

Rutinemessig plikt eller produktiv læring?

En studie av praksis og arbeidskrav i en
veilederutdanning knyttet til veiledning for
nyutdannede lærere

Brit Hanssen og Sissel Østrem
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk
Juni 2013

Forord

Denne rapporten handler om en studie av veilederutdanningen på Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk på Universitetet i Stavanger. Den skal utdanne profesjonelle veiledere for nyutdannede lærere, og vi ser den derfor som en type profesjonsutdanning. Denne utdanningen fikk 10 faste studieplasser fra Kunnskapsdepartementet i 2010 og nye 10 studieplasser fra 2011. Den skriver seg derved inn i rekken av formaliserte utdanninger som vårt universitet skal ta hånd om. Siden oppstarten i 2003¹ har utdanningen fått gode studentevalueringer. Selv om studenttilfredsheten synes å ha vært stor, er det likevel blitt et gnagende spørsmål om vi er på rett veg og utdanner de veilederne som er best med tanke på nyutdannede læreres behov og deres komplekse oppgaver i en inkluderende skole. Studenttilfredshet er tross alt bare en av mange mulige indikatorer på kvalitet i en utdanning og etter vår mening ikke tilstrekkelig for å kunne uttale seg om kvaliteten på en utdanning.

Studieemnet er stadig blitt revidert, og utdanningen framstår annerledes i dag enn den gjorde ved oppstarten. Revisjonene er blitt gjort på grunnlag av ideer vi har utviklet og omsatt til praktisk handling, og de nasjonale føringene for en veilederutdanning knyttet til nyutdannede lærere fra 2010. Disse revisjonene er i liten grad forskningsbaserte. Dette er motivet for å gjennomføre forskningsprosjektet som setter søkelyset på en utdanning vi selv er arkitekter for og i tillegg har vært ansvarlig for å gjennomføre.

Undersøkelsen gjelder utdanningen i 2011 – 2012 og er knyttet til lærere i skolen.

Vi takker UiS for forskningsmidler som gjorde studien mulig å gjennomføre.

Stavanger mai 2013

Brit Hanssen

Sissel Østrem

¹ Da ble utdanningen drevet med eksterne midler fra Kunnskapsdepartementet, og UiS var en av fem institusjoner som fikk midler til å gjennomføre utdanningen etter søknad. Etter som årene har gått, har stadig flere lærerutdanningsinstitusjoner fått midler. I dag er det forventet at alle lærerutdanningsinstitusjonene i Norge skal gi tilbud om slik utdanning og forholde seg til det nasjonale rammeverket som ble utarbeidet i 2009. Av de 20 lærerutdanningsinstitusjonene i landet, er det imidlertid få av dem som er blitt tildelt faste studieplasser, men det er forventet at de institusjonene som har fått utdelt faste studieplasser skal utgjøre en knutepunktsfunksjon og bidra til utdanningene i andre deler av landet som departementet har koplet sammen i det såkalte SAK-samarbeidet..

Innhold

DEL 1.....	6
VEILEDERUTDANNINGER.....	6
KONTEKSTEN SOM VEILEDERUTDANNINGEN INNGÅR I	10
STUDIENS FORSKNINGS-OG REFORMINTERESSE	11
KVALITET, STANDARDER OG KRITERIER	13
Rolleklarhet	16
EVALUERINGSSTUDIER	17
Kasusstudier	19
NASJONALE RAMMER FOR VEILEDERUTDANNINGEN.....	19
Den lokale programplanen for UiS	20
VEILEDNING SOM DIDAKTISKE MØTER	22
Meningsfulle didaktiske møter.....	23
Stillasiserende samtaler	24
Veiledningsnøkler som stillas	25
Koreografi.....	25
GJENNOMFØRING AV VEILEDNINGSSAMTALER	27
Innramming	27
Omramming	28
TEORETISKE PERSPEKTIV	30
Kontekst – en gjensitt	31
Formaliserte utdanninger som kontekst.....	32
Arbeidskrav som medierende redskap.....	33
Språk som medierende redskap.....	35
DEL 2.....	37
DEN EMPIRISKE UNDERSØKELSEN	37
OBSERVASJON	39
Observasjon i naturlige omgivelser	40
Observasjoner som skal bli til data.....	41
Tekstanalyse	42
Forforståelse og fordommer	43
Tolkningens bærekraft	44
Sjangere.....	44
Forskningsspørsmål	45

Utvalg	46
Metningspunkt	46
Datainnsamling og datareduksjon.....	47
ANALYSER OG FREMSTILLING AV RESULTATER.....	47
Fase 1.....	49
Bestillinger fra de nyutdannede lærerne	49
Hvordan uttrykker de nyutdannede lærerne sine behov?.....	51
Fase 2.....	51
Hvordan inviterer veilederne de nyutdannede inn til veiledningssamtalene gjennom koreografiene?	51
Oppsummering av fase 1 og 2.....	57
Fase 3.....	58
Samtalenes tematiske, prosessuelle og strukturelle sider.....	58
Forhold i samtalenes temaer og forløpet i samtalene	58
Kategorisering av samtaleformer	61
Samtalens prosessuelle sider med vekt på innramming og omramming	63
Hva snakker de ikke om?.....	65
Oppsummering av fase 3.....	66
Fase 4: Analyse av læringslogger.....	67
En innholdsanalyse av læringsloggene.....	69
En åpen analyse (conventional)	69
En mer lukket analyse (directed).....	70
Samskapning.....	75
Spenning	78
Harmoni.....	80
Betydningen av trepartsmøtene	81
Betydningen av koreografi	81
Oppsummering fase 4	82
OPPSUMMERENDE DISKUSJON.....	83
Noen forbehold	85
Tematisk innhold og bruk av nøkler	85
Betydningen av de nyutdannede lærerne og deres invitasjoner	88
AVSLUTTENDE KOMMENTARER	91
LITTERATUR	96

Vedlegg 1 - Nasjonale rammer for studiet	105
Vedlegg 2: Den lokale planen for "Veilederutdanning av lokale veiledere for nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring" ved UiS 2011-2013.....	108
Vedlegg 3:Vurderingskriterier praksis ” veiledning for nyutdannede lærere” 2011-12	115
Vedlegg 4: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt 2011-2012.....	116

DEL 1

VEILEDERUTDANNINGER

Det fins mange ulike veilederutdanninger av kortere eller lengre varighet rundt omkring på høyskoler og universitet. De kan noen ganger være myntet på bestemte yrkesgrupper, mens de andre ganger kan omhandle veiledning generelt. Heggen (2010) viser til Beck og Young som hevder at når den generiske kompetansen blir stadig mer vektlagt, har det den konsekvens at sosial og kommunikativ kompetanse får fortrinn fremfor spesialisert kunnskap som angår det spesifikke arbeidet. Dermed får metoder omkring selve veiledningen og relasjonene mellom de personene som deltar i veiledningen oppmerksomhet. Hva slags yrkesfaglige spørsmål veiledningen kan komme til å dreie seg om, kan derfor ofte bli underordnet eller glemt. Et blikk på emneplanene til de ulike utdanningsinstitusjonene som tilbyr veilederutdanning for nyutdannede lærere, viser et mangfold av arbeidskrav og store variasjoner mellom emnebeskrivelsene. Det er altså ingen enighet om hva slags aktiviteter og innhold som skal prege studier for å kvalifisere veiledere for nyutdannede lærere. Dette gjelder også internasjonalt. Det blir ofte påpekt nødvendigheten for en type utdanning for å kunne drive god veiledning (for eksempel Heilbronn 2008, Yusko og Feiman-Nemser 2008, Achinstein og Atanases 2006). Mens svar på spørsmålet om hvordan en slik utdanning skal være og hva den skal inneholde, spriker i flere retninger.

Profesjonsutdanninger er knyttet til yrkesutøvelse, og selv om deler av profesjons sosiologien stiller spørsmål ved utdanningenes kvalifiserende funksjon (Smeby 2008), er det en vanlig oppfatning blant profesjonsutdannere, politikere og folk flest at utdanninger "virker" slik at de menneskene som gjennomgår utdanningene blir kvalifiserte til å utføre bestemte oppgaver i yrket. Kjennetegn ved profesjonskvalifisering er at den skjer gjennom både formell utdanning ved høyskole/ universitet og gjennom formell og uformell kvalifisering i yrkesfeltet (Heggen 2010).

Vårt standpunkt er klart når det gjelder veilederutdanninger: Hvis veiledning skal bidra til profesjonell utvikling, må veiledere som skal gjennomføre veiledning ha sakkunnskap

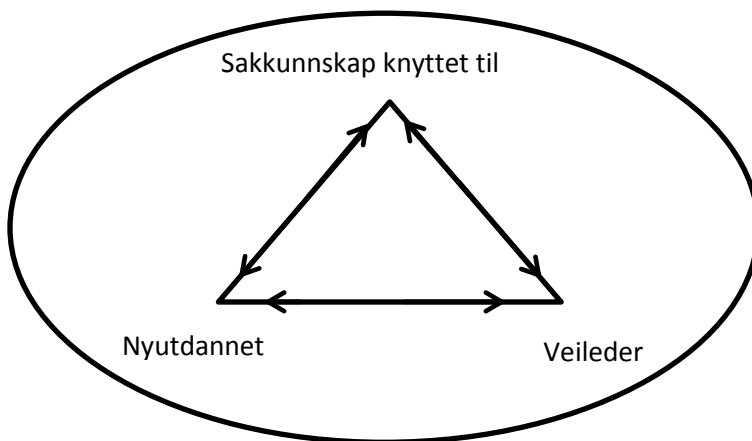
innenfor det profesjonsfaglige området som veiledningen dreier seg om. Dermed skiller vi mellom veiledning blant rørleggere, jurister, leger og lærere.

Yrkesfaglig veiledning har som hensikt å bidra til å utvikle yrkesfaglig kompetanse, hvor oppmerksomheten rettes mot den enkeltes forhold til yrkesfaget, fagutøvelsen, samarbeidsforhold og relasjonen mellom partene (Lauvås og Handal 2000, Teslo 2006). Slik veiledning vil derfor rette oppmerksomheten mot selve yrkesutøvelsen og de utfordringene som profesjonsutøverne møter i arbeidet sitt. Dermed blir saken i veiledningen det mest interessante.

Yrkesfaglig veiledning må derfor ikke blandes sammen med yrkesrådgivning eller karriereutvikling som kan foregå både i utdanningssystem, på nav-kontor og i andre virksomheter der yrkesvalg og muligheter for jobb eller avansement i arbeidslivet kan stå sentralt. Yrkesfaglig veiledning foregår blant yrkesutøvere som allerede har gjort et utdanningsvalg, og siktemålet er som regel å utvikle profesjonskompetansen til de personene som tilhører yrkesgruppen/profesjonen.

Forskjellen mellom yrke og profesjon har vært et diskusjonstema i profesjonssosiologien over lang tid. Blant annet er profesjoner kjennetegnet gjennom en lang liste særpreg som gjør dem annerledes enn yrker (se for eksempel Molander og Terum 2008). Om den klassiske forståelsen av profesjoner er gyldig i vår tid blir blant annet diskutert av Evetts (2009) som framhever hvordan nye styringsformer underlegger dem kontroll og regnskapsplikt, slik også Solbrekke og Østrem (2011) påpeker. I denne diskusjonen tar Brante (2011) opp større krav til kunnskap og kompleksitet i kunnskapsbasen for alle grupper. Han argumenterer for at skillelinjene mellom yrke og profesjon er utdatert og foreslår en definisjon av profesjoner som er mer egnet til å gripe om dagens situasjon: "*Occupations conducting interventions derived from scientific knowledge of mechanisms, structures, and contexts.*" (s. 17). I denne definisjonen kan også flere av de tradisjonelle håndverksyrkene inngå. I det videre bruker vi yrke og profesjon om hverandre, og derved også yrkesfaglig og profesjonsfaglig veiledning som synonyme. Når vi snakker om kompetanse i veiledning og læreryrket, er vi opptatt av hva slags kunnskap (knowing that) og ferdigheter (knowing how) yrkesutøverne vil trenge for å utøve arbeidet sitt på en god måte. "Valet står ikkje mellom anten teoretisk eller praktisk kunnskap som grunnlag for profesjonelt arbeid. Å utvikle sin profesjonalitet føreset begge", skriver Heggen (2010, s. 69).

Vår måte å planlegge og å gjennomføre veiledning blant lærere på bygger både på en forståelse som vektlegger prinsipper som likeverdighet, deltakelse, gjensidighet, felles refleksjon og bevisstgjøring (Lauvås, Lycke og Handal 1996), og på en forståelse av veiledning som en læreprosess som foregår med en kollega (nyutdannet lærer) som medskaper av mening (Gjems 2007). En slik måte å tenke veiledning på nærmer seg en forståelse av veiledning som en læringsform som ivaretar en læreprosess som foregår mellom to eller flere personer om en sak for å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i yrkesfaglige profesjonelle sammenhenger. Denne forståelsen er uttrykt i figur 1.



Figur 1: Veiledning som møte mellom noen om noe

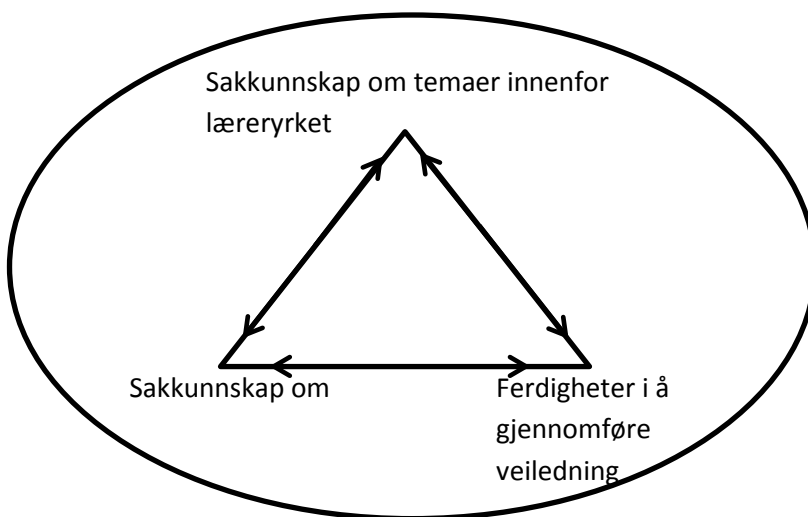
I vårt tilfelle snakker vi om veiledning blant lærere, og derved om den sakkunnskapen veiledning innenfor læreryrket i skolen kan komme til å dreie seg om. Didaktikk er ofte brukt som samlebetegnelse for den spesifikke profesjonskunnskapen til lærere, og vi kan si at lærerarbeidet dreier seg om didaktiske spørsmål og overveielser. Enkelt sagt er didaktikk beskrevet som undervisningens hva, hvordan og hvorfor. I forlengelsen av en slik stadfesting, kan vi spørre hva undervisning er og på hvilken måte spørsmålene kan komme til å utkrystallisere seg, avhengig av hvordan vi definerer undervisning. Når vi i tillegg på s. 22 omtaler veiledning med nyutdannede lærere som didaktiske møter, trenger didaktikkbegrepet presisering og nyansering, noe vi vil gjøre senere i rapporten.

Aktør- og kommentatorkompetansen (Molander og Terum 2008, Heggen 2010) kan fange det tosidige formålet i profesjonsutdanninger som også kan koples til forståelsen av profesjonskvalifisering. Profesjonelle veiledere for nyutdannede lærere må derved være i

stand til å utøve veiledning, og de må være i stand til å kommentere både veiledningen generelt og de yrkesfaglige spørsmålene som veiledningen kommer til å handle om spesielt.

Vi har derfor utledet et tresidig kompetansebegrep som et fundament for en profesjonsutdanning av veiledere for nyutdannede lærere. Aktørkompetansen handler om å kunne utøve praktisk veiledning og gjøre bruk av ulike medierende redskaper alt etter person, situasjon og sak. Kommentatorkompetansen, handler om å beskrive, analysere, forklare og vurdere det som skjer i veiledningens praktiske situasjoner i lys av teori og forskningsbasert kunnskap. Dessuten må veilederne ha et begrepsapparat for å kommentere de didaktiske spørsmålene som de nyutdannede lærerne bringer inn i veiledningssamtalene. Språket blir derfor i denne sammenheng både et kollektivt og et interaktivt medierende redskap og en forutsetning for meningsskaping. I tillegg er språket et individuelt redskap og et bånd mellom individ og kultur (Vygotskij 2001, Gjems 2007, Säljö 2001). Når vi omtaler den spesifikke profesjonskunnskapen til lærere som didaktikk, snakker vi av den grunn om veiledning som didaktiske møter.

Den tresidige kompetansen som veiledere må utvikle for å utøve god veiledning er framstilt i figuren under. Når pilene går begge veier, skal det indikere det dialektiske forholdet mellom de tre dimensjonene i modellen. Og ingen av dimensjonene er blitt gitt større vekt enn de andre.



Figur 2: Veiledernes tresidige profesjonskompetanse

Dette er det normative grunnlaget som veilederutdanningen ved UiS hviler på og som blir forsøkt ivaretatt gjennom aktiviteter og arbeidskrav i studiet. Veilederstudiet baserer seg på

et nasjonalt rammeverk for veilederutdanning for nyutdannede lærere, og det er derved gitt visse politiske føringer for hva studiet skal inneholde (vedlegg 1).

KONTEKSTEN SOM VEILEDERUTDANNINGEN INNGÅR I

Veilederutdanninger skal, i følge Freebody (2003), innfri både faglige og politiske hensyn, samtidig som de skal løse praktiske problemer for en særskilt gruppe som nyutdannede lærere kan sies å være. Stortingsmeldingen som gjør veiledning til et tilbud for nyutdannede lærere i Norge (St.meld. 11 (2008 – 2009), sier at veiledningen skal forebygge frafall i yrket, bidra til at de nye lærerne opplever mestring i yrket og utvikler kompetanse. Formålet med veilederutdanningen kan derfor sies å være knyttet til ulike hensyn, som kan være motsetningsfylte, og derved innbyr til ulike aktiviteter.

I dagens utdanningspolitiske debatt etterspørres det fra ulike hold mer forskningsbasert kunnskap som grunnlag både for å effektivisere utdanninger og finne mer egnede måter for å håndtere spenningsforhold, dilemmaer og kompleksitet, som preger hverdagen i høyere utdanning. Kravet om at praksis skal være evidensbasert blir innenfor utdanning og profesjonsutøvelse tydeligere, uten at det er entydig hva dette innebærer (Grimen og Terum 2009). Innenfor fagfeltet skole og utdanning, blir vi jevnlig møtt med forskningsresultater og diverse rapporter som beskriver feltet på ulike måter. I kjølvannet av nyere forskningsresultater og nye stortingsmeldinger føres flere utdanningspolitiske debatter ut fra ulike posisjoner og interesser, oftest med reformendringer i høyere utdanning som konsekvens. Høyere utdanningsinstitusjoner får mindre innvirkning på utdanningene de skal være ansvarlige for (Wittek 2008, Simola 2009, Østrem 2011), og med Bologna prosessen blir høyere utdanning standardisert gjennom foreskrevne maler for utdanningsprogram. I tillegg hevder Moe (2012) at *"det er et gjennomgående trekk at man forventer at reformer skal bli oppnådd gjennom ledelse og organisasjon – modernitetens grunnleggende mantra"* (s. 28). Kravet om reformer har hatt ulike kilder, slett ikke bare politiske, i følge Moe. Han mener at det i dag fra politisk hold streves med å få til en sterkere kopling mellom vitenskap, politikk og høyere utdanning.

Hvilke motiver ligger så bak de ulike tekstene om utdanningspolitiske spørsmål, og hvilke forskningsresultater er mer sanne og gyldige enn andre?

Freebody (2003), som diskuterer de mange motivene for utdanningsforskning, hevder at på generelt nivå har utdanningsforskningen som motiv å utvikle "principle bases for 'knowing' to guide practice and policy" (s. 20). Dette motivet hevder han gjelder all utdanningsforskning, enten den er opptatt av å informere, utvikle eller legge hindringer i veien for politikk og praksis, eller er opptatt av metaforskning som å utvikle metodologier og analyser, løse eller unngå praktiske problemer eller dokumentere spesielle behov hos særskilte grupper. Freebody peker også på at utdanningsforskning i stor grad har hatt andre og kanskje skjulte motiver som å legitimere allmenne holdninger til praksis, legitimere noen gruppers begrunnelser og å tjene ulike markedsinteresser. I dagens diskurs kan vi spore "hva som virker agendaen", "beste praksis agendaen", "standardiseringsagendaen" og "elendighetsagendaen". I sistnevnte agenda blir noen grupper framstilte som særlige trengende i utdanningspolitiske spørsmål. Dette omtaler Pettersvold og Østrem (2012) som bekymringsindustrien, og kritiserer den omfattende kartleggingen av barn der forskning og kommersialisering blandes. Nyutdannede lærere kan tilhøre en slik trengende gruppe, og deres situasjon blir i forskningen framstilt gjennom ordene "praksissjokk" (Veenman 1984), "synk eller svøm" (Lortie 1975). Den mindre dramatiske betegnelsen *grensekryssing* (Smeby 2008, Engeström og Sannino 2010), og *å trå over dørstokken* (Hanssen og Helgevold 2010), viser til at det ikke er alt nyutdannede yrkesutøvere er forberedt på når de tiltrer yrket etter endt utdanning.

I dette lyset hevder både Popkewitz (1998) og Freebody (2003) at å stille kritiske spørsmål til forskningens kulturelle, politiske og kommersielle hensikter blir like viktig som å stille spørsmål til valg av metoder for forskningen. Slike spørsmål må vi også stille til det vi selv gjør gjennom denne rapporten, særlig fordi vi setter en utdanning vi selv er ansvarlige for under lupen. Å forske på noe en selv er involvert i og har nærhet til har visse problematiske sider, noe vi skal komme tilbake til.

STUDIENS FORSKNINGS-OG REFORMINTERESSE

Når vi ønsker å sette vår egen veilederutdanning under lupen og spesielt skal studere og stille kritiske spørsmål til noen av de arbeidskravene som er en del av den, er det for å vinne innsikt i på hvilken måte de bidrar til å realisere utdanningens formål, slik vi gjennom

emneplanen formulerer dette. Utvikler veilederstudentene² den tresidige kompetansen som vi har skissert innledningsvis? I hvilken grad er arbeidskravene egnede medierende redskaper for å utvikle denne kompetansen? Vi stiller også spørsmål til selve formålet: om det er realiserbart og relevant for den virksomheten som veiledning skal være. Denne innsikten ønsker vi å bruke til å justere, eventuelt forandre utdanningen, med forskningsbasert kunnskap som utgangspunkt. Studien har derved både en forsknings- og reforminteresse. Den kan beskrives som en type evalueringsstudie der arbeidskrav som studenttekster og praksisopplæring er forskningens gjenstand. Det er dermed ikke resultat i form av studentprestasjoner som er viktig, men hvordan arbeidskrav og aktiviteter i løpet av studiet kan sies å ha verdi og bidra til produktive læreprosesser. Vi er med andre ord nysgjerrige på om praksis og andre arbeidskrav har en læringsverdi i seg selv, eller om det blir "aktiviteter som disiplinerer menneskers deltakelse og atferd i ulike sammenhenger" (Popkewitz 1998). Derav tittelen på prosjektet og spørsmålet om arbeidskravene bare blir pliktmessig utført, eller om de kan være medierende redskaper som fører til læring og kompetanse hos de menneskene som deltar i utdanningen.

Når vi er opptatt av kvaliteten i vår utdanning og hvordan de omtalte arbeidskravene bidrar til kompetansen vist til over, er vi samtidig opptatt av hva slags utdanning som best tjener utvikling av profesjonell yrkesutøvelse for veiledere på generelt grunnlag og skriver oss dermed inn i diskursen om veilederes profesjonskompetanse.

Profesjonsutdanninger kan være av ymse slag, og Freidson (2001) trekker fram tre idealtypiske utdanningsmodeller for kvalifisering til yrker. Fagarbeidermodellen, eller lærlingemodellen, skjer gjennom en mester – svenn tilnærming, der opplæringen foregår under yrkesutøvelsen. Her er lærlingemodellen i videregående skole et eksempel, og modellen har lang tradisjon innenfor håndverksyrkene. Demonstrasjon, kopiering og øvelser for å utføre kvalitativt godt arbeid står her sentralt. Teknikermodellen innebærer gjerne en kombinasjon av utdanning og arbeid, der et teoretisk kunnskapsgrunnlag blir gitt i utdanningen i form av faktakunnskap og handlingsregler som sjelden blir problematisert. Yrkesutøvelse som kan basere seg på manualer og liten grad av skjønnsutøvelse, hører til her. Profesjonsutdanninger, derimot, foregår i høyere utdanningsinstitusjoner der lærerne

² Veilederstudenter brukes om de erfarne lærerne som er studenter ved veilederutdanningen og skal bli profesjonelle veiledere for nyutdannede lærere. Veilederstudenter, veiledere og studenter brukes om hverandre.

også er forskere, og det forventes at studentene skal utvikle et kritisk engasjement til kunnskap og teorier som det arbeides med. I vårt tilfelle kan vi si at utdanningen baserer seg på både den første og den siste idealtypen til Freidson. I praksisgjennomføring med veiledning, baserer studiet seg på en lærlingemodell der utøvelsen av veiledning står sentralt. Samtidig som utøvelsen skal være gjenstand for teoretisering og kritikk. Studentene skal også skrive fagtekster og må derved forholde seg til og bruke standarder for akademisk skriving.

Men hva er så kvalitet når utdanningen skal bidra til å kvalifisere profesjonelle veiledere med aktør- og kommentatorkompetanse? Og hvordan kan vi finne støtte for påstander om kvalitet eller ikke i slike utdanninger?

KVALITET, STANDARDER OG KRITERIER

Kvalitet blir en tom betegnelse hvis det ikke legges et innhold i ordet og det blir tydeliggjort hvilke forhold kvalitet er relatert til. Om vi går inn i den etymologiske betydningen av ordet *kvalitet*, finner vi at dette bygger på det latinske *qualitas* som om betyr beskaffenhet. Dermed blir kvalitet et begrep som karakteriserer egenskaper, verdier og relevans til noe. Betegnelsen er i bruk på minst tre forskjellige måter, skriver Wittek og Kvernbekk (2012): Som en kvantitativ betegnelse der vi kan si at det er mer eller mindre av egenskapen, som en enten/eller betegnelse der vi kan uttale oss om egenskapen er til stede eller ikke, til sist som en oppfatning av at vi tror vi ser kvalitet når vi betrakter et fenomen, selv om vi ikke er i stand til å begrunne bedømmelsen ut fra kriterier. Når stortingsmelding 31 (2007 – 2008) Kvalitet i skolen sier at "Kvalitet i grunnopplæringen kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres" (s. 7), er dette et eksempel på den første forståelsen av kvalitet. Målene er absolutte og skal ikke stilles spørsmål ved, og grad av måloppnåelse blir oppfattet som det eneste kjennetegn på kvalitet. Litt mer ydmyke vil vi forholde oss, selv om kvalitetskjennetegn ved veiledning og veilederes kompetanse kan spores tilbake til det normative utgangspunktet for veilederutdanningen og læringsutbytteformuleringer i emnebeskrivelsen. Når det er kvaliteten ved utdanningen som er gjenstand for undersøkelse gjennom utvalgte arbeidskrav, kan det være de to første betydningene av kvalitet vi diskuterer til slutt i denne rapporten. Harveys analyser og

oppstilling fra 2006 (i Harvey og Stensaker 2008) gir oss imidlertid flere muligheter til å definere oss inn i kvalitetsbetegnelsen. Av fem ulike måter å forstå kvalitet i høyere utdanning på, gir disse oss et utgangspunkt for å analysere våre egne oppfatninger og interesser. Vi vil si at kvalitet som transformasjon vil være den viktigste å strebe etter i vår forbindelse, selv om dette ikke nødvendigvis ekskluderer noen av de andre. Kvalitet som transformasjon er opptatt av: *“a process of change, which in higher education adds value to students through their learning. Education is not a service for a customer but an ongoing process of transformation of the participant.”* (s.433). Men transformasjon betyr ikke nødvendigvis i ønsket retning. For å snakke om transformasjon, må vi også bringe inn normative synspunkt og spørsmålet om i hvilken retning læringen foregår. Det betyr derved at all transformasjon ikke skal tillegges samme vekt, men at bestemte retninger for transformasjonen blir tillagt vekt. Denne forståelsen av kvalitet for vår utdanning, gir oss også noen føringer for hvordan vi nærmer oss empirien, hva slags spørsmål vi stiller og hvordan vi diskuterer til slutt i rapporten.

Kvalitet gjelder også for forskning og kan også her knyttes til standarder og kriterier, slik Kvernbekk (2012) gjør når hun utforsker ordet kriterium.

Et raskt søk i diverse leksikon gir omtrent samme resultat. Hos www.dictionary.com heter det om begrepet kriterium at det har to (hoved)betydninger: “1) Standard by which something can be judged or decided; 2) Defining characteristics of something”. Som synonymer oppgis eksempelvis “measure, standard, touchstone, rule”.

Kvernbekk knytter kriterium til vurdering, som betyr å angi verdien av noe i forhold til et kriterium eller en standard. Dermed befinner vi oss i et normativt landskap.

Det normative landskapet vi befinner oss i her, er knyttet til utdanning av profesjonelle veiledere, og samtidig til vitenskapens kriterier og standarder som skiller mellom godt og dårlig, mellom sant og usant eller mellom akseptabelt og ikke akseptabelt. Spørsmålet om hvilken funksjon kriteriene skal ha blir i denne forbindelsen viktig, understreker Kvernbekk (op.cit). Mens kriteriene i veiledningen skal være ledesnor for god veiledning til bruk for både veilederstudentene og fagpersoner som skal gi tilbakemeldinger etter veiledningssamtalene, skal vitenskapens kriterier fungere som rettesnor for forskningsarbeidet vi utfører i denne studien. Tranøy (1986) sitt skille mellom interne og

eksterne kriterier kan hjelpe oss litt videre. Mens interne kriterier gjelder vitenskapens egne regler eller normer, vil de eksterne kriteriene gjelde samfunnsinteresser som relevans og effektivitet. Av kriterier lanserer han følgende: sannhet, sannsynlighet, etterprøvbarehet, offentlighet, konsistens, koherens, enkelhet, fullstendighet, saklighet, objektivitet, originalitet, kreativitet, relevans og fruktbarhet. Av disse er de to siste eksterne kriterier, de andre er interne. Når det gjelder profesjonsutdanninger kan vi si at eksterne kriterier er viktigst, mens når det gjelder forskning vil de interne bety mest. For å kunne si noe om kvalitet i en utdanning trenger vi evidens. Kvernbekk (2011) bruker betegnelsen evidens som støtte for sannhetsverdien i en påstand i form av fakta, erfaringer og alle typer empiri, altså som belegg, slik vi kjenner det fra retorikken. Hos henne er ordet *støtte* et viktig krav når vi er opptatt av kvalitet. Sannhet er en *egenskap* ved en påstand, ikke påstanden selv. Vi har likevel *god grunn* til å holde påstander for å være sanne hvis de har god empirisk støtte og ellers tilfredsstillende andre kriteriene vi setter for dem, fortsetter Kvernbekk. Da blir vi både som utdannere og forskere satt på prøve når det gjelder hensynet til hvilke argumenter våre påstander hviler på.

Når Martyn Hammersley (2007) kaster seg inn i debatten om kvalitet i kvalitativ forskning, tar han til liks med Kvernbekk tak i ordet kriterium. To posisjoner utkrystalliserer seg i debatten, sier han. På den ene siden de som hevder at eksplisitte og entydige kriterier er nødvendige, og på den andre siden de som ser på kriterier som forslag og utgangspunkt for diskusjoner der revisjon og tilpasning er en del av forskningsprosessen. Selv argumenterer han for den siste posisjonen og sier at kriterier kan være:

“A list of considerations, never fully explicit, that is agreed in local circumstances should be taken into account in judging qualitative work, a list that can serve no more than a reminder and that is always open to revision in the process of being used – indeed, which only gains meaning in particular contexts.” (s. 288).

Denne forståelsen vil vi slutte oss til både når det gjelder kriterier i veiledning og i forskning. Men det betyr ikke at vi kan frigjøre oss fra andres vurderende blikk og overlate prosessene til tilfeldigheter. Dette utgangspunktet fordrer i stor grad diskusjoner i profesjonelle fellesskap enten vi snakker om utdanning, profesjonsutøvelse eller forskning. Men la oss fortsette på spørsmålet om kvalitet i forskning.

