

Sissel Østrem, Lindeveien 2A, 4025 Stavanger
Født 1944

1. amanuensis

Universitetet i Stavanger

Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk

4036 Stavanger

Telefon: 51833508

E-post: sissel.ostrem@uis.no

Veiledning på egne eller andres vilkår?

Nyutdannede lærere skal nå få tilbud om veiledning det første året i yrket. Artikkelen diskuterer en tilsynelatende dikotomi innen veiledningsfeltet – veiledning på egne vilkår og veiledning på ytre standarders vilkår. Standarder er nødvendige for profesjonell yrkesutøvelse, men det betyr noe hvem som utformer standardene, hensikten med dem og hvordan de blir brukt i veiledningen.

I Norge har vi en lang tradisjon for yrkesfaglig veiledning med inspirasjon fra Handal og Lauvås (1983). Slik veiledning skal bidra til å utvikle yrkesfaglig kompetanse og kan foregå i både utdanning og yrke. Yrkesfaglig veiledning retter oppmerksomheten mot yrkesutøvelsen, faget, samarbeidsforhold og relasjoner mellom fag og personer. Veiledningen kan foregå mellom en formelt oppnevnt ekstern veileder eller mellom kolleger (Lauvås og Handal 2000, Teslo 2006), og den skal foregå med utgangspunkt i veisøkerens interesser og behov – altså *på egne vilkår*. På den andre siden kan yrkesfaglig veiledning ta utgangspunkt i forhåndsbestemte standarder for hva som skal prege profesjonell yrkesutøvelse. Slike standarder spesifiserer hva lærere skal vite og være i stand til å gjøre (Eraut 1994, Mahony og Hextall 2000, Darling-Hammond 2006), og de kan være utformet blant medlemmer av samme profesjonsgruppe eller av nasjonale organ. Når det gjelder lærere, ser det siste ut til å være vanlig i store deler av den engelskspråklige verden (Conway m.fl. 2009).

Denne artikkelen løfter fram aspekt ved yrkesfaglig veiledning med nyutdannede lærere der en formelt oppnevnt veileder skal bidra i yrkesstarten. Spesielt blir diskusjonen rettet mot en tilsynelatende dikotomi innen veiledningsfeltet: Veiledning på egne vilkår og veiledning på ytre standarders vilkår.

Veiledning med nyutdannede lærere i Norge

Nyutdannede lærere skal få tilbud om veiledning det første året i yrket (St.meld.11 2008-2009), og det skal være skole- og barnehageeieres ansvar å sørge for at veiledningen skjer, i følge en samarbeidsavtale inngått mellom KS og staten. Lærerutdanningsinstitusjonene skal gi tilbud om veilederutdanning for personer som kan fungere som veiledere for nyutdannede lærere, og fra statlig hold forelå det våren 2010 et rammeverk for en slik utdanning.

Tiltaket 'veiledning for nyutdannede lærere' blir ønsket velkommen hos de fleste, for lærere er kanskje den yrkesgruppen som har vært mest overlatt til seg selv ved starten av

yrkeskarrieren sin? Mye av forskningslitteraturen har vært rettet mot en problematisk overgang mellom utdanning og yrke, og læreres behov for støtte i overgangsfasen (Østrem 2010). Betegnelsen ”praksissjokk” har fått fotfeste i oppfatninger om nyutdannede læreres møte med yrket, og veiledningen er tenkt som en hjelp for å minske sjokket, eller som St.meld. 11 (2008-2009) uttrykker det: ”God veiledning er viktig for at nye lærere skal utvikle god kompetanse og mestre yrket.” (s.34).

Framfor å se nyutdannede lærere som en ferdig vare etter endt utdanning, er det nå en aksept både nasjonalt og internasjonalt for å se profesjonell utvikling som et kontinuum (Conway mfl. 2009) gjennom hele yrkeskarrieren. Veiledning ser internasjonalt ut til å være en viktig del av de fleste introduksjonsprogram for nye lærere (Hargreaves og Fullan 2000, Yosko og Feiman-Nemser 2008; Conway mfl. 2009; Wei mfl. 2009).

Veiledning som bidrag til profesjonell utvikling

Forskning innenfor profesjonell utvikling har i det store og hele bekreftet veiledningens positive betydning (Rønnestad 2008; Yosko og Feiman-Nemser 2008; Dahl mfl. 2006).

