forventninger:

- Til arbeidet som lærer på ungdomstrinnet: Stor utfordring for meg, jeg har ingen erfaring fra ungdomstrinnet som lærer
- Til møte med elever: Blir kjempespennende
- Til møte med kollegaer/foreldrene/lederne på skolen: Få et godt arbeidsmiljø. Dele erfaringer. Litt skummelt å skulle treffe foreldre, men håper å få et godt samarbeid.

Junes forventninger:

- Ingen like dager, mye jobb, nye utfordringer
- Kontakt, lærdom
- Samarbeid og kommunikasjon
- Refleksjon

Skole 4

Karens forventninger:

- Til arbeidet som lærer på ungdomstrinnet: Stor arbeidsmengde og adferdsrelaterte utfordringer
- Til møte med elever: At det blir adferdsutfordringer.
- Til møte med kollegaer: At de er inkluderende og samarbeidsinnstilte
- Til møte med lederne på skolen: At de er informerende og klare på hva som forventes
- Til møte med foreldrene: At de følger opp ungdommen sin så godt de kan..

Kines forventninger:

Til ungdomstrinnet har jeg forventninger i forhold til den nye jobben og stillingen min som kontaktlærer, teamleder, sosiallærer. Jeg tror det kan bli mye å gjøre, mye nytt å sette seg inn, alene om mye ansvar, lærerikt, spennende, noe slit til tider, givende

Til møte med elevene; jeg overtar en ny klasse nå. Jeg kjenner elevene litt fra før, men skal nå være alene om kontaktlærerrollen og jeg håper jeg vil strekke til i forhold til deres behov. Jeg gleder meg til å møte de hver dag, jobbe sammen med dem, se de utvikle seg. Ser frem til kontakten med hver enkelt.

Til møte med kollegaer, ledere, foreldre; Jeg kjenner de fleste lærerne der, så gleder meg til samarbeid, planlegging og kommunikasjon på en litt annen måte. Har et bra forhold til lederne og administrasjonen, så det håper jeg bare fortsetter. Er litt spent på foreldregruppa, men ser frem til å få en god kommunikasjon og forhåpentligvis et godt nett mellom skole og hjem.

Utdrag fra deltakerberetningene om veiledning, erfaringer og forventninger

Skole 1

Mina: Har fått veiledning i praksis tidligere. Har hatt positiv erfaring hittil (13.08).

Mette: Mine tidligere erfaringer med veiledning er fra praksislærer de gangene jeg har vært i praksis. Dette har jeg både gode og dårlige erfaringer med. I tillegg har jeg alltid fått veiledning når jeg har bedt om det hos andre kollegaer. Jeg føler at jeg er flink til å motta veiledning. Jeg er takknemlig for veiledning og jeg føler at jeg klarer å utnytte de tipsene og rådene jeg blir gitt” (13.08).

Skole 2

Gunnar: Erfaringene jeg har gjort meg er variabel. Noe har vært verdiløst, annet vært svært verdifullt (13.08).

Gorm: Bli kjent og dele erfaringer. Få hjelp og kan stille spørsmål. Lærerikt som kan være til hjelp (13.08).

Skole 3

Jenny: Hjelper meg å reflektere over hvorfor jeg gjør som jeg gjør (13.08)

June: Positivt, utbytte (13.08)

Skole 4

Karen: Noen av veilederne har hatt problemer med å holde seg saklige og objektive, så jeg følte det var mer informasjon om hvordan konkret man må gjøre ting for å få en bra karakter, enn veiledning (21.08).

Kine: Mine erfaringer med å motta veiledning er kun positivt. Jeg synes det er viktig å være åpen for endringer og utvikling, samtidig er det viktig med sine egne måter og metoder, enhver har sin egen stil. Men tips, råd og veiledning skal også vekke refleksjon og ettertanke, så for min del har det vært til stor hjelp både under og etter utdanningen min (deltakerberetning, 13.08).

Forventninger til å delta i tiltaket "Ny som lærer"

Skole 1

Mina: Håper på å få god veiledning og dette bidrar til egen utvikling (13.08).

Mette: Av "Program for veiledning av nyutdannede lærere" venter jeg nettopp å få veiledning, kanskje ikke først og fremst på undervisningen, jeg kan jo forhåpentligvis mitt pensum, men på andre ting som dukker opp når man arbeider som lærer. Jeg er kontaktlærer for første gang, og det fører med seg både foreldremøte, utviklingssamtaler og samtaler med hjemmet (13.08).

Skole 2

Gunnar: Ingen forventningar (13.08).

Gorm: Lærerikt og vil føre til refleksjon (13.08).

Skole 3

Jenny: Et sted hvor jeg kan utveksle erfaringer med andre, gjøre meg litt tryggere i jobben som "ferskning" (13.08).

June: Får noe konkret å jobbe med videre (13.08).

Skole 4

Karen: At jeg får noen konkrete råd (21.08)

Kine: Til dette programmet forventer jeg kanskje litt nytt innenfor tenkningen når gjelder oss nyutdanna. Veldig positivt at det ønskes en oppfølging når vi entrer arbeidsarenaen (13.08).

Transkripsjonssystem

Alle forskningsdeltakerne har fiktive navn og dette er satt opp i følgende system:

- Nyutdannede som arbeider ved samme skole har samme forbokstav
- Veilederne har fått navn som begynner på V
- Hver ytring i den enkelte observasjon eller i intervjuet har fått sitt nummer. Nummereringen begynner med 001 på den første ytringen og fortsetter fortløpende gjennom den enkelte veiledningssamtale. Hver veiledningssamtale eller intervju starter da med at første ytring er 001.
- Jeg har tatt utdrag fra veiledningssamtalene og intervjuene og i etterkant av disse utdragene tydeliggjøres nummereringen og dat for samtalen.
- Jeg bruker følgende tegn ... dersom utdraget ikke omfatter hele ytringen og dermed noe av ytringen utelates. Dette forekommer kun i starten eller avslutninga av et utdrag.
- Jeg bruker [] for å forklare sider ved situasjonen som kan være vesentlig.
- Dersom deltakerne benytter direkte tale utheves dette i ytringen på denne måten ” ”