Som forskere velger vi ut teoretiske briller og bestemmer hvordan ulike fenomener eller funn skal tolkes og kategoriseres, samtidig som vi er tilskuere og stiller oss på utsiden av aktørens verden (Schütz 2005, Toulmin 1981). Denne dobbeltheten er noen ganger framstilt gjennom bildet på å være deltaker og tilskuer. Når Skjervheim (1996) bruker dette bildet, blir deltakerne i forskningen og handlingene deres gjort til objekt eller faktum i forskerens verden. Da er saksforholdet uavhengig av den andre og meg, og det er saken som skal være i forgrunnen. Saksforholdet skal være nøye registrert av en forsker som ivaretar objektiviteten ved å stille seg på utsiden av den verden hun forsker på³. Den andre er ikke den Andre, men den generaliserte andre. Dette handler om hvilken subjektposisjon vi som forskere inntar i forhold til verden, og de maktforhold den er en del av. I denne sammenheng vil ærlighet (Blacker 1998:360) være viktig. Ærlighet består av to komponenter: oppmerksomhet og anstrengelse. Oppmerksomhet innebærer at vi som forskere må være bevisste på konsekvensene av våre egen teoretiske praksis, forstått som en klarhet omkring hvordan resultatene blir anvendt. Anstrengelser er *“simply the persistent good faith vigilance”* (Blacker 1998:359). Å sørge for distanse i arbeidet med empirien er et problem som ikke enkelt kan løses i vår forbindelse når vi opptrer både som arkitekter bak den utdanningen vi skal utforske og samtidig skal inneha en kritisk innstilling til den. Det peker til ulike posisjoner i arbeidet vårt.

Rolleklarhet

Fossåskaret, Fuglestad og Aase (1997) hevder at forskere må være disiplinert i forhold til så vel gjenstandsrettetheten for forskningen, hvordan en forsker, hvor en forsker, hvem en forsker sammen med og være vitende at rollen vil kunne endre seg i relasjon til prosessen og det som skjer i samspillet mellom alt og alle som angår forskningen. Det viser til at forskere vil utøve flere roller til ulike tider i en forskningsprosess. *“Rollesettet er ikke settet av roller som en og samme forsker utøver, men settet av forventninger til og plikter som knytter seg til de forskjellige oppgaver og situasjoner som en rolle medfører”*(Østerberg 2003).

Spesielt i observasjonen av veiledningssamtalene kan rolleklarhet være framtrædende. Vi skal på den ene siden opptre som vurderere av veiledningssamtalene og gi tilbakemeldinger

³ Et godt eksempel er filmen *“Salmer fra et kjøkken”*. Der hadde forskeren nøye instruksjoner om hvordan krav til distanse og objektivitet skulle ivaretas. De ble til og med satt på en stige for å overvåke hvordan ungkarenes bevegelser foregikk og hvor mange skritt han tok fra det ene til det andre. Poenget i filmen er blant annet at forskere også er mennesker og at objektivitet ikke verken er mulig eller ønskelig.

til veilederstudentene. Her framstår vi som spesialister og representanter for standardene og kriteriene som vi baserer tilbakemeldingene på. Vår interesse er her først og fremst å utdanne profesjonelle veiledere, og vi kan sies å innta en intervenerende deltakerrolle. Hvis hovedregelen for deltakende observasjon er "*at du som forsker deltar i den sosiale samhandlingen slik at den glir naturlig, men at du likevel unngår å delta så aktivt at du endrer samhandlingen på bestemte måter*" (Fangen 2010, s. 80) forsøker vi nettopp å forandre samhandlingen i bestemte retninger. Konteksten som veiledningen er en del av vil her spille inn, og både veilederne og vi vet at dette er en del av eksamen for å få godkjent veilederutdanningen.

På den andre siden skal vi som forskere samtidig skape en distanse til det som foregår ved å beskrive så nøyaktig som mulig faktiske hendelser, utsagn og temaer uten normativitet i et forsøk på å forstå og forklare. På hvilken måte arbeidskravene som undersøkes kan ha verdi for utviklingen av studentenes profesjonskompetanse som veiledere for nyutdannede lærere, blir i vår forbindelse forskningsobjektet, samtidig som vi selv er konstruktørene av arbeidskravene som er gjenstand for undersøkelse.

EVALUERINGSSTUDIER

Vi skriver oss inn i det som kan kalles den prosessorienterte retningen i evalueringsforskning der poenget er "*å kunne beskrive, og i mange sammenhenger også kunne påvirke, et tiltaks gang, retning og innhold underveis i prosjektperioden...*" (Sverdrup 2002, s.33), og studien har da et pragmatisk eller konstruktivistisk siktemål. Den prosessorienterte tradisjonen skiller seg fra det Sverdrup benevner som beslutningsorienterte og brukerorienterte retninger, der for eksempel studenttilfredshet vil være den viktigste indikatoren på kvalitet i et utdanningsprogram. Idealet i den prosessorienterte retningen, blir knyttet til aksjonsforskning og argumentasjonen om at utvikling må komme nedenfra og involvere de menneskene som skal gjennomføre aktivitetene. Hos Patton (1980) er evalueringsforskning knyttet til program og systematisk innsamling om aktiviteter, karakteristika og utbytte for å redusere usikkerhet og fatte beslutninger om hva program gjør og hvordan de virker. Dette kan sies å skrive seg inn i "*hva som virker agendaen*", men da ved å ta i betraktning

sammensatte og motsetningsfylte forhold, og forbehold om at det som virker vil være avhengig av kontekst i bred forstand.

Likevel kan ikke evalueringsstudier avgrenses til en bestemt form for forskning, peker Kalleberg (1996) på når han diskuterer forholdet mellom å forklare og forstå og hevder at det ikke er noen motsetning mellom disse to tilnærmingene i kvalitativ forskning. Han skiller heller mellom tre typer av forskningsspørsmål og forskningsopplegg innenfor kvalitative studier, og dermed også om resultat i forskning om mennesker og samfunn. De tre typene kaller han konstaterende, vurderende og konstruktive studier.

Den konstaterende studien er en tilnærming som stiller spørsmål om hvordan noe er og hvorfor det er som det er. Hvordan og hvorfor-spørsmålene er nærmest gjensidig avhengige av hverandre. I forskningsopplegg med denne type spørsmål forsøker vi å beskrive personer og tilstander, men også å gi forklaringer for hvorfor noe forandrer seg mens andre forhold forblir uforandret. I slike studier forsøker vi å la feltet tale på sine egne premisser, det vil si: slik aktørene oppfatter seg selv og verden de er en del av (op.cit.). I språkbruken til Kalleberg vil vår studie ha likhet med konstaterende tilnærminger der vi bruker observasjoner og tekster for å beskrive hvordan noe er.

Når vi stiller vurderende spørsmål, sier Kalleberg (ibid), er vi opptatt av å finne ut om noen bestemte forhold er som de bør være, og forskningsopplegget får da et normativt utgangspunkt der noen standarder allerede er stilt opp som en målestokk/kriterium å se virkeligheten opp mot. Som tidligere sagt, betrakter vi vår studie som en type evaluering der det er utdanningen og bestemte arbeidskrav i den som er gjenstand for undersøkelse.

Utdanningen undersøkes gjennom studentenes aktiviteter i den, og det er dette materialet som skal gi oss grunnlag for å uttale oss om utdanningen og eventuelt om den bidrar etter hensikten, i så fall på hvilken måte? Resultatene skal vi bruke til å revidere utdanningen, og vi kan derved si at studien også berører konstruktive spørsmål. Når vi stiller konstruktive spørsmål, forsøker vi å finne ut hvordan vi kan forbedre en tilstand. Vi har da som mål å forbedre praksis, slik vi ser i en mengde pedagogiske modeller, litteratur og forskning. Her vil også noen standarder være klargjorte i forkant som ønskede eller etterstrebbelsesverdige tilstander, eller som prosesser ut fra bestemte perspektiv og teorier.

Kasusstudier

Utforskende kasusstudier er vanligvis brukt når det er vanskelig å skille kontekst og det fenomenet som skal utforskes, og kasusstudier har ofte vært forbundet med prosessevalueringstudier (Yin 2003). Det er ikke antall kasus som betyr noe for hvorvidt en studie kan bidra til kunnskap om fenomenet innenfor feltet, argumenterer Flyvbjerg (2006), og hevder at det gode eksempelets makt er undervurdert. Mens undersøkelser med mange kasus har sin styrke i bredde, vil undersøkelser med få kasus ha sin styrke i dybde.

Flyvbjerg skiller mellom tilfeldig utvalg og utvalg med antatt stor informasjonsverdi, og han argumenterer for at det er hensikten med studien som skal være avgjørende for utvalgsriteriene. Strategisk utvelgelse av kasus betyr noe for spørsmålet om generalisering eller ikke, og her beskriver han ulike hensyn som forskeren må ta i betraktning. Å velge den mest typiske eller minst typiske kasusen kan være egnet hvis forskeren er opptatt av falsifisering eller verifisering. Utvelgelse og begrunnelse for våre valg skal vi komme tilbake til på s. 45 Myklebust (2002) snakker om betydningen av avgrensning i kasusstudier, men sier samtidig at dette kan by på problemer fordi det er et gradsspørsmål. Selv definerer han kasusstudier til en analyseenhet, "altså den eininga som skal undersøkast" (s.428). Våre analyseenheter kommer vi tilbake til på s. 37-38, men har allerede sagt at det er noen utvalgte arbeidskrav i studiet som skal være forskningens gjenstand.

Før vi kommer til den empiriske delen av studien, skal vi imidlertid gi bakgrunnsinformasjon om de nasjonale rammene for veilederutdanningen, vår egen emnebeskrivelse og de arbeidskravene som er studieobjektene.

Det er de nasjonale rammene vi har forholdt oss til når vi har utformet vårt studium på Universitetet i Stavanger, og de inngår da i konteksten studien foregår i (vedlegg 1).

NASJONALE RAMMER FOR VEILEDERUTDANNINGEN

Da Stortingsmelding 11 (2008 – 2009) bar bud om at alle nyutdannede lærere skulle tilbys veiledning det første året i yrket, hadde det allerede vært prøveordninger med veiledning siden 1999 og formaliserte utdanninger siden 2003 (Østrem 2008). Universitetet i Stavanger var blant de fem lærerutdanningsinstitusjonene som ble tildelt statlige midler etter søknad til veilederutdanning i 2003. Den gangen ble emneplanen utformet uten andre føringer enn

egne faglige begrunnelser. Når veiledning for nyutdannede skulle bli et tilbud for alle, dukket behovet for felles retningslinjer for veilederutdanningene opp.

Utdanningsdepartementet sluttet seg til anbefalingene fra en arbeidsgruppe som forslø nasjonale rammer for den. Departementet gjorde disse rammene retningsgivende for de institusjonene som skulle drive veilederutdanning våren 2010. Det vil si alle de tjue lærerutdanningsinstitusjonene i landet.

Når det gjelder praksis, ser vi at de nasjonale rammene setter som krav at utdanningsinstitusjonene i sine lokale programplaner skal synliggjøre et praksiselement i studiet. Praksis skal være veiledet og inngå som et av arbeidskravene i utdanningen. Praksis skal primært gjennomføres på arbeidsplassen med de nyansatte nyutdannede lærerne, men kan også gjennomføres som veileder for kolleger eller studenter. Utdanningsinstitusjonen skal i samarbeid med skoleeier legge til rette for veiledet og vurdert praksis. Når det gjelder arbeidskrav, sier de nasjonale rammene at de skal omfatte både teoretiske og praktiske arbeider. I tillegg til praksis og andre arbeidskrav sier også retningslinjene hvilke fire kunnskapsområder som utdanningene skal omfatte.

Den lokale programplanen for UiS

Når vi har analysert og tolket de nasjonale rammene, har vi med det som bakgrunn utviklet den lokale programplanen for veilederutdanningen på UiS (vedlegg 2). Når det gjelder praksis og andre arbeidskrav som er gjenstand for vår forskning, er følgende formulert i emneplanen:

Praksis

For at gjennomføring av veiledning skal være så autentisk som mulig, er det en forutsetning for å delta i studiet at studentene må ha en nyutdannet kollega å veilede. Med autentisk mener vi at praksis i studiet skal ligge så nært opp til reelle veiledningssamtaler med nyutdannede lærere som mulig. Slik kan praksis også få en viktig eksemplarisk verdi, forstått som overførbare erfaringer til lignende situasjoner. Praktisering av veiledningen skjer som regel gjennom hele studieåret, men tre ganger får studentene besøk av en fagperson fra universitetet som deltar i veiledningen og gir tilbakemelding på veiledningen i etterkant.

Studiet innebærer 3 trepartsmøter mellom kursdeltaker, nyutdannet lærer og faglærer fra

UiS hvor hensikten er at kursdeltaker skal få praktisere veiledning. Møtet er stipulert til 1 ½ time per gang.

1. Det første treparts veiledningsmøte mellom nyutdannet lærer, kursdeltaker og faglærer fra UiS er faglærer ansvarlig for veiledningskoreografien.
2. Det andre treparts veiledningsmøte er kursdeltaker ansvarlig for koreografien. Metaveiledning på veiledningen blir gitt av faglærer fra UiS.
3. Det tredje treparts veiledningsmøte er kursdeltaker ansvarlig for koreografien. Faglærer fra UiS er observatør og ansvarlig for metaveiledning og vurdering av praksisdelen i studiet. Dette møtet blir en del av den formelle vurderingen

Hver deltaker får knyttet til seg en faglærer fra UiS som skal være ansvarlig for praksisdelen.

Det er faglærers ansvar å ta kontakt med deltakerne for å avtale trepartsmøter.

Det tredje veiledningsmøtet, som teller 50 % av eksamen i studiet, godkjennes med muntlig kommentar av ekstern veileder fra UiS som er til stede under veiledningen.

Veiledningskoreografi og læringslogg

Studentene skal koreografere både det andre og det tredje veiledningsmøtet i en skriftlig tekst til den nyutdannede læreren de er veileder for etter at den nyutdannede har meldt sitt veiledningstema. Det tredje trepartsmøtet skal følges av en oppsummerende læringslogg som leveres i en samlemappe ved studiets slutt. I studieplanen står det følgende om arbeidskrav:

Arbeidskrav: Obligatoriske aktiviteter som må være gjennomført for å få godkjent studiet.

Obligatorisk tilstedeværelse på samlinger, basisgrupper og praksis.

Samlemappe:

- 1: Veiledningskoreografi knyttet til det andre trepartsmøte i praksis (individuell).
- 2: a) Veiledningskoreografi knyttet til det tredje trepartsmøte i praksis som følges av b) en oppsummerende læringslogg. Dette veiledningsmøtet er knyttet til eksamen (individuell).
- 3: Presentasjon til kolleger individuelt eller i gruppe: a) Koreografere og presentere et innlegg om nyutdannede lærere og deres situasjon og behov på et personalmøte som b) Følges av en kort refleksjonslogg

4: Tankekart (gruppe).

5: Referat fra to basisgruppemøter (gruppe)

6: Brev til kollega, individuelt.

Arbeidskravene leveres i en **elektronisk samlemappe** ved studiets slutt og blir vurdert til godkjent/ikke godkjent uten kommentar av faglærer.

Forskningsspørsmålene er knyttet til gjennomføring av veiledningssamtaler og arbeidskrav 1 og 2. De undersøker i hvilken grad de blir brukt på hvilken måte, og om de er kvalitativt gode redskap for å utvikle veilederkompetansen.

VEILEDNING SOM DIDAKTISKE MØTER

I denne delen tar vi opp veiledning som fenomen og viser hva vi forfekter i veilederutdanningen og hvordan vi går fram for å sette studentene i stand til å gjennomføre profesjonell yrkesfaglig veiledning. Det angår dermed i vår sammenheng forhold både ved nyutdannet lærer, veileder og saken som blir tatt opp. I denne rapporten har vi i mindre grad vektlagt forhold ved nyutdannet lærer, men er i stedet opptatt av hva veilederstudentene gjør, hvordan de gjør hva og hvorfor.

Yrkesfaglig veiledning for lærere vil inneholde saker og spørsmål som gjelder yrkesutøvelsen. Som tidligere sagt blir læreres spesielle yrkeskunnskap omtalt som didaktikk. *Veiledning som didaktiske møter* viser derved til veiledning mellom lærere om didaktiske saker. Vi definerer didaktikk til å gjelde alle arbeidsoppgaver som lærere har, og ikke bare til formidling av et bestemt fagstoff. Didaktikk var tidligere ansett for å være en undervisningsteori med normative implikasjoner for hva som er sett som god undervisning og læring. Med opphav i antikken viste ordet til undervisningskunst. Nå har det utviklet seg til å bli et forskningsfelt hvor i tillegg teori om læreplaner står sentralt. Undervisning og læring utvikler seg i spenningen mellom politikk og skolens praksis (Dale 2009), dermed blir også spørsmål om hva som er gyldig kunnskap for det feltet utdanningen retter seg mot sentralt.

Didaktikk i den nordiske tradisjonen skiller seg derved fra bruken av ordet den engelskspråklige delen av verden. Følgende sitat fra Hamilton kan vise hvordan didaktikk blir oppfattet i den anglosaksiske tradisjonen: "formalist educational practices which combine 'dogma' with dullness" (i Karseth og Sivesind 2010). I stedet beskriver Karseth og Sivesind (ibid.) didaktikk som en profesjonsteori og en semantikk som rammer inn fortolkning av undervisning og læring. Forholdet mellom saken og personene som er involvert i veiledningen står derved sentralt i didaktikken.

Relasjonen til den andre, jeg og saksforholdet er grunnleggende i alle mellommenneskelige forhold og handler om hvilken holdning vi mennesker bringer inn i møter med andre. Skjervheim (1996) snakker om treleddete og to toleddete relasjoner i denne sammenheng. I hverdagslivet møter vi hverandre gjennom språket, og vi kan velge mellom to helt ulike holdninger i møte med andre. Vi kan engasjere oss, delta i den andres sak og en treledda relasjon oppstår – nemlig en relasjon mellom de andre, meg og saksforholdet. I en treleddet relasjon deler vi saksforholdet. Ved ikke å la oss engasjere i saksforholdet, men konstatere som faktum at den andre refererer til dette saksforholdet, oppstår to toleddete relasjoner. Jeg i relasjon til mitt saksforhold, faktum og saksforholdet som utgjør den andre i forhold til sitt saksforhold.

Overført til veiledning vil didaktiske møter være møter mellom *noen om noe, altså en tresidig situasjon* mellom sak – veileder – veisøker, slik også modellen på s.8 viser. Veiledning er innskrevet i tid og sted slik at det oppstår et tredimensjonalt rom som preger partenes strev om å få klarhet og felles forståelse for saken (Løw 2009) og viser til intersubjektivitet.

Meningsfulle didaktiske møter

For å gjøre møtene meningsfulle for veisøkerne i håp om at de bedre kan virkeliggjøre sine egne og kollektive interesser, ser vi det som vesentlig at det er deres opplevde erfaringer og problemstillinger som bestemmer temaet for veiledningen. Da kan vi snakke om veiledning på egne vilkår (Handal og Lauvås 1999), framfor veiledning på veileders, rektors eller læreplanens vilkår. Det er lett å argumentere for betydningen av "på egne vilkår", og motivasjonsteorier forteller at når oppgaver tar utgangspunkt i noe vi er interessert i får handlingene kraft og retning. Sagt med Leontjev (2002) vil latente motiv bli vekket når vi står overfor noe som angår oss. Handal og Lauvås framstiller veiledningssamtalen som en virksomhet der vi har muligheter til å bli klokere sammen. Det er saken vi skal bli klokere på,

men det utelukker ikke at vi også etter hvert blir klokere på hverandre. Samtalen hos Handal og Lauvås har et utforskende formål, og av den grunn kan vi ikke vite i forkant hva veiledningssamtalen kan komme til å kunne ut i. Det samme perspektivet finner vi hos Bollnow (1976) som beskriver møter som bevegelse der retningen ikke kan la seg dirigere når de er av utforskende karakter. Vi stilles alltid overfor noe overraskende og tilfeldig uavhengig av vår planlegging.

Skagen(2000) diskuterer veiledningssamtalen som en egen talesjanger hvor kunnskap blir produsert og avklart og hevder at veiledningssamtaler blir preget av tidens forandringer og maktens stemmer. Når veiledningssamtalene knyttet til praksis i vår utdanning er en trepartssamtale⁴ mellom ny lærer, veileder og faglærer fra universitetet, kan blant annet stemmene til de ansvarlige for ordningen på kommunenivå, rektor, kolleger, foreldre og elever bli hørbare i veiledningsmøtet. Slik blir veiledningssamtalen en mikroenhet i et samfunnsperspektiv. Selv om institusjoner, kultur, politikk og marked lyder som egne stemmer eller undertoner i veiledningssamtaler, mener Skagen at slike samtaler kan studeres med sikte på å forstå helheten rundt veiledning i en yrkesutdanning (s. 150).

Stillasiserende samtaler

Løw (2009) snakker om stillasiserende samtaler. Stillas som betegnelse ble først utviklet av Wood, Bruner og Ross (1976) som et bilde på hvordan en mer kompetent annen kunne bidra i barns problemløsning og læreprosesser. Selv om disse forfatterne ikke viste til Vygotskijs proksimale utviklingszone, har forskningslitteraturen tatt for gitt at dette var utgangspunktet for deres utvikling av betegnelsen *stillas* (Stone 1998). Kritikken av Wood m.fl. forståelse av stillas kan sammenfattes i hva Stone (op.cit) sier på s.165. Det kan ikke være snakk om en enkel internalisering av den voksnes framgangsmåter hvis vi skal være tro mot Vygotskijs teoretiske rammeverk. For det første må vi ta i betraktning de semiotiske redskapene i samtalen, og for det andre må vi se på relasjonen mellom personene som er involvert og hvordan de forsøker å skape mening sammen gjennom å gi og ta hverandres perspektiv. Veiledningssamtaler kan være stillasiserende, men er det ikke i kraft av seg selv. Bestemte kjennetegn på kvalitet må prege samtalene. Veiledningslitteraturen fremstiller ofte veiledningssamtaler gjennom prinsipper om likeverdighet, deltakelse, gjensidighet, felles

⁴ Se emnebeskrivelse s. 20-22 som gir en oversikt over arbeidskravene i studiet

refleksjon og bevisstgjøring. Hvordan slike prinsipper kan komme til uttrykk i veiledningssamtaler og skriftlige tekster, skal vi komme tilbake til i empirikapitlet på s. 37

Veiledningsnøkler som stillas

I studiet har vi presentert, diskutert og problematisert stillas og veiledningsnøkler, forstått som nøkkelord eller aktiviteter som kan bidra til å åpne stengte dører. Det er altså ment å være semiotiske medierende redskaper som veiledere kan benytte seg av for at samtalen skal kunne komme videre både når det gjelder innhold og form. Slike nøkler kan ses i sammenheng med både å komponere sekvenser eller en rekkefølge av bevegelser i et didaktisk møte og med stillasbegrepet som bilde, slik Stone (1998) utlegger det.

Veiledningsnøklerne vi har formulert vil være et sett med handlingsprinsipper som er tenkt å gi studentene i starten av studiet en nødvendig støtte og strategisk hjelp i det å skrive koreografier og gjennomføre veiledningssamtalene. Denne type stillas forventes å forandre seg etter som profesjonskompetansen utvikles. Veilederne blir mer selvstendige og vil ha behov for andre typer stillas. Et kritisk aspekt ved å velge ett sett handlingsprinsipper gjennom nøkler er at studenter kan oppfatte prinsippene som en gitt mal som de underkaster seg, selv om det blir understreket at nøklene må tilpasses sak, person og situasjon. Med andre ord kan nøkler også bidra til å stenge dører dersom utøvere slavisk underkaster seg dem.

Når studien hviler på et virksomhetsteoretisk bakteppe hvor språket er sentralt, er det også naturlig å argumentere for nøkkelord ut fra språkteoretiske perspektiv. Det å lære et fag er i følge Berge (2005) knyttet til det å lære språket i faget. Det handler om å lese på en fagrelevant måte, og kunne bruke fagrelevant vokabular når en skriver, slik at også skrivingen blir fagspesifikk. Selv om veiledningssamtaler er muntlige, vil det fagspesifikke vokabularet likevel være viktig. I vår bruk av koreografi innebærer veiledningssamtalene også skriftlighet gjennom koreografier. Derfor blir det å finne nøkkelord en slags jakt etter det fagspesifikke vokabularet.

Koreografi

Selv om veiledningssamtalene kan ta ulike retninger, er det likevel viktig at de er planlagte og har en struktur. Havnes (2000:96) sier: "*(...) å legge til rette for læring innebærer å organisere deltakelse og meningsdannelse*". Deltakelse i sosiale praksiser er ikke nok for profesjonalisering i undervisnings- og veiledningssammenheng, og samhandlingen må skje

innen visse rammer. Deltakelse og strukturer kan heller ikke ses isolert fra hverandre. De danner en enhet i sin dualitet og konstituerer kultur. På den ene siden vil spesielle måter å delta på påvirke strukturen. På den andre siden vil strukturer både kunne begrense og stimulere til deltakelse og på denne måten prege en undervisningskultur. Dermed vil deltakelse og strukturer ses som nødvendige forutsetninger for hverandre

Gunnar Næss (1999) bruker ordet *koreografi* for å vise til struktur for deltakelse, samspill og dialog. Koreografi betyr danseskrift og er brukt om komposisjon og rekkefølge av bevegelsene i dans. I den videste betydning brukes koreografi også for andre sekvenser med bevegelse. En koreografi i vår sammenheng er et forsøk på å komponere og til en viss grad strukturere veiledningssamtaler gjennom å peke på sekvenser i de didaktiske møtene. Begge, eventuelt alle⁵, parter skal være bevisste på hensikten med møtet og hva de ulike partene skal bidra med i gjennomføringen av det. Forutsigbare rammer og forventninger kan skape trygghet hos de deltagende partene. Innholdet må ha relevans og mening og bygge på gode relasjoner mellom personene som deltar. Koreografi kan være en måte å legge til rette for og strukturere deltakelse, samspill og dialog på. Men kan også struktur hindre det spontane og kreative som kan komme til å utvikle seg i en veiledningssamtale? Kan deltakerne komme til å føle seg bundet og forpliktet på det planlagte? Selv om vi argumenterer for at vi er mer opptatt av klarhet i struktur enn strenghet i struktur, har vi ingen garanti for at veilederstudentene oppfatter det sånn.

I vår veilederutdanning har vi strukturert veiledningsmøtene til å bestå av a) innmelding av tema fra nyutdannet lærer b) tilbakemelding fra veileder i form a skriftlig koreografi c) gjennomføring av veiledningssamtalen ut fra et skjema med kriterier for vurdering (vedlegg 3). De tre veiledningssamtalene som defineres som praksis i vår veilederutdanning inngår i et tidsforløp fra september til mars. At veiledning går over tid gir rom for progresjon, endring og dynamikk i prosessen, samtidig som enkelthendelser kan settes inn i en større sammenheng (Lauvås og Handal 2000).

Vi har tidligere skrevet hvordan vi arbeider med veiledning som didaktiske møter (Hanssen og Østrem 2010), og vi gjengir her utdrag fra denne artikkelen for å gi bedre grunnlag til å forstå hva vi mener med veiledningsnøkler, koreografi og hvordan veiledere kan ta dem i bruk.

⁵ Veiledning kan også foregå i grupper uten at prinsipper og kriterier forandrer seg av den grunn

GJENNOMFØRING AV VEILEDNINGSSAMTALER

Før selve veiledningsmøtet har veisøker sendt et ønske om tema til veilederen sin i form av e-brev. Slike e-brev kan være svært ulike i form, fra de helt kortfattede og stikkordspregede brevene til de mer utbroderte med mye bakgrunnsinformasjon og formidling av egne tanker. Følgende eksempel kan illustrere et kortfattet e-brev:

Jeg vil gjerne diskutere hvordan vi kan integrere ulike elever på klassetrinnet. Hilsen Silje

Her får ikke veilederen mange opplysninger om bakgrunnen for ønsket om tema, hvilke konkrete situasjoner ønsket er oppstått i eller hvordan Silje selv tenker om spørsmålet. Hvis veiledning på egne vilkår skal være idealet, er avklaring av slike spørsmål sentrale. Dermed begynner veileders arbeid med innrammingen. Det vil si at veileder øver seg til å stille spørsmål for å få tak i hva som muligens kan ligge bak det kortfattede e-brevet. Som veiledningsnøkler, skiller vi mellom innramming og omramming. Dermed begynner veileders arbeid med å skrive en koreografi ved hjelp av veiledningsnøkler. Det vil si at veileder øver seg til å stille spørsmål for å få tak i hva som muligens kan ligge bak det kortfattede e-brevet. Som eksempler på veiledningsnøkler, skiller vi blant annet mellom innramming og omramming.

Innramming

Konteksten klassifiserer budskapet – angir en ramme. Som utgangspunkt for innrammingen vil de grunnleggende spørsmålene fra veileders side være didaktiske: Hva handler dette egentlig om og hva ligger bak? Handler det om elever, fag, arbeidsmåter eller skolen som system? Er det her snakk om konkrete erfaringer i egen klasse, eller er dette et spørsmål på et mer abstrakt og generelt nivå? Veileder blir derved en hermeneutiker som stiller spørsmål til selve teksten for å ramme inn saken og spørsmålet om hvordan hun skal tolke den som deler av en helhet og konteksten den inngår i. I denne prosessen blir også spørsmålet om det skal være et problemorientert møte, et idetilfangsmøte, et informasjonsmøte, et rådgivende møte eller et diskusjonsmøte aktivisert.

Valget vil få implikasjoner for både veisøker- og veilederrollen og for koreografien av møtet. Med utgangspunkt i e-brevet fra Silje, skal vi formidle hvordan veileder valgte å svare henne i denne forbindelsen gjennom et oppfølgende e-brev.

Å integrere alle elevene i fellesskapet er et omfattende og viktig tema. Har du forresten tenkt på at det kan være forskjeller mellom å integrere og inkludere? Dette kan jeg si litt mer om når vi møtes. Jeg regner med at når du melder dette temaet, er det fordi du har sett og opplevd noe du ser som lite ønskelig og som du ønsker å forandre på? Gjelder det din gruppe, eller snakker du om hele 4. klassesetrinnet? Tenker du på bestemte elever?

Jeg foreslår at vi starter veiledningen med at du forteller litt mer om bakgrunnen for ditt ønske for å diskutere dette temaet. Tenk også gjennom hva du har sett og hørt som kan være tegn på integrering, eventuelt ekskludering. Når jeg forstår mer av hva som ligger bak ønsket ditt, kan jeg i større grad være i stand til å veilede på temaet.

Hvis det er slik at du ønsker råd om hvordan du kan gå fram for bygge et godt læringsmiljø i klassen din, foreslår jeg også at du tenker gjennom hvordan du ønsker at det skal bli.

Jeg tar med meg noe litteratur til veiledningen. Det er mulig at den kan hjelpe oss i samtalen.

Vi ser av brevet hvordan veilederen forsøker å stille spørsmål som kan klargjøre bakgrunnen for temaet og finne ut mer om hvordan hun selv kan bidra. Hun sender også noen oppgaver tilbake til Silje for å hjelpe henne til å rydde i egne tanker. I dette tilfellet skriver veileder at hun vil ta med litteratur. Skriftlige tekster, modeller og teorier kan av og til være en hjelp i veiledningen. I dette tilfellet tok veileder med seg et kapittel fra ei bok om læringsmiljø.

Omramming

Mens innramming handler om å klargjøre perspektivet til veisøker, handler omramming om å dreie og snu på saken gjennom kontrastering og konfrontasjon slik at veisøker klarer å se den i et annet lys. Det handler også om å bringe inn andre perspektiv som den kollektive forståelsen innen profesjonsgruppen og felles standarder. Omramming kan være en strategi og et verktøy, skriver Næss (1999), som kan bidra til at veisøkere utvider egen forståelse og handlingsrepertoar når veiledningen ellers ikke kommer videre. Men omramming kan også tjene til andre perspektiv og forståelsesmåter enn det veisøkeren kan make å se på egen hånd. Mens innrammingen dreier seg om å se saken fra veisøkers ståsted, handler altså omrammingen om å dreie på saken for å belyse den fra andre synsvinkler. Eksempelet under viser bestillingen fra en annen veisøker, og svaret kan illustrere hvordan veileder både rammer inn og rammer om.

Mitt tema for veiledningen er hvordan integrere dem som faller utenfor i en klasse, de som ingen velger å være med. Hvilke aktiviteter kan en finne på i en klasse som kan virke på sosialiseringdelen? Jeg tenker måter å arbeide på faglig, eller andre leker /aktiviteter en kan ha i en klasse som ikke har med utvalgte fag å gjøre, men som kan virke integrerende.

Veileder ga først støtte til at dette var et viktig tema, så fortsetter hun:

... Så du ser at du stiller viktige spørsmål som kan være av avgjørende betydning for elevene våre. Det kan jo ikke være særlig trivelig for "de som ingen velger å være med", og det kan vel også være med å hemme både læring og trivsel.

Kan du fortelle noe mer om hva det er som gjør at du stiller disse spørsmålene. Hva er det du ser og hører i gruppa – hvem er de som ingen vil være med?

Er dette noe du ser i gruppa di nå eller tenker du på gruppa du skal ta over på den nye skolen hvor du skal starte nå i mars? "Faller de utenfor" faglig også?

Har vi trivselsregler/rutiner på skolen som kan hjelpe? Kan andre instanser hjelpe til?

Foreldrene? Du skriver noe om aktiviteter som virker på sosialiseringdelen, vet du om noen slike aktiviteter selv? Har du erfaringer med aktiviteter som inkluderer alle, og som elevene selv vil bruke når de er sammen uten lærer (friminuttene)?

Jeg vil også at du tenker over hva er det som gjør at noen elever er bedre likt enn andre?

