

MASTERGRADSOPPGAVE

Jeg flyr jo egentlig bare rundt og spør folk hele tida!

Tone Annette Møinichen Strøm

Mastergradstudiet i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning, 2012



Sammendrag

Tittel: «Jeg flyr jo egentlig bare rundt og spør folk hele tida».

Tittelen er et utsagn fra en av informantene i denne studien som er representativt for alle de nyutdannede lærerne jeg har intervjuet. Det viste seg at en vanlig fremgangsmåte for de nyutdannede, for å få hjelp og støtte, var å spørre kollegaer på teamet eller andre kollegaer som var tilgjengelige der og da.

Problemstilling: Hvordan opplever nyutdannede lærere sitt første år i yrket, og på hvilke måter oppleves veiledning som bidrag til å utvikle seg som lærer?

Bakgrunn og formål: Jeg glemmer aldri den dagen jeg som nyutdannet stod i klasserommet for første gang. Det var en varm dag i august, og det jeg husker best var at jeg var svett og nervøs. Elevene var urolige, og det var mange foreldre til stede som var tydelig spent på den nye læreren. De håpet nok at den nye læreren skulle få orden på klassen. Det mest skremmende i situasjonen var at den nye læreren var meg. De nyutdannede lærernes første møte med yrket omtales ofte som et praksissjokk, og jeg vil i ettertid si at dette var en god beskrivelse av min opplevelse. Bakgrunnen for denne studien er å få innsikt i dagens nyutdannede læreres skolelivsverden, og hvordan de opplever både den formelle veiledningsordningen og den mer uformelle veiledningen fra kollegaer.

Metode: For å belyse problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming i form av mest mulig åpne intervju med fire informanter. Alle mine informanter er nyutdannede kvinnelige lærere ansatt i grunnskolen høsten 2011. Intervjuene er gjennomført i november 2011 og mars 2012. Intervjuene har gitt et lite innblikk i disse fire lærernes opplevelse av sitt første år i yrket, og den veiledningen de har fått.

Resultater og funn: Mine informanter hadde hovedsakelige positive opplevelser av sitt første år i yrket. De følte seg godt mottatt av ledelse, kollegaer og elever. De syntes det er både spennende og morsomt å utøve læreryrket. Det som gjentok seg hos alle mine informanter var at de opplevde seg presset på tid. De syntes de var pålagt i overkant mange oppgaver, og de opplevde det svært krevende å tilpasse undervisningen til så mange elever. Hovedfunnet i denne studien er at kollegaene på teamet var et viktig supplement til veiledningsordningen for de nyutdannede lærerne. Informantene opplever kollegaene på teamet som viktige støttespillere, men syntes samtidig at det er godt å ha en veileder de kan gå til.

Forord

Det har vært krevende, men først og fremst spennende og lærerikt, å skrive denne masteroppgaven. Lærerikt, fordi jeg har tilegnet meg kunnskap om veiledning og ikke minst fordi jeg har fått innblikk i hvordan veiledningen oppleves av de nyutdannede lærerne. Det har også vært spennende å prøve seg som forsker. Det har vært krevende fordi jeg har jobbet fullt ved siden av å jobbe med masteroppgaven. Det har gjort at de fleste helger og kvelder har blitt avsatt til oppgaven i flere måneder. Det er nok flere både i familien og blant venner som synes det er bra at jeg nå setter en strek. Nå får jeg tid til å være kjæreste, mor, datter, søster og venninne igjen. Det vil sikkert også bli fint for mine kollegaer å få meg mentalt tilbake til mine daglige gjøremål. De skal ha takk for sin tålmodighet.

Det er mange flere som skal takkes for sitt bidrag under arbeidet. Jeg vil først og fremst takke mine informanter for at de tok seg tid til å dele sine erfaringer og opplevelser med meg. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt en realitet.

Så vil jeg takke min veileder Hilde Afdal for god veiledning og støtte hele veien, fra problemstillingen til den ferdige oppgaven. Klare og tydelige innspill har inspirert meg i arbeidet. Alle "hvorfor-spørsmål" har hjulpet meg til å sortere tanker og ideer jeg har hatt.

Familien min og spesielt min kjære mann Gisle skal også ha takk for at de har vært tålmodige og forståelsesfulle i hele prosessen. Til slutt vil jeg takke Torill og Mari-Anne for korrekturlesing.

Halden 12. mai 2012

Innhold

Sammendrag	2
Forord	3
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.3 Oppgavens oppbygning	9
1.4 Programmet «Veiledning av nyutdannede lærere»	10
1.5 Kartlegginger og undersøkelser av programmet	13
2 Teoridel	16
2.1 Veiledningsbegrepet	16
2.1.1 Veiledningstradisjoner	17
2.1.2 Likhetstrekk og ulikheter ved formell og uformell veiledning?	20
2.1.3 Veilederrollen og relasjoner i veiledningen	22
2.1.4 Samtale og refleksjon	25
2.2 Lærerrollen	27
2.2.1 Hvordan lære å bli lærer?	29
2.2.2 Veilederens og veisøkers funksjon og rolle i læringen	31
3 Metode	34
3.1 Kvalitative metoder	34
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	35
3.3 Utvalg av informanter	37
3.4 Gjennomføring av intervjuene	38
3.5 Forskningsprosessen og metodedrøfting	40
3.6 Forskerrollen	40
3.7 Analytisk tilnærming	41
3.8 Studiens validitet og reliabilitet	43

3.9	Metodekritikk	44
3.10	Etiske vurderinger.....	45
4	Analyse	48
4.1	Ny i yrket	48
4.2	Lærerrollen	53
4.3	Veiledning og læring/utvikling.....	59
4.3.1	Hvordan forstår lærerne veiledning de får?.....	59
4.3.2	Hva skiller den formelle veiledningen fra den uformelle?.....	61
4.3.3	Relasjonen til veileder	63
4.3.4	Tar veiledningen utgangspunkt i lærerens behov?	66
4.3.5	Hva opplever lærerne som lærerikt?	69
4.3.6	Hvilken sammenheng ser lærerne mellom veiledning og egen utvikling?	75
4.3.7	Hva skal til for at lærerne skal trives og bli i yrket?	77
5	Diskusjon og sluttkommentar	79
	Litteraturliste	84
	Vedlegg 1: Intervjuguide 1	87
	Vedlegg 2: Intervjuguide 2.....	89
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv	93
	Vedlegg 4: Kvittering fra NSD	94

Om hjælpekunsten (Søren Kierkegaard)

At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor *han* er, og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al Hjelpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden.

For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke. Vil jeg alligevel gjøre min Mere-Forstaaen gjældende, saa er det, fordi jeg er forfængelig eller stolt, saa jeg i Grunden istedetfor at gavne ham egentligen vil beundres af ham.

Men al sand Hjælpen begynder med en Ydmygelse; Hjælperen maa først ydmyge sig under Den, han vil hjælpe, og herved forstaae, at det at hjælpe er ikke det at herske, men det at tjene, at det at hjælpe ikke er at være den Herskesygeste men den Taalmodigste, at det at hjælpe er Villighed til indtil videre at finde sig i at have Uret, og i ikke at forstaae hvad den Anden forstaaer (Søren Kierkegaard Forskningcenteret, 2012).

1 Innledning

Å gå rett fra skolebenken og inn i lærerrollen vil være en stor omstilling for de fleste nyutdannede lærere, og en lang utdanning er ikke tilstrekkelig i seg selv. De nyansattes kompetanse kan ikke regnes som fullendt når de starter i arbeidslivet (Nyutdannet.no, 2012; St.meld.nr. 11, 2008-2009). Enkelte sider ved læreryrket lærer man først etter man har begynt å jobbe, og det første året i yrket blir sett på som svært viktig for hvordan den enkelte lærer utvikler seg (Østrem, 2008a). I Stortingsmelding 11 (2008-2009) «Læreren – rollen og utdanningen» er et av tiltakene for å nå målsettingen om flere og dyktigere lærere i skolen å tilby nyutdannede lærere veiledning det første året i yrket. En av tankene bak dette tiltaket er at lærere ikke skal utsettes for det ofte omtalte praksissjokket. De første forsøksordningene med ”Veiledning av nyutdannede lærere”, heretter også kalt veiledningsordningen, startet i 1997 (Østrem, 2008a). Programmet ble obligatorisk ved alle skoler høsten 2010 og skal nå være et tilbud til alle nyutdannede lærere. Da programmet er av forholdsvis ny dato må det sies å være i en innledende og utprøvende fase (Ulvik & Smith, 2010). I denne studien har jeg intervjuet fire nyutdannede lærere for å få et innblikk i deres skolehverdag samt deres opplevelse av veiledningen de får. Da jeg gjennomførte de første intervjuene i høst oppdaget jeg i tråd med (Ulvik & Smith, 2010) at veiledningsordningen ikke hadde kommet helt i gang enda ved den enkelte informants skole. Jeg valgte da i andre intervjuer å fokusere mer på uformell veiledning fra kollegaer enn jeg gjorde i de første intervjuene.

Som nyutdannet og nytilsatt er det i mange yrker vanlig med en opplæringsperiode. I læreryrket derimot har det vært en tendens til å forvente at den nyutdannede læreren skal utføre arbeidsoppgaver på lik linje med de mer erfarne kollegaene (Østrem, 2008a). Dette på tross av at læreryrket er et av de mest komplekse yrker man kan ha. Bjerkholt (2010) hevder at yrkesstarten for nyutdannede tidligere har vært preget av strategien «synk eller svøm». Læreren befinner seg i et kompleks samspill av forventninger, krav og realiteter (Østrem, 2008b). Denne kompleksiteten kommer også frem i intervjuene jeg har gjennomført med de nyutdannede lærerne. Samtlige av mine informanter kunne fortelle om en heseblesende hverdag hvor de opplever at det er vanskelig å finne tid til veiledning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har selv erfaring som nyutdannet lærer for noen år tilbake, og da jeg fikk høre om veiledningsordningen ble jeg nysgjerrig på hvordan den fungerer i skolen. En viktig intensjon med programmet er å sikre at nyutdannede lærere trives og blir i yrket. Som mange andre

nyutdannede lærere opplevde jeg å bli kastet ut i en hektisk skolehverdag uten noen planlagt opplæring den første tiden. Takket være kollegaer og ledelse, som tok seg tid til å svare på de mange spørsmål som dukket opp, opplevde jeg likevel å få den hjelpen og støtten jeg hadde behov for den første tiden. I dag er jeg tilsatt som spesialpedagog ved en institusjonsskole. I denne stillingen har jeg i tillegg til undervisning fått noe veiledererfaring ved at jeg noen få uker i løpet av et skoleår veileder ulike studenter som har praksis ved vår skole. Da jeg ikke har formell veilederkompetanse har det også vært nyttig å sette seg inn i ulike veiledningsteori.

Hovedfokus i studien er de nyutdannede lærernes opplevelse av sitt første år i yrket og den veiledningen de har takket ja til. For å få et innblikk i deres livsverden har jeg som tidligere sagt valgt å intervju fire lærere. Alle var nyutdannede og nytilsatte fra høsten 2011, og tilsatt i grunnskolen; to på ungdomstrinnet og to på barnetrinnet. De nyutdannede lærerne har førstehåndskunnskaper om programmet ved at de er brukere av det. Deres formidling av egne erfaringer og opplevelser vil gi et lite innblikk i hvordan ordningen fungerer ved den enkelte skole. På generell basis bør brukernes erfaringer veie tungt med tanke på videreutvikling av programmet. I følge Bjerkholt (2010) hviler veiledningsordningen på prinsippet om at det er den som har skoen på som vet best hvor skoen trykker. Under intervjuene fikk jeg forståelse av at hjelp og støtte fra kollegaer på teamet var høyt verdsatt blant de nyutdannede, og ønsker derfor også å belyse sider ved denne mer uformelle veiledningsformen. Når jeg omtaler informantene bruker jeg betegnelsene hun eller henne.

Det finnes svært mye litteratur både om veiledning generelt og om programmet «Veiledning av nyutdannede lærere», og det har vært en utfordring å velge ut litteratur i dette mangfoldet. Det har samtidig vært spennende å lese litteraturen, og se at selv om teorien om veiledningsordningen hovedsakelig er skrevet av forfattere som er spesielt engasjert i den, har de lyktes i å få frem et nyansert bilde. I litteraturen har jeg blant annet funnet synspunkt om at man ikke kan basere oppfølgingen av den nyutdannede til veiledningsordningen ene og alene. Enkelte av forfatterne har jeg opplevd som svært engasjerte og tidvis noe ensidig positive til veiledningsordningen, og det har til tider vært fristende å la seg rive med i disse positive tankene. Med dette i bakhodet har jeg søkt å forstå og tolke tekstene med intensjon om å få frem et mer helhetlig bilde. I denne studien er det informantenes stemme som skal være fremtredende, og teorien skal fungere som et bakteppe for de funnene jeg har gjort.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Målet med studien er å få tak i den enkelte nyutdannede lærers opplevelse av sitt første år i yrket, og om hun opplever veiledningen hun får som et bidrag i sin utvikling som lærer. Min problemstilling lyder således som følger:

Hvordan opplever nyutdannede lærere sitt første år i yrket, og på hvilke måter oppleves veiledning som bidrag til å utvikle seg som lærer?

For å få tak i den enkelte læreres opplevelse, både av sitt første år i yrket og veiledningen de mottar, har jeg tatt utgangspunkt i lærernes historier fra skolehverdagen. Historiene vil være forskjellige og definere ulike erfaringer fra lærer til lærer. Lærerne vil antagelig ha ulike tanker og oppfatninger både om hvordan veiledning bør gjennomføres og hvilket utbytte veiledningen gir dem. Uansett vil det være felles for alle at de skal utvikle seg i lærerrollen, og veien mot målet vil nødvendigvis bli ulik.

For å få svar på min problemstilling har jeg tatt utgangspunkt i følgende forskersspørsmål:

- På hvilke måter opplever den nyutdannede læreren å bli mottatt av kollegaer og elever?
- På hvilke måter opplever den nyutdannede læreren veiledningen og relasjonen mellom seg og veilederen?
- På hvilke måter opplever den nyutdannede læreren veiledningen, både formell og uformell, som et bidrag til læring og utvikling i lærerrollen?

1.3 Oppgavens oppbygning

Innledningen avsluttes med en oversikt over programmet ”Veiledning av nyutdannede lærere” og noen kartlegginger av programmet. Etter innledningen følger et teorikapittel hvor det redegjøres for flere sider ved veiledningsbegrepet. Kapitlet innledes med en presentasjon av tre ulike definisjoner for å vise hvor komplekst det er å definere veiledningsbegrepet. Videre vil jeg kort redegjøre for ulike veiledningstradisjoner før jeg belyser andre sider ved veiledning som blant annet formell og uformell veiledning, relasjonen i veiledningen samt samtale og refleksjon. Begrepet læring vil bli en naturlig konsekvens av at målet med veiledning er utvikling og læring hos den nyutdannede. Siste del av teorikapitlet vil omhandle hvordan lærere lærer samt veileder og veisøkers funksjon og rolle i læringen.

I metodekapittelet blir det redegjort for valg av metode og den analytiske tilnærmingen som er brukt. Validiteten vil bli vurdert opp mot flere forhold. De etiske vurderinger som jeg anser som relevante for denne undersøkelsen blir beskrevet. I siste kapittel blir undersøkelsen presentert og drøftet. Intervjudataene vil bli presentert både som sitater og gjengivelser. Disse vil bli drøftet opp mot teorien samtidig som jeg også vil komme fram med mine egne vurderinger.

1.4 Programmet «Veiledning av nyutdannede lærere»

Kunnskapsdepartementet (KD) og Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon (KS) inngikk i 2009 en intensjonsavtale. Denne avtalen innebærer å arbeide målrettet for at alle kommuner og fylkeskommuner skal kunne tilby sine nytilsatte og nyutdannede pedagoger i grunnskolen, videregående opplæring og barnehage å delta i ordningen “Veiledning av nyutdannede lærere” fra henholdsvis skoleårene 2010 / 2011 og 2011 / 2012 (Bjerkholt, 2010; Ulvik & Smith, 2010). Denne avtalen ble satt i verk som en følge av Stortingsvedtaket som ble vedtatt i Stortingsmelding 11 hvor det slås fast at grunnutdanning som lærer ikke er tilstrekkelig for å mestre den komplekse skolehverdagen (Bjerkholt, 2010).

Programmet er utviklet som et formelt samarbeid mellom arbeidsgivere og lærerutdanningen. Arbeidsgiver er ansvarlig for at de nyutdannede blir tilbudt veiledning det første år i yrket, mens utdanningsinstitusjonene skal sørge for kompetanseutvikling av veiledere (Bjerkholt, 2010).

Bakgrunnen for programmet er tanken om at nyutdannede lærere trenger ekstra støtte og tilrettelegging de første årene i yrket da de mangler erfaringsbasert kunnskap (Bjerkholt, 2010). «Enkelte sider av yrkesutøvelsen erfares og læres best i selve yrkespraksisen» (St.meld.nr. 11, 2008-2009, p. 34). Hensikten med ”Veiledning av nyutdannede lærere” er å lette overgangen mellom utdanning og yrke. Under lærerutdanningen lærer lærerstudentene i følge (Bjerkholt, 2010) om det å være lærer, mens i yrkeslivet blir man lærer. De første årene i yrket regnes også som svært viktige da det er da lærerens profesjonelle identitet blir lagt, og hun bestemmer seg for om hun vil bli i yrket eller ikke (St.meld.nr. 11, 2008-2009; Østrem, 2008a).

God sammenheng mellom utdanningen og læreryrket er viktig for at nyutdannede skal utvikle seg til dyktige lærere og velge å bli i yrket. Nyutdannede lærere trenger trening og veiledning i å håndtere den praktiske delen av læreryrket, i et omfang som utdanningen ikke kan gi. Forskning viser at det er behov for systematisk veiledning og

oppfølging av nyutdannede lærere de første årene i læreryrket (St.meld.nr. 11, 2008-2009, p. 31).

Østrem (2008a) hevder at lærere som opplever det såkalte praksissjokket er uforberedt på den virkeligheten som møter dem når de kommer ut i skolen. Betegnelsen blir i følge Østrem (2008a) også brukt som en kritikk mot lærerutdanningen og mangel på profesjonsorientering.

Den offentlige utredningen «lærerutdanning mellom krav og ideal», NOU 1996, lå til grunn for Stortingsmelding 48 (1996 – 1997) hvor det ble fremmet forslag om å innføre et kandidatår for nyutdannede etter endt lærerutdanning før de fikk endelig sertifisering som lærer (Dahl, Buland, Finne, & Havn, 2006). Overgangen mellom utdanning og yrkesliv i lærerutdanningen er et tema som har vært oppe i Stortinget med jevne mellomrom. Under behandlingen av Stortingsmelding 48 ble dette temaet diskutert på nytt (Dahl et al., 2006). Stortinget gikk i mot forslaget om sertifisering av lærere i sitt første år etter utdanning, men vedtok at det skulle gjennomføres et forsøk med veiledning av nyutdannede lærere som et tiltak for å bedre overgangen mellom lærerutdanning og yrkesliv i skolen. Veiledningen skulle være et tilbud og ikke et krav (Dahl et al., 2006). Allerede i 1997 ble det etter vedtak i Stortinget igangsatt forsøksordning i tre fylker, og i 2003 ble det etablert en statlig finansiering hvor målsetningen var å sørge for at alle fylker i landet skulle kunne tilby veiledning til sine nyutdannede lærere. Fra skoleåret 2005 / 2006 var dette en realitet (Dahl et al., 2006).

Forskning viser at det er stort behov for *systematisk veiledning* de første årene i læreryrket, og at denne veiledningsordningen også kan føre til at flere velger å bli i yrket ved at de utvikler god kompetanse og mestrer yrket (St.meld.nr. 11, 2008-2009). Resultatet av forsøkene som ble gjennomført i 1997 ble, i tillegg til ulike modeller for oppfølging av nyutdannede lærere i skoler og barnehager, evaluert i Stortingsmelding 16 “Kvalitetsreformen – om ny lærerutdanning – mangfold – krevende – relevant” (2001-2002). Tilbakemeldingene, som det vises til fra de nyutdannede pedagogene, er positive både med tanke på intern veiledning på arbeidsplassen og gruppeveiledning hvor de har fått møte andre nyutdannede lærere (St.meld.nr. 16, 2001-2002).

Lærerprofesjonen sammenlignet med andre profesjonsyrker har hatt mindre anledning til *oppfølging som nye i yrket* (Østrem, 2008a). For å forstå dagens situasjon, med tanke på veiledning av nyutdannede lærere, kan det være interessant å se litt tilbake i tid. De fleste av dagens lærere har opplevd å få oppfølging av kollegaer den første tiden i yrket, men kun for få

tiår siden var det ikke uvanlig i følge Bjørnerud (2009) at læreren mer eller mindre var overlatt til seg selv. Det største skillet mellom Mønsterplanen av 74 og Mønsterplanen av 87 var at det var sterke føringer på lærersamarbeid (Bjørnerud, 2009). Med økt samarbeid mellom lærere kan det være belegg for å tenke at også en mer uformell veiledningsform for nyutdannede tok form. Denne veiledningsformen har derimot ikke vært satt i system og har vært av mer tilfeldig art. Årsaken til omfanget av uformell veiledning er også i følge Ulvik and Smith (2010) at det tidligere ikke har blitt avsatt tid til formell veiledning. Teamet har gått inn og tatt ansvar for å følge opp den nyutdannede uten at det har vært definert eller organisert fra ledelsen (Amundsen, 2008).

Som jeg skrev ovenfor har det lenge før ordningen ”Veiledning av nyutdannede lærere” trådte i kraft eksistert en kultur for å hjelpe nyutdannede lærere i norsk skole. Denne hjelpen, eller uformelle veiledningen, har i følge (Ulvik & Smith, 2010) vært av tilfeldig karakter, og ofte utført av velmenende kollegaer som den nyutdannede har kunnet støtte seg til. I programmet ”Veiledning av nyutdannede lærere” fremheves viktigheten av at veiledningen er systematisk og at veilederen er en mer erfaren kollega med veiledningskompetanse. Amundsen (2008) hevder at det ofte har blitt lærerteamets oppgave å informere og veilede den nyutdannede læreren uten at det har vært organisert fra ledelsen. Det er ikke uvanlig i følge Amundsen (2008) at enkelte lærere har tatt på seg et veilederansvar og fungerer som en uformell veileder for den nyutdannede.

Amundsen (2008) hevder at de nyutdannede selv understreker behovet for en systematisk og målrettet veiledningsordning. I følge Amundsen (2008) bør det settes av tilstrekkelig med tid til systematisk veiledning, og denne veiledningen bør finne sted så snart som mulig etter tiltredelsestidspunktet. Det bør videre i følge Østrem (2008a) tidlig i veiledningsprosessen avklares mellom veileder og nyutdannet hvilke forventninger man har, intensjoner med veiledningen og hva slags roller man ønsker å ha. Den nyutdannede skal videre selv definere sine behov for veiledning, men veileder skal hjelpe den nyutdannede til å sette ord på sine behov. Veileder skal i tillegg til den systematiske og planlagte veiledningen være disponibel for de nyutdannede til å svare på spørsmål som dukker opp (Østrem, 2008a). Veilederens oppgave er å hjelpe den nyutdannede og utfordre hans eller hennes kompetanse (Nyutdannet.no, 2012).

1.5 Kartlegginger og undersøkelser av programmet

Stortinget ga sin tilslutning til programmet ”Veiledning av nyutdannede lærere” i Stortingsmelding 11 i 2009. Allerede i 1997 ble det, etter et vedtak i Stortinget, satt i gang forsøksordninger med «Veiledning av nyutdannede lærere» (Dahl et al., 2006). Høgskolene Telemark, Oslo og Nesna var aktører i forsøkene (Østrem, 2008a). Østrem (2008a) viser til Bjerkholt (2002) som har sagt at gode erfaringer fra disse forsøkene bidro til at det fra statlig hold ble utlyst midler til prosjekter hvor alle lærerutdanningsinstitusjoner ble invitert til å søke (Østrem, 2008a). De kartleggingene og undersøkelsene som er gjort av programmet er hovedsakelig gjennomført før ordningen formelt sett var innført i 2010. Jeg vil her redegjøre for noe av denne kartleggingen. Kartleggingene er, på lik linje med min egen undersøkelse, basert på deltakernes opplevelse av veiledningsordningen. Dette kan i følge Molander & Terum (2008) gi begrenset vitenskapelig støtte for at veiledningen virkelig påvirker kvaliteten av det faglige arbeidet.

Sintef foretok en kartlegging av ordningen med «Veiledning av nyutdannede lærere» fra august 2005 og frem til april 2006. Resultatet er presentert i rapporten «Hjelp til praksisspranget - evaluering av veiledning av nyutdannede lærere» (2006). I tillegg har KS og KD gjennomført en kartlegging av ordningen som ble presentert i rapporten «Resultater fra kartlegging av KS og KD: «Innføring av veiledningsordning for nytilsatte og nyutdannede lærere» (2011). Utdanningsdirektoratet ga i 2007 ut en artikkelsamlingen ”Når starten er god” hvor hensikten er å gjøre erfaringer fra programmet tilgjengelig og kjent for de det måtte angå (Utdanningsdirektoratet, 2007). Jeg gjengir her kort noe av innholdet i disse rapportene og artikkelsamlingen. Jeg vil, der jeg finner det naturlig, drøfte noen av funnene fra de ovennevnte undersøkelsene.

I Sintefs rapport blir det konkludert med at systematisk veiledning av nyutdannede lærere gir lærerne bedre evner til å reflektere over eget arbeid og økte kunnskaper om hva som fører til et bedre læringsmiljø. Resultatet viser at veiledningen bidrar til at lærerne får bedre tro på egne evner, blir bedre i håndtering og mestring av elever samt sin arbeidssituasjon.

Veiledningsordningen oppleves i følge Dahl et. al. (2006) som verdifull av de nyutdannede uavhengig av den kompetansen de har tilegnet seg gjennom utdanningen eller hvordan skolen eller barnehagen er ledet og organisert. Den delen av Sintefs undersøkelse som omfatter de nyutdannede lærernes egen vurdering av ordningen er basert på telefonintervju og spørreundersøkelse. Spørreskjemaene har blitt sendt ut til nyutdannede lærere som fulgte

ordningen i skoleårene 2003 / 2004 og 2005 / 2006. Resultatene som det er vist til ovenfor har utgangspunkt i spørsmål om i hvilken grad de synes veiledningsordningen hjelper dem i forholdt til følgende forhold:

Evne til refleksjon over praksis og hva som kan føre til et godt læringsmiljø, tro på egne evner, ønske om å bli i jobb, håndtering og mestring av møtet med elevene / barna, håndtering og mestring av arbeidssituasjonen, muligheter til å påvirke egen arbeidssituasjon, pedagogisk kunnskap, et nytt blikk på læreryrket og fagkunnskap (Dahl et al., 2006, p. 18).

Flere av spørsmålene fra Sintefs undersøkelse opplever jeg som svært relevante i forhold til denne studien, og det kunne være interessant å gå litt bak spørsmålene fra Sintefs kartlegging og sammenligne de med spørsmål fra min egen studie. Sintefs kartlegging er naturlig nok langt mer omfattende enn denne studien, og slik sett ikke helt sammenlignbar. Jeg velger likevel å eksemplifiserer dette med ett spørsmål. Hensikten med Sintefs kartlegging er å evaluere veiledningsordningen og spørsmålene vil derfor også være direkte knyttet til denne. I min studie vil også andre faktorer enn selve veiledningsordningen bli tatt hensyn til. Som eksempel sammenligner jeg spørsmålet fra Sintefs spørreskjema om «I hvilken grad veiledning av nyutdannede hjelper den nyutdannede til ønske om å bli i jobb» med mitt spørsmål om «hvilke faktorer som er viktige for at hun vil bli i jobb». I Sintefs undersøkelse utelukkes andre faktorer enn veiledningsordningen, mens i denne studien er spørsmålet så åpent at det vil gi rom for flere faktorer til at lærerne velger å bli i yrket. Jeg vil komme tilbake til dette i analysedelen.

Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon (KS) og Kunnskapsdepartementet (KD) gjennomførte høsten 2010, i forbindelse med innføringen av veilederordningen, en kartlegging for å finne ut hvor utbredt ordningen var. Rapporten, ”Innføring av veiledningsordning for nytilsatte og nyutdannede lærere: Resultater fra kartleggingen høsten 2010”, som ble lagt frem i januar 2011 viste at om lag tre av fire skoler sa at de var i gang med veiledningsordningen eller at de hadde konkrete planer om å igangsette en slik ordning. I rapporten konkluderes det med at målgruppen, de nyutdannede lærerne, hadde et godt inntrykk av veiledningsordningen så langt selv om den var ung. Resultatet fra kartleggingen viser at de vanligste elementene i veiledning på landsbasis er klasseledelse, elevvurdering, nyutdannedes individuelle behov og organisering av undervisning (KS & KD, 2011).