Veiledning forhindrer frafall i yrket, bidrar til at lærerne opplever mestring i arbeidet sitt og blir effektive lærere, blir det hevdet fra USA (Feiman-Nemser mfl. 1999; Kardos og Johnson 2007). Evalueringen av programmet *veiledning av nyutdannede lærere* i Norge (Dahl mfl. 2006) konkluderer med at veiledning blir verdsatt av de nyutdannede lærerne og andre parter som er opptatt av læreres profesjonelle utvikling.

Konklusjoner om veiledningens positive betydning er imidlertid som regel forankret i studier med utgangspunkt i yrkesutøvernes egenrapportering. Når andre perspektiv enn deltakernes tilfredshet anvendes, er det begrenset vitenskapelig støtte for at veiledning påvirker kvaliteten på det faglige arbeidet, hevder Rønnestad (2008). Sundli (2007) framstiller veiledning som et mantra i utdanningsspørsmål og antyder at den like gjerne kan bidra til dårlig yrkesutøvelse. Hargreaves og Fullan (2000) argumenterer med at veiledning ikke vil ha verdi med mindre den er forankret i kollektive utviklingsprosesser som berører hele personalet på en skole. Slike motforestillinger utløser kardinalspørsmålet om hva veiledning kan bidra med og forutsetter et skille mellom veiledning som støtte og virkemiddel til å forebygge frafall i yrket, og veiledning som bidrag til profesjonell yrkesutøvelse. Veiledning som støtte kan gi nye lærere emosjonell trygghet og opplevelse av mestring, mens veiledning som bidrag til profesjonell utvikling innebærer vurdering av kvaliteten på arbeidet. *Profesjonell utvikling* tilsier at det

fins, eller utvikles kriterier for godt arbeid, og at yrkesutøverne har noen standarder som de kan prøve handlingene sine mot. Knytter vi profesjonell til profesjon, innebærer det at standardene er delte blant yrkesutøverne. Profesjoner skal håndtere en spenning mellom en indre kollektiv orientering om hva som er den beste praksis, individuelle behov hos klienten/eleven og samfunnsmessige interesser (Grimen 2008, Solbrekke 2008). Det dreier seg om både tekniske og moralske spørsmål som forhandles fram i argumentasjonsfellesskap. Slike fellesskap trenger indre ordninger for å holde seg selv i sjakk når de skal utføre oppdrag på vegne av andre, sier Grimen (2008, s. 145).

Veiledning som virksomhet

Videre i artikkelen skal jeg se på veiledning som virksomhet og stiller spørsmål om hvordan veiledning eventuelt kan bidra i nyutdannede læreres profesjonelle utvikling. I virksomhetsteorien (Leontjev 2002, Engeström og Sannino 2010), er *virksomhet* betegnelse på et system med bestemte formål. Ulike aktører handler for å arbeide mot det som er virksomhetens gjenstand, i dette tilfellet nyutdannede lærere og deres profesjonelle utvikling. Nyutdannede lærere og deres veiledere gjør da sin del av jobben, mens skoleledere, byråkrater og politikere gjør sin del gjennom handlinger. I tillegg hviler også alle aktører på operasjoner. De kan karakteriseres som automatiserte handlinger (Vygotskij 2004) og er nødvendige for å frigjøre energi til å konsentrere seg om de mer intellektuelle og kreative sidene ved arbeidet. Operasjoner representerer det selvsagte og tatt for gitt og derved en type taus kunnskap. Operasjoner kan imidlertid alltid gjøres til gjenstand for vurdering når yrkesutøverne stiller spørsmål ved dem. For å få tilgang til verden og handle i den, benytter aktører seg av redskaper, og hos Vygotskij (2001) er språket framstilt som det viktigste redskapet. Den proksimale utviklingssonen er en velkjent betegnelse i pedagogikken, og hos Vygotskij (op.cit) forteller sonen om forskjellen mellom hva en person kan gjøre alene som et avsluttet kapittel i personens læringsliv og hva en person har muligheter til å mestre gjennom samarbeid med mer kompetente personer. I dette bildet kan veilederen framstilles som den mer kompetente personen i kraft av sin erfaring som yrkesutøver og evne til å språkliggjøre sentrale sider ved yrkesutøvelsen.

Med utgangspunkt i Handal og Lauvås sin veiledningsstrategi (1983) der veiledning på egne vilkår er sentralt, skal jeg videre drøfte denne strategien opp mot veiledning der gitte standarder skal danne utgangspunktet for veiledningen. Før jeg gjør det, skal jeg klargjøre sentrale aspekt i den veiledningstenkningen som Handal og Lauvås baserer seg på. Deretter

skal jeg ta for meg veiledning med utgangspunkt i forhåndsbestemte standarder for lærerarbeid, for til slutt å diskutere det som er artikkelens hovedanliggende: nemlig forholdet mellom veiledning på egne vilkår og veiledning på ytre standarders vilkår når det gjelder profesjonell utvikling.

