

En-til-en-veiledning av nyutdannede nyansatte lærere

Et faglig og profesjonelt utviklende samarbeid mellom to kolleger?

Masteroppgave i pedagogikk

av

Jessica Vogt



Universitetet i Bergen

Psykologisk fakultet

institutt for pedagogikk

Mai 2013

Forord

Denne masteroppgaven som omhandler en-til-en-veiledning av nyutdannede nyansatte lærere i ungdomsskolen, er levert ved institutt for Pedagogikk ved Psykologisk Fakultet, UiB.

Idet oppgaven har tatt utgangspunkt i kvalitativ forskningsmetode, med intervju som et sentralt verktøy, er det informantene som har lagt grunnlaget for denne undersøkelsen, i tillegg til skriftlig materiale. Jeg ønsker derfor å rette en stor takk til alle informantene som stilte opp til intervju. Deres fyldige bidrag har vært til uvurderlig hjelp i forhold til å få dette arbeidet i havn.

Likeledes vil jeg takke min veileder, førsteamanuensis Marit Ulvik for oppmuntrende kommentarer, raske og verdifulle innspill, i tillegg til god hjelp til å finne frem i jungelen av både nasjonal og internasjonal litteratur rundt emnet mitt.

Til slutt takker jeg for god avlastningshjelp fra mormor, morfar og Cheryl. Det er lettere å jobbe konsentrert og målrettet når en vet at familiens yngste er godt ivaretatt. Takk også til Ove for korrekturlesing og positive innspill i sluttspurten.

Jessica Vogt

Mai 2013

Sammendrag

Målet med denne studien har vært å se nærmere på hvordan veiledning oppfattes og mottas av dem som inngår i et en-til-en-veiledningsforhold mellom en ny og en mer erfaren lærer ved samme ungdomsskole. For å gjennomføre dette, har en kvalitativ forskningsmetode blitt lagt til grunn. Med utgangspunkt i fire veiledningspar, er åtte semistrukturerte intervju foretatt. Teoretisk sett, er det fokusert på sosiale og kognitive læringsperspektiver i forbindelse med ulike måter å bedrive veiledning på, med hovedvekt på et sosiokulturelt læringssyn. Kunnskapsmessig, har det vært interessant å studere emnet opp mot fortrolighets – og ferdighetskunnskap, og med dette også «taus kunnskap».

Funnene avdekker at en god del av den veiledningen som bedrives ofte har form av praktisk og emosjonell karakter, mer enn å være basis for mer reflekterende og profesjonelt utviklende samtaler. Det fremkommer videre at elementer som observasjon, struktur og fleksibilitet bør være sentrale innen veiledning, i tillegg til at det bør gis kompensasjon, gjerne i form av frikjøpt tid for begge parter i veiledningsrelasjonen. Videre blir det dratt frem at utdannede veiledere setter pris på å bedrive veiledning for sin egen del. Samtidig som de ivaretar den nye læreren, utfordres de til å vurdere seg selv og sin undervisning. Det faktum at en god del av veiledningen som gjøres er basert på praktisk og emosjonell støtte, mer enn å være base for dypere profesjonelle og faglige refleksjoner, blir videre problematisert. Mangel på tid til å prioritere veiledning blir blant annet dratt inn her. Større fokus på veiledning, eksempelvis fra skoleledelsens hold, blir nevnt i så måte. Et spørsmål som også tas opp, er hvorvidt nye lærere skal settes til å undervise i sentrale basisfag uten å inneha den nødvendige kompetanse.

Hovedkonklusjonen er at veiledning slik den nå oppfattes, er et sted der den nye kan få emosjonell og praktisk støtte. Det er videre en arena der en kan stille kritiske spørsmål og utfordre seg selv litt, noe spesielt erfarne lærere med en veilederrolle kan oppleve som positivt. Når det gjelder profesjonell og faglig utvikling, anses veiledning som en viktig arena, men tidspress og fokus på andre skolerelaterte oppgaver ser ut til å gi veiledningen en mindre sentral plass enn det som fra flere hold blir uttrykt som ønskelig. Her har, slik jeg ser det, skolens eiere og skolens ledelse en utfordring med å legge til rette for at veiledning kan gjennomføres som et kvalitetsmessig godt tilbud til nyansatte lærere.

Summary

The aim of this study was to examine how mentoring is perceived by a newly qualified teacher (NQT) and her mentor. To implement this, a qualitative research method has been used. Based on four research-questions, eight semi-structured interviews are conducted. Theoretically, it is focused on social and cognitive learning perspectives in conjunction with different ways to engage in supervision, with emphasis on a socio-cultural learning-perspective.

The findings reveal that the supervision given in schools today often is grounded on practical and emotional questions, more than being the basis for reflective and professionally stimulating conversations. Lack of time to prior mentoring is mentioned as one of the main reasons for this. More focus, especially from the school management's hold, is mentioned as an important element in this regard. It is further stated that elements such as observation, structure and flexibility should be important elements in mentoring relationships. In addition, certain compensation for the mentor should be given. Furthermore, it ripped out that trained supervisors appreciate to be mentors also for their own sake. While the NQTs gain practical and emotional support, the mentors at the same time are challenged to look upon their own work with a critical eye. A question that also are recorded, is whether new teachers should be set to teach main subjects without possessing the necessary expertise.

The main conclusion is that mentoring very often is considered as a place where one can get - but also provide emotional and practical support. It is also a venue where e.g the mentors, as experienced teachers, can challenge themselves a bit by asking questions about their own work and teaching methods. When it comes to professional development, mentoring is considered as an important contribution, but focus on other school-related tasks seems to give supervision a less central role than desired. As I see it, the school owners and the school management have a job to do to make sure that mentoring is implemented as a high-quality service to the NQTs.

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning	1
1.1 Aktualitet og tema	1
1.2 Avgrensninger	9
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.4 Begreper	11
1.4.1 Veiledning	11
1.4.2 Veileder eller mentor	12
1.4.3 Profesjonell utvikling for lærere.....	13
1.4.4 Et sosiokulturelt læringsperspektiv	14
1.5 Utforming og opplegg av undersøkelsen, analysemetode	14
1.6 Oppgavens ulike deler	15
Kapittel 2: Litteraturvalg – og litteratursøk	16
2.2 Søkeprosessen	16
Kapittel 3: Teori	18
3.1 Veiledning i teori og praksis	18
3.1.1 Hvorfor veiledning?	19
<i>Kunnskapsbygging, kunnskapsdeling</i>	19
3.1.2 Ulike veiledningstradisjoner innen sosialt rettede læringsteorier.....	20
<i>Handlingsorientert veiledning, situert læring, praksisfelleskap</i>	20
<i>Handlings- og refleksjonsmodellen, basert på et konstruktivistisk læringssyn</i>	22
<i>Veiledning basert på et sosiokulturelt læringssyn</i>	23
<i>Terapiorientert veiledning</i>	24
3.1.3 Veiledning i praksis	24
3.2 Nyutdannet nyansatt lærer – fersk, men kompetent?	26
3.2.1 Den krevende starten	27
3.2.2 Overgang student-ansvarlig lærer.....	29
3.2.3 Å bli veiledet, utfordrende og meningsfullt?.....	30
3.3 Veilederen – en erfaren kollega?	31
3.3.1 Hvem er veilederen?.....	31
3.3.2 Veilederrollen – hva innebærer den?	32

3.3.3 Rom for profesjonell og faglig utvikling?	33
3.4 Veiledning som grunnlag for profesjonell og faglig utvikling ved den enkelte skole.....	35
Kapittel 4: Metode.....	37
4.1 Valg av forskningsdesign.....	37
4.2 Tilnærming til stoffet	38
4.3 Intervjuguide og spørsmål.....	40
4.4 Utvalg av informanter	42
4.5 Hvem er informantene?	44
4.6 Innsamling av materiale	45
4.7 Verifisering.....	47
4.7.1 Validitet, pålitelighet.....	48
4.7.2 Reliabilitet, troverdighet.....	49
4.7.3 Generaliserbarhet.....	49
4.8 Etske retningslinjer for bruk av kvalitativ metode - Forskerrollen	50
4.9 Analysen	51
Kapittel 5: Presentasjon av funn.....	55
5.1 Forståelse av- og forventinger til veiledning	55
5.1.1 Den nyansatte nyutdannede læreren.....	56
<i>Søke råd til å løse de daglige utfordringene en møter.....</i>	56
<i>Trygghet.....</i>	58
5.1.2 Veilederen.....	60
<i>Veiviser, rådgiver</i>	60
<i>En støttende kollega</i>	62
5.2 Det faglige og profesjonelle utbyttet ved å delta veiledning	63
5.2.1 Den nyutdannede nyansatte læreren.....	63
<i>Mer sikker i min lærerrolle – bedre i min ledelse av klassen</i>	63
5.2.2 Veilederen.....	64
<i>Inspirasjon og glød, reflekterer over – og utvikler min egen undervisningspraksis.....</i>	64
5.3 Organisering av veiledning.....	66
5.3.1 Den nyutdannede nyansatte læreren.....	66
<i>Struktur, fleksibilitet, dialog</i>	66
<i>Jeg er ny, gi meg tid og rom</i>	67
<i>Observasjon: Vis meg hvordan det kan gjøres</i>	67
5.3.2 Veilederen.....	68

<i>Forberedelse gjennom å bestemme et tema for samtalen</i>	68
<i>Hindre utmattelse, frikjøpt tid, ledelsen sentral</i>	68
<i>Observasjon: Egen inspirasjon og respekt for kolleger</i>	69
5.4 Veiledningsparene sett opp mot hverandre	70
Kapittel 6: Drøfting av teori og funn	72
6.1 Hvordan fremstår veiledning?	72
6.1.1 Den nyansatte nyutdannede læreren.....	73
<i>Praktisk og emosjonell støtte</i>	73
6.1.2 Veilederen.....	76
<i>Oppøve et selvkritisk yrkesrelatert blikk, bli inspirert</i>	76
6.3 Praktisk organisering av veiledning	78
6.3.1 Observasjon.....	78
6.3.2 Kompensasjon, struktur og fleksibilitet.....	80
6.3.3 Tid til faglig refleksjon	81
6.3.4 Ledelsen med på laget	82
6.4 I hvilken grad ser veiledning ut til å bli prioritert?	83
Kapittel 7: Oppsummering og avslutning	86
Litteraturliste	89
Vedlegg	94
Vedlegg 1: Intervjuguide	94
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	98
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	100

Kapittel 1: Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er veiledning av nyutdannede nyansatte lærere. Etter selv å ha jobbet i skolen i noen år, og blant annet opplevd hvordan det kan være å starte opp som fersk og nyutdannet, har interessen for dette feltet, og tanker om skolen – og skoleutvikling alltid fulgt meg. Etter mange år i det private næringslivet, helt utenfor skole og pedagogisk virksomhet, har det vært ganske spennende for meg igjen å rette blikket mot skolen og skolekulturen. Det å få oppleve denne institusjonen med øyne farget av erfaringer utenfor skoleverket, har gjort studiet og jobben med denne masteroppgaven givende og ganske så interessant. Da det i tillegg kan se ut til at veiledning av nyutdannede nyansatte lærere er noe det vil bli satset mer på i årene fremover, er dette er et fagfelt jeg synes at det har vært viktig å gå grundigere inn i – og bli nærmere kjent med.

1.1 Aktualitet og tema

I 2009 gikk Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon (KS) og Kunnskapsdepartementet (KD) sammen om en nasjonal intensjonsavtale der det fremgår at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nyansatte nyutdannede pedagoger i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Denne intensjonsavtalen er basert på prinsipper som ligger til grunn for kvalitetsutviklingsavtalen mellom KS og KD fra 2006 om kvalitetsutvikling i grunnsopplæringen. Her kommer det blant annet frem at partene skal «arbeide målrettet for økt kvalitet i grunnsopplæringen» (Kunnskapsdepartementet 2006). I 2011 kom en ny kvalitetsavtale der også barnehagen var innlemmet. Tankene fra 2006 ble videreført, i tillegg til en tilføyelse om at det gjennom veiledning og profesjonsutvikling må arbeides for å øke de ansattes kompetanse (Kunnskapsdepartementet 2011a). Sagt på en annen måte blir veiledning her fremhevet som en viktig del av kvalitetsutvikling i skolen.

St. meld. 11 (2008-2009) var med på å legge grunnlaget for denne intensjonsavtalen. Der står det blant annet at

«forskning viser at det er et tydelig behov for systematisk veiledning og oppfølging de

første årene lærerne er i arbeidslivet. God veiledning er viktig for at nye lærere skal utvikle god kompetanse og mestre yrket. God veiledning kan også bidra til at flere velger å bli i yrket» (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009).

Alle nyutdannede lærere, både i grunnskolen og videregående skole skulle dermed fra 2010 av få et tilbud om veiledning ved ansettelse. Ansvaret for dette ble lagt til skoleeier, og utdanningsinstitusjonenes oppgave lå blant annet i å utdanne lokale veiledere. Med andre ord ser det ut til at KS og KD har klare intensjoner om at alle nyutdannede og nyansatte lærere i skolen skal tilbys veiledning. I denne oppgaven blir dette sett nærmere på når jeg sier litt om hvorvidt og hvordan jeg opplever at dette tilbudet er iverksatt i de to kommunene jeg har gjort min datainnsamling i.

Utdanningsforbundets rapport «De beste intensjoner» av Harsvik og Norgård (2011) belyser videre at grunnutdanningene aldri kan dekke alle behov eller gjøre en lærer fullt utlært, og at en ny lærers første erfaringer med lærerjobben gjerne påvirker det videre yrkesforløp. Dette forstår jeg som at dersom nyansatte lærere får en mest mulig positiv start, vil dette kunne føre til at de også opparbeider et positivt syn på jobben sin, og at det å legge til rette for dette, bør være en viktig del av det å ta imot nye pedagoger ved en skole.

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningens (NOKUT) ferske kartlegging fra 2013, om studenters og nye læreres oppfatning av Praktisk Pedagogisk Utdannings (PPU) relevans for undervisning i skolen, underbygger at det er en stor overgang fra utdanning til yrke. Rapporten bekrefter eksempelvis «praksissjokket», og støtter på sitt vis oppunder nødvendigheten av at veiledning kan bidra til å minske gapet mellom utdanning og yrke. Jeg mener her å se konturene av studenters og de nye lærernes bevissthet rundt utfordringene med å komme som ny og relativ uerfaren inn i en lærergjerning, og derigjennom behovet for å bli ivaretatt på en profesjonell måte. Rapporten tilkjenner blant annet at mange opplever at utdanningen ikke i tilstrekkelig grad forbereder dem på å løse praktiske utfordringer i skolehverdagen. Eksempelvis blir det vist til utfordringer knyttet til klasseledelse og tilpasset opplæring. I tillegg oppgir flere at undervisningen i pedagogikk, fagdidaktikk og praksisopplæring foregår separat, og at de i liten grad bygger på og støtter opp om hverandre. Det kommer også frem at mange savner teori og diskusjoner om hvordan de kan arbeide med å løse praktisk-pedagogiske utfordringer i dagens skole. I tillegg poengteres det at studenter og nye lærere svært gjerne ønsker å tilegne seg praktisk kunnskap og verktøy de kan bruke for å takle utfordringene de møter i skolen. At utdanningen bør være FoU-basert, og gi studentene

og de nye lærerne forutsetninger for å utvikle seg og lærerprofesjonen i et mer langsiktig perspektiv, avsløres også (Lid, 2013).

På mange måter peker rapporten på mye av det som tas opp i denne masteroppgaven. Den bygger deriblant oppunder de funnene, og den teorien som blir presentert og diskutert. Slik sett mener jeg at den også kan sies å støtte oppunder tanken om at veiledning kan oppleves som grunnleggende viktig i starten av en lærerkarriere. Veiledning kan i denne sammenhengen sees på som et ledd i å fylle «gapet» mellom teori og praksis, mellom det å være student og det å komme ut i yrkeslivet og prestere som kompetent lærer.

1.2 Avgrensninger

Med ovenstående intensjoner og rapporter i bakhodet, har det vært interessant for meg å se hvordan veiledning blir mottatt og utnyttet i det «virkelige liv». Basert på KDs (2011) rapport; «Rapport om veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere» hvor det blant annet avsløres at veiledning i skolen i stor grad ser ut til å bli praktisert som en-til-en-veiledning, har jeg valgt å gå nærmere inn på denne veiledningsformen, gjennom en kvalitativ studie i min oppgave. Med dette har jeg utelatt øvrige veiledningsformer, så som eksempelvis grupperelaterte ordninger som blant annet benyttes i Finland. I tillegg syns jeg det var interessant å kunne gå tettere inn på de involverte partene i en slik veiledningsrelasjon for helt konkret å kunne studere hvordan ordningen oppleves av to kolleger med ulik erfarings- og kunnskapsmessig basis. Av den grunn har jeg også beveget meg inn på hvilke kriterier som kan oppleves som relevante og gode for å kunne skape veiledningsforhold der både veileder og den nyansatte nyutdannede læreren kan føle seg ivaretatt med tanke på sin egen integritet som fagperson, i tillegg til å kunne oppleve faglig og profesjonell utvikling som følge av veiledningsrelasjonen.

Som en vil se, står det sosiokulturelle læringssynet i sentrum for denne oppgaven. I forhold til nye lærere som skal lære et yrke og bli en del av et yrkesfellesskap, var det nærliggende for meg å undersøke yrkessosialiseringen ut fra et sosiokulturelt perspektiv. Jeg ser likevel ikke bort fra at andre perspektiver på læring i noen tilfeller også kan benyttes i en veiledningsrelasjon. I denne sammenhengen er det imidlertid sentralt å tenke at de nyansatte skal innlemmes i et miljø og en kultur ved en skole, og derigjennom delta i dennes sosiale fellesskap. Likeledes blir det sett på om veilederen og skolemiljøet for øvrig kan dra nytte av at det tilbys veiledning for nyutdannede nytilsatte lærere ved skolen ved at det eksempelvis

innehar elementer av samspill, samarbeid og dialog, som er sentrale elementer innen det sosiokulturelle perspektivet på læring.

Videre har jeg valgt ungdomsskolen som base for min studie, av flere grunner. For det første fordi jeg selv har erfaring derfra, men også fordi dette er et skoleslag som er utfordrende, og som har fått en del oppmerksomhet i det siste. I St.meld. 22 (2010-2011) som tar for seg ungdomsskolen og dens sterke sider og utfordringer, er målet med meldingen blant annet: «å gi elevene på ungdomstrinnet økt motivasjon for styrket læring og bedre læringsresultater» (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, kap. 2). Blant flere sentrale områder fokuseres det på klasseledelse som et viktig ledd i denne forbindelse. Som den sier: «Uten en god og trygg ledelse av klassen vil det være vanskelig å gi elevene god læring og et godt læringsbytte» (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, kap. 2). I dette legges det klare forventninger til læreren og lærerens kompetanse, som blant annet utdypes i kapittel 9 i samme dokument:

«Læreren på ungdomstrinnet må være en dyktig leder av klassen og ha god faglig og fagdidaktisk kompetanse i fagene hun/han underviser i. Det er et grunnlag for å kunne variere opplæringen gjennom bruk av ulike arbeidsmåter og et bredt repertoar av læremidler. Det er et nødvendig utgangspunkt for å formidle faget med entusiasme, skape sammenheng og mening i stoffet og for å kunne vurdere elevene på måter som fremmer læring» (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, kap.9).

Disse føringene tilsier at kravene til å undervise på ungdomsskolen er forholdsvis store. Det å komme som nyutdannet lærer hit, oppleves for mange som utfordrende, noe som jo underbygger aktualitet og tema i kapittel 1.2. Det å fokusere nærmere på hvordan veiledning blir oppfattet av nyutdannede nytilsatte lærere og veiledere på dette trinnet, har derfor vært mest interessant å fokusere på for meg i denne sammenhengen.

Til slutt nevner jeg at jeg har valgt å legge mitt litteraturreview inn under teoridelen da jeg finner at generell litteratur på området, og generell teori i forbindelse med mitt felt, følger hverandre ganske tett. Jeg har eksempelvis benyttet meg av en artikkel av Hobson, Ashby, Malderez og Tomlinson (2008) som i seg selv er et litteraturreview. Denne redegjør for – og drøfter mange sentrale internasjonale artikler rundt emnet veiledning. Slik sett, har jeg ikke valgt å lage en egen del for den litteraturen jeg har gjennomgått. Isteden gir jeg i kapittel 2 en kort redegjørelse for mitt litteratursøk – og mine litteraturvalg, samtidig som jeg forsøker å plassere forskningen min i forhold til dette.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen som har vært utgangspunktet for denne oppgaven er: *«Hvilken forståelse av veiledning har nyutdannede nyansatte lærere og deres veiledere, og på hvilke måter mener de at veiledning kan bidra til egen faglig og profesjonell utvikling?»*

Forskningsspørsmålene var som følger:

Hvilken forståelse av veiledning har den nyutdannede nyansatte læreren og veileder?

Hvilke forventninger har den nyutdannede nyansatte læreren og veileder til sin egen veiledningsrelasjon sett i forhold til deres forståelse av veiledning?

På hvilke måter mener den nyutdannede nyansatte læreren og veileder at de kan finne grunnlag for egen utvikling både profesjonelt og faglig gjennom sitt veiledningsforhold?

Hvordan mener den nyutdannede nyansatte læreren og veileder at veiledningen bør organiseres/foregå for å kunne oppnå best mulig utvikling profesjonelt og faglig?

Formålet med oppgaven har vært å se nærmere på hvorvidt den tidligere omtalte intensjonsavtalen mellom KS og KD ser ut til å bli gjennomført i skolene et par år etter at den ble vedtatt. I tillegg ønsket jeg å belyse hvordan veiledning blir oppfattet og mottatt av de enkelte individer for å kunne danne meg et bilde av hvilke elementer de mener bør være sentrale deler i en veiledningsrelasjon for å få best mulig utbytte faglig og profesjonelt. Dette for å skape noen refleksjoner rundt tankene med veiledning av nyansatte lærere generelt sett.

1.4 Begreper

1.4.1 Veiledning

Det finnes ulike definisjoner på begrepet veiledning, og naturlig nok omhandler de en relasjon mellom en eller flere personer der den ene er satt til å være en støtte, hjelp eller veiviser for en eller flere andre. Jeg har i min oppgave valgt å ta utgangspunkt Kaare Skagens (2004) definisjon, fordi den på mange måter underbygger det sosialt rettede læringssynet i denne oppgaven. Han definerer eksempelvis veiledning som at «det er en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng» (s. 19). I dette legger han blant annet at veiledning er en form for undervisning der samtalen er en forutsetning. På denne måten skiller den seg fra enkelte andre undervisningstyper så som eksempelvis forelesninger og foredrag. Det han peker på som sentralt ved veiledning er at denne består av et saksforhold og

en relasjon, der dette bestemmes ut fra tema og kontekst. Min studie tar for eksempel for seg konteksten veiledning av nyutdannede nyansatte lærere, og temaet er deres yrkesutøvelse.

Videre utdyper han at veiledning er dialogisk virksomhet ved å legge til at veilederen skal være undersøkende, lyttende og utforskende. Slik sett er hun konstant i dialog med den veiledete. Likevel sier han samme sted at veiledning ikke skal være terapi, men ha mer opplæring og oppdragelse.

Dersom en velger å sette veiledningsbegrepet opp mot rådgivningsbegrepet, argumenterer Skagen (2004) videre for hvorfor disse begrepene på mange måter er to sider av samme sak. Han sier blant annet at det i praktisk veiledning er behov både for gode råd og gode spørsmål, og at dersom veiledning skal lykkes, kan det være viktig å ha et øye for ulikheter og variasjoner mennesker, kulturer og situasjoner imellom. «Veiledning og rådgivning blir begge definert som hjelp fra veileder eller rådgiver til en annen person eller andre personer», sier han blant annet (s. 21). I min oppgave blir imidlertid begrepet veiledning gjennomgående brukt da det er dette som går igjen i forhold til veiledning av nyutdannede nyansatte lærere.

1.4.2 Veileder eller mentor

Flere forskere diskuterer på hvilken måte, - og hvordan begrepet veileder eller mentor skal benyttes. Sand og Storhaug (2011) sier eksempelvis at begrepet mentor dekker situasjonen der en nyutdannet får faglig veiledning av en mer erfaren yrkesperson, og velger derfor å bruke dette begrepet for å skille denne funksjonen fra praksislæreres veiledning under utdanning. De påpeker blant annet at forskjellen mellom praksislærerens veiledningsoppgaver overfor studenter og mentorens veiledning overfor en nyutdannet kollega, ligger i det forholdet at praksislæreren både skal veilede og sertifisere studentene, mens mentorens oppgave mer ligger i at de skal veilede og støtte en kollega uten å ha et sertifiseringsoppdrag.

Olsen (2010) nevner i tillegg at, sett i internasjonal sammenheng, ser det ut til at det er mentorbegrepet som går igjen i de fleste tilfeller når det handler om veilederrollen og veiledningstiltak. Han mener at man litt enkelt sagt kan antyde at i forhold til mesterlæretradisjonen vil begrepet mentor gå igjen, mens ordet veileder kan se ut til å benyttes oftere innen handlings- og refleksjonsmodellen. Istedenfor å lande på et bestemt begrep i forhold til veilederens rolle, velger han derfor å ha en mer pragmatisk holdning til begrepet. Dette, mener han, kan eksempelvis være bevisstgjørende og dermed en styrke for

det faglige arbeidet, og for den diskusjonen som pågår vedrørende nettopp de roller og funksjoner veiledningsforholdet bør ha.

I Stortingsmelding 11 (2008-2009) er begrepet mentor brukt i betydningen en erfaren kollega som fungerer som veileder for nyutdannede, men som Smith (2010) påpeker, hersker det fremdeles en del usikkerhet med hensyn til dette begrepet. Hun viser blant annet til et skriv fra Kunnskapsdepartementet hvor det står: «Etter tilråding fra arbeidsgruppen for veiledningsordningen vil departementet heretter bruke begrepet veileder om dem som skal veilede nye lærere» (s. 32). Hennes konklusjon er at dersom en skal følge dette skrivet, er det i den norske diskursen tatt bort begrepet mentor noe som også fører til at det ikke er noe språklig skille mellom veileder i grunnutdanningen, praksislæreren/veilederen og veilederen av nye lærere. Dette påpeker hun kan skape forvirring i fremtiden når det samme begrepet, veileder, skal benyttes for to ganske ulike roller.

Dersom en skal sammenfatte begrepsbruken så langt når det gjelder «mentor» og «veileder» i forhold til veiledning av nyutdannede kollegaer i norsk skole, ser det ut til at det fortsatt hersker en del tvil og uenighet rundt bruken. I denne oppgaven benyttes begrepet «veileder» så lenge det ser ut til at departementet benytter denne tittelen.

1.4.3 Profesjonell utvikling for lærere

Til begrepet profesjonell utvikling for lærere, kan en legge ulike kjennetegn. Helleve og Langørgen (2012) snakker eksempelvis om at det er en livslang prosess, basert på den enkeltes kritiske analyse av sin egen praksis. De baserer dette blant annet på Molander og Terum (2008) som mener at begrepet kan beskrives som at man ser nærmere på den måten den profesjonelle agerer eller løser oppgaver på. Begrepet viser i så måte til spesielle kvaliteter ved den profesjonelles utførelse av disse. Som forfatterne oppsummerer: «Profesjonell utvikling for lærere blir derfor en systematisk og vedvarende læringsprosess for den individuelle lærer så vel som for skolesamfunnet med tanke på å sette ord på den «tause kunnskapen»» (Helleve og Langørgen, 2012, s. 60, viser til Helleve 2009).

I min oppgave legger jeg denne definisjonen til grunn når jeg snakker om profesjonell utvikling av lærere. Det gir en tydelig ramme om forståelsen, samtidig som det har et sosiokulturelt perspektiv på læring over seg. På denne måten mener jeg at den underbygger at veiledning mellom to kolleger med ulik erfaringsbakgrunn kan bidra til gjensidige

læreprosesser, og at et slikt «samarbeid» kan føre til profesjonell utvikling over tid både for den enkelte og for skolemiljøet som helhet.

1.4.4 Et sosiokulturelt læringsperspektiv

Diskusjonen om hva begrepet «læring» innebærer har versert i noen tiår. Den har i korthet dreid seg om hvordan mennesket tar til seg kunnskap på best mulig måte. Bråthen (2002) nevner eksempelvis at noen forskere har forfektet et kognitivt syn som innebærer at læring foregår som indre strukturer eller tankeprosesser i det enkelte individ. Innenfor dette perspektivet er det sentralt å forsøke å avdekke intellektuelle hendelser i en persons psykologi, uten å ta særlig hensyn til sosiale og kulturelle omstendigheter som mulige påvirkningsfaktorer til læringen. På motsatt, sier han videre, hevder forskere med et mer sosialt perspektiv på læring at et menneske blant annet er en del av sine omgivelser, og at læring oftest skjer i samhandling med andre som deltakere i et sosialt fellesskap.