Her ser vi hvordan veileder først støtter veisøker i sakens kjerne, før hun forsøker å ramme saken inn ved å spørre om hva hun ser og hører som gir henne grunn til å mene at noen faller utenfor. Hun rammer også inn ved å be veisøker tenke gjennom hvem som faller utenfor og om det gjelder sosiale forhold eller faglige forhold. Innrammingens hensikt er å lokalisere problematikken og skape et situasjonsbilde. Hva handler det om? Forhold ved fag, elever, samarbeidsforhold? Deretter åpner og utvider veileder ved spørsmålene om kollektive regler på skolen og foreldrene som ressurs. Saken løftes til andre nivåer enn bare klassen. Til sist kommer et **omrammingsspørsmål** hvor oppmerksomheten plutselig retter seg mot elevene som er likt og hva de gjør som fører til at de blir bedre likt enn andre. Dette kan fungere som kontrast til eksisterende tenkemåte.

Når veisøker og veileder møter hverandre til selve veiledningssamtalen, er begge parter forberedte og vet hva møtet skal handle om. De vet også hvilke roller de har i gjennomføringen og hvor lang tid de har til rådighet. Innramming og omramming fortsetter i

selve møtet, og koreografien må forandres underveis. Sakene er meldt fra bestemte konkrete virkeligheter med bestemte elever og læringskulturer som utgangspunkt, altså det partikulære. Vi ser hvordan veilederne nærmer seg dem på ulike måter i forberedelsesfasen. Noen ganger blir de løftet opp og sett i lys av overordnede prinsipp, andre ganger forblir de i det partikulære. Som deltakere og observatører i gjennomføringen av veiledningen, kan vi (artikkelforfatterne) også merke hvordan både veisøker og veileder setter sitt preg på saken og påvirker den videre behandlingen underveis. I begge disse veiledningssamtalene ble det likevel tatt beslutninger om noe som skulle prøves ut av veisøkerne etter forslag og råd fra veileder med påfølgende diskusjon. Dermed har begge parter et utgangspunkt for neste veiledning. Ideelt sett bør all gjennomføring av veiledning avslutte med en oppsummering av hvilke saker som har vært behandlet og hvilken mening dette har gitt deltakerne. Det er ikke alltid at beslutninger skal tas, for de didaktiske møtene vil få ulik karakter avhengig av hva slags saker de handler om.

TEORETISKE PERSPEKTIV

I veilederutdanningen har vi altså snakket om didaktiske møter og bygger på en rekke teoretiske antakelser om hva som utgjør kvalitet i veiledning. Vi har også vist til sentrale begrep som redskaper, stillas og semiotikk. De kan alle peke til et virksomhetsteoretisk perspektiv, og det er dette som blir utledet videre her. Veiledning kan i dette perspektivet betraktes som en virksomhet der deltakere forsøker å realisere virksomhetens formål gjennom handlinger og redskapene de tar i bruk for å virke i og på verden. Nøkklene som er omtalt foran, er eksempel på slike redskaper.

I denne delen utleder vi nærmere teoretiske briller som skal ledsage analysene av det empiriske materialet og sette oss i stand til å se fenomen som ikke er umiddelbart observerbare. For teorier skal gjøre en jobb for oss, sier Kvernbekk (2001). Stephen Toulmin (1981) brukte briller som bilde på teoriens funksjon og hjelp til å legge vekk hverdagsbrillene. Teori går fra sunn fornuft eller hverdagsteorier som vi alle bærer med oss, til vitenskapelige teorier med presise begrep. Vår praktiske yrkest teori, PYT (Handal og Lauvås 1999) kan stå som eksempel på hverdagsteorier, og vil av Kvernbekk (2005) bli betegnet som teori i løs forstand. Slike teorier er sjelden språkliggjort og er derfor vanskelig å stille spørsmål ved eller

argumentere mot. De er likevel viktige og antas å prege våre handlingsvalg. De mer vitenskapelige teoriene er generelle og dekker mange tilfeller, og vi bruker dem for å beskrive, forklare, predikere, forstå eller modifisere ulike fenomener i verden. De kan også hjelpe oss til å velge ut noen parametere som er verdt å undersøke i en studie som denne.

Mellomteorier og substantive teorier presenterer begreper som kan knyttes til praksisfeltet, og som kan brukes som analyseredskaper for å forstå, forklare og videreutvikle praksis. Teorier som kan gi lyskastere på menneskers aktiviteter i et studium der gjennomføring av veiledningssamtaler og læringslogger er arbeidskrav, må nødvendigvis vektlegge handlinger. Valg av virksomhetsteori med vekt på menneskers bruk av redskaper kan i denne forbindelsen være et tjenlig redskap for oss som forskere. Denne teoretiske tilnærmingen kan beskrives som en type mellomteorier (Kvernbekk 2005) fordi den ser menneskers aktiviteter og handlinger i et historisk og kulturelt perspektiv. Det betyr at handlinger må forstås i den konteksten de er en del av. Med utgangspunkt i sosiokulturelle teorier og nærmere bestemt virksomhetsteori, slik den er utledet blant annet av russerne Vygotskij og Leontjev, fins det en objektiv realitet der ute ett eller annet sted. Denne realiteten har vi ikke direkte tilgang til, men vi gjør oss bruk av medierende redskaper. Denne posisjonen inneholder også en teoretisk antakelse at mennesker er aktører i verden og har en grunnleggende interesse for å omforme, omdanne, utvikle og forbedre den verdenen de er en del av. Handlinger blir sett som den naturlige analyseenheten (Wertsch 1991), og i denne studien gjelder det først og fremst språkhandling.

Kontekst – en gjensitt

Vi har tidligere brukt kontekstbegrepet, som kommer fra det latinske ordet contextus og betyr sammenveving. Her brukte vi ordet for å sette veilederutdanninger og forskning inn i et historisk og samfunnsmessig bilde. I denne delen vil kontekst vise til de nære sammenhengene og veiledning som virksomhet. Det betyr ikke at de store dialogene er betydningsløse, men at vi nå retter blikket mot læreprosesser og bruk av redskaper i veiledning.

Vygotskij (2001) bruker vann som eksempel på kontekst når han sier at å studere hydrogen og oksygen hver for seg vil aldri gi oss forståelse for vannets karakter. For å forstå menneskers handlinger, kan vi ikke studere dem isolert fra den sammenhengen de opptrer i og påpeker betydningen av å trekke kontekst inn i analysene. På lignende måte diskuterer

Bateson (1972) betydningen av kontekst, og verken hos han eller hos Vygotskij skal kontekst oppfattes som noe ytre som påvirker det indre eller omvendt. I stedet blir mennesker oppfattet som kontekstualiserte subjekter der kulturen går under huden på oss og blir en del av oss selv. Dette kan lede til Bordieus begrep om habitus (1977), eller til Schütz (2005) begrep om den naturlige innstilling. Kulturelle representasjoner og redskaper blir rett og slett så naturlig for oss at vi vanskelig greier å legge merke til dem, langt mindre å begrepsfeste dem, uten gjennom anstrengelser og det Schütz betegner som observasjoner av 3. orden.

Å ta del i utdanninger innebærer aktiviteter med mange kulturelle selvfølgheter. Arbeidskrav, eksamener og bedømminger av prestasjoner er en naturlig del av formelle utdanninger, og når vi i denne studien ønsker å stille spørsmål om de virker etter hensikten, er det forsøk på observasjoner av 3. orden. Det vil si at vi skaper oss en avstand til det som er blitt selvfølgelig for oss og utforsker fenomenene vi er opptatt av med redskaper og framgangsmåter som er anerkjente i forskerverdenen. Teoretiske posisjoner kan være disiplinerte i så måte. Vi tar derved på oss rollen som profesjonelle fremmede (Agar 1980), en posisjon som feltforskere pålegger seg for å få tilgang til fenomenene på en troverdig måte. Særlig vanskelig kan denne posisjonen være når du utforsker et felt der du selv er så involvert både kognitivt og emosjonelt. Å skape seg en nødvendig avstand blir derved en utfordring for validiteten i studien.

Når vi studerer utdanningen gjennom handlingene til de menneskene som deltar i den, er vi klar over at dette samtidig vil prege handlingene deres, og at empirien framstår i en bestemt kontekst.

Formaliserte utdanninger som kontekst

Til tross for forhåndsbestemte læringsutbytteformuleringer fra planmakernes side, til tross for vel funderte arbeidskrav med intensjoner om læring i ønskede retninger, står formaliserte utdanninger alltid i fare for å trø feil fordi utdanninger arbeider med mennesker, og vi har aldri garanti for at mennesker oppfatter intensjonene slik de er ment fra planmakernes side. Det er heller ikke sikkert at intensjoner og mål er delt. Sagt med Engeström (1987), vi vil alltid lære noe, men læringens retning kan være produktiv, reproduktiv, uproduktiv og til og med uønsket. De edukative erfaringene til John Dewey (1966) kan her være verdt å ta med seg når han diskuterer verdien av lærdom. Mennesker

kan lære seg tjuveri på en effektiv måte, sier han, men det er ikke det vi ønsker at mennesker skal lære seg. Moral og etikk må av den grunn bringes inn i bildet for å snakke om edukative erfaringer, men også fordi profesjonsutøving er en moralsk posisjon fordi vi som yrkesutøvere alltid må ta stilling til "den andre" (Heggen 2010).

I profesjonsutdanninger snakker vi derfor om hvordan vi tror at studenter kan lære seg det som er verdt å strebe etter – altså skal læringen ha en bestemt retning. Innenfor dette feltet ligger både samfunnsmessige forventninger og krav, og samtidig hensynet til den enkeltpersonen som aktiviteten er rettet mot. Det er ingen enkel affære, og motsetningene mellom ulike hensyn kan komme tydelig fram når vi betrakter dem utenifra, slik det gjør når Heggen (2010, s.70) stiller spørsmålet om: "kor vidt kunnskapsbasen for slike sosiale yrkesfunksjonar i det vesentlege handlar om kunnskap som instrument for praksis eller omgrep for intellektuell refleksjon om praksis – et metaperspektiv på praksis? Men kanskje er det også slik at det er i motsetningene at kimen til utvikling fins.

Arbeidskrav som medierende redskap

Medierende redskaper er i virksomhetsteorien en forutsetning for all menneskelig handling. Arbeidskrav blir her oppfattet som medierende redskaper for å fremme formål om læring og kompetanseutvikling (det tresidige kompetansebegrepet som er nevnt innledningsvis). Slike redskaper kan være muntlige eller skriftlige tekster, og produksjon av tekster blir forstått som handling (slik det også framkommer blant annet hos Austin 1962 og Ricoeur 1991).

Vygotskij (1986) skilte mellom instrumentelle og psykologiske redskaper. De instrumentelle viser til konkrete objekter som hakke, spade, penn og papir, og er rettet utover mot den fysiske verden. Mens de psykologiske er rettet innover mot egne tankeprosesser og forståelse av verden. Språk blir framstilt som det viktigste medierende redskapet for indre mentale prosesser (Vygotskij 2001), og gjennom språk får vi tilgang til verden og kan påvirke den. Säljö (1998) kaller redskapene for fysiske og psykologiske. I overensstemmelse med Vygotskij sier han: Redskaper tjener som medierende virkemidler, og vi lærer å interagere med dem ved hjelp av tegn og artefakter som kulturen tilbyr. Vi tenker med og gjennom artefakter. Skillet mellom de fysiske og psykologiske redskapene får imidlertid ei bru hos Säljö når han bruker håndverkeren som eksempel og sier at når han skal beregne hvor mye materialer han vil trenge for å bygge et hus, trenger han ikke å måle veggene mer enn en gang. Deretter lager han seg en tegning med mål på og tenker videre på grunnlag av den (s.

61). *“Technical tools thus extend, or rather transform, the capacities for physical and intellectual action that were bestowed upon human beings by nature, as it were.”* Videre snakker Säljö om ekspertise og utviklingen av handlingsrepertoar gjennom kollektive meningsfulle aktiviteter, og ikke som individuelle mentale prosesser.

På sin side tilfører Wertsch (1991, 1998) medierende redskaper en kreativ dimensjon når han vektlegger menneskers evne til å skape noe helt nytt – noe som ikke allerede fins i kulturen. Dette vil også være i overensstemmelse med en Vygotsij tolkning, da han vektla fantasi og kreativitet (1995) som en særlig viktig mulighet hos mennesker. Dette er også et poeng hos Engeström (1987) når han innfører sitt begrep om overskridende læring. Wertsch bruker glassfiberstangen som eksempel i høydesprang. Den gjorde det mulige for friidrettsutøvere til hoppe høyere enn da de brukte bambusstang. På lignende måte blir datamaskiner, internett og sosiale medier brukt som eksempler på hvordan mennesker utvikler nye redskaper og gjør seg bruk av dem i stadig nye sammenhenger.

Praksis i aktivitetsteorien oppfattes som å handle i verden ved bruk av redskaper. Hensikten med aktivitetene blir formet innenfor de praksisene de opererer i (Edwards 2010). Det som skiller en aktivitet fra en annen, er arbeidets gjenstand (Leontjev 2002), altså objektet for handlingene. Arbeidsbegrepet er knyttet til menneskers latente motiv for å virke, forandre og skape, og betegner altså ikke nødvendigvis et lønnsarbeid og yrkesmessige forhold. Motiv blir vekket av interesse for gjenstanden, og rutinemessige handlinger har en tendens til å overta når interesse og motivasjon mangler. Arbeidskrav er pålagt arbeid og ikke nødvendigvis noe som studentene brenner for og er motiverte for i utgangspunktet. Arbeidskravene i formelle utdanninger er utformet av noen andre enn de som skal utføre dem, og faren for at de skal bli gjennomført som rutinemessig plikt uten den læringseffekten som er tiltenkt, vil være til stede selv om de er aldri så godt begrunnet fra planmakernes side.

Nye redskaper må finnes opp for å håndtere nye forventninger, krav og utfordringer i arbeidet. Det er her Engeströms begrep om overskridende læring kan hjelpe oss videre (1987). Mens Sfards tilegnelses- og deltakelsesmetaforer for læring (1998) viser til kunnskap som eksisterer i kulturen, betegner overskridende læring kunnskap som utvikler seg i møte med arbeidets gjenstand og hvordan mennesker tar i bruk nye redskaper for å mestre oppgavene sine (Engeström og Sannino 2010). Dette er en type læring som baserer seg på

transformasjon av eksisterende oppfatninger og kunnskaper i arbeidsplasslæring som grensekryssing mellom ulike virkeligheter. Lahn og Jensen (2008) foreslår å tilføye et redskapsperspektiv på kunnskap. *”Det tar høyde for at kollegiale interaksjoner er gjenstandsmedierte, og at læringsprosessene struktureres av målene for aktiviteten.”* (ibid. s. 296). I alle tilfeller vil det være snakk om å utfordre det som er tatt for gitt og gi selvfølgheter ny og mer begrunnet mening. Så i hvilken grad kan medierende redskaper som arbeidskrav bidra til stadig å stille spørsmål ved det selvfølge og tatt for gitte, det som i virksomhetsteorien er kalt operasjoner?

I vår veilederutdanning snakker vi om *å lære om og lære i* som kan vise til det Anna Sfard betegner som tilegnelses- og deltakelsesmetaforer for læring. Vi antar derfor at ved å bli tilført ny teori, *å lære om*, kan bevisstheten vekkes og oppmerksomheten mot det ukjente gi retning til alternative handlinger. Samtidig kan handlinger gjennom *å lære i* bidra til å tilføre etablerte verdensanskuelser ny mening og bidra til annen teoretisk forståelse.

I virksomhetsteorien vil teori og praksis være to sider av samme sak forstått som dialektiske bevegelser.

I profesjonsutdanninger er arbeidskravene knyttet opp mot kunnskap, holdninger og ferdigheter som de faglig ansatte mener er både særegne og viktige for å fremme profesjonell utvikling og sette framtidige yrkesutøvere i stand til å utføre arbeidet sitt på en god måte. Her har vi allerede over nevnt veilederes aktør- og kommentatorkompetanse. Arbeidskrav kan bli gjort til gjenstand for vitenskapelig undersøkelse og kritikk i lys av spørsmål om de virker slik de er tenkt. Det er dette som er en av drivkreftene i vår studie og derfor berører både forskningsinteressen og reforminteressen vår (se s. 11-12).

Arbeidskravene (praksis, koreografier og læringslogger), som er gjenstand for undersøkelse i denne studien, kan oppfattes som medierende redskaper som skal bidra til å gjøre studenter klokere om den verden de er en del av og samtidig sette dem i stand til å virke i den verdenen på en bedre måte enn de ville greid uten de medierende redskapene. Slike arbeidskrav kan være knyttet direkte til yrkesutøvelsen, eller de kan ha mer langsiktige siktemål som teoretisk forståelse og analytiske evner.

Språk som medierende redskap

I følge Vygotskij (2001) er språket det viktigste medierende redskapet i utviklingen av bevisstheten. Med inspirasjon fra Vygotskijs språkteori hevder Säljö (2001) at de tre

viktigste funksjonene for et faglig/profesjonelt språk er 1) *den utpekende funksjonen*, å peke på hva som er viktig og hva som er forgrunn og bakgrunn når en skal handle i et felt; 2) *den semiotiske funksjonen* som handler om å tilby et instrument for diskusjon om hvor vidt forklaringer på en situasjon er holdbare og realistiske; og 3) *den retoriske funksjonen* som handler om det faktum at evne til å uttrykke noe og ha en mening om noe er det sentrale grunnlaget for å kunne handle på en adekvat, eventuelt uheldig måte. Dette vil være viktige forhold ved veilederes kommentatorkompetanse og refererer til ytre tale. Alle disse tre språklige funksjonene vil i forbindelse med læreres arbeid være knyttet til didaktikk som den særegne kunnskapen for denne profesjonsgruppen (jfr. Karseth og Sivesind s. 22-23).

Med antakelsen om at tenking og handling er dialektiske prosesser, skiller Vygotskij (2001) mellom indre, ytre og skriftlig tale og utleder hvordan de tre formene har ulike funksjoner i bevisstheten. Mens indre tale er forkortet, omtrentlig og uttrykker subjektive selvfølgeligheter, vil skriftlig tale måtte forklare situasjoner fullstendig og presist for at budskapet skal bli forstått. I veiledningssamtaler er ytre tale kommunikasjonsredskapet. Gjennom utveksling av tanker, ideer og synspunkt vil partene være tilgjengelige for hverandre og kan støtte seg på mimikk og tonefall for å forstå hverandre i tillegg til bruk av ord. Når vi skriver, har vi ingen direkte støtte i andre personer, og vi må basere oss på skriftspråket, dets regler og konvensjoner for å gjøre oss forstått. Skriftspråket tvinger oss av den grunn til å tenke mer intellektuelt for å gjøre budskapet klart. Skillet mellom spontane og akademiske begrep er sentralt i Vygotskijs språkteori og vesentlig for å forstå skillet mellom muntlig og skriftlig språk og utvikling av bevisstheten. Mens de spontane begrepene blir utviklet i hverdagslivet gjennom sanselige erfaringer, blir de akademiske begrepene utviklet i distanse til det konkrete og partikulære. De er generaliseringer og abstraksjoner om fenomen og setter oss i stand til å tenke mer bevisst.

De vitenskapelige begrepenes styrke ligger i deres bevisste og viljestyrte karakter. Spontane begreper har derimot sin styrke i det situasjonsbestemte, empiriske og praktiske. Disse to begrepssystemene, som utvikler seg "ovenfra" og "nedenfra", avdekker sin virkelige natur i samspillet mellom den faktiske utvikling og den nærmeste utviklingssonen (Vygotskij 2001, s.171).

Begrepsparet står i et dialektisk forhold til hverandre, og dess rikere livet vårt er i form av konkrete erfaringer, dess større muligheter har vi til å utvikle de akademiske begrepene.

Vygotskij skiller mellom ordenes mening og ordenes betydning, der mening dominerer over betydning.

”Et ord får sin mening fra sammenhengen det opptrer i: i forskjellige sammenhenger forandrer det mening. Betydningen er stabil selv om meningen forandrer seg. Det ordboken oppgir som ordets betydning, er bare en stein i meningens byggverk...” (Vygotskij 2001, s.211).

Betydning referer til en generalisering av begrep, mens mening refererer til hvordan språket er avhengig av den konteksten det brukes i og kan knyttes til hverdagslivet og de spontane begrepene. Ordenes mening er summen av alle de psykologiske hendingene som de vekker til live i vår bevissthet, sier Vygotskij (ibid). Mening er foranderlig avhengig av de ulike kontekstene mennesker bruker ordene i og er summen av alle de psykologiske hendingene som blir vekket til live i menneskets bevissthet. Det er et dynamisk og komplekst og flytende hele som har flere soner med ulik stabilitet. Å skape mening sammen innebærer da en utforskende samtale om viktige spørsmål som angår partene, der språket som medierende redskap får rik anledning til å utfolde seg.

Perspektiv og interesser er blitt gjort rede for så langt. Heretter beveger vi oss inn i empirien og hva vi har oppdaget gjennom å bruke våre valgte redskaper for å kunne belyse og diskutere våre primære interesser i denne studien.

DEL 2

DEN EMPIRISKE UNDERSØKELSEN

Den empiriske undersøkelsen retter seg mot utvalgte arbeidskrav i studiet, og materialet vi analyserer er skriftlige tekster. Som det framgår av emnebeskrivelsen på s. 21, har veilederutdanningen flere arbeidskrav, og vi har valgt å studere de som vi antar er viktigst for å belyse forskningsspørsmålene våre.

En analyseenhet består av innmeldt tema fra nyutdannet lærer, veiledningskoreografi fra veileder, observasjon av veiledningssamtaler med feltnotater og læringslogg fra veileder. Totalt baserer vi oss på 18 analyseenheter.

Skriftlige tema fra nyutdannede og hvordan de inviterer seg inn til veiledningsmøtet	Skriftlige koreografier fra veileder og hvordan de inviterer nyutdannede inn til veiledningsmøtet	Observasjon av veiledningssamtaler mellom nyutdannet lærer og veileder	Læringslogger fra veileder	} En analyseenhet
fase 1	fase 2	Innledning – gjennomføring - avslutning	fase 4	

Matrisen over viser fasene i veiledningsforløpet, kalt møter. Den nyutdannede læreren sender inn ønske om tema (fase 1), som veilederstudent responderer på gjennom sin koreografi (fase 2), før gjennomføring av veiledningssamtalen (fase 3). Fase 4 gjelder læringsloggen som skal skrives med utgangspunkt i egne erfaringer etter observasjonene av veiledningssamtalene. De fire fasene i de didaktiske møtene vil i denne studien utgjøre en analyseenhet.

Analysene baserer seg da på skriftlige tekster med ulike forfattere. En tekst er i følge Ricoeur (1991) språklige uttrykk som er tatt vare på. Mens skriftlige innmelding av temaer fra de nyutdannede lærerne, koreografiene og læringsloggene som veilederstudentene skriver åpenbart kan kalles tekster, betrakter vi i tillegg feltnotatene våre gjort under de observerte veiledningssamtalene som tekster. Men tilblivelsessituasjonene er forskjellige, og forfatterne er også ulike. Av den grunn er det ulike typer tekster vi forholder oss til. Det er likevel vår fortolkning av tekstene som utgjør den endelige teksten i denne rapporten, og vi alene må ta ansvar for hvordan vi tolker og framstiller andres tekster. Når en tekst har nådd verden, mister avsenderen enhver kontroll over den, skriver Ricoeur (1991). Det er verdt å ta med seg som en påminning i enhver tekstfortolkning av andres tekster, men like mye når det gjelder vår egen tekstproduksjon.

OBSERVASJON

Å observere og vurdere studenter når de veileder, ligger som en del av utdanningen og bedømmes med bestått – ikke bestått (jfr. emnebeskrivelsen på s. 21). Hensikten med observasjonene er da å diskutere veiledning med studentene i etterkant for så å gi dem tilbakemelding med utgangspunkt i det observerte. I forskningssammenheng er hensikten med observasjonene knyttet til spørsmålene om veiledningssamtalenes innhold og form. Vi er da ikke opptatt av kvaliteten i veiledning som virksomhet eller studentenes aktørkompetanse, men å forstå hva som skjer i veiledningsmøter for å utvikle kunnskap om forhold i slike situasjoner og hvordan de medierende redskapene blir brukt.

Observasjonene skal hjelpe oss til å belyse forskningsspørsmålene og å diskutere dem med utgangspunkt i empirien. Vi påtar oss derfor rollen som publikum (Kristiansen og Krogstrup 1999), som er den som i minst mulig grad skal påvirke det fenomenet vi ønsker å studere (Fangen 2010). Samtidig er vi deltakende gjennom at vi opptrer som ansvarlige for studiet og skal gi tilbakemeldinger på veiledningen. Dermed kan vi skille mellom deltakende observatør og observerende deltaker, der den deltakende observatør tar del i aktiviteter og samtaler med de personene som er gjenstand for observasjonene, mens den observerende deltaker er tilhører til samtaler og tilskuer til aktiviteter. Bruken av ordet deltaker indikerer likevel at observatørens blotte tilstedeværelse kan påvirke situasjonen og de menneskene som handler i den. På hvilken måte vår deltakelse påvirker det som skjer, har vi ikke grunnlag for å uttale oss om. Det er likevel grunn til å minne om asymmetrien mellom forsker og informant, slik Bourdieu (1977) peker på. Selv om hensikten aldri er å utøve noen form for symbolsk vold, ligger det i selve strukturen, sier han. Først av alt må vi bevisstgjøre oss de mulige påvirkninger vi kan produsere i selve interaksjonen; hvordan vi presenterer oss og undersøkelsen, oppmuntringer vi gir eller holder tilbake (ibid). Det er forskeren som setter reglene, oftest uten forhandlinger med respondenten, og det er forskeren som utformer mål og gjennomføring. Problemet med asymmetri kan ikke løses, men må medreflekteres og tas hensyn til i hele forskningsprosessen, understreker Bourdieu. I vårt tilfelle kombinerer vi i tillegg observasjonene med formativ og summativ vurdering, noe som vi må anta påvirker situasjonene.

All observasjon vil ha visse likhetstrekk ved at framgangsmåten er basert på en oppfatning om at sanseapparatet skal gi innsikt i de fenomenene vi er opptatt av. På den ene siden gjennom et sensualistisk erfaringsbegrep der verden er objektivt tilgjengelig for oss, og på den andre siden et erfaringsbegrep som er teoriladet eller teoriimpregnert gjennom de redskapene vi tar i bruk. Det er kanskje derfor ikke så viktig om vi kaller observasjonene for deltakende eller distanserte, åpne eller strukturerte, men heller hvilke teoretiske antakelser vi møter feltet med og hvordan vi analyserer det vi observerer. Derved også hvordan vi representerer og diskuterer "funnene". Sammenhengen mellom teori og empiri er derfor helt vesentlig, og observasjon er ikke en teknikk som kan stå alene, men en framgangsmåte som baserer seg på bestemte teoretiske måter å forstå og re-presentere feltet på. Den materielle virkeligheten vi får tilgang til er avhengig av de medierende redskapene. Disse redskapene kan være både de teoretiske brillene vi oppfatter virkeligheten gjennom, de metodene vi bruker for å oppdage noe nytt om virkeligheten og hvordan vi selv skaper virkeligheten gjennom våre handlinger, der vi lager benevnelse og kategorier.

Observasjon i naturlige omgivelser

Et viktig skille når det gjelder observasjon er imidlertid om observasjonene foregår i naturlige eller kunstige omgivelser (eksperiment). I de naturlige omgivelsene antar vi at vi får innblikk i menneskers liv og hverdagslige måter å handle på, mens i eksperimentelle studier holder vi noen variabler under kontroll. Vi hevder at våre spørsmål om veiledning blir undersøkt i autentiske situasjoner, men er likevel klar over at vi studerer fenomenene i en utdanningssammenheng med pålagte arbeidskrav. All forskning kan likevel på et vis bli kalt kunstig fordi systematikken, forhåndsbestemmelsen og den kjølige distansen lite ligner den naturlige innstilling og måten vi handler på i hverdagslivet.

Selv om observasjon som metode er lite behandlet i forskningslitteraturen sammenlignet med andre metoder, og selv om observasjon er betraktet som et stebarn til deltakende observasjon (Adler og Adler 1994), er det innlysende kvaliteter ved metoden når det gjelder å skaffe seg innsikt i menneskers handlinger i naturlige omgivelser, fordi observatøren har muligheter til å se det som ikke er umiddelbart synlig for deltakerne. Enten fordi det er blitt så selvfølgelig og rutinemessig at de ikke lenger er i stand til å legge merke til det, eller fordi så mye skjer på en gang at deltakerne ikke makter å få alt med seg. "Skarpt er gjestens blikk", sier Gudmundsdottir (1998) når hun argumenterer for verdien av observasjon i

klasserom. Utsagnet forteller om hvordan gjesten, eller den profesjonelle fremmede (Agar 1980) vil kunne oppdage forhold som den naturlige innstilling hindrer oss selv i å oppdage. Observatøren kan derfor også se det som aktører ikke er villige til å snakke om i intervjuer, enten fordi de vet hva som er sosialt akseptabelt å uttrykke, eller fordi de ikke er i stand til å sette ord på det. Metoden betyr ikke bare at du tilegner deg inntrykk gjennom visuell datainnsamling, men kan utmerket godt også kombineres med andre metoder, slik det er vanlig i feltforskning. I vårt tilfelle baserer vi oss i tillegg på tekstanalyser.

Observasjoner som skal bli til data

I observasjonen har vi med oss et vurderingsskjema som vi har utviklet sammen med studentene og diskutert oss gjennom (vedlegg 3). Her er kriterier og veiledningsnøkler skrevet inn, og det er med utgangspunkt i dette at vi gir tilbakemeldinger etter veiledningssamtalen. I selve samtalen har vi notert hva som blir sagt, og hvordan det blir sagt uten at vi eksplisitt har tenkt på kriteriene. Observasjonene våre kan derved vanskelig kalles åpne, slik idealet er innenfor den etnografiske tradisjonen. Men de kan heller ikke kalles strukturerte siden vi ikke opererer med forhåndsbestemte kategorier.

Umiddelbart etter den observerte veiledningssamtalen har vi satt oss ned og renskrevet samtalen. Vi har også skrevet ned egne kommentarer og forhold vi synes var interessante. I teksten har vi skilt mellom hva som faktisk skjedde og egne kommentarer ved å bruke kursiv på sistnevnte. Et utdrag fra en tekst etter en veiledningssamtale viser hvordan materialet framstår. (V står for veilederstudent og N står for nyutdannet lærer).

Faktiske begivenheter	Tolking og spørsmål til begivenhetene
V starter med å si at han kjenner seg igjen i problemstillingen.	<i>Han gir derved N en anerkjennelse for at temaet er relevant og verdt å snakke om.</i>
Deretter gir V en oppsummering av hvordan han har forstått saken. N gir bekreftelse på at han har forstått riktig	<i>Etablerer felles forståelse og gir N muligheter for å utbrodere</i>
V sier at han vil starte med motivasjon og spør hva det er som gjør N. motivert i sin undervisning.	<i>Her knytter V motivasjon til N sin situasjon, kanskje for å få henne til å overføre dette til tanken på elevene? Han tar regien og driver samtalen framover</i>
N forteller, og V stiller oppfølgende spørsmål. Hvordan er en topp time?	<i>Spørsmålet får N til å tenke seg om og hun utbroderer etter hvert hvordan hun ser for seg en topp time. V gir N en mulighet for å se inn i en framtid av ønskede</i>

Motiverte og interesserte elever blir trukket fram av N	<i>tilstander. Dette kan tolkes som en omramming.</i>
Deretter dreier han samtalen mot spørsmålet om hva som motiverer elevene.	<i>Her styrer han samtalen mot det han syns er viktig og får N med seg.</i>
N snakker og V stiller oppfølgende spørsmål Hypotetiske spørsmål. Utfordrende spørsmål. Spørsmål til tenkning og handling.	<i>Spørsmålene gjelder N sin undervisning, hva hun gjør og hvorfor</i>

Med denne type tekster som utgangspunkt har det allerede skjedd en datareduksjon, både fordi det er umulig å skrive ned alt som blir sagt, og forskerens forforståelser vil fungere som et filter. Det samme vil skjemaet som vi bruker gjøre. Selv om vi i observasjonene ikke bruker dette som observasjonsmanual med forhåndsbestemte kategorier, vil kriteriene være medbestemmende for hva vi syns er verdt å merke oss og derved skrive ned. Det samme vil gjelde for veilederstudentene som også har skjemaet og vet at det er på grunnlag av disse kriteriene at de vil få tilbakemeldinger.

I noen prosjekt er skillet mellom feltarbeid og analyse tydeliggjort, selv om analysene vanligvis foregår gjennom hele forskingsprosessen når vi snakker om etnografisk forskning (Hammersley og Atkinson 1987). I framstillingen over har vi vist hvordan tekstene fra observasjonene blir til og analysene starter. Vi kan derved si at det er tekstanalyser hele vårt arbeid hviler på.

Tekstanalyse

En tekst er en sammenveving av tegn med flere mulige betydninger. Mening refererer til den subjektive dimensjonen ved tekster (Vyotskij 2001) og vil alltid innebære tolkning. Kravet til vitenskapelighet hos tekstanalytikeren er at hun skal møte teksten med et fordomsfritt sinn og la teksten tale på sine egne premisser (Jensen 1997).