Handlings- og refleksjonsmodellen

Lærerutdanningene har en lang tradisjon for veiledning i studentenes praksisperioder. Praksislærere har i mer enn tjue år fått innføring i Handal og Lauvås sin veiledningsstrategi – den såkalte handlings- og refleksjonsmodellen. Etter beste evne har de forsøkt å få lærerstudenter til å tenke gjennom arbeidsoppgavene sine før de handler, til å forutse konsekvenser av valg de tar og til å vurdere ulike alternativer i forkant av handlingene. På samme måten har praksislærere forsøkt å få studentene til å tenke etter at de har handlet, og da med utgangspunkt i egne erfaringer samt observasjoner gjort av praksislærer og medstudenter. I etterveiledningen skal viktige hendinger og situasjoner gjøres til gjenstand for beskrivelse, analyse og vurdering.

Refleksjon

Profesjonell yrkesutøvelse er kjennetegnet ved at det skjer refleksjon og at denne refleksjonen skjer sammen med andre i yrkesfellesskapet (Handal 1996, Lauvås og Handal 2000). Refleksjon er en bevisst aktivitet der ulike forhold ved yrkesutøvelsen blir språkliggjort og problematisert. Når vi møter situasjoner som overrasker oss, kan det framkalle refleksjon. Men også det dagligdagse og tatt for gitt skal bringes fram i bevisstheten og gjøres til gjenstand for diskusjon, sier Handal (1996). Han krever derved at operasjoner skal bringes fram for nærmere undersøkelser. Refleksjon handler altså om kollektive prosesser og forutsetter et språk som medlemmene av profesjonskollektivet har, eller utvikler i fellesskap. Hos Handal og Lauvås stilles det andre krav til refleksjon enn for eksempel hos Schön (2001) når han snakker om den reflekterende praktiker. Hos han er ikke bevissthet og språkliggjøring i kollegiale fellesskap en forutsetning. Hvis kravet om profesjonsstatus *”forutsetter både en standardiserbar og overførbar kunnskap og en ubestemthet i kunnskapsanvendelsen”* (Grimen og Molander 2008, s.179), må Schöns individualiserte refleksjonsbegrep avvises som uttrykk for profesjonell status. God veiledning, slik jeg oppfatter Handal og Lauvås, dreier seg derfor både om å utøve skjønsmessige vurderinger og samtidig kunne begrunne handlingene sine i lys av overordnede kollektive betraktninger.

På egne vilkår og det eksemplariske prinsipp

Et viktig poeng hos Handal og Lauvås er at all veiledning må ta utgangspunkt i det ståstedet den enkelte veisøker har. Derfor heter også boka deres fra 1983 *På egne vilkår*. Det er med utgangspunkt i den enkeltes interesser, motiv og behov at veiledningen skal starte. Det er fra dette utgangspunktet at veileder skal forsøke å *gjøre det kjente ukjent og det ukjente kjent* for å utvikle eller endre den enkeltes praksisteori, altså å problematisere veisøkerens perspektiv, bringe inn alternative synspunkt og synliggjøre det som ikke er umiddelbart synlig. Vekten skal være på det aspektet den veiledede velger, altså på egne vilkår. Lauvås og Handal (2000) snakker om det eksemplariske prinsipp i veiledningen, og det innbefatter at oppmerksomheten er rettet mot noen spesifikke problem som kan representere generelle utfordringer på tvers av enkeltsituasjoner. Her får de støtte hos den tyske kunnskapssosiologen Oskar Negt (1981) når han skriver om eksemplariske læreprosesser. Utgangspunktet for slike læreprosesser er alltid subjektive interesser, altså *på egne vilkår*. Når Negt bruker eksemplarisk, er det med referanse til sosiologisk fantasi som evnen til å skifte mellom ulike synsvinkler. Så er det opp til veilederen å løfte subjektive interesser og enkelttilfeller opp på et mer generelt nivå og bidra til teoretisering om de fenomenene som den enkelte bringer med seg inn i veiledningssamtalen. Refleksjonen er derfor sentral, men setter store krav til veilederens kommentatorkompetanse. Veiledning og formell vurdering skal ikke blandes, blir det hevdet i deler av veiledningslitteraturen (Lauvås og Handal 2000, Teslo 2006). Begrunnelsen er at yrkesutøverne da vil underkaste seg veilederen framfor å utvikle sin egen praktiske yrkest teori. Det som av Handal og Lauvås benevnes som kameleon-effekten, innebærer at yrkesutøveren skifter farge etter omgivelsene. I stedet framstiller de diskursen hos Habermas som ideal (Lauvås og Handal 2000). Det er den maktfrie samtalen der erkjennelse er siktemålet, og det bedre argument får status. Det blir da en utforskende samtale om viktige saker for både veileder og nyutdannet lærer.