Da min oppgave i stor grad omhandler en ny lærers inntreden i et sosialt fellesskap på en skole der det forventes samarbeid og dialog med flere parter, deriblant kolleger, elever og foreldre, har jeg valgt å legge hovedvekt på et sosiokulturelt læringssyn i forbindelse med min studie. Dette nettopp fordi det favner så vidt, og trekker med seg elementer av samarbeid på tvers av generasjoner, kunnskapsmessig ståsted og kulturelle og personlige erfaringer. Vi kan alle lære noe ved å agere i et fellesskap med andre. Veiledning mener jeg kan bidra til at en ny lærer innlemmes i et kollegium og et skolemiljø, og med dette tar opp i seg ny kunnskap i dette fellesskapet, samtidig kan den nye læreren tilføre veilederen og skolens øvrige personale kunnskap og viten hun har med seg blant annet fra sin nylig avsluttede utdanning.

1.5 Utforming og opplegg av undersøkelsen, analysemetode

I min studie har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode basert på åtte semistrukturerte intervjuer. Jeg har intervjuet fire veiledningspar, bestående av en nyutdannet nyansatt lærer og en veileder i ungdomsskolen. Dette fordi jeg, som tidligere nevnt, ønsket å få direkte tak i informantenes egne opplevelser av det å inngå i et en-til-en-veiledningsforhold. Til forskningsprosjektet mitt utarbeidet jeg en intervjuguide som ble benyttet som utgangspunkt for samtalene mellom meg og den enkelte informant (vedlegg 1). Etter å ha fått godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD)(vedlegg 3),

kontaktet jeg flere ungdomsskoler og fikk derigjennom møte mine informanter. Samtalene ble tatt opp på bånd, for deretter å bli transkribert og analysert.

1.6 Oppgavens ulike deler

Etter innledningen i kapittel 1, følger en kort gjennomgang av bakgrunnen for mine litteraturvalg og litteratursøk i kapittel 2. Dette blir videre fulgt opp i kapittel 3, teori, hvor en grundig gjennomgang og drøfting av tidligere forskning og litteratur rundt mitt tema blir foretatt. I kapittel 4 går jeg gjennom – og begrunner metodevalg, og gir samtidig noen pekepinner på hvordan jeg har gått frem i min undersøkelse. Jeg vil blant annet presentere informantene og si noe om mine etiske refleksjoner. Deretter, i kapittel 5, presenteres funnene mine. Her vil informantenes «stemmer» komme til syne, og deres refleksjoner bli gjort kjent. Under kapittel 6, drøfting, blir mine funn drøftet nærmere opp mot den forskningen – og forskningslitteraturen som er gjennomgått i kapittel 3. Dette for å forsøke å sette det hele inn i en ramme, og for å prøve å gi et bilde av min problemstilling rundt den nyutdannede nyansatte lærers og dens veileder oppfatning av veiledning og, om de opplever faglig og profesjonell utvikling som følge av det å inngå i et veiledningsforhold.

Til slutt, under avslutningen i kapittel 7, vil jeg oppsummere mine refleksjoner og tanker, og gi noen forsøksvise pekepinner på veien videre.

Kapittel 2: Litteraturvalg – og litteratursøk

Her vil jeg gi en kortfattet gjennomgang av min søkeprosess, og de litteraturvalg jeg har gjort. Både nasjonalt og internasjonalt finnes det en god del litteratur og forskning innen veiledningsfeltet generelt sett. Jeg har lett med ønske om å kunne danne meg et bilde av hvordan veiledning kan utnyttes på ulikt sett i forhold til de mål, rammer og ressurser en har tilgjengelig for veiledning av nyutdannede nyansatte lærere spesielt. I tillegg har jeg forsøkt å danne meg et bilde av ulike veiledningsmetoder – og tradisjoner som blir benyttet i blant annet en-til-en-veiledning. Dette har jeg gjort blant annet med bakgrunn i ulike sosialt forankrede læringsperspektiver da dette kan gi et historisk bilde av veiledningsforhold, i tillegg til å kunne si noe om nasjonale og internasjonale syn på hva veiledning er - og bør være. Slik har jeg forsøkt å sirkle inn temaet mitt i dette forskningsprosjektet, nemlig hva som kan oppleves som meningsfulle og fruktbare veiledningsforhold for både veileder og den veiledete, profesjonelt og faglig.

2.2 Søkeprosessen

Ved ulike bibliotek har jeg funnet bøker og artikkelsamlinger som har dannet basis for min problemstilling og videre forskning. Generelt søk på internett via Google og Google Scholar har også bidratt med noe informasjon. Gjennom min veileder, som også er dypt involvert i dette fagfeltet, har jeg i tillegg mottatt en rekke artikler basert på nasjonal- og internasjonal forskning.

Av databaser jeg har vært inne på, nevner jeg i all hovedsak «Eric» og «Idunn». Her har jeg vært blant annet for å finne originaltekster og artikler som er referert i den norske litteraturen. Dette fordi jeg blant annet har hatt et ønske om å kvalitetssikre den informasjonen som kommer frem i den norske gjengivelsen, samtidig som jeg har hatt mulighet for å gjøre mine egne vurderinger og tanker om det som er sagt. Søkeord jeg har benyttet har blant annet vært: new teacher, induction, counselling, primary school, mentoring, mentor, mentee, tutor, supervision, supervisor. I tillegg til: nyutdannet lærer, veiledning, rådgivning, veilederrollen, veiledet, veiledning av nyutdannede lærere, veiledning i skolen, «praksissjokket», mentor, mentorrolle. Utvalget ble etter hvert så stort at det å finne relevant litteratur ble ganske tidkrevende. Jeg har imidlertid vært svært bevisst på å balansere så godt som mulig mellom

relevant norsk litteratur og internasjonal forskning og utvikling innen forskningsfeltet mitt. I tillegg har flere utgivelser av magasinet «Bedre Skole» utgitt av Utdanningsforbundet gitt noen innspill med tanke på oppdatert forskning i Norge innen veiledningsfeltet og temaet nyutdannet nyansatt lærer.

Forskningslitteraturen har gitt meg et bilde av flere forhold, blant annet rundt den nye lærerens situasjon. Jeg mener å ha fått en god oppfatning av hvordan det kan oppleves å komme helt fersk, direkte fra lærerstudier, til sin første skole og arbeidsplass. Videre har jeg sett litt på hva som forventes av veilederen og hvilken rolle vedkommende kan ha. I denne sammenhengen er min oppfatning at det utbyttet veilederen kan forvente å ha gjennom å delta i et veiledningsforhold, nevnes i mindre grad. Videre har litteraturen presentert meg for ulike veiledningsmetoder som blir benyttet innenfor ulike yrkesopplæringssituasjoner, noe som har gitt meg pekepinner på ulike metoder og arbeidsmåter det kan være verdt å se nærmere på i forbindelse med veiledning i skolen mellom to kolleger med ulik fartstid og erfaring.

Rent strukturelt i denne oppgaven, vil litteraturen rundt emnet mitt inngå som en naturlig del av kapittel 3, teori. Her blir forskning rundt veiledning, den nyutdannede nyansatte læreren og veileder blir nærmere redegjort for og drøftet. Ulike veiledningstradisjoner blir eksempelvis presentert i forbindelse med dette. Jeg har valgt å gjøre det slik da jeg opplever at forskning, generell litteratur på området, og generell teori som kan benyttes i sammenheng med dette feltet, følger hverandre ganske tett. I så måte kan jeg trekke frem en artikkel som har vært viktig i min studie; Hobson et al. (2008), som i seg selv er et litteraturreview da den redegjør for – og drøfter mange sentrale internasjonale artikler rundt emnet veiledning. Tilsammen danner dette, sammen med mine funn bakteppet når de videre tanker og diskusjoner rundt emnet mitt blir tatt opp i kapittel 6.

Kapittel 3: Teori

I denne delen vil jeg redegjøre for relevant teori i forhold til prosjektet mitt. Nasjonal og internasjonal forskning vil bli presentert. Jeg har blant annet valgt å se nærmere på veiledningsbegrepet for å belyse problemstillingen om den nyutdannede nyansatte lærerens og veilederens forståelse av begrepet veiledning. I tillegg til å komme nærmere inn på deres opplevelse av faglig og profesjonell utvikling ved å inngå i en veiledningsrelasjon. Her kommer jeg blant annet inn på ulike metoder og tradisjoner innen veiledningsfaget for å kunne gi noen pekepinner på hva forskningen og veiledningslitteraturen generelt sett legger i begrepet. For videre å kunne sette en til en veiledning i en læringsteoretisk ramme, og forsøke å si noe om hvilken type kunnskap en søker å benytte i et slikt forhold, vil jeg sette dette opp mot ulike læringsteorier og syn på kunnskap. Som en del av dette, forsøker jeg også i noen grad å peke på hvordan man innen forskningen mener at veiledning kan organiseres for å gi et tilfredsstillende læringsutbytte for partene i en veiledningsrelasjon.

For å gi et bilde av hvorfor veiledning kan være en av flere veier å gå når det gjelder å ivareta en nyutdannet nyansatt lærer, vil jeg også si noe hvem denne personen kan være, og hvordan forskningslitteraturen redegjør for hennes opplevelse av møtet med læreryrket. Veilederen og veilederrollen vil deretter bli belyst, for å gi en illustrasjon av hvordan forskningen ser på – og vurderer denne rollen. Dette skal til sammen danne et bakteppe når jeg forsøker å lage et bilde av hvorfor veiledning kan være et viktig element når det dreier seg om ivaretagelse av nye, i tillegg til den faglige og profesjonelle utbyttet det kan se ut til at begge parter i veiledningsrelasjonen kan ha.

Til slutt vil jeg helt kort si noe om kultur for utvikling ved den enkelte skole. Med mitt utgangspunkt i veiledning som en del av et felles prosjekt, et sosialt rettet fenomen ved en skole, vil dette perspektivet muligens kunne bidra til et mer utvidet og overordnet syn på veiledning av nyutdannede nyansatte lærere.

3.1 Veiledning i teori og praksis

Her blir ulike tradisjoner og retninger innen veiledning helt overordnet presentert. Dette for å ha en basis når den videre teori rundt nyansatte nyutdannede lærere og deres veiledere og veiledningsrelasjon blir lagt frem. Det kan eksempelvis se ut til at flere ulike metoder blir

benyttet alt ut i fra situasjon, den nyansatte nyutdannedes behov og sist, men ikke minst veilederens bevissthet rundt og kunnskap om veiledning – og veiledningsbegrepet. Det kan i tillegg virke som om målet med veiledningen, sett i henhold til forskningslitteraturen er ganske klart – å støtte den nyutdannede nyansatte læreren i en startfase, og blant annet overføre kunnskap som kan føre til at vedkommende får en mykere innføring i sin lærerkarriere enn hun kanskje ville ha gjort helt på egenhånd.

3.1.1 Hvorfor veiledning?

Kunnskapsbygging, kunnskapsdeling

Noe av formålet med veiledningen av en nyutdannet nyansatt lærer er blant annet å tilføre vedkommende kunnskap som gjør henne i stand til å bli en selvgående og autonom i sin yrkespraksis. I denne forbindelse kan vi snakke om ulike typer kunnskap. I mange tilfeller kan denne kunnskapen ikke alltid settes ord på. Skagen (2004,) sier blant annet at veiledning på mange måter består av handling og refleksjon sammen, man bruker både teoretisk og praktisk kunnskap. Når vi eksempelvis prøver å gjøre rede for noe en har gjort eller vanligvis gjør, kan det bli vanskelig å gi en fullstendig beskrivelse av alle sider ved prosessen. Forklaringen, sier han, ligger i at en del av den kunnskapen vi benytter oss av, ligger der som tause forutsetninger for det vi gjør og det vi artikulere. Han deler videre kunnskap inn i tre hovedbegreper; *påstandskunnskap* som er basert på teori og vitenskap, og som lar seg artikulere, *ferdighetskunnskap* som innebærer evner til å utføre praktiske oppgaver og til slutt *fortrolighetskunnskap* som kunnskap vi får basert på våre arbeidserfaringer.

I veiledningssammenheng kan fortrolighetskunnskap og ferdighetskunnskap gjerne på mange måter beskrives som at kunnskap overføres ved at den nye observerer den mer erfarne utøveren og derigjennom trekker noen slutninger. Dette kan også omtales som «taus kunnskap» da det er kunnskap som er opparbeidet og over tid, gjerne blitt automatisert, og som vanskelig lar seg artikulere og beskrive i detalj. For at denne kunnskapen best skal bli overført, bør den bli illustrert av den som besitter den slik at den som skal tilegne seg denne, ser hvordan det kan bli utført. I en veiledning basert på en mester-svenn relasjon kan dette blant annet kunne være aktuelt. Dette blir nærmere omtalt under 3.1.2, og kan gjerne bli beskrevet som at kunnskapen ligger i kroppen. Molander (1996) er inne på dette når han snakker om at en erfaren yrkesutøver gjerne kan handle uten å tenke, underforstått at vedkommende har gjort dette så mange ganger at det er etablert et mønster. Han snakker

videre om at slik kunnskap også kan deles gjennom samtaler og dialog, og kanskje til og med få den som besitter kunnskapen til å bli seg selv bevisst. I denne sammenhengen trekker han inn den sokratiske dialogen der formålet er nettopp «at komma till klarhet om sig sjalv, sina tankar, sin kunskap, okunskap och så vidare tilsammans med andra och då också komma till klårhet om andra» (s. 91).

Sagt med andre ord, kan man i kommunikasjon, diskusjon og dialog med andre, opparbeide seg gjensidig forståelse av seg selv, den andre – og den kunnskapen vi begge sitter inne med rundt eksempelvis et tema. En kan ganske enkelt bli seg selv bevisstgjort den kunnskap en besitter og som i første omgang er uklar for oss fordi den blant annet kan være en del av et etablert handlingsmønster. Som Molander(1996) uttrykker det: «Det råder et spenningsfylt forholdande mellan «jag», «vi» och det fremmande som vi kan upptacka i oss sjalva» (s. 92).

I veiledning mellom to lærerkolleger, der den ene mest sannsynlig er erfaren og den andre nyutdannet og fersk i faget, vil en slik måte å utløse kunnskap på, kunne være meningsfullt og utviklende for begge parter i relasjonen. Den nye får tilegne seg grunnleggende ferdigheter blant annet ved å kunne observere og studere den kunnige, mens både den kunnige og den nye gjennom diskusjoner og samtaler rundt ulike problemstillinger rundt yrket sitt, kan utvikle en dypere forståelse og kunnskaper rundt sin egen profesjonalitet. En eventuell fare ved kunnskapsoverføring, kan eksempelvis være at den nye blindt kopierer sin veiviser, uten selv fullt ut å reflektere over det som kommer frem eller blir presentert. Som noen av mine informanter var inne på; de blir «copycats» istedenfor å ta inn over seg den erfarnes kunnskaper og sette dem opp mot sine egne, og derigjennom skape sin egen læreautoritet og lærerrolle. Dette blir blant annet sett nærmere på i dette kapittelet, og diskutert opp mot funn i kapittel 6.

3.1.2 Ulike veiledningstradisjoner innen sosialt rettede læringsteorier

Handlingsorientert veiledning, situert læring, praksisfellesskap

Høihilder (2010) knytter dette perspektivet opp mot opplæring innen tradisjonell yrkesutøvelse som eksempelvis håndverksfag. Teoretisk sett kan det settes i sammenheng med Lave og Wengers (1991) teori om «situated learning». Læringen blir her knyttet til deltakelse i bestemte praksiser og situasjoner og tar utgangspunkt i læring som handling. De snakker blant annet om situert læring som det å gå fra en mer perifer posisjon i et praksisfellesskap til sakte, men sikkert, gjennom å delta, å bli et fullverdig medlem i det samme fellesskapet. Begrepet

deres «legitim perifer deltakelse» er etter hvert godt kjent innen læringsteorien, og er gjerne brukt i sammenheng med mesterlæringsteorier.

Som Høihilder (2010) er inne på er det er mester-svenn-relasjonen som er i fokus innen dette perspektivet, og veiledningssituasjonen går enkelt sagt ut på at mesteren gjerne forklarer og demonstrerer og lærlingen prøver å kopiere mesterens utførelse og øver på dette. Mesteren korrigerer og gir mer detaljerte instruksjoner etterhvert som den veiledelede mestrer oppgavene. På denne måten, sier hun, tilegner nykommeren seg også fagkunnskap, ferdigheter, tenkemåter, begreper og verdier. Hun fortsetter med å påpeke at dette bygger på en erfaringsbasert veiledningsform, og innehar på mange måter elementer av et formidlingsorientert læringssyn. Veilederen er styrende og aktiv, den nyutdannede mottar. Lave og Wenger (1991), poengterer likevel at det er praksisfellesskapet som er det viktige i deres læringsteorier, ikke selve mesteren. Det er eksempelvis i et fellesskap med andre at en bygger kunnskap og utvikler seg.

En slik mester-svenn relasjon fungerer oftest best når tradisjonen ved et yrke skal opprettholdes, og novisen skal læres opp til å utføre et arbeid på samme måte som eksperten. Som Hargreaves og Fullan (2000) derimot er inne på i sin artikkel «Mentoring in the New Millenium», kan en slik måte å veilede på sett i henhold til læreryrket kanskje mer skape frustrerte nyansatte lærere, heller enn å kreere autonome og åpne yrkesutøvere. I et samfunn – og en skole i stadig utvikling, fortsetter de, der lærere blant annet må lære seg å undervise på nye måter, bør en veileder anse sin nyutdannede kollega som en ressurs som også kan bringe med seg ny kunnskap inn i relasjonen dem i mellom. De bør kunne skape seg en felles plattform for læring og egenutvikling, og som de sier: «These developments pose challenges for new and experienced teachers alike. The old model of mentoring, where experts who are certain about their craft can pass on its principles to eager novices, no longer applies» (s. 52).

I denne sammenhengen kan en trekke inn Karlsen (2011) som blant annet diskuterer dette med likeverdighet, fellesskap og samarbeid mellom veileder og den nyutdannede nyansatte læreren. Han uttrykker bekymring for at den utdanningspolitikken som føres i Norge i dag blant annet kan føre til at veiledning kan få et mester-svennpreg. Eksempelvis sier han at dersom utdanningens gode er operasjonalisert i testferdigheter som omtales som internasjonale standarder, og som grunnleggende ferdigheter, kan det som er standard være gitt, og blant annet føre til at det ikke er rom for videre diskusjon. I et sånt perspektiv kan lærere kun forholde seg til det sanne, til kunnskap, der kunnskap skal forstås smalt som det å

forstå mekanismene i pedagogisk virksomhet slik at den kan gjøres mer effektiv, mener han. I dette perspektivet, sier han videre, vil veiledningens rolle være å bidra til en mer effektiv yrkesutøvelse, noe han påpeker at av mange kalles en instrumentalisering av veiledning. Veiledning kan i en slik sammenheng får mer preg av at den nye skal lære seg de «rette metodene» å undervise på, og veileder kan bli mer lik mesteren eller «eksperten» som vet og den nye som «novisen» som skal motta.

På flere måter vil dette synet å bedrive veiledning på stå i kontrast til tradisjonen som underbygger åpenhet og likeverd i veiledersituasjonen. Sett i forhold til internasjonal forskning kan det se ut til at deler av en slik mester-svenn relasjon blir benyttet i større eller mindre grad, gjerne også på grunn av tidspress og på bakgrunn av de tester og standardkrav som utdanningssystemet har satt opp. Hobson et al. (2008) diskuterer blant annet dette. I deres artikkel kommer det eksempelvis frem at nyutdannede lærere i Storbritannia ofte opplever stort arbeidspress og at mulighetene deres til å bidra med sine egne ideer ikke ivaretas i særlig grad. Dette har blant annet ført til at mange nyutdannede etter kort tid forlater yrket. Artikkelen fremhever ganske enkelt det faktum at selv om målet med mentoringprogrammer har vært å redusere frafallet av nyansatte nyutdannede lærere, har mange steder det motsatte skjedd. I mangel på sosial og psykologisk støtte, har den nyutdannede læreren valgt å fratse sin stilling.

Handlings- og refleksjonsmodellen, basert på et konstruktivistisk læringssyn

Ovenstående skulle kunne være med på å underbygge synet på at veiledningssamtalen i større grad bør bli basert på likeverdighet og gjensidig tillit, i tillegg til å bygge på refleksjon og samspill. I Norge kan det se ut til at man innen veiledning på mange måter har hatt dette for øyet. Her har handling og refleksjon over handling vært mye benyttet, spesielt i veiledning av lærerstudenter i praksis. Handal og Lauvås (1999, 2000) regnes som opphavsmenn til dette. De har blant annet utviklet en modell basert på et konstruktivistisk læringssyn for veiledning, kalt handlings- og refleksjonsmodellen.

Skagen (2004) snakker i denne forbindelse om at den veiledete her skal få utforske sitt eget kunnskapsgrunnlag istedenfor å tilegne seg veilederens syn på hva som er den «rette» måten å gjøre noe på. Den veiledete er i sentrum for veiledningen, og det er viktig å åpne dialogen så mye som mulig uten å gjøre den privat, men i stedet få med relevant kunnskap fra den konteksten veiledningen foregår i. Som han i tillegg påpeker, vil den konstruktivistiske

veilederen møte den enkelte person med en veiledning som er særegen og ledig. Det hersker en åpenhet for flere metoder, men hele formålet er at dialogen skal holdes åpen. Han sier videre at denne formen for veiledning underbygger at vi gjennom observasjon, sansning og fortolkning etablerer mening i egne liv.

Videre sier Høihilder (2010) at handlings- og refleksjonsmodellen «sikter mot kunnskapsbasen for profesjonell yrkesvirksomhet gjennom en veksling mellom handling og refleksjon over handling» (s. 35). Dette kan foregå selv om det ikke veiledes, mener hun, men veiledning kan underbygge en slik refleksjon og gjerne øke effekten av denne. Videre påpeker hun at i et reflekterende veiledningsperspektiv kjennetegnes veiledningen av dialog og diskurs, og innebærer et likeverdighetsprinsipp som uttrykkes gjennom en indirekte form for veiledning, frikoblet fra direkte yrkesvirksomhet.

Veiledning basert på et sosiokulturelt læringssyn

Skagen (2004) bygger til dels videre på dette synet når han sier at i og med at veiledning forutsetter samtale, skiller den seg fra andre typer undervisning. Han definerer, som tidligere vist, blant annet veiledning som «en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng» (s. 19), og understreker videre at i samtaler mellom kolleger bør hjelperollen komme i bakgrunnen og at hensikten er å belyse saksforholdet best mulig. I denne sammenhengen skal den ansvarlige, her den nyansatte nyutdannede læreren, også ta avgjørelsene i forhold til sitt eget liv, sier han. På den annen side, skal en heller ikke definere vekk det å kunne gi – og motta råd i et veiledningsforhold. Veilederen bør ikke være redd for å fremstå som en tydelig person og et fagmenneske. Tvert imot mener forfatteren at «i et veiledningsforhold der det er etablert en god relasjon mellom veileder og veiledet, er råd en viktig del av den gode veiledningen» (s. 20).

På mange måter kan en si at Skagen med dette forfekter et sosiokulturelt syn på veiledning. Et slikt syn på veiledning bygger blant annet på et dialogisk læringssyn og Lev Vygotskys (1978) tenkning står sentralt. Her snakkes det om at det er utviklingslinjer fra det sosiale til det individuelle, og for Vygotsky skjer lærings- og utviklingsprosessen hos eksempelvis et barn i samspill med personer i omgivelsene. Det viktigste verktøyet i denne prosessen er språket, og begreper som utgangspunkt for abstrakt tenkning formes blant annet ved bruk av dette. Vygotsky snakket samme sted også om den proksimale utviklingssonen, eller den nærmeste utviklingssonen oversatt til norsk. Her beskrev han hvordan et barns utviklingsnivå kan

utvides ved hjelp av andre med kompetanse. Dette kan også gjelde for voksne som skal lære, og kan til en viss grad benyttes i forhold til veiledning av nyutdannede nyansatte lærere og deres veiledere. Sjøhelle (2007) viser til Wertsch (1985) som bringer tankene til Vygotsky videre og snakker om «scaffolding» eller «stillasbygging» om det å bygge på eksisterende kunnskap, og utvide denne ved å gi passende utfordringer i forhold til mestringsnivå. I et veiledningsperspektiv basert på et sosiokulturelt læringssyn, kan man eksempelvis utvikle den proksimale sonen ved å utfordre den nye litt. I tillegg kan en muligens se konturene av utvikling også for veileder dersom vedkommende tør å møte sine egne begrensninger i samspill med den nyutdannede nyansatte læreren.

Terapiorientert veiledning

Terapiorientert veiledning, sier Høihilder (2010), har sitt opphav i psykiatri og psykologi. Her blir ikke bare saken, men også den veiledetes følelser og mer personlige forhold ivaretatt. Hun viser blant annet til at veileders oppgave i denne sammenheng gjerne blir å hjelpe den som blir veiledet til å tolke sin situasjon, bevisst eller ubevisst. Veilederen skal kunne hente frem det gode i mennesket, og være så åpen og lyttende som mulig, og veiledningsforholdet kan baseres på empati, innlevelse og god kommunikasjon. Forfatteren avslutter med at dette perspektivet på veiledning er et samlebegrep rundt flere læringssyn og veiledningsmetoder som seg imellom spriker en god del. Målet med denne formen for veiledning er likevel at den veiledete skal kunne se seg selv slik hun er og vurdere sine egne tanker og følelser. Nome (2010) er også inne på denne formen for veiledning, og peker blant annet på at det å bli sett og anerkjent er et viktig element her. Han snakker videre om nestekjærlighet og det å trekke fenomenet kjærlighet inn i veiledningen: «Kjærligheten er ikke svaret på alt i veiledning, men den skaper trygghet og gjør det lettere for veisøker å søke svar og hjelp på sine veiledningsbehov» (s. 87). Sett i henhold til veiledning av nye lærere, bør muligens en slik veiledningsform kunne være en av flere som kan benyttes. Det å ta til som helt fersk innen undervisningsfaget kan for mange oppleves som ganske utfordrende og tøft de første årene, noe som blir nærmere redegjort for under punkt 3.2.

3.1.3 Veiledning i praksis

Som vi har sett, påpeker flere forskere det dialogiske samspillet mellom veileder og veiledet som sentralt, i tillegg til kontekst og situasjon. Ofte omtales veiledning som en demokratisk

prosess der en gjennom dialog og egenrefleksjon utvikler sitt forhold som profesjonell yrkesutøver, og der man anerkjenner det faktum at en kan lære hele livet. Veiledningsforholdet anses her som et gjensidig forhold der både veileder og den som blir veiledet kan dra ut tanker og nye erfaringer i forhold til sitt eget ståsted der de er i sine prosesser. Det blir på denne måten et forhold der begge er åpne for – og villig til å motta ny erfaring og kunnskap. Lauvås og Handal påpeker blant annet at «en overordnet intensjon med veiledning er å skape refleksjon rundt praktisk yrkesutøvelse» (Karlsen, 2011, s. 64 refererer til Lauvås og Handal 2000.)

Likeledes poengteres det flere steder at evnen til å lytte og være tilstede med hele seg i veiledningssituasjonen bør være sentrale elementer. Veileder oppfordres mange steder å være seg bevisst sine egne tanker og holdninger som kan være med å farge den veiledningen som blir gitt. Stålsett (2009) sier blant annet at en av målsettingene med veiledningsarbeidet bør være å unngå et «objekt-subjektforhold» der den som veiledes betraktes som en ting eller som noe som skal kvalitetssikres. Hun mener at dersom man isteden betrakter et menneske som et subjekt, kan det bidra til at vi ser det som et rasjonelt, tenkende, meningssøkende, behovssøkende og ansvarlig vesen. Et «subjekt-subjekt»-forhold er etter hennes syn et møte mellom to mennesker som møter hverandre med gjensidig respekt og likeverd.

Karlsen (2011) underbygger dette når han påpeker at når likeverd og gjensidig respekt er ivaretatt i veiledningsforholdet, kan veiledningen bli ansett som en situasjon der læring skapes gjennom samhandling. Den kan være situasjonen der veileder og veiledet som to uavhengige subjekter med ulike forutsetninger og uten forhåndsdefinerte mål for samtalen kan skape refleksjon og endring for begge parter. Han sier videre at «å tre fram for seg selv og for sine omgivelser vil i veiledningssammenheng være både å mene noe selv og å åpne for å kunne ta imot den andres mening» (s. 25). Samme sted poengterer han at det å lytte og være åpen og delaktig i nærværet med den andre gir rom for anerkjennelse av den andre som et uavhengig og genuint individ.

Dette styrkes videre av de Vibe (2010) der han sier at dersom man evner å møte en annen med åpenhet og uten en forutinntatt agenda, kan man kanskje klare å skape seg et felles rom en kan være sammen i. Han snakker i denne sammenhengen også om at dersom veilederen er i stand til å se veiledningssituasjonen som sted der nærvær og tilstedeværelse overfor den veiledete står sentralt, vil veiledningen kunne fremstå som en arena for felles nærvær. Dette kan igjen gi grobunn for å oppleve og dele felles her-og-nå-øyeblikk, mener han, noe som kan gi veiledningen en mer pragmatisk tilnærming, der en blant annet åpner for at det er trygt å la

fokus og bevegelse i veiledningen strømme fritt ut av det som oppstår i møtet. Usikkerhet, hjelpeløshet, uvitenhet, følelse av kaos, opplevelse av flyt, poesi, undring og stillhet rommes og verdsettes da som virksomme deler i veiledningen, uttrykker han til slutt. En slik pragmatisk tilnærming kan kanskje gi et større rom for egen refleksjon og på denne måten muligens bidra til å fremme autonomi og trygghet i forhold til egne verdier og valg for begge de involverte parter i veiledningsforholdet.