Muntlige tekster blir til på en annen måte enn skriftlige tekster (Jensen op.cit., Vyotskij 2001), og vi har tidligere vist til distinksjonene mellom indre, ytre og skriftlig tale hos Vyotskij. De tekstene vi forholder oss til er på den ene siden produsert av oss selv gjennom observasjon av muntlige samtaler. På den andre siden forholder vi oss til tekster skrevet av andre. Tekstene er altså blitt til på ulike måter, noe som må med-reflekteres i analyser og tolkning. Tekstfortolkningen i den hermeneutiske tradisjonen foregår ved en vekselvirkning

mellom *del* og *helhet*. Det innebærer at vi forstår delene i en tekst ut fra teksten som helhet, men også at helheten blir forståelig for oss på bakgrunn av vår forståelse av enkeltdelene. Dette blir omtalt som *den hermeneutiske sirkel*. Forholdet mellom tekst og tolker blir sett på som sirkulære bevegelser, i motsetning til lineære.

Tanken er i språket og er skapt av det. På liknende måte forklarer Vygotskij (2001) det dialektiske forholdet mellom tenkning og tale, eller tenkning og tekst. Forfatteren av teksten lever i en kultur, en biografisk sammenheng i en gitt historisk epoke. Hvordan er det da mulig for fortolkeren å avdekke den mening som forfatteren hadde? Hvordan er det da mulig at to horisonter flyter sammen til en? I stedet for å skifte mellom helhet og del, og istedenfor å anta et felles ståsted i tid og rom, foreslår Gadamer (i Kjørup 1999) at fortolkeren skifter mellom teksten og egen forståelse. Når fortolkeren hele tiden tester sin egen forståelse og fordommer, kan han tilpasse og korrigere sin egen fortolkning. Vi tolker aldri fra en nøytral posisjon, og vi velger aldri fritt våre egne fordommer når vi selv er plassert i kultur og historie.

Forforståelse og fordommer

Forforståelse hører hjemme i en hermeneutisk tradisjon. Det omfatter så vel en teoretisk som en intuitiv avklaring hos forskeren i forhold til hver enkelt beskrivelse og tolkning av det feltet studien dreier seg om. Men forforståelser kan vi verken bekrefte eller avkrefte, slik vi kan med naturvitenskapens hypoteser. Den som tolker kan bare undersøke legitimiteten til de forforståelsene som fins, hvor de stammer fra og hvor gyldige de er. Forforståelsen er innskrevet i en horisont, som Gadamer beskriver som en synskrets som omslutter og omfatter det som er synlig fra et bestemt punkt. Når punktet flytter seg, endrer også horisonten seg. Selv om vi aldri kan unnslippe horisonten, er det mulig å gjøre noe med det vi er bevisst om. Dette omtaler Kvale (1996) som å *legge kortene på bordet*. Vi greier likevel aldri å se vår bevissthet utenifra, og det er derved et spørsmål om hvilke kort vi greier å legge på bordet. Dette kan vi knyttet sammen med Gadamers utlegging av erfaringsprosessen. For erfaring er selvsagt knyttet til horisonten vi møter verden med. Så lenge vi ikke blir utfordret, tilpasser erfaringene seg pent de eksisterende erfaringene, mens genuin erfaring (Gadamer i Kjørup 1999) betyr at vi opplever motsigelser og ser noe nytt. Erfaring er derved ikke bare noe vi sanser, og kan påstå at vi har sett eller hørt. Erfaring er

nært knyttet til horisont. Så kan vi jo spørre hvordan vi forholder oss til andres og egne tekster i et forskningsprosjekt som vårt. Dette vil komme til syne senere.

Tolknings bærekraft

I et vitenskapelig arbeid må vi prøve bærekraften i våre tolkninger på en mer systematisk måte enn i hverdagslivet. Det kan være en fordel om vi prøver ut flere konkurrerende fortolkninger som vi tar stilling til. Siden kan tolkningenes relevans prøves mot hverandre og slik sett framstille den mest meningsfulle tolkningen. Her kan Nielsen (1995) nok hjelpe oss litt videre når hun etterspør sannhet og gyldighet i tekster. Hun framhever at enhver tekst har som formål å forføre sin leser. Og uten forførelse er heller ikke en tekst interessant. Tekster er ikke bilder av realiteten, og all tekstuell mening blir konstruert. En tekst er da ikke bare et uttrykk for en reduksjon av data, men også en tilskrivelse av mening. Teksten synliggjør den meningsstruktur som den transporterer (Nielsen 1995). Tekstens mening er resultat av den strukturelle komposisjon som kan framstilles i en analyse, slik Nielsen har gjort det i sin tekst fra 1995. En slik framgangsmåte er forklarende. Vi kan forklare hvordan tekstens mening – dens struktur og forførende illusjon – blir skapt teknisk sett. Vi kan forfølge henne videre når hun snakker om sjangere.

Sjangere

Siden skriftlig diskurs (tekst) er styrt av andre produksjonsregler enn de muntlige, kan den kommunikative kompetansen vise seg å være til liten hjelp i analysen av konkrete skriftlige tekster. Sjangerbegrepet kan slik sett være til nytte. I litteraturen er for eksempel reglene for utarbeiding av dikt annerledes enn for noveller. Reglene for eventyr er annerledes enn for romaner. Vi snakker da om litterære sjangre som har en lang tradisjon, men som stadig vekk blir brutt og utfordret gjennom nye forfatteres utfordring av eksisterende sjangerregler. Likevel, sjangrene kan være en hjelp i analysen, enten vi snakker om skriftlige koreografier eller muntlige veiledningssamtaler. Når vi kjenner sjangerreglene, kan vi bestemme teksten som sjanger og har da samtidig plassert den i et tekstunivers som virker tilbake på og utdyper tekstens mening. Sjangerreglene for profesjonelle samtaler og læringslogger skiller seg fra skjønnlitterære tekster på måter som vi har begrepsfestet gjennom betegnelsen *didaktiske møter*.

Profesjonelle samtaler kan sies å være intensjonelle ved at de har ønske om å virke eller å oppnå noe i en bestemt retning. Vi har tidligere omtalt veiledningssamtaler som en egen

sjanger med henvisning til Skagen (2000). Ved kjennskap til sjangeren, kan vi stille spørsmål til teksten og tekstens forhold til sjangerreglene. Sjangerregler i veiledningssamtaler er ved siden av å være intensjonelle, basert på muntlige dialoger der partene har klart definerte roller når det gjelder behandling av saksforholdet.

Forskningsspørsmål

I vårt prosjekt har vi definert veiledningssamtalers kvalitet innenfor den tresidige profesjonskompetansen som vi antar at vår utdanning skal bidra til å utvikle. Ved å etablere det tresidige kompetansebegrepet, forventer vi derved å finne tegn på aktør- og kommentatorkompetanse i veiledningsmøtene, og vi har ytterligere presisert kriterier gjennom skrivet som både veilederstudenter og fagpersoner er utstyrt med. Når vi kommer til de konkrete analysene, er vi i første fase opptatt hva slags saker de nyutdannede lærerne melder inn som tema og hvordan de blir uttrykt? I den andre og tredje fasen er vi opptatt av hvilke ulike medierende redskaper og veiledningsnøkler som kommer til uttrykk i koreografier og samtaler når veilederstudentene møter de nyutdannede lærernes tekster. Hvordan forløper samtalene og hvordan snakker de om temaene? Den fjerde fasen handler om læringsloggene, og de skal vi komme tilbake til. Her presiserer vi de spørsmålene som gjelder veiledningsmøtene.

Med utgangspunkt i det foregående, har vi formulert følgende forskningsspørsmål:

- Hva slags temaer kan spores i bestillingene deres og hvordan kommer deres behov til uttrykk?
- Hva slags typer samtaler kan spores i de skriftlige koreografiene, og hvordan kommer koreografiene de nyutdannede lærernes antatte behov i møte?
- I hvilken grad kan koreografiene bidra til å hemme eller fremme tematisk innhold og forløp i samtalene?
- Hva slags samtaler er det som utspiller seg i den muntlige veiledningen når det gjelder tematisk innhold og form?
- Hva karakteriserer utviklingsløpet i veiledningssamtalene og hvem bidrar til utviklingen av dem på hvilken måte?

Utvalg

Patton (1980) skiller mellom seks ulike typer utvelgelse av kasus: ekstreme, typiske, varierte, kritiske, sensitive og lett tilgjengelige kasus. Til felles med Flyvbjerg (2006) peker Patton på betydningen av å gjennomtenke utvelgelse av kasus avhengig av hva du skal bruke dem til. I vårt tilfelle har vi tenkt at en sannsynlighetsutvelgning vil sikre oss typiske kasus i den forstand at de vil være forskjellige avhengig av sak og personer. Når en sannsynlighetsutvelgning er foretatt, betyr det at alle i populasjonen har like stor sjanse for å bli valgt, og i vårt tilfelle har vi trukket kasus fra deltakerlisten i studiet.

De ni veilederne som vi følger gjennom denne studien deltar altså alle i studiet som studenter og er derfor underlagt en studieemneplan med felles læringsutbytteformuleringer, arbeidskrav og avsluttende vurdering. De er også alle erfarne lærere som er valgt ut av arbeidsgiver for å kvalifisere seg til å fungere som veiledere for nyutdannede kolleger. De arbeider på ulike skoler i forskjellige kommuner og i en fylkeskommune, og de representerer både barne-, ungdomstrinn og videregående skole. I utvalget er det både mannlige og kvinnelige lærere av ulik alder og med ulik lærerutdanning. Verken kjønns-, aldersaspekt eller utdanningsbakgrunn vil være gjenstand for undersøkelse i denne studien, ei heller spørsmål om hvilke trinn i skolesystemet de ulike veilederstudentene arbeider på. Gjennom disse ni veilederstudentene som har sagt seg villige til å delta i studien (vedlegg 4) får vi tilgang til 18 innmeldte temaer fra de nyutdannede lærerne, 18 veiledningskoreografier og samtaler og ni læringslogger.

Felles for alle veilederstudentene er at de har en profesjonsutdanning bak seg og har flere års erfaring som lærere fra utdanningssystemet. De kan derved vanskelig karakteriseres som noviser innenfor det yrkesfaglige området, men heller ikke som eksperter når det gjelder veiledning. Den bagasjen de har med seg i form av forforståelser kan sannsynligvis både bidra til at de får mer ut av studiet, og samtidig mindre. Den naturlige innstilling eller habitus kan fungere som filter for å motta andre forståelser av verden enn den de selv allerede har etablert.

Metningspunkt

Metningspunkt gjelder spørsmål om hvor mange personer eller forskningsenheter som skal med i en studie for å kunne si noe troverdig eller gyldig om de spørsmålene som blir stilt (Nielsen 1995). I kvalitative studier kan kun en case brukes for å illustrere og gi svar på

problemstillingen, og studier med få forskningsenheter gir seg ikke ut for å kunne generalisere om fenomen på samme måten som statistiske metoder gjør (Flyvbjerg 2006).

Poenget når det gjelder metningspunkt er at vi tar med så mange enheter som er nødvendig for å kunne belyse de fenomenene som er gjenstand for forskningen og som kan tilføre studien noe nytt. Representativitet får da et annet innhold enn i kvantitative studier som krever en viss prosent av populasjonen for å kunne anses som representativ. Det kan selvsagt argumenteres for at utvalget er for lite til å kunne uttale seg om mangfoldet i en formell utdanning når det gjelder spørsmålet om hvordan deltakere tolker, forstår og tillegger mening til teorier, erfaring og arbeidskrav. Vi ser imidlertid på forskningsenheter som eksempler som kan peke utover seg selv og derved også kan si noe generelt om lignende enheter. Av den grunn trenger vi ikke flest mulig enheter, men noen enheter som kan belyse det vi er opptatt av.

Datainnsamling og datareduksjon

"Samle" inn data er en ukritisk bruk av verbet som kommuniserer distanse og en oppfatning om at dataene ligger klare til bruk der ute et sted. Alvesson og Sköldberg (1994) kaller det en sopplukkingsmetafor. Som forskere er vi aktive i prosessen med å bringe fram dataene gjennom våre valg, og vi er dermed med på å produsere dem (Aase og Fossåskaret 2007, Alvesson og Sköldberg 1994). Data blir derfor ikke samlet inn; data skapes.

Tekstene som veilederstudentene skal levere i mappene sine er en type data der veilederstudentene er forfattere. Tekstene som framkommer i løpet av gjennomførte veiledningssamtaler er det imidlertid vi som skriver. Uavhengig av forfattere, er det likevel vi som konstruerer dataene gjennom våre analyser. I analyseprosessen vil det også skje en datareduksjon der utvelgelse av materialet foregår. Det betyr at noe informasjon blir valgt inn i studien, mens annen blir valgt vekk. Forskningsspørsmålene vil ideelt sett fungere som kriterier for valg og bort-valg, men en for slavisk bundethet til disse spørsmålene kan hindre oss i å oppdage noe vi ikke hadde tenkt på i utgangspunktet. Av den grunn har vi i første fase forholdt oss strengt til tekstenes referensielle nivå, altså hva de faktisk sier.

ANALYSER OG FREMSTILLING AV RESULTATER

Analysene av materialet har foregått i flere faser, og vi har forholdt oss til materialet på forskjellige måter på ulike stadier i analysene. Vi har beveget oss gjennom usystematiske diskusjoner om hva vi har merket oss til mer systematisk behandling av fasene i hver analyseenhet. Framstillingene i rapporten er imidlertid preget av det systematiske arbeidet etter at vi hadde bestemt oss for noen ulike tilnærminger til materialet, avhengig av forskningsspørsmål og tekstforfattere.

Overordnet kan vi si at hver enhet først er tatt for seg. Deretter er de innmeldte temaene, koreografiene og de to observerte veiledningssamtalene sammenliknet for hver veilederstudent. Til sist har vi foretatt sammenligninger for hele utvalget. Nærmere bestemt i tråd med det Miles og Huberman (1994) kaller "within case" (vertikale analyser) og "cross case" (horisontale analyser) der sammenligninger på tvers inngår. Før vi kommer så langt har vi benyttet oss av meningskondensering (Kvale 1996) og av ulike former for innholdsanalyse (Hsieh og Shannon 2005). Innholdsanalyse er et knippe av tilnærminger til skriftlige tekster, og Hsieh og Shannon (2005) nevner tre framgangsmåter. Her har vi valgt den tilnærmingen som disse forfatterne kaller "directed", noe som viser til at eksisterende teorier og begrep ledsager analysene. Det er derved en mer deduktiv framgangsmåte enn en helt åpen analyse, slik idealet for eksempel er i induktive analyser, der tekstene skal tale til oss på egne premisser uten forhåndsbestemte teorier eller begrep. Siden det er arbeidskravene i en bestemt utdanning som er objekt for forskning i vår studie, er det innlysende at bestemte teoretiske argument ligger bak slike arbeidskrav. Dette har vi også redegjort for tidligere i denne rapporten. Vi leter derfor etter bestemte tegn i disse tekstene som enten kan avkrefte eller bekrefte våre teoretiske antakelser om arbeidskravenes verdi. Samtidig ville vi forholde oss åpne til tekstenes referanse til "verden" med den begrunnelse at de kan komme til å fortelle oss noe som vi aldri hadde tenkt på selv. Ved første gjennomlesning lot vi derfor teksten tale til oss på egne premisser og det Hsieh og Shannon (op.cit.) kaller "conventional content analyses". Her stilte vi bare det åpne spørsmålet om tekstens budskap (Jensen 1997) dog vel vitende om i hvilken sammenheng budskapet inngår i. Denne første gjennomlesningen ga oss noe forbausende informasjon. Til tross for en forventning om at disse tekstene ville sprike i ulike retninger og måtte oppfattes som uttrykk for individuelle læringserfaringer, fant vi store likhetstrekk ved dem både med hensyn til tematisk innhold og måten de omtalte tematikken på.

Fase 1

Bestillinger fra de nyutdannede lærerne

Å definere temaer i hver analyseenhet er gjort gjennom meningskondensering (Kvale 1996). Det innebærer å forkorte tekstene og trekke ut essens, slik vi viser i de tre eksemplene der alle har elevvurdering som tema. N står for nyutdannet og V står for veileder.

I samtale 8 om elevvurdering underviser V og N i ulike fag på ulike trinn. N har alltid tenkt på vurdering som prøver, men har forstått at det er mer enn det. Hun vil gjerne bli oppdatert på skolens arbeid med vurdering, og veileder har med seg materiell som er utviklet på skolen. V trekker fram undervisvurdering og betydningen av tilbakemeldinger til elevene. N trekker fram hvordan elevvurdering kan bli forskjellig i K&H og RLE fordi i det ene faget er det konkrete produkter som kan vurderes, mens RLE mer er et fortellende fag. V går ikke videre på dette utsagnet fra N, og det som kunne blitt en samtale om ulikheter i fag og fagenes verdi blir forlatt.

I samtale 12 er muntlig vurdering satt på agendaen, og N er særlig opptatt av forholdet mellom rettferdige karakterer og stor grad av elevvariasjon. Temaet tas opp av N på generelt grunnlag, men V kopler det til engelsk muntlig som er faget spørsmålet har sitt utgangspunkt i. V lytter og lar N tenke høyt, for deretter forsiktig å vise til sammenhengen mellom kurs i læringsrettet vurdering som skolen deltar i, til det som er gjort av skolen selv og til Utdanningsdirktoratets sider.

I samtale 16 er også muntlig vurdering tema for samtalen. N begrunner valg av tema med at det er så utfordrende å være rettferdig og å gi gode nok framovermeldinger når elevene er så forskjellige. Hun presiserer at hun snakker om vurdering av framføringer av ulike slag, foredrag og kortere framlegg om et tema i klasserommet. Det er i denne sammenheng hun finner det utfordrende å finne rettferdige mål ved siden av de faglige målene som står i læreplanen. N mener det er mest krevende er å vurdere mens det hele står på, og at de situasjonene stresser henne fordi hun ikke har kriterier. Veileder griper fatt i ordet kriterier og innleder med å stille N spørsmål om hva hensikten med både framføringen og vurderingen skal være? Er det for å få et karaktergrunnlag eller er det fordi elevene skal lære noe av prosessen fram mot framføringen? V støtter N' s bruk av "rettferdige mål" og de får en diskusjon om hva som kan forstås som rettferdige mål, og hva som da eventuelt er urettferdige mål.

Den første samtalen om vurdering synes å ha sitt utgangspunkt i en smal forståelse av hva vurdering er, og at ulike fag gjør bruk av ulike prøver. Den andre samtalen bærer preg av å tenke høyt rundt forholdet muntlig vurdering og stor grad av elevvariasjon. Diskusjonen blir relatert til engelsk som er et fag N underviser i. Den tredje samtalen handler også om forholdet muntlig vurdering og elevvariasjon, men her fremtrer en ny dimensjon. N blir stresset når hun må vurdere der og da, og når hun ikke har kriterier.

Etter å ha forkortet tekstene og trukket ut essensen gjennom meningskondensering, ser vi at de knytter ulike forhold til tematikken til tross for at de tre veiledningssamtalene hadde samme tema som utgangspunkt.

Som allerede beskrevet, skriver de nyutdannede lærerne en bestilling til veilederstudentene og melder et tema de vil snakke om i et e-brev. Alle de nyutdannede lærerne tar utgangspunkt i egen arbeidssituasjon og egne opplevelser, og de peker på konkrete klasser, elever eller kolleger som de arbeider med. Omfanget av brevene varierer med tanke på bakgrunnsinformasjon og utdyping av temaene, fra de helt korte bestillingene på en setning til de lange utleggingene der den nye læreren deler betraktninger med sin veileder. Etter at meningskondensering er foretatt, fordeler temaene seg på ni områder.

Oversikt hovedtemaer

Meg selv som lærer	II
Elevenes motivasjon	II
God undervisning	IIII
Skolekultur	I
Klasseledelse	II
Vurdering	III
Å være ny	I
Minoritetsspråklige elever	II
Elev-foreldresamtaler	I

Som det framgår av den skjematisk oversikten over, dreier fire av hovedtemaene seg om forhold knyttet til god undervisning, tre om forhold ved vurdering, et om forhold ved klasseledelse, to om forhold ved motivasjon, to om forhold ved seg selv som lærer, et om forhold ved skolekultur, et om forhold ved å være ny, to om forhold ved minoritetsspråklige

elever og et om forhold ved elev- og foreldresamarbeid. Forholdene mellom ulike kategorier blir utbrodert og utviklet både i koreografiene og i samtalenes løp, og vi skal komme tilbake til hvordan dette skjer.

Hvordan uttrykker de nyutdannede lærerne sine behov?

De nyutdannede lærerne inviterer seg inn til veiledning på ulike måter og gir noen ganger uttrykk for situasjoner de opplever som problematiske og ønsker å forandre på, mens de andre ganger gir uttrykk for noe de vil diskutere. Eksempler på hvordan de uttrykker seg er gjengitt under:

- Her er litt om hva jeg lurer på ... og kunne tenke meg å snakke litt om
- Jeg ønsker hjelp til ... jeg ønsker å ta opp ... jeg kan tenke meg å høre tanker om ...
- Jeg har lyst til å diskutere ...
- Jeg vil gjerne snakke om ... ikke fordi jeg tror jeg kan gjøre noe med det, men det kunne vært fint å få snakke om det
- Hva skal jeg gjøre og hvor mye skal jeg gjøre med det...
- Jeg trenger litt hjelp til ...
- Hvordan skal jeg gå fram, hvordan skal jeg ... hvordan, hvordan, hvordan...?

Spørsmål om hvordan de skal forholde seg til elever, foreldre og arbeidsoppgaver, utføre bestemte oppgaver eller forandre på forhold de ikke er tilfreds med er tydelig i de fleste bestillingene. De uttrykker behov om praktisk hjelp og praktiske råd i tillegg til et behov for en kollega som diskusjonspartner. Vi kan derved si at de nyutdannede lærerne, gjennom sine uttrykte behov, inviterer veilederne inn i samtaler som kan ha ulike hensikter

Fase 2

Hvordan inviterer veilederne de nyutdannede inn til veiledningssamtalene gjennom koreografiene?

Veilederne ser ut til å svare på "invitasjonene" fra de nyutdannede lærerne, og de inviterer sine nye kollegaer inn i den skriftlige veiledningskoreografien på ulike måter. Alle veilederne griper fatt i ord og uttrykk som de nye lærerne har brukt i sin tekst. Her er noen eksempler

på hvilke oppfordringer og spørsmål veilederne bruker, og hvordan de med dette inviterer de nyutdannede inn i veiledningen:

- Fortell mer
- Kan du forklare
- Hva mener du?
- Hvordan vet du - hva har du observert ..., i hvilke situasjoner...?
- Hvis – ville du ...?
- Har du...?
- Hva kan du bruke og hvordan kan du bruke ...?
- Jeg vil vise deg
- Jeg vil gi deg et lite råd...
- Hva tenker du selv om det
- Jeg vil gi deg noen eksempler
- Hva kan du gjøre?
- Hva kan jeg gjøre?
- Hva kan skolen gjøre?
- Jeg foreslår ...
- Dette er et viktig spørsmål for alle lærere
- Her tar du opp viktige temaer

Avhengig av hvordan N uttrykker sine behov, ser V ut til å invitere til åpne eller lukkede samtaler i større eller mindre grad. Samtaler som i hovedsak kjennetegnes ved samskaping, høyt-tenkning, diskusjon og utforskning kaller vi åpne samtaler.

De to følgende eksemplene illustrerer forskjellene. I begge tilfellene er N på oppfordring fra V bedt om å sende inn tema eller spørsmål som hun ønsker å ta opp i veiledningssamtalen i god tid før den skal finne sted:

Eksempel 1 – åpen invitasjon fra nyutdannet og åpen koreografi fra veileder

<i>Hei Helen Jeg fikk nettopp vite at jeg skulle sende noen ord om hva jeg lurer på til veiledningsmøtet, og at det skulle være inne 4 dager før. Vet ikke om høstferiedagene teller så jeg sender det bare nå, slik at du i hvert fall</i>	<i>Hei Siri og takk for mange spennende spørsmål og tanker. At du evner å lure på ting, synes jeg er flott! Vi får plukke ned spørsmålene dine et og et og i den rekkefølge du ønsker. Kanskje er det lurt å starte med</i>
---	---

<p><i>har det i tide.</i></p> <p><i>Her er litt om hva jeg lurer på:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>- krav til vurdering (hvor mange vurderinger må jeg ha i hvert fag)</i> <i>- hvordan sette opp kriterier for vurdering (spesielt for muntlig, der karakteren må settes der og da)</i> <i>- tid. Nå sitter jeg veldig mye utover kveldene og i helgene for å få gjort unna retting og forberedt meg osv. Hvordan skal jeg få nok tid når tentamenene skal rettes?</i> <i>- elever som strever i fag (hva har de krav på og hvordan vet jeg hva de trenger?)</i> <i>- elever som ikke leverer arbeid/underskrifter i tide (jeg bruker mye tid og krefter på å følge opp... vil at de skal få inn gode vaner! noen tips?)</i> <i>- elever som er underytere (hvordan få dem i gang og få dem til å jobbe grundig)</i> <p><i>Ble visst litt mer enn jeg først tenkte, og kanskje litt rotete og for lite spesifikt. Bare spør hvis du lurer på noe...</i></p> <p><i>Siri</i></p>	<p><i>de konkrete spørsmålene og så tar det mer tenkende spørsmålet om elever som underytere til slutt?</i></p> <p><i>Håper jo å få tid til det meste, men det er prosessen i møtet med deg som bestemmer det.</i></p> <p>Gleder meg til møtet</p> <p>Hilsen Helen</p>
---	--

Ny lærer velger seg temaet vurdering, og til det temaet har hun mange spørsmål som hun lurer på. Spørsmålene viser at temaet ikke står alene. Det står i forhold til mer spesifikke spørsmål som er knyttet an til akkurat hennes elever i akkurat den klassen på akkurat den skolen. I sitatet beskriver ny lærer egne erfaringer og opplevelser i yrkesstarten. Sentralt i hennes beskrivelse er spenningsforhold og dilemmaer knyttet til egen undervisning og hennes følelser i møte med de kravene hun blir stilt overfor. Hun uttrykker usikkerhet om egen rolle og om lærerarbeidet, og usikkerheten gjør at hun uttrykker behov for støtte og oppfølging av veileder.

Måten hun henvender seg til veileder på, gjenspeiler seg også i koreografien som veileder skriver. Veileder anerkjenner ny lærers spørsmål og gir rom for henne i koreografien hvor samskaping og høyt-tenkning er vektlagt. Samtalen ny lærer blir invitert til synes å legge mer vekt på diskusjon og prosess enn styring og produkt. Samtalen vist til kan forstås som en åpen samtale, selv om den også har elementer av lukkethet som kjennetegnes av spørsmål

som har til hensikt å sjekke ut forhold, få tak i informasjon, avklare og oppklare. I neste eksempel er invitasjonen i større grad preget av lukkethet.

Eksempel 2 – lukket invitasjon og koreografi

<p><i>Hei Terese!</i></p> <p><i>Eg har ein elev som flytta frå x land til Noreg for 2-3 år sidan. Han presterer svært lågt i de fleste fag, inkludert musikk og gym. I timane er han uroleg, uverksam og forstyrrar medelevar. Han gjer heller ikkje lekser. Eg har snakt med ham fleire gonger og spurt om det er språket som er vanskeleg eller om det er innsatsen hans. Han seier han beherskar norsk godt men skyldar dårlege prestasjonar på ei travel fritid. Så eg treng tips og råd</i></p> <p><i>Problem 1: atferda</i></p> <p><i>Problem 2: prestasjonane</i></p>	<p><i>Hei Iselin og takk for innsendt tema!</i></p> <p><i>Tenker jeg vil begynne med tema to for å komme raskt i gang, og jeg skal prøve å gi deg tips så godt jeg kan og vil foreslå følgende:</i></p> <p><i>At du:</i></p> <p><i><u>tar</u> en lesetest av en skjønnlitterær tekst på eleven <u>braker</u> internett for at eleven skal bli kjent med fakta på sitt eget språk. Da vil han bli tryggere siden han blir kjent med stoffet det dreier seg om, for å øke motivasjonen til eleven.</i></p> <p><i><u>kontakter</u> språkstasjonen i kommunen <u>sjekker</u> mulighet for leksehjelp siden hjemmet ikke kan delta med det arbeidet grunnet språkproblemer. <u>sjekker</u> om du kan få innvilget en til to timer i uken, for å bygge relasjoner til eleven, og i tillegg faglig støtte. En gledelig melding! sosiallærer har lovet deg en time hvor hun vil gi deg innføring i rettighetene den etniske minoriteten har.</i></p>
--	---

Ny lærer ber om *tips og råd* i forhold til en minoritetsspråklig elev. Sentralt i ny lærers valg er utfordringer i forhold til ukjent tematikk, og at hun har lite repertoar i forhold til denne type utfordringer. Når hun ber om tips og råd, uttrykker hun også forventninger om svar.

Veileder definerer møtet som en blanding av samtale og rådgivning, og i koreografien er veileder eksplisitt på tips som veisøker kan ta fatt i: du kan ..., du kan ... du kan...

Koreografien er preget av en kommunikasjon preget av arbeidsdeling mer enn av en samskapende "vi" – diskusjon. Dette vises i teksten når veileder gjennom bruken av **du** klart peker på hva ny lærer kan gjøre.

Veileder har gjort et forarbeid og søkt såkalt "eksperthjelp" som grunnlag for tipsene, fordi verken veileder eller skolen har kompetanse på minoritetsspråklige elever. Dette er uttrykt andre steder i teksten. I forhold til sak og situasjon blir denne samtalen preget av større

grad av lukkethet, fordi N har behov for å sjekke ut, finne informasjon om, avklare og oppklare.

Gjennom de to eksemplene har vi forsøkt å vise en sammenheng mellom hvordan nyutdannet lærer inviterer seg inn i en veiledningssamtale og måten de blir invitert inn i samtalen gjennom koreografien fra veileder. Måten de nyutdannede lærerne har invitert seg inn til veiledningsmøtet på, ser ut til å prege koreografiene og hvordan veilederne inviterer til veiledningssamtalene. Undrende og mer åpne invitasjoner fra nyutdannet synes å gi mer åpne invitasjoner i koreografien tilbake. Mer lukkede invitasjoner fra nyutdannet lærer, synes å gi mer lukkede invitasjoner tilbake. De to eksemplene er ikke et uttrykk for at det ene er bedre enn det andre. Snarere synes forhold ved sak, veileder og nyutdannet lærer å være avgjørende for koreografien. Dette kommer godt til uttrykk i eksempel 2, hvor verken veileder, nyutdannet lærer eller skole har sakskompetanse om minoritetsspråklige elever, men hvor veileder virkelig har undersøkt og prøvd å hente inn eksperthjelp for å kunne bidra med tips og råd overfor sin nye kollega. Et tips- og råd møte vil også ha mindre karakter av samskaping, fordi ny kollega har henvendt seg til veileder som mer kompetent på saksområdet enn hun selv. Dette er dermed med på å konstituere rollen til veileder, og hvilke roller er det vi ser veilederne påtar seg?

Støttespiller

Alle koreografiene inneholder imidlertid en støttende respons og vektlegging av temaenes relevans. Dette blir uttrykt innledningsvis som for eksempel: "Dette er et svært viktig spørsmål for alle lærere" eller "Her tar du opp et relevant tema". Ofte avslutter koreografien med noen ord om at veileder ser fram til veiledningssamtalen eller gleder seg til å diskutere temaet videre.

Informasjonsinnhenter

Alle koreografiene uttrykker behov for mer informasjon. Også når veileder og nyutdannet arbeider på samme klassetrinn og underviser i same fag, og derved kan antas å vite mye om hverandres situasjon i utgangspunktet. Informasjonen som blir etterlyst gjelder hvordan læreren tenker og hvilke forklaringer de selv har. De ber også om mer bakgrunnsinformasjon og etterspør på hvilket grunnlag de nyutdannede uttaler seg. Eksempler på hvordan dette blir uttrykt i koreografiene er:

- Kan du forklare...
- Kan du beskrive...
- Hva mener du når du sier at...
- Jeg er ikke sikker på om jeg har forstått deg riktig, kan du gi meg...
- Hvordan vet du dette? Hva har du observert?
- I hvilke situasjoner skjer dette?

Slike responser kan tolkes som tegn på både innramming og omramming. Veilederne ser ut til å være opptatt av lærernes perspektiv og sjekker ut sin forståelse. Samtidig spør de etter grunnlaget for påstander.

Hjelpere

Som nevnt over, ber noen ganger læreren om direkte hjelp. Men tekstene deres kan også tolkes som indirekte rop om hjelp i konkrete situasjoner. Følgende utsagn kan illustrere hjelperrollen som veileder tar på seg:

- Jeg skal vise deg...
- Her skal jeg gi deg noen råd.
- Jeg skal gi deg noen eksempler...
- Hva kan du gjøre, hva kan jeg gjøre og hva kan skolen gjøre noe med?
- Jeg foreslår at vi finner ut av dette. Jeg kan bidra ...

Kunnskapskonstruktører

Som medskapere i kunnskapskonstruksjonen inviterer koreografiene på ulike måter lærerne til utforskende samtaler ved å skrive:

- La oss se hva vi kan finne ut sammen
- Jeg har funnet en tekst som kanskje kan hjelpe oss videre
- Diskusjonen vår kan kanskje ta ulike retninger
- Jeg ser for meg en utforskende samtale der vi begge bidrar på lik linje

Selv om koreografiene rammer veiledningssamtalene inn og legger til rette for deltakelse og meningsdannelse gjennom sin struktur, gir de også rom for at veiledningssamtalene kan ta ulike retninger når samtalen begynner å leve (se s. 63).