Veiledning med ytre standarder som utgangspunkt

Bruk av forhåndsoppstilte standarder i introduksjonsprogram for nyutdannede lærere ser ut til å være en internasjonal trend, og i en del tilfeller blir standardene brukt som indikatorer på om den nyutdannede læreren er kvalifisert for yrket eller ikke før endelig sertifisering finner sted (Sachs 2003, Yosko og Feiman-Nemser 2008, Conway mfl 2009,). Men standarder kan være forstått og brukt på ulike måter og innebærer ikke nødvendigvis et kontrollaspekt. De kan være beskrivelser av prinsipp og verdier som skal prege yrkesutøvelsen. Når det er enighet om hva som kjennetegner kvalitet på arbeidet, kan standarder lett formuleres som observerbare kjennetegn. De kan altså være uttrykt som spesifikke kriterier for hva som skal kjennetegne

atferd i bestemte situasjoner, eller de kan være brede beskrivelser i generelle vendinger. Førstnevnte har opphav i industri, produksjon og foretningsdrift (Conway mfl. 2009, Eraut 1994) og blir knyttet til effektivitet. De gjør spørsmål om læreres arbeid til en teknisk oppgave der det antas en lineær sammenheng mellom atferd og utbytte (for eksempel elevenes prestasjoner). Spesifikke standarder blir brukt for å styre, måle og sammenligne. Slike tilnærminger vil vektlegge det performative aspektet ved lærerarbeidet og retter oppmerksomheten mot effektivitet i klasseledelse og gjennomføring av undervisning. Utviklingsmodeller er opptatt av læreres kunnskap, vurderingsevne og etisk rettferdiggjøring. Lærerarbeidet vil i denne tradisjonen bli betraktet som situert, komplekst og uten klare retningslinjer for hvordan lærere skal handle. Mahony mfl. (2004) omtaler de to retningene som regulerings- og utviklingsmodeller. Mens reguleringsmodellene baserer seg på atferdsmål og er opptatt av det som kan observeres og måles, innebærer utviklingsmodeller profesjonelle samtaler om virksomheten, forhandlinger om planer og hvordan arbeidet kan gjennomføres med rom for utøvelse av skjønn (ibid).

Regulerings- og utviklingsmodeller

Standarder kan altså hvile på nokså ulikt grunnlag og være utformet på forskjellig vis. Dette vil sannsynligvis også føre til ulik bruk av dem i veiledning. I USA har vurdering av lærere med standarder som utgangspunkt eksistert siden 70-tallet, men formuleringene er blitt færre, bredere og legger ikke lenger bare vekt på atferdskomponenter (Zeichner 2003). *What teachers should know and be able to do* (National Board for Professional Teaching Standards 2002) formulerer standarder under fem kjerneområder: 1. Teachers are committed to students and their learning. 2. Teachers know the subjects they teach and how to teach those subjects to students. 3. Teachers are responsible for managing and monitoring student learning. 4. Teachers think systematically about their practice and learn from experience. 5. Teachers are members of learning communities. Beskrivelsene under hvert hovedområde er generelle med innhold som de fleste kan slutte seg til. Lignende formuleringer finner vi også i England der standardene er utformet fra det nasjonale organet TDA (2007).

Tilhengerne av nasjonale standarder forutsetter at de er utviklet av yrkesgruppen selv (Sachs 2003), og fra USA peker Darling-Hammond (i Conway mfl. 2009) på at de bare har verdi dersom lærerne selv blir gjort til aktive deltakere i tolkning og bruk av dem. Kritikerne av nasjonale standarder advarer mot deprofesjonalisering når de blir brukt foreskrivende som politisk virkemiddel for å effektivisere lærere. Lærere kan komme til å slutte å tenke selv og

underlegge seg standardene som en type udiskutabel sannhet (Cochran-Smith 2003, Conway mfl. 2009, Mahony og Hextall 2000), altså en kameleon-effekt.

Veiledning på egne vilkår eller på de ytre standardenes vilkår?