Sagt med andre ord, ser det ut til at om veiledning skal kunne oppleves som meningsfullt, bør begge parter kunne gi og ta i veiledningsforholdet, noe som igjen muligens vil kreve tid og til en viss grad planlegging for å få til. Det kan oppfattes som at eksempelvis raske møter i en travel hverdag kanskje ikke alltid vil romme plass til en slik gjensidig refleksjon over sin egen og den andres praksis, og at en viss grad av struktur, men også fleksibilitet, kan skape veiledningssituasjoner der partene får tid og anledning til å gå mer i dybden av seg selv og sin rolle som yrkesutøver. Dette vil bli diskutert nærmere i kapittel 6 der blant annet teori og funn settes opp mot hverandre.

3.2 Nyutdannet nyansatt lærer – fersk, men kompetent?

Det stilles mange krav og forventninger til dagens lærerrolle. Den skal fylles med tett oppfølging av elever, foreldre- og kollegasamarbeid, faglige oppdateringer og ledelse. I Stortingsmelding 11(2008-2009) tas det eksempelvis opp hvordan lærerrollen hele veien endres i takt med samfunnsendringer, nye rammebetingelser og utvikling av skoler og de enkelte skolemiljø. I tillegg vil lærerrollen sannsynligvis påvirkes og forandres som følge av den enkelte lærers personlige utvikling som følge av erfaringer og nye innspill. Det trekkes også frem i denne Stortingsmeldingen at det er en grunnleggende forutsetning at lærerne har god innsikt i sin egen rolle og den betydningen skolen har i samfunnet for å sikre at samfunnets forventninger til skolen realiseres. Av samme grunn poengteres det at de bør utøve sin rolle i tråd med skolens styringsdokumenter og verdigrunnlag. Dette er ganske klare føringer i forhold til hva nasjonale myndigheter forventer av – og legger i den rollen en lærer skal fylle. For en nyutdannet nyansatt lærer kan en se at det å bygge opp kompetanse og erfaring både kan være tidkrevende og til tider utfordrende.

3.2.1 Den krevende starten

Det å komme helt fersk og ny til en arbeidsplass, i denne sammenhengen en skole, kan være tøft for mange. For en nyutdannet lærers del vil dette blant annet bety en overgang fra å være lærende, den som mottar lærdom, til å bli den som skal utøve yrket å lære andre noe, altså tilføre andre kunnskap. Den nyutdannede går fra å være student med fokus på egne behov til å bli en ansvarliggjort yrkesutøveryrkesutøver med ansvar også for å ta vare på andres behov. For mange ser det ut til at denne overgangen kan være noe bratt, og at det å ha en form for støtte rundt seg i startfasen kan være til god hjelp. Som Smith, Ulvik og Helleve (2013) sier, utvikler lærerne sin identitet som lærer først i møtet med yrket. I dette ligger også opparbeidelse av sin selvforståelse i dette tilfellet som yrkesutøveren lærer. De hevder videre at denne selvforståelsen normalt sett er preget av det som skjer i klasserommet. Når læreren gjør det bra der, opplever de at de utfører en bra og viktig jobb, men utvikling av selvforståelse og yrkesidentitet forgår i tillegg i en videre sammenheng, i samarbeid mellom læreren og skolen som organisasjon, kollegaer, foreldre og ikke minst elever. Det å bli anerkjent fra slike hold spiller også en avgjørende betydning i forhold til å utvikle sin selvforståelse og trygghet i sin lærerrolle.

Et annet moment som blir dratt frem av de samme forfatterne når en snakker om nyutdannede nytilsatte lærere, er deres overgang fra muligens å identifisere seg med elever, gjerne mens de selv er studenter, til å gå inn i en overlevingsfase som ansvarlig lærer i starten av karrieren. Målet kan for mange bli å komme igjennom timen, dagen og uken, og oppmerksomheten rettes gjerne mot dem selv, og hvordan de fremstår for andre. Derfra, etterhvert som læreren blir mer sikker, sier skribentene, flyttes fokuset til hvordan selve jobben bør utøves og alt som må planlegges i den forbindelse. Her kan den nye gjerne bruke mer tid enn strengt tatt nødvendig på planlegging av undervisning og retting av elevarbeid. Til slutt, poengterer de, når læreren føler seg mer kompetent og trygg, kommer elevene og deres læring i sentrum (Smith m.fl. 2013).

Som Ulvik (2010) videre påpeker handler det å være lærer blant annet om å bevege seg i det usikre. En må våge å stole på sin egen evne til å bedømme saker og situasjoner, og makte å ta raske beslutninger ut fra her-og-nå-situasjoner. Det finnes i utgangspunktet ingen oppskrifter, og selv erfarne lærere kan oppleve at nye krav kan skape usikkerhet. Smith m.fl. (2013) underbygger dette når de sier at «Lærere er konstant under handlingspress der de stadig må takle det uforutsette» (s. 16). De tre forfatterne poengterer videre:

«Når lærere skal handle kontekstuel, kommer de aldri unna spørsmålet: Hva gjør jeg nå? Kunnskap i betydning teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter er ikke nok for god yrkesutøvelse (Brunstad, 2007). I tillegg trengs klokskap. Den praktiske klokskapen viser seg i de unike situasjonene og kan bare utvikles gjennom erfaring. Siden ingen øyeblikk er nøyaktig like må utøveren bruke sin kunnskapsbase og improvisere ut fra situasjonen. Dette er særlig vanskelig for nye lærere, som nettopp har behov for kontroll» (Smith m.fl., 2013, s. 16).

Sissel Østrem (2010) snakker i denne forbindelse om å utøve skjønn som en nødvendighet i profesjonelt lærerarbeid. I dette legger hun at elevenes beste må stå foran det alene å basere yrkesutøvelsen på lover, forskrifter, pedagogiske teorier og læreplaner. Hun påpeker dertil at skjønnutøvelse ikke er basert på tilfeldige valg og slump, og at det er en viktig del av det profesjonelle arbeidet lærerne. Grimen og Terum (2009) diskuterer i denne forbindelse det å utvise skjønn sett opp mot generelle regler og generell kunnskap. De poengterer eksempelvis at skjønn, brukt med takt og visdom komplementerer den generelle kunnskap – og regelbruk.

Østrem (2010) peker videre på at skjønnutøvelse innen lærerprofesjonen krever analytisk evne i ofte kompliserte situasjoner der læreren gjerne må foreta valg på stedet. Disse valgsituasjonene er gjerne noe av det som kjenner ut læreryrket best, sier de, og er videre opptatte av på hvilket grunnlag ulike valg blir foretatt, og om valgene er til det beste med tanke på elevene og deres læring og utvikling. Dette skulle kanskje også si noe om at erfaring og trygghet i forhold til læreryrket, vil kunne påvirke og støtte en lærer i å foreta valg som er til det beste for de hun skal undervise, og at denne erfaringen må få bygge seg opp over tid i møte med ulike yrkesmessige problemstillinger og utfordringer som kan dukke opp i løpet yrkeskarrieren fra dens spede begynnelse. En nyutdannet lærer behøver tid til å kartlegge og få noenlunde oversikt i det terrenget hun skal vandre i, og også lære å forstå, og kanskje også akseptere at der nok alltid vil finnes små tuer og skjær underveis i karrieren.

Hun diskuterer i denne forbindelse flere ulike teorier for en slik utvikling. Kort oppsummert beveger hun seg fra det hun kaller stadieteorier, der en snakker om en lineær utvikling av kompetanse gjennom flere trinn, via erfaringsbaserte – og sosialiseringbaserte teorier til sosiokulturelle teorier inspirert av Vygotsky og Leontjev, der en på en eller annen måte søker å forstå individet sett i en sammenheng, noe som også vil ligge til grunn for denne oppgaven.

Den lineære modellen bygger til dels på brødrene Dreyfus modell fra 1988 som beskriver en yrkesmessig vekst gjennom fem stadier fra novise, via viderekommende begynner og

kompetent yrkesutøver til dyktighet og ekspertise. Denne er blitt kritisert i forhold til bruk på lærerkarrieren da den blant annet ikke tar hensyn til yrker der skjønnsmessige vurderinger er påkrevd, men den kan være med på å gi et overordnet bilde av den utviklingen en nyutdannet lærer kan gjennomgå ut fra dens eget ståsted og evne til å lytte til erfaringer og til å lære ut fra dem. Østrem (2010) viser blant annet til at hennes egen forskning av nyutdannede lærere tilkjenner store individuelle forskjeller mellom hvordan de håndterer sin lærergjerning. Som hun påpeker er det stort språk i forhold til hvordan den enkelte lærer utvikler seg. Noen er eksperter med det samme, andre trenger mer tid på å finne sin egen stil, mens atter andre igjen kan forbli noviser resten av livet.

I denne forbindelse trekker Østrem (2010) frem ulike erfaringsteorier, og poengterer at siden erfaring som regel vil være en viktig kilde til utvikling, bør den i yrkesmessig sammenheng kunne være utgangspunktet for diskusjoner og samtaler slik at erfaringene blant annet kan tolkes og forstås, og gjerne bidra til at en kan trekke ut relevant kunnskap lærdom av dem. Hun henviser her til blant annet til John Dewey (1938/1963) som snakker om edukative erfaringer som kan bidra til å føre læring av erfaringer i ønsket retning, og argumenterer i denne forbindelse for at kollegialt samarbeid og diskusjoner rundt det som utføres vil være essensielle deler av den profesjonelle utviklingen. I denne sammenheng trekker hun også inn sosialiseringsteorier etterfulgt av de nevnte sosiokulturelle teoriene der det er sentralt at de nyansatte nyutdannede lærerne innlemmes i skolens kultur og miljø, og derigjennom blir sett og anerkjent. Veiledning blir av flere omtalt som et ledd i denne prosessen.

3.2.2 Overgang student-ansvarlig lærer

I en rapport av Harsvik og Norgård (2011) blir det fokusert på den nyutdannede læreren og ivaretagelse av den blant annet gjennom å kunne tilby veiledning i starten. Som det sies her, kan grunnutdanningene aldri dekke alle behov eller gjøre en lærer fullt utlært. Likeledes kan de opplevelser en får som nyutdannet i stor grad påvirke hvordan den nye lærerens yrkesforløp kan bli. De første erfaringene kan ha videre konsekvenser for hvordan den nye tenker over egen praksis, videreutvikler sin viten og kompetanse, og gjerne til slutt for om hun ønsker å bli værende i yrket. Rapporten underbygger på mange måter avsnittene over der det blant annet illustreres at flere sider av læreryrket best kan læres i praksisfeltet, og at veiledning gjerne kan være en viktig vei å gå i så måte.

3.2.3 Å bli veiledet, utfordrende og meningsfullt?

Det kan se ut til at det å bli sett og anerkjent er en viktig del for den nye når vedkommende skal innlemmes i skolekulturen. Ved eksempelvis å vise at man setter pris på dennes bidrag til å utvikle den eksisterende kulturen ved skolen og tilkjennegi at man er åpen for nye tanker, lar man den nye få kjenne seg velkommen samtidig som man også muligens kan forhindre å gro fast i vante rutiner og fastlåste mønstre. Ulvik (2010) er inne på dette når hun påpeker at det kan ta tid å følge opp nye lærere, og det krever ressurser, men at dette kan bli en god investering på sikt. En kan hindre at lærere slutter, de nyes tilstedeværelse og bidrag kan føre til at kvaliteten på lærernes undervisning blir bedre og til slutt, men ikke minst føre til skoleutvikling.

Internasjonalt ser det ut til at man lenge har sett behovet for å støtte den nye læreren i startfasen. Flere land har induksjonsprogrammer for nye lærere også for å sikre at elevene og skolen får kompetente yrkesutøvere. Dette har blant annet medført at veiledning har vært satt på dagsordenen flere steder. Hobson et al. (2008) viser blant annet til at veiledning er en effektiv måte å støtte den nye lærerens profesjonelle utvikling på. Dette, kommer det frem, reduserer blant annet følelsen av isolasjon, øker selvfølelse og selvtillit i tillegg til en bedret evne til refleksjon over egen praksis og problemløsning. Den største gevinsten, sier de, viser seg å ligge på den emosjonelle siden, der det ser ut til at å gi den nye læreren støtte også psykisk, hjelper denne til å sette vanskelige opplevelser i skyggen og derigjennom blant annet øke følelsen av mestring og jobbtilfredshet. En ser også at veiledning kan føre til at den nyutdannede læreren blir bedre på klasseledelse og til å planlegge tiden og arbeidsmengden.

Imidlertid blir det påpekt at veiledning også kan være en hemsko for den nye dersom det oppleves som et tillegg til alt annet vedkommende skal rekke over, istedenfor å skulle virke avlastende og meningsfullt. Hobson et al. (2008) peker eksempelvis på at dersom veiledningen har vært dårlig eller mer tilfeldig eller at veileder ikke har vært god nok til å gi emosjonell støtte og oppmuntring, kan veiledningen oppleves negativt. Likeledes har man sett at hvis veilederne stiller tøffe krav til den nye, med for eksempel store arbeidsmengder kan dette fremprovosere angst og gi den nyansatte følelse av ikke å mestre sin jobb. Andre utfordringer igjen kan være at det stilles for lave krav til den nye, og at den erfarne veilederen ikke tør å gi den nye nok ansvar til å forme sin egen lærerrolle og finne sin egen identitet som lærer. Veilederen styrer i stor grad det som skjer og den nye må på flere måter kopiere dette. Enkelte steder, har det vist seg, skal veilederen etter endt veiledningsperiode uttale seg om

den nye læreren er kompetent eller ikke, noe som også kan vise seg å virke begrensende på den nyes åpenhet og utvikling.

3.3 Veilederen – en erfaren kollega?

3.3.1 Hvem er veilederen?

KS og KD gjennomførte en kartlegging av veiledningsordningen for nyansatte nyutdannede lærere i 2010. Her kom det blant annet frem at veilederne i hovedsak var erfarne lærere med lang fartstid i skolen. Mange av dem hadde i tillegg til veiledningsrollen andre ansvarsfulle oppgaver på skolen. Kartleggingen avslørte også at så mange som åtte av 10 veiledere hadde fått en form for veilederopplæring. Flere oppga at de i tillegg til kompetansegivende veiledningsopplæring også hadde fått kompetanseoverføring fra andre formelt kvalifiserte veiledere. Andre igjen hadde kun fått overført veilederkompetanse fra andre kvalifiserte veiledere (Innføring av veiledningsordning for nye lærere, januar 2011).

I Harsvik og Norgårds (2011) rapport for Utdanningsforbundet blir veilederne beskrevet som nøkkelpersoner i sikringen av en solid veiledningsordning for nyutdannede lærere. Forskning viser også at det å fylle en slik rolle krever spesiell kompetanse innen veiledningsfeltet i tillegg til god erfaring fra læreryrket, relasjonskompetanse og skikkelige rammebetingelser (Harsvik og Norgård 2011 viser her til EU-kommisjonen, 2010 og Ulvik og Smith, 2011). Rapporten viser at alle veilederne er i faste stillinger og at nesten alle jobber heltid. Åtte av 10 veiledere er kvinner og har lang erfaring. 80 % oppgir at de har mer enn 10 års fartstid i utdanningssystemet. Når det kommer til utdanning innen feltet som jo er påpekt som viktig for blant annet å sikre kvaliteten i veiledningsforholdet, viser det seg at så mange som halvparten av veilederne ikke har formell kompetanse eller er i ferd med å skaffe seg det. 42 % oppgir likevel at de har veilederutdanning (Harsvik, Norgård 2011).

På bakgrunn av de to rapportene, som jo spriker noe blant annet i forhold til hvor mange veiledere som har formell utdanning innen veiledningsfaget, kan det se ut til at det hersker en del usikkerhet om hvilken bakgrunn veilederen skal og også hvilken rolle vedkommende skal spille. Det kan virke som om at det noen steder kan være litt tilfeldig og opptil hver enkelt skole hvordan og hvorvidt denne rollen skal og bør fylles. Det en likevel kan se, er at de aller fleste veilederne har erfaring og god fartstid i undervisningssystemet, og at de fleste av dem jobber full tid ved siden av å påta seg rollen som veileder.

Til slutt kan en legge til her at KS⁴ og KDs kartlegging av veiledningsordningen ved norske skoler avslører at seks av 10 nyansatte nyutdannede lærere deltar i et veiledningsforhold, og at de aller fleste av dem har et godt inntrykk av ordningen. En kan likevel spørre seg om hva de legger i veiledning idet det per dags dato ikke er krav til innhold eller omfang, noe som problematiseres senere i oppgaven.

3.3.2 Veilederrollen – hva innebærer den?

Forskningen sier en del om den kompetansen det menes at en veileder bør ha. Alt fra personlig egnethet, interesse for utvikling, både andres og sin egen i tillegg til skolemiljøet for øvrig er nevnt. Veilederen bør være i stand til å kunne reflektere over egen praksis og samtidig være åpen for nye tanker og ideer som kan bidra til egen vekst. Som Skagen (2004) sier er vellykket utvikling «kjennetegnet av dyp personlig kunnskap og integrert refleksjon og handling» (s. 25). I det legger han blant annet at profesjonell og personlig utvikling går hånd i hånd. Dette krever naturlig nok en del av den som påtar seg et veilederansvar. Jones (2010) peker i denne forbindelse på flere aspekter som anses som sentrale for å bygge en god veileder. For det første nevner hun det å ha muligheter for fokusert og relevant veilederutdanning og muligheter for videre utvikling innen faget, i tillegg til å bli anerkjent profesjonelt og oppnå en viss form for status. Det neste som trekkes frem er muligheter for kritisk refleksjon og samarbeidslæring, samt personlig og profesjonell støtte og nødvendige ressurser. Hun konkluderer til slutt med at det å veilede nyutdannede gir veilederen mange åpninger for egen profesjonell utvikling på arbeidsplassen.

Videre finnes det, som tidligere nevnt, mange tradisjoner innenfor veiledning, alle med sin type syn på veilederrollen. Noen har eksempelvis sett på veilederrollen i lys av de forventninger som stilles til den, og påpeker at en «kongruent mentor» utfører sin veilederrolle i samsvar med den tilliten og det mandatet vedkommende har fått eller har tatt på seg. De skal blant annet med dette på best mulig måte legge til rette for vekst, utvikling og læring hos den de veileder sett i forhold til relevante lærings- og utviklingsteorier (Kvalsund, 2009).

Kvalsund (2009) fortsetter med å poengtere at en veileder bør være erfaren og kjenne til hvilke kvaliteter som gjør læringen god, og kunne lede den nyansatte til å mestre de kulturelle, faglige og personlige utfordringene vedkommende kan streve med. Han fremhever videre det emosjonelle aspektet som bør være sentralt i en veiledningsrelasjon, og som gjør

det å ha et dedikert menneske til å støtte seg på viktigere enn kun å måtte lene seg på teknisk og til tider vanskelig tilgjengelig informasjon. På enkelt vis trekker han frem at veiledning gir gode muligheter både for teknisk og psykososial støtte, som på denne måten åpner for en toveiskommunikasjon som basis for forståelse og større toleranse for å tåle frustrasjoner i læringsarbeidet. Han trekker videre frem at en av styrkene i en veiledningsrelasjon er nettopp den at ved siden av at den nyansatte får støtte og hjelp, kan vedkommende også være kilde til støtte og hjelp også for veileder dersom de stiller noenlunde likt kunnskapsmessig, og dersom de begge er relativt selvstendige og selvgående. Til slutt påpeker han at en av veilederens oppgaver bør være å hjelpe den nye nettopp til raskt å bli selvstendig og autonom.

På mange måter underbygger dette synet på at veiledning av en nyutdannet nyansatt lærer ikke bare skal være formet som samtaler og dialoger rundt utfordringer som måtte dukke opp, men også kreve at veileder har den tilstrekkelige kompetanse både på ulike samtaleteknikker i tillegg til å evne å analysere sitt eget undervisnings- og lærerarbeid. Skagen og Smith (2010) mener eksempelvis at veilederen bør være godt forankret i sitt eget fag, og at veiledningen må trekke den nyutdannede inn som medspiller i undervisningsfellesskap der man kan vise frem og snakke om og diskutere åpent hvordan en utfører yrket sitt. Likeledes bør det være balanse mellom støtte og utfordring. Ulvik og Smith (2011) viser videre til Smith (2005) og sier at en veileder bør kunne utfordre den nyansattes holdninger til og oppfatninger av læreryrket, pirke litt borti profesjonaliteten deres, og ikke bare fokusere på at undervisningen må gjøres overkommelig. Veiledningen bør i tillegg baseres på likeverd og gjensidig respekt, og veilederen bør blant annet evne å sette ord på taus og praktisk kunnskap slik at eksempelvis den nyutdannede kollegaen kan benytte den i sin egen læring.

3.3.3 Rom for profesjonell og faglig utvikling?

Går man til utlandet, viser internasjonal forskning at det å inngå i et veiledningsforhold også viser seg å ha positiv innvirkning på veileders profesjonelle og personlige utvikling. Det kan se ut til at flere veiledere oppgir å ha lært noe av den nyansatte de veileder og det å kunne delta på veiledningsutdanninger gjennom eksempelvis universiteter og høyskoler. Aller mest ser det likevel ut til at veilederne har hatt utbytte av å kunne snakke med andre om undervisning og utdanning generelt, eller med den veiledete, og gjerne om sin egen undervisningspraksis. Dette har blant annet gjort dem mer reflekterende over sin egen profesjonalitet, at de føler seg mer sikker i forhold til sin egen undervisning, i tillegg til at de kan føle seg mindre isolert som lærer, og oppleve at de går bedre overens med elever og

kolleger. Hobson et al. (2008) viser blant annet til at mange veiledere finner stolthet i å inneha en veilerrolle, og at den også kan gi dem et løft i forhold til sin egen undervisning. De kan blant annet finne tilbake til gnisten ved å lære fra seg, og føle seg bedre knyttet opp undervisningsfaget.

For veiledere som blir bevisstgjort hvor komplekst veiledning av nyansatte kanskje bør være, kan gjerne ansvaret med å påta seg en veiledningsrolle virke tøft. Hobson et al. (2008) tar da også opp mulige fallgruver forskningen har vist til at veiledere kan havne i. Før det første har det kommet frem at det for noen ikke har ført til egen profesjonell utvikling, men i stedet blitt opplevd som lite fordelaktig og til tider forstyrrende. Forskeren prøver å finne ulike svar på hvorfor dette kan skje, og nevner blant annet at veilederen muligens ikke har vært personlig egnet, eller at de har opplevd et stort stress og økt arbeidsmengde som følge av veiledningsbiten. Likeledes kommer det frem at noen veiledere har følt seg usikre eller isolerte i rollen, og til og med følt seg truet ved tanken på at en annen skal observere dem i deres egen praksis eller komme med nye ideer og tanker.

I og med at veilerrollen i forhold til nyutdannede nyansatte kolleger ser ut til å være ganske kompleks er det sågar noen forskere som stiller seg spørsmålet om den bør dekkes av flere personer ved en skole. Internasjonalt sett, forventes det flere steder at veilederen både skal lære fra seg, være evaluerende og til sist inspirerende. Samtidig ser en at de fleste steder skal veilederen også ivareta sin egen undervisning og sine egne elever. Harrison, Dymoke og Pell (2006) oppsummerer kort at skal et veiledningsforhold kunne fungere bra, bør skolen og ledelsen stå bak, og gjerne utvikle en fast praksis for veiledning av nyutdannede nyansatte lærere, basert på føringer fra politisk hold, kombinert med de regler og den kulturen som er gjeldende ved den enkelte skole.

De peker videre på at veilederne bør ha erfaring nok og personlige egenskaper i forhold til å kunne inngå i et tett daglig samarbeid med en nytilsatt kollega. Etter deres mening bør den profesjonelle veilederen også ha muligheter til å være disponibel for den veiledete også utenom faste og planlagte veiledningsøkter, til og med etter fast arbeidstid. I tillegg bør veilederen være bevisst på ikke å virke «kontrollerende» og dominerende i veiledningsforholdet. I stedet bør vedkommende fremstå som en kollega med mer erfaring som jobber ved siden av og sammen med den nye, holde profesjonell avstand. Hun bør kort og godt være komfortabel med åpne seg opp og slippe den nye inn i sin egen praksis og derigjennom åpne for gjensidig refleksjon, analyse og utvikling. Et viktig mål med veiledning av nyutdannede nyansatte lærere bør være, mener Harrison et al. (2006), at det fremmer

uavhengighet og større profesjonell autonomi for den nye, samtidig som at veilederen og skolemiljøet forøvrig utvikler og fornyer seg. Som de oppsummerer: «Overall we found that best practice for “developmental mentoring” involves elements of challenge and risk-taking within supportive school environments with clear induction systems in place and strong school ethos in relation to professional development” (s.1).

Litteraturen og forskningen har likevel, slik jeg opplever det, i det hele sagt mindre – og lite konkret om veilederens direkte utbytte av å inngå i et veiledningsforhold. I mine funn, som blir gjennomgått i kapittel 5, vil det blant annet fremgå noen av de fordeler som mine informanter med veilederrollen oppga. Dette vil til sammen med teorien bli fokusert på, og drøftet nærmere i kapittel 6.

3.4 Veiledning som grunnlag for profesjonell og faglig utvikling ved den enkelte skole

Et åpent og inkluderende skolemiljø kan skape rom for trivsel på arbeidsplassen, med nytenkning og innovasjon til det beste for elever og de ansatte selv, som en mulig positiv konsekvens. Lauvås, Lycke og Handal (2004) snakker i så måte om kollegaveiledning generelt, og sier i den forbindelse at siden skolen både er-, og stadig bør være, i utvikling for å holde tritt med samfunn – og samfunnsendringer, kreves det at lærere utvikler kompetanse både for å uttrykke, dele og kritisk kunne vurdere sin egen yrkeskunnskap.

Sand og Storhaug (2011) sier i denne sammenhengen at det på skoler der man har stor åpenhet for nye ideer, og der det er kultur for å prøve ut ulike former for undervisning, blir blant annet nyansatte sett på som ressurser som kan bidra med noe nytt og spennende. De nye kan eksempelvis bidra i skolemiljøet ved at de kan stille spørsmål ved «vedtatte sannheter» og faste rutiner slik at disse kan bli gjenstand for diskusjon og ny vurdering. I tillegg er de oppdatert faglig og teoretisk.

Dette underbygges blant annet i en undersøkelse som Ulvik, Smith og Helleve (2009) har gjennomført i videregående skole. De peker eksempelvis på flere områder hvor de nyutdannede nyansatte lærerne selv mener de har med seg viktig kompetanse, heriblant nevnes det IKT-kompetanse, entusiasme og fleksibilitet. Det trekkes i tillegg frem at de nye lærerne gjerne bringer med seg nye tanker og perspektiver, og på denne måten bidrar til nytenkning og utvikling av eksisterende rutiner og gjøremåter ved skolen de ansettes ved. Sand og Storhaug

(2011) understreker til slutt at lærende lærere og utviklingsorienterte ledere skaper lærende organisasjoner.

Sett i et sosiokulturelt læringsperspektiv, kan det se ut til at et åpent og inkluderende skolemiljø vil være sentralt for læring og kunnskapsbygging både for den nye læreren og for dennes mer erfarne kolleger og ledere på arbeidsplassen. Som Hobson et al. (2008) sier, basert på forskning hovedsakelig fra USA, kan det virke som om at veiledningsprogrammer for nyutdannede lærere, ved siden av at de fører til mer stabilitet og mindre bortfall fra læreryrket blant de nye, også medfører at lærerkollegiet kjenner hverandre bedre, noe som igjen har ført til mer samarbeid og trivsel, kombinert med en utviklingsorientert kultur for profesjonell støtte og utvikling ved skolene.

Ulvik og Langørgen (2012) bekrefter på mange måter dette synet når de i en av sine studier av nyutdannede nyansattes bidrag til utvikling ved den enkelte skole blant annet sier at den nye læreren ved siden av å ha passe arbeidsmengde og støtte, bør bli ansett som kompetent og som en positiv bidragsyter både for sine kolleger og sine elever. Videre påpekes det at alle lærere, både nye og mer erfarne, drar fordeler av, og kan lære av hverandre gjennom å samarbeide i et stabilt og trygt nettverk. Når en skole skal ansette nye lærere, får de en unik mulighet for utvikling, både for den enkelte lærer og skolen som helhet, avslutter de.

Likevel er det noen undersøkelser som har avslørt at flere veiledere og skoleledere opplever at det er liten sammenheng mellom en lærers profesjonelle utvikling og deres medvirkning til skolen som en lærende organisasjon. Helleve og Langørgen (2010) viser eksempelvis til en der det kommer frem at selv om lærere sendes på etter – og videreutdanningskurs, får som regel skolen som en lærende arena lite igjen for det. Dette, sier de, kan blant annet komme av det i altfor liten grad legges opp til systematisk oppfølging, noe både lærerne og skolelederne mener er viktig for at skolen skal lære. Som det blir sagt, kan etter – og videreutdanning fremstå som tilfeldige hendelser uten særlig sammenheng med skolehverdagen ellers. Det poengteres også at mange veiledere i denne undersøkelsen rett og slett savner et målrettet og systematisk blikk i skoleutviklingsarbeidet.