Hypotetiske spørsmål og spørsmål om hva lærerne har gjort og undersøkt kan virke utfordrende og tjene til omramming.

- Hvis ... ville du da sett annerledes på dette?
- Hva hvis elevene dine...
- Hvis undervisningen din blir oppfattet som...
- Har du prøvd... spurt... lest...?
- Hva kan du bruke og hvordan kan du bruke det? Dette kan vi snakke om.

Omramming er tydeligere i koreografiene enn i samtalen der veileder og lærer møtes ansikt til ansikt.

Oppsummering av fase 1 og 2

Alle koreografiene responderer på temaene som er sendt inn. Koreografiene rammer veiledningssamtalen inn og legger til rette for deltakelse og meningsdannelse gjennom sin struktur.

Når veilederne responderer, kan det se ut som veilederrollen tilpasser seg den nyutdannede, og at det av den grunn ikke er snakk om en statisk rolleoppfatning, men heller om oppfatningen av hvilken funksjon veilederne ser for seg at de skal ha i samtalen. Når en lærer skriver: "Jeg tror ikke det er noen løsning på dette spørsmålet, men jeg vil likevel gjerne diskutere det med deg." tilpasser koreografien seg dette, og inviterer til en utforskende samtale. En annen lærer uttrykker seg slik: "Jeg trenger hjelp. I min klasse er det..." Her uttrykker koreografien en invitasjon om å gi hjelp, og en problemløsende samtale kan forutses.

De ulike rollene som utkrystalliserer seg i vår studie, viser at de konstitueres i det didaktiske møtet mellom veileder, nyutdannet lærer og saken. Vi ser også at veilederrollen tidvis endrer seg fordi veileder under det prosessuelle forløpet i samtalen er oppmerksom på forhold ved ny lærer og ved sak som begrunner et skifte i veilederrollen. Med andre ord ser det ut til at veilederne tilpasser seg situasjonen og utformer sin rolle i overensstemmelse med denne og den invitasjonen de mottar. Veilederne gir også rom for at veiledningssamtalene kan ta ulike retninger når samtalen begynner å leve (se s. 63). Den treleddede relasjonen til Skjervheim (se s. 23) kan synes å komme til uttrykk ved involvering i sak og den andre personens antatte behov.

Fase 3

Samtalenes tematiske, prosessuelle og strukturelle sider

Vi har allerede på side 50 gitt en oversikt over temaene som utspiller seg i fase 1, 2 og 3 sett dem i en sammenheng. Vi skal videre se på de muntlige veiledningssamtalene, altså fase 3, og hva som foregår i dem. Her har vi gitt et eksempel på det skriftlige materialet vi analyser på side 41. Hovedtemaene som er identifiserte gjennom meningskondensering står imidlertid aldri alene, og gjennom samtalene ser vi hvordan de beveger seg og trekker inn ulike didaktiske aspekt – det vi kaller *forhold*.

Forhold i samtalenes temaer og forløpet i samtalene

Når vi ser hvordan samtalene beveger seg, blir hovedtemaet et startsted som beveger seg over til forholdene og tilbake til hovedtemaet. Av dette materialet kan det se ut som at ingen temaer når det gjelder lærerarbeidet står alene uten å knytte seg til en rekke andre forhold som har betydning for hovedtemaet. Når undervisning er definert som hovedtema, er det alltid knyttet til andre didaktiske overveielser som elevers motivasjon og forutsetninger, metoder, vurdering, organisering og atferd. Det samme gjelder for de andre temaene.

Forholdet mellom teori og praksis er diskutert av Tone Kvernbekk (2001: 25):

Det er for øvrig misvisende å kalle det "forholdet" eller "problemet", noe som signaliserer at det skulle bare være en bestemt sammenheng mellom teori og praksis. Både teori og praksis er mangetydige og sammensatte størrelser, og sammenhengene mellom dem er derfor av mange ulike slag.

Kvernbekk illustrerer hvordan praktiske situasjoner er omfattende, komplekse og sammensatte, og at relasjonen mellom dem kan arte seg på så mangfoldig vis. Alle forsøk på generaliserte beskrivelser av slike forhold vil nesten uvegerlig innebære en reduksjon, fortsetter hun. Matrisen under viser hvordan et tema i en veiledningssamtale kan knytte seg til ulike forhold og at yrkesfaglige spørsmål kan kommenteres på mange vis ved hjelp av andre forhold. En veiledningssamtale kan ikke ta opp alt som kan være av betydning, og vil av den grunn være en reduksjon. Det er noe som blir viktig å gå i dybden på, og dermed må noe annet utelates. I matrisen under er det også satt inn hvilke samtaleformer som kan spores i gjennomføringen. Alle er kjennetegnet ved at de er stilllaserende (s. 24).

Tema... i forhold til kjennetegn ved samtale

Samtale 1 Veileder A	Meg selv som lærer	å være konsekvent planlegge mer etter mål ikke å være impulsiv ulikheter mellom klasser og fag	Avklarings- og oppklaringssamtale Utforskende samtale
Samtale 2 Veileder A	Elevenes motivasjon	underyttere oppgavetyper gutter i skolen skolens satsingsområder og mangel på prioriteringer forslag til utprøving	Avklarings- og oppklaringssamtale Handlingssøkende/ideutveksling Utforskende
Samtale 3 Veileder B	God undervisning	motivasjon, innsats, tilbakemeldinger forslag til utprøving	Avklarings- og oppklaringssamtale Handlingssøkende/ideutveksling Utforskende
Samtale 4 Veileder B	God undervisning	forholdet undervisning og læring, læringsstiler og læringsstrategier betydningen av begrepsutvikling læringsmiljø, elevene som aktive deltakere forslag til utprøving	Avklarings- og oppklaringssamtale Utforskende Handlingssøkende/ideutveksling Diskusjon
Samtale 5 Veileder C	Skolekultur og kommunikasjon I skolens voksne miljø	kommunikasjons-former på teamet motstand mot forandring det som ligger i veggene	Avklarings- og oppklaringssamtale Utforskende
Samtale 6 Veileder C	Klasseledelse	helklasse-undervisning og gruppeundervisning, forskjeller i fag og klasser. Å være to-lærer	Avklarings- og oppklaringssamtale Diskusjon Handlingssøkende/ideutveksling
Samtale 7 Veileder D	God undervisning	kule elever, motivasjon, sabotering og smitteeffekt, elevatferd forskjeller mellom fag og klasser variasjon i undervisningen tiltak til utprøving	Informasjonssøkende Handlingssøkende/ideutveksling Diskusjon
Samtale 8 Veileder D	Vurdering	prøver tilbakemelding i undervisningen	Informasjonssøkende Utforskende

		ulike måter i ulike fag skolens satsingsområde	Handlingssøkende/ideutveksling
Samtale 9 Veileder E	Hjelpe svake elever i lesning særlig Motivasjon	de som ligger på nivå 1 i nasjonal prøve i lesing elever som synes skolen er kjedelig, hvordan kan jeg hjelpe?	Avklarings- oppklaringsmøte Utforskende møte med vekt på å skape mening sammen
Samtale 10 Veileder E	Elev- og foreldresamtaler	elever som sliter ?	Avklarings- oppklaringsmøte Utforskende møte med vekt på å skape mening sammen
Samtale 11 Veileder F	Meg selv som lærer	å være den autoritative lærer å skape fellesskapsregler og struktur i klassen og å være "helt" menneske som lærer	Problemløsning - og rådgivingsmøte
Samtale 12 Veileder F	Muntlig vurdering	å gi rettferdige karakter tatt i betraktning at elevene har ulike forutsetninger	Problemløsning - og rådgivingsmøte
Samtale 13 Veileder G	Klasseledelse	ulike arbeidsmåter som prosjekt, uteskole og vanlig undervisning og i forhold til sanksjonene kontaktlærer bruker	Informasjonsmøte Tips- og råd møte
Samtale 14 Veileder G	Å være ny på en arbeidsplass	å komme i etablerte trinn, dialekt – kulturforskjeller og å sette karakterer	Informasjonsmøte Diskusjonsmøte
Samtale 15 Veileder H	Hvordan "få med" alle elevene når jeg underviser og med det skape variasjon?	didaktiske valg og til eksamen	Oppklarings -og avklaringsmøte Utforskende møte med vekt på å skape mening sammen
Samtale 16 Veileder H	Vurdering	å gi gode nok framovermeldinger når jeg har ansvar for så mange forskjellig elever	Oppklarings -og avklaringsmøte Utforskende møte med vekt på å skape mening sammen
Samtale	Atferd og	rettigheter han har til ressurser	Oppklarings- og avklaringsmøte

17 Veileder I	prestasjoner hos fremmed- språklig elev	er det mulig at han kan slippe en prøve til våren ?	Tips- og råd møte Ideutvekslingsmøte
18 Samtale Veileder I	Utfordrende fremmed-språklig jente	til kroppsspråk til klassemiljøet til foreldrene	Oppklarings- og avklaringsmøte Tips- og råd møte Ideutvekslingsmøte

Kategorisering av samtaleformer

Som det framgår av den skjematisk oversikten, der vi har vist til kjennetegn ved veiledningssamtalene, viser alle til flere former for dialog. Her blir dialog i utgangspunktet forstått som en utveksling av budskap – altså en samtale mellom noen om noe. Når vi bruker benevnelsen *avklarings- og oppklaringsamtale* viser det til grad av innrammingsspørsmål, slik det er eksempler på fra koreografiene. Slike spørsmål fortsetter i de muntlige samtalene og kommer til uttrykk flere ganger i forløpet. *Utforskende samtaler* er preget av spørrende og undersøkende tilnæringer der begge parter uttrykker mangel på gitte svar, men leter etter mulige forklaringer. Slike samtaler har elementer av *diskusjon* i seg og kan av og til munne ut i rene faglige diskusjoner der ulike argument blir løftet fram uavhengig av den partikulære situasjonen som var ut. I *problemløsende og rådgivende* samtaler er rollene klart fordelt mellom den som ber om løsning og veilederen som skal gi løsning. Rådene blir oftest gitt som forslag og noe den nyutdannede kan tenke på og ta stilling til. De fører ofte fram til *tips og råd* samtaler der en rekke alternativer blir lagt på bordet og betraktes i fellesskap, selv om det er veileder som trekker dem fram. I *idetilfangssamtaler* er begge parter aktive og bidrar til ideene. I noen tilfeller blir begge enige om noe de skal prøve ut i undervisning eller utviklingssamtaler og bruke erfaringene sine i neste veiledningssamtale. Slike samtaler munner ut i beslutninger om handling.

Med utgangspunkt i Schwandt's typologi (2001) har vi ryddet det vi kaller kjennetegn ved veiledningssamtalene og deretter identifisert fire typer dialoger. Veiledningsmøter som kjennetegnes ved behov for informasjon, sjekke ut, avklare, få råd om og oppklare - kalt for lukkede samtaler - har vi definert som informasjonssøkende og argumentative dialoger. Veiledningsmøter som derimot kjennetegnes ved diskusjon, utforskning og felles meningsskapning - kalt for åpne samtaler - har vi plassert i kategorien undersøkende dialoger. Veiledningsmøtene som er preget av både lukkede og åpne spørsmål, har vi plassert i

kategorien handlingssøkende dialoger. De er ikke gjensidig ekskluderende, og en veiledingsamtale kan inneholde flere typer dialog ulike steder i prosessen, slik det også framgår av matrisen. Når vi har identifisert dialogene som lukkede eller åpne, er det fordi overvekten har vært på det ene eller det andre. Det er med andre ord graden av åpenhet eller lukkethet som har vært avgjørende for plassering.

Informasjonssøkende dialoger (18): Informasjonssøkning i koreografiene er opptatt av å få tak i perspektivet til læreren, og dette blir fulgt opp i den muntlige samtalen. Her spør veileder etter mer bakgrunnsinformasjon og sjekker ut om egen forståelse er korrekt. Slike dialoger forekommer i starten av alle samtaler, men i noen tilfeller også utover i samtalsløp. I noen tilfeller er det læreren som etterspør informasjon. De er ikke alltid oppdaterte på offentlig dokument, om elevs rettigheter eller lærers plikter, prosedyrer på skolen, program som skolen deltar i, arbeidsdeling eller tjenestevei. Typisk i slike tilfeller er at veileder informerer og forklarer mens lærer lytter og stiller oppfølgende spørsmål. Ofte er skriftlige dokumenter brukt og vist til i samtalsløp.

Handlingssøkende dialoger (8): Når læreren er opptatt av forhold som ikke er under kontroll, ikke mestret eller som de ønsker å forandre på, blir spørsmål om hva som kan gjøres framtidig. Det kan gjelde umotiverte elever, klasseledelse generelt eller elever som henger etter faglig. Det kan også gjelde vurdering og tilbakemelding til elever. Ofte tar veileder rollen som problemløser og forsøker å finne løsninger sammen med læreren. I slike samtaler blir mulige handlingsalternativer lagt fram av veileder, og læreren blir oppmuntret til å tenke gjennom dem og ta stilling til forslagene.

Argumentative dialoger (2): Når læreren uttrykker usikkerhet, er preget av følelser og kan synes å være ute av sporet, tar veileder rollen som rådgiver som løser læreren gjennom sin argumentasjon for rådene. Slike råd inneholder også ofte handlingsanvisninger og kan ha likhetstrekk med handlingssøkende dialoger. De skiller seg likevel fra hverandre gjennom at veileders stemme blir mer dominerende og lærerens stemme nesten fraværende. Rådende blir gitt som ferdige løsninger uten den søkende tilnærmingen som preger de handlingssøkende dialogene.

Undersøkende dialoger (8): I slike samtaler finner vi både innramming og omramming fra både veileder og lærer. Veileder og lærer forsøker sammen å finne fram til måter å forstå og forklare fenomen på. Samtalene bærer preg av en undersøkende eller undrende tilnærming

til det tematiske innholdet og begge stemmer ser ut til å ha samme status. I slike samtaler er rollene veileder – nyutdannet oppløst, og begge parter blir medskapere i kunnskapsutviklingen. Selv om begge i denne type samtaler er medskapere og anerkjenner hverandre i et jeg – du forhold som subjekter, minner Løw (2009) oss på at det er veileder som har ansvaret for samtalsens profesjonelle karakter. Dette ser også ut til å prege veiledningssamtalene i våre observasjoner.

Til tross for ulike grader av åpne og lukkede samtaler viser analysen at alle samtalene kan være stillasiserende i den forstand at de kan bidra til produktive læreprosesser. Løw (2009) snakker om stillasiserende samtaler og vektlegger prinsipper om likeverdighet, deltakelse, gjensidighet, felles refleksjon og bevisstgjøring. Slike hensyn kan spores i samtalene vi har observert. Vi har likevel ikke noe grunnlag for å uttale oss om hvordan de nyutdannede lærerne oppfatter samtalene eller om de lærer noe ved å delta i dem.

Samtalens prosessuelle sider med vekt på innramming og omramming

At det prosessuelle forløpet i samtalen er dynamisk og levende finner vi evidens for i alle observasjonene av veiledningssamtalene. Selv om deltakerne bruker koreografiene i møtene, ser det ut som veilederne tør slippe seg fri fra koreografien: De har oppmerksomheten rettet mot sine nye kollegaer og følger dem opp med oppfølgende spørsmål relatert til veiledningsnøkklene. Veiledningen går frem og tilbake, hit og dit, den stopper opp, den dveles ved og kaves med. Noen kan få aha-opplevelser, mens andre kan oppleve stillstand inntil veiledningen tar nye veier.

Tegn på innramming finner vi i alle koreografiene og i de muntlige veiledningssamtalene. Tegn på omramming finner vi i de fleste koreografiene, mens de er sjeldnere i de muntlige samtalene. I de undersøkte dialogene kan som sagt både veileder og lærer bidra til omramming, mens i de andre typene av dialog er det veileder som står for omrammingen. Forsøk på omramming fra veileders side kommer til syne gjennom spørsmål og innspill. Det er imidlertid ikke alltid at N tar tilbudene som blir gitt og heller i stedet fortsetter i sitt spor. V lar da som regel N styre samtalen ut fra egne vilkår uten å presse eller konfrontere. Når dette blir påpekt i tilbakemeldingene til veilederne i etterkant av samtalene, forklarer veilederne at de ikke kjenner N godt nok og er usikre på hvor mye de kan utfordre. I noen

tilfeller når veilederne forsøker å snu på saken, tar ikke N i mot omrammingsspørsmålet og samtalen fortsetter i samme sporet. Veilederne ser ut til å unngå å presse N inn på andre alternative spor. Når koreografiene inneholder større grad av omrammingsspørsmål enn i de muntlige samtalene, kan en forklaring være at i ansikt – til ansikt samtaler er den andres sårbarhet synlig og større grad av lojalitet til den andre enn til saken vil prege samtalene? Dette handler om situasjonen der tekstene skapes og de subjektive forholdene i situasjonen. Men kan en annen forklaring også være at det er at å ta den andres perspektiv er mindre krevende enn å grave etter alternative forståelsesmåter og utfordre de eksisterende?

Samtalenes strukturelle sider med vekt på bruk koreografi

Her er vi opptatt av hvordan oppbyggingen av samtalen er ivaretatt i lys av kriteriene om innledning, gjennomføring og avslutning, og i den forbindelse blir koreografien sentral. På hvilken måte brukes den som et stillas for begge parter i samtalen?

Vi ser at alle veilederne forsøker å komponere og til en viss grad å strukturere veiledningssamtaler gjennom å peke på sekvenser i de didaktiske møtene, slik hensikten med koreografiene var. Videre ser vi at veiledningsnøkklene i hovedsak er utgangspunkt for strukturen som velges.

Innledningene på samtalene viser alltid til koreografien og fortsetter med flere innrammingsspørsmål. I noen tilfeller vises det tilbake til forrige samtale og spørsmål om hva som er skjedd siden sist. Innledningen har som regel karakter av informasjonssøkende dialoger med utveksling av spørsmål og svar. Ofte blir N oppfordret til å fortelle mer, eller å utdype noe.

Samtalens hoveddel varierer i lengde, selv om det er vanskelig å lage en streng grense på hva som er start midte og avslutning. Ofte går samtalen tilbake til noe som har uttrykt innledningsvis eller som har vært tatt opp i tidligere samtaler. Veilederne gjør et skifte til selve innholdsveiledningen, og i noen samtaler graves det dypt i hovedtemaenes ulike forhold. Andre ganger går de hurtig videre.

Alle samtaler har også en avslutning om enn på ulik måte. Avslutningen handler i tre tilfeller om avtaler om noe veileder og nyutdannet lærer skal gjøre sammen for å prøve ut noen strategier i egen undervisning, sammenlikne og trekke ut erfaringer i fellesskap. I fem tilfeller avslutter samtalen med enighet om noe ny lærer skal prøve ut. De bruker implisitt en slags erfaringslæringsmodell der veileders erfaringer blir brukt som redskap. I sju tilfeller spør veileder nyutdannet lærer direkte om hva han/hun har fått ut av samtalen og hva som har gitt mening. I ni tilfeller avrunder veileder med en oppsummering av hva de har snakket om og eventuelt viser til beslutninger som er tatt.

Hva snakker de ikke om?

I matrisen på s. 59-61 vises temaene i veiledningssamtalene og hva disse temaene blir behandlet i forhold til, altså hva slags tematiske tilknytninger som skjer i løpet av samtalen. Selv om noen av samtaler om undervisning berører at det kan være forskjeller mellom fag, er det slående at samtaler ikke går inn på disiplinfaglige spørsmål, undervisningsfagene temaer, begrepsapparat eller bestemte arbeidsmåter. Veilederstudentene og deres nyutdannede kolleger er ikke koplet til hverandre med tanke på felles fagkrets, og i dette lyset kan det være forståelig at spørsmål som gjelder undervisningsfagene får underordnet betydning. Det er likevel tilfeller der veilederstudentene og de nyutdannede underviser i samme fag og til og med på samme trinn i skolesystemet. En skulle kanskje av den grunn kunne forvente at didaktiske forhold ved undervisningsfagene (fagdidaktikk) i sterkere grad ble vektlagt. I samtale 2 blir oppgavetyper i matematikk diskutert, uten at det matematikkfaglige kommer fram. I stedet blir oppgavetyper diskutert ut fra hensynet til elevenes motivasjon og interesser, åpne og lukkede oppgaver og hvordan ulike typer oppgaver kan stimulere til selvstendig arbeid.

I samtale 4 blir betydningen av begrepsutvikling et forhold, men det blir behandlet generelt uten å vise til bestemte matematiske begrep som kan være av betydning for elevenes læring i dette faget.

I samtale 6 har N fått nye oppgaver på skolen og både N og V underviser i kroppsøving. Organisering av elever og forskjeller mellom smågrupper og hele klasser blir tatt opp med kroppsøving som eksempel. Begrunnelsene for bestemte organiseringer og ledelse i kroppsøving blir imidlertid ikke knyttet til faglige hensyn og spørsmål om verdien av

aktiviteter i faget, men til ytre forhold om gymnastikksalen, betydningen av stemmebruk og fløyte, klare beskjeder og strengt regime.

I samtale 9 er motivasjon tatt opp som tema av N som relaterer dette til elever som synes skolen er kjedelig og til seg selv som lærer med utgangspunkt i spørsmålet om hvordan hun kan hjelpe denne elevkategorien. V følger opp med interesse og gir rom for at N kan bruke "tenkespråk". Her knyttes samtalen an til norskfaget uten at norskfaglige spørsmål blir diskutert.

Vi har identifisert ulike former for ytre tale i veiledningssamtalene, som vi har kalt dialoger. Disse formene utkrystalliserer seg i samtalens løp avhengig av hva som bringes inn. I fire av koreografiene er det forespeilet hva slags samtale veilederne ser for seg.

Dette tenker jeg som en kombinasjon av et rådgivings- og diskusjonsmøte.

Ser for meg at møtet er av problemløsende karakter innledningsvis og mer diskuterende avslutningsvis.

Jeg ser ikke helt for meg hva slags møte dette kan komme til å bli. Først må jeg vite litt mer...

Jeg antar at siste delen blir et idetilfangsmøte.

De uttrykker derved en bevissthet om samtalesjangre og de framtidige didaktiske møtene. Planleggingen av møtene er sannsynligvis en viktig forutsetning for kvalitet i gjennomføringen av samtalene. Grunnlaget for denne påstanden kan vi finne evidens for i læringsloggene som veilederne skrev etter siste observasjon.

Oppsummering av fase 3

Når det gjelder veiledningssamtalenes tematiske, prosessuelle og strukturelle sider ser vi at veilederne forsøker å integrere disse elementene til et hele i selve samtalen og det didaktiske møtet de forsøker å etablere mellom ny kollega, sak og seg selv. Veiledning som læringsmøter kan være produktive eller uproduktive, alt etter person, sak og situasjon. Det tilsier at det er viktig å være tett på den nye kollegaens læreprosesser med grunnlag i en bevegelse. Produktive samtaler inneholder alltid et moment av motstand forstått som omramming. Veilederne stilles overfor noe overraskende og tilfeldig uavhengig av sin planlegging og må reorientere seg i samtalens løp. Som Bollnow (1996) uttrykker det:

”Et møte innebærer alltid at et menneske støter på noe som det ikke har beregnet eller kunne beregne, noe som trer det i møte som skjebne, noe som er ganske annerledes enn han hadde ventet seg i sine tilvante forestillinger og som tvinger ham til å orientere seg på nytt”.

Didaktiske spørsmål er av mange slag og blir alltid behandlet i forhold til andre didaktiske spørsmål. Selv om vi har definert et hovedtema, ser vi hvordan disse hovedtemaene knytter seg til en rekke beslektede temaer og forhold. Veiledernes kommentatorkompetanse kommer til uttrykk gjennom spørsmålene de stiller, begrep de bringer inn, hvilke handlingsforslag de har eller hvilke råd de gir. Vi finner en viss grad av samsvar mellom måten ny lærer inviterer seg inn i samtalene på, koreografien og måten selve samtalen forløper på.

Koreografien danner rammen for møtet og kan skape trygghet mellom partene, fordi begge parter er forberedt på sak og egen rolle i møtet. Men de brukes ikke slavisk. Veilederne viser i stedet evnen til å lytte, spinne videre på nye kollegas ytringer og utspill og bringe disse inn samtalen. På mange måter blir samtalen et møtested for samspill og konfrontasjon mellom personer og i kontrast mellom de ulike kontekstene ny kollega og veileder representerer. Tegn på språkets utpekende, semiotiske og retoriske funksjon finner vi i alle samtalene i større eller mindre grad, og det ser ut til å være viljen til å ta den andres perspektiv som bestemmer språkets karakter. Som skjemaet på s. 59-61 viser, utspiller dialogene seg på ulikt vis i løpet av samtalene. Når alle inneholder elementer av informasjonssøking, kan dette tolkes som vilje og evne til perspektivtaking gjennom innramming. Når samtalene i mindre grad har omrammende karakter, kan dette også forstås i lys av ønsket om å tilpasse seg antatte behov hos nyutdannet lærer. Hvilken rolle hensynet til den nye kollegaen spiller kommer særlig til uttrykk i læringsloggene, som vi kommer tilbake til. Alle hovedtemaene og forholdene til og mellom didaktiske kategorier utspiller seg gjennom språklige uttrykk der veileder for en stor del påtar seg rollen som ansvarlig for å drive samtalen framover og innehar et begrepsapparat for å kommentere sakene.

Fase 4: Analyse av læringslogger

Analysen av læringslogger har vært ledsaget av spørsmålene om hvordan aktør- og/eller kommentatorkompetansen til veilederne kommer til uttrykk i koreografiene og hva slags

læring der er de eventuelt kan bidra til. I tillegg er vi opptatt av å søke etter tegn på verdien av arbeidskravene.

Læringsloggene ble levert inn etter siste observerte veiledningssamtale og det siste treparts-møtet.

Vi siterer fra emneplanen: "*det tredje trepartsmøtet som 1) skal koreograferes og 2) skal følges av en oppsummerende læringslogg på ca. en side som leveres i en samlemappe ved studiets slutt.*"

Da studentene var usikre på hvordan de skulle oppfatte og utføre dette arbeidskravet, fulgte vi opp med en mer konkret anvisning formulert som følger:

*Hensikten med arbeidskravet fra vår side er at dere både skal beskrive veiledningssamtalen, ta vare på og bearbeide erfaringer på veien mot å skape en dypere forståelse og å bli klokere som veiledere. Av den grunn kalles beskrivelsen i vår sammenheng for en **læringslogg**. Denne forståelsen kan sammenlignes med en metakognitiv loggbok, hvor dere skal reflektere over egen læringsprosess og måten dere har lært på. Loggen er også et redskap for utvikling av kommentatorkompetansen gjennom bruk av skriftspråket.*

Mangel på tydelig standardisering kan komme til å gi nokså ulike logger både i innhold og form. Aktørers tenkemåte og kommentatorkompetanse i reelle livssituasjoner antas å kunne ta forskjellige retninger og konsentrere oppmerksomheten mot forskjellige forhold. Om vi lærer gjennom erfaring, eventuelt hva vi lærer, kan ikke foreskrives. Ut fra modellen for veilederes tresidige kompetanse, antok vi at loggene vil inneholde utsagn som viste til både den gjennomførte veiledningen og til det saksforholdet som veiledningen handlet om. Spørsmålet vårt om læringsloggene er et arbeidskrav som tjener produktiv læring var utgangspunkt for analysene, og vi leter da etter tegn på hva som har gitt mening for veilederne.

Siden det er arbeidskravene i en bestemt utdanning som er objekt for forskning i vår studie, er det innlysende at bestemte teoretiske argument ligger bak slike arbeidskrav. Noe vi også har redegjort for tidligere i denne rapporten. Tegnene vi leter etter i tekstene kan enten avkrefte eller bekrefte våre teoretiske antakelser om arbeidskravenes verdi. Altså en type evidens forstått som støtte for sannhetsverdien i en antakelse (jfr. Kvernbekk s. 15). Samtidig

ville vi forholde oss åpne til tekstenes referanse til "verden" med den begrunnelse at de kan komme til å fortelle oss noe som vi aldri har tenkt på selv og derved bidra til å utvide vår horisont..

Ved første gjennomlesning lot vi derfor teksten tale til oss på egne premisser og det Hsieh og Shannon (2005) kaller "conventional content analyses". Her stilte vi bare det åpne spørsmålet om tekstens budskap (Jensen 1997) dog vel vitende om den sammenhengen som budskapet inngår i. Denne første gjennomlesningen ga oss noe forbausende informasjon. Til tross for en forventning om at disse tekstene ville sprike i ulike retninger og måtte oppfattes som uttrykk for individuelle læringserfaringer, fant vi store likhetstrekk ved dem både med hensyn til tematisk innhold og måten de omtalte tematikken på.

En innholdsanalyse av læringsloggene

Loggene varierer i uttrykk og omfang. Seks av loggene er skrevet i fortellende stil, som enten refererer til begge de observerte veiledningssamtalene, eller til bare den siste (det som var kravet). Tre av disse loggene er på en og en halv side, to på en side og en på en halv side. Tre andre er skrevet i mer referatstil/oppsummeringsform og er på en halv side. Uavhengig av stil og omfang ble loggene behandlet likt i analysene. Som i tidligere tekstanalyser nærmet vi oss dem først åpent for å danne oss et inntrykk av hva de handlet om og hvordan tekstene uttrykte seg om temaene (se s. 47 og 48) Deretter var vi på jakt etter spesifikke uttrykk som enten kunne avkrefte eller bekrefte verdien av arbeidskravene og veiledningsnøkklene. I tillegg til de to andre formene for innholdsanalyse, benyttet vi oss av ordtelling når det gjaldt dette materialet. Ikke fordi disse tekstene er viktigere enn de andre tekstene i denne studien, men fordi tilblivelsessituasjonen er ulik, og fordi vi her er opptatt av fortolkningen av læringsverdi.

En åpen analyse (conventional)

Her ble vi oppmerksomme på hvordan egenskaper ved og situasjonen til de nyutdannede lærerne kom til uttrykk. Noe vi ikke har uttrykt gjennom vår kompetansemodell. Her ble vi også oppmerksomme på hvor ofte det ble referert til koreografier og treparts møtene. Noen ganger ved at ordene ble skrevet eksplisitt, andre ganger ved at det ble referert til hendelser og erfaringer gjennom aktivitetene.

En mer lukket analyse (directed)

I denne fasen er vi opptatt av hva som er til stede/ikke er til stede i tekstene. Vi er på jakt etter tegn på hvordan redskapene i studiet er tjenlige – ikke tjenlige, og her fikk vi også noen overraskelser. Som nevnt over la vi tidlig merke til hvor ofte det ble henvist til den nyutdannede læreren, til koreografi og til trepartssamtalen. Vi begynte derfor å telle ord, i overensstemmelse med Shieh og Shannons tredje form for innholdsanalyse. Framstillingen under baserer seg på begge tilnærmingene og tar først for seg bruken av pronomen i teksten og hvordan vi kan lese referansen til de nyutdannede. Deretter behandler vi verdien av trepartsmøtene og koreografiene.

Når vi har talt ordbruk i tekstene, finner vi at det personlige pronomenet *jeg* forekommer oftest (totalt 140 ganger). Siden dette er ment å være en logg for egne erfaringer og kommentarer til egne handlinger, er ikke dette forbausende. Hva som slo oss mer etter ordtellingen, var hvor ofte det ble referert til den nyutdannede læreren. N ble referert til ved egennavn, hun/han, ny kollega eller nyutdannet lærer. Når alle henvisningene til N ble talt, forekom dette nesten like hyppig som referansene til jeg eller meg. Henvisningene til N framsto derved tydelig i tekstene, og oftere enn henvisninger til koreografi, trepartssamtalene og andre forhold i studiet.

I den skjematisk oversikten av analysene under har vi derfor tatt med en rubrikk som fanger opp Vs beskrivelser av N og karakteristiske personlige trekk, slik V oppfatter det. Samtidig uttrykker loggene betraktninger om egen rolle og selvkritikk. Dette er forsøkt vist gjennom rubrikken for forhold ved V. Forhold ved veiledningen viser kommentarene om gjennomføringen av veiledningssamtalene, mens forhold ved saken viser til temaene som veiledningen handlet om. Utsagnene i skjemaet er komprimerte, og i de tilfellene der vi bruker direkte sitat, er det markert med anførselstegn. Vi har likevel forholdt oss til tekstenes referensielle nivå og gjengitt de ordene som vi finner i loggene.