Standarder kan altså ha flere hensikter, være utformet på ulikt vis av ulike aktører og brukt på ulike måter. Men det samme kan vi si om veiledning på egne vilkår. I hvert fall viser undersøkelser fra veiledning i praksisopplæringen i Norge at den ikke alltid skjer i overensstemmelse med den tenkningen som ligger bak handlings- og refleksjonsmodellen (Sundli 2001, Ottesen 2007, Skagen 2010, Ohnstad og Munthe 2010) og bidrar ikke nødvendigvis til *refleksjon over egen praksis*, slik idealet er. Vi kan vel likevel si at i reguleringsmodeller vil nasjonale standarder kunne betraktes som autorative tekster (Bakhtin 1981) som fastslår sannheter uten å innby til diskusjoner om innholdet i og sannhetsverdien av dem. Behovet for å kontrollere og regulere læreres atferd kan være rasjonale bak slike formuleringer, og veiledning er kombinert med summativ vurdering og lisensiering, får veilederen oppgaven som dommer. Læreren skal demonstrere god yrkesutøvelse ut fra gitte standarder, og i den proksimale utviklingssonen kan posisjonene bli et ekspert – novise forhold. Samtalene kan lett få rådgivende karakter der eksperten forsøker å overføre sin kunnskap til novisen. Profesjonell utvikling her blir sett som mulig når veisøkeren kopierer forhåndsbestemt god praksis og følger veilederens råd. Mester – svenn modellen for veiledning (Nielsen og Kvåle 1999) blir lett forbundet med denne tenkningen, uten at det nødvendigvis er noen grunn til det. Skagen (2000) som gjennom mange år har kritisert handlings- og refleksjonsmodellen nettopp ut fra mangelen på tydelige standarder, skisserer et veiledningsforløp der demonstrasjon og modellering blir kombinert med faglige diskusjoner mellom partene. I slike samtaler kan muligens svennen (den nyutdannede) få en like sterk stemme som mesteren. I den proksimale utviklingssonen blir da posisjonene et ekspert – ekspert forhold fordi begge parter har en stemme som bidrar i kunnskapsutviklingen. Sett i dette perspektivet kan veiledningen både ta i bruk forhåndsoppstilte standarder og gi muligheter for å nyansere og utvikle dem. Det kan skje en utveksling mellom egne og kollektive vilkår. I veiledningssamtalene kan også identifisering av spørsmål som krever skjønnsmessige vurderinger foregå. I en rekke yrker som ikke kan basere arbeidet sitt på manualer og generelle handlingsregler, snakker vi om utøvelse av skjønn, og jeg definerer lærerarbeid til å høre med blant slike yrker (Østrem 2010).

Skjønn

De problematiske sidene ved skjønnsutøvelse blir diskutert av Grimen og Molander (2008) blant annet gjennom standarder. Standarder er de restriksjonene som skjønnet må defineres i forhold til. Hvilke standarder arbeidet er underlagt og hvilken autoritet som har delegert myndigheten til å utøve skjønnet, må presiseres. Å ha et rom for skjønn er da en frihet til å utøve yrket relatert til standarder fastsatt av en myndighet, sier de. Læreplanen består av standarder gitt av norske myndigheter og er bestemmende for læreres arbeid. I tillegg har lærere en rekke forskrifter å forholde seg til. Læreplaner, enten de er formulerte for arbeidet i skolen eller for nyutdannede læreres utvikling, er nødvendigvis ikke gode i seg selv og trenger mer diskusjon enn underkastelse. Dale (1987) understreker at kritikk av læreplaner er en viktig del av det profesjonelle arbeidet og innebærer at lærere også må være i stand til å ta stilling til standardene ut fra andre standarder enn det som er politisk bestemt. Diskusjon av utdanningspolitiske spørsmål er kjennetegn ved demokratiet, hevder Biesta (2007) når han kritiserer den politiske styringen og standardiseringen i utdanningspolitikken. For å diskutere standarder trenger vi derfor flere stemmer enn representanter for den autoritet som har definert standardene, enten det er politikere eller representanter for yrkesgruppen selv.