Kapittel 4: Metode

Med utgangspunkt i min problemstilling «hvilken forståelse av veiledning har nyutdannede nyansatte lærere og deres veileder, og på hvilken måte mener de at veiledning kan bidra til egen faglig og profesjonell utvikling», vil jeg herunder drøfte mitt metodevalg. Jeg vil blant annet redegjøre for hvordan jeg har planlagt intervjuene, rekruttert informanter og til slutt foretatt analysen. Sentralt blir det hvordan det empiriske grunnlaget forholder seg til metode og vitenskapsfilosofi. Videre vil min vitenskapelige tilnærming til analysearbeidet bli nærmere diskutert. Til slutt redegjør jeg for hvordan de metodemessige utfordringene underveis er løst for å ta hensyn til de generelle kravene som stilles i forhold til kvalitativ metode og til dataenes validitet og reliabilitet.

4.1 Valg av forskningsdesign

Til forskjell fra kvantitativ forskning, der ofte store spørreundersøkelser med standardiserte spørsmål og svaralternativer og forskjellige statistiske utregninger kan gi forskeren noen svar på forholdet mellom ulike fenomener, gjerne i form av tabeller, er kvalitative studier ofte bedre egnet til studier der en ønsker å karakterisere eller å beskrive et spesielt felt eller et sosialt fenomen. Fossåskaret (1997) mener blant annet at kvalitative undersøkelser ikke ser på personer enkeltvis, men på de relasjonene som personene er en del av. På denne måten, sier han, uttrykker man at enhetene er de samspill som knytter individer sammen i sosiale systemer.

Brinkmann og Kvale (2009) uttrykker dette ganske presist: «Kvalitativ forskning kan gi oss troverdige beskrivelser av menneskers verden. Kvalitative intervjuer kan gi oss velfundert kunnskap om vår samtalevirkelighet» (s. 66) De påpeker også at kunnskap eksisterer i relasjonen mellom mennesker og verden, og at «et forskningsintervju nettopp etablerer nye relasjoner i de menneskelige samtalenett, med det formål å produsere kunnskap om den menneskelige situasjon» (s. 73).

Da problemstillingen min oppfordrer til et dypere dykk inn i enkelte læreres erfaringer med veiledning, falt valget på den kvalitative metode med intervju og samtale derfor naturlig for mitt forskningsprosjekt. Valget har sitt utspring i mitt ønske om å komme nærmere inn på

mine intervjupersoner for om mulig få bedre tak i deres oppfatning av – og forventninger til veiledning, og det utbyttet dette har gitt dem. Jeg har derfor gjennomført åtte semistrukturerte livsverdensintervjuer. Som Brinkmann og Kvale (2009) sier, åpner dette for en planlagt og fleksibel dialog der formålet er å få tak i informantens oppfatninger av sin livsverden med tanke på å fortolke meningsinnholdet med de fenomener som beskrives.

For å benytte meg av Hatch' (2002) paradigmatenkning, vil et prosjekt med bakgrunn i en slik forskningsmetode som regel bli plassert innenfor det konstruktivistiske paradigmat: "It assumes that multiple, socially constructed realities exist and that the meanings individuals give to their experiences ought to be the objects of study" (s. 30). Her er man ontologisk sett ute etter å se hvilke virkeligheter det er mulig å konstruere, mens en på epistemologisk vis hevder at kunnskap er en menneskeskapt konstruksjon; forskeren og informanten skaper en felles forståelse, noe som tidligere nevnt, også har vært mitt utgangspunkt for denne oppgaven.

4.2 Tilnærming til stoffet

Innen vitenskapsteorien kan en tradisjonelt sett skille mellom to måter å utvikle teorier på, induktive og deduktive. Ved deduktive metoder trekker man som regel logiske nødvendige slutninger fra allmenne til mindre allmenne utsagn. Befring (2007) påpeker at deduktive metoder gjerne kjennetegnes ved at den foreliggende teorien gir grunnlag for problemstillinger eller hypoteser, og at disse deretter kan styre både analyse- og dataprosessen.

Ved induksjon beveger en seg ut fra å studere enkelte fakta og et visst antall enkelttilfeller som en kan gjøre om til allmenne prinsipper eller generelle regler. Induktive metoder knyttes gjerne til empiriske naturvitenskaper (Befring, 2007). Hatch (2002) legger denne teorien i første rekke under et postpositivistisk syn der en er noe ydmyk i forhold til å objektivisere og på denne måten beskrive virkeligheten, men der en likevel generaliserer og kan gi mønstre og beskrivelser av den. Selv foretok jeg min datainnsamling på empirisk vis, og søkte i dette materialet etter funn som kunne besvare spørsmålet i min problemstilling. På denne måten kan jeg si at oppgaven min har klare induktive trekk, idet jeg ikke hadde noen tydelige oppfatninger på forhånd hverken i form av modeller eller teorier av hva funnene skulle kunne si meg.

En del forutgående forskning og teori har likevel i noen grad påvirket utformingen av min problemstilling, og på denne måten kan jeg si at min forskning har hatt en mindre form for deduksjon over seg. I starten av analyseprosessen benyttet jeg meg i tillegg av forskningsspørsmålene mine som utgangspunkt for et dypere dykk i datamaterialet mitt idet jeg dannet fire overordnede kategorier ved hjelp av dem. Dette kan muligens ha virket førende i forhold til noen av de funnene jeg har gjort og senere vektlagt i den videre analyseprosessen. Jeg valgte likevel å gjøre det slik da det på mange måter støttet meg i å holde fokus på målet mitt med dette prosjektet, nemlig å skaffe til veie kunnskap om hvorvidt og hvordan veiledning kan gi faglig og profesjonelt utbytte både for den nyutdannede nyansatte læreren og dens veileder. I det hele bærer analysen preg av å veksle mellom det særegne (det induktive) og det generelle (det deduktive).

Idet jeg likevel har plassert meg innenfor det konstruktivistiske paradigmet, er det i hovedsak mine fortolkninger av mitt materiale, og rekonstruksjoner av mine informaners syn på virkeligheten som har stått sentralt i min forskningsprosess. Rent vitenskapsfilosofisk vil denne måten å behandle data på falle inn under en fenomenologisk-hermeneutisk referanseramme. De to filosofiske retningene anses av mange å utfylle og utdype hverandre. En kjent representant for dette synet var blant annet Hans-Georg Gadamer som også uttrykte at «Alle detaljers harmoni med helheten er kriteriet på korrekt forståelse» (Gilje & Grimen, 1993, s. 158).

En grunnforståelse innen det fenomenologiske perspektivet er at virkeligheten er slik den oppfattes av den enkelte. For å få tilgang til denne må forskeren forsøke å sette seg i det enkelte menneskets livsverden. Dette betyr blant annet at man er åpen overfor intervjupersonenes opplevelser. Videre legges det stor vekt på at beskrivelsene skal være presise og at forhåndskunnskap skal holdes tilbake. Innen fenomenologien søker en i korthet etter invariante essensielle betydninger i beskrivelsene (Brinkmann & Kvale, 2009). Innen hermeneutikken legges det i tillegg stor vekt på forståelse og fortolkning. En søker etter et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart trer frem. En må ha en fortolkning av hele teksten for å kunne begrunne fortolkninger av bestemte deler. Likeledes må en fortolke helheten basert på fortolkninger av de enkelte delene. En slik vekselvirkning mellom del og helhet kalles for den hermeneutiske sirkel (Gilje & Grimen, 1993).

Videre hevdes det at det ikke finnes noen egentlig sannhet, og at fenomener kan tolkes på ulike nivåer. Det diskuteres blant annet hvorvidt forskning skal levere nyttig kunnskap fremfor legitimering gjennom å vurdere hvorvidt det er vitenskapelig eller produserer sann

viten. Som Brinkmann og Kvale (2009) påpeker blir kunnskap evnen til å utføre effektive handlinger i en verden der den menneskelige virkelighet oppfattes som samtale og handling: «Pragmatismen insisterer på at tanker og betydninger får sin legitimitet når de setter oss i stand til å mestre den verden vi befinner oss i» (s. 74). Videre sier de blant annet at et postmoderne syn på intervjuet anser det som en plass der viten blir produsert, og at en derfor legger vekt på de fortellingene som konstrueres i intervjuet.

I mitt prosjekt har jeg vært opptatt av å søke frem de data som oppstod i samtalene med de ulike informantene. Jeg har hele veien prøvd å være meg bevisst de kontekstuelle forutsetningene og sammenhengene underveis, deriblant min egen forforståelse og forhåndskunnskap som lærer og forsker. Kunnskapen som er blitt produsert i intervjuene har kommet til uttrykk på bakgrunn av våre felles virkeligheter satt i system av intervjurelasjonen og den transkriberte teksten i etterkant. Som Brinkmann og Kvale (2009) sier det: «I en postmoderne epistemologi er sikkerheten av vår kunnskap i mindre grad et spørsmål om samspill med en ikke-menneskelig virkelighet, og mer et spørsmål om samtale mellom mennesker» (s. 71). De hevder videre at: «Kunnskap befinner seg verken inne i en person eller utenfor i verden, men eksisterer i relasjonen mellom mennesker og verden» (s. 71). Dette har vært sentrale elementer for meg å ta hensyn til i mitt arbeid med dette prosjektet.

4.3 Intervjuguide og spørsmål

Problemstillingen i dette prosjektet var å finne ut hvilken forståelse av veiledning den nyutdannede nyansatte læreren og dens veileder hadde, og på hvilken måte de mente at veiledning bidro til egen faglig og profesjonell utvikling. Jeg syntes det var interessant å se nærmere på hva som ble opplevd som veiledning av den enkelte da dette etter mitt syn ville si noe om de forventinger og oppfatninger den enkelte ville ha til sin veiledningsrelasjon. Dette tenkte jeg blant annet kunne avsløre noe om hvilken betydning veiledning ble tillagt både av den enkelte og også skolen for øvrig, og i hvor stor grad det ble opplevd som nyttig og utviklende mer enn som nok en ekstra «tidstyv» i en ellers så travel hverdag.

Da jeg i utgangspunktet alltid har vært interessert i skoleutvikling og kvalitetssikring av det pedagogiske arbeidet i skolen, ble problemstillingen utformet relativt tidlig i prosessen. Basert på egen erfaring som en gang nyutdannet og nyansatt lærer, hadde jeg gjort meg mine tanker i forhold til ivaretagelse både av nye- og de mer erfarne lærerne. Da den nåværende

intensjonen med ønsket om å tilby alle nyutdannede og nyansatte lærere veiledning kom i skoleåret 2010/2011, tenkte jeg at det kunne være spennende å utforske nærmere hvordan dette ble ivaretatt ute i skolene, og eventuelt om det bidrar til å sikre kvalitet og kontinuitet blant det pedagogiske personalet i skoleverket.

Forskningsspørsmålene ble til som en naturlig del av problemstillingen. De ble laget med utgangspunkt i ønsket om fordypning og bedre helhetsforståelse av temaet. Basert på faglitteratur og tidligere studier av fenomenet, kombinert med faglige diskusjoner med andre som enten har eller hadde hatt erfaringer med fagfeltet, dannet jeg meg noen tanker om hva jeg syntes det var relevant å få tak i. Jeg la som tidligere nevnt opp til en semistrukturert tilnærming til intervjuene, fordi jeg ønsket å oppnå mest mulig relevant kunnskap om emnet mitt gjennom en relativt fri og åpen samtale. Samtidig ville jeg forsikre meg om at jeg fikk med meg essensen i det jeg søkte etter, ved å legge spørsmålene i intervjuguiden til grunn for dialogen (vedlegg 1). Intervjuene var derfor planlagt på forhånd slik at jeg blant annet sikret meg at jeg fikk svar på de samme spørsmålene fra alle mine informanter underveis i intervjuene, men på ulikt sett ut i fra de kontekstene vi var i intervjusituasjonene. På denne måten forsikret jeg meg om at jeg fikk med meg mest mulig informasjon rundt sentrale deler av temaet mitt fra hver enkelt informant, slik at rekonstruksjonen og fortolkningen i etterkant kunne forløpe noenlunde strukturert. Hatch (2002) anbefaler og denne måten å foreta et intervju på: «..., I encourage a middle ground for most interviews, recommending that researchers enter interviews with guiding questions and then prepared for to follow the leads that are generated in the interview context» (s. 101).

Intervjuguiden min med de ferdig utarbeidete temaene, og der hovedspørsmålene mine for det jeg hadde planlagt å snakke om på forhånd var representert, hadde jeg derfor med meg hele veien under intervjuene. Rekkefølgen på spørsmålene gled imidlertid tilfeldig inn ettersom det passet underveis i intervjuene. På denne måten sikret jeg meg at informasjonen jeg søkte kom med, samtidig som jeg åpnet for den frie samtalen der også informantene kunne komme frem med temaer og tanker som de syntes kunne være relevante for å belyse temaet.

Hovedspørsmålene mine baserte seg naturlig nok på problemstillingen, og var ment å utdype denne nærmere. Jeg spurte blant annet etter den enkelte informants forståelse av – og forventninger til begrepet veiledning. Likeledes var jeg interessert i å finne mer ut om deres opplevde utbytte av relasjonen, i tillegg til deres tanker om hvordan en slik veiledningsrelasjon burde ha vært organisert for å få mest mulig igjen for å delta. På denne måten tenkte jeg å få et mer helhetlig inntrykk av den enkeltes totale opplevelse av det å gi og

motta yrkesrettet veiledning mellom to kollegaer med ulike erfaringer både faglig og profesjonelt. Samtidig ville jeg forsøke å trekke ut noen elementer som kan være essensielle for at en veiledningsrelasjon av denne karakter skal kunne oppleves meningsfylt og viktig for deltagerne i den.

Før jeg gikk i gang med intervjuene, gjennomførte jeg et pilotintervju av en medstudent. Dette for å teste ut spørsmålene i intervjuguiden og min egen evne til å lytte og fange opp elementer som kunne føre til ekstra spørsmål og videre fordypning. I tillegg trengte jeg å bli komfortabel med båndopptakeren. Situasjonen ble naturlig nok litt kunstig da jeg jeg kjente henne godt, men samtidig var det relevant da hun selv har jobbet i skoleverket i mange år, og derigjennom hadde sine klare tanker og meninger om hvordan veiledningsrelasjon burde kunne fungere godt for hennes del. Hun fikk da også informantrollen som «veileder». For meg ble dette en bra øvelse. Jeg fikk testet ut spørsmålene mine og fikk gode og relevante innspill fra min medstudent i etterkant, noe som blant annet resulterte i noen forbedringer og mindre endringer i intervjuguiden. Dette gjorde de egentlige intervjuene grundigere og bedre for min del, ikke minst fordi jeg var mye mer sikker i min intervjuerrolle.

4.4 Utvalg av informanter

Innen kvalitativ forskning kan det være vanlig å velge informanter ut fra forskningsspørsmålet. Dette kalles et strategisk utvalg, og informantene blir valgt ut i fra hvem som kan gi den beste informasjonen sett i henhold til forskningsspørsmålet. Samtidig velges informantene ut fra hvem som er tilgjengelig, i tillegg til om en som forsker ønsker å ha et særskilt perspektiv på emnet. Da man videre som regel går i dybden i søken etter forståelse av enkeltfenomener her, kan utvalget av informanter ofte være relativt lite da en mer ser etter mønstre og gjenkjennbare trekk.

Jeg har i mitt prosjekt gjort et strategisk utvalg for å finne informanter som kunne bidra med mest mulig informasjon rundt emnet mitt. Utgangspunktet har vært fire veiledningspar, der hvert par bestod av en nyutdannet nyansatt lærer og en veileder. Informantene ble intervjuet enkeltvis slik at de fritt kunne komme med sine tanker og assosiasjoner rundt sine oppfatninger og opplevelser av den veiledningssituasjonen de var en del av. Bortsett fra ett «ferskt» par fra i år, valgte jeg å intervju par som var i en veiledningsrelasjon i fjoråret, altså året 2011/2012. Dette fordi de hadde fått en litt bredere erfaring med hvordan det var å delta i

en slik relasjon, og jeg tenkte at de ville kunne gi meg noe fyldigere data og kunnskap om hvordan veiledning ble oppfattet og mottatt. Jeg har i tillegg beveget meg i to byer på Vestlandet, blant annet for å se om det kunne være noen ulikheter med hensyn til i hvor stor grad veiledning blir prioritert og satt på timeplanen i de ulike kommunene, og ved de ulike skolene.

Da prosjektet mitt var godkjent hos NSD (vedlegg 3), satte jeg i gang med å finne informanter. Mitt utgangspunkt var å intervjuve veiledningspar ved ungdomstrinnet da jeg etter å ha studert en del forskning og litteratur på området har fått inntrykk av at det muligens har vært gjort mindre arbeid i forhold til å avdekke om-, og eventuelt hvordan veiledning av nyutdannede nyansatte lærere fungerer her. Personlig hadde jeg også et ønske om å sette søkelyset på ungdomsskolen da jeg av egen erfaring vet at det å starte som ny lærer her, kan være en ganske så utfordrende jobb både faglig og profesjonelt. Det er mye nytt å sette seg inn i, ikke minst på det rent praktiske planet.

Jeg valgte meg ut flere skoler der jeg antok at veiledning av et eller annet slag var satt i system, deriblant noen av universitetets partnerskoler for lærerutdanning. I tillegg plukket jeg ut enkelte skoler der en eller flere lærere hadde deltatt på veilederutdanningen ved universitetet. Da jeg også ønsket å sammenligne litt hvordan ulike kommuner har valgt å sette tilbudet om veiledning for nyutdannede nyansatte lærere ut i livet, kontaktet jeg som nevnt, skoler i to ulike bykommuner. Dette gjorde jeg ved tidlig i høstsemesteret å sende en e-post til rektorene ved flere av de aktuelle skolene for å informere om mitt prosjekt, og for å avklare om det lot seg gjøre at jeg kontaktet aktuelle informanter ved skolen. Da det etter hvert viste seg vanskelig å få svar fra en del rektorer, ringte jeg flere av dem, og ved noen anledninger møtte jeg opp personlig for å få kontakt. En periode var dette en tidkrevende og altoppslukende prosess før jeg endelig kom i mål, og fikk snakke med informantene direkte og avtale tid og sted for intervjuene. Det viste seg blant annet at flere skoler ikke hadde kommet i gang med veiledning, eller hadde prioritert det ned til fordel for andre pågående prosjekter ved skolen.

De informantene som ønsket å stille til intervju, fikk videre tilsendt et samtykkeskjema i forkant der de blant annet fikk presentert kort informasjon av emnet vi skulle snakke om, og at dette skulle være en konfidensiell samtale mellom oss basert blant annet på spørsmålene i min intervjuguide (vedlegg 2). På denne måten var de litt forberedt på hva de kunne forvente i vår samtale. Jeg opplevde at samtlige informanter fremsto som trygge og åpne slik at «praten» oss imellom fløt fint, og at forståelsen vi hadde for hverandre var god. Videre passet jeg på at

informantene fritt kunne snakke om emnet basert på innspill fra min intervjuguide. På denne måten sikret jeg meg den enkeltes personlige forståelse og opplevelse av veiledning, og litt om det å jobbe som lærer. Samtidig sørget spørsmålene fra intervjuguiden for et godt sammenligningsgrunnlag intervjuene imellom da alle ble besvart av samtlige informanter en eller annen gang i løpet av samtalen vår.

4.5 Hvem er informantene?

De åtte informantene var satt sammen i fire veiledningspar bestående av en veileder og en nyutdannet nyansatt lærer. Ved noen av skolene jeg kontaktet, hadde parene blitt koblet ved at ledelsen blant annet hadde engasjert veilederne til å ta ansvaret for de nye. Veilederne her fikk også kompensasjon for arbeidet. Noen av de andre skolene virket til å ha en mer tilfeldig praksis. Her kunne det se ut til at veiledningen for de nyansatte i stor grad ble initiert av veilederne selv. De mottok heller ingen goder for å påta seg et veilederansvar.

Videre hadde alle de fire veilederne i veiledningsparene utdannet seg innen faget mentoring/veiledning. De hadde mellom 30 og 60 studiepoeng bak seg og bred erfaring som lærere i skoleverket, fortrinnsvis på ungdomstrinnet. Likeledes var de «godt voksne», og flere av dem hadde også lang fartstid som praksislærere for lærerstudenter. Samtlige veiledere fremsto som genuint opptatte av den de skulle veilede, og som trygge i rollen som veiledere.

En av dem jobbet på ungdomstrinnet ved en delt barne- og ungdomsskole, men hadde også erfaring fra å jobbe på barnetrinnet fra tidligere. Vedkommende hadde 60 studiepoeng innen veiledning og samarbeidskultur bak seg, et studium opprettet gjennom – og basert på et samarbeid mellom kommunen og universitetet der. Her gav også kommunen tilbud om jevnlig oppfølging i etterkant av veilederstudiet dersom det var ønsket. Fra skolens side fikk denne veilederen frikjøpt en time i uken til å bedrive veiledning.

De tre øvrige veilederne hadde sin mentorutdanning fra et universitet i en annen bykommune, alle med 30 studiepoeng. Oppfølging og videre kursing for dem i etterkant av endt mentorutdanning har i hovedsak vært basert på egne initiativ og vært relativt sporadisk. Samtlige fire veiledere hadde valgt å fordype seg i veiledningsfaget blant annet som følge av sitt engasjement for skoleutvikling, og et sterkt ønske om å ta vare på nye og dyktige lærekrefter. En av dem fikk kompensasjon for å bedrive veiledning 10 timer per halvår, mens de resterende hadde lagt inn en time ukentlig til veiledning i planene sine, men da som et tillegg til egen undervisning og andre gjøremål.

De fire nyansatte nyutdannede lærerne hadde noe ulike bakgrunn, men bortsett fra en, hadde alle jobbet innen skoleverket, som vikarer, før de kom til den aktuelle skolen og fikk tilbudet om veiledning. Alle hadde solid og bred kompetanse, og fremsto som faglig dyktige, med utdanninger enten fra pedagogisk høyskole eller universitetet på masternivå. Flere av dem hadde i tillegg vært vikarer eller hatt en jobb ved en annen skole etter endt utdanning. De kunne likevel regnes som nyutdannede da det bare var snakk om ett år eller to siden de var ferdige med sin pedagogiske utdanning. Ved en av de utvalgte skolene, hadde to av informantene vært utplassert i en av praksisperiodene sine, slik at de også kjente skolen og sin veileder da de etterpå ble ansatt der.

Informantene i denne kategorien var alle kvinner, i alderen 25-40 år. Den ene av informantene var del av veiledningsparet i den delte barne- og ungdomsskolen, der hun var ansatt på barnetrinnet. I tillegg til den veiledningen hun mottok på skolen hun var ansatt ved, hadde hun tilbud om å delta i jevnlig samlinger for nyutdannede lærere i kommunal regi. Veiledningen ved skolen var organisert slik at hun fikk frikjøpt tid en time i uken til dette formålet, slik at dette ikke kom på toppen av alt annet arbeid i forbindelse med jobben. De øvrige informantene hadde kun tilbudet om veiledning ved skolen de var ansatt ved. Her lå veiledning inne som en del av planen, og som et tillegg til alle andre gjøremål. Alt fra 30 minutter til en time i uken var tiden som de fikk til rådighet.

4.6 Innsamling av materiale

Samtlige intervjuer ble gjennomført enkeltvis i enerom på informantenes arbeidsplasser i løpet av oktober 2012. Bortsett fra ett intervju på 23 minutter, varte alle mellom 45 og 60 minutter, og ble med utgangspunkt i intervjuguiden formet som samtaler mellom meg og den enkelte informanten. Hele veien underveis i intervjuene hadde jeg i mente at dette var konstruerte samtaler basert på spørsmålene som problemstillingen min reiste – og at dette i noen grad ville kunne farge de svarene som ble gitt. Likeledes så jeg at min egen erfaring som lærer kunne føre til et mer subjektivt syn på det som kom frem, og blant annet føre til at jeg kunne stille ledende spørsmål basert på mine eventuelle forutinntatte tanker om det jeg ønsket å få vite mer om. Denne bevisstheten gjorde meg likevel mer opptatt av å fremstå nøytral og objektiv og forsøke å la samtalen med informantene få strømme fritt ut fra de forhåndsdefinerte spørsmålene i intervjuguiden. Til en viss grad anså jeg det isteden som positivt at nettopp min egen erfaring som lærer kunne gi intervjuet eller samtalen en

dimensjon av nærhet og ekthet. Dette ville kanskje ikke ha vært der i samme grad om jeg ikke hadde hatt denne kjennskapen til informantenes arbeidshverdag. Jeg mener også at jeg opplevde at dette medvirket til å skape en trygg og god atmosfære slik at informanten våget å være så åpen som mulig og ønsket å dele sine tanker og sin kunnskap med meg. Dette førte blant annet til at jeg kunne foreta en lettere analyse av oppfølgingsspørsmål som dukket opp underveis, og som naturlig gled inn i samtalen. På denne måten kunne eventuelle uklarheter og usikkerhetsmomenter avklares, og jeg sikret meg at den kunnskapen som ble produsert i løpet av intervjuet var så god og grundig som mulig.

Alle intervjuene ble etter informantenes samtykke tatt opp på bånd, slik at jeg i etterkant har hatt muligheten til å lytte og spille om igjen sekvenser for å få med innholdet når intervjuene var transkribert og ble analysert. I tillegg hadde jeg blokk og blyant tilgjengelig for eventuelle notater, men ser at dette ble lite brukt underveis i intervjuet. Samtalene ble så dype og gode at jeg valgte å stole på båndopptakeren og min egen hukommelse underveis. I ettertid ser jeg at dette også var et riktig valg da mye god informasjon steg frem fra de transkriberte tekstene, og min egen tilstedeværelse underveis i intervjuet ble mer naturlig, ekte og skjerpet der og da. På denne måten mener jeg også at jeg var bedre i stand til å oppfatte ansiktsuttrykk og kroppsspråk underveis, et element det har vært verdt å ta hensyn til ved gjennomgangen og analyseringen intervjuene. Denne formen for kommunikasjon underbygger ofte det som sies, og kan på en eller annen måte uttrykke uuttalte følelser og tanker rundt temaet det snakkes om.

Selve transkripsjonsjobben satte jeg bort til en profesjonell transskribent, men først etter at taushetserklæring var underskrevet. Dette medførte raske transkripsjoner som jeg kunne starte og analysere rimelig tett etter at intervjuet var gjennomført. For meg har dette betydd at mye informasjon, tanker og refleksjoner ble bearbeidet mens det fremdeles var ferskt. Likeledes ser jeg at jeg ved å benytte meg av en egen transskribent fikk en slags avstand til stoffet som har gjort at jeg har lest det med et mer objektivt og kritisk blikk.

Av tekstfortolkningsgrunner har det for meg vært mest relevant å lese tekster der mest mulig av innholdet i det som blir sagt kommer frem, mer enn hvordan det blir uttrykt. Derfor valgte jeg å få transkripsjonene utført som rene tekster der uttalelser og ord blir skrevet slik man skriver ordene og ikke slik de uttales direkte. Pauser og nølinger har likevel vært tydelig markert, likeledes fyllord og andre lydligge uttrykk som har vært relevante for innholdet. Ved å lytte til opptakene flere ganger i tillegg, og forsøke å gjenskape situasjonen slik den var

underveis i samtalen, synes jeg at jeg har fått godt tak i den kunnskapen som ble produsert i intervjuene.

Videre har jeg benyttet meg av en loggbok, der mine egne refleksjoner underveis i prosessen flittig har blitt notert ned. Denne har vært til svært god hjelp når tanker og refleksjoner gjort før, under og rett etter intervjuene skulle fremkalles og være en del av den videre analysefasen.

4.7 Verifisering

Begreper som tradisjonelt sett er forbundet med kvantitativ forskning, så som validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, diskuteres innenfor samfunnsvitenskapene i forbindelse med verifisering av kunnskap. Innenfor kvalitativ forskning brukes også ofte begreper som gyldighet og pålitelighet når en skal snakke om validitet og reliabilitet. Troverdighet er sentralt i forhold til hvorvidt den forskningen som er gjort, kan aksepteres.

Verifisering handler i korthet om en bekreftelse av at forskningsresultater er til å stole på, og at arbeidet i forkant av resultatene er godt håndverk. I den sammenhengen har jeg vært opptatt av at forskningen jeg har foretatt skal være troverdig. Jeg har derfor gjort det jeg kunne for å gjennomføre en systematisk, rimelig og kvalitetsmessig forskningsprosess. Eksempelvis har jeg redegjort for alle stegene i forskningsprosessen for på denne måten å etterstrebe gjennomsiktighet (Brinkmann & Kvale, 2009). Alt jeg har gjort, både i for- og etterkant av de foretatte intervjuene, er notert slik at jeg best mulig har kunnet redegjøre for hele min forskningsprosess.

Likeledes har jeg som en del av forskningsprosjektet mitt foretatt et pilotintervju, nettopp for å sikre kvaliteten på mine forsknings- og underspørsmål, i tillegg til å forsikre meg om at jeg behersket båndopptaker og det å sitte konsentrert og lytte til å fange opp sentrale elementer i det semistrukturerte intervjuet. Det er også verdt å trekke frem valget mitt av å intervjuveiledningspar, noe som ble gjort fordi jeg ville forsøke å få frem to ulike perspektiver på den samme veiledningssituasjonen. Dette blant annet for å kunne belyse saken fra flere sider.