Vei- leder	Forhold v. N	Forhold v. V	Forhold v. vei- ledningen	Forhold v. saken
A	Snakker mye, dominerer samtalene. Samtalene kan av den grunn bli	Uttrykker usikkerhet om veiledningen og egen rolle. Uttrykker skuffelse over seg selv.	Skuffet over at veiledningen ikke ble slik den var tenkt. Mener den ble ustrukturert.	Skuffet over at saken V var forberedt på gjennom koreografien ikke fikk den oppmerksomheten V

	ufokuserte.	Forholdet koreografi og gjennomføring blir nevnt, og mangelen på samsvar ser ut til å være oppfattet som et problem. Utøver selvkritikk. Gir seg selv råd. Referer til treparts-samtalen.	Tar opp samtalen med fagperson i etterkant og spørsmålet om hvor lenge og hvor mye N skal få dominere.	mente den fortjente.
B	Ikke typisk nyutdannet. "Framstår som meget reflektert. Vil dypere inn i materien og jobbe mer med metodikken og hvordan løfte en allerede bra undervisning til enda bedre."	Merker at dette strekker V og gjør at V må tenke enda mer over egen læring og hvordan V kan bli enda dyktigere. Refererer til alle trepartssamtalene og spørsmål V tenker videre på.	Først bekreftende og støttende. Opptatt av veiledning på egne vilkår og anerkjennelse. Refererer til koreografien og forberedte spørsmål. Så til spørsmål som dukket opp underveis. De ble trigget av både N og V. På slutten et idetilfangsmøte med åpne forslag fra V. N tar stilling til dette. Beslutninger blir tatt.	Hvordan gjøre elevene flinkere og heve kunnskapsnivået deres. Beskriver hvordan temaet blir løftet fram av N og V og diskutert. Begge bestemmer seg for noe de felles skal prøve ut i egne klasser.
C	N ville snakke om noe hun ikke opplevde som problem, men likevel synes var interessant. N er positiv til mye av det nye på skolen og har god kjennskap til det.	V opplevde gjenkjenning i temaet. Beskriver seg som godt forberedt og at spørsmålene i koreografien fungerte godt. Tror begge gleder seg til neste møte. Refererer til tilbakemelding fra siste trepartsmøte, men	Tok en støttende tilnærming. Samtalen ble fruktbar og interessant. Mener han fikk til både innramming og omramming.	Lovert og regler som sitter i veggene og motstand mot forandring blir nevnt, men ikke utledet.

		gjengir bare.		
D	N har ikke vært med på samme innføringen i temaet som andre lærere på skolen.	V vil gi henne noe av bakgrunnen. V har lært mye gjennom trepartssamtalene. Disse har gjort han mer bevisst på egen rolle og hvordan Ns stemme skal få rom i samtalen. Refererer til alle de tre trepartssamtalene.	Viser til verdien av alle trepartssamtalene og hvordan de har hjulpet han til å se seg selv utenifra. Er bevisst på at "veisøker skal få snakke, resonnere og løse problemstillinger selv." Hintene fra V skal bidra til at N opplever å løse sakene selv.	Vurdering for læring og hvordan bruke aktivt i egen undervisning. Hva er... Hensikten med... Når og hvor... Hvem for... Spørsmålene blir stilt i koreografien og fulgt opp i samtalen
E	V uttrykker glede over å være veileder for en god ny kollega Sammen har vi kjent på både krevende arbeidsdager, oppgaver, gleder og mestring skriver hun. V mener at viktige utfordringer er løftet frem fra N sin side, og at N har fått bekreftet at hun gjør mye rett og bra	V uttrykker glede over å være veileder. Det er lærerikt sier hun, og jeg blir bevisst eget lærerarbeid	V viser til at hun har fått nye kunnskaper og ferdigheter særlig knyttet til det å skrive koreografi og gjennomføre veiledningssamtaler. Når det gjelder veiledning peker hun på at hun har fått økt forståelse for forholdene: veilederfadder, lære om og i, og struktur og dialog	V uttrykker at dette er lærerikt for så vel N som henne selv. V forteller at vurdering som har vært et tema i veiledningen har endt med bedre struktur for alle på trinnet. Nå er det hver tirsdag satt av tid til fag f eks hvordan vi skal rette neste prøve forteller V.
F	V omtaler N som en usikker lærer. N sier om seg selv at hun er på let etter sin identitet som lærer, og at hun jobber mot å bli en autoritativ lærer, fordi som hun sier	V ønsker ikke å være belærende som V, men noen ganger opplever hun at hun ser ting mye klarere enn N og at det da kan oppleves litt kunstig å "føde frem" (som Sokrates ☺) oppdagelsen og	V sier hun har hatt stor nytte av å skrive koreografi, fordi Veiledningen da har blitt mer tematisk og profesjonell og ikke bare et menneskemøte. Koreografi gjør at det er lettere å huske "saken",	I og med at temaene har vært knyttet til det å være lærer, ser V betydningen av å få forberede seg og kunne argumentere med sakkunnskap Samtidig ser V at N stiller relevante

	både kollegaer og foreldre har uttrykt dette	forståelsen hos N. V synes det er utfordrende å finne balansen mellom, lytte, samtale, tips og "forelesning". V uttrykker at det har vært strevsomt å balansere det menneskelige og det faglige, når N også selv omtaler seg som usikker.	det faglige. Selve diskusjonssakene ble engasjerende og selv om ikke det relasjonelle var helt på plass, kunne vi likevel diskutere og komme frem til noe på det profesjonelle plan skriver V.	spørsmål som hun selv har godt av å tenke gjennom, og at hun nettopp med sin erfaring kan bruke spørsmålene på mange nivåer.
G	V skriver at N snakket mye, ikke svarte på spørsmål hun stilte. Det opplevdes vanskelig å få N tilbake på sporet når hun kom på viddene. Stor betydning hvem nyutdannet er som person	V mener hun kunne vært flinkere til å få N tilbake på sporet, men var redd N skulle få en negativ opplevelse hvis hun ble stoppet.	V synes det var ok bare å være observatør i første samtale, for det var lærerikt å se hvordan en koreografi kan skrives og en samtale gjennomføres. V mener hun har lært at hun på forhånd må bruke en del tid på å tenke igjennom hva som kan skje underveis i en samtale dersom hun g har en N som snakker mye, eller hun har en N som snakker svært lite.	Samtalene om klasseledelse ville nok vært en annen hvis jeg hadde hatt en annen å veilede, skriver V.
H	V om taler N som en dyktig ny kollega som det er inspirerende og lærerikt å arbeide sammen med	V syntes det i starten på en måte var litt kunstig at N skulle melde inn et emne særlig fordi de pratet så ofte sammen. Etter hvert sier han at det ga møtet kvalitet, og at som urøyd veileder	V peker på det positive ved at N melder inn tema som grunnlag for forberedelser. Han nevner ellers betydningen av: koreografi, inn- og omramming, perspektiver i veiledning	Det var spennende å høre synes V, å høre om det relasjonelle i klassene til N, spesielt den klassen hun har mest (3. påbygg). Merker at min unge kollega bringer interessante perspektiver inn som jeg ikke har

		var nyttig å bruke litt tid i forkant og ha en struktur som et utgangspunkt. V synes også det er en utfordring å balansere det med å gi råd og støtte og det å bli for doserende	og balansen mellom støtte - utfordring	tenkt på. Også jeg lærer i samtalen
I	V omtaler N som en flink ny kollega, og at det er viktig å gi N mye ros	V omtaler seg selv som relativt ny som lærer selv, at hun enda har mye å lære som V, og at det er mange feller å gå som veileder. Jeg gikk selv i den ene fellen i går, skriver hun, men det er gjennom erfaring og feil jeg lærer.	Lærerarbeid Sette læring i system for nye Koreografi Lytte til og støtte de nye slik at de får lyst til å fortsette som lærere	N har tatt opp tema knyttet til minoritets-språklige elever. Dette har vært både krevende og lærerikt, skriver hun. Jeg kunne ikke så mye om dette, så vi har lært sammen og fått hjelp a andre.

Loggene kan tolkes som uttrykk for hvordan de nyutdannedes situasjon, personlighet, følelser og bidrag i samtalen i stor grad har betydning for kvaliteten i veiledningssamtalene. Veilederne forsøker å tilpasse seg invitasjoner og tar sakene slik de tolker uttrykte behov fra nyutdannet lærer, og som utgjør rasjonelle valg for ulike former for dialog (s. 61-63), men i loggene uttrykker også veilederstudentene betraktninger/forforståelser om hvem nyutdannet lærer er og hvordan de på ulike måter tilfører samtalen sitt preg.

Når forhold ved nyutdannet lærer og forhold ved veileder så sterkt blir uttrykt i disse loggene, kan det tyde på at viktige dimensjoner ved vår oppfatning av profesjonskompetansen til veilederne mangler, slik den er framstilt i vår modell på s. 9. Modellen trenger av den grunn også andre begreper justeringer for å fange opp alle forhold som kan synes å gi mening i veiledningssamtaler⁶. Jeg – du forholdet kan ha viktigere sider

⁶ Justering av modellen foreligger på s. 91

enn det denne modellen viser, og veilederens kommentatorkompetanse i forhold til veiledningen og saksforholdet som veiledningen angår synes i stor grad å ta opp i seg hensynet til hvem nyutdannet lærer er. Tekstene kan oppfattes som uttrykk for bestrebelser etter den treleddete relasjonen som Skjervheim beskriver (1996). Dette skal vi komme tilbake til i diskusjonen til slutt, men først litt mer om hva vi kan tolke ut fra analysene av læringsloggene til de ni veilederne.

Slike forhold kan ut fra de ni loggene kategoriseres gjennom samskapning, spenning og harmoni. Som i dialoger (s. 61 - 63) er ikke kategoriene gjensidig ekskluderende, men heller uttrykk for hva veilederstudentene uttrykker gjennom sine tekster gjennom ordbruk på beskrivende, analytisk og vurderende nivå. For disse kategoriseringene tar vi utgangspunkt i tekstenes referensielle nivå og leter etter ordbruk. Sitatene vi gjør bruk av er valgt ut for å løfte deltakernes autentiske stemmer frem og for å utdype, konkretisere og eksemplifisere de ulike kategoriene. I tillegg er de valgt ut for at vi skal kunne diskutere, kritisere og belegge funn. Sist men ikke minst vil sitatene i seg selv og våre fortolkninger av dem gi leserne muligheter til egne refleksjoner og alternative tolkninger (Kvale 1996). Faren ved en slik framgangsmåte er at vi ubevisst kan komme til å trekke fram sitater som bidrar til å bekrefte egne hypoteser og teoretiske antakelser. Analyse og tolkningsprosesser leder ikke alltid til ny kunnskap og økt forståelse. Tvert imot vil det kunne forekomme at "ny" kunnskap er fortolket og tilpasset eksisterende forståelse. Vi kan ubevisst utelate ny kunnskap som utfordrer våre forforståelser (Ödman, 2003). Vi har forsøkt å være bevisst denne problematikken uten at det betyr at den er løst.

Samskapning

Pronomenet *vi* er brukt i flere av loggene til liks med *sammen*. Slik ordbruk kan være en ledetråd for å kunne si noe om hvordan samskapning av kunnskap kan foregå i profesjonelle veiledningssamtaler der begge parter er oppfattet som aktører og konstruksjon av ny kunnskap kan oppstå. I henhold til Engströms kategorier vil dette kunne betegnes som produktiv og overskridende læring og knyttes til utvidelse av eksisterende forståelse for begge parter. I læringsloggene er det mulig å finne flere uttrykk som kan vise til at veilederne lærer vel så mye som de nyutdannede lærerne. Tre eksempler er her presentert. De er valgt ut fordi de klart uttrykker hva V selv får igjen, og i Flyvbjergs (2006) ordbruk vil de være "extreme cases".

Logg B

Litt bakgrunn om ny lærer. Hun framstår som meget reflektert, men mangler naturlig nok den erfaringen som en mer erfaren lærer innehar. Veisøker har gjort seg ferdig med veiledning som er typisk for en helt fersk lærer og vil dypere inn i materien og jobbe mer med metodikken og hvordan løfte en allerede god undervisning til en enda bedre undervisning. Dette gir meg et godt utgangspunkt for veiledningen, men merker at det strekker meg og gjør at jeg må tenke enda mer over min egen lærergjerning og hvordan også jeg selv kan bli enda dyktigere. Jeg som veileder ønsker ikke å være skolepoliti, men heller hjelpe veisøker til å reflektere over egen undervisning og metodikk. Her får jeg bruk for min kommentatorkompetanse.

Veileder gir her uttrykk for at veiledningen bidrar til at han tenker mer over egen lærergjerning og undervisning. Om egen rolle er han klar. Han vil ikke være politi, men heller hjelpe den nyutdannede til å reflektere over undervisningen. Hans kommentatorkompetanse i didaktiske spørsmål blir trukket fram som viktig i denne sammenhengen.

Logg E

Dei siste månadane har eg fått lære meir om rettleiing og eg har fått gleder av å vere rettleiar for ein god, nyutdanna kollega ved skulen min. Etter månader med meldingar og nokre samtalar har me saman kjent på både krevjande arbeidskvardag, krevjande arbeidsoppgåver, gleder ved yrket og gleder ved meistring. For min del har dette dreidd seg om ny kunnskap som skulle innlærast og praktiserast på min veg til å bli utdanna til profesjonell rettleiar for nyutdanna kollega. For den nyutdanna har eg inntrykk av at det har vore utfordringar som det har vore viktig og godt å lyfte fram, samtidig som ho har fått bekrefta at ho gjer mykje rett og bra. Eg har fleire gonger tenkt at dette er verkeleg lærerikt!

Veileder E skriver om gleden ved å være veileder for en ny kollega, og viser med det en positiv veiledende holdning overfor sin nye kollega. Gjennom å være tett på sin nye kollega både skriftlig og muntlig over lang tid, forteller veileder om det krevende arbeidet og de komplekse oppgavene nye kollegaer står i.

Kleven (2010) understreker betydningen av å mestre i yrkesstarten, og det kan se ut som om at veileder nettopp er opptatt av dette. Det krevende arbeidet og de krevende arbeidsoppgavene, er argumenter for en veiledning overfor nyutdannede lærere som går over tid. En slik veiledning gir rom for progresjon, endring og dynamikk i prosessen, samtidig som enkelthendelser kan settes inn i en større sammenheng (Lauvås og Handal 2000, Hanssen og Østrem 2010). Veiledningssamtalen må ut fra et slikt perspektiv betraktes som en prosess der tanken utvikles gjennom ulike utkast og versjoner. I læringsloggen beskriver V samspillet mellom seg og ny kollega i et "me saman" perspektiv og anerkjenner dermed sin nye kollega som ekspert på sine erfaringer og kunnskaper. Relasjonen mellom nyutdannet lærer og V synes å ha gitt energi for begge, i stedet for at de begge er blitt tappet for energi (Gjems 1995). Selv om V i læringsloggen gir uttrykk for et samskapende veiledningsperspektiv (Løw 2009), hvor styrkeforholdet mellom nyutdannet lærer og veileder vil variere, erkjenner og påtar V seg ansvaret for samtalens profesjonelle karakter.

Logg F

Den store lærdommen etter tredje treparts veiledning var hvor viktig den foregående koreografien var. Gjennom den fikk jeg både forberedt meg selv temamessig i forhold til det veisøker ønsket å snakke om, jeg fikk lest meg litt opp på emnet og jeg kunne finne relevante ressurser.

Da jeg fikk tilbakemelding på at koreografi først ikke var bestått, tenkte jeg at det var noe hokus pokus jeg skulle kunne, altså at det var kunnskap om emnet som umiddelbart skulle poppe opp i hodet mitt idet jeg fikk bestilling fra veisøker. Dette fikk jeg nesten litt panikk av fordi jeg tidligere har tenkt at mye av veiledningen skal handle om å bruk den kompetansen som ligger hos meg og veisøker (og mellom oss). Ikke at jeg i så stor grad skulle være nødt til å hente inn mye ekstra kunnskap. Jeg skjønner nå at det er godt med ekstra kunnskap, at den ikke er så langt unna, og at denne ligger kortere unna meg enn den gjør for veisøker fordi jeg veit hva jeg trenger og hvor jeg skal leite. Den ekstra bonusen blir jo at vi begge lærer noe nytt.

Jeg tenkte tidligere at dette "noe nytt" skulle komme fra selve veiledningssamtalen og ikke i mine forberedelser. Men jeg ser at de ny stiller relevante spørsmål som vi "erfarne" har godt av å tenke gjennom og at vi nettopp med vår erfaring kan bruke spørsmålene på mange

nivåer. Dette skriver jo litteraturen vi har lest i studiet om og, men jeg har bare ikke sett det på den måten før.

Jeg ser og at gjennom å forberede seg i koreografien blir veiledning mer tematisk og profesjonell og ikke bare et menneskemøte. Det blir et møte om en sak, som veiledningstrekanten viser. Og koreografien gjør det lettere å huske "saken".

I loggen gir veileder uttrykk for sin tidligere forståelses ... *tidligere har jeg tenkt at mye av veiledningen skal handle om å bruke den kompetansen som ligger hos meg og veisøker (og mellom oss). Ikke at jeg i så stor grad skulle være nødt til å hente inn mye ekstra kunnskap.* Men i arbeidet med å koreografere veiledningsmøter, har hun utvidet sin eksisterende forståelse av veiledning og endret sin oppfatning av forholdet mellom veisøker og veileder. For som hun skriver: *"Den ekstra bonusen blir jo at vi begge lærer noe nytt"* Selv om veileder her kommuniserer i pronomenet *vi*, er loggen i hovedsak skrevet i et jeg-perspektiv med vekt på egenlæring og oppdagelse av at nye kollegaer også har kompetanse å bidra med. Veileder forteller om sin egen utvikling mot å bli en profesjonell veileder med både aktør – og kommentatorkompetanse og om hvilke medierende redskaper hun har tatt i bruk på sin læringsvei. Sitatet: *"Men jeg ser at de nye stiller relevante spørsmål som vi "erfarne" har godt av å tenke gjennom og at vi nettopp med vår erfaring kan bruke spørsmålene på mange nivåer"* uttrykker en forståelse av at mennesker lærer og skaper sin identitet i møtet med viktige andre (Løw 2009). I tillegg til å ha lært i møte med ny kollega, forteller hun om at veiledningsmøtene er blitt noe mer enn menneskemøter. De er blitt mer profesjonelle og saksrettet fordi veiledningsmøtene ved hjelp av koreografier er mer forberedte.

Spenning

Samtidig som samskapning av kunnskap foregår, kan spenningen mellom posisjoner og funksjoner komme til uttrykk. Dette kan illustreres gjennom følgende utsagn i loggene.

Logg A

Dette trepartsmøtet lærte meg at møtet ikke alltid blir slik jeg hadde tenkt og lagt opp til. Koreografien var ikke stram, men jeg følte at teori og innspill som jeg hadde tenkt å bringe på banen ble utelatt. Veisøker hadde ordet mye, og jeg må nok bli flinkere til å avbryte og få møtet inn på et spor som er mer nyttig. Samtidig hadde nok veisøker et stort behov for å få ut litt frustrasjon og lufte sine tanker. Det må det også være rom for i et slikt møte.

Logg G

Det jeg erfarte gjennom veiledningssamtalen er at det har stor betydning hvordan veisøker er som person. Jeg har hatt en veisøker som snakker veldig mye, som lett kommer på "viddene", og som ofte ikke svarer på spørsmålene som blir stilt. Og det var vanskelig å få henne tilbake " på sporet " når hun havnet på "viddene". Jeg kunne vært flinkere til å få henne tilbake på "sporet, men jeg var redd hun skulle få en negativ opplevelse av samtalen dersom jeg gjorde det for ofte. Jeg tenker at dersom jeg hadde hatt en veisøker som snakket lite, ville gjennomføringa av samtalen vært helt annerledes. Av dette har jeg lært at jeg på forhånd må bruke en del tid på å tenke igjennom hva som kan skje underveis i en samtale dersom jeg har en veisøker som snakker mye, eller jeg har en veisøker som snakker svært lite. En kan ikke forutse alt som kan skje i en samtale. Mye tror jeg også handler om erfaring. Du vil takle situasjoner annerledes dersom du har tidligere erfaringer fra lignende situasjoner, enn dersom du ikke har slike erfaringer. Jo flere veiledningssamtaler du har, jo bedre vil du bli til å gjennomføre dem. Og jo flere forskjellige personlighetstyper du får erfare som veileder, jo flinkere vil du bli til å takle dem.

I sitatene beskriver veilederne egne erfaringer og opplevelser ved å være veileder for en ny kollega. Sentralt i beskrivelsene er spenningsforhold og dilemmaer knyttet til egen veiledning og følelser i møte med de utfordringene som oppstår.

Veiledning som didaktiske møter er møter mellom noen om noe (Hanssen og Østrem 2010), og veiledningen vil alltid være preget av forhold ved personene som deltar i veiledningen, saken og konteksten veiledningen er en del av. Veileder A og G omtaler sine nye kolleger som snakkesalige, ofte kommer på viddene og som vanskelige å få tilbake på sporet. Når veileder ikke opplever at hun får til det som er planlagt med veiledningen, kan hun oppleve relasjonen til veisøker som preget av motspill (Fuglestad 1993). I lys av Gjems (2005) kan relasjonene innen et slikt spenningsforhold mer tappe veileder og veisøker for energi enn å gi begge energi. Samtidig uttrykker veilederne en metatenkning om hvorfor det er slik. Begge forteller om det dilemmaet de står når den nyutdannede læreren snakker i vei og hvordan avbrytelse kan gi ny kollega negative opplevelser. Veileders usikkerhet gjør at hennes stemme blir undertrykt, og det som i utgangspunktet er tenkt som en flerstemmig samtale blir enstemmig. Når styrkeforholdet mellom nyutdannet lærer og veileder blir så ujevn som beskrevet i disse loggene, evner heller ikke veileder å påta seg ansvaret for

samtalens profesjonelle karakter. Selv om veileder uttrykker usikkerhet i disse konkrete situasjonene, forteller de om en forståelse av at veiledning vil være forskjellig alt etter person, sak og situasjon. Logg G forteller også at veiledning som ferdighet er noe som må øves på før det kan utøves på en profesjonell måte. Så like mye som nye lærere trenger tid for å lære å være lærere, trenger veiledere både tid og støtte for å bli profesjonelle veiledere og finne sin identitet som veiledere.

Harmoni

Dette kan komme til uttrykk gjennom utsagn som innebærer konsensus og hvordan enten N og V skal prøve ut ting i fellesskap, hvordan N finner mening i samtalen ut fra Vs vurdering av den og hva V antar at samtalen bidrar med i form av felles forståelse. Et typisk eksempel er at veileder B antar at de begge gleder seg til neste veiledningssamtale. Et annet eksempel er at begge finner ut av noe de sammen skal prøve ut før neste samtale (eksempel C).

Logg I

Jeg håper at jeg som veileder kan være til hjelp for noen lærere i tiden fremover. Gjennom å lytte og vise forståelse til en krevende hverdag som lærer, håper jeg at veiledningen vil være en støtte på veien, slik at lysten til å fortsette overveier den fortvilelsen om å ikke gjøre alt fullkomment i starten, den følelsen som flere nyutdannede lærere opplever i starten av yrkeskarrieren. Det å fokusere på hva en kan gjøre i stedet med problemet, stille spørsmål med hva en kan gjøre for å forbedre dette, er den rette veien å gå Ros til den nyutdannede er viktig. Som ny får en høre mest om det som er negativt, rosen uteblir.

Veileder I gir uttrykk for at hun vil være både hjelper og støtte for sin nye kollega i yrkesstarten i tillegg til at hun vil vektlegge ros. I det didaktiske møtet kan vi si at veileder I mer vil vektlegge forhold ved person enn ved sak. Samtalen vil da preges av å lytte og prøve å forstå ny lærer i tillegg til å bekrefte og rose det som er positivt. Veiledningssamtalen i et slikt perspektiv hvor vektleggingen er på veisøker, vil være basert på symmetriske relasjoner og en etterstreben etter harmoni. Veileder kan være så positiv i sin veiledning og gi så mye ros, at hun nesten ikke har noe å si om saken annet enn at "det var så bra så" (Handal og Lauvås 1999). En slik form for veiledningssamtale motvirker ulikhetene i veisøker og veileders rolle som grunnlag for læring. I stedet søkes enighet og enstemmighet hvor samtalen får preg av å være monologisk uten spenning og mangfold.

Betydningen av trepartsmøtene

Alle de ni læringsloggene viser til samtalen i etterkant av veiledningen og refererer til forhold som har vært tatt opp og diskutert i dem. Det kan tyde på at trepartsmøtene har vært viktige bidrag for veilederstudentene, og at kriteriene aktivt blir brukt både i samtalene og i loggene. Veileder A skriver: "Dette diskuterte vi, og x foreslo... Det tror jeg kan være en god ide" Veileder B skriver: "Det var interessant å bli observert og få tilbakemelding. Veileder C skriver: "I samtalen etterpå mente x at... Dette har jeg tenkt på, men i etterkant tror jeg likevel at..." Veileder D skriver: "I tilbakemeldingen forrige gang sa x at ... Dette var jeg bevisst på denne gangen og forsøkte å..."

Ved siden av å referere direkte tilbake til trepartssamtalene og hva som har vært diskutert i dem, inneholder også loggene egenvurdering og selvkritikk. Dette kommer til uttrykk i sitatene under der alle skriver om forhold ved seg selv.

"jeg kan bli litt for ivrig i det å komme med forslag, innrammingen går greit men det er i omrammingen jeg må holde igjen"

"jeg har nok vært for opptatt av koreografien, må nok prøve å frigjøre meg noe mer slik at jeg kan være mer til stede i samtalen"

"jeg opplever at jeg klarer å være lyttende, gir veisøker rom til refleksjon og redskaper til bruk i sitt videre arbeid"

"jeg synes jeg fikk til en god veiledningssamtale fordi veisøker fikk komme med egne tanker samtidig som jeg kom med spørsmål og innspill"

"jeg mener jeg har utviklet meg fra å være en veileder bundet til koreografien og følge den slavisk til å la den bare være en ramme for møtet som vi kan bevege oss innenfor"

Betydningen av koreografi

Alle loggene viser til koreografien på en eller annen måte. Det kan tyde på at de er viktige stillas for veilederstudentene både i planlegging og gjennomføring av samtalene. Veileder F uttrykker dette eksplisitt og sier at hun har hatt stor nytte av å skrive koreografi.

Veiledningen ble mer tematisk og profesjonell og ikke bare et menneskemøte, sier hun. Hun mener at ved hjelp av koreografiene ble det også lettere å huske saken, altså de faglige spørsmålene. Hun mener at selve "diskusjons-sakene" ble engasjerende og poengterer

videre: *"selv om det relasjonelle ikke var helt på plass, kunne vi likevel diskutere og komme frem til noe på det profesjonelle plan".*

Når veileder A uttrykker skuffelse over manglende samsvar mellom koreografi og gjennomføring, legger hun ansvaret på seg selv. I dette tilfellet kan årsaken til manglende fokus og struktur i samtalen ha vel så mye med ny lærer å gjøre. Hun kom riktignok til samtalen med koreografien i hånda, men hadde ikke lest den og var derved ikke mentalt forberedt på det som skulle skje. Veileder skriver: *"I dette møtet fikk jeg ikke relatert motivasjonsproblemet opp mot teori om emnet slik jeg hadde tenkt. Jeg sitter igjen med en følelse av at selve veiledningsmøtet kunne vært mer oppklarende enn det ble."*

Oppsummering fase 4

Som en innledning til analysen av læringsloggene skriver vi at vi ikke var tydelige på anvisning og standardisering av loggens hensikt, innhold og form, og at aktørers tenkemåte og kommentatorkompetanse i reelle livssituasjoner kan ta ulike retninger og rette oppmerksomheten mot forskjellige forhold. Til tross for forventninger om et bredt spekter av perspektiver og at det ville bli vanskelig å trekke ut noe entydig av disse loggene, viser de likevel likheter ved at relasjonen til N blir tydeliggjort, at betydningen av koreografiene blir understreket og at alle viser til trepartsmøtene. Måten de omtaler disse temaene på, varierer både i ordbruk og vektlegging. Denne variasjonen hvor studentene har tenkt og vurdert mer på egne vilkår er berikende og har gitt oss dypere innsikt og større forståelse for hva som har gitt mening for studentene og hvorfor det har blitt som det er blitt. Variasjonen er gjort mulig nettopp fordi at anvisningen for hva en læringslogg var såpass åpen, i motsetning til nøklene vi ga i forhold til koreografiene. Vi kan aldri bli klar over hvordan læring skal være uten å være i dialog med de som skal lære. Loggene kan ses på er et uttrykk for en dialog med studentene hvor de i 1.person fritt forteller om hva de har lært i studiet. På den andre siden kan de oppfattes som en tilpasning til studiet og forsøk på å skrive hva de tror at vi forventer. Det er likevel grunn til å hevde at læringsloggene gir støtte til arbeidskravene og deres verdi som medierende redskap.

Selv om vi har uttrykt forbauselse over at loggene så sterkt uttrykker forhold ved N og hvordan bidragene til de nyutdannede preger veiledningen, handler studiet om å kvalifisere profesjonelle veiledere som skal kunne veilede nyutdannede lærere. Da er det naturlig at de

alle er opptatt av N. Samtidig er det som skrives om forhold ved veisøker interessant særlig i et relasjonelt perspektiv og forståelsen av at rollene mellom V og N konstitueres i forhold til hverandre. Et relasjonelt perspektiv trenger "mellomliggende" begreper hevder Wadel (2002:106), som han kaller læringsforhold og som han argumenterer for betydningen av når det gjelder samhandling. *"Læringsforhold"*, sier han, *"krever at begge parter i en læringssituasjon er gjensidig motivert til å lære, i stand til å motivere gir hverandre og i stand til å la seg motivere av andre"*. Han peker videre på at slike motivasjonsforhold forutsetter at det eksisterer tillitsforhold, aktelsesforhold og følelsesforhold mellom partene. Disse forholdene forsterker hverandre, og motsatt vil forstyrrelser i et forhold lede til forstyrrelser i andre forhold (ibid). Slik vi kan se i kategorien spenning, eksempel 1 veileder G. "Samtalen kan være mye og vil selvsagt farges av hvem både veileder og veisøker er og tema som tas opp" (V E), "samtalen ville nok vært en annen hvis jeg hadde hatt en annen å veilede" (V G , "kan ikke forutse alt som skjer i en samtale (VH) ".

De ni læringsloggenes representativitet

I studiet har vi mottatt totalt 56 læringslogger, og det er mulig å tenke seg at de ni som er trukket ut for å belyse forskningsspørsmålene vil uttrykke seg annerledes enn de som ikke er det. Av den grunn har vi tilfeldig trukket ut ti andre logger for å sammenligne dem med de ni⁷. Også disse ti loggene tar opp forhold ved nyutdannet lærer, seg selv som veileder, gjennomføring av veiledning som sak og forhold ved sakene som er meldt inn av de nye kollegaene. Alle nevner også betydningen av koreografiene, og fem skriver om betydningen av trepartssamtalene. De ni loggene vi har analysert, skiller seg derved ikke fra de ti vi har sammenlignet med, og vi kan derved hevde med større sikkerhet at de ni er representative for alle når det gjelder tematikk.

De skriftlige arbeidskravene synes å representere et rom hvor deltakerne har kunnet være spørrende til egen veiledning og læring samtidig som de har satt ord på egne og andres erfaringer.

OPPSUMMERENDE DISKUSJON

⁷ Hver femte lagrede logg i mappene med arbeidskrav ble trukket ut

Gjennom å studere utvalgte arbeidskrav i veilederutdanningen, har vi nå skaffet oss et empirisk grunnlag for å kunne diskutere kvaliteten på utdanningen og spørsmålet om arbeidskravene er tjenlige redskaper for å utdanne profesjonelle veiledere. Fungerer disse arbeidskravene slik de er tenkt, og i så fall på hvilke måter?

Arbeidskrav har vi definert som medierende pedagogiske redskaper. Slik sett har vi bestemt at de skal ha retning mot å utvikle den forhåndsbeskrevne tresidige kompetansen vi har brukt som rettesnor for vår utdanning. Samtidig har vi vært opptatt av om den skisserte kompetansemodellen vi har etablert er tilstrekkelig og gyldig med tanke på hva som skjer i autentiske veiledningssituasjoner der veilederstudenter er veiledere for nyutdannede kolleger. Kvaliteten i studiet har vi knyttet til studentenes endringsprosesser. Av den grunn har vi kalt dette en evaluerende studie der arbeidskrav og våre egne begrunnelser for dem er gjenstand for undersøkelse. Innsikten ønsker vi å bruke til å justere, eventuelt forandre utdanningen, med forskningsbasert kunnskap som utgangspunkt. Det handler derfor om en evaluerende studie med et konstruktivt siktemål i henhold til Kallebergs (1996) distinksjoner mellom ulike kvalitative studier.

Utdanningen har vært undersøkt gjennom studentenes aktiviteter i den, og det er dette materialet som skal gi oss grunnlag for å uttale oss om utdanningen og eventuelt om den bidrar etter hensikten og i så fall på hvilken måte. Så i hvilken grad kan medierende redskaper som arbeidskrav bidra til produktiv og overskridende læring?

Spørsmålene som har ledsaget analysene og som i denne avsluttende diskusjonen skal belyses har vært knyttet til fasene i de didaktiske møtene samt læringsloggene som studentene skal skrive etter det siste trepartsmøtet:

Fase 1: (Innmeldte temaer fra de nyutdannede lærerne) gjelder hvilke temaer som blir meldt og hvordan de uttrykker sine behov.

Fase 2: (Koreografiene) gjelder hva slags typer samtaler som kan spores i dem og hvordan slike samtaler kommer de nyutdannede lærernes behov i møte.