For å utvise dømmekraft og ta beslutninger som kan begrunnes, kreves resonnering, skriver Grimen og Molander (2008) i forbindelse med skjønnsutøvelse. På mange måter kan resonnering hos disse forfatterne ligne på det Handal og Lauvås betegner som refleksjon. Skjønnsutøvelse er nødvendig når generell kunnskap eller regler mangler, når kunnskap skal anvendes på enkelttilfeller og for individualisert behandling (Grimen og Terum 2009). Skjønnsutøvelse vil derfor være en viktig del av det profesjonelle arbeidet til lærere og en virksomhet som krever analytisk evne i spesifikke og sammensatte situasjoner. Samtidig må lærere kunne foreta valg på stedet (Kleven 1994). Spørsmålet blir da om hvilket grunnlag valgene blir tatt på, og om de er gode med tanke på elevenes læring og utvikling. Dette vil derfor også antas å være sentrale aspekt i veiledningssamtalene med nyutdannede lærere når de skal lære seg å navigere i det motsetningsfylte landskapet som praksis består av.

I veiledning på egne vilkår er hensikten å bidra til felles refleksjon over praksis. Selv om utgangspunktet skal være i veisøkerens behov og motiv, betyr ikke det at veisøkeren skal få hvile i sine egne forforståelser og forbli der. Nettopp bidragene til refleksjon gjennom å gjøre det kjente ukjent og det ukjente kjent innbyr til samtaler som kan gjøre begge parter klokere. Det er jo også ganske utenkelig at veileder eller veisøker møter til samtalene uten standarder, for hvem kan egentlig delta i en veiledningssamtale uten å ha med seg noen oppfatninger om

hva som er etterstrebellesverdige? Betegnelsen *praktisk yrkesteori*, som er sentral i handlings- og refleksjonsmodellen, forteller at vi alle bærer med oss noen standarder. Så er kanskje dikotomien mellom veiledning på ytre standarders vilkår og egne vilkår nødvendig. Ytre standarder er eksplisitte i den forstand at de er språkliggjorte, mens standarder på egne vilkår ofte er tause og selvnlysende. En utveksling mellom ytre og indre kan derved bidra til å løfte fram sentrale sider ved det profesjonelle skjønnet gjennom refleksjon. Spørsmålet blir heller hvem sine standarder som skal sette premissene for veiledningen. Handal og Lauvås har et viktig poeng når de understreker at ingen veiledning kan starte andre steder enn der veisøkeren er, altså ut fra interessene og standardene den enkelte bærer med seg. Det er også et viktig aspekt i virksomhetsteorien når vi skal se profesjonell utvikling i lys av den proksimale utviklingssonen. Et latent motiv blir utløst og skaper motivasjon når personer møter utfordringer i arbeidet (Leontjev 2002). Eller som Vygotskij (2004, s. 64) uttrykker det: For at et emne skal interessere oss, må det henge sammen med noe som interesserer oss i forveien. På den andre siden må det også henge sammen med noe nytt. Ved å ta utgangspunkt i saker og spørsmål som den enkelte lærer har, vil dermed motivasjonen for å diskutere dem være til stede. Hvis det er en sammenheng mellom tenking og handling, slik en antar i virksomhetsteorien og i handlings- og refleksjonsmodellen, kan veiledning med utgangspunkt i den enkeltes behov bidra til å utvikle både aktør- og kommentatorkompetansen til yrkesutøverne. Aktørkompetansen viser til det performative aspektet ved yrkesutøvelsen og den kompetansen yrkesutøvere trenger for å utføre handlinger i arbeidet sitt. Kommentatorkompetansen refererer til å kunne *skildre, analysere og evaluere aktiviteter* (Molander og Terum 2008). Hvis veiledning skal bidra til profesjonell yrkesutøvelse er derfor spørsmålet om hvordan veiledning som virksomhet gir rom for resonnering eller refleksjon mest interessant. Det betyr ikke at veilederen skal underkaste seg den nyutdannede læreren og legge egne standarder til side. I yrkesfaglig veiledning representerer veilederen en yrkesgruppe og må derfor også kunne argumentere for sitt syn i lys av allmenne prinsipper for god yrkesutøvelse, altså felles standarder. Hos oss har vi kanskje vært redde for å gjøre lærere til kameleoner og derved unnlatt å sette ord på viktige kjennetegn ved god yrkesutøvelse og diskutere moralske aspekter ut fra kollektive standarder?