Kunnskapsdepartementets (KD) artikkelsamling ”Når starten er god” er i første rekke rettet mot skole- og barnehageeiere, ledere, lærerutdannere, forskere, nyutdannede og deres

veiledere. Artikkelsamlingen består av syv artikler skrevet av ulike forfattere basert på erfaringer fra veiledning av nyutdannede. Felles for alle artiklene er at den nyutdannede læreren ikke blir sett på som hjelpetrengende og hjelpeløs, men som en ressurs som kommer utenfra, og som tør å stille spørsmål til allerede etablerte ordninger i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2007). Temaer som blir tatt opp i de ulike artiklene er blant annet den nyutdannede som ressurs, sosialiseringen i læreryrket og relasjonen i veiledningen.

Kort oppsummert viser kartleggingen som jeg har vist til ovenfor at mange av de nyutdannede lærerne er positive til veiledningsordningen. Funn i Sintefs rapport viser at flere nyutdannede lærere opplever veiledningsordningen som et bidrag til å mestre flere utfordringer knyttet til lærerrollen. Kartleggingen til KS og KD viser derimot at veiledningsordningen ikke hadde kommet helt i gang enda ved de enkelte skolene etter at ordningen ble innført i 2010. Med disse kartleggingene i bakhodet har det vært spennende å foreta en kvalitativ studie av nyutdannede lærere og den veiledningen de mottar.

2 Teoridel

I dette kapittelet har jeg trukket inn teori som jeg har funnet aktuell for studien. Hovedvekten av teorien omhandler veiledning. Underveis når de ulike delene blir presentert vil jeg redegjøre for hvordan jeg forstår og definerer relevante begreper, samtidig som jeg søker å tolke og forstå hva forfatteren mener med det hun eller han har skrevet. Begrepene *veiledning* og *veileder* vil være de mest sentrale. En naturlig følge av veiledning vil være *læring* og utvikling av *lærerrollen* da hensikten med veiledningen er å hjelpe den enkelte nyutdannede lærer til å utvikle seg i denne rollen. Hvordan lære å bli lærer? En viktig del av lærerrollen er å sørge for et godt læringsmiljø for elevene (Nordahl, 2012). *Klasseledelse* og *læringsmiljø* vil derfor også bli viktige begreper i oppgaven.

2.1 Veiledningsbegrepet

I denne delen av oppgaven redegjøres det for hvordan veiledning kan forstås ut i fra ulike teoriperspektiv. Innledningsvis vil jeg søke å beskrive og definere begrepet med utgangspunkt i hva jeg finner relevant for lærerprofesjonen før jeg går over til å beskrive tradisjoner innen pedagogisk veiledning. Jeg vil sammenligne forståelse av veiledning i lærerutdanningen med programmet "Veiledning av nyutdannede lærere" da sistnevnte ordningen nettopp er innført med en intensjon om å sikre en god overgang mellom utdanning og yrke. Det er også lærerutdanningsinstitusjonene som bidrar til utdanning av veiledere til programmet "Veiledning av nyutdannede lærere" (Bjerkholt, 2010).

Det finnes ikke et entydig svar om hva veiledning er. Ved å søkte på «veiledning» på Internett fikk jeg over 4 millioner treff. Ved å begrense søket til pedagogisk veiledning ble søket redusert til 316 000 treff. Veiledning blir i følge Skagen (2004) ofte brukt som samlebegrep for flere lignende begrep som coaching, mentoring, rådgivning og mesterlære. Tveiten (2008) hevder at veiledning blir praktisert i mange ulike sammenhenger, med ulike hensikter, mål og metoder, og at dette i stor grad vil prege definisjonen.

I dette studiet er veiledning forstått slik at den skal tilpasses den konteksten den skal praktiseres i. Veiledningen er i følge Skagen (2004) kontekstfølsom ved at den søker samtale med de personene, den kulturen og de betingelsene hvor veiledningen skal praktiseres.

Med bakgrunn i det ovennevnte har jeg valgt å ikke fokusere på en spesifikk definisjon av begrepet veiledning. Jeg har derimot valg å vise til tre ulike definisjoner på veiledning for å vise noe av kompleksiteten ved definering av begrepet.

«Veiledning er en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier» (Tveiten, 2008, p. 19).

«Veiledning er samtaler mellom yrkesutøvere innenfor en kontekst» (Skagen, 2011, p. 24).

En maktfri og deltakerstyrt samtale over tid, hvor enkeltsaker fra yrkesarenaen blir reflektert på en slik måte at de kan forstås i lys av minst to relasjoner. Målet med veiledningen er å utvikle helhetsperspektiv på egen virksomhet, og dermed øke kvaliteten i arbeidet med målpersonene (Gjems, 1995, p. 21).

De ovennevnte definisjonene har forskjellige innhold og ulikt fokus på hvem veiledningen er rettet mot. Slik jeg oppfatter Tveitens (2008) definisjon er den rettet mot veisøkers (den nyutdannedes) læring og utvikling, og vil slik også kunne være beskrivende for programmet ”Veiledning av nyutdannede lærere”. Skagens (2011) definisjon beskriver læringsprosessen mellom to likeverdige deltakere der det ikke er definert hvem som er veisøker eller veileder. Denne definisjon vil kunne være dekkende for en faglig samtale eller diskusjon mellom lærerkolleger og derfor også omfatte uformell veiledning. Gjems (1995) trekker i sin definisjon også inn målpersonene for veiledningen (elevene) da veiledningen til syvende og sist skal komme målpersonene (elevene) til gode. Sammenhengen mellom lærers undervisningskompetanse og elevenes læring og utvikling blir blant annet fremhevet i Stortingsmelding 11, og vil slik jeg ser det implisitt også være et mål i veiledningsordningen. Jeg velger i denne studien en bred forståelse av veiledningsbegrepet slik at det omfatter både formell og uformell veiledning.

2.1.1 Veiledningstradisjoner

Veiledning som pedagogiske virksomhet har i følge (Lauvås & Handal, 2000) lange og sterke tradisjoner. For å forstå dagens veiledning kan det være nyttig å se nærmere på hvordan veiledning har blitt forstått de siste årene. Det finnes flere tradisjoner og teorier knyttet til veiledningsbegrepet, og det har vært utfordrende å skaffe seg oversikt over det teoretiske landskapet. I et forsøk på å få denne oversikten tar jeg innledningsvis et lite historisk tilbakeblikk på veiledningstradisjonen i lærerutdanningen. Samtidig kan det i denne studien være interessant å se om elementer fra disse tradisjonene fortsatt lever videre i den veiledningen nyutdannede får i dag.

Vi har *lange tradisjoner for veiledning av lærere under utdanning*. Skagen (2011) går i sin artikkel tilbake til 50- og 60-årene hvor veiledningen tok utgangspunkt i gitte standarder for god undervisning. Dette førte i følge Skagen (2011) til at studentene etterapet denne undervisningen selv om de kanskje betvilte dens kvalitet. Årsaken til dette hevder Skagen (2011) var at studentene var opptatt av å gjøre veilederen til lags. I følge kritikere fra den tiden ble denne veiledningsformen karakterisert som snever, teknisk og autoritær. I 1970-årene vant tanker om veiledning på studentenes egne premisser fram, og i 1980-årene dominerte *Handlings – og refleksjonsmodellen* veiledningen i lærerutdanningene (Skagen, 2011). Handal & Lauvås (1983) presenterte i boken «På egne vilkår» den overnevnte veiledningsmodellen som har vært rådende i lærerutdanningene i mer enn 20 år. Essensen i denne måten å tenke veiledning på har vært at studentene skal reflektere over sine handlinger både i forkant og etterkant av handlingene. Utgangspunkt for drøfting har i følge (Østrem, 2008b) ofte vært praksislærers egne erfaringer og observasjon av studentene. Dette er en veiledningsform de av oss som tok grunnutdanningen for noen år tilbake vil nikke gjenkjennende til. Som en oppsummering av dette korte historiske tilbakeblikket kan man si at praktisk veiledningen i lærerutdanningen har klare forbindelse til mesterlære hvor studenten i varierende grad har kunnet påvirke innholdet i veiledningen. Mesterlære har i følge Skagen (2011) fått ny renessanse, og dette synes jeg er spennende tanker. Nye tanker vil ta utgangspunkt i historien. «Det nye oppstår ikke av ingenting, men blir født ut av og bærer med seg sin egen historie» (Skagen, 2011, p. 15). I det følgende redegjøres det kort for hovedtrekkene ved de ulike veiledningstradisjonene som har dominert lærerprofesjonen i de tiår; *handlingsorientert veiledning*, *reflekterende veiledning* og *terapeutorienterte veiledning*.

En *handlingsorientert veiledning* vil i følge Høihilder (2010) være preget av et formidlingssyn hvor den mer erfarne praktiserer noe for den mer uerfarne ved overføring av kunnskap. Den erfarne demonstrerer og forklarer for den uerfarne som på sin side forsøker å kopiere det mesteren har demonstrert. En slik *situert* veiledningsform har vært vanlig i tradisjonelle håndverksfag som mester-svenn-læring (Høihilder, 2010; Lauvås & Handal, 2000). I veiledning av nyutdannede lærere kan en *handlingsorientert veiledning* eksemplifiseres ved at veisøker observerer veileder i undervisningssituasjon og forsøker å gjennomføre tilsvarende undervisning senere.

I *reflekterende veiledning* er veiledningen basert på dialog og diskurs hvor veisøker og veileder er mer likestilte enn ved handlingsorientert veiledning. En diskurs er et faguttrykk som er etablert for en bestemt form for samtale. Reflekterende veiledning kan være en

reflekterende samtale etter en konkret prestasjon i forbindelse med en konkret oppgave (Høihilder, 2010). I denne forbindelse kan eksempelvis reflekterende veiledning være å samtale om en konkret hendelse i klasserommet som veisøker ønsker å reflektere rundt. Siktemålet med en slik veiledning er å styrke veisøkers praksisteori ved kritisk refleksjon over egen praksis. Ved systematiske undervisningsplaner og veiledning av disse vil veisøker kunne bli kjent med å studere egen praksis (Høihilder, 2010).

Den *terapeutorienterte veiledningen* har sitt utspring i psykologi og psykiatri og er i utgangspunkt behandlende hvor følelser og personlige forhold i tillegg til sak blir en del av veiledningen. Veilederens rolle blir å hente frem det gode i veisøker. Relasjonen mellom veisøker og veileder bør være preget av medfølelse, empati, innlevelse og god kommunikasjon. Veisøker vil ved terapeutorientert veiledning få mulighet til å restrukturere seg selv ved selvutforskning og på den måten få økt forforståelse (Høihilder, 2010). Hensikten med denne veiledningen er i følge Høihilder (2010) at veisøker skal se seg selv slik hun er og vurderer sine egen tanker og følelser. I veiledning hvor veisøker opplever vanskeligheter i forhold til eksempelvis utfordrende elevatferd vil veileder kunne hjelpe veisøker til å se sin egen rolle og følelser i forhold til den problematiske situasjonen.

I det foregående er det gitt et lite innblikk i veiledningstradisjonen i lærerutdanningene og de mest omtalte tilnæringsmåtene er beskrevet. Før jeg går over til å beskrive hva som kjennetegner relasjonen mellom veileder og veisøker i veiledningen vil jeg si noe om hva som *skiller veiledning under utdanning fra veiledningen av nyutdannede lærere?*

Intensjonene bak «Veiledning av nyutdannede lærere» er å lette overgangen mellom utdanning og yrke (Østrem, 2008a). Den nyutdannede læreren vil, i motsetning til lærerstudenten, være ferdig kvalifisert som lærer og derfor regnes som likeverdig med de andre lærerne på skolen. Veilederen er ofte en mer erfaren kollega, og forholdet mellom veisøker og veileder vil være av likeverdig art. Dette kan gjøre at veilederen opplever det problematisk å veilede den nyutdannede kollegaen i ferdigheter og kunnskap (Smith, 2010). Gjems (1995) hevder at når aktørene i veiledningen er i samme stillingskategori er det gode betingelser for at veileder har god kjennskap til relevante relasjoner og påvirkninger en profesjon står ovenfor til en hver tid.

Som skrevet ovenfor er den nyutdannede læreren kvalifisert for yrket formelt sett. Østrem (2008b) viser til Nygren (2004) som kaller den formelle kompetansen som de nyutdannede

lærerne har for *den kvalifikasjonsrelevante handlingskompetansen*. Realkompetansen kaller Nygren (2004) for *den yrkesrelevante handlingskompetansen*. Den kompetansen den nyutdannede har med seg fra utdanningen skal på sikt omgjøres til en yrkesrelevant kompetanse. Spenningen mellom disse to kompetansene vil i følge Østrem (2008b) være fruktbar. Denne ulikheten i kompetanse mellom veileder og veisøker vil i følge henne ha betydning for veiledningen. Karlsen (2011) hevder at i veiledning som oppfattes som et felles prosjekt vil kunnskap skapes gjennom deling. Det vil da være en gjensidig læringsprosess mellom veileder og den nyutdannede. Ulvik (2010) hevder videre at det på en samarbeidende skole med en delingskultur er mye lettere for den nyutdannede å få hevdet sine ressurser i form av ny og oppdatert kunnskap, personlige ferdigheter og egenskaper samt sitt nykommers blikk. Ved en slik skole vil den nyutdannede være en kilde til læring og utvikling også hos de mer erfarne lærerne, og føre til en mer likeverdighet i veiledningen.

2.1.2 Likhetstrekk og ulikheter ved formell og uformell veiledning?

I denne studien har informantene fortalt at de mottar veiledning av andre kollegaer i tillegg til veilederen. Det vil være interessant å se på hva som skiller den uformelle veiledningen fra formell veiledning. I denne studien er formell veiledning forstått med bakgrunn i hvordan veiledningsordningen er tenkt gjennomført. Den formelle veiledningen skal være systematisk med klare mål og hensikter for å sikre utvikling og læring. Innholdet i veiledningen skal ta utgangspunkt i utfordringer og behov definert av den nyutdannede. Det skal utnevnes en egen veileder som bør være en mer erfaren kollega med formell veiledningskompetanse (Nyutdannet.no, 2012). Veiledningen bør i følge Østrem (2008a) skje til fast tid og organiseringen av veiledningen med tanke på blant annet innhold og spilleregler skal skje i forståelse med den nyutdannede.

Uformell veiledning har flere likhetstrekk med formell veiledning, men er ikke systematisert og formalisert. Uformell veiledning kan i følge Mathisen & Høigaard (2002) oppstå når samtaler utvikler seg til å bli av veiledende karakter. Slike samtaler oppstår ofte spontant, og som følge av en invitasjon enten fra den som ønsker veiledning eller fra den som ønsker å veilede (Mathisen & Høigaard, 2002). Videre vil spontan veiledning for eksempel også kunne oppstå uten at det var avtalt mellom veileder og veisøker i et såkalt «gyllent øyeblikk». Veiledningen vil da i følge Tveiten (2008) få en mer uformell karakter som ligner på den veiledningen som skjer blant kollegaer som møtes spontant og undrer seg sammen over erfaringer eller utfordringer. Mathisen & Høigaard (2002) bruker betegnelsen «De veiledningslike samtalene». Ulvik and Smith (2010) hevder at denne type kollegial

oppfølging har vært praktisert i årevis, og at den er svært mangelfull, lite systematisk og prisgitt tilfeldigheter. Denne veiledningsformen har i følge Ulvik and Smith (2010) vært et resultat av at det ikke har eksistert noen form for formell veiledning. Velmenende kollegaer har tatt seg av den nyutdannede læreren og veiledet ham eller henne (Ulvik & Smith, 2010). Samtidig er det i følge Ulvik (2010) slik at enkelte spørsmål vil den nyutdannede helst diskutere med lærere som har samme fag eller de samme elevene. Hun hevder videre at veiledningsordningen ikke må bli en sovepute som hindrer andre ordninger på skolen som også fører til de nyutdannedes læring og utvikling.

Mathisen & Høigård (2002) hevder at en veiledningslik samtale har likhetstrekk med det Bolnow (1976) beskriver som et møte. Et møte vil representere en diskontinuerlig prosess. Møtet oppstår som følge av noe som er aktuelt og av betydning der og da. Mathisen & Høigård (2002) fremhever uformell veiledning som positiv ved at de veiledningslike samtalene kan karakteriseres som et optimalt veiledningsøyeblikk. Amundsen (2008) viser til Knutsen (2006) som fremhever teamet som viktige støttespillere for de nyutdannede. Han sier videre at det er viktig at støtte og veiledning fra teamet ikke blir et supplement men et tillegg til veiledningsordningen. Amundsen (2008) hevder videre at i en travel skolehverdag vil det være vanskelig også for teamet og finne tid til veiledning, og nettopp derfor er det et stort behov for systematisk og målrettet veiledning. I dagens skole er det vanlig at lærere jobber tett sammen ved at de er pålagt ulike samarbeidsoppgaver i den bundne tiden samtidig som det er bestemt at de må jobbe i team. Ulvik (2010) hevder at en-til-en-ordninger med veileder og veisøker kan være sårbare ved at de er avhengig av personlig kjemi. Veiledningsordningen bør i følge henne ikke være den eneste støtteordningen de nye tar del i.

Tveiten (2008) og Smith (2010) viser til *supervisjon* som blir brukt som begrep på den daglige oppfølgingen av turnusleger. Alle legene på avdelingen tar ansvar for oppfølgingen av turnuslegen i form av opplæring og direkte tilbakemeldinger. I følge Smith (2010) bør dette i høy grad også gjelde for skolene. Hele skolen har ansvar for å følge opp den nyutdannedes profesjonelle vekst, ikke bare veilederen. Turnuslegen har på lik linje med den nyutdannede læreren også en personlig veileder eller mentor (Smith, 2010). Kanskje ligger det spennende utfordringer her knyttet til hvordan gjøre oppfølging og veiledning av den enkelte nyutdannede til et kollektivt ansvar ved den enkelte skole? Uformelle samtaler her og nå, råd og tips i det daglige vil som tidligere skrevet bli en naturlig del i et felles fagmiljø.

Tveiten (2008) hevder at når veiledningen er en del av en faglig virksomhet må innholdet i veiledningen være faglig fundert. Hun hevder videre at i veiledningssituasjonen må man vite hva man gjør, hvorfor man gjør det man gjør og hvordan (Tveiten, 2008). Uten denne bevisstgjøringen vil veiledningen bli tilfeldig. Det største skillet mellom formell og uformell veiledning vil nettopp være at i uformell veiledning vil det ikke være den samme grad av bevisstgjøring over hva, hvorfor og hvordan man gjennomfører veiledningen.

Veiledning kan foregå i gruppe eller individuelt. I min studie får to av informantene individuell veiledning, en av informantene får veiledning sammen med en annen nyutdannet mens den fjerde informanten får gruppeveiledning sammen med syv andre nyutdannede. Jeg vil i denne studien ikke ha fokus på om mine informanter får gruppeveiledning eller individuell veiledning da det vil være noe på sidelinjen av min problemstilling. Jeg vil likevel kort redegjøre for hva som skiller individuell veiledning fra gruppeveiledning. Stålsett (2009) sier at det største skillet mellom disse veiledningsformene er mangfoldet av relasjoner i veiledningen. Han hevder videre at de som får veiledning i gruppe i større grad enn de som får individuell veiledning vil lære av gruppens innspill (Stålsett, 2009).

2.1.3 Veilederrollen og relasjoner i veiledningen

Refleksjoner og diskusjoner rundt veilederrollen er ikke av ny dato. For å beskrive veilederens rolle går jeg først langt tilbake i historien. I gresk mytologi var Mentor Odyssevs rådgiver og venn. Begrepet stammer fra ca. 800 år f.Kr. da Odyssevs var konge på øya Ikata. Odyssevs var gift med vakre Penelope som han også hadde sønnen Telemakhos med. Odyssevs ber sin gode venn Mentor om å passe på sønnen og kongsgården når han blir sendt ut i den trojanske krigen. Mentors oppgave er å beskytte, veilede og oppdra Odyssevs sønn (Knutsen, 2001).

Deler av denne beskrivelsen av mentor er i overført betydning fortsatt gjeldene. En mentor er i følge Store Norske Leksikon en eldre venn, rådgiver og veileder. Mentoring vil si at en mer erfaren kollega fungerer som veileder for en kollega med mindre erfaring. Mentoring kan skje i forbindelse med opplæring av nyansatte (Store Norske Leksikon, 2012).

I programmet «Veiledning av nyutdannede lærere» brukes begrepet mentor og veileder om hverandre. Jeg velger derfor å redegjøre for begge begrepene selv om jeg gjennomgående i oppgaven bruker begrepet veileder vel vitende om at det kan ha flere betydninger. KD definerer veilederen slik:

En erfaren kvalifisert kollega som bidrar i nyutdannedes profesjonelle utvikling og læring. Dette skjer i samhandling mellom den nyutdannede og veileder, systematisk over tid og gjennom ulike arbeidsmåter og metoder. En viktig arbeidsmåte er veiledning (Nyutdannet.no, 2012).

Når begrepet mentor brukes er det i følge Sand & Storhaug (2011) ofte brukt for å skille mellom praksislærers veiledning, som også har et sertifiseringsansvar, under utdanning og veiledning av en ferdig utdannet lærerkollega. Mentorbegrepet er også mye brukt i yrkeslivet for øvrig når en nyutdannet får veiledning av en mer erfaren kollega. En mentor skal være en støtte og diskusjonspartner for en nyutdannet kollega uten å ha sertifiseringsgrunnlag (Storhaug et al., 2011).

Veileders syn på egen rolle vil i følge Smith (2010) ha konsekvenser for hvordan veiledningen gjennomføres, men det kan også bunne i at veileder har et mer eller mindre bevisst syn på læring. Hun viser blant annet til disse rollene; lærerrollen – guiderollen – terapeutrollen – motivatorrollen – rådgiverrollen – navigatørrollen – rollemodell. Smith (2010) hevder at den rollen veilederen inntar ovenfor veisøker vil være avhengig av en rekke faktorer som personlighet, både til veisøker og veileder, veileders funksjon utenom å være veileder for nyutdannede eller annet. Jeg vil også legge til at det kommer an på veileders syn på kunnskap og læring. Dette vil jeg komme tilbake til når jeg skriver om veileders og veisøkers rolle i forbindelse med lærers læring.

Relasjon er viktig i veiledningen og Tveiten (2008) hevder at veileders kompetanse i forhold til å bygge relasjoner er av stor betydning for kvaliteten på veiledningen. Dette støttes også av Karlsen (2011) som påpeker at det er veileders ansvar å skape nærhet til veisøker slik at det blir trygghet i relasjonen. Han hevder videre at i utgangspunktet vil forholdet mellom veileder og veisøker være asymmetrisk da veileder ut fra definisjon har mer kompetanse på det området veisøker skal utvikle seg. Samtidig vil det være et gjensidig avhengighetsforhold mellom veileder og veisøker hvor veileder er prisgitt de tolkningene veisøker gjør i dialogen. Aasland (2008) beskriver dette spenningsfeltet mellom veileder og veisøker ut fra veileders perspektiv.

”Du er med andre ord helt prisgitt den andre; hun kan tolke din framtoning og dine ytringer akkurat som hun vil. Om hun vil, kan hun til og med betrakte deg som helt uten mening, uten betydning, og det du sier som meningsløst, som nonsens.” (Aasland, 2008, p. 15).

Karlsen (2011) argumenterer for at veiledningen skal bli god bør det mellom veileder og veisøker være et subjekt–subjekt-forhold fremfor et subjekt-objekt-forhold. I et subjekt-subjekt-forhold vil forholdet mellom veileder og veisøker være likeverdig og preget av gjensidig, ydmykhet og respekt. Et subjekt-objekt-forhold derimot vil bære preg av makt hvor veileder ønsker at veisøker skal bevege seg i den retning hun mener er riktig. Veileders alibi for dette kan være at hun regner seg selv som langt mer erfaren og kompetent (Karlsen, 2011).

Delaktighet i veiledningen fra både veileder og veisøker vil i følge Karlsen (2011) kunne jevne ut den ovennevnte ubalansen i forholdet. Delaktighet forutsetter at begge aktører i veiledningen har en genuin interesse og tilstedeværelse for den. Han argumenterer videre for at både veileder og veisøker må ha evne til å involvere seg både kognitivt og følelsesmessig (Karlsen, 2011). Samtidig hevder han at delaktighet kan være en utfordring. Mange veiledere vil kunne oppleve det utfordrende å skulle balansere en litt tilbaketrukket rolle og en mer aktiv rolle i veiledningen. I sitt ønske om å hjelpe veisøker kan det i følge Karlsen (2011) være vanskelig for veileder å tone ned egne erfaringer og kompetanse i kommunikasjonen. Gjems (1995) mener at da veilederen skal være en mer erfaren kollega vil hun bli å regne som en ekspert på området og det hun sier vil ofte bli oppfattet som råd og den riktige løsningen.

Veiledning og etikk henger sammen. Hvis vi vender tilbake til diskusjonen ovenfor vil en etisk problemstilling kunne være i hvilken grad mentor skal involvere seg uten å ”overkjøre” den nyutdannede. Etikk og moral er teorier om det gode liv og om rett handling. Veiledning er en moralsk virksomhet, og etikken befinner seg i veiledningens sentrum. Etske teorier kan fortelle oss hva veiledning er eller hva den burde være (G. Afdal, 2011a).

G. Afdal (2011a) diskuterer etikk- og moralbegrepet i veiledningen. I diskusjonen har han gått veien om klassiske moralfilosofiske teorier; utilitarisme, kantiansk teori og relasjonelle etikkteorier. Jeg konsentrerer meg i denne oppgaven om sistnevnte teori da de etiske utfordringene i denne studien hovedsakelig vil være knyttet til relasjonen mellom veileder og veisøker. Grunntanken i relasjonelle teorier er at det moralske aspektet må sees i forhold til de relasjonene individet står i. Relasjonell etikkteori har flere retninger, og blant disse finner vi fenomenologiske teorier hvor grunntanken er at etikk og moral gjennomsyrrer vår virkelighet. Etikken og moralen er en så integrert del av vår virkelighet at vi ikke ser den. For å få tilgang til det gode (etikk og moral) må vi analysere de erfaringer vi gjør oss og de fenomenene som oppstår i virkeligheten. En fenomenologisk analyse av veiledningen vil kunne gi oss informasjon om dens virkelighet (G. Afdal, 2011a).

Veiledning handler om å ivareta et annet menneskes behov i en bestemt kontekst. Dette underbygger også at veiledning er en etisk handling. Aasland (2008) hevder at man kan skille mellom en *god veiledning* og en *ikke dårlig veiledning*. En ikke dårlig veiledning vil være en veiledning som følger bestemte retningslinjer for å ivareta veisøkers rettigheter. God veiledning blir det først når veileder både hjelper og ivaretar veisøker, og for at dette skal lykkes hjelper det ikke kun med klare retningslinjer. God veiledning vil i følge Aasland (2008) være avhengig av personligheten til både veileder og veisøker.

Veilederen må være genuint interessert i å hjelpe veisøker, og veileders hensikt med veiledningen vil være et etisk eller moralsk anliggende. Er hensikten av privat karakter eller er veilederen mer opptatt av å vise sin egen dyktighet fremfor et felles prosjekt med den nyutdannede (Karlsen 2011). Kirkegaards var opptatt av denne forskjellen:

Vil jeg alligevel gjøre min Mere-Forstaaen gjældende, saa er det, fordi jeg er forfængelig eller stolt, saa jeg i Grunden istedetfor at gavne ham egentligen vil beundres af ham (Søren Kierkegaard Forskningcenteret, 2012).

2.1.4 Samtale og refleksjon

Et sentralt trekk ved veiledning er i følge Skagen (2004) at den er *dialogisk*.. Han hevder videre at veiledning er en samtale mellom to eller flere personer hvor veilederes pedagogiske oppgave er å sørge for utvikling og læring hos de som skal veiledes. Hensikten med veiledning i faglig virksomhet er at veisøker skal lære og utvikle seg inn i en yrkesrolle, og slik sett vil en veiledningssamtale i følge Aasland (2008) ha flere likhetstrekk med undervisning.

Hva skiller en veiledningssamtale fra andre samtaler? Kristiansen (2008) hevder at veiledningssamtalen har som primærmål at veisøker skal stimuleres til faglig og personlig utvikling innen de fagområder som veiledningen fokuserer på. Kristiansen (2008) og Lauvås and Handal (2000) argumenterer begge for at veiledningen skal være diskursiv ved at det fokuseres på sak fremfor koselig småprat. Det poengteres også at veiledningen skal være en maktfri samtale mellom likeverdige parter om et saksforhold som er av betydning for begge. Samtalens overordnede interesse er førende og det «bedre argument» skal tillegges avgjørende vekt. Enighet og samstemmighet er ikke målet i diskursen, men sannhet og gyldighet (Kristiansen, 2008; Lauvås & Handal, 2000).

Veileder må i følge Lauvås and Handal (2000) ha grunnleggende samtaleferdigheter, og jeg vil kort redegjøre for tre av disse ferdighetene som Lauvås and Handal (2000) beskriver som viktige. For det første må veilederen være i stand til å vise veisøker *oppmerksomhet*. Veisøker må oppleve at veileder er interessert i det samtalen dreier seg om. For det andre bør veilederen ha evne til å *parafrasere*. Dette innebærer at veileder har evne til å lytte til veisøker for så og oppsummere med egne ord tilbake til veisøker essensen i det veisøker har sagt. Den siste samtaleferdigheten som veileder bør beherske er *speiling*. Denne ferdigheten er det vanlig å kombinere med parafrasering, og den har også klare likhetstrekk med denne. Speiling innebærer også å redegjøre for hva veileder har oppfattet, men da rettet mot veisøkers følelser (Lauvås & Handal, 2000).

Kristiansen (2008) sier at for å få til en bevegelse hos veisøker i veiledningssamtalene veksles det ofte med ulike typer samtaler. Noen ganger vil en samtale bære preg av å være problemløsende, mens andre ganger er samtalen forhandlingspreget. Det er veilederes ansvar å velge den samtaleformen som sørger for å fremme prosesser som fører til utvikling hos veisøker (Kristiansen, 2008).

Lytting er en viktig dimensjon i veiledningssamtalen (Karlsen, 2011). Veiledere kan bli for opptatt av å stille de gode spørsmål. I dialogen er det vel så viktig at veilederen er undersøkende, utforskende og lyttende (Skagen, 2004). Veilederes menneskesyn og lærings syn vil være førende for hva hun lytter etter hos veisøker. En veileder som møter veisøker som et genuint menneske vil bli lyttende og undrende ovenfor veisøker. Hun vil erkjenne at hun aldri med sikkerhet kan forstå veisøker fullt ut, og har forståelse for at veisøker best kjenner sine egne opplevelser og har størst mulighet til å finne egne svar og utvikling. En slik holdning av veileder vil ivareta at fokuset er på veisøkers interesser (Karlsen, 2011).

I profesjonsyrket regnes *refleksjon* over egen og andres yrkesvirksomhet som en viktig kompetanse for å vinne ny innsikt som kan tas med i betraktning for videre praksis (Handal & Lauvås, 1999). Smith & Ulvik (2010) viser til Ross & Bruce (2007) som hevder at for å oppnå profesjonell utvikling må refleksjon være en form for selvgransking hvor læreren kritisk analyserer egen aktivitet. Bjørndalen (2002) beskriver lærerens observasjon av egen praksis som viktig og naturlig del av lærerjobben. Han hevder at den gode pedagog observerer og vurderer egen praksis for kontinuerlig å forbedre sin undervisning. Observasjon er en læringsmetode de fleste nyutdannede er kjent med fra utdanningen. Berger (2008) viser til et av funnene i prosjektet «Ny i nord» som viser at nyutdannede lærere i stor grad opplever at

den viktigste kilden til læring og mestring er å observere mer erfarne lærere. Berger (2008) hevder at dette fører til imitasjon uten refleksjonen da de nyutdannede lærerne i dette prosjektet aldri fikk tid til å drøfte eller begrunne de valgene man hadde gjort.

2.2 Lærerrollen

Læreryrket er et profesjonsyrke, og H. W. Afdal (2011b) presenterer syv faktorer som ofte gjentar seg når profesjonsbegrepet skal defineres. Jeg har valgt å gjengi de jeg oppfatter som mest essensielle for lærerprofesjonen. For det første innehar profesjonsutøveren en stor grad av kontroll og valgmuligheter (autonomi). For det andre vil den etiske dimensjonen være førende for praksisutøvelsen og for det tredje må profesjonsutøveren vise en stor grad av skjønn i sin praksis. Ulvik (2010) er på linje med H. W. Afdal (2011b) og hevder at profesjonalitet innebærer å handle kontekstuellet samt å vurdere selvstendig og å utøve skjønn. Som nyutdannet må mye tenkes gjennom for første gang. H. W. Afdal (2011b) trekker også frem at en lærer må forholde seg til minst fire kunnskapsdimensjoner; læreren skal utvikle sin fagkunnskap, sin undervisningskompetanse (didaktikk), sin kompetanse om elevenes læring og utvikling i tillegg til egen læring og utvikling. Den nyutdannede må i følge Ulvik (2010) takle disse faglige og pedagogiske utfordringene uten å kunne ty til tidligere erfaringer. Hun trekker blant annet frem utfordringer som oppstart med ny klasse, foreldremøter og elevsamtaler.

Å utvikle seg som lærer er i følge Ulvik (2010) en personlig prosess som verken kan måles eller standardiseres. Det finnes ikke målbare standarder for hva en god lærer er. M. H. Hoveid (2010) hevder den enkelte nyutdannede lærer må tilegne seg en identitet og en slik prosess kan ikke ensidig bestemmes utenfra, og at dette bør få konsekvenser for veiledningen. Veiledningen vil ikke bli god hvis veisøker forsøker å tilpasse seg det han tror veilederen foretrekker uten å ta personlig stilling til det (Handal & Lauvås, 1999).

Mange har klare oppfatninger om lærerrollen, og de fleste har erfaring med ulike typer lærere. Da jeg tok et lokaltog i høst overhørte jeg denne samtalen om lærere mellom et ungt par:

Han: Det er ikke til å komme i fra at hun er engasjert og dyktig i faget sitt, men det blir vel plagsomt. Hun: Min fransklærer sitter bare der og blunker. Ikke rart vi ikke følger med! (22.10.2011).

En slik samtale er ikke unikt. I alle samfunnslag og aldersgrupper finnes mange meninger knyttet til hvordan en lærer bør eller ikke bør være. Så å si alle har erfaring med yrket i en eller annen sammenheng. Det er mange krav og forventninger knyttet til lærerrollen, og

enklest er det kanskje å ha klare oppfatninger når man ikke innehar rollen selv. En nyutdannet lærer går direkte fra studentrollen til lærerrollen, og har antagelig selv mange oppfatninger på forhånd om lærerrollen som hun nå skal fylle selv.

Livet i klasserommet er komplekst og det stilles derfor store krav til læreren som leder. Nordahl (2012) hevder at evnen til klasseledelse er en forutsetning for at læreren skal nå frem med sine fagkunnskaper. Han hevder videre at det i høy grad er gjennom lærerens ledelse at elevene får tilgang til fagstoffet. Østrem (2008a) viser til Jens Rasmussen (1998) som hevder at dagens unge er egosentriske, kunnskapsrike og skravlete. Det vil i følge Rasmussen (1998) være en stor utfordring å samhandle med disse unge menneskene og overbevise dem om at skole er viktig. *Klasselederrollen* er en av flere roller en lærer må beherske, og klasseledelse er et av områdene som ser ut til å oppleves problematisk for mange nyutdannede lærere. Dette underbygges i Østrem (2008) som viser til den nederlandske utdanningsforskeren Veenmanns undersøkelse fra 1984 hvor mer enn 80 studier av nye lærere viste at klasseledelse var ett av de oftest definerte problemområdene for nyutdannede lærere (Østrem 2008). Nordahl (2012) deler lærerens evne til å lede en klasse i tre: «lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen», «lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro» og «lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats». Nordahl (2012) hevder videre at det til en viss grad er lærerens ansvar hvis elevene er bråkete og urolige, og at det er lærerens ansvar å ordne opp. I følge Østrem (2008a) blir læreren fremstilt som en viktig brikke for å sørge for et godt læringsmiljø. Østrem (2008) har i sin doktoravhandling ”En umulig utdanning til et umulig yrke?” foretatt en argumentasjonsanalyse av rammeplanen for allmennlærerutdanningen fra 1999. Hun hevder at lærerarbeidet i denne rammeplanen blir fremstilt som ukomplisert bare læreren har god nok kompetanse: I følge Østrem (2008) blir læreren i rammeplanen framstilt som den personen alt faller og står på, og elevenes lykke, framtid og opplevelse av mestring står og faller på læreren som person.

Ulvik (2010) hevder at krevende arbeidsbetingelser i starten av læreryrket vil føre til et stort frafall. Hun beskriver læreryrket som en «never ending story» hvor både nyutdannede og mer erfarne lærere hele tiden kan forbedre seg. Lærere kan i følge Ulvik (2010) i mindre grad enn tidligere vokse seg inn tradisjonen da læreryrket stadig er i endring. Mange pålagte oppgaver utenom klasseromsarbeid har i følge henne ført til at mange lærere opplever at de ikke får fulgt opp viktige kjerneoppgaver som omsorg for elever og formidling av fag (Ulvik, 2010).

Amundsen (2008) hevder at klasseledelse og utvikling av et godt læringsmiljø er grunnleggende for å lykkes for enhver lærer. Han fremhever spesielt de første ukene i yrket som spesielt utfordrende, og argumenterer for at veilederen bør fungere som en medspiller i det praktiske planleggingsarbeidet. Amundsen (2008) fremmer også et forslag om at det bør vurderes om det kan være hensiktsmessig med to lærere i klassen den første tiden.

De nyutdannede lærerne er langt fra en homogen gruppe. De har ulike personlighet, verdier og holdninger. Den lærerrollen de vokser inn i vil fortsatt romme disse ulikhetene. Andre lærere og veiledere vil kanskje fungere som rollemodell for de nyutdannede, og det er jo gjerne slik at vi ønsker å kopiere det som i våre øyne er det vellykkede, og ønske å bli som dem (Schibbye, 2007). Det er derimot ikke gitt at det som fungerer i klasserommet for en lærer fungerer for en annen lærer. Ulvik and Smith (2010) viser til Olav H. Hauge som har sagt følgende: «Ingen har varda den vegen du skal gå». Den enkelte lærer må selv være med å utvikle sin lærerrolle. Veilederen skal ikke ta dette ansvaret fra veisøker (Ulvik & Smith, 2010).

2.2.1 Hvordan lære å bli lærer?

Læringssynet som ligger til grunn for programmet ”Veiledning av nyutdannede lærere”, samt veileders og veisøkers eget syn på kunnskap, vil få konsekvenser for den formelle veiledningen. En annen dimensjon er at den nyutdannede vil erverve seg erfaringer og kunnskaper i møte og samspill med andre aktører på skolen uavhengig av veiledningen. Læringen skjer altså i et sosiokulturelt perspektiv, og veiledningen må sees i sammenheng med dette. Dette underbygges også i (Skagen & Smith, 2010) som sier at erfaringen er at de fleste lærere går gjennom en fase med prøving og feiling, og at tilbakemeldinger fra elever og samarbeid med kollegaer på ulike måter bidrar til at lærere lærer seg lærerarbeid.

Innholdet og metode for veiledning vil være styrt av synet på læring. H. W. Afdal (2011b) diskuterer dette i sin artikkel «Profesjon som kunnskapskultur». Hun skisserer tre ulike forståelser av læring etter inspirasjon av Lahn (2011), Paavola og Hakkarainen (2005) og Sfard (1998). Jeg vil i det følgende redegjøre for innholdet i disse forståelsene av læring; *læring som tilegnelse, læring som deltagelse* og til sist *læring som forhandling / nyskaping*. H. W. Afdal (2011b) poengterer i sin artikkel at det ikke vil være vanntette skott mellom disse ulike synene på kunnskap, men at de kan fungere som analyseverktøy og som diskusjonsgrunnlag for læring i profesjon og læring. I denne studien vil jeg drøfte funn om nyutdannedes læring og utvikling opp mot disse tre læringssynene.

Læring som tilegnelse vil i følge H. W. Afdal (2011b) være preget av et læringssyn som har sin opprinnelse i Skinner og behaviorismen og Piaget og hans kognitive konstruktivisme. H. W. Afdal (2011b) hevder at disse teoriene er kjente og omdiskuterte i lærerutdanningene og lærerprofesjonen. Vi finner neppe veiledere, eller veisøkere for den saks skyld i dag, som har et rendyrket behavioristisk læringssyn eller som har en like teknisk forståelse av læring som Piaget. Likevel kan en ikke se helt bort fra at i et veilederforhold, hvor veileder opplever seg som ekspert, vil elementer av dette læringssynet fortsatt finne sted. H. W. Afdal (2011b) karakteriserer Læring som tilegnelse ved at kunnskap overføres til individet utenfra, og kunnskap blir sett på som en etablert størrelse som eksisterer uavhengig av tid og sted. Dette læringssynet minner om den tradisjonelle handlingsorienterte veiledningen som Høihilder (2010) skriver om. I veiledningsøyemed vil dette læringssynet medføre at veileders rolle blir å fylle opp den nyutdannede med kunnskap. Veisøker på sin side vil da bli eier av den nye kunnskapen (H. W. Afdal, 2011b).

Læring som deltagelse henspiller i følge H. W. Afdal (2011b) til at læringen og utvikling skjer gjennom å være deltaker i et praksisfellesskap. Dette underbygges også i Säljö (2001) som hevder at det er i kulturelle aktiviteter at mennesket utvikler seg og blir formet. Säljö (2001) viser til Vygotskys teori om at mennesket har mulighet til å ta til seg - appropriere - kunnskap fra andre mennesker i samspillsituasjoner. Å være en del av praksisfellesskapet er i følge H. W. Afdal (2011b) helt sentralt i læreryrket. Hun viser til Lave og Wenger (1999) som beskriver den nyutdannedes rolle i dette praksisfellesskapet for *legitim perifer deltagelse*. I denne rollen har læreren fortsatt en lang vei å gå før hun regnes som en fullt ut kvalifisert deltaker. H. W. Afdal (2011b) sammenligner denne forståelsen med brødrene Dreyfus (1986) teori om utvikling fra novise til ekspert hvor læringssynet er at den nye i økende grad skal mestre, tilpasse seg og bli en del av fellesskapet. H. W. Afdal (2011b) uttrykker at kunnskapen eksisterer i kraft av fellesskapet. Hun viser blant annet til at mye av praksisen i læreryrket læres gjennom samarbeid med mer erfarne kollegaer (H. W. Afdal 2011b).

H. W. Afdal (2011b) har oversatt det engelske ordet *creation* til forhandling og nyskaping, og har knyttet sammen en gruppe av læringsteorier og teoretikere i det tredje læringssynet; *Læring som forhandling og nyskaping*. H. W. Afdal (2011b) beskriver at i dette synet sees læring på som en interaktiv prosess som utvikles, skapes og endres sammen av de lærende i et fellesskap hvor individer og kunnskapsobjekter er knyttet sammen i et slags nettverk. Kunnskapen og nettverket er i følge H. W. Afdal (2011b) i konstant bevegelse og forandring

H. W. Afdal (2011b) hevder at sistnevnte læringssyn viser hvor viktig det er for pedagoger å diskutere med seg selv og andre for å øke forståelsen for det vi driver med.

Det ovennevnte kunnskapssynet vil innebære at den nyutdannede blir sett på som en likeverdig deltaker i fellesskapet som også har noe å tilføre andre. Smith & Ulvik (2010) hevder at den nyutdannede er regnet som fullt ut kvalifisert etter ferdig utdanning, og at hun derfor regnes som likeverdig med de andre lærerne og veilederen. Smith & Ulvik (2010) viser til Ulvik & Langørgen (2008) som hevder at den nyutdannede ikke føler seg hjelpeløs selv om de mangler informasjon og rutine. De ser på seg selv som en ressurs på arbeidsplassen (Smith & Ulvik, 2010).

De tre synene på kunnskap som jeg har beskrevet ovenfor har i følge H. W. Afdal (2011b) også noen fellestrekk. Uansett syn på kunnskap er fellesnevneren at den er uferdig, under utvikling og på vei: «Å lære er å utforske, stille spørsmål ved etablerte strukturer og finne nye måter å gjøre ting på – om igjen og om igjen» (H. W. Afdal 2011b, s. 172). Dette vil gjelde både nyutdannede og mer erfarne lærere. Veiledningen kan sees på som en gjensidig læringsprosess mellom den nyutdannede og veilederen (Smith & Ulvik, 2010).

Hoveid (2008) hevder at den nyutdannede i et yrkessosialiserings perspektiv vil møte forventninger fra kollegaer, foreldre og elever i kraft av at hun er læreren. Mange av utfordringene som oppstår krever at læreren handler her og nå. Utenfra vil disse hendelsene som den nye læreren blir kastet ut i, i følge Hoveid (2008) kunne se ut som en praktisk form for læring. Den nyutdannede har derimot ingen tidligere erfaring med disse hendelsene, og vil som Hoveid (2008) kaller det bli utsatt for handlingstvang. Når læreren blir utsatt for mange hendelser, uten mulighet for drøftinger og overveielser, blir det i følge Hoveid (2008) ingen reell læringssituasjon. Læreren blir formet av alle hendelsene hun utsettes for og tar del i uten hennes refleksive forståelse.

2.2.2 Veilederens og veisøkers funksjon og rolle i læringen

Boka "Veiledning under nye vilkår" av Karlsen mfl. (2011) har følgende undertittel:

Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker. Denne undertittelen illustrerer et jevnbyrdig forhold mellom veileder og veisøker. Når veiledningen betraktes som et fellesskap bidrar dette i følge Karlsen (2011) til at veisøker og veileder opplever seg som parter i et felles prosjekt hvor resultater skapes og utformes ved dialog. All veiledning er i følge Karlsen (2011) påvirkning, og han fremhever dialogen som viktig for å opprettholde samspillet og

delaktigheten i veiledningen. Karlsen (2011) beskriver veileders ulike måter å påvirke veisøker på fra delaktighet til manipulering. Manipulering handler i følge Karlsen (2011) om at veisøker opplever å ha funnet løsningen, men at denne løsningen har bakgrunn i veileders forslag eller ledende spørsmål. Anerkjennelse i veiledningsforholdet handler i følge Karlsen (2011) om at veisøker og veileder betrakter hverandre som et genuint objekt og søker å forstå den posisjonen den andre står i slik at den andres selvrespekt ivaretas. I et slikt veilederforhold vil aktørene gjensidig påvirke hverandre ved å la det ukjente tre frem, vurdere det og ta stilling til nye perspektiver (Karlsen, 2011). Kunnskap vil utvikles i dialogen mellom veileder og veisøker. Ulvik (2010) hevder at det er viktig for nye lærere å oppleve at deres bidrag blir anerkjent av kollegaene. Hun sier videre at en holdning til den nyutdannede som en som skal hjelpes til rette vil underkjenne at det å være lærer, både for nye og mer erfarne, handler om å være underveis. «En ordning som inkluderer hele skolen, vil i større grad både verdsette den nye som ressurs, og bidra til skoleutvikling for hele organisasjonen» (Ulvik, 2010, p. 48). Det er i følge Ulvik (2010) mye enklere for nye lærere å begynne på en skole hvor det allerede eksisterer en delingskultur da den nye vil føle seg inkludert ved at hennes ressurser blir verdsatt i kollegiet.

H. W. Afdal (2011b) hevder at veileders syn på kunnskap og læring vil påvirke veileders rolle i veiledningen som igjen vil påvirke veisøkers rolle. En veileder som ser på kunnskap som en stabil og objektiv størrelse som skal overføres til veisøker vil i følge H. W. Afdal (2011b) legge til rette for at veisøker reflekterer over egen praksis slik at hun kan tilegne seg denne kunnskapen; læring som tilegnelse. H. W. Afdal (2011b) hevder videre at ved et syn på læring som deltakelse vil veilederrollen være å føre veisøker inn i og hjelpe veisøker til å bli kjent med og forstå praksisfeltet. Veisøker vil på sin side tilnærme seg praksisfelleskapets normer, verdier og identitet. En veileder som ser på læring som forhandling og nyskaping, vil sammen med veisøker utfordre og overskride etablerte forståelser av både teori og praksis. Veisøkeren vil i følge H. W. Afdal (2011b) blant annet innta rollen med å være utforskende, spørrende, innovativ og utforskende på egen praksis.

Kort oppsummert har jeg i dette kapittelet beskrevet en bred forståelse av veiledningsbegrepet slik at det omfatter både formell og uformell veiledning. Det største skillet mellom formell og uformell veiledning er at den formelle veiledningen skal være systematisk med klare og definerte mål hvor en oppnevnt veileder har ansvaret for gjennomføringen. Både formell og uformell veiledning kan defineres som en faglig samtale. Viktige faktorer for god veiledningen er en relasjon mellom veileder og veisøker preget av delaktighet og

likeverdighet hvor begge har en genuin interesse for den. Lærerrollen er et profesjonsyrke som blant annet kjennetegnes ved at det er autonomt. Dette medfører at den nyutdannede står ovenfor mange valg i sin yrkesutøvelse. Hvordan lærere lærer er i denne oppgaven delt inn i tre; læring som tilegnelse, læring som deltagelse og læring som forhandling og nyskapning. Disse tre læringssynene vil jeg komme tilbake til i analysedelen.

3 Metode

Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for den metodiske tilnærmingen jeg har hatt i denne studien. Ordet metode har en gresk opprinnelse og betyr *veien til målet* (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har valgt et kvalitativt design med intervju som metode da jeg ønsker å få innsikt i nyutdannede læreres egne erfaringer og opplevelser i sitt første år i yrket, og den veiledningen de får. Det er viktig for meg å påpeke at min intensjon med denne studien ikke har vært å evaluere eller vurdere veiledningsordningen som sådan.

Jeg vil først beskrive hva som kjennetegner kvalitative metoder før jeg går over til å redegjøre for hva som er særegent for det kvalitative forskningsintervjuet. Videre vil jeg beskrive forskerprosessen og min rolle som forsker samt redegjøre for utvalget mitt. Etter dette vil jeg beskrive min analytiske tilnærming. Kvalitative metoder i denne oppgaven bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi) og det er denne forståelsen jeg legger til grunn for tolkningen og analysen av dataene fra intervjuene. Til sist i kapittelet vil jeg si noe om studiets validitet samt gi innblikk i mine kritiske refleksjoner i forhold til valg av metode og etiske vurderinger. Der det er naturlig vil jeg trekke inn mine erfaringer fra denne studien.

3.1 Kvalitative metoder

Målet med en kvalitativ metode er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppleves for de involverte selv (Thagaard, 2009). Resultater som fremhever prosesser og mening kan ikke måles i kvantitet eller frekvens. Intervju, observasjon, analyse av tekster og visuelle uttrykksformer er eksempler på kvalitative metoder. Jeg har i denne studien valgt *intervju* som metode da jeg ønsker å få innblikk i lærernes livsverden som nyutdannede både med henblikk på opplevelsen av å være nyutdannet og opplevelsen av den veiledningen de får. I et intervju vil jeg få lærernes egne beskrivelser om hvordan de opplever sin situasjon, et innefra perspektiv (Thagaard, 2009).

For å beskrive hva som kjennetegner en kvalitativ metode finner jeg det hensiktsmessig å se på hva som skiller denne metoden fra en kvantitativ metode. Thagaard (2009) hevder at mens man i kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall vil man i kvalitative metoder gå i dybden og vektlegge betydning. Da mitt ønske har vært å få innblikk i de nyutdannedes skolelivsverden med fokus på veiledning har kvalitativ metode vært et naturlig valg.

Grønmo (2004) presenterer i sin bok *Samfunnsvitenskapelige metoder* tre forhold som skiller kvalitative fra kvantitative metoder. For det første vil *den kvalitative problemstillingen være rettet mot analytiske beskrivelser*, mens problemstillingene i kvantitativ forskning vil dreie seg om statistiske generaliseringer. I denne studien har jeg valgt et analytisk perspektiv for å undersøke om de nyutdannede opplever en sammenheng mellom veiledningen og deres utvikling som lærer. Det andre forholdet Grønmo (2004) viser til er at *kvalitative metoder er mer fleksible enn kvantitative metoder* ved at man i løpet av studien kan endre opplegget på bakgrunn av nye erfaringer og utfordringer underveis. I løpet av intervjuene fikk jeg forståelse av at den støtten og veiledningen de nyutdannede fikk fra andre kollegaer var viktig for deres utvikling som lærer. Denne nye erfaringen gjorde at jeg endret min problemstilling til også å omfatte denne mer uformelle veiledningen. Dette tok jeg også hensyn til da jeg utformet spørsmålene til andre intervjurunde. Det tredje forholdet Grønmo (2004) peker på er at *nærheten mellom forsker og informant* er karakteristisk for en kvalitativ metode. Thagaard (2009) på sin side hevder at dette har tolkningsmuligheter da nærheten mellom forsker og informanter fortrinnsvis gjelder for intervju og observasjon. I min studie opplevde jeg at nærheten til mine informanter var viktig for å oppnå dybdeforståelsen om emnet jeg forsker på. For å oppnå denne nærheten har jeg valgt et begrenset antall informanter. Få informanter er også karakteristisk ved kvalitative undersøkelser. Selv om min studie kun omfatter fire nyutdannede lærere kan det de formidler være overførbart til flere nyutdannede.

«På basis av analyse kan vi argumentere for at forståelsen av sosiale fenomener utviklet innenfor et prosjekt har overførbart til tilsvarende situasjoner» (Thagaard, 2009, p. 18).

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

For å få innsikt i informantens opplevelse av sin situasjon som nyutdannet har jeg valgt å gjennomføre halvstrukturerte intervju. Jeg har egen erfaring som nyutdannet lærer for noen år tilbake, men jeg kan likevel aldri fullt ut forstå andres opplevelse av en tilsvarende situasjon. Jeg er derfor avhengig av den enkelte lærers egen historie for å søke svar på min problemstilling. Programmet «Veiledning av nyutdannede lærere» har jeg ingen erfaring med bortsett fra det jeg har lest i litteraturen. Som nyutdannet fikk jeg på lik linje med mine informanter støtte og veiledning fra kollegaer som jeg opplevde å ha en god relasjon til.

Forskningsintervjuet er basert på hverdagslig konversasjon med et faglig fokus og en hensikt. Intervju betyr egentlig ”utveksling av synspunkter” mellom to personer som snakker sammen om et felles tema (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Det som derimot skiller

intervjuet fra en vanlig samtale er at intervjusamtalen har klare mål og hensikter. I et forskningsintervju er ofte en av hensiktene å få et innblikk i informantens livsverden. Formålet med et intervju er i følge Thagaard (2009) å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter og perspektiver de har om temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen. Thagaard (2009) hevder at intervjuet gir særlig godt grunnlag for å få innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser. I følge Kvale & Brinkmann (2009) blir det kvalitative forskningsintervjuet definert som et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene.

Det ovennevnte beskriver hensikten med et kvalitativt forskningsintervju; nemlig å få innblikk i informantens livsverden innenfor et gitt tema. Selv om hensikten med forskningsintervjuet ofte er likt kan det utformes på forskjellig måte; fra en ustrukturert samtale om temaer som er bestemt på forhånd til et strukturert intervju med fastlagte spørsmål som stilles i bestemt rekkefølge. En annen intervjuvariant er et delvis strukturert intervju hvor spørsmålene er utformet på forhånd men hvor rekkefølgen kan endres i løpet av intervjuet slik at forskeren kan følge informantens fortelling (Thagaard, 2009). Uavhengig av type intervju blir intervju i teorien ofte beskrevet som en samtale, men til forskjell fra en dagligdags samtale vil spørsmålene i et intervju gå en vei; fra intervjuer til informant. Intervjueren stiller spørsmålene mens informanten svarer (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er intet unntak i min studie, og etiske utfordringer knyttet til dette vil være en av flere etiske hensyn jeg vil drøfte i siste del av metodekapittelet.

Det kvalitative intervjuet blir gjerne delt inn i ulike stadier. Det må velges et *tema* som bakgrunn for intervjuet. Før intervjuet gjennomføres må det *planlegges* både med tanke på å innhente ønsket kunnskap og moralske aspekter ved studien. I selve *intervjufasen* utarbeides en intervjuguide og intervjuet gjennomføres i henhold til denne. Så følger *transkribering, analysering, verifisering og rapportering* (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg har i min studie valgt et *delvis strukturert intervju*. På forhånd utviklet jeg en intervjuguide hvor spørsmålene mine tok utgangspunkt i problemstillingen (vedlegg 1). Etter første intervjurunde forberedte jeg vårens intervju og utformet en ny intervjuguide. Denne intervjuguiden inneholdt i tillegg til felles spørsmål individuelle oppfølgingsspørsmål til den enkelte informant med utgangspunkt i svarene jeg fikk i de første intervjuene (vedlegg 2). En *intervjuguide* skal inneholde emnene som skal tas opp i intervjuet, og i et halvstrukturert

intervju kan guiden være en grov skisse over emner som skal tas opp (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte å ha en rekke spørsmål som jeg tok utgangspunkt i, og lot i stor grad informanten fortelle fritt innenfor tema. Spørsmålene fungerte mest som en slags sjekklister for å holde oversikt over at de emnene jeg ønsket å belyse ble med. Jeg erfarte, i etterkant av intervjuene og transkripsjonene, at det var tidkrevende å kategorisere svarene da de kom i ulik rekkefølge.

Intervju som metode er i følge Kvale and Brinkmann (2009) nærmest et håndverk som på mange måter har flere likhetstrekk med en kunstform enn en standardisert forskningsmetode. Kvale and Brinkmann (2009) hevder at dette stiller høye krav til intervjuerens kompetanse. Intervjuet må forberedes grundig samtidig som man under gjennomføringen av intervjuet må vurdere om eventuelle nye tråder skal følges opp. I følge Kvale & Brinkmann (2009) vil en slik kontinuerlig vurdering gi rom for åpenhet, og det er et av forskningsintervjuets fortrinn.

3.3 Utvalg av informanter

Informantene er tilfeldig valgt ut blant nyutdannede lærere ved telefonhenvendelser til ledelsen ved ulike skoler i to nabokommuner. Fra høsten 2010 skulle alle lærere få tilbud om veiledning i sitt første år i yrket, så jeg antok at alle de nyutdannede var med i veiledningsordningen. Rektorene ved de ulike skolene som hadde nyutdannede lærere ga meg navn og mailadresse til informanter de mente var aktuelle. Jeg hadde på forhånd ingen preferanser i forhold til alder og kjønn på mine informanter, og jeg har heller ikke tatt hensyn til hva slags pedagogisk utdanning de har, ei heller fag og hvilket klassetrinn de jobbet på. Det eneste og selvklaare kriteriet var at de var nyutdannede i tillegg til at de hadde takket ja til å delta i veiledningsordningen. Det var heller ingen ulempe om de var positive til å la seg intervju. Jeg hadde først fått samtykke fra tre informanter ved samme skole, to menn og en kvinne, men valgte av hensyn til konfidensialitet å kun intervju den ene av disse tre lærerne. Da jeg tok dette valget hadde jeg også fått en følelse av at de to mannlige lærerne var noe skeptiske til å la seg intervju, og at de hadde takket ja etter oppfordring fra deres veileder. Det var viktig for meg at informanten opplevde det som frivillig å delta i studien, og at det var egen motivasjon som gjorde at de ønsket å delta. Jeg tok derfor kontakt med flere skoler og endte i stedet opp med fire kvinnelige lærere tilsatt ved hver sin skole. Tre av informantene jobber på ulike skoler i samme kommune, mens den fjerde informanten, som også har lang tidligere arbeidserfaring fra annet yrke, jobber i nabokommunen.

For å gi leseren en oversikt over mine fire informanter har jeg valgt å presentere de hver for seg. Jeg har gitt den enkelte informant et fiktivt navn, og jeg har ikke oppgitt navn på den kommunen de jobber av hensyn til informantenes anonymitet. Alle informantene er som tidligere sagt kvinner, hvorav tre er forholdsvis jevnaldrende mens en er godt voksen med lang yrkeserfaring bak seg. Alle startet opp som nyutdannede lærere høsten 2011.

Lise er kontaktlærer for en tredje klasse ved en skole i en kommune på Østlandet. Hun er utdannet allmennlærer etter fire år ved Høyskolen. Hun er den eneste nyutdannede ved sin skole. Hun fikk i begynnelsen veiledning sammen med tre andre nytilsatte lærere som ikke var nyutdannet.

Marianne er kontaktlærer på åttende trinn i samme kommune som Lise. Hun har i tillegg faglig ansvar for samtlige klasser på samme trinn i to fag. Hun er utdannet allmennlærer på masternivå. Marianne er en av tre nyutdannede lærere ved sin skole.

Ida jobber på femte trinn ved en skole i samme kommune som Lise og Marianne, og er den eneste av mine informanter som ikke har kontaktlæreransvar. Hun er faglærer innen språk og har praktisk pedagogisk utdanning (PPU) fra Universitetet. Ida er en av to nyutdannede lærere ved sin skole.

Helle skiller seg ut aldersmessig, og har mangeårig erfaring fra et annet yrke. Hun er som Ida faglærer med praktisk pedagogisk utdanning. Hun er kontaktlærer på 8. trinn og underviser i språkfag. Helle jobber i nabokommunen. Hun er en av seks nyutdannede lærere ved sin skole.

3.4 Gjennomføring av intervjuene

Jeg ønsker i denne studien å få et innblikk i den enkelte nyutdannede lærers *livsverden*.

Hvordan opplever den nyutdannede lærerrollen sin og veiledningen hun mottar?

Rekkefølgen for gjennomføringen av intervjuene er tilfeldig valgt etter når det passet for den enkelte informant. Jeg gjennomførte fire intervju i høst (november) og fire oppfølgingsintervju i vår (mars) innenfor samme skoleår. Intervjuene ble gjennomført på den enkelte informants skole hvor informanten på forhånd hadde sørget for at vi hadde et eget rom til rådighet. Mine spørsmål var åpne med tema som var i tråd med problemstillingen for at intervjuet skulle bære preg av samtaleform. Forskningsintervjuet er i følge Kvale & Brinkmann (2009) en profesjonell samtale som bygger på dagliglivets samtaleform. Denne samtaleformen passer godt i et åpent intervju hvor målet er at informanten mest mulig fritt

skal fortelle om sine erfaringer. Under den praktiske gjennomføringen av intervjuene var jeg opptatt av at informantene skulle oppleve intervjuet som en uhytidelig og dagligdags samtale slik at de kunne slappe av og mest mulig fritt fortelle fra sin skolehverdag.

Jeg hadde ingen tidligere erfaring med å gjennomføre intervju og opplevde at det var krevende å holde informanten på det sporet jeg ønsket uten å styre samtalen for mye. Samtlige av informantene hadde mye på hjertet, og ikke alt var like relevant for å besvare problemstillingen. Det var en hårfin balanse mellom å avbryte og la de snakke i vei. Jeg anså det også som viktig at læreren fikk mulighet til å si litt om det som lå henne nærmest om hjertet. Både med tanke på å etablere en god relasjon mellom meg og informanten samt at det underveis i intervjuet kunne dukke opp temaer jeg ikke hadde forutsett. Underveis var jeg også usikker på om jeg bekreftet informantenes uttalelser for mye. Det var enkelte ganger vanskelig å holde tilbake egne erfaringer som tidligere nyutdannet og kontaktlærer. I ettertid ser jeg at årsaken til dette kan ha vært at intervjuet minnet mye om en dagligdags samtale hvor det er naturlig at dialogen går begge veier. Forskningsintervjuet kjennetegnes vanligvis ved at svarene går en vei; fra informant til intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg har valgt å intervju informantene to ganger med noen måneders mellomrom. Årsaken til dette var en tanke om at det ved første intervju hadde gått for kort tid siden skolestart, og at lærerne derfor ikke hadde fått tilstrekkelig tid til å reflektere over skolehverdagen og veiledningen de fikk. Jeg oppdaget også etter første intervjurunde at veiledningsordningen ikke hadde kommet ordentlig i gang enda ved den enkelte skole. Dette gjorde at grunnlaget for å få innsikt i den nyutdannedes opplevelse av ordningen ble for tynn. Nye intervju på våren ga meg også mulighet til å stille oppklarende spørsmål om emner jeg ikke hadde fått godt nok besvart i de første intervjuene, samtidig som det ville komme frem om lærerne hadde opplevd en utvikling i løpet av månedene siden forrige intervju både med tanke på lærerrollen og veiledningen.

I følge Kvale & Brinkmann (2009) kan en del av analysen bygges inn i intervjuet ved å stille oppklarende spørsmål underveis. I de andre intervjurundene gjorde mine erfaringer fra de første intervjuene meg mer bevisst på dette. Under intervjuene i vår oppdaget jeg at det falt seg mer naturlig å stille oppklarende spørsmål underveis for å få ordentlig tak på hva informanten mente. Kvale and Brinkmann (2009) argumenterer for at man kan lære seg å intervju ved hjelp av transkribering. Når jeg transkriberte de første intervjuene oppdaget jeg blant annet at jeg glemte å følge opp informantens utsagn og at jeg til og med avbrøt henne.

Dette gjorde meg mer bevisst da jeg gjennomførte intervjuene for annen gang, og min stemme ble mindre fremtredende i lydopptakene. I ettertid ser jeg at det var en fordel som uerfaren intervjuer å få muligheten til å gjennomføre intervjuene med de samme informantene to ganger. De første intervjuene ga meg erfaring som jeg dro nytte av i andre intervjurunde. Dette var også med på å berike og gjøre det empiriske materialet fyldigere.

3.5 Forskningsprosessen og metodedrøfting

Her følger en beskrivelse av den praktiske gjennomføringen av studien samtidig som jeg begrunner de valgene som er tatt. Studien er basert på en kvalitativ tilnærming, og jeg vil i dette kapittelet redegjøre for bakgrunnen for valg av metode, planleggingen og gjennomføringen av studien. Videre vil jeg redegjøre for utvalget mitt og beskrive gangen i forskningsprosessen. Til slutt i kapittelet har jeg tatt med noe om metodekritikk, tolkning og analyse samt etiske vurderinger.

3.6 Forskerrollen

I denne studien har jeg fått rolle som forsker. Det er en ny og ukjent rolle som det har tatt tid å venne seg til. Det er viktig å være bevisst sin egen rolle og sine ferdigheter som forsker (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har ingen tidligere erfaring med intervju som metode. Derimot har jeg i løpet av min lærerkarriere erfaring fra flere faglige samtaler med kollegaer. Det kvalitative forskningsintervju vil i følge Kvale & Brinkmann (2009) kunne ha flere likhetstrekk med slike faglige samtaler. I motsetning til faglige samtaler jeg har hatt tidligere, var hensikten med intervjuene å få svar som igjen skulle hjelpe meg med å finne svar på min problemstilling. Det var jeg som hadde størst utbytte av intervjuet, og det opplevde jeg som et etisk dilemma som jeg vil utdype nærmere når jeg diskuterer dette til sist i metodedelen.

Jeg opplever både nærhet og et mer distansert forhold til forskningsfeltet. Jeg har tidligere jobbet som kontaktlærer i grunnskolen, men er i dag tilsatt i en undervisningsstilling ved en institusjonsskole. I min nåværende stilling har jeg fjernet meg ganske langt fra den vanlige skolehverdagen. I denne studien har jeg opplevd det som en stor fordel å ha litt avstand til feltet jeg forsker på. Avstand kan gjøre at jeg ser lærerrollen på en litt annen måte enn om jeg hadde hatt tilsvarende rolle i det daglige som mine informanter. Samtidig ser jeg det som en fordel å ha litt kjennskap til feltet jeg forsker på da jeg lettere kan identifisere meg med mine informanter. Kunnskapen i et kvalitativt forskningsintervju produseres i interaksjon mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2009). Nettopp med bakgrunn i dette er det viktig at jeg som forsker er mest mulig objektiv. Under analysen av det transkriberte materialet

opplevde jeg dette som utfordrende. Det var svært vanskelig å ikke legge for mye av mine egne oppfatninger i det jeg tolket. Dette kan ha svekket validiteten, noe jeg vil komme tilbake til når jeg vurderer studiens validitet.

3.7 Analytisk tilnærming

Min analyse tar utgangspunkt i to forståelsesrammer; *fenomenologi* og *hermeneutikk*, og jeg vil i denne delen av oppgaven redegjøre for disse begrepene samt begrunne hvorfor jeg har valgt disse tilnærmingene.

Jeg har valgt en fenomenologisk analysemetode, og legger Kvales & Brinkmanns (2009) beskrivelse av fenomenologi til grunn:

Fenomenologi er et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 45).

I min tolkning og analyse ønsker jeg å la lærerens stemme tale slik at det er lærerens subjektive opplevelse og forståelse som trer frem, og dette vil være i tråd med en fenomenologisk tilnærming. Dalen (2011) refererer til Alvesson & Sköldbberg som hevder at det sentrale i fenomenologien er ethvert menneskes subjektive opplevelse. Dette forutsetter en objektiv tolkning og analyse som jeg tidligere har sagt vil være utfordrende med tanke på at jeg selv en gang har vært nyutdannet og har forforståelse på feltet. Likevel ser jeg at det også kan være en fordel å ha kjennskap til feltet fra før da jeg lettere kan sette meg inn i informantens livsverden. Jeg har gjennom studien forsøkt å være kritisk til mine egne tolkninger ved å reflektere over min egen forforståelse. På den måten håper jeg at jeg har lykkes i å belyse temaet mest mulig objektivt. Kvale & Brinkmann (2009) hevder at man i en hermeneutisk tilnærming må reflektere nøye rundt sine egne forutsetninger vedrørende forskningstemaet.

Jeg vil ha en *hermeneutisk* tilnærming og ønsker å fortolke informantens svar for å se om det ligger en dypere mening bak dem. Det er da viktig å være bevisst hvordan min egen forforståelse vil kunne påvirke tolkningene og analysen. Jeg søker en såkalt tykk beskrivelse av den nyutdannedes livsverden. En tykk beskrivelse inneholder utsagn om hva informanten kan ha ment med sine utsagn og fortolkning fra informanten selv og forskeren. Jeg har under selve intervjuet forsøkt å være bevisst på at det kun er informanten som kan fortelle om sin opplevelse. Det har derfor vært spennende og skulle tolke utover det faktisk talte i intervjuet.

For å få en mer utdypende forståelse av utsagnene har jeg for eksempel forsøkt å tolke informantens stemmeleie og stemningsleie underveis i intervjuet.

Intervjuene resulterte i en stor mengde data. For å få best mulig oversikt over dataene etter intervjuene valgte jeg å systematisere informantenes utsagn på ulike måter. Først organiserte jeg dataene i to tabeller, en for høstens intervju og en for våres hvor jeg igjen delte inn dataene med utgangspunkt i de ulike spørsmålene. Da dette viste seg å bli for omfattende forsøkte jeg å markere direkte i transkripsjonene. Da det viste seg å bli for uoversiktlig endte jeg opp med å systematisere dataene i nye dokument for hver av informantene hvor jeg klippet og limte inn dataene i en rekkefølge som samsvarte med inndelingen av analysen. Kvalitative intervju er kjent for å resultere i mye data som skal behandles (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg har valgt ut og presentert funn med utgangspunkt i teorien og omvendt. Et funn alene kan representere flere teorier, og en teori kan forankres i flere funn. Det har vært en kontinuerlig prosess frem og tilbake mellom teoridelen og analysedelen for å søke å beskrive informantenes livsverden, og det har vært en lang prosess å kategorisere den transkriberte teksten i mindre og forståelige deler. Et viktig prinsipp innen hermeneutikken er at man ikke kan forstå delene uten å kjenne helheten eller å forstå helheten uten å kjenne delene. Kvale & Brinkmann (2009) bekrefter dette gjennom å vise til den hermeneutiske sirkelen: «Med utgangspunkt i en ofte uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet fortolkes dens forskjellige deler, og ut fra disse fortolkningene settes delene på ny i relasjon til helheten» (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 216). Jeg ønsker i denne studien å få innsikt i hvordan lærerne opplever sitt første år i yrket, og veiledningen de mottar. Utgangspunktet for å beskrive dette er etter intervjuene en stor mengde data i form av tekst. Denne teksten har jeg måttet dele opp og kategorisere som beskrevet ovenfor. Jeg spurte eksempelvis mine informanter om hva de opplevde som mest lærerikt, og fikk svar der og da på dette. Informantene mine var ikke forberedt på spørsmålet og jeg kan ikke se bort fra at de konstruerte et svar der og da. Informantene kan derimot allerede ha svart på dette spørsmålet implisitt. Jeg har derfor måttet se på delene for å få oversikt over helheten av den enkelte lærers opplevelse av hvordan hun opplever å lære.

Jeg har gjennomført to intervju med hver av de fire informantene; ett i høst og ett i vår, men vil i analysen presentere intervjuene i en blandet sammenhengende historie. Når jeg viser til de enkelte informantene bruker jeg de fiktive navnene Lise, Marianne, Ida og Helle. Jeg har

kort beskrevet den enkelte informant under presentasjonen av utvalget tidligere i metodedelene. Ved å bruke fiktive navn ønsker jeg i tillegg til anonymisere informantene å gjøre presentasjonen mer spennende og tilgjengelig for leseren. Funnene fra undersøkelsene er delt inn i ulike temaer; Ny i yrket, Lærerrollen og Veiledning og læring / utvikling. Denne inndelingen er gjort med bakgrunn i problemstillingen, og for å gi en oversikt over de enkelte emnene som blir behandlet. Noen av funnene jeg har presentert kan også passe inn i de andre delene.

3.8 Studiens validitet og reliabilitet

Studien vil i første omgang gi et lite innblikk i fire nyutdannede læreres livsverden i forholdt til hvordan de opplever det første året som nyutdannet og veiledningen. Det har i denne studien ikke vært intensjonen å generalisere funnene da det nettopp er den enkelte lærers opplevelse som har stått i fokus. Det er likevel sannsynlig at den enkelte nyutdannede lærers opplevelse kan gjelde flere (Thagaard, 2009). Kvale & Brinkmann (2009) viser til at i hermeneutisk filosofi er menneskers liv og forståelse kontekstuell, og at kunnskap som er oppnådd i en situasjon ikke nødvendigvis kan overføres til en annen.

Det er enkelte temaer som gjentar seg hos de ulike informantene. For eksempel opplever de alle at kollegaene på teamet har en sentral rolle i å støtte og veilede dem i det daglige. Disse funnene har forankring i teori, og dette vil kunne styrke validiteten ved at det sannsynliggjør gyldigheten i informantenes opplevelser. Amundsen (2008) viser til Knutsen (2006) som fremhever teamet som viktige støttespillere for de nyutdannede.

Validiteten i mine resultater er blant annet avhengig av hvor godt intervjuene og tolkningen av intervjuene er gjort. I et intervju er jeg som forsker det viktigste verktøyet (Kvale & Brinkmann, 2009). Min stemme, min måte å stille spørsmål på vil påvirke de svarene jeg får. Ved å påvirke for mye kan det virke ledende og påvirke studiens validitet. Under transkriberingen av det første intervjuet erfarte jeg at jeg under intervjuet bekreftet informantens utsagn i stor grad. Dette kunne virke ledende samtidig som det også kunne overskygge hele hensikten med intervjuet, nemlig få innblikk i informantens opplevelser, ikke *mine* egne tidligere erfaringer og opplevelser. Hvis for eksempel informanten sa at det var krevende med konflikthåndtering bekreftet jeg det med at det syntes jeg også da jeg var lærer. Denne bekreftelsen kunne også føre til en felles forståelse, men uansett er det viktig å være bevisst på sin rolle som intervjuer i forhold til hensikten med intervjuet. Jeg lærte av dette og var svært varsom med å ikke bekrefte like mye i de neste intervjuene jeg gjennomførte.

En av årsakene til at jeg valgte temaet «Veiledning av nyutdannede lærere» er at jeg selv har opplevd å være nyutdannet for noen år tilbake. I en intervjuopprosess kan dette farge intervjuet ved at jeg blir forutinntatt i forhold til hvilke svar jeg kan forvente å få. Dette vil kunne påvirke validiteten av de dataene jeg får. Mine tidligere erfaringer og kunnskap vil kunne lede informantene mer enn ønskelig. Alle mine informanter var klar over min lærerbakgrunn og dette kunne også føre til at de hadde noen tanker rundt hva slags svar jeg var ute etter. Samtidig ser jeg det som en fordel at jeg har den samme erfaringen som informantene ved at jeg lettere kan sette meg inn i deres livsverden. Dalen (2011) viser til Gadamer (1984) som ser på førforståelsen som viktig for utvikling både av forståelsen og senere tolkning. Jeg synes det er viktig å presisere at min førforståelse er knyttet til min erfaring som nyutdannet lærer for noen år tilbake, og ikke til veiledningsordningen. Når informantene har beskrevet hvordan veiledningsordningen har fungert, har jeg lyttet med et åpent og nysgjerrig sinn.

I følge Kvale and Brinkmann (2009) stilles det i intervjuundersøkelser ofte spørsmål til intervjuerens reliabilitet (pålitelighet). Det er spesielt i forhold til transkribering at dette spørsmålet blir aktuelt. I denne studien vil reliabiliteten være knyttet til transkripsjonenes nøyaktighet. Jeg har både gjennomført intervjuene og transkribert lydopptakene uten at andre enn informantene har vært involvert. Kvale and Brinkmann (2009) hevder at selv når to personer har skrevet nøyaktig de samme skrevne ord fra samme intervju vil plassering av komma og punktum kunne føre til to ulike betydninger. Jeg tror reliabiliteten av det transkriberte materialet i denne studien ville blitt styrket hvis jeg hadde foretatt studien i samarbeid med en student. Da kunne vi ha gjennomført intervjuene sammen, transkribert hver for oss og til slutt diskutert det transkriberte materialet opp felles opplevelser under og etter intervjuene. Jeg har nå foretatt alle disse vurderingene og tolkningene alene uten å ha noen å diskutere det med.

3.9 Metodekritikk

Etter å ha gjennomført intervjuene er det enklere å se hva man kunne ha gjort bedre. Intervju som metode krever blant annet god planlegging og evne til å bygge relasjoner. I ettertid ser jeg at for å bli god som intervjuer kreves det en del erfaring. Jeg manglet denne erfaringen og opplevde det, selv om det var tidkrevende, som en fordel å kunne gjennomføre oppfølgingsintervju etter noen måneder. Da hadde jeg blitt litt kjent med informantene mine samtidig som jeg hadde lært noe av mine erfaringer fra først intervjurunde. I oppfølgingsintervjuene fikk jeg mulighet til å stille oppklarende spørsmål til svar som var

uklare, i tillegg til at jeg kunne utdype temaer fra første intervju. Samtidig ser jeg at for å bli en dyktig intervjuer kreves det mange års erfaring.

Da jeg valgte ut informantene godtok jeg fortløpende og ukritisk de informantene som viste interesse for studien uten å undersøke om den enkelte lærer virkelig var aktuell. I ettertid ser jeg at jeg burde ha sjekket opp om mine informanter virkelig fikk veiledning da min opprinnelige problemstilling fokuserte på det formelle veiledningsprogrammet. Med bakgrunn i endrede forutsetninger endret jeg min problemstilling til også å omfatte uformell veiledning. Et av kjennetegnene ved en kvalitativ intervjumetode er at metoden er fleksibel (Grønmo 2004).

I begynnelsen av studien hadde jeg fått tre informanter som jobbet på samme team. Veilederen deres var veldig positiv og etter min oppfatning nærmest påla de nyutdannede lærerne å være informanter. Jeg på min side tenkte at det var praktisk å ha informanter ved samme skole. Jeg fikk komme på besøk og treffe de tre lærerne og veilederen i god tid før jeg hadde planlagt å gjennomføre intervjuene. Under dette besøket fikk jeg en magefølelse av at to av informantene, to mannlige lærere, var skeptiske til å bli intervjuet. På et senere tidspunkt kom det også frem at de samme lærerne var skeptiske til om anonymiteten deres ville bli ivaretatt da de jobbet på samme trinn. Etter å ha gått noen runder med meg selv valgte jeg å beholde den av lærerne som i første omgang hadde vist størst interesse, og tok kontakt med flere skoler for å erstatte de to mannlige informantene. Jeg endte til slutt opp med fire kvinnelige informanter som jeg oppfattet som interesserte i temaet, og positive til å delta i studien. I ettertid ser jeg at det er fort gjort å godta de informantene som takker ja uten å vurdere om de virkelig er aktuelle for studien.

3.10 Etiske vurderinger

Det vil være flere etiske vurderinger knyttet til en studie som denne. De etiske vurderingene tar utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene som er utformet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (Forskningsetiske komiteer, 2012).

Et viktig prinsipp i forskning er at alle prosjekter som inkluderer personer kun kan igangsettes etter deltagerens informerte og frie samtykke. Deltagerne skal informeres om at de når som helst kan avbryte sin deltakelse uten noen forklaring (Forskningsetiske komiteer, 2012). I denne studien fikk samtlige informanter tilsendt et informasjonsskriv og samtykkeerklæring i

forkant av intervjuene (vedlegg 3). Det var også viktig for meg at informantene opplevde en høy grad av frivillighet til å delta, og ikke følte det som et pålegg eller som en åpenbar forventning.

Informantene har krav på at all informasjon de gir blir behandlet konfidensielt. Jeg som forsker må også hindre at informantene blir skadelidende når informasjonen blir formidlet (Forskningsetiske komiteer, 2012). Jeg har ikke oppgitt navn på informantene verken i opptakene eller i det skriftlige materialet. Ei heller i hvilken kommune eller navnet på skolen de jobber ved. Dette vil etter min oppfatning gjøre at anonymiteten både til informantene, veilederne og skolene blir ivaretatt. Jeg har i liten grad beskrevet enkeltelever og deres foreldre, men elever og foreldre som gruppe. På den måten vil det nærmest være umulig å vite hvem lærerne forteller om når de omtaler enkeltelever.

Et forskningsintervju vil være gjennomsyret av etiske spørsmål knyttet til samspillet mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2009). Først og fremst vil det kunne oppstå etiske dilemmaer som følge av den nære kontakten mellom meg som forsker og informanten (Thagaard, 2009). Et kvalitativt intervju betinger et tillitsforhold mellom meg som forsker og informantene, og det er viktig at jeg respekterer den enkelte informants integritet.

Under min tilnærming til temaet «Veiledning av nyutdannede lærere» måtte jeg være forberedt på å møte nyutdannede lærere som opplevde nederlag og utilstrekkelighet i sin praksis. Det er derfor viktig å møte informanten med ydmykhet. Min hensikt med undersøkelsen var å få tak i lærernes opplevelser av skolehverdagen og veiledningen de får, og da vil både positive og negative erfaringer være av interesse. Det er ved formidling av negative erfaringer at jeg som intervjuer må være var i forhold til hvordan jeg møter informantene og den informasjonen jeg får. Det kan for eksempel ha vært vanskelig for informantene å fortelle om timer preget av bråk og uro.

Jeg var opptatt av å få et bilde av hvordan lærerne opplevde forholdet mellom seg og veileder samt hvordan de opplevde veiledningen. Forholdet mellom veileder og informant kan være alt fra nærmest ikke eksisterende eller anstrengt til svært godt. I intervjuet kan informanten oppleve at det vanskelig å skulle si noe negativt om veileder, og kanskje oppleve sine uttalelser som baksnakking av den som er satt til å hjelpe henne. Slike dilemmaer er det viktig å være klar over når man stiller spørsmål om forhold mellom mennesker. Jeg tolket at mine informanter var noe engstelige for å si noe som kunne oppfattes negativt om sine veiledere.

Forskeren vil ha størst innflytelse under fasen med tolkning og analysen av dataene da informanten ikke selv er til stede. Det etiske problemet i denne sammenheng vil være knyttet til forskerens forståelse av informantens opplevelse (Thagaard, 2009). Mine informanter har gitt meg informasjon, og jeg har tolket dataene etter intervjuene alene og uten deres medvirkning. Jeg har underveis i prosessen kjent på dette dilemmaet. Jeg har så langt det har latt seg gjøre forsøkt å være tro mot deres utsagn ved å formidle informasjonen slik jeg oppfattet den i intervjuet.

Under intervjuet gikk nesten alle spørsmål en vei; fra meg til den nyutdannede. Jeg følte underveis på at jeg brukte av lærerens tid for å få svar, og det opplevdes litt vanskelig da jeg visste at de hadde det svært travelt. Samtidig oppfattet jeg det som et etisk dilemma at det var jeg som hadde størst utbytte av intervjuene ved at de ga meg informasjon, mens lærerne etter min oppfatning ikke fikk noe tilbake av meg.

I det neste kapittelet vil jeg presentere mine funn fra denne studien. Jeg håper jeg har tolket og analysert informantenes utsagn på en slik måte at det virkelig er deres stemme som kommer frem. Å være tro mot informantenes utsagn er en viktig etisk problemstilling.

4 Analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere og analysere funnene fra intervjuundersøkelsen. Jeg gjentar her min problemstilling da det er denne jeg søker svar på:

Hvordan opplever nyutdannede lærere sitt første år i yrket, og på hvilke måter oppleves veiledning som bidrag til å utvikle seg som lærer?

Jeg ønsker både å belyse hvordan den enkelte lærer opplever sitt første år i yrket, og å få utvidet kunnskap om hvordan veiledningen bidrar til læring og utvikling hos den nyutdannede læreren. Hvordan har læreren opplevd seg mottatt ved skolen, og hvordan opplever hun sitt forhold til veileder, kollegaer og elever. I analysen tar jeg hensyn til både formell og uformell veiledning.

For å få innsikt i om lærerne opplever veiledningen som et bidrag til å utvikle seg i lærerrollen har jeg ønsket å få vite noe om hvordan de forstår veiledningsbegrepet, og på hvilke måter de opplever at de lærer best. Om de er tilfreds eller ikke med veiledningsordningen vil kunne være farget av deres forventninger til programmet. Hadde lærerne kjennskap og forventninger til programmet før de begynte i yrket? Ved å få et lite innblikk i lærernes skolelivs verden ønsker jeg samtidig å få noe innsikt i hvordan lærerne selv mener veiledningen bør organiseres og gjennomføres for å gi størst mulig læringsutbytte.

Jeg vil der det er naturlig drøfte analysen av funnene opp mot bakgrunnsstoff og teori som er beskrevet i kapittel 1 og 2. De delene av intervjuene som jeg opplever som relevante i forhold til problemstillingen vil enten bli presentert i form av sitater eller gjengitt med mine ord. Ved bruk av sitater vil sannsynligheten øke for at informantenes uttalelser kommer frem slik de ble sagt under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009), og dette er i tråd med min intensjon.

4.1 Ny i yrket

Hvordan har informantene opplevd å være nyutdannede ved sin skole de første månedene? Var de forberedt på den virkeligheten som møtte dem, og unngikk de det såkalte praksissjokket (Østrem, 2008a). I denne delen av analysen vil leseren få et lite innblikk i lærernes opplevelse på godt og vondt den første tiden. Bakgrunnen for veiledningsordningen er blant annet å lette overgangen mellom utdanning og yrke (Østrem, 2008a). De første årene i yrket er viktige for det er da lærerens profesjonelle identitet blir lagt og det er da læreren bestemmer seg for om hun vil bli i yrket eller ikke (St.meld.nr. 11, 2008-2009).

Samtlige av informantene ga uttrykk for å trives godt på den skolen de var tilsatt, og alle ga uttrykk for å ha blitt tatt godt i mot. De opplevde hjelpsomme og forståelsesfulle kollegaer som de kunne søke råd og hjelp hos i en hektisk skolehverdag.

Helle beskrev måten hun hadde blitt tatt i mot på slik: «Jeg ble mottatt med åpne armer av kollegaer og ledelse». Marianne følte at hun ble ekstra godt tatt vare nettopp fordi hun var nyutdannet:

Jeg føler at jeg har fått veldig god støtte av de som jobber her fra før. Det føler jeg. Dem skjønner liksom situasjonen vi er i, og vi er jo helt nye alle kontaktlærerne på trinnet vårt. Veldig engasjert og positiv gjeng. Så jeg har kommet til en knall plass som første arbeidsplass (Marianne).

Ida mente at overgangen fra utdanning til yrke hadde vært tøff, men likevel lettere for henne enn for mange andre nyutdannede fordi hun hadde fått så mye hjelp:

Det har vært veldig mye å sette seg inn i og mye å gjøre utenom de tingene man skal sette seg inn i sånn at jeg synes det har vært vanskelig nok, så jeg er glad for den hjelpa jeg har fått da (Ida).

Lise opplevde seg også godt mottatt, men savnet litt mer tydelighet i forhold til veiledningsprogrammet:

Jeg føler at jeg har blitt veldig godt tatt i mot av de som jobber her, men jeg savner kanskje litt et litt tydeligere program og kanskje tidligere mere informasjon om hvordan de vil følge opp meg som nyutdannet (Lise).

Lise etterlyser en avklaring i forhold til hvordan hun som nyutdannet skal følges opp, og dette er i tråd med Østrem (2008) som hevder at det tidlig i veiledningsprosessen må avklares mellom veileder og nyutdannet hvilke forventninger man har, intensjoner med veiledningen og hva slags roller man ønsker å ha.

Mine informanter beskriver det *første møtet med elevene* som positivt og spennende, men de hadde noe ulik erfaring i forhold til planlegging og organisering av dette første møtet.

Lise var alene da hun møtte sine elever for første gang. Hun hadde fått en del tips av de andre lærerne på teamet i forhold til hvordan hun skulle gå inn i klassen, og hun opplevde det som en stor hjelp til å håndterte dette første møtet. Teamet har for de fleste lærere en viktig funksjon (Østrem 2009, H. W. Afdal 2011b). På tross av støtten fra teamet gruet Lise seg litt:

Første dagen grua jeg meg kanskje ekstra på grunn av det med Utøya og at det var noe av det jeg måtte ta opp først og det har jeg tenkt på hele sommeren hvordan de ville reagere og om jeg ville få mange vanskelige spørsmål (Lise).

Marianne og Helle hadde ganske like historier å fortelle om sitt første møte med elevene. De opplevde at elevene var svært stille til å begynne med og trodde det var fordi elevene ikke kjente hverandre så godt enda da de var nye på ungdomsskolen. Marianne elevene beskriver det første møtet slik:

Dem var jo helt stille for dem hadde begynt på en helt ny skole, og de kom fra fire forskjellige skoler og de var nok spent i forhold til hverandre. Så dem var jo snille som noen lam i starten og sugde til seg alt før dem begynte å bli varme i trøya, og da ble det mer livlig. Vi prøver å stramme inn litt nå for dem er litt slappe (Marianne).

Helles elever hadde også blitt varmere i trøya etter som tiden hadde gått:

De begynte jo i åttende klasse og da var de nye på skolen og jeg var ny og alt fungerte bra. De var jo drømmeunger, men nå begynner de å bli varme i trøya (Helle).

Helle og Ida var ikke alene da de møtte elevene for første gang, og begge beskriver det som en stor trygghet. Helle deler kontaktlæreransvaret med en annen lærer og de var sammen i klassen den første dagen. Ida og tre andre lærere hadde slått sammen tre klasser da de møtte elevene for første gang, og beskriver det som veldig positiv erfaring:

Vi var fire lærere som tok i mot tre klasser sammen første gang vi hilste på dem. Det ga trygghet da jeg møtte dem første gang alene (Ida).

Selv etter at veiledningsordningen har trått i kraft er mitt inntrykk at mange av de nyutdannede fortsatt står alene med et stort ansvar allerede fra første dag. For elevene, foreldrene og kollegaene er den nyutdannede *læreren* med alt hva det innebærer (H. Hoveid, 2008). Lise stod alene i klasserommet første skoledag, og hun hadde gruet seg lenge i forveien på grunn av Utøya-tragedien. Hvis veiledningsordningen hadde kommet i gang på et tidligere tidspunkt kunne hun drøftet disse tankene med veileder før hun møtte elevene for første gang. De første ukene er i følge Amundsen (2008) ekstra utfordrende og dette gjør at den nyutdannede har ekstra behov for støtte og veiledning. Amundsen (2008) viser til Knutsen (2006) som sier at veiledningsordningen skal supplere den veiledningen og støtte den nyutdannede får ellers i samarbeid med andre lærere. I det ovennevnte tilfellet kan det se ut til at lærerne på Lises team ble en erstatning for veiledningsordningen som ikke hadde kommet i gang. Amundsen (2008) argumenterer for at det er naturlig å vurdere veilederen som en medspiller når den nyutdannede skal forberede og planlegge den først tiden.

Mine informanter opplevde at de *ikke strakk til i forhold til arbeidsmengde og oppfølging av enkeltelever*. De var alle overveldet over hvor mye det var å gjøre og sette seg inn i, og det var vanskelig å finne tid til alt de skulle gjøre. Samtlige av mine informanter mente at dette

tidspresset først og fremst gikk utover planleggingen av undervisningen samtidig som det gjorde det vanskelig å finne tid til veiledning.

Marianne var forberedt på at det var mye å gjøre:

Jeg var jo forberedt på at det var mye å gjøre. Jeg har folk jeg kjenner som har starta som lærere tidligere. Jeg er på jobb nesten helt tiden, det er det jeg gjør (latter) (Marianne).

I begynnelsen av skoleåret satt hun ofte og jobbet på skolen til langt på kveld for å rekke alt. Marianne syntes ikke hun fikk gjort oppgavene på en slik måte som hun ønsker da andre pålagte oppgaver tok for mye tid. En av de mer erfarne lærerne på hennes team har i følge Marianne inntatt rollen med å dra de nyutdannede ned på jorda igjen når de blir for ivrige: ”Husk at dere skal ha tid til livet deres også.”

Helle hadde også mer enn nok å fylle dagene med, og hennes veileder var også opptatt av de nyutdannede ikke måtte påta seg for mye:

Han er flink til å påpeke at vi må overleve skolehverdagen. At vi må sette grenser og at av og til må det være godt nok og at vi må være nøye på hva vi sier ja til i forhold til arbeidstid. Det synes jeg er veldig bra, det setter jeg veldig pris på. Han er et verneombud ved siden av så han tar vare på at vi i jobben gjør det (..) overleve og ha det bra da (Helle).

Lise hadde akseptert at hun ikke kunne rekke over alt:

I begynnelsen var det veldig mye som var nytt så noe måtte jeg bare la gå. Arbeidstidsavtaler skal skrives og så er det forskjellige prosjekter man er inne i. Olweus det er greit for det er ikke så omfattende (..) jeg har skjønt hovedlinjene (..) men Leselos er noe nytt vi skal inn i og så er det noe som heter skolearena (..) pc noe som jeg ikke aner hva vi skal ha kurs i..men noe av det vi hadde på tirsdager i fellestiden måtte jeg bare la gå..for det var så mye annet som jeg måtte sette meg inn i (..) så jeg klarer ikke å ta inn alt (Lise).

Lise ønsket å sette elevene først, men i følge henne hindrer mange pålagte oppgaver henne i å følge opp elevene så godt som hun ville. Ida mente at det antagelig var slik for alle lærere uavhengig av om det var nyutdannet eller ikke, men at det etter hvert som man fikk mer erfaring ville føle seg mindre presset. Ida opplever at knapphet på tid fører til mindre tid til den enkelte elev, men opplevde det slike jeg tolker det som en trøst at alle lærerne er i samme båt:

Det er alltid mer man får gjort, men det tror jeg det er for kollegaene også, men selvfølgelig i mindre grad etter hvert som man blir mer vant til det, men jeg tror alle

føler på at det er for lite tid og for mange oppgaver og for liten tid til enkeltelever at man jobber mye på gruppenivå (Lise).

Østrem (2008) hevder at læreren blir framstilt som den personen alt faller og står på, og elevenes fremgang står og faller på læreren som person. For å overleve en hektisk hverdag må lærerne sette noen grenser for hva de kan make.

Alle informantene opplever at de blir lyttet til, og alle var i daglig samspill med kollegaer på teamet. De opplevde at de både ga og fikk råd av andre lærere. Praksisfellesskapet blir beskrevet som sentralt i læreryrket (H. W. Afdal 2011b).

Ida hadde i løpet av utdanningen blitt bevisstgjort at det var viktig å ta vare på og bruke egen kunnskap:

Vi ble advart når vi kom ut i studiet at man på en måte (..) at man som nyutdanna kanskje har en større evne til å tenke nytt og tenke og hvis man bruker sine egne metoder og det man sjøl har lært mer så er man kanskje litt mer nyskapende i lærerrollen enn hvis man får hjelp fra kollegaer (..) så blir man kanskje sittende mer i det samme sporet som de har sittet på i mange år så man kommer kanskje ikke i like mye grad videre (Ida).

Helle opplevde daglig å utveksle erfaringer med kollegaer om undervisning, fag og elever:

Ja, ja så vi gir hverandre råd (..) jeg har valgt å gjøre dette i min klasse og det fungerte sånn og sånn. Jeg forteller hva jeg gjør i min klasse og så videre (Helle).

Marianne opplever et ungt og fleksibelt arbeidsmiljø:

Det som er nå da er jo at skolen er så ny at vi har (..) starta jo i fjor (..) så alle er (..) Men her er det så nytt og alle er så engasjerte og det er så ung lærerstab faktisk, veldig ung. Så jeg føler at man egentlig er ganske likt i forhold til tenkemetodene med nye ideer og kjør på (Marianne).

Lise opplever som Marianne at nye tanker og idéer blitt tatt godt i mot selv om det er et forholdsvis voksent kollegium ved den skolen hun jobber. Lise tror årsaken til det er at skolen har ny rektor som også har mange nye idéer.

Jeg opplever at mine informanter i samsvar med Smith & Ulvik (2010) opplever seg selv som en ressurs på arbeidsplassen, men de er bevisst at de mangler erfaring. Den nyutdannede er å regne som fullt ut kvalifisert rent formelt sett, og de har i tillegg fersk kunnskap, nye ideer og ikke minst et engasjement.

Kort oppsummert opplevde lærerne seg godt mottatt av alle ved skolen. De opplevde hektiske dager hvor tiden ikke strakk til slik at de fikk fulgt opp elevene slik de ønsket. Det ble også liten tid til veiledningsordningen. Lærerne opplevde å få mye hjelp og støtte av både kollegaer og veileder samtidig som de også følte seg som en ressurs for andre ved skolen.

4.2 Lærerrollen

Det neste sentrale punktet i denne studien er å søke svar på hvilke måter den enkelte lærer opplever veiledningen som en hjelp til å utvikle seg i *lærerrollen*. Læreryrket er et profesjonsyrke og det innebærer blant annet at yrket i høy grad er autonomt (H. W. Afdal, 2011b; Smith & Ulvik, 2010). Dette gjør at læreren har stor grad av frihet i hvordan yrket utøves, og med denne friheten følger også et stort ansvar. For mange nyutdannede kan kanskje dette ansvaret føre til at de blir usikre på hva som forventes av dem da det ikke finnes helt klare retningslinjer for hvordan yrket skal utøves. I tillegg må læreren i følge H. W. Afdal (2011b) forholde seg til fire kunnskapsdimensjoner; fagkunnskap, didaktisk kunnskap og kunnskap om elevers og egen læring. I denne delen av analysen vil jeg beskrive hvordan mine informanter opplever lærerrollen på godt og vondt.

Da jeg intervjuet lærerne i mars ga de alle uttrykk for å føle seg *tryggere i lærerrollen* sammenlignet med i høst. De hadde blitt kjent med skolens rutiner og hadde utviklet nære relasjoner til både kollegaer og elever. Dessuten hadde de nå skaffet seg en del erfaringer som i følge mine informanter gjorde hverdagen litt enklere.

Lise sa at hun ikke måtte forberede seg like grundig som tidligere for å føle seg trygg. Hun turte å ta litt mer på sparket nå, og mente at årsaken til dette er at hun nå har blitt bedre kjent med elevene og skolens rutiner. Ida opplever at hun har blitt raskere til å få gjort unna ting:

Man får jo mer oversikt over hva jobben faktisk er for det er jo mange ting som man skal huske på så da får man etter hvert mer kontroll sjøl på det man skal gjøre i stedet for hele tiden måtte spørre og lure (Ida).

Helle beskrev at hun har blitt tryggere i lærerrollen på denne måten:

Jeg har blitt tryggere, men det er vel også det at skolen tilhører meg på en ny og bedre måte nå. Før var jeg mer gjest (..) jeg var så ny. Nå er jeg en del av teamet. Det tror jeg har mye å si (Helle).

Marianne opplever også bedre kontroll:

Jeg føler at jeg har mer kontroll i klasserommet enn jeg hadde i starten. Da var dem høyt og lavt (latter) kan du si (Marianne).

Disse utsagnene kan tyde på at lærerne nå har fått bedre oversikt over hva som forventes av dem, og at de etter hvert har tatt mer kontroll over sin egen rolle. Det at lærerrollen er autonom (H. W. Afdal 2011) gjør at læreren må foreta flere valg. Uten tidligere erfaringer vil det være utfordrende å foreta valg da man ikke tidligere har erfart hva som fungerer og hva som eventuelt ikke fungerer. De erfaringene mine informanter har tilegnet seg så langt i yrket kan ha ført til at det har blitt enklere å foreta disse valgene, og at dette var en medvirkende årsak til at de nå følte seg tryggere. Når de tar faglige og pedagogiske avgjørelser nå kan de i større grad enn før knytte disse til tidligere erfaringer (Smith & Ulvik, 2010). Lærerne har opplevd vellykkede timer og sett sammenheng mellom de timene som har fungert bra og sin egen undervisning. Disse positive erfaringene vil kunne føre til at de forventer å mestre undervisningen neste gang, og at de derfor tør å slippe litt mer opp.

Lærernes trygghet kan også knyttes til relasjonsbyggingen med både med kollegaer og elever. Helle føler seg som en del av teamet, og det kan tyde på at hun nå opplever seg som bedre kvalifisert og som en mer likeverdig deltager enn i begynnelsen av skoleåret. H. W. Afdal (2011b) beskriver at den nyutdannedes rolle i praksisfellesskapet kan i følge «læring som deltagelse» oppfattes som *legitim perifer deltagelse*. I begynnelsen av et skoleår har de fleste nyutdannede kun erfaring fra praksisperiodene, og jeg tolker at Helle nå har ervervet seg flere erfaringer som gjør henne tryggere i yrket, i tillegg til at hun rett og slett har blitt bedre kjent med sine kollegaer. Dette viser at deltagelse i et praksisfellesskap er viktig for de nyutdannedes læring.

En viktig del av lærerrollen er *klasseledelse*, og tidligere undersøkelser viser i følge Østrem (2008) at det er et av de områdene nyutdannede opplever som mest utfordrende. Samtlige av mine informanter sa i det første intervjuet at de ikke opplevde klasseledelse som den største utfordringen da *elevene var så snille*. Dette kan tyde på en oppfatning om at klasseledelse er å holde orden i klasserommet slik at elevene er stille og jobber med skolearbeid. Senere kom det derimot frem utfordringer som i høyeste grad var knyttet til klasseledelse. Tre av mine informanter har i tillegg kontaktlæreransvar med alt hva det innebærer. Ida er ikke kontaktlærer dette første året og mener at som nyutdannet har man mer enn nok annet å sette seg inn i:

Jeg synes det er veldig positivt at jeg ikke har fått kontaktlæreransvar, og det vet jeg at veldig mange andre i kommunen har fått og mange av dem sliter veldig med å holde hodet over vann. Så jeg tror at det å slippe å være kontaktlærer det første året for eksempel er en god løsning for da får man fokusert mye mer på undervisninga og på de andre tingene man må sette seg inn i, og det er nok altså (Ida).

Alle informantene ga uttrykk for at det i perioder var utfordrende å holde ro og orden i de ulike klassene. Nordahl (2012) hevder at det er lærerens ansvar hvis det blir mye bråk og uro i klassene. Slik jeg tolket Ida syntes hun det var et mindre problem enn de andre informantene. Kanskje er det nettopp slik at fordi de er kontaktlærere så oppleves ansvaret for elevene ekstra tungt? Østrem (2008) hevder nettopp at ansvaret som legges på den enkelte lærer er for stort. En annen utfordring mine informanter opplevde var vanskeligheter med å tilpasse undervisningen til så mange elever.

Ida beskriver uroen slik:

Jeg vet jo at det er veldig graverende problem i veldig mange andre klasserom, men for oss er ved det med (..) å være stille, ha arbeidsro og ta hensyn til hverandre, spesielt i forhold til å la de som tenger litt mer tid får lov til å svar på spørsmål uten at man enten begynner å fikle med andre ting eller prater med sidemannen eller roper ut svaret sjøl fordi man ikke klarer å vente. Ikke et kjempeproblem, men det er en av de tingene som vi jobber med for å fram de stille stemmene (Ida).

Lise syntes det mest utfordrende som lærer var å ha så mange ulike elever i klasserommet og synet at det er mest utfordrende med enkeltelever som utmerker seg:

Jeg har en som har litt sånn mark i rumpa (..) og som ikke sitter, men nå har vi opprettet et ganske godt foreldresamarbeid (..) så jeg skriver litt ned (..) han er veldig forstyrrende for han glemmer å rekke opp hånda (..) og sier bare det som faller ham inn(..) og så klarer han ikke å sitte rolig og snakker litt til sidemannen (..) og prikker borti ham. Så det er krevende, men jeg har assistent som ofte er og ordner opp. Jeg synes det er veldig mange (..) i forhold til (..) er mange elever pr. lærer (Lise).

Lise syntes i tillegg til krevende atferd at konflikthåndtering var svært utfordrende:

Konflikter synes jeg er vanskelig å løse opp i. Hvordan drive konflikthåndtering på en riktig måte? Det synes jeg er veldig vanskelig. Det handler nok mye om erfaring (Lise).

På planleggingsdagen i høst fikk Lise beskjed om en ny elev som hadde ADHD. Lise opplevde å ha mangelfulle kunnskaper om hvordan håndtere barn med denne type problematikk, og gjennom hele skoleåret har håndtering av denne eleven vært en bekymring for henne:

Jeg merker at klassemiljøet liksom endres på grunn av den ene eleven, men da tenker jeg at det er litt på grunn av henne og kanskje litt på grunn av meg som ny. Men jeg prøver å ikke legge alt på meg da. Legger litt på at ting er nytt for alle, ny rektor, det er mye elever i klassen og ny lærer (Lise).

Slik jeg tolker Lise opplever hun at ansvaret er for stort, og at hun derfor ønsker å spre det på flere slik at hun ikke kan ansvarliggjøres alene for det. Når Lise sier at hun prøver å ikke legge alt på seg tolker jeg at det er nettopp det hun gjør. Ved et annet tilfelle etterspurte Lise kompetanse i hvordan håndtere de utfordrende elevene.

En annen utfordring Lise kjente på var å ta opp vanskeligheter med foreldre og mente selv at det var fordi hun selv var ung og ikke hadde barn:

Det er jo utfordrende når det er vanskelige konflikter eller ting jeg må ta opp med foreldre (..) det synes jeg er tøft som ung og nyutdannet og stå og liksom mene noe om deres unger (..) de har vært foreldre i 10 år og vet sikkert mer enn meg, men jeg må på en måte også orientere dem om hvordan barnet deres oppfører seg. Det synes jeg er vanskelig (Lise).

Smith & Ulvik (2010) trekker foreldresamarbeid frem som en av de utfordringene de nyutdannede ikke har erfaring med fra tidligere, og Lise mener selv at hun har for liten kunnskap om foreldresamarbeid. Marianne syntes også at foreldresamarbeid var utfordrende. Hun hadde sendt en mail til foreldrene i klassen etter en periode med mye uro, men angret på mailen da hun opplevde å få tilbakemeldinger fra foreldre som Marianne opplevde som mindre hyggelige.

Marianne beskriver denne uroen i en av klassene slik:

Vi har jo en klasse hvor dem har vanskeligheter med å la være å prate i timene, bare det å høre etter og lappesending og prating på tvers av klasserommet og (..) helt umulig å få dem til å være stille da. Jeg blir så frustrert for dem hører ikke på meg (Marianne).

I tillegg opplevde Marianne en mobbesak i klassen som hun syntes var for utfordrende til å tak i på egenhånd. I begge de ovennevnte episodene ble mentor en viktig støttespiller for Marianne. Det kommer jeg tilbake til i analysedelen hvor jeg tar for meg veiledning i forhold til lærerens læring og utvikling.

Helle beskrev uro i klassene som det minst morsomme ved lærergjeringen:

Når det er uro og når de ikke gjør som jeg sier. Det synes jeg er pyton (latter) Ja, det synes jeg er forferdelig (...) når alt blir bare kaos (..) jeg ga dem tilbake tentamen

forrige dagen, og da ble det bare helt kaos. Jeg kunne bare glemme at jeg skulle være pedagogisk for det eneste de ville var å gå til hverandre og høre hva de fikk i karakter (latter) så da var det helt kaos. Det synes jeg ikke er noe moro. Mistet kontrollen helt (Helle).

Ida beskriver at den største utfordringen med å lede en klasse er at de er så mange:

Jeg synes at den største utfordringa er at det er 28 av dem og at man skal se alle og at man skal både vite noe om alle i alle fag og at man skal se alle der og da og at man skal hjelpe alle når de trenger og at (...) rett og slett oppfølgingen av alle 28 på en gang synes jeg er utfordrende (Ida).

Ida synes det er spesielt utfordrende å skulle tilpasse undervisningen til de svakeste elevene i klassen. Det er vanskelig å finne oppgaver om samme tema som de andre i klassen jobber som er tilpasset deres nivå.

Mine informanter syntes på tross av en de ovennevnte utfordringene at det først og fremst var gøy å være lærer. Samtlige av lærerne syntes at *engasjerte elever* var det som gjorde læreryrket spennende og morsomt.

Marianne syntes det er gøy når hun opplever at undervisninga hennes er vellykket:

Det er gøy når du engasjerer dem, eller har et undervisningsopplegg og du ser at dem er skikkelig engasjerte og at dem bruker faget. At dem faktisk har lyst til å løse oppgaver eller er med i diskusjoner (Marianne).

Lise beskriver som Marianne at det er gøy med engasjerte elever:

Det er jo når jeg føler at undervisningen min er vellykket på en måte. Jeg synes det er veldig gøy med tematimer. Der man må ordne et opplegg på forhånd og så blir elevene med... gjerne på smart-boarden og så ser jeg at elevene liksom blir helt fengsla (Lise).

Lærers evne til å inngå i sosiale relasjoner med sine elever blir også fremhevet som viktig for læringsmiljøet i Stortingsmelding 11. Alle mine informanter så en sammenheng mellom læringsmiljøet og deres egen evne til å bygge opp gode relasjoner til elevene. De opplevde at det var store forskjeller mellom de ulike klassene.

Lise opplevde at hun hadde bygd gode relasjoner til elevene i egen klasse, og merket stor forskjell når hun hadde timer i andre klasser:

De kan snakke med meg om alt og de liksom respekterer meg som lærer og jeg har klart å bygge opp gode relasjoner og det er veldig godt da, og jeg merker jo at det er noe helt spesielt med min egen klasse. Jeg har jo de to andre tredjeklassene i gym, men merker at det kunne vært godt å hatt mer tid sammen med de for å bli bedre kjent og få

sterkere relasjoner til de. For at undervisningen kunne blitt enda bedre. Men det er noe man kan jobbe med på sikt når man har de få timer i uka (Lise).

Ida opplevde stor forskjell mellom det å være lærer og lærerstudent i praksisperiodene under utdanning med tanke på relasjonen til elevene:

Det er jo forferdelig lett å være populær når du er i praksis og har et par timer i uka til å planlegge morsomme og spennende timer hver gang, og du kommer inn som et nytt element i hverdagen til ungene og dem synes det er spennende. Når man er lærer og er mer til stede er det liksom mye mer som blir litt kjedelig og litt sånn, men jeg synes det har vært litt ok også for at man får en helt annen relasjon til elevene. Man kjenner dem godt og man kan på en måte vite litt mer om hvordan dem er og planlegge litt mer i forhold til de elevene man faktisk har (Ida).

Marianne har opplevd en del uro i timene, og fortalte at hun i større grad enn tidligere har tatt seg tid til å snakke med den enkelte elev i friminuttene. Dette har hun i følge henne selv hatt mye igjen for:

Har jeg kjefta på en elev den dagen, så går jeg bort og prater litt trivelig med han eller henne seinere så dem ser to sider ved meg (..) da er dem ofte lettere å ha med å gjøre senere også (Marianne).

Marianne opplevde nå å ha større kontroll i klasserommet. Hun viser at hun har kompetanse i å inngå en sosial relasjon til den enkelte elev (Nordenbo et.al. 2008), og denne investeringen har slik Marianne beskriver gitt utslag i et bedre læringsmiljø.

Informantene fremstod på mange måter sikre i sin lærerrolle, men ga også klart uttrykk for at det var godt med støtte både av kollegaene på teamet og av veileder. Etter endt utdanning trenger lærerne i følge Stortingsmelding 11 trening og veiledning i å håndtere den praktiske delen av yrket. Informantene mine viser at de føler behov for denne støtten. Opplever mine informanter at veiledningen sørger for at de lærer og utvikler seg i lærerrollen?

Kort oppsummert opplevde mine informanter seg tryggere i lærerrollen etter noen måneder i yrket. Samtlige av informantene begrunnet dette med at de hadde blitt bedre kjent med elevene, kollegaene og de ulike rutinene ved skolen. Det artigste med lærerrollen var når de opplevde at elevene ble engasjerte. De syntes fortsatt etter noen måneder i yrket at det var hektisk. Samtlige av informantene syntes det mest krevende med lærerrollen var uro og bråk i klasserommet, tilpassing av undervisningen til mange elever og foreldresamarbeid om de vanskelige sakene.

4.3 Veiledning og læring/utvikling

På hvilke måter opplever lærerne at veiledningen bidrar til læring og utvikling i læreryrket? ”Enkelte sider av yrkesutøvelsen erfares og læres best i selve yrkespraksisen” (St.meld.nr. 11, 2008-2009, p. 34), og i læreryrket kan man ikke unngå å se den nyutdannedes utvikling og læring i et sosiokulturelt perspektiv. Løkengard (2010) hevder at å utvikle seg som lærer handler om å tilegne seg en identitet, og at en slik prosess ikke kan ensidig bestemmes utenfra. Utviklingen vil derimot skje i samspill med andre aktører. Den nye læreren befinner seg i et daglig samspill med kollegaer og elever, og å være en del av dette praksisfellesskapet er i følge H. W. Afdal (2011b) helt sentralt i læreryrket. Jeg har valgt en bred forståelse av veiledningsbegrepet slik at studien omfatter både formell og uformell veiledning. I denne delen av analysen vil jeg formidle lærernes historier om hvordan de opplever læring og utvikling i dette praksisfellesskapet. Denne delen av analysen er forholdsvis stor og derfor delt inn i flere mindre deler for å gi leseren bedre oversikt.

Innledningsvis vil jeg beskrive hvordan informantene forstår veiledningsbegrepet og om de hadde forventninger til veiledningsordningen før de begynte i yrket. Dette er bakgrunnskunnskap som kan ha innvirkning på hvor tilfredse de nyutdannede er med veiledningsordningen. Etter dette vil jeg gi leseren innsikt i hvordan lærerne opplever både den formelle og uformelle veiledningen samt relasjonen til sin veileder. Videre vil jeg ta for meg om lærerne opplever at veiledningen tar tak i deres behov, og hva som i følge mine informanter gir best læringseffekt. Til sist vil jeg beskrive om mine informanter ser en sammenheng mellom den veiledningen de får og sin egen utvikling og læring samt deres tanker om hva som kunne gjort veiledningsordningen enda bedre enn den er i dag.

4.3.1 Hvordan forstår lærerne veiledning de får?

Hva visste lærerne om veiledningsprogrammet før de begynte i yrket, og hvilke forventninger hadde de til denne ordningen? Om lærerne opplevde veiledningen som et bidrag til sin utvikling som lærer eller ikke kan være styrt av forventningene de hadde på forhånd. Lærernes forståelse av veiledningsbegrepet vil også kunne legge føringer for om de opplever ordningen som et nyttig bidrag i sin utvikling som lærer.

Tre av informantene i denne studien hadde lite eller begrenset kjennskap til veiledningsordningen før de begynte i yrket.

Ida hadde ikke så mange forestillinger om veiledningsordningen før hun begynte i yrket:

Jeg vet ikke om jeg hadde så mange forestillinger om den veiledninga egentlig, men det har i hvert fall vært det jeg har trengt (...) altså muligheten til å stille spørsmål, og det å ha en veileder man kan komme til å få tips og hjelp og råd og sånn (...) men jeg har vel brukt den mentorordningen mindre enn jeg kunne gjort (Ida).

Lise var den eneste av mine informanter som hadde god kjennskap til veiledningsordningen før hun begynte i yrket, og hun var også den eneste som uttrykte misnøye med ordningen. De andre lærerne visste lite om ordningen før de begynte i yrket, og man kan ikke se bort fra at det har styrt de forventningene de hadde. Lise hadde derimot forventninger til at det skulle være et eget opplegg for henne og savnet et tydeligere program for hvordan hun som nyutdannet skulle bli fulgt opp. Dette hadde hun gitt uttrykk for til sin veileder i begynnelsen av skoleåret:

Er det ikke et eget opplegg for meg som nyutdannet, jeg vet at det er det i andre kommuner. Men så tror jeg at hun som er mentor har vært på kurs og blitt litt mer klar over det selv da. Jo, jeg skal gjøre forskjell på de som er nyutdannede og nytilsatte (Lise).

Lise hadde blitt tildelt en veileder ved skolen, men veilederen hadde også fått ansvar om å følge opp tre andre nytilsatte, og gjorde på det tidspunktet ingen forskjell på dem. De andre nytilsatte hadde flere års erfaring fra læreryrket, og den ene nytilsatte var i følge Lise også utdannet veileder fra en annen kommune. De første møtene med veileder var mer preget av informasjon om skolens rutiner og virksomhet, og dette er i følge (Amundsen, 2008) ikke uvanlig. Da jeg intervjuet Lise om våren opplevde hun at veiledningsordningen hadde tatt seg opp. Hun og veilederen hadde jevnlig veiledningstimer hvor de diskuterte emner som var utfordrende for henne. Lise ga uttrykk for at det var godt å ha disse samtalene med veilederen.

Mine informanter la ulik betydning i veiledningsbegrepet og dette gjenspeiler kanskje hvor vanskelig det er å finne en entydig definisjon av begrepet. Jeg stilte spørsmål om hva de la i veiledningsbegrepet uten å gi noen forklaring i forkant, og tanken bak dette var at jeg ikke ønsket å påvirke mine informanter i noen retning.

Ida mente at veiledning av nyutdannede bør være knyttet til en form for oppfølging hvor den nyutdannede blir fanget opp ved at mentor stiller de «rette» spørsmålene:

Det skal være muligheten til både å få hjelp der man trenger deg sjøl (...) altså det å oppsøke noen for å få hjelp når du føler at du trenger det, men også til en viss grad oppfølging på den måten at du blir fanga opp og hvis du skulle trenge hjelp uten å skjønne det sjøl. At du får en viss grad av oppfølging og de rette spørsmålene sånn at du får trygghet på at du blir fanga opp hvis du trenger ekstra hjelp eller det er noe som ikke fungerer (Ida).

Lise knyttet begrepet veiledning opp mot observasjon og konstruktiv tilbakemelding:

”Veiledning er at noen ser det jeg gjør og sier hva som er bra og hva jeg kan bli bedre på.”

Marianne mente at veiledningen skulle være en hjelp på veien til å bli en bedre lærer gjennom observasjon, konstruktive tilbakemeldinger og råd. Helle ser på veiledning som en form for losing gjennom skolehverdagen hvor hun får hjelp med å få oversikt over alle oppgaver og roller hun skal fylle; foreldresamarbeid, klasseledelse og administrative oppgaver.

Marianne fortalte at det har vært vanskelig å finne tid til planlagte veiledningssamtaler, men at hun satte pris på å kunne gå innom mentor med spørsmål når hun hadde behov for det.

Samtidig tror Marianne at det hadde vært hensiktsmessig med fast tid slik at de kunne ha tatt opp tråden fra forrige samtale. Veilederen har oppfordret Marianne og de to andre nyutdannede lærerne til å finne tid, men i følge Marianne så bare flyr dagene og de glemmer det. Ida hadde ingen spesielle forestillinger om veiledningsordningen før hun begynte å jobbe, men opplever som Marianne å ha en veileder som er disponibel når hun har behov for det:

Det å ha mulighet til å stille spørsmål, og det å ha en veileder man kan komme til å få tips og hjelp og råd og sånn. Men så har jeg vel brukt den mentorordningen mindre enn jeg kunne gjort. Jeg kunne ha brukt den mye mer, men fordi jeg har et team som hjelper meg mye og som viser meg mange av de tingene som jeg ellers skulle brukt mentor til så er det mest det som har med undervisning å gjøre som jeg har tatt med min mentor. Men sånne praktiske ting rundt er det enklere å snu seg og spørre noen på teamet (Marianne).

Helle var ikke klar over at hun skulle få veiledning da hun begynte som lærer i høst. Hun fikk ved skolestart tildelt en kontaktperson som skulle veilede henne i forhold til fag og annet hun lurte på. Helle fortalte at det tok et par måneder før mentor kom inn i bildet:

Etter hvert så kom veilederen inn som sa at han var mentoren og skulle veilede oss. Det var vel etter to måneder. Så ble det et møte med ham, og det går mere på meg som lærer (..) takle situasjoner og sånn (Helle).

Informantene var i ulik grad klar over at de skulle få veiledning som nyutdannede, og la ulik betydning i begrepet veiledning. Jeg vil videre i denne analysen beskrive hvordan lærerne har opplevd den veiledningen de har fått.

4.3.2 Hva skiller den formelle veiledningen fra den uformelle?

Alle mine informanter opplevde å få mye hjelp og støtte fra kollegaer på samme team i tillegg til veilederen. I den sammenheng syntes jeg det ville være spennende å få innsikt i hvordan mine informanter sammenligner disse to veiledningsformene. Noe av det som skal skille den formelle veiledningen fra den uformelle veiledningen er at den skal være systematisk og

strukturert (Østrem, 2008a). Ida, Helle og Lise har jevnlig planlagte veiledningssamtaler med sin veileder ca. hver 14. dag. Marianne derimot har kun hatt en planlagt samtale med sin veileder, men er nesten i daglig kontakt med sin veileder:

Vi har vel ikke hatt noen møter i det hele tatt siden sist vi prata som er planlagt da. Det er mer at jeg stikker innom når det er noe jeg lurer på eller (..) og hun kommer innom og spør om hvordan det går og såne ting. Så jeg føler ikke at jeg har noen dårlig veileder fordi vi ikke har noe systematiserte møter da (Marianne).

Marianne er den av mine informanter som virkelig gir uttrykk for at hun setter pris på og benytter seg av veiledningsordningen. Hun opplever å få mye hjelp og støtte av sin veileder selv om veiledningsordningen ikke er planmessig organisert. Jeg undrer meg om det egentlig kan settes et klart skille mellom den uformelle veiledningen Marianne får av sine kollegaer og den veiledningen hun får av sin veileder.

Ida syntes det var viktig å få hjelp når man følte behov for det:

Man må ta seg tid til veiledning når det er behov for det, og ikke lage en avtale to uker frem i tid om at da kan vi kanskje se på det (Ida).

Lærerne på teamet var mer tilgjengelige til å svare på spørsmål Ida hadde der og da.

Lise opplevde at teamet hjalp henne ekstra mye i starten av skoleåret. Den formelle veiledningen tok seg opp i følge Lise etter hun etterspurte den. Lise beskriver forskjellen på den formelle og uformelle veiledningen slik:

Når veileder og jeg sitter og kokkelerer så tenker vi oss jo scenarier (..) ikke helt (..) det blir naturlig men ikke helt inne i situasjonen. Den veiledningen jeg får av de på teamet skjer i det daglige eller når situasjonen oppstår så jeg får svar der og da og når det er naturlig (Lise).

Helle er opptatt av at det er nyttig med begge former for veiledning. Hun opplever at det er noe ulikt fokus i formelle og uformell veiledning, og at de derfor utfyller hverandre:

Det er klart det at mye blir løst på et lite team da. Det er jo vanlig på en arbeidsplass og rundt omkring så løses mange ting i kroket på vei til et eller annet i samhandling med folk som har god kjemi eller søker støtte, men jeg ville jo ikke utelukke noe av det. Og så vet man jo litt hva som forventes av en også da med denne veiledningsordningen at det er ting skoleverket er opptatt av. Setter det på dagsorden (Helle).

Ida sammenligner den formelle og den uformelle veiledningen slik:

Den hjelpa du får av mentor er mer konstruert (..) altså (..) da leter du gjerne etter problemstillinger (..) blir liksom det som går aller best og det som går aller dårligst og liksom prøve å analysere det, mens den hjelpa man får av kollegaer den er jo mer konkret og rett på (..) Det er jo gjerne i form av et enkelt spørsmål, et enkelt svar eller at man gjør ting sammen eller at (..) veldig mye mer konkret da på situasjonen og de er jo inne i det på samme måte som jeg (Ida).

Smith & Ulvik (2010) hevder at den veiledningen nyutdannede har fått før veiledningsordningen trådte i kraft har vært mangelfull, lite strukturert og prisgitt tilfeldigheter. Uformell veiledning vil nødvendigvis være lite systematisk, men kanskje kan det i noen sammenhenger være et gode at veiledningen skjer der og da. Det var nettopp denne forskjellen mellom den formelle og uformelle veiledningen mine informanter trekk frem som positiv. Veiledningen fra kollegaene vil som Lise uttrykker det bli knyttet opp mot det som var naturlig der og da og når det var aktuelt. Dette minner om det Mathisen & Høigaard (2002) omtaler som det optimale veiledningsøyeblikket. Kanskje er det nettopp derfor Marianne er så fornøyd med veiledningsordningen; da hun opplever at veileder er tilgjengelig for å ta opp saker som er aktuelle akkurat der og da.

Jeg tolker at mine informanter ikke er så opptatt av hvor de får støtte, men at de får den. Både teamet og veilederen blir beskrevet som viktige støttespillere for mine informanter med noe ulik vekt på hvem som fremstod som mest betydningsfulle. Slik jeg tolker informantene er veiledningen på teamet mer direkte knyttet til konkrete situasjoner der og da, mens den formelle veiledningsordningen har et mer langsiktig perspektiv.

4.3.3 Relasjonen til veileder

Tveiten (2008) hevder at relasjonen mellom veileder og veisøker er avgjørende for kvaliteten av veiledningen. For at veiledningen skal bli god er det i følge Karlsen (2011) viktig at både veisøker og veileder har genuin interesse for å være delaktige i veiledningsprosessen.

Relasjonen til veileder var i følge alle mine informanter god, og de opplever veilederen sin som imøtekommende og positiv. Likevel tolker jeg at det var forskjell i hvor nær relasjonen mellom veilederen og veisøkeren var, og hvor delaktige aktørene ønsket å være i den formelle veiledningsordningen.

Tilgjengelighet og samarbeid om de samme elevene ser ut til å styre hvem mine informanter søker veiledning hos. På et team hvor lærerne samarbeider daglig kan man ikke utelukke at relasjonen mellom lærere utvikles raskere og oppleves nærere enn med en veileder som jobber ved et annet team eller har en annen funksjon ved skolen. Smith & Ulvik (2010) har også

påpekt at en-til-en-ordninger vil være sårbare da de er avhengig av personlig kjemi. Det er ikke gitt at veileder og veisøker har god kjemi, og det vil slik jeg tolker Smith & Ulvik (2010) være for sårbart for den nyutdannede å kun ha en person å støtte seg til. Teamet vil med tanke på dette være et viktig supplement til veiledningsordningen. Slik jeg oppfattet mine informanter er det ikke relasjonen som i første omgang styrer om de tar kontakt med veilederen, men hvor disponibel veilederen er. Lærerne på teamet er der i det daglige, og det vil dermed være naturlig for den nyutdannede å ta opp aktuelle problemstillinger med de som er der.

Ida sier at hun kunne brukt mentorordningen mer, men at lærerne på teamet er så tilgjengelige for henne at det har gjort behovet mindre for å ta kontakt med veileder:

(..) Men så har jeg vel brukt mentorordningen mindre enn jeg kunne gjort. Jeg kunne ha brukt den enda mer, men fordi jeg har et team som hjelper meg mye og som viser meg mange av de tingene som jeg ellers kunne brukt mentor til så er det mest det med undervisning å gjøre som jeg har tatt med min mentor. Men sånne praktiske ting rundt er det enklere å snu seg rundt og spørre noen på teamet (Ida).

Marianne beskriver sin veileder som sin viktigste støttespiller, og som Karlsen (2011) påpeker er det veileders ansvar å skape nærhet til veisøker slik at det blir trygghet i relasjonen. Jeg tolker at Marianne opplever at hennes veileder er genuint interessert i å hjelpe henne. I følge Karlsen (2011) forutsetter delaktighet at begge aktører i veiledningen har en genuin interesse og tilstedeværelse for den. Denne delaktigheten ser i høyeste grad ut til å være tilstede i veilederforholdet mellom Marianne og hennes veileder. Marianne beskriver at veilederen er flink til å muntre henne opp:

Hun ser liksom når jeg synes alt går rett vest liksom. Hun er veldig flink til å si at det jeg gjør er bra og oppmuntre (Marianne).

Jeg tolker ut fra Lises beskrivelse at hun ikke har en like nær relasjon til sin veileder som Marianne har. Lise ønsker konstruktive og ærlige tilbakemeldinger fra sin veileder. I følge Lise har hun og veileder en helt grei relasjon, men de har ikke blitt godt nok kjent til at de kan være så ærlige med hverandre som Lise ønsker:

Men det er kanskje viktig at jeg presiserer ovenfor veileder at jeg liksom ikke tar det personlig (..) at det er det jeg vil på en måte at hun kommer med konstruktiv kritikk hvis hun har noen gode forslag til hvordan jeg kan gjøre ting annerledes, men det er jo avhengig av at det er et godt klima mellom meg og veilederen da (Lise).

Da veilederen ikke har sertifiseringsansvar for den nyutdannede vil veiledningsforholdet i følge Sand & Storhaug (2011) i utgangspunktet være symmetrisk. Karlsen (2011) hevder at et subjekt-subjekt-forhold mellom veisøker og veileder vil være et godt utgangspunkt for god veiledning, men at veiledningsforholdet ofte blir asymmetrisk da veilederen har mer erfaring. Lise vil gjerne ha gode forslag av veileder til hvordan hun kan gjøre ting annerledes. Under intervjuet henviste Lise ofte til praksisperiodene hvor observasjon og konstruktiv kritikk var en stor del av veiledningen. Jeg tolker at Lise kunne tenkt seg en forlengelse av praksisperiodene under utdanning, og at hun kunne ønske at veilederen var like delaktig som praksislæreren. Dette kan tyde på at Lise opplever forholdet mellom seg og veileder som asymmetrisk da hun forventer at veileder har mer erfaring og kunnskap.

Marianne liker godt at hennes veiledere er direkte:

(..) veilederen min har masse erfaring og hun er veldig direkte. Driver ikke og pakker inn ting. Sier akkurat hva hun mener (Marianne).

Karlsen (2011) hevder at det kan være vanskelig for veilederen å tone ned egne erfaringer og kompetanse i kommunikasjonen. Slik jeg tolker Marianne er ikke veilederen hennes redd for å komme med direkte råd til Marianne, og dette vil forsterke oppfatningen om at de har utviklet en god og trygg relasjon. Samtidig oppfatter jeg også forholdet til Marianne og veilederen som asymmetrisk da jeg tolker Marianne som at hennes veileder sitter med fasiten.

Helle ga uttrykk på lik linje med de andre informantene å ha en god relasjon til sin veileder.

Hun er opptatt av tillitsforholdet mellom dem:

Min relasjon til veilederen er veldig bra, veldig hyggelig, tillitsfullt (..) Han tar seg selv veldig lite høytidelig samtidig som han er veldig seriøs i den rollen (..) han sier han har vært på kurs, han skal gjøre sitt beste (..) at alt er taushetsbelagt. Han innynder veldig tillitt om at dette er for oss og ikke noe angiveri eller (..) dette er for å hjelpe oss til å bli i skolen (..) det er han veldig tydelig på (Helle).

Helle var opptatt av å poengtere at veilederen ikke skal vurdere dem, men at han er der for å støtte de nyutdannede. I og med at Helle faktisk nevner dette flere ganger under intervjuene tolker jeg at hun likevel er litt skeptisk til om veilederen også sjekker om hun fungerer godt nok i lærerrollen. Helle var også opptatt av dette i forbindelse med at veilederen var i klassen og observerte henne. Dette vil jeg kommet tilbake til senere i denne delen av analysen.

Ida setter stor pris på at hennes veileder er tydelig og ikke påtvinger dem veiledning:

Jeg er veldig fornøyd med mentor. Hun er veldig tydelig, veldig grei å ha med å gjøre og så er hun veldig slik at det foregår på våres premisser. Det er ikke tvangsveiledning når vi ikke har tid eller ønsker eller har behov for det (..) også er hun der når vi trenger det (Ida).

Alle mine informanter var opptatt av at veiledningen var tuftet på frivillighet, men slik jeg tolket informantene var det tidspress mer enn ønsket som påvirket hvor mye tid det ble til formell veiledning. Marianne uttrykker det slik:

Ja, som jeg sa tidligere var det meningen at vi skulle ha veiledning annenhver uke, men hun er jo rådgiver mentoren min så hun har jo elever på døra hele tiden og fullt kjørløst, og det er ikke alltid det passer da med timeplanene våres så vi har bare hatt en time hvor jeg tok med meg alt jeg lurte på og stilte masse spørsmål som jeg fikk svar på (Marianne).

Det kan virke som at Marianne og veilederen har funnet en løsning på tidspresset ved at Marianne kan oppsøke veilederen for kortere samtaler ved behov. Marianne beskriver veiledningen med veilederen slik:

Jeg får jo mest veiledning av mentor men det er kanskje fordi jeg oppsøker henne mest da. Men det er mer uformell oppsøking enn formell. Har ikke hatt så mye formelt med mentor egentlig (Marianne).

Alle informantene ga uttrykk for at veilederen var god å ha samtidig som de også opplevde kollegaene på teamet som viktige støttespillere. Dette er i tråd med Amundsen (2008) som viser til Knutsen (2006) som sier at teamet vanligvis spiller en viktig rolle for veiledning og støtte av den nyutdannede. Selv om samtlige av informantene sa at relasjonen til veileder var god tolker jeg at nærheten i denne relasjonen varierer veldig. En av årsakene til dette kan være at informantene i varierende grad har hatt tid og mulighet til å bygge relasjon til veilederen.

4.3.4 Tar veiledningen utgangspunkt i lærerens behov?

Det er viktig at veiledningen tar utgangspunkt i den nyutdannedes behov (Østrem 2008). Alle mine informanter opplevde at det stort sett var opp til dem hva som ble tatt opp i veiledningssamtalen. Det kom blant annet frem at de syntes det var greit at veilederen til en viss grad styrte samtalen. Samtidig fikk jeg inntrykk av at det også var noen områder de ønsket mer veiledning på som for eksempel fag og fagdidaktikk. Dette er i tråd med Amundsen (2008) som hevder at lærerutdanningen har et stort forbedringspotensial og trekker blant annet frem at fagkunnskap dominerer på bekostning av didaktisk kunnskap.

Helle får veiledning i gruppe med seks andre nyutdannede lærere. Hun opplevde seg litt annerledes enn de andre nyutdannede på grunn av alder og tidligere yrkeserfaring. Slik jeg

tolket Helle opplevde hun at veiledningen ikke var helt i samsvar med hennes behov, men at emnene som ble tatt opp ville være nyttige uansett. Under intervjuet kom det frem at Helle ønsket seg mer fagdidaktisk veiledning, men at hun også ser nytteverdien av å få veiledning i klasseledelse. Veileder har i følge henne ofte satt opp agenda for veiledningsmøtene, men han i følge Helle alltid åpen for innspill:

Vi har jo veldig forskjellig ståsted da (..) i og med at jeg er i en litt annen situasjon enn de andre nyutdannede, men veiledningen er i tråd med mine behov ja (..) absolutt. Det er jo det med klasseledelse som blir den store utfordringen da. Selv om vi nå har vært heldige så kan det jo hende at plutselig en dag så møter vi noen elever som ikke er så snille og hva er best? Når lunta mi blir kort og jeg blir sinna (..) hvordan skal jeg best takle det? (latter) det kan jo være greit å lære knep (Helle).

Helles veileder var også verneombud på skolen og brukte i følge henne en del av tiden til å informere de nyutdannede om hva de burde gjøre for å ta vare på seg selv i en hektisk skolehverdag:

Han er verneombud ved siden så han er opptatt av at vi skal jobbe litt rasjonelt (..) ikke jobbe seg i hjel (..) ta vare på seg selv (..) ikke brenne seg ut (..) det er også viktige ting som har blitt tatt opp i gruppen (Helle).

Ida opplever at veiledningen tar tak i hennes behov. Veilederen har styrt innholdet i veiledningen til en viss grad ved å be Ida og den andre nyutdannede læreren om å skrive ned en positiv og en negativ hendelse før samtalen:

Det er veldig opp til oss hva vi ønsker veiledning på sånn at hvis (..) vi kan spørre om hva som helst og få svar på det og så på det som mentor gjerne er opptatt av at vi skriver ned en ting vi føler vi har lykket med den siste tida og en ting vi ikke har lykket med og så går vi nærmere inn på det da. Så det blir veldig avhengig av hvordan det går i våres timer og hva vi føler vi trenger (Ida).

Lise opplever at samtalen tar tak i hennes behov men at det er styrt av veilederen:

Samtalene tar utgangspunkt i ting som hun har tenkt at vi skal snakke om. For eksempel har jeg satt opp en prioriteringsliste over ting som må gjøres i skolehverdagen, eller jobbhverdagen min og ting som ikke er så viktig. Satt opp en sånn prioriteringsliste og det var det hun som bestemte en gang, men vi snakker også mye om ting som jeg synes er utfordrende (Lise).

Lise syntes også at det kunne være vanskelig å vite hva hun skulle spørre om:

Jeg kan for så vidt komme med mine ønsker men da var det sånn at jeg visste ikke hva jeg skulle spørre om fordi det var sånne åpne spørsmål. Hvis du lurer på noe mer nå så kan du spørre på en måte og da (..) nei jeg lurer kanskje ikke på noe mer nå og det meste er forholdsvis greit. Jeg vet på en måte ikke hva jeg skal spørre om, men det hadde kanskje vært bedre hvis veileder hadde forklart litt og så gitt meg spørsmål. I

begynnelsen var det så mye nytt at jeg visste på en måte ikke åssen jeg skulle stille spørsmål og hva jeg skulle spørre om (Lise).

Veiledningen skal ta utgangspunkt i den nyutdannedes behov. I følge mine informanter er det likevel fint at veilederen er med og styrer litt av innholdet. I følge Marianne kunne det i en hektisk skolehverdag være vanskelig å skaffe seg oversikt over egne veiledningsbehov:

Kanskje kunne jeg blitt stilt spørsmål som jeg ikke hadde tenkt over og det hadde vært greit da. Fått konkrete spørsmål (..) ja for du er jo inne i din egen verden. Det er jo ting du kanskje ikke tenker over selv og som kunne ha hjulpet deg hvis du hadde blitt stilt de rette spørsmålene (Marianne).

I følge Østrem (2008) skal den nyutdannede selv definere sine behov for veiledning, men veileder skal hjelpe den nyutdannede til å sette ord på dette behovet. Mine informanters veiledere hadde brukt ulike metoder i forhold til strukturering og organisering av veiledning. Idas veileder brukte loggbok, Helles veileder satt opp en felles agenda for gruppeveiledning og Lises veileder brukte ulike case i veiledningen med utgangspunkt i det Lise opplevde som mest utfordrende. Slik jeg tolker mine informanter er det godt at veilederen styrer samtalen litt. De opplevde likevel at det var deres behov som kom i fokus. Et av versene i Kirkegaards dikt beskriver dette så fint:

For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke (Søren Kierkegaard Forskningcenteret, 2012).

Lærerne må i følge H. W. Afdal (2011b) forholde seg til minst *fire kunnskapsdimensjoner*; blant annet fag og fagdidaktisk kunnskap. Mine informanter har ulik kompetanse innen ulike fag, og det er ikke gitt at veilederen har samme fagkombinasjon som den nyutdannede. Jeg har tidligere nevnt at i hvor stor grad de nyutdannede oppsøker veilederen sin er knyttet til hvor tilgjengelig veilederen er. I tråd med Ulvik (2010) er mitt inntrykk at de nyutdannede diskuterer med de lærerne som har samme fag eller de samme elevene. Min oppfatning etter intervjuene er at deres søken etter ulik fagkompetanse også i høy grad styrer hvem de søker veiledning hos.

Helle opplevde frustrasjon over at hun ikke fikk tid til å være en god faglærer:

(..) altså veiledningen går mest på å takle relasjoner i klassen og sånn (..) det er jo ikke noe faglig, og det er jo det som er mest frustrerende nå er jo at det skjer så mye at du nesten ikke har tid til å være en god faglærer. Det er en stor frustrasjon. Oppi alt så skal du til og med undervise (Helle).

Helle syntes det er positivt at hennes veileder er opptatt av at de skal ta vare på seg selv og ikke påta seg for mye, men hun ser samtidig at det er vanskelig for veilederen å sette seg helt inn i hvordan de ulike faglærerne skal håndtere denne problematikken:

Jeg ser at mange av de nyutdannede (..) de blir veldig kvalt av arbeidsmengden, og denne mentoren her han sier helt tiden at vi må passe på å ikke binde oss til for mye og vi må ikke heller gjøre for mye ut av det. I og med at vi har forskjellige fag og han har en helt annen faggruppe enn det vi har så er det ikke så lett å gå inn i materien da. Kollegaen min som sitter med fem klasser i engelsk hun har en helt annen problemstilling enn oss andre. Og jeg vil kanskje ha en annen problemstilling enn de som har matte og naturfag (Helle).

Da Helle begynte ved skolen hadde ledelsen vært forutseende og sørget for at hun fikk en kontaktperson innen et fag hvor hun manglet den didaktiske kompetansen:

Jeg har også en kontaktperson innen norskfaget, men han har ikke vært til stede i mine timer så han har på en måte veiledet meg på hvordan jeg kan (..) hva vil skal gå gjennom og hva vi skal legge vekt på, men ikke så mye det fagdidaktiske (..) hvordan vi skal behandle ting (..) det har kommet litt etter litt (Helle).

Helle så imidlertid at denne kontaktpersonen selv var en travel lærer i det daglige slik at hun var redd for å stjele for mye av hans tid. Hun valgte derfor å være litt forsiktig, og kun bruke ham når hun følte at det var veldig viktig.

Av informantene var det bare Lise som hadde noen av den samme fagbakgrunnen som sin veileder. Marianne var derimot alene med ansvaret i sine fag på hele åttende trinn og sa at hun fant ut mye på egenhånd:

(..) for nå er jeg helt alene (..) jeg har jo tre klasser i de fagene alene. Det er fler som kanskje deler på det på trinnet og sånn så det er vel mer egentlig i forhold til sånne prøver og tentamener og sånne ting. Hvordan man bør rette og pensum og karakterer og sånne ting er det ofte jeg spør om da. Utover det så klarer jeg meg best (..) klarer meg greit selv (Marianne).

Alle informantene etterlyste mer veiledning i fagdidaktikk, og for alle bortsett fra Lise så hadde veilederne en annen fagbakgrunn enn dem selv. Dette gjorde at informantene i stor grad tok kontakt med kollegaer på teamet eller andre lærere som underviste i samme fag. De opplevde i tillegg at det var vanskelig å finne tid til å planlegge undervisningen.

4.3.5 Hva opplever lærerne som lærerikt?

Mine informanter hadde noe ulik opplevelse av hva som var mest *lærerikt* for dem selv, men ut fra deres beskrivelser er det ingen tvil om at læringen og utviklingen skjer i et

sosiokulturelt miljø. En av flere kunnskapsdimensjonene lærere må forholde seg til i følge H. W. Afdal (2011b) er hvordan de selv lærer og utvikler seg.

Ida opplevde at det nettopp er ved å være lærer at hun lærer å være lærer:

Learning by doing” kan jeg vel si. Merker jo det i forhold til å sitte på skolebenken å lære om å være lærer så lærer man jo mer ved faktisk å være lærer (Ida).

Ida mener hun lærer mye gjennom de tilbakemeldingene hun får av elevene. Hennes elever er 10 år gamle, og i følge Ida svært ærlige. Hun merker godt på dem om de er engasjert eller ikke: ”Det er ingen der som sitter og later som ”. Helle sammenlignet læreryrket med det å lære å kjøre bil. Selv om du har fått førerkortet kan du ikke regne deg som en fullgod sjåfør; ”Det er nå veien begynner til videre læring”. Helle mener hun lærer best når hun diskuterer faglige spørsmål med kollegaer, og da gjerne knyttet til konkrete hendelser. Marianne mener hun lærer av å prøve å feile på egenhånd samtidig som hun har mer erfarne lærere hun kan spørre til råds i for eller etterkant:

Jeg lærer jo på en måte av å prøve og feile. Det er jo en del ting jeg bare ikke vet hvordan jeg skal gjøre og bare står i det og må bare prøve fordi jeg ikke kjenner helt alle rutiner (Marianne).

Helle formidler at hun ser en klar forskjell mellom de timene hun godt eller dårlig forberedt:

Jeg merker jo stor forskjell på de gangene jeg er godt forberedt og dårlig forberedt. Og det er litt moro når jeg har samme time egentlig i to forskjellige klasser som jeg har rett etter hverandre. Hvordan den andre timen veldig ofte blir mye bedre enn den første. Så det er litt moro og se at jeg lærer av mine egne feil eller at det er kjemien med elevene som utvikler seg. Eller som påvirker timene egentlig selv om det er samme innhold som skal gås gjennom (Helle).

Lise kastet nærmest seg selv ut i lærerrollen:

Jeg var veldig spent fordi det jeg har jo bare kasta meg ut i noe og bare tatt et steg og blindet for øynene liksom ved flere anledninger både foreldremøte og når jeg gikk inn i klassen for første gang og utviklingssamtalene har jeg bare tenkt jeg bare prøver og så ser jeg hvor jeg lander på en måte (Lise).

Lise hadde ingen tidligere erfaring med å ha kontaktlæreransvar for en klasse. Smith & Ulvik (2010) hevder at den nyutdannede læreren ofte må takle en del utfordringer uten å ha tidligere erfaringer å ty til. Lise brukte flere ganger metaforen «blindet for øynene» når hun beskrev situasjoner hun gikk inn i uten å ha erfaring fra tidligere. Dette kan tyde på at hun var usikker på hva som var forventet av henne, og at hun derfor ikke følte seg helt komfortabel og trygg i situasjonen. Lærer tilegner seg ofte kunnskap gjennom å prøve og feile (Smith & Ulvik,

2010). I følge Hoveid (2008) blir det ingen reell lærings situasjon for læreren når hun utsettes for hendelser uten mulighet for drøftinger og overveielser. På den annen side hevder Bjørndal (2002) at den gode pedagog observerer og vurderer egen praksis kontinuerlig for å forbedre sin undervisning, og slik sett vil Lise kunne lære av de ulike situasjonene hun har beskrevet.

Svarene fra mine informanter kan vitne om at de er bevisst at de utvikler seg i et sosiokulturelt læringsmiljø. De lærer blant annet av tilbakemeldinger og ved å diskutere med kollegaer. Både Ida og Helle uttrykker at de lærer av elevenes tilbakemeldinger, og dette kan tyde på at de bevisst eller ubevisst observerer sin egen undervisning, og reflekterer over hvordan de kan forbedre sin pedagogiske praksis. En god pedagog observerer og vurderer egen praksis kontinuerlig for å forbedre sin undervisning (Bjørndalen, 2002). Samtidig som tilbakemeldinger fra elever og kollegaer i følge Smith & Ulvik (2010) vil fungere som indikatorer på om det læreren gjør er rett eller galt. Samtlige av mine informanter sier at de lærer gjennom å prøve ut metoder i praksis, og dette stemmer overens med Smith & Ulviks (2010) argument om at erfaringen er at de fleste lærere går gjennom en fase med prøving og feiling. Både Helle og Lise uttrykker at de lærer av sine feil, men også av sine gode erfaringer. Diskusjoner om hva som går bra og hva som ikke går fullt så bra er en naturlig del av samarbeidet på teamet i følge mine informanter. Marianne beskriver dette samarbeidet mellom kontaktlærerne slik:

Vi bruker hverandre mye og spør hvordan har du gjort det og (..) hvordan ble det sånn og bare fra alt som hvordan har du laget en plan og eller fører karakterer liksom til hvordan du gjør ting i klasserommet (Marianne).

Ida bruker ofte den andre nyutdannede læreren som diskusjonspartner:

Vi er to nyutdannede lærere ved skolen (..) ja så vi fungerer litt som veiledere for hverandre også (..) for det at kanskje den ene lurte på noe som den andre akkurat har satt seg inn i og da er det veldig greit å kunne spille litt på hverandre (Ida).

Helle opplever at veiledningen i gruppe gir gode muligheter for å spille på hverandre:

Vi gir hverandre råd (..) jeg har valgt å gjøre dette i min klasse og det fungerte sånn og sånn. jeg forteller hva jeg gjør i min klasse og så videre (Helle).

Lærerens utvikling og læring skjer da som forhandling og nyskaping ved at lærerne prøver ut metoder og diskuter disse med kollegaer og eventuelt videreutvikler dem (H. W. Afdal, 2011b). Eide et al. (2008) argumenterer for at slike samtaler skal være av veiledende karakter må de være maktfrie og mellom likeverdige parter om saksforhold som er av betydning for

begge. Diskusjoner mellom nyutdannede vil være både maktfrie og være gjensidig av interesse.

Alle informantene hevder at de lærer av å spørre mer erfarne lærere, men også som nevnt ovenfor, lærer de av å utveksle erfaringer med andre nyutdannede lærere. Samtlige av informantene hadde vært på et eller to kurs i regi av enten kommunen eller Høgskolen. Marianne opplevde at dagen på kurs var bortkastet: «Jeg følte at jeg heller kunne ha sittet på jobb og gjort mye for- eller etterarbeid». Ida var veldig fornøyd med kursdagen, og syntes faktisk at det var noe av det mest lærerike for henne:

Jeg tror nok det meste lærerike nok var det kurset (..) hvor man kan komme sammen flere nyutdanna og på en måte dele erfaringer både problemer, oppturer og nedturer. Men den erfaringsdelinga man gjør med andre nyutdanna synes jeg er kjempeviktig (Ida).

Informantene gir inntrykk av at de lærer av å spørre veilederen sin eller andre kollegaer som innehar en kompetanse de selv ønsker. Å spørre for å få svar er en måte som gjentar seg hos samtlige av mine informanter. Det har vært vanskelig å få tak på kvaliteten av de ulike veiledningssamtalene mine informanter har hatt med veilederen og andre kollegaer. I følge Lauvås & Handal (2000) må en veileder ha grunnleggende samtaleferdigheter. Evne til å vise oppmerksomhet er en av ferdighetene han viser til. Jeg tolker at mine informanter opplever en gjensidig interesse for de temaene de bringer på bane da de opplever at både veileder og kollegaer er hjelpsomme og dermed oppmerksomme. Samtidig kan det se ut til at interessen ofte går en vei; det vil si at det er den nyutdannede som spør for å få svar. Lauvås & Handal (2000) viser også til at veileder må ha evne til å parafrasere og speile. Det vil blant annet si at veileder skal kunne oppsummere essensen i hva veisøker har sagt. Jeg tolker ut fra mine informanters beskrivelser av veiledningen at verken veiledere eller kollegaer har en bevisst holdning til slike samtaleteknikker. Slik jeg oppfatter det er veiledningen mer preget av vanlige diskusjoner og drøftinger der man tar hensyn til alles synspunkter og behov, men at det går et lite skille mellom de mer erfarne lærerne og de nyutdannede. Mine informanter uttrykte alle at de lærte av mer erfarne lærere, og dette kan minne noe om læring som tilegnelse som H. W. Afdal (2011b).

Som jeg skrev ovenfor benytter de nyutdannede seg ofte av muligheten til å spørre kollegaer når de har behov for hjelp og støtte. Mine informanter nevnte også andre læringsmetoder som nyttige for seg. *Observasjon* er en av metodene samtlige informanter ga uttrykk for var en god læringsmetode, men som i varierende grad hadde blitt brukt etter de begynte i yrket.

Observasjon som læringsmetode vil være godt kjent for alle da dette er hyppig brukt i praksis under utdanning.

Samtlige av mine informanter hadde blitt observert minst en gang av sin veileder. Tid og sted for observasjonen var avtalt på forhånd, men lærerne var i varierende grad kjent med hva veilederen skulle observeres. Helles veileder skulle observere oppstart av timen og hennes samspill med elevene da dette var et felles satsingsområde på skolen. For Marianne, Ida eller Lise derimot var de ikke på forhånd kjent med hva veilederen skulle observere. Marianne oppfattet at observasjonen nærmest ble gjennomført slik for å være unnagjort: ”Hun har vært inne en gang for nå skal det være observasjon på en måte.” Både Ida og Helle ble observert i timer som de hadde planlagt godt. Helle hadde valgt den minste gruppa for å føle seg trygg:

Jeg var jo selvfølgelig godt forberedt da så jeg kunne mitt stoff og jeg kunne velge klasse så jeg valgte en liten klasse på 15 elever i fransk som jeg kjente godt og følte meg trygg på, og det gikk veldig bra (Helle).

Da jeg stilte henne spørsmål om hvorfor hun hadde valgt den roligste klassen ble hun lattermild og sa at hun kanskje burde ha valgt en time hvor det var mer uro, og at det kanskje hadde vært mer lærerikt. Det at Lise og Helle har valgt en trygg time for observasjon kan tyde på at de opplever det litt ubehagelig å bli observert da de opplever at de samtidig blir vurdert. Begge fikk kun positive tilbakemeldinger på timene sine, og Helle var opptatt av hensikten med observasjonen:

Veilederen skal være der for deg, ikke for å ta deg eller rapportere eller sladre på det eller (..) det er det viktigste synes jeg da (Helle).

Helles uttalelse vitner om hvor viktig det er å få avklart hva som skal observeres og hensikten med observasjonen på forhånd. Hvis Helle og hennes veileder på forhånd hadde ufarliggjort observasjonen hadde hun kanskje valgt en time hvor hun forventet flere utfordringer.

Lise har blitt observert en gang av sin veileder og da sammen med en ekstern veileder fra Høyskolen. Lise hadde på lik linje med Helle og Marianne fått positive tilbakemeldinger på sin undervisning av veileder, og svarte dette på mitt spørsmål om hvordan tilbakemeldingen hadde vært:

Jo, det var veldig positivt liksom og det er kjempehyggelig selvfølgelig, men nå kommer jo jeg rett fra lærerskolen og liker veldig godt (..) eller har hatt veldig gode veiledere da (..) og det er jo det konstruktive man lærer av tenker jeg. Det er kjempehyggelig å høre at man gjør ting riktig. Jeg hadde jo planlagt alt nøyse selvfølgelig, men det dukket opp noen utfordringer og fått enda mer konkret

veiledning på de utfordringene som dukket opp i klasserommet der det savna jeg litt (Lise).

Lise kunne tenke seg at observasjonen var knyttet til konkrete utfordringer hun hadde i klassen:

Jeg kunne godt ha tenkt meg at veileder hadde kommet inn i klassen og gjort ting så jeg kunne sett hvordan hun hadde reagert på den tingen i forhold til hvordan jeg hadde tenkt å løse det (..) og om hun kunne ha sett på min undervisning og veiledet meg etterpå (..) det og det var bra og sånn kan du gjøre det annerledes, det var ikke så lurt å si (Lise).

Denne uttalelsen kan tyde på at Lise opplever sin veileder som den som sitter med fasiten (læring som tilegnelse). Uttalelsen minner også om et av funnene fra prosjektet «Ny i Nord» hvor Berger (2008) beskriver at den nyutdannede imiterer uten refleksjon. Lise kan også ha sett for seg muligheten til å observere en alternativ måte å løse en eventuell utfordring på for så å drøfte den med veiledere etterkant. Sistnevnte forståelse vil da ha flere likhetstrekk med læring som forhandling / nyskapning (H. W. Afdal, 2011b).

Marianne har i perioder opplevd mye uro og konflikter i klassene. Hun fikk i denne forbindelse hjelp av veileder ved at hun var med i elevsamtaler. Mariannes har observert og halvveis deltatt i disse samtalene. Dette har i følge Marianne ikke vært planlagt observasjon, men svært nyttig for henne for å lære hvordan ta den vanskelige samtalen med elever:

Det å kunne prate med enkeltelever for det føler jeg at jeg har altfor liten erfaring med. Hva sier man når noen har gjort noe de ikke skal gjøre? Så det har jeg (..) fått hjelp til da (..) i form av at jeg har stilt spørsmål og fått svar (..) eller latt henne være med på møter da. Rett og slett at hun har styrt dem og jeg har mer observert for å plukke opp da og jeg synes det blir mer rett akkurat i enkelte av situasjonene (..) så at elevene ser at jeg på en måte er med, men at det blir gjort på en bedre måte da (..) og så plukker jeg opp og lærer av det hun gjør (Marianne).

Marianne har ingen tidligere erfaring med elevsamtaler (Smith & Ulvik, 2010), og opplever derfor stor nytteverdi i å se hvordan veilederen løser det. Igjen kan det være fristende å trekke konklusjon om at Mariannes læring skjer ved tilegnelse, men samtidig kan det være slik at Marianne ønsker å utvikle sin egen måte å håndtere elevsamtaler på, og da vil det kunne beskrives som læring som forhandling og nyskapning. Skagen (2011) hevder at mesterlære har fått ny renessanse, og begrunner dette med at det nye oppstår ikke av ingenting. Marianne trenger noe håndfast å forholde seg til i sin utvikling i lærerrollen, og på sikt kan hun utvikle sin egen måte å samtale med elevene på. Det å utvikle seg som lærer handler i følge

Løkengard (2010) seg om å tilegne seg en identitet, og en slik prosess kan ikke være ensidig styrt utenfra.

Marianne fortalte at hun har ønske om å observere en annen kollega. Denne kollegaen har blitt beskrevet som svært engasjerende av Mariannes elever under elevsamtalene, og Marianne har etter dette fått lyst til å observere hans undervisning:

Jeg skal prøve å finne tid hvor jeg kan gå inn og observere ham og se hva det er han egentlig gjør som er så bra og lære av det (Marianne).

Hun kunne tenke seg at man som kollegaer hadde hatt mulighet til å observere og veilede hverandre, og nettopp argumentasjonen til Skagen (2011) kan være en begrunnelse for dette; ”Det nye oppstår ikke av ingenting, men blir født ut av og bærer med seg sin egen historie” (Skagen, 2011, p. 15).

4.3.6 Hvilken sammenheng ser lærerne mellom veiledning og egen utvikling?

Samtlige av mine informanter så en *sammenheng mellom egen læring og veiledning*.

Veiledning fra andre kollegaer spilte en minst like viktig rolle som veiledning fra veilederen, men alle ga uttrykk for at det var trygt å ha en fast veileder de kunne gå til.

Marianne beskriver seg selv som en person som ikke er redd for å spørre om hjelp hvis det er noe hun lurer på, og hun spør de som er tilgjengelige for henne der og da. Hun finner spesiell stor trygghet i å kunne sjekke med sin veileder om det hun gjør er «riktig». Denne bekreftelsen gjør slik Marianne beskriver det at hun i neste omgang tør å prøve litt mer:

Hvis jeg er usikker på om måter jeg har taklet ting på var en god måte har hun bekreftet det. Noe som er med på at jeg føler meg tryggere i mine avgjørelser og på meg selv i lærerrollen (Marianne).

Hun er veldig flink til å gjøre meg tryggere på at det jeg gjør er rett da hvis du skjønner. Jeg går ofte og spør hvis det er ting jeg er usikker på (...) er det her lurt eller har jeg gjort noe fullstendig ille nå? Så hun er veldig flink til å backe meg opp på ting (...) nå har du gjort akkurat det riktige og sånn er det bare å gjøre. Så hun er veldig flink på det å gjøre meg trygg da både på min rolle og mine bestemmelser på det jeg gjør (Marianne).

Veileders syn på læring vil styre den rollen hun får ovenfor veisøker (H. W. Afdal 2011b). Det kan i denne sammenheng være fristende å trekke en rask konklusjon om at Mariannes læring skjer som tilegnelse (H. W. Afdal 2011b) da hun ofte sjekker ut med veileder om det hun gjør er ”riktig”. Slik Marianne beskriver veilederen sin kan det virke som om Marianne opplever at hun sitter med fasiten, og dermed får en rådgiverrolle ovenfor Marianne (Smith &

Ulvik, 2010). På den annen side hender det ofte at Marianne prøver ut metoder på egenhånd og sjekker med veileder i etterkant. Jeg synes det ligger en forskjell her i at Marianne viser at hun tør å prøve ut ideer uten å sjekke med veileder på forhånd. Veileders rolle vil da bli å navigere Marianne gjennom skolehverdagen; navigatørrollen (Smith & Ulvik, 2010).

Marianne trenger bekreftelse på at det hun gjør ikke er helt galt, og jeg tolker at Marianne opplever at veilederens støtte er viktig for å tørre å ta neste skritt i sin utvikling i lærerrollen.

Lise brukte ikke veilederen sin i samme grad som Marianne. Hun ga uttrykk for at hun syntes det var enklere å spørre kollegaer da det i følge Lise ga svar der og da og når det var naturlig. Hun ser at veilederen, som også er kontaktlærer, har det travelt og jeg tolker hennes utsagn som at hun kvier seg litt for å forstyrre henne. Ida opplever sin mentor som tilgjengelig men velger likevel å benytte seg mest av kollegaene på teamet:

Det å ha en fast veileder på skolen er jo en veldig trygghet, og så er det jo uunnværlig med veiledning med de på teamet som faktisk er de som har hjulpet meg mest. Fordi de har jeg jobba med hver dag og har de samme elevene (Ida).

Samtlige av mine informanter ga uttrykk for at de gjerne ville ha matnyttige tips både fra veileder og andre kollegaer. Ida mente at hun kunne se en klar sammenheng mellom egen utvikling som lærer og veiledning:

Absolutt (latter) det er jo (..) alltid folk som har hatt jobben lenger enn deg har alltid flere erfaringer og flere triks og tips (latter) sånn at jeg opplever at det blir en snarvei til å (..) altså man finner sikkert ut av ting uansett, men det hjelper veldig å kunne stille spørsmål fremfor å bruke lang tid på å finne ut av det sjøl eller få tips eller en liten sånn vennlig «Hei du, kanskje det er litt lurere hvis du (latter) hvis du gjør sånn og sånn» (Ida).

Fellesfaktoren for alle mine informanter er at de gjerne spør for å få svar, og at de har på egenhånd skaffet seg oversikt over hvilke kollegaer som kan hjelpe dem med hva. Jeg tolker at de har stor tillitt til de mer erfarne lærerne og setter stor pris på matnyttige tips som de selv kan prøve ut i undervisning. Idas utsagn om at de mer erfarne lærerne kan gi dem snarveier opplever jeg gjelder alle mine informanter. Man kan som H. W. Afdal (2011b) sier ikke sette klare grenser mellom læring som tilegnelse, læring som deltagelse og læring som forhandling og nyskapning. Når mine informanter får gode tips av sine kollegaer kan de velge å kopiere kollegaen, og det vil ligne på læring som tilegnelse. Hvis læreren derimot prøver ut et tips hun har fått og diskuterer dette med kollegaer vil det kunne beskrives som læring som deltagelse og til sist hvis læreren videreutvikler tipset og stadig ser etter andre måter å jobbe på vil det kunne defineres som læring som forhandling og nyskapning.

4.3.7 Hva skal til for at lærerne skal trives og bli i yrket?

Intensjonen med «*Veiledning av nyutdannede lærere*» er å sørge for at lærere trives og blir i yrket, og lærerens opplevelse av sitt første år i yrket vil legge grunnlag for dette. Informantene ga uttrykk for trivsel. Jeg ønsket å vite hvilke faktorer som skulle til for at de ville bli i yrket.

Tidligere i denne oppgaven sammenlignet jeg ett av spørsmålene fra Sintefs kartlegging med ett spørsmål fra denne studien. Begge spørsmålene omhandler hva som skal til for å få læreren til å bli i yrket. I Sintefs undersøkelse var svarene direkte knyttet opp mot veiledningsordningen. I denne studien nevnte ingen av informantene veiledningsordningen som en faktor for å trives og bli i yrket. Den viktigste faktoren for informantene fra denne studien var gode kollegaer og et godt arbeidsmiljø.

Lise uttrykte at hun måtte oppleve jobben sin meningsfylt og at hun mestret den. Hun understreket at det var viktig å få god oppfølging som ny: *At jeg får den hjelpa jeg trenger nå i begynnelsen når ting er nytt og jeg ikke kjenner alle rutiner.* Et godt forhold til kollegaer var noe alle informantene vektla som viktig. Marianne var opptatt av å ha engasjerte kollegaer rundt seg som har lyst til å være med å gjøre det bra og jobbe sammen for noe. For å få ro i klassene mente Marianne at det var viktig at lærere som har timer i de samme klassene var samkjørte og enige om felles regler og rutiner: *Jeg vil si at det speiler seg i klasserommet hvordan lærerne har det sammen.*

Det Ida svarte var i samsvar med Mariannes oppfatning:

Det absolutt viktigste for å trives er gode kollegaer og et godt arbeidsmiljø, at man som kollegaer jobber sammen. Gjør hverandre bedre og hjelper hverandre og deler og har en raushet og åpenhet i forhold til både arbeidsoppgaver og det å hjelpe (Ida).

Samtlige av mine informanter trakk fram et godt arbeidsmiljø og samarbeid med kollegaer, og spesielt kollegaer på teamet, som en av de viktigste faktorene for å bli i yrket. I Sintefs rapport svarer over halvparten av lærerne at veiledning av nyutdannede lærere i stor grad bidrar til at de ønsker å forbli i yrket. Lise poengterte at det var viktig å få ekstra oppfølging som nyutdannet for å mestre yrket. Ingen av mine informanter trakk frem veiledningsordningen som en direkte årsak til å bli i yrket, men man kan tenke seg at det implisitt er en del av forklaringen. Helle uttrykte veiledningsordningens betydning på denne måten:

Det viktigste er vel at arbeidsgiver viser at de er interessert i deg og at de ønsker å støtte deg (..) det er jo en veldig trygghet (Helle).

Denne siste delen av analysen avrundes med noen tanker lærerne hadde om hva som kunne gjort veiledningsordningen enda bedre. Det er jo de som har skoen på som kjenner hvor det trykker (Høihilder & Olsen, 2010), og deres tanker bør som jeg skrev innledningsvis veie tungt. Ida syntes det ville være en god ide hvis mentoren hadde jobbet på samme team:

Det ideelle hadde vært å ha mentor på samme team som deg sånn at du hadde jobbet tetter med mentor i hverdagen og hatt mulighet til mer kontinuerlig veiledning, og kanskje ikke belastet andre rundt deg med de hundre spørsmålene du har i starten (Ida).

På tross av at Marianne var svært fornøyd med å kunne oppsøke veileder ved behov ville det ideelle i følge henne være en fast veiledningssamtale i uka for å kunne følge opp oppfølgingen fra forrige samtale. Lise hadde foretrukket en tettere oppfølging av veileder hvor veiledere hadde observert hennes undervisning og kommet med tilbakemeldinger. I tillegg synes hun at det må tydeliggjøres tidlig i skoleåret hva som forventes av henne og hva hun som nyutdannet burde ha fokus på fremover. Lise uttrykte det slik: «For det var litt sånn at jeg måtte føle meg frem selv». Ida tror at veiledningsordningen hadde blitt bedre hvis de nyutdannede hadde fått redusert undervisningstid:

(..) mentor har altså fått mer tid (..) redusert tid for å veilede oss, men det har ikke hjulpet så mye når vi ikke har hatt tid til å oppsøke mentor fordi vi har hatt så fulle dager med undervisning så det har vært vanskelig å få tid til møter og få tid til å faktisk oppsøke utenom møter fordi man har mye å gjøre og rett og slett for mye undervisning. Så det er vel det viktigste tror jeg (..) at man ikke får for mye så man får tid til faktisk å lære noe (Ida).

Helle synes veiledningen kunne vært delt i to:

Man burde kanskje dele veiledningen inn i to; en faglig og en mere skolehverdagen. Alt det som skjer på skolen (..) for jeg har jo observert både med meg selv og en annen nyutdannet som jeg samarbeider tett med at (..) vi hadde vel kanskje trengt en mer (..) en mentor som også hadde hjulpet oss med det faglige, hva skal vi gjøre, hva forventes didaktisk liksom. Hvordan skal vi greie å rette alle prøvene og hvordan skal vi sette karakterer. Litt sånne praktiske ting. Det tror jeg kanskje det ville vært allright å hatt litt mer av da. For det er vanskelig (Helle).

Informantene hadde ulike tanker om hva som kan gjøre veiledningsordningen bedre, og dette kan ha bakgrunn i ulik erfaring med ordningen så langt. Kort oppsummert kom informantene med følgende forslag: veileder på samme team, fast ukentlig veiledningssamtale, tettere oppfølging med observasjon av undervisning, redusert undervisningstid, to-delt veiledningsordning.

5 Diskusjon og sluttkommentar

I dette kapittelet vil jeg oppsummere de funnene og drøftingene jeg presenterte i kapittel 4, og trekke sammen noen avsluttende kommentarer. Det har vært spennende å se at flere av funnene mine bekrefter mye av det som tidligere er skrevet om både veiledning og om veiledningsordningen. Hovedfunnet i denne studien er at både veiledningsordningen og den uformelle veiledningen er viktig for den nyutdannedes utvikling og læring.

Trivselen var høy blant alle informantene, og de opplevde seg godt mottatt ved de ulike skolene. De opplevde å få mye hjelp og støtte av flere av kollegaene ved sin skole, og de trakk fram elevarbeid som det mest spennende. Et inntrykk etter å ha gjennomført denne studien er at de nyutdannede opplever at tiden setter begrensninger for hva de får gjort. De får ikke tilstrekkelig tid til å planlegge undervisningen, de opplever at de får for liten tid til den enkelte elev, og at det er vanskelig å finne tid til veiledning. Knapphet på tid ser også ut til å være det største hinderet for å få gjennomført veiledning i tråd med intensjonene i veiledningsordningen. Med tanke på det ovennevnte mener jeg på lik linje med en av informantene at redusert undervisningstid vil kunne frigi tid til veiledning, og at man med dette kan unngå tidskampen mellom veiledningen og alle andre oppgaver som må gjøres. I tillegg tror jeg også at den nyutdannede vil profitere på og ikke ha kontaktlæreransvar det første året. Kontaktlæreransvaret innebærer mange oppgaver utenom selve undervisningen, og det kan oppleves tungt og overveldende å få et slikt ansvar uten å ha tidligere erfaringer med yrket. Hoveid (2008) hevder at forventningene til den nyutdannede læreren vil være den samme som til mer erfarne lærere, og som kontaktlærer vil blant annet foreldresamarbeid bli en naturlig del. Man kan ikke forvente at foreldre vil ta hensyn til at læreren er nyutdannet, og at de dermed vil stille de samme kravene til den nyutdannede som til en mer erfaren lærer. To av mine informanter hadde opplevd mindre hyggelige episoder med foreldre.

Samtlige av mine informanter opplevde at teamet spilte en svært viktig rolle både for deres trivsel og utvikling. Et godt kollegialt samarbeid ble også trukket frem som den viktigste enkeltfaktoren for å trives og bli i yrket. Informantene var samtidig positive til veiledningsordningen, og uttrykte at det var en stor trygghet å vite at de hadde en veileder de kunne ta kontakt med. Hovedinntrykket mitt etter denne undersøkelsen er at informantene trenger flere å spille på lag med, og at teamet og veiledningsordningen utfyller hverandre. Dette er i tråd med det (Amundsen, 2008) og H. W. Afdal (2011b) skriver om teamets betydning. Å være en del av praksisfellesskapet er dessuten i følge H. W. Afdal (2011b) en

viktig del av lærerrollen, og lærerne på teamet vil dermed bli naturlige samarbeidspartnere. De nyutdannede lærerne i denne studien opplevde at kollegaene på teamet var mer tilgjengelige enn den oppnevnte veilederen. Smith & Ulvik (2010) skriver at en-til-en støtte vil kunne være sårbart. Dette er en annen årsak til at andre kollegaer bør være viktige bidragsytere i veiledningen av nyutdannede lærere.

Det er ledelsens ansvar å sørge for at det settes av tilstrekkelig tid til veiledningen. I denne studien får tre av informantene regelmessige og planlagte veiledningssamtaler hver 14. dag. Informantene uttrykker at det er ofte nok, men jeg tror behovet for hyppigere samtaler er nødvendig. Slik det fungerer for informantene i denne studien blir veiledningsordningen et tillegg til alle andre arbeidsoppgaver de er pålagt. Det vil da, slik jeg tolket informantene i denne studien, være mer effektivt og praktisk for læreren å rådføre seg med kollegaer som er mer tilgjengelige enn veilederen. Det blir som den ene informanten sa enklere å snu seg rundt og spørre noen på teamet. Ulvik (2010) hevder at den nyutdannede ofte helst vil diskutere med de lærerne som har samme fag eller de samme elevene. Funn i denne studien samsvarer med dette. Samtlige av informantene spurte lærere på teamet eller andre faglærere om råd og veiledning i faglige spørsmål. De opplevde det også naturlig å diskutere elevkunnskap med lærere som hadde de samme elevene. Jeg oppfatter at det fortsatt er slik ved den enkelte informants skole at velmenende kollegaer, i tråd med det Ulvik and Smith (2010) skriver, tar på seg et uformelt veiledningsansvar. De vil da, slik jeg oppfatter det, bli et viktig supplement til veiledningsordningen.

Har veiledningen vært med på å bidra til lærernes utvikling og læring? Jeg oppfatter at summen av veiledningsordningen og den kollegiale veiledningen som mine informanter har fått har bidratt til læring og utvikling hos den enkelte. De har hele tiden hatt trygghet i å kunne spørre mer erfarne lærere til råds, og på den måten fått større trygghet til å utvikle seg videre. Når veilederen ikke har vært tilgjengelig har de hatt mulighet til å rådføre seg med andre kollegaer. Dette minner om den daglige oppfølgingen (supervisjon) av de nyutdannede legene som Tveiten (2008) skriver om. Smith & Ulvik (2010) hevder også at alle ved skolen bør ta ansvar for de nyutdannede, og dette må jeg si meg helt enig i. En veileder alene vil ikke kunne fylle alle behov den nyutdannede har med tanke på blant annet fag, didaktikk og elevarbeid. Ulvik (2010) poengterer at veiledningsordningen ikke må bli en sovepute som hindrer andre ordninger som bidrar til læring og utvikling hos de nyutdannede lærerne. Dette bør være et tungtveiende argument for at ansvaret for veiledning av de nyutdannede spres på flere. Det bør være et felles anliggende for alle ansatte ved skolen at de nyutdannede opplever seg

ivaretatt, men veilederen bør fortsatt ha hovedansvaret for denne oppfølgingen. Ledelsen ved den enkelte skole bør bevisstgjøre alle ansatte om at de har et spesielt ansvar for å støtte og veilede de nyutdannede ved skolen.

Hvis veilederen har en annen fagbakgrunn enn den nyutdannede bør ledelsen sørge for at den nyutdannede læreren får en annen å rådføre seg med tanke på fagdidaktikk. I denne studien opplevde to av informantene at de fikk for lite fagdidaktisk veiledning, og begrunnet dette med at veilederen hadde en annen fagbakgrunn enn dem selv. Behovet for veiledning bør i tråd med Amundsen (2008) være tilpasset den enkelte nyutdannedes behov med blant annet tanket på innhold, organisering og gjennomføring. Etter å ha gjennomført denne studien er mitt inntrykk at veiledningsbehovet hos den enkelte er svært forskjellig, og nettopp derfor bør veiledningen være fleksibel og innebære flere aktører som kan være med å veilede den nyutdannede læreren. Kollegaene på teamet er direkte samarbeidspartnere for den nyutdannede og de vil derfor helt naturlig spille en vesentlig rolle for den nyutdannedes læring og utvikling. Den nyutdannedes læring og utvikling skjer i praksisfellesskapet (H. W. Afdal, 2011b), og det er ikke alltid slik at veilederen er en naturlig del av dette fellesskapet. Den kollegiale støtten som den nyutdannede får bør fungere som et viktig supplement til veiledningsordningen.

H. W. Afdal (2011b) deler synet på læring inn i tre; læring som tilegnelse, læring som deltagelse og læring som forhandling og nyskapning. Lærerne i denne studien har slik jeg tolker det opplevd læring som kan komme innunder alle tre synene på læring. De har lyttet til og observert mer erfarne lærere (læring som tilegnelse), de har deltatt i et praksisfellesskap med andre lærere og vært åpne for å lytte til de mer erfarne lærerne og tilpasset seg en eksisterende skolekultur (læring som deltagelse), og de har deltatt i et læringsfellesskap der de har bidratt på lik linje med de andre lærerne (læring som forhandling og nyskapning). Som H. W. Afdal (2011b) sier kan man ikke trekke klare grenser mellom disse synene på læring. I en og samme situasjon vil kanskje måten de nyutdannede opplever å lære på forandre seg flere ganger. Noen ganger tar de i mot direkte råd av en mer erfaren for å tilegne seg denne kunnskapen. Andre ganger tilpasser de seg den skolekulturen som allerede finnes ved å lytte til de mer erfarne lærerne på teamet, mens i andre tilfeller hevder de egne meninger og deltar i diskusjoner for å videreutvikle den kunnskapen de så lang i yrket har ervervet seg.

Et annet poeng jeg synes det er viktig å trekke frem er at informantene skiller på den formelle og den uformelle veiledningen. Det kom frem at informantene oppfattet den formelle

veiledningen som mer konstruert enn den uformelle. De to veiledningsformene vil dekke ulike behov, og etter min oppfatning dermed utfylle hverandre. Den formelle veiledningen vil gi mulighet og rom for analysering av enten reelle eller konstruerte situasjoner, mens den uformelle veiledningen i større grad vil dekke et behov for hjelp og støtte i nylig oppståtte situasjoner. En av informantene opplevde at den formelle veiledningen var mer forpliktende enn den uformelle. Jeg oppfattet at informantene gjerne vil ha begge former for veiledning. Veilederen, vil slik ordningen fungerer i dag, ikke ha mulighet til å være til stede og følge opp den nyutdannede i det daglige på lik linje med lærerne på teamet, og nettopp derfor er det viktig å anerkjenne begge veiledningsformene. Smith & Ulvik (2010) hevder at den uformelle veiledning er usystematisk og tilfeldig. Slik jeg ser det kan det også være en fordel at veiledning oppstår spontant da det som en av informantene mine sa blir mer naturlig og i situasjonen. Veiledningen vil da i følge Mathisen & Høigaard (2002) kunne karakteriseres som et optimalt veiledningsøyeblikk.

Læreryrket er komplekst og sammensatt, og derfor mener jeg det er viktig med et bredt veiledningstilbud til de nyutdannede. Læreren skal i følge H. W. Afdal (2011b) forholde seg til flere kunnskapsdimensjoner, og veiledningen de får bør dekke flere av disse dimensjonene. Den nyutdannede bør få mulighet til å spille på lag med flere og på den måten øke sjansene for å dekke sine veiledningsbehov. Kurs for nyutdannede vil være en viktig del av et veiledningstilbud. Det kom frem i studien at informantene opplevde erfaringsutveksling med andre nyutdannede lærere som svært lærerikt.

I denne studien har målet vært å få innsikt i lærerens livsverden med henblikk både på deres opplevelse av å være nyutdannet ved sin skole, og om den veiledningen de har fått fører til læring og utvikling. Jeg opplever at jeg har fått svar på min problemstilling i forhold til de informantene jeg har intervjuet. De nyutdannede lærerne opplever seg god mottatt og trives i sin rolle som lærer, men de synes skolehverdagen er for hektisk ved at de er pålagte mange krevende oppgaver og har ansvar for oppfølging av mange elever. Hovedinntrykket er at de opplever lærerne på teamet som sine viktigste støttespillere, men at det er trygt og godt å ha en veileder de kan gå til. Tittelen på denne oppgaven er ”Jeg flyr jo egentlig bare rundt og spør folk hele tiden”. Informantene i denne studien ga inntrykk av at de gjerne spør kollegaer som er tilgjengelige og som hadde den kompetansen de ønsket der og da. Samtidig gir informantene også uttrykk for at deres kompetanse blir verdsatt av de andre kollegaene på skolen, og mitt inntrykk er at skolene de jobber ved er det bærer preg av en delingskultur som Ulvik (2010) skriver om. Kunnskapen blir til i praksisfellesskapet.

Jeg ønsker å avrunde denne oppgaven med noen tanker om videre forskning. I denne studien har jeg kun fått et innblikk i lærernes opplevelse av veiledningsordningen. Det hadde vært spennende med en tilsvarende undersøkelse der også andre aktører enn de nyutdannede lærerne hadde blitt trukket inn. Intervju av veiledere, lærere som jobber i team sammen med nyutdannede lærere og ledelsen, i tillegg til de nyutdannede, ville kunne gi et mer helhetlig inntrykk av hvordan veiledningen fungerer. Det som er vesentlig er hvordan lærernes veiledningsbehov best mulig kan bli ivaretatt, og ikke hvordan de får den. Det kunne vært spennende å se på om det er rom for at den uformelle veiledningen kan bli bedre integrert i veiledningsordningen. Kanskje kan teamet i større grad trekkes med slik at det blir et fruktbart samarbeid mellom alle de som jobber sammen med de nyutdannede lærerne. Etter min oppfatning vil det ligge mange muligheter i spenningsfeltet mellom den uformelle veiledningens spontane karakter og veiledningsordningens mer systematiske form.

Litteraturliste

- Aasland, Dag G. (2008). Veiledningens etiske forutsetninger. In Solveig Botnen Eide, Hans Herlof Grelland, Aslaug Kristiansen, Hans Inge Sævareid & Dag G. Aasland (Eds.), *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk* (pp. 11-23). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Afdal, Geir. (2011a). Veiledning som moralsk virksomhet. In Thorbjørn J. Karlsen (Ed.), *Veiledning under nye vilkår: Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker* (pp. 124-137). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Afdal, Hilde Wågsås. (2011b). Profesjon som kunnskapskultur. In Thorbjørn J. Karlsen (Ed.), *Veiledning under nye vilkår: Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker* (pp. 159-172). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Amundsen, Per. (2008). Ferdig utdannet og nybegynner. In Torlaug Løkensgard Hoel, Brit Hanssen, Rachel Jakhelln & Sissel Østrem (Eds.), *Det store spranget - Ny som lærer i skole og barnehage* (pp. 39 - 73). Oslo: Tapir Akademiske Forlag.
- Berger, Anne-Harriet. (2008). Det første møtet forteller mest. In Torlaug Løkensgard Hoel, Brit Hanssen, Rachel Jakhelln & Sissel Østrem (Eds.), *Det store spranget - Ny som lærer i skole og barnehage* (pp. 61-72). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Bjerkholt, Eva. (2010). Veiledning av nye lærer i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. In Eli Kari Høihilder & Knut Rune Olsen (Eds.), *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage* (pp. 8-13). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Bjørndalen, Cato R. P. (2002). *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnerud, Halvor. (2009). *Skoleutvikling - tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Dahl, Thomas, Buland, Trond, Finne, Håkon, & Havn, Vidar. (2006). *Hjelp til praksisspranget - evaluering av veiledning av nyutdannede lærere*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Dalen, Monica. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskningsetiske komiteer. (2012). Retrieved 11.10.12, 2012, from <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Gjems, Liv. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper: Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Grønmo, Sigmund. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Handal, Gunnar, & Lauvås, Per. (1999). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hoveid, Halvor. (2008). Yrkessosialisering av lærere, nye læreres læring og skolens mulighet for utvikling. In Sissel Østrem (Ed.), *Det store spranget - Ny som lærer i skole og barnehage* (pp. 99 - 109). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Hoveid, Marit Honerød. (2010). Filosofiske perspektiver på læreres læring og profesjonsutvikling: Et arbeid med læreres narrative identitet. In Torlaug Hoel

- Løkensgard, Gunnar Engvik & Brit Hanssen (Eds.), *Ny som lærer: sjansespill og samspill* (pp. 173-192). Trondheim: tapir akademiske forlag.
- Høihilder, Eli Kari. (2010). Tradisjoner og retninger i veiledning. In Eli Kari Høihilder & Knut Rune Olsen (Eds.), *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage* (pp. 33-39). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Høihilder, Eli Kari, & Olsen, Knut-Rune (Eds.). (2010). *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Karlsen, Thorbjørn J. (2011). Forhold av betydning for veileders delaktighet i veiledningen. In Thorbjørn J. Karlsen (Ed.), *Veiledning under nye vilkår: Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker* (pp. 19-32). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Knutsen, Harald. (2001). *Mentor: om å få frem det beste i et annet menneske*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kristiansen, Aslaug. (2008). Hva skiller veiledningssamtaler fra andre samtaler? In Solveig Botnen Eide, Hans Herlof Grelland, Aslaug Kristiansen, Hans Inge Sævareid & Dag G. Aasland (Eds.), *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk* (pp. 24-39). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- KS, & KD. (2011). Innføring av veiledningsordning for nytilsatte og nyutdannede: Resultater fra kartleggingen høsten 2010.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lauvås, Per, & Handal, Gunnar. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Mathisen, Petter, & Høigaard, Rune. (2002). De veiledningslike samtalene. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 35-41.
- Molander, Anders, & Terum, Lars Inge. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, Thomas. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nyutdannet.no. (2012). Retrieved 22. februar 2012, from <http://www.nyutdannet.no>
- Schibbye, Anne-Lise Løvlie. (2007). *Livsbevissthet: om å være til stede i eget liv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skagen, Kaare. (2004). *I veiledningens landskap: Innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Skagen, Kaare. (2011). Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanning - analyse og kritikk. In Kaare Skagen (Ed.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (pp. 12-22). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, Kaare, & Smith, Kari. (2010). Mentoren som veileder og vurderer. In Kari Smith & Marit Ulvik (Eds.), *Veiledning av nye lærere: Nasjonale og internasjonale perspektiver* (pp. 102-114). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, Kari. (2010). Mentorrollen - norske og internasjonale stemmer. In Kari Smith & Marit Ulvik (Eds.), *Veiledning av nyutdannede lærere: Nasjonale og internasjonale perspektiver* (pp. 22-38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, Kari, & Ulvik, Marit. (2010). *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld.nr. 11. (2008-2009). *Læreren: Rollen og utdanning*. Oslo.

- St.meld.nr. 16. (2001-2002). *Kvalitetsreformen – om ny lærerutdanning – mangfold – krevende – relevant*. Oslo.
- Store Norske Leksikon. (2012). Retrieved 20.01.12, from <http://snl.no/.search?query=mentor&search=>
- Storhaug, Marit, Sand, Therese , & (2011). De nyutdannede og mentors oppgave. In Therese Sand & Marit Storhaug (Eds.), *Mentor for nye lærere*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Stålsett, Unn. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö, Roger. (2001). *Læring i praksis - Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Søren Kierkegaard Forskningcenteret. (2012). Om hjelpekunsten Retrieved 12.04.20, from <http://www.sk.ku.dk/citater.asp#SFV.s96>
- Thagaard, Tove. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tveiten, Sidsel. (2008). *Veiledning - mer enn ord....* Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvik, Marit. (2010). Nye lærere - hvorfor trenger de støtte? In Kari Smith & Marit Ulvik (Eds.), *Veiledning av nye lærere: Nasjonale og internasjonale perspektiver* (pp. 37-50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulvik, Marit, & Smith, Kari. (2010). *Innledning: veiledning av nye lærere*.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Når starten er god - en artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo.
- Østrem, Sissel. (2008a). *Det store spranget: Ny som lærer i skole og barnehage*.
- Østrem, Sissel. (2008b). *En umulig utdanning til et umulig yrke?: Om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse*. Roskilde Universitetscenter, Forskerskolen i Livslang Læring, Danmark.

Vedlegg 1: Intervjuguide 1

INTERVJUGUIDE HØST 2011

Intervjuet innledes med en uformell prat hvor jeg forteller litt om min bakgrunn og mine erfaringer fra læreryrket samtidig som jeg stiller spørsmål om informantens bakgrunn og erfaringer. For eksempel kan det være interessant å få tak i hva som er bakgrunnen for at vedkommende valgte å utdanne seg til lærer?

Bakgrunnsinformasjon:

Jeg ønsker å finne ut på hvilken måte du opplever at veiledningen bidrar til å hjelpe deg til å utvikle deg som klasseleder. Først og fremst er jeg interessert i å få kunnskap om livet i klasserommet og veiledning i forhold til det du opplever som vanskelig i forbindelse med klasseledelse. Klasseledelse avgrensner jeg i denne masteroppgaven til den delen av lærerarbeidet som finner sted i klasserommet i direkte interaksjon med en større eller mindre elevgruppe. Dine opplevelser fra klasserommet samt hvordan veiledningen har blitt gjennomført i forhold til dette er viktig informasjon for å belyse temaet. For å få best mulig forståelse og innsikt er det fint om du kan fortelle om konkrete hendelser/episoder. Er det annet du synes er viktige å ta med i forbindelse med klasseledelse er det rom for det.

Alt som vi snakker om her vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert slik at det ikke skal kunne spores tilbake til deg som informant. For at du skal være trygg på at dette blir håndtert på en god måte kan du få lese hva jeg har skrevet i etterkant av intervjuet med deg. Jeg bruker en lydopptaker av praktiske årsaker, og vil når jeg har fått transkribert lydopptaket slette det.

Problemstillingen i min masteroppgave er:

På hvilken måte opplever nyutdannede lærere at programmet "Veiledning av nyutdannede lærere" kan bidra til økt kompetanse og mestring i klasseledelse?

Informantens kjønn og alder: _____

Informantens bakgrunn / Utdanning: _____

1. Det er nå ca. tre måneder siden skolestart. Hvordan har du opplevd å være nytilsatt og nyutdannet lærer i disse månedene? – På hvilken måte har du blitt mottatt både av ledelse, kollegaer og elever? Kan du fortelle om ditt første møte med elevene i klasserommet? Prøv å beskrive situasjonen så godt du kan.
2. I løpet av lærerstudiet har du vært gjennom flere praksisperiode hvor du har fått satt teori ut i praksis. I tillegg har du hatt oppfølging av en praksisveileder. Har livet i klasserommet vært slik du forestilte deg det, og er veiledningen du får vært i samsvar med dine forventninger? Kan du fortelle om hendelser / episoder som du har opplevd som spesielt utfordrende i klasserommet og som du fikk veiledning på i etterkant?
3. Du har takket ja til veiledning. Kan du beskrive hvordan veiledningen gjennomføres? Opplever du at veiledningen tar tak i dine behov, og med utgangspunkt i de utfordringene du ønsker veiledning på? På hvilken måte opplever du at veileder tar hensyn til dine meninger? Hva synes du har vært bra med veiledningen og hva har vært mindre bra?
4. Hva opplever du så langt som de største utfordringene i forbindelse med å lede en klasse? – Har du hatt mulighet til å ta opp disse utfordringene i veiledningen? Bli det avsatt nok tid til refleksjon?
5. Med tanke på elevatferd - hva opplever du som problematisk atferd i klasserommet? Kan du fortelle om en eller flere konkrete episoder med problematferd der du opplevde å få veiledning som hjalp deg til å håndtere dette?
6. Opplever du å få råd og hjelp av andre kollegaer i tillegg til mentor – kan du i tilfelle fortelle om et konkret tilfelle der en kollega hjalp deg / kom med gode råd? Har du daglig kontakt med kollegaer som støtter deg i arbeidet? Er det en kollega som utpeker seg mer enn andre? I tilfelle det er slik kan du fortelle hva som er bra / mindre bra med denne hjelpen?
7. Du har i dette intervjuet fortalt en del om dine erfaringer med veiledning og klasseledelse. Har du konkrete forslag til hva som kan gjøre veiledningsordningen enda bedre enn den er i dag?
8. Til våren ønsker jeg å gjennomføre et nytt intervju med deg for å få høre på hvilken måte du opplever at veiledningen har bidratt i forhold til klasseledelse da. Da har du vært noen måneder lenger i læreryrket, og du vil ha enda mer erfaring innen klasseledelse. Flott hvis du kan notere ned hendelser i løpet av disse månedene som du mener vil være med å belyse temaet ytterligere.

Vedlegg 2: Intervjuguide 2

OPPFØLGINGSINTERVJU - NYUTDANNEDE LÆRERE MARS 2012

De fleste av spørsmålene i intervjuguiden er felles for alle informantene, mens noen er oppfølgingsspørsmål fra forrige intervju. Flere av disse oppfølgingsspørsmålene vil omhandle noe av det samme som spørsmålene som er felles. Jeg vil der det er naturlig bruke oppfølgingsspørsmålene som en utdypning av fellesspørsmålene.

FELLES SPØRSMÅL:

Hvordan opplever du lærerrollen din nå sammenlignet med tidligere i høst?

Har du blitt tryggere i rollen?

Opplever du å strekke til i forhold til arbeidsmengde og oppfølging av elever?

Hva vil du si er de viktigste faktorene for at du skal trives og bli i yrket?

Hvilken sammenheng ser du eventuelt mellom veiledning og din egen utvikling som lærer?

Hva har du så langt ønsket veiledning på? Didaktikk, klasseledelse, råd og tips i det daglige eller annet?

Opplever du at veiledningen tar tak i det du ønsker eller trenger veiledning på?

Opplever du veiledningen fra mentor som planlagt og systematisk eller er veiledningen mer styrt av de behovene som dukker opp der og da?

Du har fått ulike typer for oppfølging som nyutdannet: gruppeveiledning / kurs, veiledning alene med mentor, observasjon, råd og hjelp fra andre kollegaer etc. Hvilke former for oppfølging vil du trekke frem som de mest lærerike for deg?

Hvordan lærer du best, og hvordan bør veiledningen være lagt opp for at du skal få størst mulig læringsutbytte?

Da vi snakket sammen sist fortalte du at du opplevde å få mye hjelp og støtte fra andre kollegaer i tillegg til mentor. Hva vil du si er den største forskjellen mellom den veiledningen du får av mentor og den daglige hjelpen du får av kollegaer?

I forhold til forrige spørsmål: Hva er fordeler og ulemper med en uformell veiledning fra kollegaer?

Hvis du skulle velge tre egenskaper som en veileder bør ha, hvilke egenskaper ville du nevnt?

Det har gått noen måneder siden vi sist snakket sammen, og du har kanskje gjort deg noen nye tanker rundt veiledningen. Hvordan vil en ønskesituasjon vært for deg med tanke på veiledning?

Er det noe annet som jeg ikke har spurt om i dette intervjuet du ønsker å tillegge med tanke på veiledning?

TIL DEN ENKELTE INFORMANT (navnene er fiktive):

Informant 1, Lise:

Da vi snakket sammen sist hadde ikke veiledningen kommet helt i gang. Kan du beskrive hvordan veiledningen fungerer nå både praktisk og metodisk?

Dagen etter forrige intervju skulle du på et kurs for nyutdannede i kommunen. Opplevde du dette kurset som nyttig, og kan du i tilfelle beskrive innholdet og hva du opplevde som lærerikt.

Du og veileder hadde avtalt at du skulle observere hennes matteundervisning. Hvordan opplevde du denne timen eller eventuelt andre timer hvor du har observert henne?

Har mentor observert din undervisning etter vi snakket sammen, og hvordan opplevde du i tilfelle det? Hvis du sammenligner å observere med å bli observert, hva har størst læringseffekt for deg? Kan du forklare hvorfor?

Det skulle komme en veileder fra Høgskolen i Oslo og observere din undervisning. Hvordan opplevde du denne observasjonen? Var det lærerikt og nyttig?

Informant 2, Marianne:

Da vi snakket sammen i november sa du at veilederen din hadde sagt at hun skulle komme inn og observere deg i klasserommet. Har hun gjort det, og i tilfelle hvordan opplevde du det? Var det nyttig og lærerikt?

Du sa under forrige intervju at du opplevde å ha fått nok veiledning. Jeg fikk også inntrykk av at du har en veldig hjelpsom mentor. Du fortalte blant annet at hun hadde hatt elevsamtaler med elever i klassen din etter en mobbeepisode i tillegg var du innom kontoret hennes nesten daglig med spørsmål. Hva legger du i veiledning? Er det at veileder er tilgjengelig til å svare på konkrete spørsmål? Er det at hun kommer inn og hjelper deg med praktiske gjøremål i klassen? Eller er det andre oppgaver du tenker er naturlig å ha som veileder?

Informant 3, Ida:

Under forrige intervju fortalte du at du og den andre nyutdannede læreren har en loggbok hvor dere skriver opp ting dere ønsker å ta opp i veiledningen. Kan du fortelle om de siste tingene du skrev opp i loggboka, beskrive hvordan det ble tatt opp i veiledningen?

Dere er to nyutdannede som etter eget valg har felles veiledning felles med mentor. Kan du si noe om fordeler og ulemper med å være to som får veiledning samtidig?

Da vi snakket sammen sist fortalte du at det skulle komme en veileder fra Høgskolen i Oslo og observere din undervisning. Kan du beskrive hvordan du opplevde denne observasjonen? Opplever du at den form for veiledning er lærerik?

Informant 4, Helle:

Da vi snakket sammen sist fortalte du at veiledningen du fikk under utdanning var av mer faglig art, mens veiledningen med mentor er mer rettet mot kontakten med elevene. Kan du utdype dette nærmere?

Du sa også noe om at du har en kontaktperson innen norskfaget, men at denne kontakten var, slik jeg oppfattet det, av mer praktisk art. Er det slik at du føler behov for didaktisk veiledning? Opplever du at veiledningen tar utgangspunkt i dine behov? Du sa under forrige intervju at det er mer det faglige du trenger veiledning på enn det å håndtere elevene.

Du fortalte at mentor dukket opp etter to måneder, og at dere hadde et møte. I møtet var det fokus på deg som lærer og hvordan du takler elevene. Kan du beskrive dette møtet med tanke på tema og hvordan du opplevde relasjonen med mentor?

Mentor var inne og observerte deg i klasserommet ved et par anledninger. Du sa at din oppstart av timen og ditt møte med elevene var noe av det han observerte. Kan du beskrive hvordan du opplevde å bli observert? Hadde du på forhånd bedt om å bli observert og var dere blitt enige om hva han skulle observere?

Dere har timeplanlagt veiledning hver 14. dag i gruppe med seks nyutdannede lærere. Du sa at mentor nå ønsket at dere skulle være mer åpne og ha tillitt til hverandre slik at dere i gruppa skal kunne diskutere utfordringer og ”svakheter” uten å føle at man taper ansikt. Hvordan har det fungert? Kan du for eksempel beskrive hvordan et tema har blitt brakt på bane og diskutert i gruppa?

Du nevnte sist at du skulle på kurs i kommunen i løpet av våren. Har du vært på kurs for nyutdannede og hvordan opplevde du i tilfelle dette kurset?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

INFORMASJONSSKRIV OG FORESPØRSEL OM Å DELTA I INTERVJU I FORBINDELSE MED ET MASTERPROSJEKT.

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold, og skal skrive min masteroppgave i løpet av høsten 2011 / våren 2012. Temaet for oppgaven er veiledning av nyutdannede lærere og klasseledelse.

Jeg har selv jobbet flere år i grunnskolen som kontaktlærer, og husker godt den gangen jeg selv var nyutdannet. Mange omtaler lærerens første møte med yrket som praksissjokk. Jeg ønsker i min masterstudie å få et innblikk i på hvilken måte du som nyutdannet lærer opplever veiledningen som et bidrag til økt kompetanse og mestring i klasseledelse.

Jeg ønsker å intervju nyutdannede lærere fra ulike skoler som mottar veiledning skoleåret 2011/2012. Intervjuene vil bli gjennomført i løpet av november med oppfølgingsintervju i løpet av mars / april. Hvert intervju er beregnet til å ta om lag en time. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene samtidig som jeg tar notater.

Innsamlede opplysninger vil anonymiseres og bli behandlet konfidensielt slik at all informasjon som brukes i min masteroppgave ikke vil kunne knyttes til den enkelte informant. Lydopptakene vil bli slettet etter at de er transkribert.

Det er frivillig å være med, og du kan trekke deg når som helst underveis, uten å måtte gi noen nærmere begrunnelse for hvorfor. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data bli slettet.

Hvis du har noen spørsmål kan du ringe meg på mobil 98 44 45 49 eller sende en epost til tone.m.strom@oestbytnet.no. Du kan også kontakte min veileder, førstelektor Hilde H. W. Afdal ved Høgskolen i Østfold på telefon 69 21 58 85 eller på epost [hilde.H. W. Afdal@hiof.no](mailto:hilde.H.W.Afdal@hiof.no).

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

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, ber jeg om at du skriver under på samtykkeerklæringen under.

Med vennlig hilsen Tone Annette M. Strøm, Sørums-gata 10A, 2004 LILLESTRØM

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om undersøkelsen veiledning av nyutdannede lærer og klasseledelse, og jeg ønsker å delta i undersøkelsen.

.....

.....

Signatur

Telefonnummer

.....

epost

Vedlegg 4: Kvittering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Hilde Afdal
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Østfold
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 23.11.2011

Vår ref: 28525 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.10.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28525	<i>På hvilken måte opplever nyutdannede lærere at prosjektet "Veiledning av nyutdannede lærere" bidrar som hjelp i klasseledelse?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hilde Afdal</i>
Student	<i>Tone Annette M. Strøm</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Tone Annette M. Strøm, Sørums gate 10 A, 2004 LILLESTRØM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 42 36. nsd@hsl.uib.no



Formålet med prosjektet er å undersøke om nyutdannede lærere opplever at veiledningen, i forbindelse med prosjektet "Veiledning til nyutdannede lærere", er nyttig i forhold til å utvikle seg som klasseleder.

Utvalget består av 7 nyutdannede lærere av begge kjønn som har takket ja til veiledning ved ulike skoler i fire kommuner - fem ulike skoler. Prosjektet er lagt frem for rektorene ved de ulike skolene, og forespørsel om deltakelse viderefordles via skolen.

Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende.

Datamaterialet innhentes gjennom personlig intervju. Hver av informantene intervjues to ganger med ca. 4-5 måneders mellomrom, for å fange opp lærerens opplevelse av eventuell utvikling som følge av veiledningen. Intervjuet registreres som lydfile, transkriberes anonymisert til pc før lydfilene slettes.

Det innhentes opplysninger om hvordan den enkelte opplever å være nyutdannet og nytilsatt, hvorvidt tilværelsen som lærer har svart til forventningene og erfaringene fra praksis under utdanning, beskrivelser av hvordan veiledningen har vært gjennomført, hva man opplever som problematisk i undervisningssituasjonen/klasserommet, samt hvorvidt man får råd og veiledning av kollegaer.

Det tas høyde for at det kan fremkomme opplysninger om tredjeperson (veileder). Tredjeperson får muntlig informasjon om prosjektet.

Dato for prosjektslutt er 01.08.2012. Datamaterialet anonymiseres ved at lydfile slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.