Til slutt bør det nevnes at av de fire parene jeg intervjuet, var det kun ett som var helt «ferskt», mens de tre andre egentlig hadde «avsluttet» veiledningsforholdet og med dette på mange måter så på det med et retrospektivt blick. I utgangspunktet kan jeg ikke se at dette har hatt noen direkte utslagsgivende påvirkning på forskningsresultatet, annet enn at det kan ha

virket bekreftende og utfyllende sett i henhold til datamaterialet jeg samlet inn hos det nyetablerte paret.

4.7.1 Validitet, pålitelighet

Validitet i samfunnsvitenskapene har å gjøre med om en metode faktisk undersøker det den er satt til å undersøke, og om dataene faktisk sier noe om den problemstillingen som studeres. Dette innebærer blant annet «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om» (Pervin 1984, sitert i Brinkmann & Kvale 2009, s. 251).

Funnene jeg gjør og de slutningene jeg trekker på bakgrunn av disse vil påvirkes både av hvor grundig jeg er og av hvor reliable data jeg har. Dette har vært førende for mitt arbeid med dette studiet. Med en gjennomarbeidet intervjuguide og nøye planlegging av intervjuene i forkant, kombinert med rask bearbeiding i etterkant har jeg forsøkt så langt det er mulig å etterkomme kravet om validitet. Likeledes har jeg prøvd å ivareta en selvkritisk holdning og kontinuerlig stilt spørsmål ved mine egne forskningsstrategier og valg. Jeg har også forsøkt å være tydelig på hva som er mine egne fortolkninger og slutninger, og hva informantene egentlig uttaler. Jeg har blant annet hatt Brinkmann og Kvales (2009) utsagn om at det er behov for validering som en kvalitetskontroll gjennom hele forskningsprosessen, ikke bare som en kvalitetskontroll mot slutten av den i bakhodet hele veien i forskningsløpet mitt.

Til slutt vil jeg si litt om transkripsjonene jeg har foretatt og gjengivelsen av dem under kapittel 5 i denne oppgaven. Det å gå fra tale til skrift kan medføre noen utfordringer blant annet med tanke på å få tydelig frem det informantene uttaler, uten at den skriftlige gjengivelsen skal sette vedkommende i et uheldig lys. Brinkmann og Kvale (2009) peker på dette når de stiller seg spørsmålet om hva som er korrekt transkripsjon, noe de selv besvarer med at det ikke finnes en sann og objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. De hevder isteden at en bør se etter hva som er nyttig transkripsjon for den forskningen en bedriver, og forsøke å overføre samtalen til en litterær stil der det blir mulig å overføre meningen med intervjupersonenes fortellinger til leserne. Videre tar de opp etiske aspekter som transkripsjonen kan innebære. Blant annet det å kunne beskytte informantene mot en uetisk gjengivelse av den personen de ønsker å fremstå som. Som de fremhever, kan enkelte intervjupersoner få sjokk av å lese sine egne intervjuer, fordi det «ordrett transkriberte

muntlige språket kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og også som indikasjon på svakt intellektuelt nivå» (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 195).

Jeg har, på bakgrunn av dette, valgt å gjengi transkripsjonene i min oppgave så nært opptil det muntlige språket som mulig, men likevel gjort dem mer «skriftlige» og leservennlige i formen blant annet for å ivareta intervjupersonene mine. Transkripsjonene mine fremstår, etter mitt syn som nyttige, fordi de makter å gi et godt bilde av det som ble sagt under intervjuet selv om enkelte pauser og gjentakelser er utelatt noen steder.

4.7.2 Reliabilitet, troverdighet

Reliabilitet viser til hvor pålitelig resultatene av forskningen er. Det har med deres konsistens og troverdighet å gjøre (Brinkmann & Kvale, 2009). Eksempelvis kan en påvirke informantene sine ved å stille ledende spørsmål og på denne måten påvirke svarene. Jeg har derfor underveis i intervjuene bevisst bestrebet meg på å stille informantene nøytrale spørsmål. I og med at intervjuene på mange måter har vært formet som samtaler har også intervjuguiden (vedlegg 1) hjulpet meg til å holde meg på rett spor i stor grad. På denne måten har jeg forsøkt å forhindre en vilkårlig subjektivitet, samtidig som jeg har vært åpen for å kunne improvisere underveis og følge intuitive opplevelser. Dette for å kunne variere litt underveis og skape en så naturlig og kreativ samtale som mulig.

Likeledes har transkripsjonene som er foretatt vært gjort så detaljert som mulig. Intervjuene er gjentatt ordrett med eventuelle tenkepauser og interjeksjoner underveis, noe som gjør meg sikker på at det som står der er informantenes egne utsagn og uttrykk som kommer frem, og ikke mine meninger om hva de «egentlig» mente og tenkte. Tanken har blant annet vært å ivareta transparensen, gjennomsiktigheten i studien min slik at andre også kan ha muligheter til å vurdere, og eventuelt ta stilling til det som kommer frem.

4.7.3 Generaliserbarhet

Innen kvalitativ forskning kan det være problematisk å snakke om generalisering av funn. Her dreier det seg i stor grad om å gå i dybden av enkelte fenomener i motsetning til kvantitativ forskning der det handler om hvorvidt en kan overføre resultatene av sine funn til andre personer og situasjoner, gitt at funnene regnes som gyldig vitenskapelig kunnskap. I kvalitative studier er det gjerne leseren av studiene som avgjør om forskningen har relevans

ved at vedkommende ser overføringsverdi til egen situasjon. Derfor er det viktig at forskningen presenteres så rikt og fyldig som mulig slik at det er mulig å se situasjonene for seg.

Jeg ønsker derfor å snakke om gyldighet eller bekreftbarhet når det gjelder mitt eget forskningsarbeid. Som Brinkmann og Kvale (2009) påpeker «vil kvaliteten på håndverksarbeidet gi kunnskapsprodukter som i seg selv er så sterke og overbevisende at de faktisk bærer en gyldighet i seg, i likhet med et vakkert kunstverk» (s. 264). Videre snakker de om at dette blant annet betyr at forskningen som er foretatt er så gjennomsiktig og resultatene så tydelige at studiens resultater vil være overbevisende «sanne, vakre og gode». «Valid eller gyldig forskning vil da være forskning som overflødiggjør spørsmål om validitet» (s. 264).

Sett i lys av dette bør min tolkning av mine funn kunne være gyldig – eller bekreftbar, sett i henhold til den virkeligheten jeg har undersøkt. Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å gi en detaljert beskrivelse av stegene mine i løpet av analyseprosessen. I tillegg har jeg forsøkt å gi et så fyldig bilde som mulig av situasjonene, blant annet ved å være tydelig på hva som er mine tolkninger og hva som er informantenes egentlige utsagn. Tolkningene mine holdes også opp mot andre forskeres forståelser på området. På den

4.8 Etiske retningslinjer for bruk av kvalitativ metode -

Forskerrollen

All forskning som gjøres med mennesker, har etiske implikasjoner (Everett og Furseth, 2012). For meg som forsker har dette medført at jeg blant annet har forsøkt å fremstå som ærlig og åpen, med tydelige intensjoner i forhold til hva jeg ønsket å oppnå og finne ut av. Et viktig aspekt i så måte var innhenting av informert samtykke fra mine informanter (vedlegg 2). Jeg har vært tydelig på hva slags deltakelse jeg forventet av dem, hvor lang tid intervjuet ville ta og om hva vi skulle snakke om. Likeledes har jeg vært oppmerksom på mitt ansvar om å forsikre meg om at undersøkelsen ikke kan skape problemer eller kunne skade deltakerne i etterkant.

Et sentralt element for meg har videre vært å anonymisere informantene, slik at de er sikre på at deres bidrag og informasjon ikke kan tilbakeføres til dem. Videre deltok de på frivillig basis, og jeg var tydelig på at de kunne la være å delta i prosjektet eller trekke seg underveis dersom de ønsket det. All informasjon som har fremkommet i løpet av intervjuene er i tillegg

behandlet konfidensielt og med største varsomhet. Datamaterialet har kun vært benyttet av meg. Når det gjelder transkripsjonene som er foretatt av ekstern transskribent, er taushetsplikten også ivaretatt her gjennom en egen avtale mellom vedkommende og meg. Transskribenten skrev under en egen taushetserklæring og slettet samtlige opptak umiddelbart etter gjennomført transkripsjon.

Likeledes har jeg hele veien forsøkt å være meg bevisst min rolle som person og forsker i samhandling med en annen person; informanten. Som Fossåskaret (1997) påpeker er det i en normal samhandlingsrelasjon i hverdagslivet gjensidige interesser, mens en i et forskningsbasert samspill benytter seg av de samme mekanismene, men da med ulikt formål. Forskeren, altså meg i dette tilfellet, fremstår som del av et balansert forhold samtidig med at jeg har helt egne interesser i dette samspillet. Jeg ønsker å oppnå kunnskap for videre analyse og refleksjon, og slik utnytter jeg interaksjonen på mange måter som ikke-gjensidig. Jeg hadde mine individuelle mål med denne samhandlingen og samtalen, noe som jeg tydelig informerte om blant annet gjennom informasjonen i samtykkeerklæringen som alle informantene underskrev i forkant av intervjuene. Likeledes valgte jeg å foreta intervjuene på informantenes arbeidsplass, slik at de på sett og vis var på «hjemmebane» og på mange måter gjerne kunne føle seg mer komfortable. Tanken bak dette var blant annet å skape likevekt i «maktforholdet» oss imellom der jeg som nevnt hadde min helt klare agenda med våre dialoger.

Til lutt vil jeg poengtere at alle samtalene på mine båndopptakere er slettet etter innleveringen av denne oppgaven. Dersom de ønsker det, skal informantene naturligvis også få tilgang til resultatene av den forskningen som er foretatt.

4.9 Analysen

Analysen av data i et kvalitativt forskningsprosjekt som dette, er en kontinuerlig prosess. Valgene jeg har tatt, også i forkant av intervjuene, er beslutninger som vil innvirke på de endelige resultatene. Refleksjonene mine i denne forbindelse, tankene jeg har gjort meg underveis i intervjuene og gjennom lesing av de transkriberte tekstene, bør sees på som en del av analysen. Min tolkning av tekstene har hatt både et empirisk og et teoretisk utgangspunkt. Teorier og funn fra tidligere forskning har dannet deler av bakteppet underveis i mitt analysearbeid, og det har vært interessant å holde mine egne funn opp mot dette for å vurdere i hvilken grad de eksempelvis har avviket eller bygget opp under disse forutgående studiene.

Store deler av teorien som er presentert tidligere i denne oppgaven har vært mitt utgangspunkt for å danne meg en forståelse rundt empirien og analysen av intervjuene.

Videre har jeg brukt mye tid på å lese gjennom de transkriberte tekstene og til å lytte til intervjusamtalene på båndopptakeren. Jeg har notert flittig underveis i tekstene samtidig som mine egne refleksjoner har blitt notert ned i loggboken min. Det tok meg litt tid å utarbeide en systematisk måte å kategorisere svarene på, men jeg landet etter hvert på å benytte meg av momentene fra de fire forskningsspørsmålene mine som hovedkategorier for den videre analysen; *forståelse*, *forventninger*, *utbytte* og *organisering* av veiledning. Dette ga meg et godt utgangspunkt for å dele tekstene opp i mindre enheter og åpnet samtidig for muligheten til å sammenligne tekstene dem imellom i søken etter å finne likheter og variabler.

Høyfrekvente ord som dukket opp underveis noterte jeg med ulike fargekoder på et eget ark alt ut i fra i hvor ofte de forekom i de ulike tekstene. Typiske ord som gikk igjen var «trygghet», «observasjon», «tid» og «fleksibilitet». På denne måten har de vært med på å gi meg en pekepinn på noe av kjernen ved det å delta i en veiledningsrelasjon og behovet de ulike partene tilkjenner for at dette betyr noe. Likeledes kunne ordene være med på å markere savn. De kunne i sin enkelhet si noe hva man kunne ønske mer av. Spontane kommentarer fra informantene underveis i intervjuet ble også markert og skrevet ned for seg. Disse står for meg som den umiddelbare og direkte, kanskje aller mest ærlige responsen på et spørsmål eller en replikk i løpet av en samtale.

Under analysearbeidet har jeg i tillegg hele veien vært bevisst på de praktiske og analytiske sidene ved valg av intervjuet som forskningsmetode. Som intervjuer hadde jeg blant annet i bakhodet at den intervjuede mest sannsynlig vil være påvirket av det miljøet, den kulturen og ikke minst den situasjonen vedkommende er oppe i. Dette førte blant annet at jeg underveis i analyseprosessen fortløpende har vurdert i hvor stor grad jeg har fått direkte tilgang til den intervjuedes egne erfaringer, og hvor mye som er preget av den «fortellingen» vedkommende ønsket å fortelle (Silverman, 2011). Jeg har hele veien forsøkt å være meg bevisst at de ulike erfaringene informantene har bragt med seg inn i intervjusituasjonen kan ha hatt innvirkning på de svarene som er gitt. Samtalen og den konteksten den har foregått i, i et rom på den enkeltes arbeidsplass, bør også tas i betraktning da dette kan ha farget samtalen. I utgangspunktet tenkte jeg at dette var positivt da jeg anså det som trygt for informanten å være på «hjemmebane». På den annen side kan de svarene som er gitt, være preget nettopp av at informantene er på sin arbeidsplass og på denne måten så tydelig representerer den og dens kultur. I denne forbindelse viser jeg til Brinkmann og Kvale (2009) som peker på at kunnskap

er kontekstuell. Innen hermeneutisk filosofi er det tydeliggjort at menneskets liv og oppfatning er kontekstuell, som forfatterne sier: «både her og nå, og i en temporal dimensjon over tid» (s. 73). Dette betyr blant annet at den kunnskap som er oppnådd i en situasjon ikke automatisk kan overføres til, eller sammenlignes med kunnskap i andre situasjoner. Dette har jeg forsøkt å ta hensyn til ved så godt som mulig beskrive rammene rundt- og utgangspunktet for intervjuene mine.

For eksempel vil en nyansatt lærer antakeligvis være litt forsiktig med å gi til kjenne uenighet eller eventuell misnøye, i redsel for å bli avslørt og i verste fall risikere å miste jobben sin. De ønsker heller å gi et positivt inntrykk av sin arbeidsplass og undertrykker kanskje forhold som kunne ha blitt diskutert nærmere. Dette kan muligens ha blitt forsterket av at vi sitter på hennes arbeidsplass. Dersom den hadde foregått på et nøytralt sted og settingen hadde vært en annen, kunne det kanskje ha medført noen forskjeller i svarene generelt sett. Jeg tror likevel i all hovedsak at jeg har fått med meg essensen og kjernen i studiet mitt gjennom de intervjuene som her er foretatt og at troverdigheten skal være ivaretatt.

Likeledes har jeg reflektert litt over om informantenes svar sett i henhold til forståelse av – og forventninger til veiledning kan være påvirket av at de allerede har vært i gang en stund, og av at tre av parene formelt sett har avsluttet sitt veiledningsforhold i forrige skoleår. I noen sammenhenger kan det virke slik da jeg opplever at deres svar kan være farget av «veiledning av nyansatt i skolen», mer enn av hvordan de mener veiledning er, sett på generell basis. Jeg opplever likevel ikke at dette har ført til nevneverdige utfordringer med tanke på troverdighet da oppgaven som helhet gir en overordnet pekepinn på hvordan veiledning oppleves for den enkelte. Ifølge Brinkman og Kvale (2009) er vi også, som tidligere nevnt, i dag på vei bort fra spørsmål om objektivitet og validitet av intervjukunnskap. Man er, ifølge dem, mer opptatt av kvaliteten og verdien av den viten som blir produsert i intervjuet, og søker isteden mer etter resultater som kan være interessante å lese eller som kan gi oss innsiktsfulle, nyttige og verdifulle bilder av et fenomen eller et tema. I denne sammenhengen var jeg som forsker mer opptatt av å få tak i intervjupersonenes generelle kunnskaper og oppfatninger om veiledning, enn om denne kunnskapen kan vurderes som objektiv eller ikke.

Et moment jeg vil trekke inn til slutt, er det at jeg har intervjuet par, der begge har visst at jeg skulle snakke med den andre om deres felles veiledningssituasjon. Spørsmålet mitt i denne sammenhengen var blant annet om det kunne føre til at de ville være mer tilbakeholdne med informasjon, eller om de torde å svare så ærlig som mulig. Mitt totale inntrykk er at informantene fra samtlige veiledningspar fremsto som trygge på hverandre, og at de derfor

hver for seg ikke var redde for å svare åpent på mine spørsmål. Jeg mener blant annet på bakgrunn av dette at de fremsto som informative og realistiske både i forhold til seg selv og det veiledningsforholdet de var en del av.

Kapittel 5: Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene mine gjort i forbindelse med denne studien. Med utgangspunkt i fire forskningsspørsmål som dreier seg om informantenes forståelse av – og forventninger til veiledning, deres utbytte av veiledning, og til sist deres oppfatninger av hvordan veiledning kan organiseres, vil jeg forsøke å belyse hva en nyutdannet nyansatt lærer og veilederen legger i selve begrepet, og på hvilken måte de mener at veiledning kan bidra til egen profesjonell og faglig utvikling.

Jeg har valgt å behandle veiledere og de veiledete hver for seg under hvert punkt for å forsøke å tydeliggjøre hva som bør være del av en bærekraftig veiledningsrelasjon mellom to kolleger. Målet har vært å se hva som fungerer for den enkelte i et forsøk på å trekke ut noen mulige fellesnevnerne som det kan være interessant å se nærmere på.

Til slutt gir jeg en overordnet pekepinn på funn som kan relateres til veiledningsparene sett opp mot hverandre. Jeg forsøker herved å si noe om likheter og ulikheter de forskjellige parene imellom. Med dette har jeg blant annet prøvd å sette fingeren på hva som ser ut til å være sentrale og viktige elementer for at veiledning skal bli prioritert og gjennomført ved en skole.

5.1 Forståelse av- og forventinger til veiledning

Kort oppsummert kan det se ut til at momenter som praktisk og emosjonell støtte til å finne sin egen læreridentitet går igjen blant de nyutdannede nyansatte lærerne. Veilederne på sin side, var opptatte av medmenneskelige aspekter så som eksempelvis å kunne bidra til den nyes utvikling, og gleden ved å se at vedkommende lyktes. Samtidig ønsket de å utfordre den nye til å prøve ut seg selv og sine tanker rundt sin egen profesjonalitet. I tillegg kan det se ut til at veilederne var opptatte av sin egen profesjonelle utvikling gjennom å inngå i en veiledningsrelasjon, og at de derigjennom blant annet søkte ny inspirasjon i forhold å hindre stagnasjon i sitt eget virke. For den nye lærerens del, kan det se ut til at det å inngå i et veiledningsforhold med en erfaren kollega kan medvirke til at «praksissjokket» mange beskriver, blir noe redusert.

5.1.1 Den nyansatte nyutdannede læreren

Søke råd til å løse de daglige utfordringene en møter

Behovet for å få råd og hjelp til å løse praktiske utfordringer ser ut til å veie tungt for den nyutdannede nytilsatte læreren i møtet med sin første arbeidsplass. Noen av informantene kunne gi inntrykk av at de til dels oppfattet sin veileder som en rådgiver der de eksempelvis kunne få avklart hvilke rutiner og regler som gjaldt ved skolen. Det kom frem at de etterlyser rettleiding og hjelp i møte med praktiske og dagligdagse utfordringer i jobben sin. I tillegg opplyste noen av informantene at de ønsket at veilederen skulle kunne være en emosjonell støtte; en de blant annet kunne diskutere mer personlige utfordringer med som følge av jobben sin. Som en av de nyansatte nyutdannede sa:

«For meg er veiledning å kunne søke hjelp, både faglig og personlig».

Veiledning var videre for noen å få hjelp til å sortere ut hvilke oppgaver som naturlig faller inn under tittelen kontaktlærer, kombinert med å få kunnskap om hvor grensene for hva et kontaktlæreransvar innebærer. En sier blant annet:

«..Det spørsmålet jeg stilte mest på veiledning var: er det mitt ansvar? Og det bare for å finne ut hva jobben rommet. For du får jo egentlig ikke den oversikten i praksis, der du har undervisning, og får tilbakemelding på: ja, sånn gjorde du undervisningen din. Så går du hjem igjen og så har du egentlig ikke helt snøring på hva yrket ditt er.»

Hun peker i denne sammenheng på noe som flere av de nyutdannede nyansatte lærerne uttrykte; nemlig gapet de opplevde mellom utdanningen, med blant annet praksistrening som lærer, og møtet med selve yrkeslivet. Etter deres oppfatning var det ved lærestedene mer fokus på teorier og faglige spørsmål enn på de mer praktiske sidene ved lærergjeringen. Dette ser også ut til å bli underbygget i den tidligere omtalte NOKUT-rapporten (2013) vedrørende lærerutdanningens relevans. Flere informanter ga i denne forbindelse inntrykk av at det å ha en veileder var med på å fylle dette gapet på en måte som skapte trygghet og større evne til å komme over de største vanskene i startfasen. Det praktiske aspektet ved veiledning underbygges på en måte herved, og det kan se ut til at veiledningen av flere av informantene blir oppfattet som et påfyll og en videreføring av den pedagogiske utdanningen de nyutdannede har lagt bak seg. Tid til å reflektere over de mer faglige og teoretiske spørsmålene rundt lærerprofesjonen ser dermed ut til å bli nedprioritert til fordel for de mer daglige her-og-nå situasjonene. En informant uttrykte seg eksempelvis slik:

«Så det er jo en mer krevende jobb enn jeg trodde...Men så alt det der praktiske: Hva gjør du i situasjoner når noen ødelegger miljøet og du.. ja. Du står der. Du må ta en avgjørelse. Hva gjør du? Det savnet jeg fra utdanningen.»

Og videre fra en annen:

«Jeg måtte få oversikt over ting, regler og rutiner ved skolen og hva lærerrollen inneholder, noe praksisen i lærerutdanningen ga få pekepinner på.»

Denne starten med mange tidkrevende og pålagte oppgaver utenom selve undervisningen kan ta mye verdifull tid, og innimellom skape frustrasjoner for de nye lærerne. Eksempelvis ble vurderingsarbeid, årshjul og individuelle opplæringsplaner (IOP) nevnt som praktiske og helt nye utfordringer av flere av de nytilsatte informantene. De bruker mye tid og ressurser på å sette seg inn i – og utføre slike oppgaver, i tillegg til å planlegge egen undervisning, følge opp elever og utføre rette- og vurderingsarbeid. Som en av de nyansatte sa:

«Det er så mye som skal gjøres og ingenting går på rutine. Jeg satt på jobb til kl. 21-22 om kvelden til det ikke gikk mer. Jeg måtte nedprioritere og det går utover det faglige.»

Hun følges av denne informanten som sa:

«..du får litt sånn konstant dårlig samvittighet, selv om du vet at det ikke er din feil, så blir det litt sånn at det gnager litt på deg og spiser deg litt fordi at der er så mange ting du faktisk ønsker og du ser at der er mange elever dette går utover. Som hadde trengt mye mer oppfølging både av de flinke og av de som er ganske svake»

Og atter en som poengterer:

«Det er vanskelig å gå hjem fra jobb – og ikke tenke jobb. Det er en mer krevende jobb enn jeg trodde.»

Jeg mener at de her igjen underbygger det som har blitt påpekt som praksissjokket mange av de nyutdannete lærerne påpeker i møtet med sin første jobb. Alle de gjøremålene en skal kjenne til og de rollene en skal fylle for å fungere som lærer, noe utdanningen muligens ikke helt forbereder de nye på. Det kommer samtidig frem gjennom disse intervjuene at det å ha en veileder ved sin side gjør at de føler seg bedre rustet til å møte de utfordringene hverdagen i skolen gir dem. De har forventninger om å bli sett og hørt, og å kunne få luftet frustrasjonene sine hos en som er dedikert til denne oppgaven. Samtidig ønsker de å få råd og hjelp i forhold

til å prioritere arbeidsoppgavene. På denne måten får de kanskje et bidrag til å finne mer ro til å utvikle seg, og til å finne sin egen stil som lærer.

Trygghet

Det jeg videre mener å se er at behovet for en trygg havn å søke råd, støtte og oppmuntring hos er et sentralt element innen veiledningsbegrepet for den nye. Som jeg viste i forrige avsnitt, føler flere av informantene at de mener de bør beherske de mer praktiske sidene ved læreryrket for å kunne løse ulike problemer som kan oppstå i en travel hverdag i møte med elever og øvrige krav som stilles for å kunne fremstå som kompetent. I så måte ser jeg at flere av de nye også tydelig uttrykker at det å ha en person å forholde seg til, en som er utpekt og dedikert dem, gir stor grad av trygghet, og at møtet med skolen og læreryrket føles mindre belastende. Som en av informantene følte at hensikten med veiledning var for henne:

«Hensikten er å hjelpe meg til en tryggere rolle som lærer. At jeg kan drøfte ting med andre som har opplevd og har vært i mange av de situasjonene som jeg havner i. Sånn at jeg kan føle meg tryggere på de valgene jeg tar. At det ikke blir bare sånn å føle seg frem og så stå i etterkant og lure på: var det lurt å gjøre sånn? Skulle jeg gjort det på en annen måte?» og videre: «så både det at jeg nå skal føle meg tryggere og kunne drøfte ting i forhold til mine valg og at jeg skal bli en bedre lærer.»

De nyansatte nyutdannede lærerne ønsker naturlig nok også å føle seg ivaretatt og hørt, og ser det som sentralt at veilederen er en erfaren kollega som også evner å se hva den nyutdannede trenger for å kunne oppleve trygghet i jobben sin, som det blir sagt:

«Vedkommende må like å se at folk trives og får muligheten til å utvikle seg... være åpen for forskjeller.. ha erfaring».

Flere av de intervjuede mener at på bakgrunn av den erfaringen veileder sitter inne med, og den kunnskapen vedkommende har i henhold til de oppgaver en lærerrolle krever, bør vedkommende være i stand til å streke opp hvordan veiledningen kan foregå på best mulig måte, naturligvis i dialog med den som skal veiledes. Veilederen bør også som en sier:

«kjenne skolelivet litt på pulsen».

Det kan i det hele se ut til at det å få bygget opp selvfølelse og selvtillit sett i henhold til sin lærerprofesjonalitet er svært viktig for de nye. Flere av informantene nevnte at de som følge av den støtten veiledningen gav dem, følte at de kunne fremstå som mer profesjonelle utad,

både blant kolleger og ikke minst mot elever og foreldre. Det følte grunnleggende beroligende å ha en veileder de både kunne søke faglige og didaktiske råd hos, og samtidig motta umiddelbar støtte og oppmuntring fra når hverdagene kunne bli litt tøffe og slitsomme. Kort sagt ga den «trygge havnen» dem en mulighet til å prøve ut ulike metoder, møte elever og foreldre med større tyngde og ro, og mot til å innrømme når ting kunne oppleves vanskelig og bortimot uoverkommelig, uten at de bekymret seg for å være en ekstra belastning. Som en sa:

«Jeg får hjelp til å fremstå mer profesjonelt utad, og så bruke mentor til å få lov til å stille de «dumme» spørsmålene, rett og slett få lov til å være ny, og få ut frustrasjonene mine der».

Hun understøttes av en annen som sier:

«Og det er jo ikke så veldig gøy å gå rundt og spørre alle andre om hvordan du skal gjøre din jobb når de er opptatt med å gjøre sin jobb. Så det hadde jo blitt... holdt på å si både mer på meg og mer på alle andre, sikkert de som sitter ved siden av meg på kontoret. At de da hadde måttet ta den byrden. Selv om de ikke hadde fått betalt for det eller fått det inn på sin plan. Sånn som en annen veileder eller mentor.»

Denne informanten understreker at hennes mestringsfølelse styrkes nettopp gjennom at hun kan benytte veilederen til både emosjonell støtte og faglig hjelp uten å kjenne på følelsen av å være til belastning for noen. Dette gir henne en opplevelse av at det er greit å være ny og ganske uerfaren med behov blant annet for å finne svar på «opplagte» spørsmål.

Videre kan det se ut til at flere av de nyansatte nyutdannede lærerne jeg snakket med uttrykte takknemlighet og en stor grad av ydmykhet i forhold til at de hadde fått en stilling ved skolen. Denne formen for ydmykhet kan muligens føre til at de blant annet kan fremstå som forsiktige når det gjelder å stille krav til sin arbeidsgiver og ledelsen for øvrig hva gjelder arbeidsinnhold – og øvrige krav som måtte bli stilt. Et eksempel fra mitt materiale i så måte er en av de nyansatte med solid faglig bakgrunn innen flere viktige, og undervisningsmessig sett sentrale felt. I tillegg til å undervise innen enkelte av disse fagene, blir denne ferske læreren satt til å bedrive opplæring i et viktig basisfag som vedkommende i utgangspunktet ikke har faglig kompetanse til. Dette har blant annet ført til at læreren selv må ta utdanning innen dette faget parallelt med bortimot 100 % stilling ved skolen. Dette har til tider blitt opplevd så strevsomt og til tider tøft for vedkommende, at uten støtte fra blant annet en erfaren og dyktig veileder, vet hun ikke om hun hadde «overlevd» i læreryrket særlig lenge. Tryggheten og

støtten hun har opplevd gjennom sin veileder har likevel gitt henne en nødvendig tro på seg selv som lærer, og større sikkerhet sett i henhold til at hun vil klare seg. I tillegg ser hun etter hvert at hun mestrer mer og mer, noe som har gitt henne flere gode og positive opplevelser. Det tøffe første året er i ferd med å gå mot et bedre og mer overkommelig andre år for hennes del.

Til slutt var det en av informantene som nevnte at det at veileder og veiledet jobber på samme skole, er viktig og positivt, blant annet med tanke på å skape trygge rammer for den nye. Hun hadde ved en anledning selv opplevd å få generell veiledning gjennom et veiledningssystem i kommunen der de kom og observerte henne ved et par anledninger for deretter å komme med overordnede råd og løsningsmuligheter. Dette opplevde hun som til dels meningsløst og lite tilfredsstillende da det var i det daglige arbeidet hun hadde hatt behov for støtte og hjelp. Som hun sier:

«Da kunne jeg jo like godt ha lest en bok om de tingene jeg lurte på og trengte hjelp til..»

Med andre ord kan det se ut til at det oppleves som trygt å ha en erfaren kollega på sin egen arbeidsplass i ryggen når en selv skal utforske – og skape rammer rundt sin egen lærerrolle.

5.1.2 Veilederen

Veiviser, rådgiver

Det som har vært interessant å se her er at veilederne på mange måter bygger opp under de veiledetes oppfatning av begrepet veiledning. De vinkler det naturlig nok ut fra sitt ståsted, men fokuserer i all hovedsak på at veiledning er å oppmuntre den veiledete til å finne seg selv sin egen stil i utøvelsen av yrket sitt. Noen pekte på at de ikke ønsket å kreere «copy-cats», men selvstendige og tydelige voksenpersoner som kan stå inne for de valgene de tar, og den undervisningen de ønsker å bedrive.

«En veileder skal oppmuntre og utfordre den veiledete for å nå målet sitt»,

var det en som så tydelig sa.

Heri kan det blant annet ligge en forventning om at en veileder skal hjelpe den nye til å strekke grensene sine litt, utfordre den nye til å teste seg selv litt ekstra, gjerne med et mål om

å oppleve mestring og derigjennom bygge selvtillit og profesjonell styrke. Som en av de intervjuede veilederne sa:

«Du skal pirke litt borti profesjonaliteten deres»,

Og videre:

«Du skal hjelpe noen til å se seg selv, hjelpe noen i sin egen læring, til å finne sin egen identitet».

Denne informanten var blant annet opptatt av hvor viktig det er at en lærer er god og trygg for at elevene skal ha det bra, og at målet med veiledning var nettopp dette for hennes del. Etter hennes mening er det relasjonen elev-lærer som er den sterkeste påvirkningsfaktoren for elevenes trivsel og derigjennom læring. Med dette utgangspunktet kan en også forstå at det å kunne fremstå som trygg og profesjonell som lærer, med sine egne behov og sin egen frykt under kontroll, bør være sentrale elementer i et klasserom i møte med elevene. Veiledning kan muligens være en god bidragsyter i så måte, og flere av de intervjuede veilederne anså dette som sentralt. Her var flere inne på at veilederen også bør evne å være «en klippe» for den nye, «en klippe» der også frustrasjoner og følelsesmessige reaksjoner kunne få komme til uttrykk.

Som en sa:

«Jeg skal være en ventil også – den veiledete skal kunne komme til meg og få ut sine frustrasjoner og sånt og så kan vi finne løsninger sammen».

Jeg synes at denne uttalelsen på mange måter beskriver og oppsummerer veiledernes syn på hva veiledning er for dem. Det å være veileder fremstår for dem som en sammensatt oppgave. Rollen bør fylles med faglighet og profesjonalitet, vel så mye som personlig støtte og medmenneskelighet. Veilederne jeg snakket med, var alle opptatte av at veiledningen skal ta utgangspunkt i den veiledetes behov, og være basert på dennes livserfaring og forkunnskaper i forhold til yrket sitt. Samtidig kommer det frem at veiledning ikke skal være noen form for førstehjelp. Den kan derimot være et sted der en gjennom vedvarende reflekterende samtaler, basert på gjensidig tillit mellom to likeverdige kollegaer, skal søke å utvikle den veiledetes, og i noen grad veileders profesjonalitet. Dette er blant annet det som kan skille denne formen for veiledning fra den tradisjonelle praksisperioden der praksisveilederen mer er satt til å lære opp en student innen yrkesvalget sitt. Flere av veilederne fremhever i tillegg at den nyutdannede nyansatte læreren helt klart skal vite at de som veiledere er dedikert til veilederoppgaven, og at det i tillegg til den spesifikt avsatte tiden de har til veiledning skal

være helt adekvat å kontakte vedkommende spontant ut fra spørsmål og utfordringer som kan dukke opp underveis i en travel hverdag, og kreve hjelp og svar raskt.

En støttende kollega

Som jeg pekte på i forrige avsnitt, kan det ifølge mine funn se ut til at en veileder bør ha en trygghet og en porsjon profesjonell erfaring i bunn for å kunne ivareta den nyutdannede nyansatte lærerkollegaen på en tilfredsstillende måte. Det kommer frem at de bør ha kjent skolelivet litt på pulsen, og helst kjenne bra til miljøet og kulturen ved den skolen begge bør være ansatt ved. Eksempelvis var det en som nevnte at hun også anså det som sin oppgave å kunne gi den nye råd om eventuelle andre kolleger som kunne være til hjelp, både faglig og profesjonelt, gjerne i forbindelse med å løse mer praktisk rettede oppgaver. På denne måten kan den nye bli ført inn i kollegiet på en naturlig måte, og oppleve støtte fra flere hold.

Noen av veiledere påpekte videre at de også anser det som sin oppgave å kunne være den nyansattes talerør inn til ledelsen dersom det var behov for det. Ved en av skolene ga dette seg eksempelvis uttrykk i en episode der ledelsen satte den nye læreren til å undervise i et sentralt basisfag uten at vedkommende hadde den nødvendige kompetansen. Dette medførte en stor påkjenning for henne, og ble opplevd som svært så belastende. Hun fryktet blant annet at dersom hun tok dette opp med ledelsen, ville de kunne vurdere henne som inkompetent, og i verste fall ikke tilby henne fortsettelse i jobben sin. Da hun i tillegg skulle settes til å undervise i enda flere fag, grep veileder inn og talte hennes sak hos ledelsen:

«Og da sa jeg at det nå skal jeg si nei. Dette skal du ikke gjøre. Ja rådet hun til å si nei til noen av fagene. Så jeg spurte om hun kunne det, så sa jeg: det kan du.»

Jeg syns dette viser et konkret eksempel på hvordan en veileder blir en oppmuntrende og støttende kollega, samtidig som hun også har kunnskap nok, både profesjonelt og menneskelig, til å hjelpe den nye til å få en levelig arbeidshverdag. På denne måten kan de også avlaste den nye sett i forhold til at den har ett menneske å forholde seg til, ett menneske som kan gi dem assistanse og hjelp relativt raskt.

Den samme veilederen var i tillegg opptatt av at en må veilede den nye til å tenke litt lengre enn neste uke. Hun poengterte også at:

«..vi ønsker å beholde dem (de nyansatte, min anm.) i skolen og vi ønsker at ikke de skal gå inn i en overlevelsesstrategi med en gang, og være der. Og hvis du er der uten å få

hjelp så blir det kanskje litt mekanisk, det arbeidet du gjør og det er jo det vi må vekk fra, sant. Du må ha tid til å tenke litt tanker. En har med mennesker å gjøre. Tenker jeg.»

5.2 Det faglige og profesjonelle utbyttet ved å delta veiledning

Herunder omtaler jeg informantenes opplevelser av hvilken nytte de mener å ha som følge av å ta del i av en veiledningsrelasjon. I korthet, kan det ut fra det materialet jeg har samlet, se ut til at veilederne søker å trekke mer kunnskap som kan relateres til elevenes beste ut av veiledningsrelasjonen, mens den nyansatte i større grad søker etter svar på mer konkrete og praktiske spørsmål til utvikling av seg selv og sin egen lærerrolle. I det hele virker det som om veiledningen for flere av dem fører til et fruktbart kollegialt samarbeid for dem begge, til fordel for elevene.

5.2.1 Den nyutdannede nyansatte læreren

Mer sikker i min lærerrolle – bedre i min ledelse av klassen

Informantene hadde forventninger om at en veiledningssamtale rent praktisk sett burde utvikle seg fra de spurte om noe der deres egne tanker kom frem og ble hørt, til de fikk frem et svar og en løsning de kunne lære noe – og benytte seg av i etterkant. Flere av dem mente eksempelvis at veiledningen skulle gi dem innføring i holdbare og gode didaktiske metoder, hjelp til klasseledelse i tillegg til de rent praktiske gjøremålene i hverdagen. De fleste var også tydelige på at de forventet å få mer observasjon både av egen og veileders praksis i klasserommet, noe de mente ville være meget lærerikt og engasjerende.

Videre ble det påpekt at de nyansatte gjennom veiledning, gjerne rundt de mer praktiske utfordringene i hverdagen, fikk utdypet den pedagogiske teorien og den kunnskapen de opparbeidet gjennom praksisperiodene fra utdanningen sin. Veiledning blir på denne måten blant annet et supplement til de teoriene og ideene en har gjort seg i løpet av studietiden, og som en får utprøvd med mer eller mindre hell de første årene en jobber i skolen. Den nyutdannede nyansatte læreren utvikler muligens raskere sin egen stil og blir autonom og selvgående tidligere enn vedkommende ville ha gjort uten den støtten en veileder kan bidra med.

5.2.2 Veilederen

Inspirasjon og glød, reflekterer over – og utvikler min egen undervisningspraksis.

Sett i henhold til hvilke forventninger veilederne har til eget utbytte av å delta i en veiledningsrelasjon er fellesnevneren for dem alle inspirasjon. Jeg opplevde at samtlige veiledere var åpne mennesker, genuint opptatt av utvikling både i forhold til seg selv og til skolen de var ansatt på. Ved siden av å nevne at de ønsket å bidra til å holde på nye og dyktige lærekrefter, poengterte de at det å få jobbe sammen med, og vise veien for en ny kollega, førte til at de selv opprettholdt sin glød og sitt engasjement i forhold til jobben selv etter mange år i yrket. Dette var også deres helt klare forventninger til å påta seg oppdraget som veileder. Videre var det en som sa at:

«Jeg får muligheten til å vise at noen bryr seg om deg (den nyansatte, min anm.), vise at vi vil ha deg her. Vi er glade for at du valgte oss»

En av veilederne trakk også frem at hun ved å være veileder blant annet ønsket å fortelle den nyansatte at elevene trenger vedkommende, og at hun veldig gjerne vil bidra til at den nye kollegaen vil fortsette som lærer også etter sine første år i yrket. Videre var det noen som sa at deres forventninger om å få oppleve egen glede ved å se at den hjelpen de bidrar med kan føre til at den nye føler seg vel og viser glede over å mestre yrket sitt, var medvirkende til at de ønsket å være veiledere. Det å få muligheten til å assistere den veiledete til å få erfaring med hvor sammensatt og spennende lærerrollen er – og at den faktisk er overkommelig, var for flere en sentral og viktig bit i veiledningsforholdet for dem.

Videre ble utsikter til egenutvikling og muligheter for ny inspirasjon i form av kursing og skolering nevnt av noen som gode argumenter for å påta seg en veilederrolle. Etter mange år i yrket, og med fare for å fryse fast i faste rammer og rutiner, opplevde flere av veilederne glede ved å kunne utvikle seg selv både i samarbeidet i veiledningsrelasjonen. Kurs for å forbedre sin egen faglige kompetanse, spesielt innenfor veiledning og kommunikasjon, ble også nevnt. Flere av veilederne var i tillegg enige i at det å bli utfordret på sin egen praksis og derigjennom måtte skjerpe seg var en viktig motivasjon for å påta seg et veiledningsansvar. Flere av dem snakket om faren for å stagnere og gå inn i fastlåste mønstre etter at en har jobbet ganske mange år i skolen, noe de alle ønsket å unngå. Som en av informantene sa:

«Jeg blir mer selvkritisk, og utfordres til å skape bedre undervisning»

Denne veilederen jobbet blant annet kontinuerlig med å forbedre sine egne undervisningsopplegg som følge av yrkesbevisstheten vedkommende tok inn over seg som

følge av å bedrive veiledning og derigjennom oppøve et selvkritisk blikk. En annen nevnte at hun ble mer reflektert i forhold til sin egen lærerrolle og oppmerksom på det ansvaret hun og alle i skolen har for elevene.

Flere av veilederne var også opptatte av at det å bli oppdatert og få innblikk i nyere teori som de kunne knytte opp mot sin egen praksis var utviklende:

«De nye oppdaterer meg til en viss grad også faglig. Jeg stiller ofte spørsmål til dem».

En annen poengterte:

«Men jeg fortsatte som veileder og likte det utrolig godt. Veldig lærerikt. Utviklet meg selv og alt som er rundt meg og min undervisning».

Likeledes kom det frem med glede at det å møte kreative nye kolleger som kanskje tenker litt annerledes, og ser på jobben med unge friske øyne, får de «gamle traverne» til reflektere over egen praksis, som en sa:

«At.. ja, det er kreative folk. Som tenker litt annerledes og får deg til å tenke: det var ikke dumt. Det har jeg aldri gjort før. Men det opplever vi fremdeles. Etter over tretti år».

Jeg mener i det hele å se en ekte glød og interesse for skole og skoleutvikling blant de veilederne jeg snakket med. Deres bevissthet rundt menneskesyn, måten å møte elever, foreldre og kolleger på er i stor grad påvirket av deres positive holdning til yrket sitt. Det kommer ofte frem at de ved å delta i en veiledningsrelasjon har blitt mer oppmerksomme på elevene, og på å få dem alle med. Noen sier blant annet at ved å se en annen kollega i aksjon, blir de også mer oppmerksomme på seg selv og sin egen undervisning. De tør å våge litt ekstra i forhold til sin egen undervisning, og sammen med den nyansatte reflektere over dette i ettertid. De kan utveksle ideer og i det hele fremstå som mer åpen og dynamisk som en sa, noe vedkommende mente var svært viktig som lærer:

«Det å få snakke og tenke høyt sammen, gjør at en selv får reflektert og tenkt igjennom ting».

Hun suppleres av en annen som vinkler det slik:

«Den nye observerer en del som jeg kan ha nytte av også, gjerne i forhold til elever».

5.3 Organisering av veiledning

Herunder beskriver jeg de forslag som kom frem under intervjuene i henhold til hvordan veiledning bør kunne foregå for at de involverte partene skal kunne få best mulig utbytte både faglig og profesjonelt. Jeg kan kort si at ord som «struktur», «fleksibilitet», «avsatt tid» og «observasjon» går igjen både blant veilederne og de nyansatte når det er snakk om effektiv utnyttelse av veiledningsrelasjonen.

5.3.1 Den nyutdannede nyansatte læreren

Struktur, fleksibilitet, dialog

Det er viktig for flere av informantene at de får lov til å være «nye» i den forstand at de kan få lov til å stille «dumme spørsmål» og bruke litt tid på å finne sin egen vei mot en trygg og god lærerrolle, noe veilederen bør ha forståelse for. Slik jeg oppfattet det, mener de nyutdannede nytilsatte lærerinformantene at veilederen bør være praktisk, objektiv og saklig. I tillegg bør vedkommende ha erfaring nok til å hjelpe den nyansatte til å strukturere og sortere ut tanker og frustrasjoner. Som en sier:

«Veilederen hjelper meg å strukturere det jeg egentlig tenker».

Deri ligger også det å ha en løpende dialog og gode samtaler veileder og veiledet imellom. Flere påpeker i tillegg at det er sentralt at veilederen har solid erfaring slik at vedkommende eksempelvis kan sette seg inn i den veiledetes behov for støtte både profesjonelt, menneskelig og faglig. Det er for eksempel ikke nødvendig, sier de, at veilederen har den samme faglige bakgrunnen som dem selv, men vedkommende bør være i stand til å sette seg inn i problemstillinger og begrepsapparat som er gjeldende innen ulike fagområder slik at den felles forståelsen av de ulike temaene som tas opp i samtalen er til stede.

Likeledes mener flere av de nyansatte at veiledningen til dels kan være emnebasert da de ikke alltid har oversikt over hva de skal ha kunnskaper om eller bør diskutere. Som en sier:

«Veileder kan altså godt ha et tema vi skal se nærmere på»

Samtidig poengteres det at fleksibilitet er viktig, og at det skal være rom for en løs dialog. Det anses i tillegg som viktig at den nyansatte kan komme opp med temaer selv som de ønsker å diskutere og prate om, gjerne i forkant av veiledningstimen. Det å ha forhåndsdefinerte emner og problemstillinger oppleves av flere å strukturere veiledningsøkten, slik at det som anses

som sentralt å få tatt opp faktisk kommer med. En sier blant annet om å forberede samtalen litt:

«Dette har jeg lyst til å spørre om.. slik at det ikke koker bort i annet uorganisert prat..»

Jeg er ny, gi meg tid og rom

Et annet viktig moment som kom frem under intervjuene, var behovet for avsatt tid til veiledning. Samtlige informanter var svært opptatte av å få satt av plass til veiledning på planen. Det kommer klart til uttrykk at veiledning ikke skal være en tilfeldig salderingspost på toppen av alt annet som skal gjøres og ordnes i løpet av en hektisk arbeidsuke, men derimot et fast jevnlig møtepunkt for veileder og veiledet. Noen var også opptatte av at de burde få være på et eget sted når de hadde veiledning, og eksempelvis ikke på personalrommet eller andre arenaer der de kunne bli forstyrret av andre kolleger som ville ta del i samtalen.

Observasjon: Vis meg hvordan det kan gjøres

Videre kom det frem at det å kunne få være observatør til veilederens undervisning, og ha veilederen med seg i noen av sine egne undervisningstimer ble ansatt som et tydelig ønske fra de nyes side, spesielt sett i henhold til klasseledelse og utøvelse av lærerrollen. Det er mye lærdom å hente ut fra gode rollemodeller, og dette kan være utgangspunkt for emner og diskusjonstema ved senere veiledningsøkter. Som en av informantene sa:

«.. en blanding av både samtaler og observasjon. For jeg tenker i ettertid at jeg kunne gjerne egentlig tenkt meg å observere veileder. I klasserommet. At det ikke bare er veileder, at det er...nå hadde vi jo bare samtaler, men kombinert det med at jeg fikk observere henne og hun fikk observere meg. For jeg merker jo at, eller hvis jeg er inne som to-lærer, så er jeg veldig bevisst på den andre læreren. På hvordan han håndterer klassen. Man er jo nysgjerrig på hva fungerer, hva fungerer ikke? Hvorfor funker ikke dette? Hva vil jeg ikke gjøre? Hva vil jeg gjøre? Du har jo alltid en tanke om det, men å se andre, og da mer erfarne lærere som er dyktige og flinke. Og hvis det var noe mer sånn formalisering så tror jeg jeg ville valgt det».

Et annet veiledningspar fungerte eksempelvis i to-lærere fast i noen fag for en klasse, og de opplevde også at dette ga dem begge inspirasjoner og muligheter til et naturlig samarbeid.

Den nyansatte opplevde at dette ga trygghet og ideer til etterfølgelse, mens den erfarne veilederen opplevde at hun fikk interessante faglige innspill samtidig som hun kunne observere klassen og enkeltelever i større grad.

5.3.2 Veilederen

Forberedelse gjennom å bestemme et tema for samtalen

Det å ha strukturerte rammer for veiledning anses også blant veilederne som sentralt. Flere av dem mente eksempelvis at det kan være greit innimellom å ha et tema som skal diskuteres i veiledningssamtalen, gjerne forutbestemt av at den nyansatte skriver noen ord om hva vedkommende ønsker å ta opp. Samtidig understreker de, som også de nyansatte gjør, at det må være rom for åpenhet og fleksibilitet i veiledningsforholdet. Noen av veilederne påpekte videre at ved å oppfordre den nyansatte til å sende dem innspill til samtaletema, ble de utfordret til å forberede seg til samtalen og til å måtte sette seg ordentlig inn i temaet på forhånd, noe de fant inspirasjon og interesse i.

Hindre utmattelse, frikjøpt tid, ledelsen sentral

Alle veilederne var, som nevnt, opptatte av at det bør avsettes tydelig tid til veiledning. Flere pekte videre på at den nyansatte bør ha en noe redusert stilling det første året, nettopp for å hindre at vedkommende blir helt utmattet av de krav og utfordringer han eller hun møter i sine første år som lærer. Noe av den ekstra tiden de får til rådighet som følge av denne reduksjonen, kan settes av til blant annet veiledning. Som jeg har vært inne på tidligere kan det også se ut til at dersom både veileder og den veiledete får frikjøpt en time til å bedrive veiledning, fører det til at de kan prioritere dette uten å føle at det kommer på toppen av alt annet. Veiledningen får på denne måten en naturlig plass i hverdagen, og begge parter får rom til å anse dette som viktig tid.

Videre kan det se ut til at dersom veilederen kjenner skolen, kollegaene, miljøet innenfor og utenfor, kan det føre til at den nyansatte raskere blir innlemmet. Noen av informantene sa, som jeg tidligere har vært inne på, at de som erfarne lærere også ønsket å fungere som et talerør til ledelsen, og mot kollegiet for øvrig for den nye, dersom vedkommende hadde behov for det. Det ble også dratt frem at den nyansatte bør få litt ro helt i starten av sin lærerkarriere, få lov til å være ny, og eksempelvis ikke bli bombardert med mengder av informasjon. Videre

ble det poengtert at skal en få god kvalitet over veiledningen, bør også ledelsen ved skolen være med på laget. Som en informant så tydelig uttrykte det:

«Den (ledelsen, min anm.) må stå bak veiledningen 100% for at det skal være bærekraftig».

Dette mente hun også innbefattet at ledelsen skal være forsiktig med å telle minutter når det kommer til veiledning, og heller velge å være åpne for en gi-og-ta holdning. Fleksibilitet fra ledelsens side fremstilles kort og godt som et sentralt element dersom en skal kunne få til velorganisert og velfungerende veiledning for de nyutdannede nyansatte læreren ved en skole. Likeledes kommer det frem at veiledning bør «ufarliggjøres» overfor de nytilsatte ved at det innføres som en naturlig og obligatorisk rutine ved skolen:

«Sånn gjør vi det her.. vi har et godt tilbud til alle nye!»

Observasjon: Egen inspirasjon og respekt for kolleger

For de fleste veilederne fremsto observasjon som en fin mulighet til å se en kollega i aksjon, og derigjennom ha muligheter til å bli inspirert og utfordret på sin egen praksis. Samtidig kan det gi deg, som erfaren lærer, respekt for andre kollegers innsats og stå-på-vilje. Som en som hadde vært innom flere kollegers klasser under skolevandring og observert, sa til dem i etterkant:

«..jeg tror jeg har lært 10 ganger mer enn hva dere har, det er bare helt sikkert, sa jeg. Nå er jeg egoistisk som leder. Dette her gir meg veldig mye å gå rundt og se. Ja.»

Hun sa blant annet videre:

«... gud her er mye godt håndverk som blir gjort. Det var det som jeg satt igjen med som en sånn overbygning at: gud, det er mange flinke folk, og dyktige og ærlige. Folk vil gjøre en god jobb. Folk vil gjøre en god jobb, altså.

Med dette i bakhodet er det et tankekors at samtlige av mine informanter understreket behovet for å observere hverandre i aksjon, men at tid og organisering av veiledningsrelasjonen for flere av dem ennå ikke hadde medført så mye av dette momentet. Dette til tross for at de erfarne lærerne og veilederne så klart trekker frem muligheten til å bli inspirert i forhold til sin egen undervisning. Det å se den andre i aksjon, kan blant annet gjøre dem mer bevisste i forhold til sin egen lærerrolle og utførelsen av den. I tillegg kan det å se den nye i sving med sin undervisning, muligens også føre til at veiledningen som bedrives dem imellom blir mer

konkret. De har noen felles opplevelser som de kan ta opp og diskutere. De nye lærerne, på sin side, ser også verdien av å observere veilederne i aksjon. De oppfatter dem som gode rollemodeller som de kan plukke opp gode ideer og tanker fra, blant annet til bruk i sin egen undervisning, og i sin ledelse av klasser.

Det kan legges til her at i etterkant av intervjuene, uttrykte flere av veilederne, uavhengig av hverandre, at de ønsket å innlemme mer observasjon i deres neste veiledningsforhold, noe som burde tilsi at de opplever det som et sentralt element innen meningsfull og velorganisert veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere.

5.4 Veiledningsparene sett opp mot hverandre

Helt til slutt i dette kapittelet vil jeg kort trekke frem likheter og ulikheter parene imellom. Dette for å forsøke å sette fingeren på hva som ser ut til å fungere.

Ut fra det materialet jeg har, kan det virke som om at samtlige veiledningspar har valgt å organisere veiledningen seg imellom som åpne samtaler, basert på tillit og gjensidig respekt for hverandre som likeverdige kolleger. Samarbeid dem imellom ser ut til dominere mer enn for eksempel en «mester-svenn»-relasjon der veilederen fremstår som en ekspert som skal gi den veiledete, «novisen», konkrete råd og klare handlingsstrategier.

Veiledningen ser videre ut til å være preget av dialog og nærhet, der den nye får prøvd seg, komme med spørsmål og eventuelt selv be om råd om nødvendig. Det virker som om samtlige par ser ut til å sette pris på å delta i et veiledningsforhold. Ut i fra det materialet jeg har, kan det likevel fremstå som om at der man hadde fått frikjøpt tid for å inngå i et veiledningsforhold ble dette prioritert enda høyere enn der det var lagt inn som en del av planen på toppen av alt annet. Veiledningstiden ble overholdt, og svært sjelden prioritert bort til fordel for andre oppgaver så som vikartimer og rette-, plan- og vurderingsarbeid. Fleksibilitet kan i så måte virke til å være et viktig moment sett i forhold til å få gjennomført veiledningen i en travel hverdag. Som en av de nyutdannede nyansatte lærerne så tydelig sa:

«.... av og til tok jo de, sånn som meg og veilederen, vi tok jo av og til veiledningen i lunsjen og sånt. Fordi det var da vi hadde tid. Så da blir jo ikke kan du si utbyttet like stort som om hvis vi hadde hatt avsatt tid. Og jeg visste at den timen er avsatt til det og vi får. vi er frikjøpt og da skal vi gjøre det. Og da er det lettere at vi gjennomfører det og».

Ved andre skoler, der ønsket om frikjøpt tid fra veiledernes og de veiledetes side var stort, men fremdeles ikke innfridd, kunne det virke som om veiledningsparene hadde et mer pragmatisk forhold til når og hvordan veiledningen skulle foregå. Til tross for at de var veldig engasjerte og klare på hvor viktig de synes at veiledning av nye lærere bør være, er inntrykket mitt likevel at veiledningstiden innimellom kan forsvinne inn i andre, gjerne etter skolens syn, mer vesentlige oppgaver der og da. Idet veiledning står på planen, blir den til slutt gjennomført, men det kan virke som det blir mer tilfeldig der det måtte passe inn i løpet av dagen eller uken. Som en av de veiledete her uttrykte:

«For når du har en rettebunke som ligger på pulten og det er litt sånn: ja, hva skal vi snakke om i dag, da? Nei, jeg har ingenting å ta opp. Ok, greit da går vi og retter det».

Materialet avslører også at veilederne i alle veiledningsparene opplever det som givende å delta i et veiledningsforhold. Dette er et funn det kan være interessant se nærmere på. Slik jeg opplever det, kan det blant annet virke som om at dette er et felt det har vært forsket mindre på i nasjonal og internasjonal sammenheng der gjerne den nyutdannede læreren har vært i fokus. Ut fra mitt materiale, ser det eksempelvis ut til at dersom veilederne får grunnleggende kursing og skolering innen veiledningsfaget, med fokus på veiledning av nyutdannede kolleger, blir de bedre rustet og mer reflektert i forhold til hva et veiledningsforhold bør inneholde, og hva som kan være målsettingen med det. I det neste kapitlet blir blant annet dette diskutert nærmere.

Kapittel 6: Drøfting av teori og funn

Basert på de fire forskningsspørsmålene mine: forståelse av -, forventninger til -, utbytte av - og organisering av veiledning har jeg, som vist, sett på tidligere forskning rundt emnet, og i tillegg gjort en del funn. Ut fra dette har jeg utarbeidet noen kategorier som vil ligge til grunn for den videre diskusjon. Jeg sammenfatter de to første spørsmålene under ett da de begge på mange måter belyser informantenes tanker og følelser rundt begrepet. Videre henger de to siste spørsmålene tettere sammen sett i henhold til å kunne si noe om hvilken form for veiledning som fungerer for de ulike informantene. Dette gir igjen et utgangspunkt for en drøfting av hvordan det kan se ut at en-til-en-veiledning i skolen kan organiseres for å oppnå et best mulig utbytte både for den nyutdannede nyansatte læreren og veilederen.

Overordnet oppsummert, virker det som om at mine funn i stor grad bekrefter og underbygger eksisterende forskning, spesielt når en ser på informantenes forståelse av hva veiledning bør innebære, og de rollene en innehar i en slik relasjon. Der jeg likevel mener å se tendenser av nyere karakter, er når det kommer til veiledernes generelt sett positive syn på sin egen profesjonelle og faglige utvikling av å påta seg en veiledningsrolle. Dette kan muligens ha sammenheng med at alle veilederne jeg intervjuet i denne undersøkelsen hadde tatt veilederutdanning, alt fra 30 til 60 studiepoeng, og med dette fremstod som bevisste rundt seg selv og sitt eget utbytte av å delta i en veiledningsrelasjon, i tillegg til ivaretagelsen av den nye læreren. Likeledes kan det virke som om at veiledning kan være medvirkende til at «praksissjokket» blir dempet litt for den nye læreren, i og med at vedkommende har en dedikert og erfaren kollega ved sin side.

Jeg mener videre å se at implementering av veiledningsordningen flere steder henger etter til tross for at intensjonen om at veiledning skulle tilbys nyutdannede nyansatte lærere ble vedtatt allerede i 2010. Dette er forhold jeg blant annet vurderer nærmere i dette kapittelet.

6.1 Hvordan fremstår veiledning?

Her har jeg valgt å følge den samme strukturen som i analysedelen, slik at jeg starter med en diskusjon rundt de nyansattes tanker før jeg tar opp tråden med veiledernes syn. Dette for tydeligere å få frem hvilke tanker og syn på veiledning som kan møtes og utfordres i en-til-en-

relasjon mellom en nyutdannet nyansatt lærer og en veileder. Både forståelse av- og forventinger til veiledning, men også profesjonelt og faglig utbytte vil bli diskutert.

6.1.1 Den nyansatte nyutdannede læreren

Praktisk og emosjonell støtte

Kategorier som utkrystalliserte seg blant de nyutdannede nyansatte lærerne var disse: Praktiske utfordringer i møte med skolehverdagen og elevene, de mer emosjonelle aspektene ved det å være ny og søkende, i tillegg til rent faglige spørsmål som kan oppstå underveis. Jeg opplevde at de to første kategoriene i stor grad grep inn i hverandre og at utfordringer innenfor den ene kategorien naturlig nok kunne påvirke og skape litt «turbulens» på den andre. Informantene ga til kjenne at veiledning for dem var å få råd og søke støtte hos en erfaren, dedikert kollega, i tillegg til at de forventet at dette blant annet skulle gjøre dem tryggere og bedre rustet i sin lærerrolle. De satte pris på å ha ett menneske å forholde seg til, veilederen, fremfor å måtte være avhengig av å fly rundt til ulike kolleger og bry dem med spørsmål og assistanse til å løse forskjellige utfordringer i løpet av arbeidsdagen.

Når en ser på forskningen og den litteraturen som er gitt ut rundt emnet nyutdannet nyansatt lærer, kan en på mange måter si at den bygger opp under et slikt syn. Nye lærere tilkjenner et stort arbeidspress, dårlig samvittighet overfor elever og en følelse av utilstrekkelighet generelt sett. De gir også uttrykk for at praktiske gjøremål, og det å sette seg inn i skolens liv og virke, samtidig med alle de kravene som stilles til formelle og mer administrative oppgaver, sluker mye av tiden og oppmerksomheten i en startfase. Det å ha noen å gå til for å få hjelp, kan i en slik fase blant annet oppleves som betryggende.

Dette skulle få en til å tro at veiledning av nyutdannede nyansatte lærere var en prioritert oppgave i grunnskolen, spesielt med tanke på at den før nevnte intensjonsavtalen mellom KS og KD (2010) fremhever at alle nyutdannede nyansatte lærere skal få tilbud om dette. Ut fra mine erfaringer i forbindelse med denne masteroppgaven, kan det imidlertid se ut til at flere av skolene jeg kontaktet i en av de to kommunene jeg opererte i, ikke har kommet ordentlig i gang med et slikt tilbud. I tillegg mener jeg å se at ved skoler der veiledning var et tilbud, kunne enkelte av de nye lærerne gi inntrykk av at de opplevde veiledningen som en mer tilfeldig praksis som ble tatt etter behov og når tiden tillot det. Når flere av informantene føler at ett år med veiledning burde være tilstrekkelig, tolker jeg det eksempelvis dithen at de har en oppfatning av at veiledning skal dreie seg om hjelp og samtaler rundt praktiske og gjerne

emosjonelle utfordringer, oppstått her og nå, mer enn å være en arena for faglig og profesjonell utvikling.

Denne opplevelsen av «tilfeldighet» kan også underbygges av at det i noen tilfeller kan virke som at veiledning innimellom nedprioriteres til fordel for andre mer praktisk rettede oppgaver så som eksempelvis rette – og vurderingsarbeid og ekstra vikartimer. Som en av informantene eksempelvis opplevde, så var det innimellom sånn at dersom hun ikke hadde noe å ta opp til veiledningsøkten, kunne hun og veilederen heller prioritere å gjøre andre presserende oppgaver isteden. Hun illustrerer på mange måter det inntrykket jeg har i forhold til enkelte av de skolene som hadde tilbud om veiledning; at det ble oppfattet mer som en ekstra oppgave i tillegg til alle de andre gjøremålene i løpet av en arbeidsdag, fremfor å være en egen dedikert og avsatt bolk til refleksjon og ettertanke. Engasjementet fra veiledningsparene til å bedrive veiledning er stort, men de må likevel innrømme at veiledningstiden innimellom forsvinner inn i andre skolerelaterte oppgaver. Veiledningen blir gjennomført etter hvert idet den står på planen, men det kan virke som det blir mer tilfeldig der det måtte passe inn i løpet av dagen eller uken.

Det kan være flere grunner til en slik slikt praktisk orientert veiledning. En kan eksempelvis være at dersom skolen mangler et bevisst og helhetlig opplegg, der veiledning inngår som et fast ledd i det å ta imot og ivareta nyutdannede nyansatte lærere, kan det være enklere å velge dette bort. Et annet moment kan være at veilederen selv ikke ser verdien av veiledningen for sin egen del, at hun også kan ha utbytte av å delta i veiledningsforholdet. Dersom hun isteden ser på seg selv mer som en allvitende «mester» som skal følge opp og være den nyes rådgiver, mister hun gjerne av syne den nyansatte som en kollega med blant annet ny og oppdatert kunnskap. Hun ser muligens ikke verdien av at de begge gjennom samarbeid og dialog kan bidra til å utvikle hverandre som fagpersoner og profesjonelle aktører, noe som påpekes som sentralt flere steder i forskningslitteraturen. I en slik setting kan den veiledete også kanskje føle at veiledningen kan oppleves som en «hemsko». Hun gjennomfører den gjerne fordi hun må, mer enn fordi den oppleves som verdifull og utviklende. En slik holdning kan muligens også utløses som følge av tidspress.

Dette med tidsfaktoren, og generelt sett stort arbeidspress kan gjerne gi lite rom for dypere faglige diskusjoner, noe som til dels underbygges av mine funn. Den veiledete kan oppleve at veiledningen kommer på toppen av alle andre gjøremål, og oppfatte den som nok en pålagt tidstyv, mer enn en kjærkommen støtte og hjelp i en begynnelsefase. Samtaler basert på utveksling og refleksjon rundt pedagogisk teori og praksis, kan i en slik sammenheng kanskje

bli satt til side til fordel for å finne løsninger på her-og-nå utfordringer rundt elever, planer og undervisningsopplegg. Dersom veiledning blir oppfattet slik, kan en kanskje forstå at holdningen til veiledning kan få preg av en mer «lunken» karakter hos den nye læreren, og bli nedprioritert i forhold til andre oppgaver som oppleves som mer presserende. Ett år med veiledning kan under slike omstendigheter gjerne oppleves som å kunne være nok for å bli innlemmet i praktiske og hverdagslige spørsmål rundt jobben som lærer.

En kan i denne sammenhengen spørre seg om veiledning av nyutdannede lærere kunne ha fått en mer sentral plass i skolen hvis det blant annet i enda større grad kunne bli presentert som en brobygger mellom utdanning og yrke for den nye. Med NOKUT-rapporten (2013) om lærerutdanningens relevans friskt i minne, er det fristende å stille seg dette spørsmålet. På den ene siden vil de nye lærerne kanskje tydeligere se verdien av å ta imot et slikt tilbud, og i større grad forvente at veiledningsøktene ble prioriterte og planlagte samtaler. På den andre siden kunne veilederne kanskje tydeligere se verdien av den viktige jobben de gjør med å hjelpe en ny kollega inn i et allsidig og krevende yrke, og med det føle seg mer verdifulle, og slik sett berettiget til utdanning i- og kompensasjon for veiledningsjobben. Skolens ledelse på sin side kan, som en følge av dette, muligens kunne høste resultater i form av tryggere nyutdannede lærere som tidlig i karrieren sin blir autonomisert, noe som igjen gjerne kan føre til at langt færre av dem slutter i jobben etter kort tid.

Videre kan det se ut til at flere av de nytilsatte lærerne jeg snakket med, uttrykte takknemlighet og en grad av ydmykhet i forhold til at de hadde fått en stilling ved skolen. Denne formen for ydmykhet kan muligens føre til at de kan fremstå som forsiktige når det gjelder å stille krav til skoleledelsen angående arbeidsinnhold. Som det fremkommer i mitt materiale, skjer det at nyansatte eksempelvis kan settes til å undervise i fag vedkommende ikke en gang har faglig kompetanse i.

Samtidig som norske myndigheter fremhever viktigheten av en lærers kompetanse for elevenes læring, opplever enkelte nyansatte lærere å bli satt til å lære opp ungdommer i et fag de selv må tilegne seg samtidig. En kan lure på om skoleledelsen med dette utnytter den nyes ydmykhet og engstelse for ikke å gjøre et godt førsteinntrykk ved at hun tar imot den jobben hun blir tilbudt uten å diskutere innholdet ytterligere, eller om den nye selv opplever det som interessant å bli utfordret på en slik måte. Mitt inntrykk i denne sammenhengen var imidlertid at den nye læreren som opplevde dette, hadde hatt et tøft første år, med perioder der tankene om det å gi opp hele lærerkarrieren lurte i bakgrunnen. Uten en veileder som så og anerkjente henne, og som i tillegg tok tak i ledelsen for henne, hadde dette kanskje blitt en realitet.

En kan gjerne også forstå at veiledning under slike forhold kan bære preg av emosjonell støtte og praktisk tilrettelegging, mer enn å være et rom for faglige og profesjonelle diskusjoner og refleksjoner. På denne måten kan en forestille seg at veilederrollen innimellom også kan få mer preg av terapi, og at veilederen fremstår som en erfaren ekspert som kan løse novisen frem i et heller komplisert og utfordrende landskap. I dette farvannet bør en, etter mitt syn, se behovet for å benytte veiledere med kompetanse innen veiledningsfaget og noen års erfaring fra læreryrket, noe som enkelte av mine intervjupersoner bekrefter. De understreket eksempelvis at veilederen bør ha erfaring fra yrket, i tillegg til å være et medmenneske. Dette skaper blant annet trygghet for den nyansatte læreren. Forskning støtter også oppunder et slikt syn. Der kommer det blant annet frem at veiledere med fartstid fra læreryrket, i tillegg til kunnskaper om hvordan veiledning av en nyutdannet nyansatt kollega kan foregå, kan gi et mer meningsfullt samarbeid for begge parter, både profesjonelt og faglig.

Et spørsmål en videre kan stille seg i sammenheng med nennsomhet i forhold til ansettelse, er om det er skolen eller den nyutdannede læreren som bør utvise ydmykhet. Det påpekes eksempelvis at en del lærere søker seg ut av skolen og inn i andre yrker, blant annet som følge av tøffe arbeidsvilkår – og krav. Det argumenteres i denne forbindelse for veiledning som et ledd i å få tilgang på– og å holde på lærerressurser. Et annet moment bør i tillegg, slik jeg oppfatter det, være å gi den nye en overkommelig arbeidshverdag der faglighet og personlige kvalifikasjoner bør telle med. Jeg tenker at ledelsen bør være ydmyk i forhold til at den nye bringer med seg fersk kunnskap innen flere felter, og gjerne kan se med nye øyne på etablerte rutiner ved skolen. Som tidligere påpekt, bør den nyutdannede nytilsatte læreren heller bli sett på som en ressurs og benyttes i henhold til dette. Istedenfor å bli satt til utføre arbeidsoppgaver eller bedrive undervisning i fag hun i utgangspunktet ikke har faglig kompetanse til, bør den nye læreren støttes til å føle mestring innen fag og områder som vedkommende behersker, og heller utfordres på sin profesjonalitet og faglige refleksjon til det beste for seg selv og sine elever.

6.1.2 Veilederen

Oppøve et selvkritisk yrkesrelatert blikk, bli inspirert

Da samtlige av veilederne jeg intervjuet hadde tatt utdanning innen feltet veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere, kan det være at dette har satt sitt preg på deres forståelse av- og forventninger til påta seg et veilederansvar. Ut fra mine funn sto de alle frem med et reflektert

syn på sin rolle. De virket trygge og ganske så bevisste på seg selv som fagpersoner og veiledere. Flere av dem trakk frem at veiledning blant annet var å gi råd, være oppmuntrende, og generelt støtte og hjelpe den nye til å finne seg selv som lærer og bli kjent med andre kolleger, elever og foreldre, samt ledelsen på arbeidsplassen. Likeledes virker det som om at de anser det som verdifullt å delta i en veiledningsrelasjon for sin egen del. Noen nevnte at de med dette fikk reflektert over egen praksis, og med dette oppøvet et selvkritisk blikk blant annet i forhold til undervisningen sin.

I forskningslitteraturen kan en videre lese at å utdanne veiledere nettopp kan føre til at de blir mer fokusert over sin veilederrolle – og innholdet i - og utbyttet av å inneha en slik. Som Ulvik og Sunde (2013) er inne på, har det eksempelvis vist seg at veiledere uten veilederutdanning gjerne går inn i en mer begrenset veilederrolle der fokuset er på praktisk problemløsning i hverdagen, fremfor en rolle der vedkommende gjennom bevisst kommunikasjon med den nyansatte læreren kan åpne opp for refleksjon og utvikling. Dette vil, slik jeg ser det, gå inn i en debatt om hva veilederfunksjonen skal innebære, og med det hvilken veilederrolle en ønsker og har behov for å utvikle. Skal veilederen være en praktisk veiviser, og delvis emosjonell støttespiller for den nye på arbeidsplassen, eller søker en derimot en person som kan utfordre den nye – og seg selv med tanke på å opprettholde fokus på – og utvikle sin egen og den nyansatte lærerens profesjonalitet?

Dersom veiledning først og fremst skal dreie seg om å løse dagligdagse her-og-nå-utfordringer, kan det kanskje være greit å benytte seg av en eller flere kolleger på arbeidsplassen for å finne svar. Da kan veiledningen bli en arena for problemløsning av karakteren «denne eleven har vansker med dette» eller «jeg skal ha et undervisningsopplegg om .., hva tenker du om det?», noe som vil være viktig og kanskje presserende der og da. Derimot, om en ser på veiledning som et sted der en skal utvikle seg profesjonelt, og skape seg en bevissthet rundt sin lærerrolle og læreridentitet, kan det muligens være mer sentralt å holde fokus på samtaler og dialoger som krever større grad av refleksjon og selvinnsikt.

Ut fra mine funn å bedømme, kan det i så måte se ut til at en veileder med utdanning innen feltet, ser en dypere verdi av det å inngå i et veiledningsforhold med en nyansatt kollega nettopp av den grunn at de ser verdien av generell profesjonell og faglig utvikling som følge av det. Veilederne jeg intervjuet snakket blant annet om å opprettholde glød og engasjement i yrket sitt, og som en påpekte, verdien av fortsatt å kunne bli overrasket selv etter 30 års fartstid og lang erfaring som lærer. Flere av dem kommenterte også at de gjennom veiledning

av nye, unngikk å falle inn i fastlåste mønstre, fikk inspirasjon, og at dette kunne medvirke til refleksjon over deres egen profesjonalitet.

Går en til litteraturen, og ser på veiledning med sosiokulturelt blikk, fremheves det også her at samtaler, refleksjon og samarbeid skaper rom for læring og utvikling. Overført til veiledning, kan det å utfordre den ferske læreren til å gå utenfor sin egen «utviklingssone» og ha tid til å samtale drøfte problemstillinger i etterkant, påpekes som sentrale elementer i læring og kunnskapsoppbygging rundt hennes lærerrolle – og identitet. Likeledes kan det bidra til at den nye føler seg sett og ivaretatt, samtidig som at veilederen selv kan få mulighet til å studere seg selv og sitt eget profesjonelle perspektiv. Som nevnt i kapittel 3, kan eksempelvis veilederen, sett med blant annet utgangspunkt i den sokratiske dialogen, selv også få tak i sin egen «tause kunnskap» og deriblant gjøre den til gjenstand for teoretisering og drøfting gjennom å veilede en nyutdannet kollega.

6.3 Praktisk organisering av veiledning

6.3.1 Observasjon

Flere av informantene, både blant veilederne og de veiledete, sa at det hadde vært verdifullt å kunne se hverandre i arbeid i klasserommet. Noen av de nyutdannede lærerne uttrykte klart at de gjerne ville hatt mer tid og anledning til å plukke med seg ideer og kunnskaper fra en erfaren person i felten. Likeledes sa flere av veilederne at de så stor verdi i å betrakte andre kolleger i sitt virke. Mye kunnskap opparbeidet gjennom lang fartstid i et yrke sitter gjerne i «ryggraden» og dukker opp i situasjoner der det blir påkrevd. Slik taus kunnskap kan det være vanskelig å være seg bevisst og derigjennom sette ord på og beskrive. Den bør ofte observeres under utførelse. På denne måten kan den nye fange opp kunnskap og få ideer til eget bruk. Veilederen, på sin side, har eksempelvis muligheter for å fange opp ideer til sin egen undervisning gjennom å være til stede i den nye lærerens klasserom.

Funnene mine avslører imidlertid at denne formen for kunnskapsoverføring ser ut til å bli benyttet i mindre grad. Veiledningsparet som hadde fått avsatt tid til å bedrive veiledning hadde likevel lagt dette inn i planene sine og skulle til å gå i gang med dette. Andre steder ble det sagt at det burde være viktig å observere hverandre, men som tidligere nevnt, gjorde eksempelvis tidspress og andre arbeidsoppgaver at dette kom litt i bakgrunnen.

En mulig årsak til at observasjon utelates, kan være at veileder finner det litt ubehagelig, og kanskje til og med truende å ha med seg en annen inn i undervisningen sin. Som Hobson et al. (2008) er inne på, er det enkelte veiledere som har sagt at de i noen grad kan føle stress blant annet ved å la den veiledete observere dem i arbeid. For en trygg og åpen veileder, vil det derimot kunne oppleves som interessant og kanskje litt utfordrende å ha med seg en ny inn. For det første vil vedkommende kanskje kjenne seg inspirert til å utforske nye spor i forhold til sin egen undervisning, for det andre vil hun ha en samtalepartner som hun i etterkant kan drøfte og evaluere sin egen yrkesutøvelse med.

Dette er blant annet Skagen (2004) inne på når han snakker om at den veiledete bør få utforske sitt eget kunnskapsgrunnlag istedenfor å tilegne seg veilederens syn på hva som er den «rette» måten å gjøre noe på. Han poengterer også at den konstruktivistiske veilederen møter den veiledete med en veiledning som er særegen og ledig, der det hersker en åpenhet for flere metoder i veiledningsforholdet, og at hele formålet er en åpen dialog. Denne formen for veiledning underbygger at vi gjennom observasjon, sansning og fortolkning etablerer mening i egne liv. Det er blant annet gjennom å se andre i aksjon, kombinert med egen fortolkning og refleksjon en kan danne grunnlag for sin egen utvikling og identitet som yrkesperson, noe flere av informantene i denne studien var inne på.

Videre ser det ut til at forskning peker på at observasjon, gjerne med samtaler og diskusjoner i etterkant, kan føre til at både veileder og veiledet til en viss grad kan bevisstgjøres seg selv, sin undervisning og sin lærerrolle. Det å kunne sette ord på den tause kunnskapen, kan også for veilederens del virke klargjørende og opplysende, og kanskje føre til læring. Det blir blant annet nevnt at det for en veileder å bli utfordret, kan medføre at også hun må strekke seg litt utover sin egen utviklingszone. Hun vil muligens derigjennom også plukke opp ny kunnskap og utvikle sin egen profesjonalitet som lærer. Med dette for øyet, burde en gjerne vurdere å sette av tid til observasjon av hverandre i et veiledningsforhold. Ut fra mine funn, og gjeldende teori, ser dette ut til å være en virkningsfull måte å kunne skape relevante og kunnskapsfremmende samtaler ut fra.

Et av veiledningsparene trakk i denne sammenhengen frem det at de jobbet som tolærere i noen fag som positivt. Da fikk de på en naturlig måte observert hverandre, samtidig som de utfylte hverandre i undervisningssituasjonen. Gjennom dette gjorde de seg blant annet erfaringer som kunne bli gjenstand for en samtale eller diskusjon i etterkant. Veiledning foretatt på en slik måte, kan bli en naturlig del av et samarbeid mellom to kolleger med ulike erfarings- og kunnskapsbakgrunn. Her kan de, som en selvsagt del av planlegging og

gjennomføring, eksempelvis av et undervisningsopplegg, oppmuntre og kanskje også utfordre hverandre.

6.3.2 Kompensasjon, struktur og fleksibilitet

Videre var flere av informantene, fortrinnsvis de med veilederbakgrunn, opptatte av å forhindre at den nyansatte læreren skulle bli sliten og utmattet som følge av arbeidsmengde- og byrde. De tok blant annet til orde for å gi både den nye og veilederen kompensasjon for å delta i en veiledningsordning, slik at dette ikke kom på toppen av alt det andre arbeidet som kreves i skolen. Dette kunne gjøres i form av frikjøpt tid til begge parter, slik at det settes av strukturerte og planlagte møter på planen, som i tillegg blir overholdt og fulgt opp. Planlagte møter kan blant annet medføre tid til å se nærmere på emner og temaer som den nye og veilederen finner som sentrale.

Flere av de nyansatte intervjupersonene mine ser i denne forbindelse også ut til å helle i en slik retning når de sier at veiledningen til dels kan være emnebasert da de ikke alltid har oversikt over hva de skal ha kunnskaper om eller bør diskuteres. Ulvik og Smith (2010) snakker litt om dette når de blant annet sier at forskning viser at studenter og elever ikke alltid makter å lede seg selv til god kunnskap, men at der det formidles mye informasjon og kunnskap, i kombinasjon med råd og veiledning, blir resultatene ofte bedre. Ulempen med en slik fast og planlagt ordning kan være at partenes evne til å være fleksible og ta ting som de kommer, kanskje forstyrres. Det kommer eksempelvis frem at fleksibilitet sett i henhold til veiledning vurderes som viktig for alle mine informanter. Som noen uttrykte, kunne de blant annet frykte at emner som fremsto som viktige her-og-nå kunne gå i glemmeboken i påvente av å bli tatt opp under den faste og planlagte økten.

På den annen side er det noen informanter som sier at dersom utfordringene eksempelvis noteres ned, og den nyutdannete læreren i tillegg blir bedt om å skrive litt om eventuelle andre emner vedkommende ønsker å snakke om, får hun forberede seg og tenkt igjennom temaet. Likeledes kan veilederen, dersom hun får tilsendt disse refleksjonene og eventuelle spørsmålene på forhånd, få tid til å tenke igjennom dem, og forberede veiledningsøkten. På denne måten kan kanskje veiledning oppleves som meningsfullt og lærerikt for begge parter da den baseres på reelle saker opplevd i skolehverdagen. De kan på bakgrunn av en slik gjennomtenkt behandling av sine erfaringer blant annet få skapt faglige diskusjoner til eget og felles utbytte, og derigjennom kanskje også få satt ord på kunnskap de begge besitter, og som

muligens ville ha forblitt «taus» dersom den ikke var blitt dratt frem i lyset gjennom en slik felles refleksjon, diskusjon, og samtale.

Veiledningsparet der begge hadde fått frikjøpt tid, beskrev en lignende prosess, og veilederen her trakk frem elementet med muligheter for egen læring og utviklingsmuligheter, profesjonelt og faglig, gjennom dette. Gjennom å måtte forberede seg blant annet på bakgrunn av den veiledetes spørsmål fikk han tid til å reflektere og gjennomgå ulike sider ved det temaet som skulle tas opp i veiledningen. På denne måten kan den veiledete og veilederen også fremstå mer som to likeverdige kolleger, slik jeg ser det. De har et felles utgangspunkt, det være seg praktisk eller faglig, som de kan sette av tid til å diskutere i fellesskap og muligens trekke personlig lærdom av.

6.3.3 Tid til faglig refleksjon

Den nyansatte bør få tid og rom til faglig refleksjon og samarbeid med en erfaren dedikert veileder for å utvikle trygghet og autonomi, i tillegg til bli innlemmet i et faglig og kollegialt fellesskap. Dette underbygges i mine funn der flere av informantene, både på de veiledetes side og blant veilederne, poengterte at tidsfaktoren spilte en rolle i forhold til å finne rom til meningsfull og givende veiledning.

Mitt inntrykk er til dels at tidspresset en opplever i skolen, gjerne kan føre til en mester-svenn relasjon mer enn til en veiledningssituasjon basert på et sosiokulturelt læringssyn. Det blir enklere å kopiere mesteren enn at veileder og veiledet setter av tid til felles diskusjoner og refleksjoner som kan føre til en selvstendig og reflektert lærerrolle for den nye, og kanskje samtidig gi inspirasjon og ny glød for den mer erfarne læreren. Som Karlsen (2011) blant annet trekker frem, kan det være fare for at testing og standardkrav i skolen medfører at den nye læreren i større grad står i fare for å fotfølge sin veileder, i frykt for ikke å utføre arbeidet på en «riktig» måte. Heller enn å se etter elementer som underbygger likeverdighet og utviklingsmuligheter for begge parter i veiledningsrelasjonen, og på denne måten legge grunnlaget for trygge og åpne veiledningsforhold, kan tidspress, øvrige krav og oppgaver ved skolen føre til at den nyansatte velger å kopiere den erfarne veilederen. I en slik setting, kan en kanskje også forstå at læreryrket oppleves som utfordrende og for noen nesten uoverkommelig til tider, og at frafall fra læreryrket kan bli en naturlig konsekvens.

Når en med dette for øyet, opplever at begge parter i min undersøkelse beskriver hverdagens sine som så hektiske at det å bedrive veiledning kommer i andre rekke, kan en spørre seg hva

som for skolen – og skolens ledelse oppfattes som sentralt og viktig med henblikk på å ivareta og innlemme nyutdannede nyansatte lærere på arbeidsplassen. En kan blant annet lure på hvorfor det ser ut til at veiledning virker til å bli nedprioritert til fordel for andre oppgaver, noe jeg vil se nærmere på i neste avsnitt.

6.3.4 Ledelsen med på laget

En av veilederne jeg snakket med poengterte tydelig at skal man lykkes med veiledning av nyutdannede nyansatte lærere, må ledelsen stå hundre prosent bak ordningen. En annen bringer på banen aspektet ved å la veiledning få en selvsagt og naturlig plass i mottakelsen av nye lærere. Som nevnt, kommer det også frem at det bør avsettes både tid og ressurser for at veiledning skal bli prioritert. På denne måten kan, som tidligere påpekt, den nye læreren raskere bli trygg i sin lærerrolle, samtidig som et åpent og inkluderende miljø ved en skole kanskje underbygges. Det å ha veiledere med utdanning, kan blant annet kunne virke positivt i så henseende. Likevel kommer det frem at veiledning slik den bedrives i dag, på mange måter kan oppleves som tilfeldig og litt ustrukturert, og at andre oppgaver oftere får forrang. En årsak, slik jeg ser det, kan eksempelvis være at forhold utenfor skolen krever større oppmerksomhet, eller at skolen har fått på seg så mange oppgaver at intensjonsavtalen der det står at alle nyutdannede nyansatte lærere skal få et tilbud om veiledning, må settes til side til fordel for andre oppgaver som skoleledelsen finner mer presserende.

En undersøkelse Helleve og Langørgen (2013) har gjort, viser i denne sammenhengen at også skolelederne ser verdien av å kunne benytte utdannede veiledere både til å følge opp nye lærere, og generelt sett til skolens utviklingsarbeid. Likevel kommer det frem at mange «veiledere savner systematikk og målrettet fokus i skoleutviklingsarbeidet» (Helleve m.fl., 2013, s. 63). Det påpekes samme sted at flere av veilederne opplever at det er liten korrelasjon mellom skoleutvikling og profesjonell utvikling, til dels som følge av mangel på tilrettelegging innenfra. Skolen burde med andre ord vært mye bedre til å samle ressursene og bruke de mer målrettet og systematisk.

En grunn til at ledelsen kan ha utfordringer med å systematisere utviklingsarbeidet ved skolen kan eksempelvis være at det stadig stilles krav til skolene fra overordnede myndigheter. Helleve m.fl. (2013) viser blant annet til Tiller (1990) og det han kaller Kenguruskolen, der skolen starter opp mange prosjekter, men har problemer med å runde dem av. I denne forbindelse at kan det virke som om lederne velger å innta en avventende holdning i påvente

av å få tydeligere tegn fra overordnede myndigheter når det gjelder på hvilken måte nyutdannede skal følges opp, og på hvilke ressurser en skal knytte opp mot veiledningen.

Til tross for at veilederne understreker ledelsens betydning i forhold til å ha velfungerende veiledning ved sin skole, kan altså det se ut til at det fra ledelsens hold kan være noe vanskelig å prioritere og - sette av ressurser til dette. Dette blir nærmere diskutert i neste avsnitt.

6.4 I hvilken grad ser veiledning ut til å bli prioritert?

Intensjonsavtalen mellom KS og KD (2011), rundt veiledning av nyutdannede nyansatte lærere, er ganske vid. Det poengteres likevel at veiledning skal legges til rette for kvalitetsutvikling i skolen, og at ansvaret for å gjennomføre veiledning skal legges til skoleeier. Imidlertid kan det virke som at denne litt åpne intensjonsavtalen enkelte steder har ført til en noe tilfeldig praksis. For meg fremstår det eksempelvis som om at noen kommuner har kommet i gang med et opplegg som fungerer, og som føles meningsfullt for både de nyansatte lærerne og veilederne, mens andre har en mer tilfeldig praksis der det i stor grad er opp til den enkelte skole, og til dels også lærerne hvorvidt tilbudet er satt i kraft.

I kommunen der veiledning av nyutdannede nyansatte lærere ser ut til å bli prioritert, ser det ut til at skolene har mulighet for å gi begge parter frikjøpt tid til dette formålet. I tillegg får potensielle veiledere tilbud om å kurse seg innen feltet, og både veileder og den veiledete har muligheter for lokal oppfølging i grupper med andre likesinnede. I mitt tilfelle kan det virke som om at dette førte til at veiledning ble ansett som en viktig oppgave, og derfor fremsto som en strukturert og planlagt aktivitet ved skolen, noe som igjen så ut til å påvirke ønsket om å gi tid og rom for begge parter i veiledningsrelasjonen til å reflektere over – og utfordre seg selv og sin egen praksis.

I en annen kommune derimot, kan det virke som om at veiledning har mindre fokus, og at flere ungdomsskoler jeg kontaktet, ikke har satt tilbudet om veiledning av nyutdannede nyansatte lærere ut i praksis i nevneverdig grad. Veiledning blir muligens oftere nedprioritert her til fordel for andre oppgaver, og det virker mer tilfeldig hvem som har veilederansvar. Det kan fremstå som om at det er opp til en erfaren lærer selv å uttrykke ønske om å påta seg et veilederansvar – og selv velge å utdanne seg for å kunne fylle rollen på en forsvarlig måte. Det å ha nedsatt undervisningstid eller motta annen form for kompensasjon, ser ikke ut til å

bli prioritert av skoleeierne her. Inntrykket er videre at veiledning i større grad blir oppfattet som «greit» av den nyansatte læreren, men at andre oppgaver anses som viktigere i en travel oppstartsfase. Det virker i det hele tatt som om veiledning blir vurdert med et mer praktisk rettet blikk; som en støtte og rådgivningsbase, mer enn en refleksjonsarena rundt seg selv og sin egen læreridentitet.

En kan i denne sammenhengen spørre seg hvorfor noen kommuner ser ut til å sette veiledning på dagsordenen, og velger å sette av tid og ressurser for å få dette på plass, mens andre derimot synes å ha en mer tilfeldig praksis der det i større grad er opp til den enkelte skole- og skoleledelse, ja, til og med, opp til den enkelte engasjerte lærers innsats, hvorvidt veiledning blir satt på dagsordenen og gitt tid og rom. En grunn kan kanskje være, som tidligere nevnt, at andre oppgaver skolen har fokus på blir ansett som viktigere og mer presserende enn det å ivareta den nye gjennom en-til-en-veiledning. En annen kan være at ledelsen ikke kan se at de har tilstrekkelige ressurser til å bedrive denne formen for starthjelp, og at de anser at den nyutdannedes deltakelse i team og i uformelle samtaler med mer erfarne kolleger, kan bygge kunnskap om sin lærerrolle og etter hvert bli mer autonom. I atter andre tilfeller kan det være at den nye blir ansett som dyktig og selvgående nok til å ivareta seg selv i lærer- og klasseledelsesrollen uten for mye innblanding.

Det kan også være at den nye selv har gitt uttrykk for at hun ønsker å klare seg på egen hånd, og heller søke råd og hjelp ved behov. I tilfeller der skolen ikke har et formelt veiledningsopplegg for alle nyansatte klart når den nye blir tilsatt, kan en kanskje se at enkelte av de nye lærerne ønsker å fungere mest mulig på egen hånd. Noen vil kanskje oppfatte det å bli trigget litt gjennom formelle veiledningsøkter mer som ekstra arbeid og i noen tilfeller også truende. Eksempelvis dersom veilederen ikke er seg bevisst sin rolle, både som utfordrer og ikke minst kollega, og gjerne fremstår mer som en ekspert med alle de rette svarene, kan gjerne den nye føle seg mindre kompetent og enda mer som en novise. Istedenfor å finne læreryrket spennende og utfordrende, og det å motta veiledning som en støtte og hjelp til videre profesjonell og faglig utvikling, kan det i verst tenkelige tilfelle kanskje oppleves som uoverkommelig, undertrykkende og truende. Her ser en kanskje konturene av at det å utdanne erfarne lærere til veiledere, kan medvirke til en større bevissthet rundt rollen og innholdet i en veiledningsrelasjon, noe som igjen kan gi et meningsfylt og berikende veiledningsforhold for både den veiledete og veilederen.

Som jeg har vært inne på under kapittel 3.3.2, poengterer eksempelvis Kvalsund (2009) at en veileder bør være erfaren og kjenne til hvilke kvaliteter som gjør læringen god, og kunne lede

den nyansatte til å mestre de kulturelle, faglige og personlige utfordringene vedkommende kan streve med. Han fremhever videre det emosjonelle aspektet som bør være sentralt i en veiledningsrelasjon, og som gjør det å ha et dedikert menneske til å støtte seg på viktigere enn kun å måtte lene seg på teknisk og til tider vanskelig tilgjengelig informasjon. Etter hans syn gir veiledning gode muligheter både for teknisk og psykososial støtte. På denne måten åpner det for en toveiskommunikasjon som basis for forståelse, og større toleranse for å tåle frustrasjoner i læringsarbeidet. Informantene mine, både veilederne og de veiledete understreker også dette, når de hver for seg belyser verdien av at en erfaren og kunnskapsrik veileder som stoler på seg selv, gir den nye en trygghet og støtte til å finne sin egen vei etter hvert. Skolens eiere og skolens ledelse har, etter mitt syn, et viktig ansvar i så måte.

Kapittel 7: Oppsummering og avslutning

Alt i alt opplever både veilederne og de nyutdannede nyansatte lærerne at veiledning er et gode. De mener at dette er et sted der man kan forvente å få og gi råd, emosjonell støtte og oppmuntring, i tillegg til å løse praktiske og dagligdagse utfordringer som kan oppstå i løpet av en arbeidsdag eller arbeidsuke. De mer reflekterende samtaler rundt profesjonalitet og faglighet kommer gjerne i bakgrunnen i en hektisk hverdag, til fordel for problemer som bør løses her og nå. Dette til tross for at veilederne selv er opptatte – og ser verdien av mer faglighet og tid til refleksjon. Tidspress og lav prioritering av ressurser til dette formålet oppgis blant annet som å være årsaker til det.

Videre kan det se ut til at ved skoler der en setter pris på nye tanker og har et åpent og imøtekommende lærerkollegium, vil en nyansatt lærer føle seg både sett og ivarettatt. Min studie har forsøkt å gi et bilde av at en kompetent veileder med utdanning innen veiledningsfaget kan være en medvirkende faktor både sett i forhold til å ivareta en nyansatt lærer, profesjonelt, emosjonelt og praktisk, men også til å skape en utviklingsorientert kultur ved en skole. Ved selv å vedkjenne seg at samfunnet, og derigjennom skolen og en selv, stadig er i endring, kan de åpne opp for å gi og motta impulser som kan styrke deres egen, den nyutdannedes nyansatte lærerens og til sist hele skolemiljøets profesjonelle utvikling. Dersom en klarer å skape kultur for samarbeid og samspill på arbeidsplassen, med eksempelvis veiledning som en naturlig del, kan dette være et positivt bidrag blant annet i forhold til å føle anerkjennelse og mestring for den enkelte.

Imidlertid er det en del elementer som bør være på plass for at veiledning skal kunne bli oppfattet på denne måten. En engasjert ledelse, oppgis å være svært avgjørende. Likeledes kommer det frem at veilederen bør være en erfaren lærer som også er ansatt ved skolen. Vedkommende bør få utdanne seg i veiledningsfaget, i tillegg til å kunne motta en form for kompensasjon for å påta seg et veiledningsansvar. Den nye læreren bør på sin side få redusert undervisningstid for å kunne prioritere veiledningstilbudet.

Det kan også diskuteres hvorvidt ett år med veiledning er nok. Slik det foregår flere steder i dag, der det praktiske og emosjonelle ser ut til å være i fokus, kan det kanskje oppleves slik. Skal en derimot se på veiledning i et videre perspektiv, mener jeg på bakgrunn av det jeg har erfart gjennom min studie, at veiledning bør få en større plass. Dersom en makter å gi veiledningen tid og rom for dypere refleksjoner rundt profesjonalitet og faglighet, og på denne

måten bidrar til at både den nyutdannede læreren, veilederen og skolemiljøet for øvrig oppnår profesjonell og faglig utvikling, mener jeg at veiledning har en rettmessig plass, gjerne i en lengre periode. En periode som gjerne kan strekke seg utover det første, og på mange måter mest hektiske året for den nye læreren. Jeg mener å se at bevisste veiledere selv har utbytte av å delta i en veiledningsrelasjon basert på gjensidig respekt mellom dem og den de veileder. Det kommer blant annet frem at dette for flere av dem fører til inspirasjon og glød for undervisningen, samtidig som det kan motvirke at de låses fast i etablerte rutiner. Samarbeid mellom kolleger generelt sett blir fremhevet som et gode. Veiledning kan være et sentralt bidrag i så måte. Den kan også legge grunnlag for nytenkning og åpenhet i et skolemiljø. Mitt håp er i denne sammenhengen, at denne studien blant annet kan sette fingeren på hvor viktig det er at skoleledelsen og skolens øvrige ansatte må få tid til å prioritere elementer som fremmer elevenes trivsel og læring fremfor andre mer teknisk og administrativt rettede oppgaver. En-til-en-veiledning mellom en nyutdannet nyansatt lærer og en veilederutdannet og erfaren kollega ser ut til å være et riktig steg i så måte. Med god tilrettelegging og gjennomtenkt organisering ser det ut til å fremme faglig og profesjonell utvikling for dem begge. I den forbindelse stiller jeg meg også spørsmålet om hvor lang tid det skal gå før intensjonen fra KS og KD (2010) om at alle nyutdannede nyansatte lærere skal tilbys veiledning som et ledd i kvalitetsutviklingen i skolen, blir en realitet. Slik det nå fremstår, opplever jeg det som noe tilfeldig hvordan dette tilbudet er iverksatt ute i kommunene. Jeg er i tillegg noe undrende til hvorvidt det skal være forsvarlig å ansette nyutdannede lærere til å undervise i viktige basisfag de i utgangspunktet ikke har faglig kompetanse i, slik min studie også avslører.

Til slutt i denne oppgaven vil jeg, til tross for at min studie på mange måter viser at en-til-en-veiledning har et potensiale i forhold til utvikling av begge parter i et veiledningsforhold, sette et spørsmålsteget ved om dette er den eneste farbare vei når det gjelder veiledning av nyutdannede nyansatte lærere. Som jeg innledningsvis var inne på, er det noen steder, blant annet i Finland mer vanlig å tilby veiledning i grupper. Det hadde vært interessant å se nærmere på hvorvidt en også i Norge kunne ha tilbudt en slik veiledningsform. Jeg tenker da eksempelvis at en veileder kan ha ansvaret for flere av de nytilsatte lærerne ved en og samme skole.

Vi står i landet vårt blant annet foran en stor utskiftning i lærerstaben, og i så måte trenger vi å rekruttere og holde på nye og dyktige lærere. Ved å kunne tilby dem veiledning, eksempelvis som en naturlig del av det å bli ansatt ved en skole, vil en kanskje oppnå at det kan bli en

selvfølgelig og viktig del av det å finne sin profesjonelle identitet som lærer. Gapet mellom utdanning og virke vil kanskje bli mindre – og raskere fylt ved at veiledning kan bli en del av ivaretagelsen av nye kolleger ved en skole. Ved å tilby veiledning til grupper av nyansatte ved samme skole, vil en muligens oppnå flere fordeler. Eksempelvis kan det bli mer effektivt og mindre ressurskrevende at en veileder tar seg av flere nye. Skolens ledelse trenger i denne forbindelse kun å utdanne et fåtall erfarne lærere som den mener kunne passe i en veilederrolle, samtidig som den gir veilederne avsatt tid og kompensasjon for jobben. På denne måten mener jeg at veiledningen også vil bli bedre prioritert enn i dag. Veilederen på sin side ville kunne føle seg sett og verdsatt ved å bli tilbudt å ta på seg en slik rolle.

I tillegg, sett i et sosiokulturelt perspektiv, vil mulighetene for samarbeid de nye imellom kunne stimuleres, samtidig som en ved en slik veiledningsform gjerne også kan stimulere til å utvikle et åpent og samarbeidende miljø ved skolen på sikt. Det blir naturlig helt fra starten av, at vi hjelper hverandre og deler erfaringer og kunnskap. Jeg mener med dette å si at skolene har en unik mulighet til å skape åpne og samarbeidende miljøer i fremtiden blant annet ved å satse på veiledning for nye lærere. Grupperelatert veiledning kan i så måte gjerne være et sentralt bidrag. I forlengelsen av studien min, kunne jeg derfor ha tenkt meg å gå videre med å se hvordan gruppeveiledning, som et alternativ-, eller et tilskudd til en-til-en-veiledning kan fungere, og videre hvordan den kan organiseres til det beste for alle de involverte parter.

Litteraturliste

- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Brekke, M. og Sønnerå, K. (red.) (2009). *Veiledningskvalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (2002). *Læring sett i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen.
- Damsgaard, H.L. (2011). Når praksissjokket er over. Nyutdannede læreres opplevelse av utfordringer i læreryrket. *Bedre Skole, nr. 3*, s. 76-81.
- de Vibe, M. (2010). Tilstedeværelse i veiledning. I: B. Karlsson & F. Oterholt (red), *Fenomener i faglig veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012) *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. utg.
- Fossåskaret, E., Fuglestad & O. L., Aase, T. H. (1997) *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget. 4. oppl. 2006
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i Samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Terum, L. I. (red) (2009). *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår*. Oslo. Cappelen.
- Hargreaves, A and Fullan, M (2009). Mentoring in a New Millenium. *Theory into Practice* 39 (1), p. 50-56.
- Harrison, J., Dymoke, S., Pell, T. (2006.) Mentoring beginning teachers in secondary schools: An Analysis of Practice. *Teacher and Teacher Education*, 22, p. 1055-1067.
- Harsvik & Norgård (2011). De beste intensjoner – om innføring av veiledningsordning for nyutdannede lærere. *Rapport fra undersøkelse 2/2011*. Nedlastet 14.05.13 fra: http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Veiledning_Rapport_fra%20unders%C3%B8kelse_2011_2.pdf

- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press, Albany.
- Helleve, I & Langørgen, K. (2012). Utdannet som veileder - utdannet til hva? *Uniped* 35, (4), s. 57-68.
- Helleve, I. & Ulvik, M. (2011). Is individual mentoring the only answer? *Education Inquiry*, 2 (1), p. 123-135.
- Hergum, R. (2010). Mitt første år som lærer i Oslo. *Bedre Skole nr. 3*, s. 46-51.
- Hobson, A. J, Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2008). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teacher and Teacher Education*, 25, p. 207-216.
- Høihilder, E.K. (2010). Tradisjoner og retninger i veiledning. I: E.K. Høihilder & K-R. Olsen (red.), *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage*. (s. 33-39). PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Jensen, P. I. & Traavik, N.V. (2010). Forholdet mellom teori og praksis i pedagogikkfaget. *Bedre Skole nr. 4*, s. 32-35.
- Jones, M. (2010). The needs of mentors. I: Smith, K & Ulvik, M. (red.), *Veiledning av nye Lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver*.(s. 115-125). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsdottir, R. & Kvalsund, R. (red.) (2009). *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv*. Trondheim: Tapir.
- Karlsen, T. J. (2011). *Veiledning under nye vilkår*. Oslo: Gyldendal. 1. utgave, 1. opplag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal. 2. utg. 2. oppl.

Kunnskapsdepartementet (2006). *KD og KS samarbeider om kvalitet i skolen*. Nedlastet

14.05.13 fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressester/pressemeldinger/2006/kd-og-ks-samarbeider-om-kvalitet-i-skole.html?id=104045>

Kunnskapsdepartementet (2009). *Avtale mellom kunnskapsdepartementet og KS om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen*.

Nedlastet 14.05.13 fra: <http://www.ks.no/PageFiles/10393/pedagogavtale.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2010). *Veiledning av nyutdannede lærere og veilederutdanning*.

Departementets tilbakemelding vedrørende rapporter fra to arbeidsgrupper. Nedlastet

14.05.13 fra:

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veiledningsordning_udir_brev.pdf

Kunnskapsdepartementet (2011a). *Avtale om kvalitetsutvikling i barnehagen og*

grunnopplæringen. Nedlastet 14.05.13 fra:

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Diverse/Avtale_kvalitetsutvikling_grunnoppleringen_barnehagen240811.pdf

Kunnskapsdepartementet (2011b). *Innføring av veiledningsordning for nytilsatte*

nyutdannede lærere – resultater fra kartleggingen høsten 2010. Nedlastet 14.05.13 fra:

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kompetanse/Rapport_veiledningsordning_nytilsatte_nyutdannede_laerere.pdf

Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (2004). *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*.

Cambridge: Cambridge University Press.

Lid, S.E.(2013). PPU's relevans for undervisning i skolen. En kartlegging av studenters og nyutdannede læreres oppfatninger. *NOKUT-rapport 2013-2*.

Løkensgård H. T. Hanssen, B., Jakhelln, R. & Østrem, S. (red.) (2008). *Det store spranget*.

Trondheim: Tapir.

- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Gøteborg. Bokforlaget Daidalos AB.
- Nome, H-H. (2010). Kjærlighet i faglig veiledning – Det Eneste der er værd at leve for. I:
B. Karlsson & F. Oterholt(red.), *Fenomener i faglig veiledning*. Oslo:
Universitetsforlaget.
- Olsen, K-R. (2010). Aktører og roller. I: E.K. Høihilder & K-R. Olsen (red.),
Veiledning av nye lærere i skole og barnehage. (s. 14-18) PEDLEX Norsk
Skoleinformasjon.
- Olsen M.S. & Ulvik, M. (2011). Veiledning av nye lærere i videregående skole. *Bedre Skole*
nr. 4, s. 88-92.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen:
Fagbokforlaget.
- Sand, T. og Storhaug, M. (red.) (2011). *Mentor for nye lærere*. Oslo: Cappelen Damm AS.
1.utgave, 1. opplag.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. London: SAGE Publications Ltd. 4. utg.
- Sjøhelle, D. K. (2007). *Læringsfelleskap og profesjonsutvikling. Språklig kommunikasjon på*
e-forum i desentralisert lærerutdanning. (Doktoravhandling). Trondheim. Norges
teknisk- naturvitenskapelige universitet. Det historisk-filosofiske fakultet. Institutt for
språk- og kommunikasjonsstudier.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skagen, K. (red.) (2011) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen:
Fagbokforlaget.
- Smith, K & Ulvik, M. (red.) (2010). *Veiledning av nye lærere - nasjonale og internasjonale*
perspektiver. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K., Ulvik, M. & Helleve, I. (2013). *Førstereisen. Lærdom hentet fra nye læreres*
fortellinger. Oslo: Gyldendal. 1. utg. 1. oppl.
- St.meld. nr. 11(2008-2009). Læreren - Rollen og utdanningen. Nedlastet 14.05.13 fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>

- St.meld. nr. 22 (2010-2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter. Ungdomstrinnet*. Nedlastet 14.05.13 fra :<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251>
- Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvik, M. & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as resource in schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(1), p. 43-57.
- Ulvik, M., Aas, S., Hildremyr, H., Johansen, K. D., Lund, E. W., Olsen, M. S. & Smith, K. (2009). Gi nye lærere en mulighet. *Bedre Skole nr. 4*, s.71-75.
- Ulvik, M. & Smith, K. (2011). Veiledning av nye lærere – hvem, hva og hvorfor. *Bedre Skole Skole 1*, s. 52-55.
- Ulvik, M. & Smith, K. (2011). Veilederrollen. En profesjon innen profesjonen. *Bedre Skole 4*, s. 82-87.
- Ulvik, M & Sunde, E. (2013). The impact of mentor education: does mentor education matter? I: *Professional Development in Education*. DOI:10.1080/19415257.2012.754783, p. 1-15.
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Når starten er god. En artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring*. Utdanningsdirektoratet, mai 2007.
- Van Eekelen, I. M., Vermunt, J.D. & Boshuizen, H. P. A (2006). Exploring teachers` will to learn. *Teacher and Teacher Education* 22, p. 408-423
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Redigert av M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner & E.Souberman. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Østrem, S. (2010). Læreres profesjonelle utvikling - hva vet vi, og hva skulle vi gjerne visst mer om? I: H. T. Løkensgård, G. Engvik & B. Hanssen (red.), *Ny som lærer – sjansespill og samspill* (s. 141-153). Trondheim: Tapir.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Temaområde	Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Forståelse av veiledning	Hva er veiledetes og veileders oppfatning av begrepet veiledning?	Hva innebærer begrepet for deg? Hva mener du hensikten med veiledning bør være? Hva er kvalitet i veiledning for deg? Hvordan bør veiledning foregå etter ditt syn?
Forventninger til veiledning	Hvilke forventninger/motivasjon hadde veiledet og veileder til sin egen veiledningsrelasjon sett i henhold til de betraktninger de eventuelt har gjort seg rundt begrepet?	Veiledet: Hva var din motivasjon ift å motta et tilbud om veiledning? Hvilken bakgrunn bør en veileder ha – og hva forventer du av din veileder? Hvor lenge er en nyansatt og nyutdannet mener du? Hvordan opplever du at ditt bidrag/dine tanker ble/blir ivare tatt i veiledningssituasjonen? Hvordan opplever du at veiledningen du fikk svarte til forventningene dine? Veileder: Hva var/er din motivasjon for å påta deg en veilederrolle? Hvilken bakgrunn mener du at en bør ha for å veilede nyutdannede nyansatte kolleger? Hva legger du i nyutdannet nyansatt – hvor lenge er en det eventuelt? Hvordan opplever du at veiledningen du gav ble mottatt av

		<p>den du veiledet?</p> <p>Hvordan opplever du at veiledningen du ga svarte til dine egne forventninger ift veiledning?</p>
<p>Veiledning som grunnlag for faglig og profesjonell utvikling</p>	<p>På hvilken måte mener de respektive parter at de kan finne grunnlag for egenutvikling både faglig og profesjonelt gjennom veiledningsrelasjonen – og eventuelt styrke sin integritet som lærer gjennom den?</p>	<p>Hvordan styrker veiledningen din <u>faglige</u> utvikling/oppdatering? Eksempler?</p> <p>Hva tenker du om at du og din veileder/den du veileder eventuelt kan ha samme faglige bakgrunn/eventuelt ikke?</p> <p>Veiledet: På hvilken måte kan veiledningen du har mottatt ha påvirket din oppfatning av det å utøve yrket som lærer – og din oppfatning av deg selv som utøver av yrket? (profesjonell utvikling) Eksempler?</p> <p>På hvilken måte vil elevene dine merke at du deltar i et veiledningsforhold?</p> <p>Hva mener du er veileders viktigste egenskaper i et veiledningsforhold?</p> <p>Veileder: Hva mener du at du kan forvente av den du veileder?</p> <p>På hvilken måte mener du at din rolle som veileder kan ha hatt innvirkning på ditt syn av lærerrollen som helhet - og din lærerrolle spesielt? (Profesjonell utvikling)</p> <p>På hvilken måte vil elevene dine merke at du deltar i et veiledningsforhold?</p> <p>Begge: På hvilken måte mener du at organisert veiledning kan skape grobunn for faglig og profesjonell utvikling for skolemiljøet som helhet? På hvilken måte mener du at elevene vil merke at du deltar i</p>

		<p>en veiledningsrelasjon?</p> <p>Hva tenker du om at veileder og veiledet evt bør ha sammen faglige bakgrunn?</p>
<p>Utbytte av veiledning</p>	<p>Hvordan mener den veiledete og veileder at veiledningen bør organiseres/foregå for å kunne oppnå best mulig utvikling profesjonelt og faglig?</p>	<p>Hva har vært temaer i veiledningen? – Hvordan har disse evt kommet opp? (Formelt/ustrukturert/fulgt årshjul?)</p> <p>Hvordan opplever du at veiledningen du har deltatt i har fungert for deg? Hva har fungert bra/mindre bra? Konkrete eksempler...</p> <p>Noe du ville ha gjort annerledes i ettertid? – eventuelt hvorfor?</p> <p>Hvordan mener du at veiledningen ideelt sett bør være organisert for å kunne skape meningsfylte samarbeidsformer og gi deg faglig og profesjonelt utbytte?</p> <p>Hvilke krav bør stilles til veileder etter din mening?</p> <p>Veiledet: Hva har ditt veiledningsbehov vært? Hva mener du at du hadde behov da du var helt ny? - Hva mener du at en nyansatt nyutdannet lærer trenger for å få en best mulig start på sin profesjonelle karriere?</p> <p>Fikk du velge veileder eller ble den tildelt – hva tenker du evt om det?</p> <p>Hvordan ønsker du helst at din veileder bør opptre/hvilken rolle bør vedkommende ha for at du skal få best mulig utbytte av veiledningen?</p> <p>Hvor lenge mener du at veiledning bør være en essensiell del av din hverdag?</p> <p>Veileder: Hvor lenge mener du</p>

<p>Til slutt:</p>		<p>at veiledning bør være en essensiell del av den nyansattes hverdag?</p> <p>Hvordan mener du at din rolle bør være i et etablert veiledningsforhold for at både du og den du veileder skal få best mulig utbytte av veiledningen?</p> <p>Hva mener du at den nyansatte nyutdannede læreren trenger for å få en god oppstart på sin profesjonelle karriere?</p> <p>Er det noen tanker du har gjort deg forut for intervjuet/underveis som du ønsker å dele /finner det riktig å ha med for å belyse emnet ytterligere?</p>
--------------------------	--	---

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Bergen, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er veiledning av nyansatte nyutdannede lærere. Jeg ønsker blant annet å undersøke hvorvidt veiledning mellom en nyutdannet nyansatt lærer i ungdomsskolen og dens veileder kan føre til faglig og profesjonelt utbytte for begge parter.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju fire veiledningspar, bestående av fire nyutdannede nyansatte lærere ved skolen og deres veiledere fra skoleåret 2011-2012. Jeg tar utgangspunkt i fjorårets veiledningspar da jeg antar at de har gjort seg noen erfaringer og tanker i forhold til det året som gikk, og at de etter hvert har fått etablert seg noen rutiner. Spørsmålene vil i korthet dreie seg om hva dere legger i veiledning, hvordan det oppleves å gi/motta dette – og på hvilken måte veiledning eventuelt kan føre til faglig og profesjonell utvikling både for den nyutdannede nyansatte læreren og for dens veileder. Som en del av oppgaven vil jeg også forsøke å finne frem til hva det er som fungerer i veiledningsforhold som oppleves å fungere greit. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil i utgangspunktet kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Jeg gjør i denne forbindelse allikevel oppmerksom på at veiledet og veileder muligens kan gjenkjenne hverandre ved presentasjon av data, men at sannsynligheten for dette er minimal. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 915 69 622, eller sende en e-post til jessica.s.vogt@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder Marit Ulvik ved institutt for pedagogikk på telefonnummer 55 58 47 69.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Jessica Vogt

Nydalen 5

5230 Paradis

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Prosjektnr: 31040. Veiledning av nyutdannede nyansatte lærere i ungdomsskolen

Innboks x



Kjersti Håvardstun <kjersti.havardstun@nsd.uib.no>

30.07.12

Vi viser til meldeskjema mottatt 10.07.12. Informasjonsskrivet til utvalget er i utgangspunktet tilfredsstillende utformet. Jeg har kun spørsmål om din vurdering av muligheten for at student og veileder kan gjenkjenne hverandre, eller om data vil kunne presenteres uten slik mulighet. Dersom det vil være mulig for student og veileder å gjenkjenne hverandre, bør dette presiseres i informasjonsskrivet.

Avventer tilbakemelding.

--

Vennlig hilsen
Kjersti Håvardstun
Spesialrådgiver
(Special Adviser)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
(Norwegian Social Science Data Services)
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Hei,

Da har jeg føyd til en linje som tydelig skulle kunne indikere mulighetene for eventuell gjenkjennelse ved presentasjon av data.

Håper at det er tilstrekkelig..

Mvh

Jessica Vogt

Den 09:19 31. juli 2012 skrev Kjersti Håvardstun <kjersti.havardstun@nsd.uib.no> følgende:

Ja, det er tilstrekkelig.

Mvh,

Kjersti Håvardstun