Fase 3: (Observasjoner av veiledningssamtaler) gjelder hva slags samtaler som utspiller seg når det gjelder tematisk innhold og form. Dessuten hva det er som karakteriserer utviklingsforløpet i samtalene og hvem bidrar til utviklingen av dem på hvilken måte.

Fase 4: (Læringsloggene) gjelder hva og på hvilken måte veilederstudentene kommenterer sin egen læring og hva som har hatt betydning for dem.

I diskusjonen skal vi ikke gjenta oppsummeringene etter hver fase, slik de er framstilt foran, men heller trekke fram noen særlige forhold som vi mener det er verdt å diskutere.

Noen forbehold

Vi har selvsagt ikke noe grunnlag for å uttale oss om hvordan de didaktiske møtene ville forløpt uten deltakelse i dette studiet. Sammenligning mellom veiledningsamtaler der veiledere med og uten utdanning inngår, kunne gitt oss svar på spørsmål om betydningen av veilederutdanning og også forskjeller mellom slike. Ei heller har vi grunnlag for å uttale oss om arbeidskravene blir gjort til en del av veiledernes handlingsrepertoar over tid. En studie som fulgte veiledere over et større tidsrom, kunne gitt grunnlag for å uttale seg om det. Vi har studert didaktiske møter og bruk av redskaper i den konteksten de foregår i over et kortere tidsrom på ca. et halvt år, og med slike forbehold skal vi oppsummere og diskutere arbeidskravenes betydning og vår egen utdanning.

Tematisk innhold og bruk av nøkler

Når vi ser på det tematiske innholdet i de didaktiske møtene, har vi sett at selv om det er mulig å definere et hovedtema, knytter dette seg alltid til en rekke andre temaer og forhold om lærerfaglige spørsmål. Vi ser hvordan didaktiske kategorier alltid berører andre kategorier og at slike relasjoner skapes i forberedelse til og gjennomføring av samtalen. Selv om det er den nyutdannede læreren som melder tema, ser veiledernes kommentatorkompetanse ut til å bety mye for hvordan forløpet utvikler seg og i hvilken grad samtalenes temaer blir løftet fram og diskuteres på et mer overordnet og prinsipielt nivå. Altså fra det sansemessige og partikulære til det overordnede, prinsipielle og abstrakte, for så å bevege seg tilbake til det konkrete og partikulære. Slike bevegelser kan forstås som tegn på dialektiske forhold mellom spontane og vitenskapelige begrep, det vil si, de beveger seg nedenfra og oppover og samtidig ovenfra og nedover (Vygotskij 2001).

I så måte kan koreografiene og skriftlig forberedelse fra veiledernes side se ut til å være et viktig medierende redskap. Mens innramming, sett som framgangsmåter for å forstå sak og situasjon, er tydelig i både koreografier og veiledningsamtaler, blir omrammingen mindre tydelig i de gjennomførte samtalen. Selv om veilederne ser ut til å ta i bruk nøklene vi har

etablert gjennom studiet i hele det didaktiske møtet, er det forskjeller mellom koreografiene og samtalene i hvilken grad omramming kommer til uttrykk. At omramming, forstått som å utfordre eksisterende tenkemåte, forklaringer og perspektiv, er mindre synlig i de muntlige samtalene, kan ha flere årsaker.

En forklaring kan ligge i forskjellen mellom skriftlig og muntlig språk, og den muntlige dialogens begrensninger (Vygotskij 2001). Det er krevende å tenke teoretisk, prinsipielt og alternativt når den muntlige dialogen krever umiddelbar respons. En annen forklaring kan være at veilederne i sin tilnærming i stor grad tilpasser seg de nyutdannedes antatte behov, og at slike behov blir tydeligere i ansikt – til – ansikt møtene enn i forberedelsesfasen når veileder har distanse til personlige og emosjonelle sider hos den nyutdannede kollegaen sin. Gjennom innholdsanalysene av læringsloggene, har vi i stor grad fått bekreftet at koreografiene er et viktig medierende redskap for å gjennomføre profesjonelle samtaler, og vi antar at innramming og omramming vil være viktige ideal å løfte fram i en veilederutdanning for å unngå at veiledningssamtaler bare blir bekreftende uten å inneholde utfordringer på tenkning. Noen logger uttrykker dette eksplisitt, og alle viser til koreografiene på ett eller annet vis. At oppfatningen om den nyutdannede lærerens situasjon har betydning for graden av omramming, skal vi komme tilbake til, men først litt mer om de tematiske forholdene og fraværet av disiplinfaglige spørsmål.

Siden det ofte understrekes at den gode lærer kan sitt fag, er fraværet av disiplinfaglige spørsmål interessant. Vektleggingen av disiplinfaglig fordypning er styrket i grunnskolelærerutdanningen hos oss, og i USA har dette gått på bekostning av pedagogisk fordypning, hevder Cochran-Smith (2005). I Norge er allmennlæreren en saga blott, og faglig fordypning er ønsket både i lærerutdanningen og uttrykt gjennom kompetanseforskriften for arbeid i skolen. Når spørsmål om disiplinfaglige temaer ikke blir løftet fram i de møtene vi har studert, ser dette ut til å være i overensstemmelse med andre studier. Som hos oss, finner Strong og Baron (2004) i sine analyser av veiledningssamtaler med nyutdannede lærere fra USA at samtalene i liten grad berører disiplinfaglige temaer. I stedet er temaene konsentrert om undervisning generelt eller forhold til elever. Det samme rapporterer studien til Bradbury og Koballa (2007) om når det gjelder veiledning mellom naturfaglærere. Disiplinfaglige spørsmål var fullstendig fraværende i veiledningssamtalene, sier de. Forskerne

spør om veilederne tror at de nye lærerne kan faget godt nok, og at mer generelle spørsmål om klasseledelse og elevengasjement derfor blir sett på som viktigere.

Tilsvarende funn finnes i studien til Hanssen, Husebø og Moen (2010) om kollegaveiledning i høyere utdanning. Universitetslærerne uttrykker behov for praktiske tips når det gjelder planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning i tillegg til spørsmål om hvordan de skal håndtere studentatferd. Universitetslærerne uttrykker videre et tydelig behov for begreper å tenke i og kommunisere med når det gjelder undervisning. Noen uttrykker også behov for teoretiske perspektiver for å bli tryggere i samarbeid med kollegaer når det gjelder å kunne argumentere for valg og for å kunne utfordre eksisterende undervisningskultur.

At lærere i grunnskole, videregående skole eller høyere utdanning ikke etterspør fag, kan forklares med at de er profesjonelle fagpersoner som gjennom en lang utdanning på høyere nivå har ervervet seg en kunnskapsbase som grunnlag for utførelsen av arbeidet sitt. Men slike funn kan også forstås som tegn på at undervisning er en komplisert virksomhet som krever oppmerksomhet rundt mange forhold, der disiplinfaglige spørsmål er en liten del og kanskje underordnet andre aspekter i arbeidet. Om lærere i høyere utdanning, sier Handal (2006) at de svært ofte ikke fyller kravene for sin profesjon som "lærere" i fagene sine. Han argumenterer for at lærere må utvikle en dobbel profesjonalitet – som både fagpersoner og som undervisere. Han argumenterer for at lærere må utvikle en dobbel profesjonalitet – som både fagpersoner og som undervisere. Vi snakker heller om en flersidig profesjonalitet, og den gjelder like mye for veiledere.

Diskusjoner om disiplinfaglig versus lærerfaglig profesjonalitet er interessante i seg selv, og kan være et spørsmål om forgrunn og bakgrunn i yrkesutøvelsen som lærer uavhengig av nivå i utdanningssystemet.

Når veilederne i vår studie ikke går inn i disiplinfaglige spørsmål, kan det bli forstått i lys av invitasjonene fra de nyutdannede lærerne og veilederens forsøk på å svare på deres behov. Når de nyutdannede lærerne ikke etterspør slike temaer, er det fordi de ikke har sett betydningen av disiplinfaglige spørsmål for kvalitet i undervisningen? Eller er det fordi de har så mye annet å tenke på som forstyrrer oppmerksomheten at de ikke greier å konsentrere seg om dette i sin nåværende yrkesutøvelse? Eller kan det være at slik kunnskap blir tatt for

gitt og av den grunn ikke er nødvendig å snakke om? Et annet poeng kan være at arbeidets retning først og fremst er preget av hensynet til menneskene som skal delta i undervisningen, og av den grunn kommer de disiplinfaglige spørsmålene i bakgrunnen. De er på ett vis innbakt i den didaktiske orienteringen uten at de nevnes eksplisitt.

Når vår studie er basert på veiledning med første års nyutdannede lærere, kan det være at en longitudinell studie vil kunne vise at oppmerksomhet på disiplinfaglige spørsmål kan øke etter hvert som nye lærere i større grad mestrer de lærerfaglige utfordringene. Dette er imidlertid spekulasjoner, men kan være verdt å undersøkes.

Fra amerikansk hold hevder Smith og Ingersoll (2004) at veiledning med nyutdannede lærere ser ut til å ha best effekt når veileder og ny lærer underviser i og har samme fag. Ut fra vårt materiale er det ikke noe som tyder på at dette er en forutsetning eller en faktor som betyr særlig mye for kvalitet i veiledningen. Men det er mulig at det ville hatt betydning hvis erfarne lærere veiledet hverandre.

Fransson (2012), som har intervjuet svenske rektorer om hva de vil se etter for å godkjenne nye lærere⁸, beretter på samme måte at disse rektorene ikke nevner disiplinfaglig kunnskap og innsikt. Til liks med vårt materiale viser det seg at det er de lærerfaglige spørsmålene, fristilt fra de disiplinfaglige, som blir vektlagt av skolelederne.

Ut fra vårt materiale kan vi konkludere med at veiledningssamtalene i all hovedsak handler om det lærerfaglige i motsetning til det disiplinfaglige. Og det er ikke noe som tyder på at felles fagkrets for veiledere og nyutdannede lærere betyr noe for kvaliteten i veiledningen.

Betydningen av de nyutdannede lærerne og deres invitasjoner

Det som har forbauset oss mest i denne studien er hvordan den nyutdannede læreren og hans/hennes situasjon ser ut til å prege de didaktiske møtenes innhold og form. Måten de uttrykker sine behov på har vi kalt invitasjoner, og disse invitasjonene ser ut til å bli tolket og forstått av veilederne som i stor grad tilpasser seg den nyutdannedes antatte behov og blir medbestemmende for koreografiens innhold og form. Veiledernes invitasjoner uttrykt gjennom koreografiene og graden av åpenhet eller lukkethet i dem ser altså ut til å være konstituert av de nye kollegenes invitasjoner og utgjør rolleforståelsen til veilederne. Spørsmålet om de skal påta seg rollen som hjelper, medkonstruktør av kunnskap,

⁸ I Sverige har nye lærere et prøveår, og det er rektor som skal godkjenne dem før de får den endelige lærerlisensen.

informasjonsinnhenter eller støttespiller ser ut til å være bestemt av hensynet til den nyutdannede mer enn en statisk rolleoppfatning.

Veiledning mellom utfordring og støtte er to karikerte ytterpunkter når det gjelder å forstå veiledning, skriver Handal og Lauvås (1999). Når en veileder ønsker å være hjelper, trøster og støtte for sin nye kollega i yrkesstarten, kan det synes som om veiledning er forankret i humanistisk psykologi (Bue 1973). I et slikt perspektiv er personlig vekst det høyeste målet, og veiledningen baserer seg på symmetriske relasjoner der harmoni etterstrebtes. Veileder kan være så positiv i sin veiledning, at hun neste ikke har noe å si om saken annet enn at "det var så bra så", sier Handal og Lauvås (1999). Troen på disse prinsippene er så sterk, at konstruksjonen truer med å gjøre veisøker til objekter som gir forventet respons på humanistiske signaler, i følge Bue (1973). En slik form for veiledning motvirker ulikhetene i veisøker og veileders roller som grunnlag for læring. I stedet søkes enighet og enstemmighet hvor samtalen får preg av å være monologisk uten spenning og mangfold. Slike perspektiv går det an å slutte seg til på generelt grunnlag og kan knyttes til veilederens kommentatorkompetanse om saksforhold. Men bevisstheten om hvem de nyutdannede er og deres situasjon kan forklare mangel på dynamikk og utfordringer i samtalene mer enn en statisk rolleoppfatning og kompetanse hos veileder. Humanistisk psykologi kan ha sin berettigelse så vel i veiledning som i undervisning, og vi skal ikke kimse av betydningen av *den andre* i de didaktiske møtene.

Vår kompetansemodell har ikke tatt høyde for aktør og kommentatorkompetanse når det gjelder hensynet til den nyutdannedes situasjon, og mye i vårt materiale peker på at en slik bevissthet vil være viktig for kvalitet i veiledningsmøter.

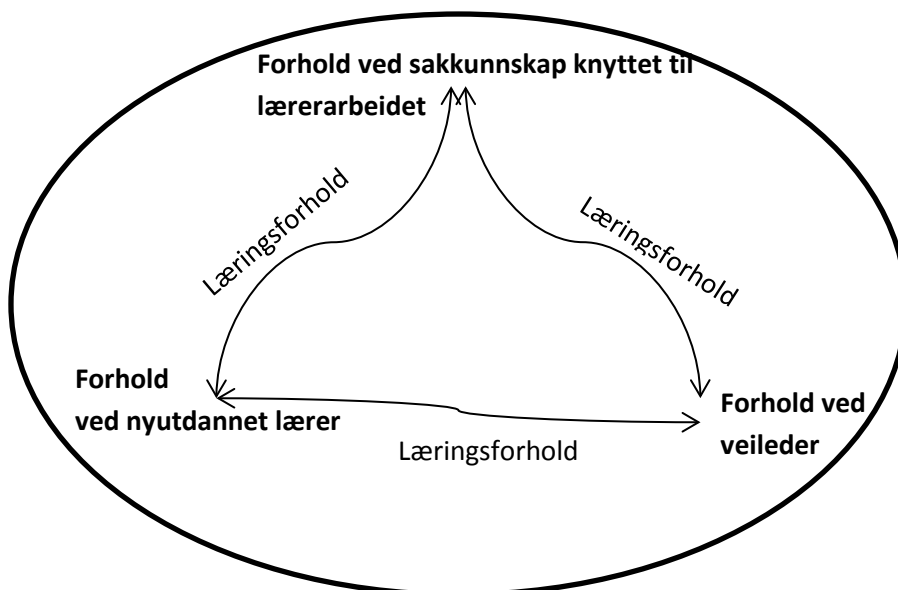
Fra USA skriver Johnson and Kardos (2008, 458) '*... though most U.S. new teachers are currently assigned mentors, large proportions of them are inappropriately matched...*'

I vår utdanning har ikke forsøk på å kople veileder og nyutdannet vært et tema. Vi vil heller hevde at profesjonelle veiledere skal kunne forholde seg til hvem som helst på en profesjonell måte uavhengig av personlighet, undervisningsfag eller posisjon i skolesystemet. Nøklene bør av den grunn brukes med fleksibilitet, og skjønnsmessige vurderinger vil prege handlingene til veilederne. Dette ser også ut til å være tilfelle ut fra analysene vi har gjort der veilederne inviterer den nye kollegaen inn ut fra hva de tolker som dennes behov og påtar

seg den rollen de mener er mest tjenlig. Hvordan de beskriver sin kollega og gjennomføringen av veiledningen i læringsloggene tyder på bevissthet om sak og person i veiledningen, og at veiledningsnøkklene blir brukt med kløkt og hensynet til den nye. Dette tilsier at kompetansemodellen må utvikles til en flersidig modell der hensynet til den nyutdannedes behov inngår.

På grunnlag av empirien har vi utviklet de to modellene vi viser til på s. 8 og 9 i rapporten.

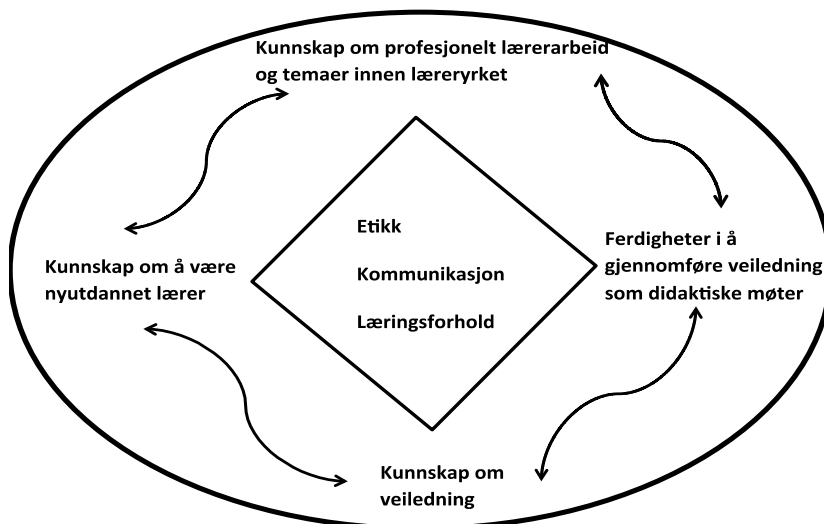
Figur 3 under er en presisering og utvikling av modellen vi framstilte på s.8 og viser til veiledning som et didaktisk møte hvor læringsforhold nå er trukket inn, og hvor møter som bevegelse er synliggjort gjennom «bølgete» piler. Læringsforhold i modellen vil ligge mellom alle de tre dimensjonene, og ulike forhold kan få større eller mindre betydning i ulike faser av de didaktiske møtene.



Figur 3: Veiledning som didaktisk møte

Kompetansemodellen for veiledere var før vi startet denne studien i utgangspunktet tresidig, se s. 9. Gjennom studien har vi sett at en veilederutdanning som har som siktemål å utdanne profesjonelle veiledere i profesjonsutdanninger, bør ta i betraktning flere kunnskapsområder og forhold enn den opprinnelige modellen. Figur 4, viser den flersidige kompetansen som vi mener veilederutdanninger nå må etterstrebe. Kunnskap om *etikk*, *kommunikasjon* og *læringsforhold* inngår i alle kunnskapsområdene og blir en overordnet

betraktning og tematikk som ikke kan skilles fra de andre kompetanseområdene. En slik flersidig kompetanse kan bidra til å utdanne veiledere med både aktør – og kommentatorkompetanse som kan fange det tosidige formålet i profesjonsutdanninger og som kan koples til profesjonskvalifisering (Molander og Terum 2008, Heggen 2010).



Figur 4: Veiledernes flersidige profesjonskompetanse

AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Ett av flere kjennetegn ved profesjoner er at de har en felles kunnskapsbase og et felles språk å kommunisere i. Profesjonsutøvere har også noen felles standarder for hvordan god yrkesutøvelse foregår (Solbrekke 2008, Grimen 2008, Karseth og Nerland 2007, Evetts 2009)

Profesjoners kunnskapsgrunnlag er et sammensatt fenomen. Noe av det særegne ved det er at det er et amalgam av teoretiske innsikter fra forskjellige fagområder og praktiske ferdigheter og fortrolighet med konkrete situasjoner (Grimen 2008: 84). Denne profesjonelle kompetansen er en førstepersonskunnskap, både for læreren, skolelederen og for ansatte som arbeider i profesjonsutdanninger, hevder Grimen. Men den må også være kollektiv hvis vi skal snakke om profesjonskunnskap. For at yrkesutøvere skal kunne dele etablert kunnskap og utvikle ny innebærer det at kunnskapen må språkliggjøres i størst mulig grad.

For lærere som profesjonsgruppe er denne særegne kunnskapen knyttet til didaktikk som handlings- og forskningsfelt. Säljös tre språklige funksjoner for kommentatorkompetanse kan nyansere og berike denne generelle betegnelsen. Når han (2001) hevder at de tre viktigste funksjonene for et faglig/profesjonelt språk er *utpekende, semiotisk og retorisk*, peker han nettopp på betydningen av kommentatorkompetansen til de profesjonelle og samtidig på hvordan språket fører til noe. Språkhandlinger (Austin 1962) kan gjøre noe både med tanken, bevisstheten og gjenstandsrettetheten. Au (1994) argumenterer for at de dialektiske bevegelsene mellom de spontane og vitenskaplige begrepene hos Vygotskij gir muligheter for å bli herre over arbeidet, fordi bevisstheten er avhengig av dem. Da trenger vi ikke bare de empiriske begrepene som er knyttet til praksis og sanselige erfaringer, men begrep og teorier som kan hjelpe oss til å forstå forhold, motsetninger og forklare arbeidet. Da trenger vi å snakke om det vi opplever, for så å bevege oss oppover til de vitenskapelige forståelsene som også gir ord for det usynlige - det vi ikke er i stand til å avdekke gjennom de spontane begrepene.

Når vi betrakter vår veilederutdanning som en profesjonsutdanning, blir betydningen av teoretiske blikk, felles begrep og muligheter for å utøve konstruktiv kritikk viktig. Lærere har ikke fått noen intellektuell beredskap for å forstå det de støter på og hva de må gjøre som lærere, sier Carlgren og Marton (2004). Hvis disse forskerne har rett, har lærerutdanningen en viktig oppgave. Og hvis vi ser på veiledning med nyutdannede lærere som en mulighet for å taesette viktige yrkesspørsmål og utvikle et språk og begrep som kan gripe om virkeligheten, er det mye som tyder på at begge parter lærer gjennom samtalene. Men de lærer kanskje forskjellige ting. Forberedelsene veilederne gjør gjennom koreografiene kan være med på å aktivisere kunnskap fra lærerutdanningen, og et par av veilederne forteller at de har funnet fram gamle pedagogikkbøker. Men de konstruerer også ny kunnskap når de skal forberede seg og ta den andres perspektiv. For å kunne være forberedt og sette ord på de yrkesfaglige spørsmålene, er de avhengig av at de nyutdannede lærerne gjør sin del av jobben – sender inn sin bestilling. Dessuten må de nye også være mentalt forberedt med utgangspunkt i koreografien.

Ved å gjennomføre denne studien har vi fått bekreftet at de arbeidskravene vi har brukt i utdanningen kan være tjenlige pedagogiske redskaper for å utvikle kompetanse innenfor veiledningsfelt. Selv har vi lært mye om veiledning, om lærerarbeid og hvordan språk er eller

kan være et viktig medierende redskap i utviklingen av bevisstheten. Som ansvarlige for både utdanningen og studien er vi blitt beriket gjennom hva vi har oppdaget, noe som har gitt seg utslag i en utvidet kompetansemodell og større tydelighet om forhold som har betydning for kvalitet i veiledningssamtaler.

Vi har sett at praksisopplæringen i studiet sannsynligvis er viktig for utvikling av veilederkompetanse gjennom måten veilederne tar i bruk veiledningsnøkler og kriteriene i skjemaet vi har utviklet. Når teori og praksis er like viktige bestanddeler i profesjonsutdanninger, må en være til stede i yrkeskonteksten for å skaffe seg den praktiske kunnskapen som er relevant for yrket (Heggen 2010). Det er lite sannsynlig at våre veilederstudenter ville lært seg det de nå kan uten å gjennomføre veiledning i praksis. Men vi har også sett at evnen til å kommentere lærerfaglige spørsmål på en profesjonell måte er nødvendig for å løfte samtalene opp på et mer generelt og abstrakt nivå. De didaktiske møtene beveger seg i ulike retninger avhengig av hvilke forhold som blir trukket inn og veileders kommentatorkompetanse. Dialogene får ulik karakter underveis avhengig av hvilken rolle veileder påtar seg og hvordan han/hun oppfatter sin funksjon i samtalen.

Utviklingen av bevisstheten om yrkesfaglige spørsmål vil kreve et språk som er egnet til å talet sette utfordringer i yrket, og teoretiske perspektiv vil kunne bidra i så måte. Når de nyutdannede lærerne tar utgangspunkt i det partikulære og nære i egen arbeidssituasjon, blir veiledningsnøklerne brukt med fleksibilitet tilpasset sak, person og situasjon. Tekstene vi har analysert viser at veilederne tilpasser rollen sin til det de antar er de nyutdannede lærernes behov, og at innramming og omramming kan være tjenlige begrep både for gjennomføring, analyse og vurdering av veiledningsmøter.

Mye tyder på at kravet om skriftlighet før veiledningssamtalene har hjulpet både nyutdannede lærere og veiledere til å utvikle den indre talen til mer presise formuleringer i ytre tale gjennom skriftspråket. Selv om vi ikke har empirisk grunnlag for å uttale oss hvordan samtalene ville forløpt uten denne forberedelsen, er det med utgangspunkt i Vygotskijs språkteori sannsynlig at konstruksjonen av ekte begrep få bedre vilkår når tenkningen foregår i skriftlig form.

Graden av et spesialisert yrkesspråk er avhengig av i hvilken grad språket utgjør en viktig faktor for utøvelsen av yrket, sier Colnerud og Granström (2007). Et yrkesspråk er noe mer enn bruken av fagtermer, og kan sis å være uttrykk for gruppens forståelse av yrket og deres

utøvelse av det, fortsetter de. Yrkesspråket kan bestå av teorier, termer, oppfatninger og forestillinger. Det kan beskrives som felles mentale bilder uttrykt gjennom ord som gir mening. Et yrkesspråk utvikles sannsynligvis best i sosiale situasjoner der yrkesutøverne har anledning til å kommunisere med hverandre om det som angår dem og hensynet til utførelsen av arbeidet. Det er da et spørsmål om hvordan lærere blir gitt anledning til å utvikle begreper som kan gripe om det som er relevant for dem, eller om begrepene blir overført i ferdige pakker fra andre.

Læreres mangel på et felles yrkesspråk er blitt uttrykt siden Jacksons studie fra 1968 der han snakker om læreres enkle begrepsapparat som hindrer dem i profesjonaliseringen. Lortie (1975) fortsetter i samme sporet og forteller om mangel på utveksling av tanker om arbeidet. Hos både Jackson og Lortie blir det hevdet at lærere arbeider alene og deres kunnskapsutvikling hviler på individuelle erfaringer som sjelden ble prøvd opp mot andre forståelser. Derfor blir den individuelle sanselige erfaringen utgangspunktet for læreres kunnskapsutvikling. Den vil virke konserverende og bekrefte en naturlig innstilling, hevder de. Sannsynligvis har mye forandret seg i skolen etter studiene til Jackson og Lortie. Lærere arbeider nå i team, samarbeider om planlegging og utveksler erfaringer. Det betyr likevel ikke at de nødvendigvis utvikler yrkesspråket sitt. Studiene til Little (1999) forteller at lærerteam kan fungere nokså forskjellig og at samarbeidet ikke nødvendigvis utvikler ny forståelse.

Lærerutdanningen og veiledning med nyutdannede lærere kan være viktige arenaer der framtidige lærere for muligheter til å utvikle et yrkesspråk som kan gripe om arbeidet, utførelsen av det og dets samfunnsmessige plassering. For uten et felles språk som kan gripe om arbeidets krav, muligheter og påkjenninger, er faren for blokkeringer stor og mulighetene for å utvikle yrkesutøvelsen liten (Østrem 2009).

Usikkerhet om hva som faktisk gjelder gjør det vanskelig for lærere å dele sin kunnskap med hverandre og drøfte ulike syn på undervisning (Hargreaves 1996, Lortie 1975), og usikkerheten kan lukke både innmelding av tema og teksten i koreografien. Samtidig er usikkerhet en forutsetning for utøvelse av skjønn i veiledning hvis vi godtar at det ikke finnes faste standarder anvendelige for enhver situasjon. I all profesjonell yrkesutøvelse vil skjønn være nødvendig fordi vi sjelden kan basere oss på lover, forskrifter eller læreplaner alene for å utføre et godt arbeid der hensynet til elevenes beste står først. Skjønnutøvelse er

imidlertid verken basert på vilkårlighet eller slump. Skjønn krever argumentasjon i lys av noen teoretiske betraktninger om de valgene yrkesutøverne foretar. Derfor er profesjonelt skjønn noe annet enn personlig synsing. Grimen og Terum (2009) skriver at historien har mange eksempler på at skjønn bærer i seg mulighetene for vilkårlighet, uforutsigbarhet, maktmisbruk og illegitim inntrenging i menneskers privatliv. Det har forfatterne sikkert rett i, og det er all grunn til å tenke gjennom dette også for veiledere. Skjønnsutøvelse er derfor ikke noe vi kan gjemme oss bak for å gjøre det som faller oss inn. Likevel er skjønn nødvendig av tre grunner skriver Grimen og Terum (2009, s. 13). Skjønn er en viktig beslutningsmekanisme i situasjoner hvor enten generell kunnskap, generelle regler eller begge mangler. Skjønn er nødvendig i all anvendelse av generell kunnskap og generelle regler på enkelttilfeller og skjønn er en forutsetning for individualisert behandling.

Gjennom denne studien mener vi å ha observert veiledere som i stor grad baserer yrkesutøvelsen sin på skjønn mer enn kriterier og handlingsregler. Det betyr ikke at kriterier og standarder er betydningsløse, men at de må oppfattes som forslag og gjøres til kontinuerlig gjenstand for tilpasning og diskusjon. Da vil språket være det viktigste redskapet. Veiledning er derved ikke god på bestemte måter, men står alltid i forhold til bestemte hensyn. Vår veilederutdanning har vektlagt kommentatorkompetansen både når det gjelder arbeidet som lærer og som veileder. I denne undersøkelsen finner vi støtte for at begge deler er viktig. Det teoretiske rammeverket vi har basert oss på ser på språkets kraft og betydningen av begrep med en felles utpekende funksjon, men framfor alt som en mulighet for å talesette det som ikke er umiddelbart synlig, og som har betydning for kvalitet i arbeidet.

LITTERATUR

- Achinstein, B. & Athanases, S.Z. (2006). *Mentors in the Making. Developing New Leaders for New Teachers*. New York: Teachers College Press.
- Adler, P.A. & Adler, P. (1994). Observational Techniques i Denzin & Lincoln (red.). *Handbook of Qualitative Research*.
- Agar, M.H. (1980). *Speaking of Ethnography*. Beverly Hills, Calif: Sage
- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Au, K.H. (1994). Changes in Views of Instruction. I Moll, L.C. *Vygotsky and Education*, New York: Cambridge University Press.
- Austin, J.I. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen og S. Nome (red.). *Det nye norskfaget*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Blacker, D. (1998). Intellectuals at Work and in Power: Toward a Foucaultian research Ethic. I Popkewitz, T & Bernnan, M. (eds). *Foucault's Challenge Discourse, Knowledge and Power in Education*. New York: Teachers College Press.
- Bollnow, O. F. (1976). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København: Christian Ejlers' forlag.
- Bourdieu, P. (1977): *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bradbury, L.U. & Koballa, T.R. Jr. (2007). Mentor Advice Giving in an Alternative Certification Program for Secondary Science Teaching: Opportunities and Roadblocks in Developing a Knowledge Base for Teaching. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 817-840.
- Brante, T. (2011). Professions as Science -Based Occupations. *Professions & Professionalism*. Vol.1, no.1, pp.4-20. <http://urn.nb.No/URN:NBN.no: no-29727> (20.12.11).
- Bue, T. (1973). *Pedagogisk veiledning*. Oslo: NKS Forlaget.
- Carlgren, I. og Marton, E. (2004). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet.

- Cochran-Smith, M. (2005). The New Teacher Education: For Better or for Worse? *Educational Researcher*, Vol 34 (7), s. 3 – 17
- Colnerud, G. og Granström, K. (2007). Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik. Stockholm: HLS.
- Dale, E.L. (2009). *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Edwards, A. (2010). Being an Expert Practitioner: The Relational Turn in Expertise. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. & Sannino, A-L. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and Future challenges. *Educational Research Review*, s.1-24
- Evetts, J. (2009). New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences. *Comparative Sociology*, 8, pp.247-266
- Fangen, K. (2010). Deltakende observasjon. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flyvbjerg, Bent (2006). *Five Misunderstandings About Case-Study Research*. *Qualitative Inquiry*, Vol. 2, No. 2 pp.219 – 245
- Fossåskaret, E., Fuglestad, O.L., Aase, T.H. (red). (1997). *Metodisk feltarbeid. Produksjon og talking av kvalitative data*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Fransson, G. (2012) Rektor och lämplighetsprövningen – Hur rektorer skulle bedöma nya lärares kompetens under introduktionsperioden. I C. Gustafsson og G. Fransson (red.) *Kvalificerad som lärare?* Högskolan i Gävle. Lärarutbildningens skriftserie nr.5
- Freebody, P.(2003). *Qualitative Research in Education. Interaction and Practice*: London Sage.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, The Third Logic. On the Practise of Knowledge*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Fuglestad, O.L. (1993). Samspel og motspel: kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen. Oslo: Det Norske Samlaget.

- Gjems, L. (1995). Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I T. Kroksmark og K. Åberg (red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander og L.I. Terum (red). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. og Terum, L. I. (2009). Profesjonsutøvelse – kvalitet og legitimitet. I Grimen, H. og Terum, L.I. (red.). *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Gudmundsdottir, S. (1998). Skarpt er gjestens blikk – Den fortolkende forsker i klasserommet. I Klette, K. (red.) *Klasseromsforskning på norsk*, Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (1987). *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Hammersley, M. (2007). The issue of quality in qualitative research. *International Journal & Method in Education Vol. 30, no. 3 287 – 305*
- Handal, G. og Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Handal, G. (2006). Kritiske venner, I H. Strømsø, K. H. Lycke og P. Lauvås (red.), *Når læring er det viktigste – Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hanssen, B. og Østrem, S. (2010). Veiledning som didaktiske møter. I Høihilder og Olsen (red.) Oslo: Pedlex.
- Hanssen, B. og Helgevold, N. (2010). Å trå over dørstokken. Fra å lære å bli lærer til å lære å være lærer. I T.L. Hoel, G. Engvik og B. Hanssen (red.) *Ny som lærer – sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Hanssen, B, Husebø, D og Moen, V(2012): " Å forelese er en ensom affære. Jeg er sikker på at de fleste går inn i klasserommet med en sommerfugl eller to i magen ...". I T.L. Hoel, B. Hanssen og D. Husebø. *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høgere utdanning*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandringer i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

- Harvey, L. & Stensaker, B. (2008). Quality Culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*. Vol.43 (4) 427-442
- Havnes, A. (2000). Modeller for læring i arbeid og utdanning – et sosialt perspektiv på læring I A. Raaheim og K. Raaheim, K. (red.). *Læring hos voksne*. Bergen: Sigma forlag, s.96-112.
- Heggen, K. (2010). Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar – lærar profesjonsutøving. Oslo: Abstrakt forlag.
- Heilbronn, Ruth. (2008). *Teacher Education and the Development of Practical Judgement*. London: Continuum Educational Publishing Group.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9): 1277-1288. Hodnett, ED.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jensen, L.B. (1997). Indføring I tekstanalyse. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Johnson, S.M. & Kardos, S.M. (2008). The next generations of teachers. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S and McIntyre, D.J. (eds.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Routledge/Taylor & Francis group and the Association of teacher educators
- Kalleberg, R (1996): Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I Holter, H. og Kalleberg, R. (red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Karseth, B. og Sivesind, K. (2010). Conceptualising Curriculum Knowledge Within and Beyond the National Context. *European Journal of Education*. ISSN 0141-8211. 45(1), s.103-120 .doi: [10.1111/j.1465-3435.2009.01418.x](https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01418.x)
- Karseth, B. og Nerland, M. (2007). Building professionalism in a knowledge society: examining discourses of knowledge in four professional associations, *Journal of Education and Work*, Vol. 20, No 4, pp. 335-355
- Kjørup, Søren. (1999). *Menneskevidenskabene: Problemer og traditioner I humaniorasvidenskabsteori*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.

- Kleven, A. (2010). Lærerarbeidet i klasserommet. I Hoel, T.L., Engvik, G. og Hanssen, B. (red.) *Ny som lærer – sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Kristiansen, S og Krogstrup, H.K. (1999). Deltagende observasjon, København, Hans Reitzels forlag.
- Kvale, S.(1996). *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Kvernbekk, T. (red.). (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse, insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kvernbekk, T.(2011).The Concept of Evidence in Evidence-Based Practice. *Educational Theory, vol.61, no.5, pp.515-532*
- Kvernbekk, T.(2012). Kriterier i forskning: Hva er de, hvor kommer de fra, og hvordan skal vi legitimere dem? I Hoel, T.L., Hanssen, B. og Husebø, D. (red.). *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press?* Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Lahn, L.C. og Jensen, K. (2008). Profesjon og læring. I A. Molander og L.I. Terum (red.). Profesjonsstudier, Oslo. Universitetsforlaget.
- Lauvås, P. og Handal, G. (2000) . *Veiledning og praktisk yrkesteori*, Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lauvås, P., Lycke, K. H. og Handal, G. (1996). *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Leontjev, A. N. (2002). *Virksomhed, bevidshed, personlighed*, København: Hans Reitzels forlag.
- Little, J.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, Vol. 106, issue 1
- Lortie, Dan (1975): *Schoolteachers, a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Løw, O. (2009). Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster. København: Akademisk forlag.

- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oakes: Sage Publications.
- Moe, S. (2012). Mer styring og ledelse - hvorfor? I: T. Løkensgard Hoel, B. Hanssen og D. Husebø (red). *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høgere utdanning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Molander, A. og Terum, L.I. (2008) Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander og L. I. Terum (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Myklebust, J.O.(2002). *Utveljing og generaliseringar i kasusstudiar*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2002 (5), 423-438
- Nielsen, H. B. (1995). Seductive Texts With Serious Intentions, *Educational Researcher*, Vol 24, No 1
- Næss, G. (1999). *Veiledning som møte – hva er det spesielle?* Årbok, Veiledernetverket i Agder: Høgskolen i Agder.
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative Evaluatio Methods*. London: Sage.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Res Publica.
- Popkewitz, T.S. (1998). STRUGGLING FOR THE SOUL. *The Politics of Schooling and the Constructing of the Teacher*. New York: Teachers College Press.
- Ricoeur, P. (1991). *From Text to Action: essays in hermeneutics*, Evanston Ill., Northwestern University Press.
- Schwandt, T.A. (2001). A Postscript on Thinking about Dialogue. *Evaluation* 7 (2) s. 264-2776
- Schütz, A. (2005). *Hverdagslivets sociologi*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Danger of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Simola, H. (2009). Trans-national technologies, national techniques and local mechanisms in Finnish university governance. A journey through the layers. *Nordic Studies Education Spesial*.

- Skagen, K. (2000). Veiledningssamtalen – en egen talesjanger? I K. Skagen(red.). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). Deltakar og tilskodar og andre essays. *Oslo: Aschehoug*.
- Smeby, J.-C.(2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander og L. I. Terum (red.) *Profesjonsstudier*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, T.M. & Ingersoll, R.M. 2004. What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal* 41, no. 3: 681-714
- Solbrekke, T. D. (2008). Professional responsibility as legitimate compromises – from communities of education to communities of work. *Studies in Higher Education, Vol.33, No 4, 485-500*
- Solbrekke, Tone Dyrdal og Østrem, Solveig (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*.
- St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen. Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. 11 (2008 – 2009) Læreren. Rollen og utdanningen. Kunnskapsdepartementet
- Stone, C.A. (1998). What is missing in the metaphor of scaffolding? I D. Faulkner, K. Littleton and M. Woodhead (red.). *Learning relationships in the classroom*. London and New York: Routledge.
- Strong, M. & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning Teachers : suggestions and responses, *Teaching and Teacher Education* 20, s. 47 - 57
- Sverdrup, S. (2002). Evaluering. Faser, design og gjennomføring. Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (1998). Thinking with and through artifacts: the role of psychological tools and physical artifacts in human learning and cognition. In D. Faulkner, K. Littleton og M. Woodhead (red.). *Learning relationships in the classroom*. London &New York: Routledge.
- Säljö, R. (2001). Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

- Teslo, Anne-Lise (2006). Veiledning – definisjoner og utvikling. I A-L. Teslo (red.) *Mangfold i faglig veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Toulmin, S.(1981). *Foresight and Understanding: an enquiry into the aims of science*. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Tranøy, K.E. (1986). *Vitenskapen – samfunnsmakt og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Veenman, S.(1984). *Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research. Vol 54, no. 2*
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek A/S.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*, New York, Oxford University Press.
- Wittek, L. (2008). *Pedagogiske redskaper og studenters læring. Norsk pedagogisk tidsskrift, nr. 6 s. 444 - 455*
- Wittek, L. og Kvernbekk, T. (2012). On the Problems of Asking for a Definition of Quality in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 55:6, 671 – 684*
- Wood, D., Brunner, J.S. & Ross, G. (1976).The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 89 – 100*
- Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Yosko, B. & Feiman-Nemser, S. (2008). Embracing contraries: Combining Assistance and Assessment in New Teacher Induction, *Teacher College Record 10 (5) 923 - 953*.
- Ödman, P. J. (2003). Hermeneutik och forskningspraxis. I B. Gustavsson (red.). *Kunnskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Østerberg, D.(2003). *Sosiologiens nøkkelbegreper*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Østrem, S. (2008). Innledning: Det store spranget – ny som lærer I skole og barnehage. I T.L. Hoel, B. Hanssen, Jakhelln, R. og S. Østrem (red.) *Det store spranget*. Trondheim: Tapir forlag.
- Østrem, S. (2009). Lærerutdanningens bidrag i læreres kunnskapsutvikling. *Nordisk pedagogik, 4, s.369 - 383*

Østrem, S. (2011). Den nye grammatikken i høgere utdanning – med læringsutbytte som eksempel. *Uniped nr. 2*, s.34 – 43

Aase, T. H. og Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter Om produksjon og tolking av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1 - Nasjonale rammer for studiet

Innledning

Lærerutdanningen kvalifiserer til læreryrket, men det er sider ved lærerarbeidet som erfares og læres best i selve yrkesutøvelsen. Denne videreutdanningen legger derfor vekt på å utdanne veiledere som kan tilby systematisk og kvalifisert veiledning, som bidrar i nyutdannede lærere sin profesjonsutvikling.

Formål

Studiet skal bidra til kvalifisering av lærere som skal være mentor for nytilsatte nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Veiledning skal stå sentralt i studiet. Veilederne skal være en profesjonell støtte i de nyutdannedes utvikling av læreridentitet i et krevende og komplekst yrke.

Omfang

Rammene er laget for 30 studiepoeng som eventuelt kan deles opp i to moduler à 15 studiepoeng.

Opptakskrav

Det kreves godkjent utdanning (minst 3 år) som barnehagelærer, grunnskolelærer eller lærer i videregående opplæring. I særlige tilfeller kan opptak foretas på grunnlag av realkompetanse. Opptak etter realkompetanse foretas av lærerutdanningsinstitusjonen i samråd med barnehage-/skoleeier. Det kreves minst 3 år praksis som lærer etter endt utdanning.

Læringsutbytte

Læringsutbytte er formulert med utgangspunkt i kvalifikasjonsrammeverket.

Etter fullført utdanning har studenten oppnådd:

- kunnskap om profesjonell utvikling og utfordringer knyttet til overgang fra utdanning til yrke
 - kunnskap om veiledning, kommunikasjon og samspill
 - kunnskap om læring og innovasjon
 - ferdigheter i å planlegge, begrunne, gjennomføre og kritisk analysere og diskutere
- veiledning, kommunikasjonsprosesser og læringsprosesser
 - ferdigheter i å støtte og utfordre de nyutdannede lærerne på de sakene, temaene eller utfordringene de nyutdannede ber om veiledning på
 - generell kompetanse i å kunne kritisk reflektere over veiledningens bidrag til
- nyutdannede læreres profesjonelle utvikling
 - generell kompetanse i å kunne kritisk reflektere over veiledning som bidrag til
- innovasjon og fornyelse av barnehagen og skolens virksomhet
 - generell kompetanse i å vurdere og å bruke relevante forskningsresultater som grunnlag for en kvalifisert veiledning

Innhold

Innholdet i utdanningen er ordnet i fire temaer. Veiledning som læringsaktivitet skal være gjennomgående i alle temaene. Temaene står i uprioritert rekkefølge, og vil delvis kunne være integrert i hverandre. Lokale programplaner må tydeliggjøre temavalg, progresjon og vekting. Temaene skal samlet sette fokus på innholdet og etiske perspektiver i veiledning av nyutdannede lærere.

- Veiledning, kommunikasjon og samspill.
Temaene skal bli belyst og kritisk analysert både teoretisk og praktisk.
- Læring og lærerarbeid.
Temaene skal bli belyst og danne utgangspunkt for kritisk analyse og refleksjon over eget og andres lærerarbeid.
- Organisasjon, kultur og innovasjon.
Temaene skal bli belyst og danne et utgangspunkt for kritisk analyse og refleksjon i veiledning.
- Profesjonskunnskap.

Temaet skal belyse den nyutdannede som profesjonsutøver, utvikling av profesjonsidentitet og deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap.

Det skal også danne et utgangspunkt for kritisk analyse og refleksjon i veiledning.

Praksis

Det er et krav å synliggjøre et praksiselement i studiet. Dette gjelder i begge modulene dersom studiet deles opp. Praksis skal være veiledet og inngå som et av arbeidskravene. Praksis skal primært gjennomføres på arbeidsplassen med de nyansatte nyutdannede lærerne, men kan også gjennomføres som veileder for kolleger, studenter.

Utdanningsinstitusjonen skal i samarbeid med eier legge til rette for veiledet og vurdert praksis.

Arbeidsmåter

Studiet skal preges av deltakende og varierte arbeidsmåter og bidra til kvalifisering av veiledere slik at de kan utføre veiledningsoppgaver til beste for nyutdannede lærere.

Arbeidskrav

Arbeidskrav skal omfatte både teoretiske og praktiske arbeider.

Litteratur

Litteraturen skal være relatert til nyere forsknings- og erfaringsbasert teori og inneholde både norske og internasjonale tekster. Litteraturen skal relateres til læringsutbytteformuleringene. Litteratur skal inneholde både felles og selvvalgte tekster.

Avsluttende vurdering

Studiets og programplanenes læringsutbytteformuleringer danner grunnlag for hva som skal dokumenteres i avsluttende vurdering. Det skal være avsluttende vurdering med bestått karakter. Dersom studiet er delt opp i moduler, skal hver modul ha avsluttende vurdering.

Fritak/innpasning

Elementer fra andre relevante utdanninger kan innpasses som deler av dette studiet.

Retningslinjer for innpasning inngår som del av programplanen.

Videre kan studiet innpasses i andre studier for lærere med veiledningsoppgaver for studenter i lærerutdanningene og lærere med andre veiledningsoppgaver i barnehage, grunn- og videregående opplæring

Vedlegg 2: Den lokale planen for "Veilederutdanning av lokale veiledere for nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring" ved UiS 2011-2013

Navn på emnet: Veilederutdanning av lokale veiledere for nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring

Undervisningsstart /undervisningssemestre: Høst 2011 – vår 2012

Emnekode: FXVUMA1100

Studiepoeng: 15

Nivå: Bachelor

Fakultet: Det humanistiske fakultet

Institutt: Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk og Institutt for førskolelærerutdanning

Fagpersoner: Brit Hanssen, Inger Benny Espeland Tunglund og Sissel Østrem

Introduksjon: Studiet tar utgangspunkt i de nasjonale rammene for veilederutdanning som skal bidra til å kvalifisere profesjonelle veiledere for nyutdannede lærere.

Opptakskrav:

- godkjent lærerutdanning
- minimum tre års yrkespraksis som lærer
- at studenten har en lærerutdannet kollega å veilede gjennom studiet, eventuelt en kollega med en annen profesjonsutdanning

Åpent for privatister: Nei

Studiepoengsreduksjon: Fritak/innpassing: Søkere med annen veilederutdanning kan etter søknad få godkjent deler av tidligere studier som deler av dette studieemnet. Søknaden må inneholde dokumentasjon på tidligere oppnådd kompetanse.

Innhold

Innholdet i veilederutdanningen er formulert i fire hovedtemaer:

- 1) Veiledning, kommunikasjon og samspill, 2) Læring og lærerarbeid, 3) Organisasjon, kultur og innovasjon og 4) Profesjonskunnskap.

Temaene skal danne grunnlag for å gi veilederne nødvendig kompetanse for å kunne veilede nyutdannede lærere. Temaene står i uprioritert rekkefølge, vil vektlegges ulikt og være naturlig integrert i hverandre

Læringsutbytte

Veiledning, kommunikasjon og samspill

Studenten har **kunnskaper** om:

- teoretiske tilnærminger til veiledningsfeltet generelt og yrkesfaglig veiledning spesielt
- veiledning som didaktiske møter
- kommunikasjon, samspill og profesjonsetiske overveielser i veiledning

Studenten har **ferdigheter** i å:

- planlegge, gjennomføre, vurdere og begrunne ulike veiledningsmøter for ulike behov i et profesjonsetisk perspektiv
- bruke ulike medierende redskaper i veiledning alt etter person, sak og situasjon
- "ramme inn" og "ramme om" innholdet i ulike veiledningsmøter og begrunne valg i et profesjonsetisk perspektiv
- mestre kommunikasjon og samspill i ulike kontekster

Studenten har som **generell kompetanse**:

- utviklet bevissthet rundt egen kommunikasjons- og relasjonskompetanse
- innsikt i egen utvikling som veileder
- evne til å diskutere veiledning som medierende redskap for læring og profesjonell utvikling

Lærerarbeid og læring

Studenten har **kunnskap** om:

- kompleksiteten i lærerrollen slik det fortoner seg fra en nyutdannet lærers ståsted i barnehage og skole
- nyutdannede læreres behov for å håndtere lærerarbeidet i barnehage og skole i de første yrkesaktive årene, avhengig av stillingsinnhold
- ulike nasjonale, kommunale og lokale planer som gir retning for og styrer arbeidet i barnehage og skole

Studenten har **ferdigheter** i å:

- analysere og fortolke og sette ord på dilemmaer i arbeidet
- analysere planer på ulike nivå og bidra til utvikling av pedagogiske planer

Studenten har **generell kompetanse** i å:

- diskutere formell og uformell læring når det gjelder fag, barn/elever i lys av ramme/læreplanteoretiske perspektiv i barnehage og skole
- diskutere ulike dilemmaer knyttet til lærerarbeidet i barnehage og skole
- diskutere egen og andres praksis i lys av profesjonsetiske perspektiv
- håndtere ulike typer tilbake- og framovermeldinger

Temaet organisasjon, kultur og innovasjon

Studenten har **kunnskap** om:

- barnehagen og skolen som organisasjon i en samfunnsmessig sammenheng
- nyutdannede lærere som ressurs og bidragsyter i arbeidsplasslæring
- kulturens betydning for profesjonell utvikling

Studenten har **ferdigheter** i å:

- bidra i lokalt arbeid med ulike type planer på ulike nivå og med ulike hensikter
- analysere og diskutere ulike sider ved organisasjonskulturen

Studenten har **generell kompetanse** i å:

- beskrive barnehagen og skolen som organisasjon i et samfunnsperspektiv
- vurdere egen og andres praksis i lys av ramme-/læreplanteoretiske perspektiv

Profesjonskunnskap

Studenten har **kunnskap** om:

- profesjonsbegrepet generelt og knyttet til læreryrket spesielt
- profesjonell utvikling gjennom formell og uformell arbeidsplasslæring
- yrkesstartens betydning for nyutdannede læreres identitetsutvikling og utfordringer knyttet til overgangen mellom utdanning og yrke

Studenten har **ferdigheter** i å:

- planlegge, gjennomføre, vurdere og begrunne profesjonell veiledning for nyutdannede lærere ut fra hensynet til profesjonsetiske vurderinger
- selvstendig og sammen med andre diskutere og delta i ulike former for arbeidsplasslæring med tanke på profesjonell utvikling

Studenten har **generell kompetanse** i å:

- redegjøre for nyutdannede læreres utvikling og vilkår for utvikling i lys av profesjonsteoretiske og profesjonsetiske perspektiver

Praksis

Studiet inneholder praksis som primært skal gjennomføres på arbeidsplassen med en nytilsatt nyutdannet lærer. Alternativt kan veiledningen gjennomføres med en kollega på egen eller annen arbeidsplass. Det er en forutsetning for gjennomføringen av studiet at studentene har en kollega med profesjonsutdanning å veilede.

Studiet innebærer 3 treparts møter mellom kursdeltaker, nyutdannet lærer og faglærer fra UiS hvor hensikten er at kursdeltaker skal få praktisere veiledning. Møtet er stipulert til 1 ½ time per gang.

4. Det første treparts veiledningsmøte mellom nyutdannet lærer, kursdeltaker og faglærer fra UiS er faglærer ansvarlig for veiledningskoreografien.
5. Det andre treparts veiledningsmøte er kursdeltaker ansvarlig for koreografien. Metaveiledning på veiledningen av faglærer fra UiS.
6. Det tredje treparts veiledningsmøte er kursdeltaker ansvarlig for koreografien. Faglærer fra UiS er observatør og ansvarlig for metaveiledning og vurdering av praksisdelen i studiet. Dette møtet blir en del av den formelle vurderingen.

Hver deltaker får knyttet til seg en faglærer fra UiS som skal være ansvarlig for praksisdelen. Det er faglærers ansvar å ta kontakt med deltakerne for å avtale trepartsmøter.

I tillegg forventes det at det lages en møteplan for veiledning mellom nyutdannet og veileder (kursdeltaker), som skal synliggjøre en systematisk og forberedt veiledning minst en gang pr. måned. Treparts møtene inngår i denne planen.

Vurdering og arbeidskrav

Studieplanen beskriver en rekke arbeidskrav og vurderingsmåter som både skal danne grunnlag for arbeidet underveis i studiet og i den avsluttende vurderingen til slutt. Vurdering og arbeidskrav må ses i sammenheng med arbeidsmåter og prinsippet om å *lære om og lære i*. Vurderingsmåtene og arbeidskravene speiler læringsutbytteformuleringene og er av både teoretisk og praktisk karakter.

Vurderingsform	Vekting	Varighet	Hjelpemiddel	Karakter
Hjemmeeksamen	50 %	Omfang på 6 – 8 sider.	Alle	Godkjent/ikke godkjent
Praksis: koreografer, gjennomføring og vurdere det siste trepartsmøtet.	50 %	2 timer	Alle	Godkjent/ikke godkjent

Hjemmeeksamen: Innebærer en fagtekst, teoretisk eller praktisk karakter, individuelt eller i gruppe som studentene arbeider med gjennom hele studiet som innleveres elektronisk ved studiets slutt.

Praksis: Det tredje veiledningsmøte godkjennes med muntlig kommentar av ekstern veileder fra UiS som er til stede under veiledningen.

Arbeidskrav: Obligatoriske aktiviteter som må være gjennomført for å få godkjent studiet.

Obligatorisk tilstedeværelse på samlinger, basisgrupper og praksis.

Samlemappe:

- 1: Veiledningskoreografi knyttet til det andre trepartsmøte i praksis (individuelt).
- 2: Veiledningskoreografi knyttet til det tredje trepartsmøte i praksis. Det tredje er knyttet til eksamen med oppsummerende egenvurdering etter veiledning i praksis som baserer seg på læringserfaringer fra det tredje trepartsmøtet (individuelt).
- 3: Presentasjon til kolleger individuelt eller i gruppe: a) Koreografer og presentere et innlegg om nyutdannede lærere og deres situasjon og behov på et personalmøte som b) Følges av en kort refleksjonslogg
- 4: Tankekart (gruppe).
- 5: Referat fra to basisgruppemøter (gruppe)
- 6: Brev til kollega, individuelt.

Arbeidskravene leveres i en **elektronisk samlemappe** ved studiets slutt og blir vurdert til godkjent/ikke godkjent uten kommentar av faglærer.

Studentevaluering: Fortløpende gjennom vurderingsdialoger, referater og diskusjoner om innhold og arbeidsmåter. Vurdering i forhold til læringsutbytte til slutt.

Arbeidsformer: Det vil bli lagt til rette for varierte og deltakende arbeidsmåter som forelesning, øvelser, presentasjoner, skriving av logger og basisgruppesamlinger. Arbeidsformene skal fremme læringsutbyttet slik at studentene tilegner seg forutsetninger for å utføre det arbeidet de er tiltenkt som veiledere. De vil få ansvar for å legge fram deler av litteraturen på de faglige samlingene.

Litteratur

Studieemnet inneholder mange praktiske oppgaver og produksjon av egne tekster som erstatter noe litteratur.

Studieplanen har definert litteraturen innenfor de fire hovedtemaene i studiet. Noe er forskjellig avhengig av om studenten arbeider i barnehage, grunnskole eller videregående skole. Hva som er felles og hva som er arbeidsstedsspesifikt, er merket i litteraturlista og i kompendiet.

Tema: Veiledning, kommunikasjon og samspill

Alnervik, K. (2007). Å utvikle pedagogisk dokumentasjon ved hjelp av veiledning. I Kroksmark, T. og Åberg, K. (red.) *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget (Kompendium, førskolelærere)

Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I Kroksmark, T. og Åberg, K. (red.) *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget (Kompendium, alle)

Handal, G. og Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag. Kapittel 4, 5 og 6. (alle)

Hanssen, B. og Østrem, S. (2010). Veiledning som didaktiske møter. I Høihilder, E. K. & Olsen, K-R. (red.) *Veiledning for nyutdannede lærere*. Oslo: Pedlex (alle)

Jakhelln, R. (2009). Emosjoner i læring og forskning. I Jakhelln, R. Leming, T. & Tiller, T. (red.) Tromsø: Eureka forlag. (alle)

Kristiansen, A. (2008). Hva hører du når du lytter? Hvem blir du når du svarer? I Eide, B.S. m.fl. *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal akademiske (Kompendium, alle)

Løw, O. (2009). *Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. København: Akademisk forlag (alle)

Næss, G. (1999). Veiledning som møte. *Veiledernetverket i Kristiansand*. Årbok (alle)

Teslo, A-L. (2006). Noen metoder i faglig veiledning. I Teslo, A-L. (red.) *Mangfold i faglig veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget (alle)

Tema: Læring og lærerarbeid

Caspersen, J. og Raaen, F.D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket – en sjokkartet opplevelse? I Haug, P. (red.) *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag AS. (Kompendium, alle)

Hanssen, B., Raaen, F.D. og Østrem, S. (2010). Det heseblesende lærerarbeidet: Om nyutdannede læreres mestring av yrket. I Haug, P. (red.) *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag AS. (Kompendium, alle)

Helleve, I. (2010). Utfordringer for nyutdanna lærer i videregående skule. I Hoel, T.L., Engvik, G. og Hanssen, B.(red.) *Ny som lærer – sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag (lærere i videregående skole)

Kleven, A. (2010). Lærerarbeidet i klasserommet. I Hoel, T.L., Engvik, G. og Hanssen, B. (red.) *Ny som lærer – sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir akademiske forlag (lærere i skolen)

Løkken, G. og Sjøbstad, F. 2011. Danning. I Glaser, V., Hoås, H., Mørreaunet S. og Sjøbstad, S. (red.) *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget (Kompendium, førskolelærere)

Steinnes, G.S. (2010). Frå utdanning til yrke. Førskulelæreren som profesjonell aktør? I Hoel, T.L., Engvik, G. og Hanssen, B. (red.) *Ny som lærer – sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir akademiske forlag. (førskolelærere)

Wittek, L. (2006). Om undervisning og læring. I Strømsnes, H., Lycke, K.H. og Lauvås, P. (red.) *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen (Kompendium, alle)

Tema: Organisasjon, kultur og utvikling

Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2002). Kap. 3-7. Oslo: Kommuneforlaget (førskolelærere)

Jakhelln, R. (2008). Å se muligheter i det fremmede. I Hoel, T.L., Hanssen, B., Jakhelln, R. og Østrem, S. (red.) *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage*. Trondheim: Tapir akademisk forlag (Kompendium, alle)

Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandringer i en postmoderne tid*, del II og III. Oslo: Ad notam Gyldendal. (alle)

Raaen, F.D. og Aamodt, P.O. (2010). Samarbeidsrelasjoner i skolen og læreres kvalifikasjoner. I Haug, P. (red.) *Kvalifisering til læreryrket*, Oslo: Abstrakt forlag A/S (Kompendium, alle)

Østrem, S. (2010). Læreres profesjonelle utvikling – hva vet vi og hva skulle vi gjerne visst mer om? I Hoel, T.L., Engvik, G. og Hanssen, B. (red.) *Ny som lærer – sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Tema: Profesjonskunnskap

Grimen, H.(2008). Profesjon og kunnskap. I Molander, A og Terum, L.I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. (alle)

Hanssen, B og Helgevold, N. (2010). Over dørstokken. Fra å lære å bli lærer til å lære å være lærer. I Hoel, T.L., Engvik, G. og Hanssen, B. (red.) *Ny som lærer – sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir akademiske forlag (alle)

Lahn, L.C. og Jensen, K. (2008). Profesjon og læring. I Molander, A. og Terum, L.I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget (alle)

Molander, A. og Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I Molander, A. og Terum, L.I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget (alle)

Pettersen, K-S. og Simonsen, E. (2010). Anerkjennelse og profesjon. Oslo: Cappelen Akademiske forlag (alle)

Stortingsmeldingene som er anført anbefales som bakgrunslitteratur

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

St.meld.nr.41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*

Vedlegg 3: Vurderingskriterier praksis ”veiledning for nyutdannede lærere” 2011-12

Vurderingskriterier	kjennetegn
Aktørkompetanse	
<p>Studenten kan</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planlegge og begrunne et tenkt veiledningsmøte i et profesjonsetisk perspektiv • Gjennomføre og begrunne et veiledningsmøte for ulike behov i et profesjonsetisk perspektiv • Vurdere, oppsummere og begrunne veiledningsmøtet • Gi ny lærer fremovermeldinger 	<p>En didaktisk koreografi i forhold til det tenkte veiledningsmøtet hvor innramming og omramming er synliggjort og som er begrunnet ut fra person, sak, situasjon</p> <p><u>Start:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Etablerer en relasjon, gir støtte til og bekrefter veiledningstema <p><u>Underveis:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Jobber bevisst relasjonelt ved støttende respons, ved å lytte og tåle stillhet, blikk-kontakt, kroppsuttrykk, stemmeleie • Utfordrer ny lærer i et didaktisk /yrkesfaglig perspektiv⁹ • Utfordrer ny lærer ved ulike type spørsmål alt etter person, sak, situasjon: støttende, utfordrende, rephraserende, oppklarende, perspektiverende, narrative, kontrasterende, konfronterende • Løsriver seg fra den tenkte planen hvis møtet tilsier det – skifte av retning eventuelt trekke samtalen inn på sporet <p><u>Til slutt:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tydelig markering av at oppsummering starter, trekker tråder og peker på punkt, spør om ny lærer har fått svar og om det er noe han/hun vil ta med seg videre eller prøve ut • Studenten ser ulike løsninger • Studenten kan overføre ideer til fremtidige situasjoner
Kommentatorkompetanse	
<p>Studenten kan: beskrive, analysere, forklare, diskutere og vurdere det som skjer i den praktiske veiledningssituasjonen i lys av teoretisk kunnskap om veiledning, kommunikasjon, samspill, lærerarbeid, profesjons –og org.kunnskap</p>	<p>Dette kan vanskelig vurderes, i lys av eksplisitte kjennetegn, men kan kommenteres da kunnskapen vil speiles i planlegging, gjennomføring og vurdering av et veiledningsmøte. Kommentatorkompetansen blir vurdert i den skriftlige delen av eksamen.</p>
Metavurdering	
<p>Felles vurdering av veiledningsmøtet mellom student og faglærer fra UiS med utgangspunkt i studentens egen vurdering</p> <p>Oppsummerende sluttvurdering fra faglærer ved UiS med fremovermelding til studenten</p>	<p>Studenten kan vurdere sin veiledning i et metaperspektiv og begrunne hvorfor veiledningsmøtet ble som det ble overfor faglærer ved UiS. Studenten har en realistisk og bevisst oppfatning av seg selv som veileder</p> <p>Studenten kan ta i mot og forholde seg til fremovermeldinger med tanke på utvikling som veileder</p>

⁹ Didaktisk kompetanse handler om å stille spørsmål i de didaktiske kategoriene: mål, rammer, innhold, arbeidsmåter, vurdering og elevforutsetninger.

Vedlegg 4: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt 2011-2012

Forskningsprosjektet “Praksis og arbeidskrav – gjøring eller læring?” retter oppmerksomheten på veilederutdanningen på UiS. Hensikten er å bli klokere på hvordan utdanningen bidrar til å utdanne profesjonelle veiledere og hva som eventuelt bør gjøres for å forbedre utdanningen. To av arbeidskravene i studiet skal gjøres til gjenstand for nærmere undersøkelse:

- 1) Gjennomføring av veiledningen i studiet (praksis)
- 2) Tekstene som studentveilederne skal skrive i forbindelse med veiledningen

For å kunne belyse spørsmål som gjelder arbeidskravenes verdi, trenger vi å få tilgang til veiledningssamtalene som foregår og få bruke tekstene som blir skrevet i denne forbindelsen.

Vi spør derfor om *du* er villig til å delta i prosjektet gjennom å la oss observere veiledningssamtaler slik de foregår gjennom året. Det vil si at vi vil være til stede, lytte, se og notere forløpet i samtalene og hva som blir viktige temaer i løpet av samtalene.

Vi spør også om å få analysere de tekstene som skrives i forbindelse med studiet (koreografier og læringslogg) for å kunne vurdere om dette er hensiktsmessige arbeidskrav.

Deltakelse er selvsagt frivillig og vil ikke ha noe med gjennomføringen av studiet å gjøre. Du har muligheter til å trekke deg fra undersøkelsen når du måtte ønske det. All informasjon vil være anonymisert, og det vil ikke bli gitt opplysninger som kan identifisere personer, skoler eller kommuner. Alle dokumenter, som notater fra observasjoner og tekstanalyser, vil bli slettet fra våre når prosjektet blir avsluttet høsten 2012.

Deltakelse innebærer ikke merarbeid for deg, og observasjonene vil foregå i de veiledningssamtalene du likevel skal ha.

Har du noe du lurer på før du eventuelt gir ditt svar innen den 1. november, ta kontakt med Brit Hanssen: brit.hanssen@uis.no tlf. 51833507, eller Sissel Østrem: sissel.ostrem@uis.no tlf. 51833508

Stavanger den 22. november 2011

Brit Hanssen

Sissel Østrem

-----Jeg er villig til å delta i forskningsprosjektet "*Praksis og arbeidskrav – gjøring eller læring?*" og gi forskerne tilgang til å observere veiledningssamtaler som blir gjennomført i studiet og analysere tekster som blir skrevet i denne forbindelse.

Dato.....

Underskrift.....