Når nasjonale standarder for lærere har fått så stor plass internasjonalt, kan det være tegn på en mistillit til yrkesgruppen og en oppfatning om at lærere verken kan resonnerer når det gjelder skjønnsmessige avgjørelser eller opptre som effektive lærere. I Sverige innføres det et introduksjonsår for nyutdannede lærere fra 2012 (Regeringskanselliet 2010). Gjennom en

veiledningsordning basert på nasjonale standarder og rektors sluttvurdering, skal endelig sertifisering gis. Begrunnelsen for ordningen er kvalitetsheving av svensk skole og bedre resultat blant elevene. Hvordan standardene blir utviklet og brukt, gjenstår å se. Uansett vil svenske lærere i sitt første yrkesår kontinuerlig måtte overbevise andre om sin egen skikkethet samtidig som de skal lære seg arbeidet. Ball (2003) snakker om 'the terrors of performativity'. Med det mener han

...a technology, a culture and a mode of regulation that employs judgments, comparisons and displays as means of incentive control, attrition and change – based on rewards and sanctions (both material and symbolic). The performances (of individual subjects or organizations) serve as measures of productivity or output, or displays of 'quality', or 'moments' of promotion and inspection.

I Norge har vi så langt overlatt skikkethetsvurdering og sertifisering til lærerutdanningsinstitusjonene. I stedet har vi konsentrert oppmerksomheten om utdanning av veiledere for nyutdannede lærere. Om veiledning alene vil føre til profesjonell yrkesutøvelse, er et åpent spørsmål, og sannsynligvis er det andre forhold på arbeidsplassen som betyr mer for utviklingen hos både nyutdannede og erfarne lærere. Samarbeidskultur og betydning av kollektive prosesser er trukket fram i litteraturen (Engeström og Sannino 2010, Raaen og Aamodt 2010, Little 2007, Hargreaves og Fullan 2000). Men også samarbeidskulturer kan virke befestende på eksisterende oppfatninger som ikke fremmer elevenes beste (Little 2007).

I Stortingsmelding 11 (2008-2009) finner vi bud om at et prøveår etter lærerutdanning skal vurderes i Norge (s.34). I prøveåret skal nyutdannede lærere motta veiledning, og lisensiering skal skje etter summativ vurdering med utgangspunkt i nasjonale standarder. Vi mangler dokumentasjon for at nasjonale standarder bidrar til profesjonell utvikling. Når informantene i evalueringen av veiledningen i Norge (Dahl mfl. 2006) sier at veiledningen har bidratt til refleksjon, tro på egne evner og bedre mestring av møtet med elevene og arbeidssituasjonen, er det grunn til å spørre om det er fordi veiledningen for en stor del har foregått på egne vilkår. Men det kan vel også være grunn til å spørre om disse personlige erfaringene er uttrykk for at de har fått mer støtte enn utfordring på egen tenkning?

Litteratur

Bakhtin, Mikhail (1981). *The Dialogical Imagination*. Austin: University of Texas Press

Ball, Stephen J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, 2, 215-228

- Biesta, Gert J.J. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57, 1, 1–22.
- Cochran-Smith, Marilyn (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19, 5-28
- Conway, Paul F. F. mfl. (2009). *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: A nine-country cross-national study*, Report Commissioned by the Teaching Council, University College Cork, Ireland
- Dahl, Thomas mfl. (2006). *Hjelp til praksisspranget. Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere*. Trondheim: SINTEF
- Dale, Erling Lars (1989). *Pedagogisk profesjonalitet. Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendal
- Darling-Hammond, Linda (2006). *Standards, Assessments, and Educational Policy. In Pursuit of Genuine Accountability*. New Jersey: Educational Testing Service,
- Engeström, Yrjö & Sannino, Annalisa (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5, 1-24
- Eraut, Michael (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Oxon: Routledge Falmer
- Feiman-Nemser, Sharon mfl. (1999). *New teacher induction: Programs, policies, practices. Final Report*. East Lansing, MI
- Grimen, Harald & Anders Molander (2008). Profesjon og skjønn. I Anders Molander og Lars I. Terum (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grimen, Harald & Lars I. Terum, (2009). Profesjonsutøvelse – kvalitet og legitimitet. I Harald Grimen og Lars I. Terum (red.). *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt forlag
- Handal, Gunnar & Per Lauvås (1983). *På egne vilkår*. Oslo: J. W. Cappelen forlag
- Handal, Gunnar (1996). Att uppmuntra till en reflekterad praktikk – Om handledningens roll i utvecklandet av yrkeskunnande og yrkeskvalificering. *Didaktisk Tidskrift* 4/1996, 24-42
- Hargreaves, Aandy og Michael Fullan (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory into Practice*, 39, 1, 50-56
- Kardos, Susan M. & Susan Moore Johnson (2007). On Their Own and Presumed Expert: New Teachers’ Experience with Their Colleagues. *Teachers College Record*, 109, 12
- Kleven, Thor A. (1994). *Undervisning som valgsituasjoner. En generell teoretisk modell, og en empirisk undersøkelse i simulerte situasjoner som gjelder ledelse i klasserommet*. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt

- Lauvås, Per & Gunnar Handal (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Leontjev, Alexej N. (2002). *Virksomhed, bevidshed, personlighed*. København: Hans Reitzels forlag
- Little, Judith W. (2007). Teachers' Accounts of Classroom Experience as a Resource for Professional Learning and Instructional Decision Making, I Moss, P.A. (red.) *Evidence and Decision Making*, NSSE Yearbook, 106, 1
- Mahony, Pat & Ian Hextall (2000). *Reconstructing Teaching. Standards, Performance and Accountability*. Florence, KY, USA: Routledge
- Mahony, Pat, Ian Hextall, & Ian Menter (2004). Threshold assessment and performance management: modernizing or masculinizing teaching in England. *Gender and Education*, 16, 2, 131-149
- Molander, Anders & Lars I. Terum (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon i Anders Molander & Lars I. Terum (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- National Board for Professional Teaching Standards (2002). <http://www.nbpts.org/>
Hentet 20/12 2010
- Negt, Oskar. (1981) *Sociologisk fantasi og eksemplarsk inlæring*. Kurasje
- Nielsen, Klaus & Steinar Kvale, (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I Klaus Nielsen og Steinar Kvale (red.) *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Ohnstad, Frøydis O. og Elaine Munthe (2010). Veiledet praksisopplæring og lærerstudenters kvalifisering. I Peder Haug (red.) *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: abstrakt forlag
- Ottesen, Eli (2007). *Talk in Practice. Analysing student teachers' and mentors' discourse in internship*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Series of dissertations submitted to the Faculty of Education, University of Oslo
- Regeringskansliet (2010). Vi inför yrkeslegitimation för alla Sveriges lärare 2012. Hentet 11.juni 2010 www.regeringen.se/sb/d/12497/a/143565
- Rønnestad, Michael H. (2008). Profesjonell utvikling. I Anders Molander og Lars I. Terum (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raaen, Finn Daniel & Per Olav Aamodt (2010). Samarbeidsrelasjoner i skolen og læreres kvalifisering. I Peder Haug (red.) *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: abstrakt forlag
- Sachs, Judyth (2003). Teacher Professional Standards: controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9, 2, 175-186
- Schön, Donald A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan profesjonelle tenker, når de arbejder*. Århus: Klim

Skagen, Kaare (2000). Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanning – analyse og kritikk. I Kaare Skagen (red.) *Kunnskap og handling i veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget

Skagen, Kaare (2010). Teori og praksisopplæring i lærerkvalifiseringen. I Peder Haug (red.) *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: abstrakt forlag

Solbrekke, Tone Dyrdal (2008). Professional responsibility as legitimate compromises – from communities of education to communities of work. *Studies in Higher Education*, 33, 4, 485-500

St.meld. 11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet

Sundli, Liv (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll*. Doktoravhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet, København

Sundli, Liv (2007). Mentoring – A new mantra for education? *Teaching and teacher education*, 2, 201-214

Teslo, Anne-Lise (2006). Veiledning – definisjoner og utvikling. I Anne-Lise Teslo (red.) *Mangfold i faglig veiledning*, Oslo: Universitetsforlaget

TDA (2007). <http://www.tda.gov.uk/>
Hentet 20/12 2010

Vygotskij, Lev S. (2001). *Tenking og tale*. Oslo: Gyldendal

Vygotskij, Lev S. (2004). Interesse. I Gunilla Lindquist (red.) *Vygotskij om læring som utviklingsvilkår*, Århus: Klim

Wei, Ruth C. mfl.(2009). *Professional Learning in the Learning Profession. A Status Report on Teacher Development in the U. S. and Abroad*, Stanford University, National Staff Development Council

Yosko, Brian & Sharon Feiman-Nemser (2008). Embracing contraries: Combining Assistance and Assessment in New Teacher Induction, *Teacher College Record*. Hentet 23/1.10
<http://w.w.w.tcrecord.org/Content.asp?ContentID12789>

Zeichner, Kenneth M. (2003). The Adequacies and Inadequacies of Three Current Strategies to Recruit, Prepare, and Retain the Best Teachers for All Students. *Teachers College Record*. 105, 3, 490-519

Østrem, Sissel (2010). Læreres profesjonelle utvikling – hva vet vi, og hva skulle vi gjerne visst mer om? I Torlaug L. Hoel, Gunnar Engevik & Brit Hanssen (red.) *Ny som lærer? Sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag