



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap Pedagogikk	Vårsemesteret, 2018 Åpen
Forfatter: Charlotte Mikalsen (signatur forfatter)
Veileder: Nina Helgevold	
Tittel på masteroppgaven: En kvalitativ studie som undersøker hvordan nyutdannede lærere opplever veiledning som støtte til profesjonsutvikling	
Engelsk tittel: A qualitative research project on how novice teachers experience mentoring as support for professional development	
Emneord: Veiledning Nyutdannede lærere Profesjonsutvikling Støtte Praksissjokk Veilederrelasjon	Antall ord: 25 930 + vedlegg/annet: 2559 Stavanger, 11. juni 2018

Forord

Som et resultat av flere lærerike og utfordrende år ved masterstudiet for utdanningsvitenskap, profil pedagogikk ved Universitetet i Stavanger har denne masteroppgaven blitt til. I løpet av denne prosessen har jeg opparbeidet meg kunnskap om veiledning som støtte til profesjonsutvikling som jeg vil få nytte av når jeg kommer ut i arbeidslivet.

Gjennomføringen av denne masteroppgaven kunne ikke vært mulig uten hjelp og samarbeid fra deltakerne som tok seg tid i sine travle arbeidsdager for å dele erfaringer og opplevelsene de har innen veiledning. Deres bidrag er høyt verdsatt. Videre ønsker jeg å takke Line Siggerud for å ha vært en god studievenninne som jeg har lært mye av og som har hjulpet meg med det tekniske til oppgaven.

En spesiell takk går til min dyktige veileder Nina Helgevold, som har kommet med verdifulle tips og konstruktive tilbakemeldinger. Du har gitt meg de riktige rådene til rett tid, og du har vært en kilde til motivasjon.

Til slutt ønsker jeg å uttrykke stor takknemlighet ovenfor min søster, Caroline og min ektemann, Emil. Takk for all oppmuntringen og støtten jeg har fått gjennom utdanningen og i gjennomføringen av masteroppgaven. Jeg kunne ikke gjort det uten dere.

Charlotte Mikalsen

Stavanger, juni, 2018

Sammendrag

23. februar 2017 vedtok Stortinget at skal arbeides med å utforme en nasjonal rammeplan for veiledningsordning av nyutdannede lærere. Rammeplanen skal utformes med rom for lokale tilpasninger. Formålet med denne studien vil være å få innsikt i hvordan nyutdannede lærere, i en kommune med et veiledningsprogram, opplever støtte til profesjonsutvikling gjennom veiledningen. Studiens problemstilling lyder;

Hvordan opplever nyutdannede lærere veiledning som støtte til profesjonsutvikling?

Med utgangspunkt i en kvalitativ forskningsmetode har seks nyutdannede lærere fra en spesifikk kommune blitt intervjuet, for å få innsikt i opplevelsen av veiledningen.

Funnene i studien viste variasjoner i opplevelsene til de nyutdannede lærerne. Deltakerne så på veiledningen som et hjelpemiddel for å få en bedre overgang, samt en måte å utvikle seg som profesjonsutøver. Veiledningen ga en trygghet som gjorde at de ikke følte seg helt alene, men alltid hadde støtte. Både organiseringen og veilederrelasjonen varierte innad i kommunen og på de enkelte skolene. Denne variasjonen viser hvordan veiledningen ikke har funnet sin form, selv innenfor en spesifikk kommune som har et program for veiledningsordningen. Gjennom beskrivelser deltakerne ga viste de hvordan organiseringen og relasjonen med veileder var forskjellig, men at dette var noe de ønsket på grunn av behovet for individuelle tilpasninger. For å minske variasjonen foreslo en av deltakerne en «håndbok for veiledning» som gir innblikk i hva veiledningen er, kan inneholde og hvordan den kan brukes for å øke støtten til profesjonsutvikling.

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av oppgaven.....	1
1.2	Studiens formål.....	1
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.4	Studiens struktur og avgrensning	2
2	Teori.....	4
2.1	Overgang fra utdanning til yrke	4
2.1.1	Profesjonsutvikling.....	6
2.1.2	Profesjonsutvikling - Alene eller sammen?	8
2.1.3	Forholdet teori – praksis.....	9
2.2	Utviklingen av «veiledningsordningen».....	11
2.2.1	Starten på veiledningsordningen	11
2.2.2	Dagens ordning	11
2.2.3	Ulike erfaringer	12
2.3	Veiledningen.....	13
2.3.1	Veiledningsbegrepet.....	14
2.3.2	Veilederrelasjonen.....	15
2.3.3	Tema i veiledningen	16
2.4	Oppsummering teori	17
3	Metode	19
3.1	Studiens design	19
3.2	Forskerrollen og forforståelse.....	20
3.3	Det kvalitative intervjuet	21
3.4	Før datainnsamling	23
3.4.1	Utvalget for studien.....	23
3.4.2	Kontakt med utvalget	24
3.4.3	Informasjonsskriv	25
3.4.4	Intervjuguiden	25
3.5	Gjennomføring av datainnsamlingen.....	25
3.5.1	Samtale med Oppvekst og utdanning.....	25
3.5.2	Datainnsamling med deltakerne	26
3.6	Etter datainnsamlingen	27

3.6.1	Transkripsjon.....	27
3.6.2	Analyse av data	27
3.7	Kvalitet i studien.....	27
3.7.1	Reliabilitet	28
3.7.2	Validitet.....	28
3.8	Forskningsetikk	29
3.8.1	Det informerte og frie samtykket	29
3.8.2	Konfidensialitet	30
3.8.3	Konsekvenser av å delta	30
3.8.4	Forskerens rolle	31
4	Presentasjon av funn	32
4.1	Presentasjon av deltakerne.....	32
4.2	Organisering	33
4.2.1	Struktur og tidsbruk.....	33
4.2.2	Veiledningen kan foregå både 1:1 og i grupper	35
4.3	Hvem er veilederen?	36
4.4	Tema	38
4.4.1	Klasseromssituasjoner	38
4.4.2	Enkeltelever.....	39
4.4.3	Konkrete tips	40
4.4.4	Foreldresamarbeid.....	41
4.4.5	Progresjon i veiledningen.....	42
4.5	Veiledning som støtte	43
4.5.1	Trygghet	43
4.5.2	Alltid én som har tid.....	45
4.6	Kollegialt samarbeid.....	46
4.7	Forholdet mellom teori og praksis	48
5	Drøfting.....	51
5.1	Praksissjokk eller kontinuum?.....	51
5.2	Veilederrelasjonen	54
5.3	Veiledning og samarbeidslæring	57
5.4	Refleksjon over veiledningen	59
6	Avslutning.....	64

6.1	Oppsummering av funn	64
6.2	Metodiske betraktninger	65
6.3	Veien videre.....	66
7	Litteratur	68
8	Vedlegg	72
	Vedlegg 1 - Intervjuguide til deltakerne	72
	Vedlegg 2 - Intervjuguide til forsker	73
	Vedlegg 3 - Samtykkeerklæring	75
	Vedlegg 4 – Kvittering fra NSD.....	76
	Vedlegg 5 – Informasjon til skolene.....	79
	Vedlegg 6 – Årsprogram for nyutdannede lærere	81

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av oppgaven

I denne studien har jeg valgt å forske på nyutdannede lærere sitt møte med profesjonen. For å studere nyutdannedes møte med profesjonen ønsker jeg å se nærmere på opplevelsen de nyutdannede lærerne har rundt veiledning. Bakgrunnen for dette valget kommer fra en genuin interesse for sammenhengen mellom lærerstudentenes utdanning og den videre ferden ut i yrkeslivet. Gjennom egen utdanning har jeg vært en aktiv student med et ønske om å forstå og bedre studenttilværelsen for både meg selv og andre. Jeg er utdannet adjunkt, på vei mot en master og snart på vei inn i arbeidslivet. I løpet av studiet har jeg fått høre fra praksislærere og utenforstående personer om praksissjokket som kan forekomme i møte med profesjonen. Jeg ser for meg flere ting som kan være utfordrende når jeg selv skal begynne som lærer, slik som årsplaner. Andre krevende oppgaver kan være å skrive en IOP, ha utviklingssamtaler, utfordringer med enkeltelever ol. Selv om vi i utdannelsen har fått en innføring i flere av de ulike tingene, vil det være noe annet å ha ansvaret for å utføre disse oppgavene på en god måte. Disse scenarioene belyser at ikke alt kan læres i utdannelsen og det argumenteres derfor fra flere om nødvendigheten av å se på overgangen fra utdanning til yrke som et kontinuum (Hanssen & Helgevold, 2010).

Statistisk sett er det en av ti som velger å avslutte sin karriere som lærer innen fem år i yrket (Kunnskapsdepartementet, 2016). Denne statistikken er skremmende for meg som nyutdannet som snart skal tre inn i yrket. Etter totalt ni til ti år med utdanning og arbeid velger altså hele 10 prosent å avslutte sin karriere innenfor skolesektoren. Jeg ønsker derfor å se på hvordan skolene kan hjelpe med denne overgangen, nærmere bestemt, hvordan veiledning av nyutdannede foregår og om de nyutdannede opplever at den sikrer en bedre overgang. Organisert veiledning er blant den mest dominerende strategien som er brukt for profesjonell kvalifisering, sammen med formell utdanning og kurs (Webster-Wright (2009) i: Caspersen, Havnes & Smeby, 2017). Studien vil se de nyutdannede lærerne sitt perspektiv på støtte til profesjonsutvikling gjennom veiledning ved hjelp av kvalitative intervju.

1.2 Studiens formål

Formålet med denne studien vil være å få mer innsikt i hvordan nyutdannede lærere opplever veiledning som profesjonsutvikling det første året i yrket. Hva oppleves som utfordrende oppgaver, hvordan støttes de ved hjelp av veiledning? I studien har jeg intervjuet seks

nyutdannede lærere om hva de ønsker veiledning om og hvordan de opplever selve veiledningen og veiledningens relevans. Regjeringen har startet utformingen av en nasjonal veiledningsordning, for å få en klarere og tydeligere veiledningsordning som skal gjelde alle, men med mulighet for lokal tilpasning (Kirke- utdannings- og forskningskomiteen, 2016-2017).

Hvordan skolene legger opp veiledning kan variere, både fra kommune til kommune, samt innad på skolene. Disse forskjellene vil muligens komme til syne i denne studien. Deltakerne i denne studien kommer alle fra samme kommune, men arbeider på ulike skoler. Kommunen i studien har et program hvor det arrangeres samlinger som de nyutdannede lærerne kan delta på. I tillegg legges det vekt på rektor sitt ansvar for å gjennomføre veiledningsmøter på egen skole (Vedlegg 5 og 6). Rambøll (2016) viser til stor variasjon i hvordan nyutdannede lærere mottar veiledning. Denne studien vil være knyttet til en kommune som har et system på veiledning for nyutdannede, og det vil derfor være interessant å se funn i denne studien opp mot rapporten til Rambøll (2016).

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hvordan opplever nyutdannede lærere veiledning som støtte til profesjonsutvikling?

For å besvare problemstillingen er følgende forskningsspørsmål formulert:

Hvordan er veiledningen organisert?

Hva er sentrale tema i veiledningen?

Hvordan oppleves veiledningsrelasjonen?

Hva er forholdet mellom praksis – teori i veiledningen?

1.4 Studiens struktur og avgrensning

Denne studien består av de seks delene, innledning, teori, metode, resultater av funn, drøfting og oppsummering. Teoridelen har jeg delt inn i tre deler, hvor overgang fra utdanning til yrke og profesjonsutvikling står i fokus i den første delen. Del nummer to omhandler utviklingen av «veiledningsordningen». Siste del, den tredje, tar for seg veiledningen, da som begrepet veiledning, relasjonen mellom veileder og den nyutdannede læreren og temaer som tas opp i veiledning. I metodedelen redegjør jeg for hvilke valg jeg har tatt og fremgangsmåter som jeg har benyttet meg av. Resultater av funn presenteres og kategoriseres i de funnene som jeg finner

aktuelle, som er kommet frem gjennom intervjuene. Drøftingsdelen er bygget opp av resultatene i funn og blir drøftet i lys av teorien. Her er det valgt ut de funnene som jeg finner relevant for å støtte opp om problemstillingen. Til slutt kommer en avslutning som trekker frem de sentrale funnene fra drøftingen. Metodiske refleksjoner jeg har gjort blir også belyst, sammen med forslag og ønsker til videre forskning på området.

Studien vektlegger opplevelsene de nyutdannede lærerne har om veiledning og har derfor valgt å ikke ta med veilederne sine meninger og opplevelser rundt veiledning. Jeg ser det vesentlig å sette fokus på de nyutdannede lærerne sine opplevelser om hvordan veiledningen gir støtte i dag, med tanke på den nasjonale rammeplanen som skal etableres. Jeg har også valgt å avgrense deltakerne til å være fra en kommune, dette er på grunnlag av at denne kommunen har en veiledningsordning for de nyutdannede lærerne. På denne måten gjør avgrensningene det mulig å se på hvordan nyutdannede lærere opplever veiledning som støtte til profesjonsutvikling i en kommune som har satt det i en ordning.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for relevant litteratur, teori og forskning som bidrar til å belyse problemstillingen. På oppdrag fra Utdanningsforbundet har konsultantselskapet Rambøll (2016) gjennomført en evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen. Denne evalueringen vil fungere som en rød tråd i dette kapittelet. Etersom denne studien er opptatt av den nyutdannede læreren sine opplevelser i møte med veiledning vil fokuset derfor ligge på den første delen av evalueringen, nemlig veiledningsordningen. Evalueringen bruker følgende problemstilling for denne delen; «Bidrar veiledningsordningen til å sikre god overgang mellom utdanning og yrke, og til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere?» (Rambøll, 2016, s. 1) Dette er en problemstilling som inneholder mange faktorer som denne studien ønsker å gå dypere inn i.

For å lage det oversiktlig har jeg valgt å dele kapittelet inn i tre deler. Første del handler om overgangen fra utdanning til yrke. Her ses det også nærmere på profesjonsutvikling, samarbeid, samt forholdet teori og praksis. I andre del gjøres det rede for utviklingen av hvordan ordningen til veiledningen har tatt form. Tilslutt, i tredje del, er fokuset på selve veiledningsbegrepet, tema i veiledningen og veiledningsrelasjoner.

2.1 Overgang fra utdanning til yrke

Overgangen fra studie til yrket blir ofte betegnet som et overgangssjokk eller praksissjokk (Caspersen & Raaen, 2010). Det er hele 63 prosent av nyutdannede lærere som mottar veiledning som mener at overgangen fra utdanning til yrke er så krevende at det kan kalles et sjokk (Rambøll, 2016). I evalueringen fremheves det at den ikke kan svare på om praksissjokket er egenartet for lærerprofesjonen eller om andre yrker opplever det samme. Dette kan ses i sammenheng med Heggen (2010) og Storhaug og Sand (2011) som fremhever at det vil være en overgang i de fleste profesjonsyrker som kan uttrykkes som utfordrende. Å bevege seg fra et forholdsvis kjent terreng til et mindre kjent terreng kan oppfattes som et sjokk (Caspersen & Raaen, 2010). Caspersen og Raaen (2010) hevder at det såkalte praksissjokket er inndelt i to faser. Den første er møte med det ukjente som gjerne varer ett par uker eller måneder. Fase nummer to varer derimot fra ett til tre år når den nyutdannede læreren har tredd inn i profesjonen. I denne fasen handler det om å mestre, håndtere og ha muligheten til å påvirke innenfor lærerjobben.

Fokuset på et gap mellom utdanning og arbeidslivet kan derimot vinkles på en annen måte. Hanssen og Helgevold (2010) beskriver overgangen mellom utdanning og yrke som et kontinuum og viser til «Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdannelsene» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 23 i; Hanssen & Helgevold, 2010) med følgende formulering:

«Grunnskolelærerutdanningene er grunnutdanninger. Læringsutbytte i de ulike studieårene må vurderes på denne bakgrunn. Gjennom utdanningen skal det tilrettelegges for progresjon i forhold til forventet læringsutbytte tidlig i studiet. Gjennom veiledning av nyutdannede lærere, praktisk yrkesutøvelse, kollegialt samarbeid og videreutdanning, vil lærerкомпетansen utvikles videre innenfor de hovedtemaer som studentene møter gjennom praksisopplæringen i grunnutdanningen» (Hanssen & Helgevold, 2010, s. 221)

Her pekes det på fire sentrale læringsområder; Veiledning av nyutdannede lærere, praktisk yrkesutøvelse, kollegialt samarbeid og videreutdanning. Ved å fokusere på disse fire læringsområdene vil det være profesjonell læring og utvikling i arbeidslivet for alle lærere. Punktene gjelder særlig nyutdannede lærere, hvor de er innom i hvert fall de tre første punktene og gjerne alle punktene i sin progresjon som lærere.

Overgangen mellom utdanning og yrke som et kontinuum bekreftes også i Dahl et al. (2016) som viser til en internasjonal trend hvor det er en forståelse av at alt ikke kan læres i grunnutdanningen. Kompetansen til lærerne vil utvikles videre i yrket. Smeby og Mausethagen (2011) fant at i de tre første årene i yrket tilegnet de nyutdannede lærerne seg svært mye kunnskap og ferdigheter, dette bidro sammen med utdanningen som en grunnmur for videre læring i profesjonen.

Selv om de nyutdannede tilegner seg mye kunnskap og ferdigheter som sammen med grunnutdanningen bidrar til en slags grunnmur, så beskriver Caspersen og Raaen (2010) at de nyutdannede likevel opplever et gap. Nyutdannede lærere opplever at kompetansen som er tilegnet gjennom studiene ikke samsvarer med kompetansen som blir etterspurt i yrket. Ulvik (2018) peker også på at nyutdannede lærere ofte får klassene som krever mest, noe som kan bidra til et sjokk. I tillegg viser Caspersen og Raaen (2010) til at det er mindre oppfølging i yrket til nyutdannede lærere enn mange andre profesjonsgrupper. Selv om Rambøll (2016) ikke sammenligner sin statistikk med andre profesjoner, kommer det og frem her at det bare er 60

prosent av nyutdannede lærere som mottar veiledning. Med tanke på kvalitetsavtalen fra Kunnskapsdepartementet (2014) som har som mål å «Arbeide målrettet for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring» (s.2), så er det grunnlag for å si «bare» når det er 60 prosent av nyutdannede lærere som mottar eller har mottatt veiledning.

2.1.1 Profesjonsutvikling

Profesjonsbegrepet er et omstridt begrep, men i stor grad har det vært enighet at det er knyttet til vitenskapelig kunnskap og formell utdanning (Elstad, Helstad & Mausehagen, 2014; Grimen, 2008; Molander & Terum, 2008). Grimen (2008) fremhever at et viktig trekk som skiller profesjoner fra andre yrker er forvaltningen av den vitenskapelige kunnskapen. Selv om lærerprofesjonen ikke er like sterkt forankret i vitenskapelig teori slik som leger eller advokater, innebærer det å kunne utvikle god praksis i klasserommet at det brukes både teoretisk og abstrakt kunnskap (Molander & Terum, 2008). Caspersen et al. (2017) beskriver at det å være profesjonell innebærer livslang læring hvor det er en tillit til den profesjonelle som bygger på forutsetningen om kontinuerlig utvikling, og at de innehar relevant kunnskap og kompetanse. Som nyutdannet vil det være å bli kjent med rutiner og forventinger som står til hvordan arbeidet skal utføres være med på læringen. Endringer, nye prosedyrer og ny teknologi vil kreve at man videre i arbeidslivet også har behov for ny kompetanse som må læres. På denne måten vil læreryrket være preget av livslang læring.

Caspersen et al. (2017) viser til en modell av Eraut (2007) som beskriver tre ulike måter å reflektere som sentrale faktorer for læring i profesjonelt arbeid. «Den umiddelbare refleksjonen» går ut på at man reagerer ut i fra rutiner og umiddelbart, på bakgrunn av fellestrekk mellom den aktuelle situasjonen og situasjoner som har oppstått tidligere. «Den intuitive refleksjonen» handler om å sortere handlingsalternativene kjapt, for så å velge hvilken handling man velger. «Den overveiende refleksjonen» foregår utenfor handlingssituasjonen. Temaene i en slik refleksjon er da handlingssituasjonen, handlingene som er tatt og følgene av dem. På denne måten reflekterer man over det som har skjedd, i tillegg til å vurdere fremover mot nye situasjoner som kan oppstå.

Profesjonsutvikling kan ses fra to ulike perspektiv, performativt og organisatorisk. Et organisatorisk perspektiv på profesjonsutvikling dreier seg om det kollektive ansvaret profesjonen tar for å utvikle lærerprofesjonen (Elstad et al., 2014). Lærerprofesjonen er en

yrkesgruppe hvor de sammen har kontroll over sine arbeidsoppgaver, som strekker seg både på internt og eksternt nivå (Molander & Terum, 2008). Innenfor dette perspektivet løfter Molander og Terum (2008) blant annet monopol og autonomi frem som relevante faktorer. Læreryrket er en profesjon hvor lærerne skal ha en grunnutdanning som kvalifiserer dem til jobben. På denne måten blir personer uten denne utdannelsen ekskludert, ved at medlemmene i profesjonen er de som har kunnskapen til å drive med opplæringen av barn og unge. Ved autonomi menes det en intern kontroll for hvordan arbeidsoppgavene skal utføres. Det er i stor grad profesjonen, som på grunnlag av kunnskapen de forvalter, som avgjør hvordan arbeidsoppgavene skal utføres.

Et performativt perspektiv henviser til personen, yrkesutøveren, sin måte til å handle og utføre oppgaver på, eller profesjoners praksis. Det performative perspektivet viser til det daglig arbeidet den nyutdannede læreren gjør og hvordan den nyutdannede velger å ta i bruk og utvikler ny kunnskap (Elstad et al., 2014). Denne studien har vektlagt det performative perspektivet innenfor profesjonsutvikling, fordi det er de nyutdannede sine opplevelser av støtte til profesjonsutvikling gjennom veiledning. Likevel vil det organisatoriske perspektivet spille en rolle med autonomien, ettersom det kan føre til en tilbakeholden rolle fra veileder eller ledelsen i frykt for å forstyrre autonomien til den nyutdannede læreren.

Når en nyutdannet lærer trer inn i arbeidslivet vil det ofte stilles de samme forventningene som det gjøres til en erfaren lærer (Caspersen & Raaen, 2010). Uavhengig av hvor lenge læreren har utøvd profesjonen vil læreren være ansvarlig for sitt undervisningsopplegg. Elstad et al. (2014) peker på at ansvar er et av de sentrale kjennetegnene på en profesjon. En nyutdannet lærer har derfor likt ansvar og blir utsatt for de samme forventningene som en erfaren lærer, men mangler erfaringen som de kan basere praksisen sin på (Caspersen & Raaen, 2010). Rambøll (2016) peker på at lærere er i en posisjon hvor nyutdannede har behov for å utøve ledelse. Som lærer skal en lede en hel klasse eller grupper (Dahl et al., 2016). Det kan tenkes at i andre yrker vil det i mindre grad være behov for nyutdannede til å lede andre enn seg selv (Rambøll, 2016). Elstad et al. (2014) trekker frem karaktersetning som en kompetanse som gjerne krever flere års erfaring, som lærerne må beherske fra start. Dette er noe som skal samsvare med nasjonale standarder, men er også en kompetanse som krever skjønnsmessige vurderinger, noe som over tid vil opparbeides. Erfaring er nøkkelordet her, men støtte og tilbakemelding fra erfarne kollegaer vil hjelpe til i profesjonsutviklingen (Elstad et al., 2014).

«Utdanningen blir som en inngangsbillett til yrket, og mye av profesjonsutøvelsen læres i arbeidslivet» (Dahl et al., 2016, s. 145). I utdannelsen har man bygget opp et kunnskapsgrunnlag som videre har en innvirkning i arbeidslivet, hvor profesjonen utvikles videre. «Profesjonsutøvelse er arbeid der kunnskap kombineres med praktisk erfaring i å tolke arbeidssituasjoner og oppgaver, løse problemer og begrunne beslutninger og handlingsvalg» (Caspersen et al., 2017, s. 118). Å tolke situasjoner er med på å utvikle den nyutdannede læreren, ved å bruke både kunnskap og erfaring. I starten mangler gjerne den nyutdannede erfaring eller har mindre å basere kunnskapen sin på, da er det å kunne ty til en lærer med mer erfaring godt for å kunne utvikle seg (Caspersen & Raaen, 2010). Lauvås og Handal (2000) forklarer at den subjektive problemforståelsen sjeldent er den beste, som viser at et problem kan forstås på flere måter, noe veiledning kan bidra med. Elstad et al. (2014) peker på at lærere i større grad orienterer seg mot kolleger enn mot forskning. På bakgrunn av dette vil neste avsnitt omhandle arbeid alene og kollegialt samarbeid.

2.1.2 Profesjonsutvikling - Alene eller sammen?

Den proksimale utviklingssonen forteller hva en person kan gjøre alene og hva personen har mulighet til å gjøre sammen med andre (Østrem, 2011). Østrem (2011) argumenterer for at veiledning kan ses på som et virkemiddel for å utvikle den proksimale utviklingszone, hvor veileder er den mer kompetente personen i samhandling med den nyutdannede læreren. På denne måten vil veiledningen føre til at den nyutdannede ved hjelp av veiledningen har mulighet til å utvikle seg i større grad enn hun ville hatt alene.

Veiledningen sitt mandat er tosidig, det er både for å sikre at de nyutdannede blir i yrket samt gi støtte i yrkeskompetansen (Storhaug & Sand, 2011). De første årene er essensielt for hvordan resterende yrkeskarriere kommer til å se ut. Fortsetter «Kari» i yrket eller ønsker hun seg bort? Dersom hun ønsker å bli i yrket, har de første årene vært med på å forme hvordan hennes holdninger til yrket er og hennes profesjonelle identitet (Storhaug & Sand, 2011). Raaen (2010) kaster lys over ulike læreridentiteter og hvilken betydning kulturen på skolen kan ha for denne. Den individualistiske læreridentiteten er gjerne den mest utbredte, hvor veiledningen foregår med individuell hjelp og dermed vil den nyutdannede læreren utvikle sin profesjonelle identitet hvor den individuelle autonomien verdsettes høyt. Som et motstykke til den individualistiske læreridentiteten fremhever Raaen (2010) samarbeidslæring, som kan ses i sammenheng med deltakelse i et profesjonelt fellesskap (Heggen, 2010).

Heggen (2010) fremmer deltakelse i et profesjonelt fellesskap til å være med på identitetsdanningen. Meningsutvekslingen som foregår i fellesskapet er mellom ulike deltakere med ulik erfaring, som igjen kan være med på å utvikle og forme egen identitet. Slik vil ulike personer danne ulike profesjonell identitet, selv om de er med i samme fellesskap. Grunnen til det er at en gjerne har ulike sosiale og kulturelle bakgrunner som også vil påvirke identitetsdanningen (Heggen, 2010). Veiledning mellom en erfaren og en nyutdannet lærer kan forstås som et praksisfellesskap, samtidig som den nyutdannede læreren også vil være en deltaker i andre praksisfellesskap på arbeidsplassen, sammen med kollegaer på trinn og hele kollegiet.

Kollegialt samarbeid gir de nyutdannede en opplevelse av støtte så fremt som det er med å skaper en kultur som genererer ideer og kritikk (Raaen, 2010). Som Ulvik (2018) nevner er det ikke et mål med veiledning at alle lærere skal bli like. Kollegialt samarbeid fremmer likhet og ulikhet med at man har forskjellige styrker og svakheter som kan være gode på sin måte, dersom man holder seg innenfor rammene som er satt for yrket (Ulvik, 2018). Ulvik (2018) forklarer at de nyutdannede lærerne opplever at de har noe å tilføre skolen, selv om de har mye å lære. I kollegialt veiledning er man med og sørger for hverandres profesjonelle utvikling både som nyutdannet og som erfaren lærer, som (Raaen, 2010) uttrykker det.

2.1.3 Forholdet teori – praksis

Forholdet teori og praksis er et relevant tema for denne studien da det er et av de mest omtalte temaene i pedagogikken (Kvernbekk, 2005). Forholdet mellom teori og praksis kan for studenter gjerne ses på som svært «svart-hvitt», hvor teorien «hører til» utdanningen, mens praksis er det som skjer ute i det virkelige liv. Derfor kan noen gjerne finne teorien som lite hensiktsmessig å bruke tid på, fordi de opplever at det er praksisen som har en betydning og teorien passer ikke inn (Kvernbekk, 2011).

Forholdet til teori og praksis blir omtalt på ulike måter. Damsgaard og Heggen (2010) peker på et spenningsforhold som gjennom «akademiseringen» av utdannelsen, bidrar til å øke denne spenningen. Kvernbekk (2011) trekker frem at teori og praksis forholdet kan fra mange ses på som et problem, hvor det gjerne er *gapet* mellom dem som skaper problemet. Ut i fra disse utsagnene kan det se ut til at teori og praksis er fjernt fra hverandre. Likevel argumenterer Kvernbekk (2005, 2011) ulike måter å forholde seg til teori-praksis forholdet. I den teoretiske

ytterkanten kan man finne dem som mener at pedagogisk teori forteller praktikerne hva de skal gjøre (Kvernbekk, 2011). Så lenge man følger teorien vet man hva som skjer og hvordan utfallet vil bli. Det er gjerne slik som nyutdannede kan tenke i utdannelsen eller en veiledningssituasjon «Fortell meg hva jeg skal gjøre, på grunnlag av teorien». Det er også mulig at teorien kan distansere seg fra praksisen. Den har ikke behov for å prøves ut eller fungere i praksis, fordi teorien er et mål i seg selv.

Damsgaard og Heggen (2010) viser til Collins og Schöm som representanter for tolkninger hvor praksis veier tyngst. Det er den praktiske kunnskapen som skaper læring og det er slik profesjonsutøvelse kommer til. Ved «å gjøre» vil læring i størst grad oppstå. Her kan det trekkes tråder til Dewey sitt kjente slagord *Learning by doing*. Handlingen som blir gjort, kommer som en følge av et behov som er uttrykt og handlingen må være både kontrollert og eksperimentell (Krokmark, 2006). Selv om Dewey har et ønske om å sette teori og praksis «på linje», mener han han altså at det er praksisen som er rettesnoren for teorien (Kvernbekk, 2011). Med utgangspunkt i Dewey sin forståelse av forholdet mellom teori og praksis vil derfor læring forekomme når den nyutdannede læreren gjør en aktivitet, hvor det i ettertid blir gjort en refleksjon sett i sammenheng med konteksten (Damsgaard & Heggen, 2010).

Ved å ha sett på ytterkantene blir det tydelig at det er et gap mellom teori og praksis. Det er gjerne ikke like stort som noen fremstiller det, samt dette «gapet» trenger heller ikke å være en negativ ting (Kvernbekk, 2011). Teori kan berike praksis og praksis kan berike teori, uten at det må gå på bekostning av hverandre (Imsen, 1991).

Evans (2008 i; Elstad et al., 2014) anvender begrepene «utvidet» og «begrenset» profesjonalitet. De ulike kunnskapsbasene er med på å illustrere to ulike måter å utøve profesjonalitet, en i hver ytterkant på skalaen. «Begrenset» profesjonalitet baserer seg på det daglige i klasserommet og vektlegger erfaringsbasert kunnskap høyest. Mens en lærer som utøver «utvidet» profesjonalitet bruker teorier for å underbygge pedagogikken og didaktikken. Likevel er dette ytterpunktene på skalaen, og en lærer kan veksle hvor på skalaen hun er. «(...) en lærer som reagerer spontant og erfaringsbasert på en situasjon i klasserommet, og som kobler dette til teori for å finne løsninger, beveger seg i retningen av en mer utvidet lærerprofesjonalitet» (Elstad et al., 2014, s. 23).

2.2 Utviklingen av «veiledningsordningen»

Dette delkapittelet tar opp hvordan veiledningsordningen har utviklet seg. Det starter med 1997 når veiledning av nyutdannede lærere ble satt på den politiske dagsordenen og går videre på veiledningsordningen som tredde i kraft i 2010 (Heggen, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2009). Deretter vises det nærmere til evalueringen av ordningen (Rambøll, 2016). Denne evalueringen er en viktig del av grunnlaget for utformingen av den fremtidige nasjonale rammeplanen for veiledningsordningen som Stortinget vedtok 23. februar 2017. Avslutningsvis presenteres likheter og ulikheter mellom erfaringer fra de tidligere veiledningsordningene og evalueringen til Rambøll (2016).

2.2.1 Starten på veiledningsordningen

I 1997 ble det satt i gang et forsøk på veiledning av nyutdannede lærere for å lette overgangen fra utdanning til yrke (Heggen, 2010). Den gangen var det et pilotprosjekt med om lag 20 nyutdannede lærere fordelt på to høyskoler (St. meld. nr. 48 (1996-1997)). «Veiledning av nyutdannede lærere» hvor skoleeierne fikk støtte av lærerutdanningene til å arbeide med oppfølging og veiledning av de nyutdannede ble etablert som ordning i 2003. Det ble også etablert finansiering fra staten, med et mål om at alle fylker skulle delta (St. Meld. nr. 11 (2008-2009)). I St. Meld. nr. 11 (2008-2009) kommer det frem at alle fylker deltar i ordningen, men ikke alle kommuner.

Høsten 2010 tredde intensjonsavtalen mellom Kommunenes Sentralforbund og kunnskapsdepartementet i kraft, som har som mål at veiledningsordningen skal være gjeldende for alle (Kunnskapsdepartementet, 2009). Med denne intensjonsavtalen er det et mål at alle nyutdannede skal motta veiledning, men det er ikke en rett, ei heller en plikt å ta imot veiledning (Smith & Ulvik, 2011).

2.2.2 Dagens ordning

Evalueringen til Rambøll (2016) viser til store variasjoner i organiseringen av veiledningen. Rapporten om lærerrollen (Dahl et al., 2016) peker også på at de eksisterende ordningene for oppfølging av nyutdannede lærere ikke har funnet sin form. «Vi anbefaler derfor at oppfølging av nyutdannede blir et enda tydeligere satsingsområde, at veiledningstilbud til nyutdannede blir enda mer systematiske og gjeldende for alle» (Dahl et al., 2016, s. 212). Dette tyder på en veiledningsordning som er under utvikling, hvor tilrettelegging og organiseringen har

forbedringspotensial. Rambøll (2016) har skissert fem forhold, som i evalueringen beskrives som dikotomier, som fremheves som sentrale elementer i en veiledningsordning. Ved å se på de ulike dikotomiene for hvordan veiledningen kan foregå vil variasjonene i større grad bli synliggjort.

«• Veiledningen kan foregå både internt og eksternt

- Veiledningen kan foregå både 1:1 og i grupper
- Veiledningen kan både vies og ikke vies oppmerksomhet av barnehage-/skoleeierne
- Veiledningen kan foregå både i strukturert/formalisert form og mer løpende/tilfeldig
- Veiledningen kan foregå både med og uten formell videreutdanning hos veilederne»

(Rambøll, 2016, s. 26).

I opplæringsloven § 10-8 står det at det er skoleeier som har hovedansvaret for å legge til rette for nødvendig kompetanseutvikling (Opplæringslova, 2005). Evalueringen viser at det er store variasjoner av tilretteleggingen. Rett over flertallet av lærerne vet ikke om veiledningen utgjør en del av ansettelseskontrakten. Evalueringen viser at avsatt tid også henger sammen med hyppigheten av veiledning. De som har avsatt tid mottar hyppigere veiledning enn dem som ikke har noe fastsatt tid (Rambøll, 2016).

23. februar 2017 ble det enstemmig vedtatt i Stortinget at det skal utformes en nasjonal rammeplan for veiledningsordningen. «Stortinget ber regjeringen i samarbeid med partene utforme nasjonale rammer for en veiledningsordning for nyutdannede lærere som ivaretar at alle nytilsatte omfattes av ordningen, og som gir rom for lokal tilpasning» (Pedagogstudentene, 2018). Sitatet viser at alle nyansatte skal omfattes av ordningen, som også skal ha rom for tilpasninger. I Lærerutdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017) er veiledning satt som et satsningsområde og er med på å bidra til profesjonsutvikling for nyutdannede.

2.2.3 Ulike erfaringer

I all hovedsak opplever nyutdannede veiledningen som noe positivt (Dahl, Buland, Finne & Havn, 2006; Rambøll, 2016). Rambøll (2016) peker på hvordan veiledningsordningen kan være med på å skape trygghet for de nyutdannede, dette i form av støtte og refleksjonen. Dette forutsetter at det blir lagt opp til en pedagogisk refleksjon og at tilbakemeldingene er konstruktive. Caspersen og Raaen (2010) viser til at nyutdannede lærere ikke benytter seg av veiledningen da de har problemer med å artikulere behovene sine, samt veiledning og

samarbeidstiden blir brukt til administrative oppgaver fremfor refleksjon. Den siste påstanden til Caspersen og Raaen (2010) er ikke å finne i direkte grad i Rambøll (2016), men det påpekes likevel at viktige kriterier for at veiledning skal fungere er blant annet avsatt tid og jevnlig møter. Som Rambøll (2016) hevder Caspersen og Raaen (2010) at veiledningen skaper trygghet, men det med bruk av pedagogisk refleksjon.

Caspersen og Raaen (2010) skisserer et eksempel av en veileder sin opplevelse av veiledningen som han tilbyr. Veiledningen er fastsatt og her sitter veilederen og venter på de nyutdannede, men ingen kommer. Begrunnelsen til de nyutdannede er «Jeg har ingen problemer» (Caspersen & Raaen, 2010, s. 327) noe veilederen mener bare er tøys. Likevel sier veilederen at det er noe sant i det, nemlig at den nyutdannede ikke har ordene eller erfaringen for å beskrive situasjonene de står oppi. Dette er til dels en motpol til opplevelsene en veileder fra evalueringene i Rambøll (2015) sitter med. Denne veilederen opplever at de nyutdannede sitter med mye teori og mange ord, men at ting gjerne ikke fungerer slik en tror med bakgrunn av teorien. Likevel kan det se ut at de nyutdannede har problemer med å artikulere seg i begge sammenhengene.

2.3 Veiledningen

«Oppfølging av nye arbeidstakere tar tid og krever ressurser, men kan vise seg å være vel anvendt investering på lang sikt. I læreryrket kan oppfølging bidra til å forebygge frafall, gi en bedre kvalitet på lærernes undervisning og bidra til skoleutvikling» (Ulvik, 2018, s. 50).

Det finnes samtidig en rekke ulike definisjoner om begrepet veiledning. «Veiledning er en målrettet og prosessorientert *samtale der en gjennom* konfrontasjon og støtte *kan bidra til kvalifisert refleksjon og aktiv utprøving som øker målforståelse, selvinnsikt, faglig forståelse og måloppnåelse*» (Caspersen & Halland, 2015. i: Rambøll, 2015, s. 15). Dette sitatet viser hvordan veiledningen skal gi støtte, uten «å servere løsninger på sølvfat». Den nyutdannede skal møtes med «den gode motstand» slik det er mulig å få ny forståelse og bli bevisst (Rambøll, 2015). En annen forståelse av veiledning blir presentert av Smith og Ulvik (2010, s. 39); «Oppfølging av nyutdannede vil da bety rom for utvikling, vekt på hva den nye kan tilføre, og støtte med hensyn til den nyutdannedes behov.» I dette sitatet blir det også vektlagt hva den nyutdannede kan tilføre. Støtte blir vektlagt også i forståelsen av oppfølgingen til den nyutdannede. Med bakgrunn i de to sitatene blir det synliggjort at støtte er en viktig faktor for å fremme utvikling.

2.3.1 Veiledningsbegrepet

Kjært barn har mange navn. Veiledning, mentoring, rådgivning, coaching – er ulike begreper som brukes, hvor ulike metoder og verktøy blir brukt for å oppnå resultatene som er ønsket (Rambøll, 2015). De ulike begrepene viser til ulike forståelser og dermed ulikt resultat. Rådgivning viser vei og gir klare svar, mens coaching i større grad stiller spørsmål og i mindre grad gir klare svar (Rambøll, 2015).

Veiledning brukes i norsk sammenheng med en vid betydning (Lauvås & Handal, 2000). «Ordet veiledning leder tankene mot noen som vandrer på en vei, eller noen som er på en reise» (Skagen, 2004, s. 11). Den nyutdannede læreren som mottar veiledning er på en reise for å lære, med hjelp av veilederen sin. Skagen (2004) peker videre på relasjonen mellom den nyutdannede og veilederen er vesentlig for å få til en god samtale og veiledning. Uten tilliten vil den dialogiske veiledningen lide, ettersom den er avhengig av en god relasjon så vel som god bearbeidelse av saksforholdet.

Mentoring er et begrep med mange ulike definisjoner, hvor det til stadighet oppstår nye former som kommer inn under mentorbegrepet. Veilederen til lærerstudenter i utdanning kalles mentor på tysk og engelsk, mens i norsk sammenheng blir mentoren ofte sett på som veilederen i arbeidslivet etter endt utdanning (Skagen, 2004; Storhaug & Sand, 2011). Skagen (2004) beskriver at en mentor har en oppgave med mange sider, slik som menneskelige forhold, fag, utdanning og i yrker. Begrepet mentor assosieres gjerne med et forhold hvor det er en asymmetrisk maktfordeling, mentoren er en erfaren voksen person som støtter og skal veilede en yngre og uerfaren person. Likevel vektlegges det at mentorforholdet er basert på frivillighet for å kunne fungere. I sammenheng med at mentoring går innpå så mange sider, vil den omfatte både personlig og profesjonell veiledning, ettersom mentoren ses på som en venn og en trofast rådgiver (Skagen, 2004). Mentorrollen har en selvmotsigende rolle ettersom den forutsetter at den nyutdannede læreren er avhengig av mentoren, samtidig som formålet er at den nyutdannede skal bli selvstendig og uavhengig (Skagen, 2004).

Storhaug og Sand (2011) peker på forskjeller mellom begrepene veiledning og mentoring. Den største forskjellen er at en veileder skal veilede studenter gjennom utdanningsløpet, mens en mentor veileder en kollega som er ferdig utdannet (Storhaug & Sand, 2011, s. 26). Slik kan det

se ut som veiledning i større grad omfavner rådgivning, da studenten gjerne ikke har like stor kunnskap og vil derfor ha stor nytte av å bli vist vei og få klare svar. Mens mentoring inviterer til kritisk refleksjon, som er med på at den nyutdannede læreren utvikler yrkeskompetansen sin (Storhaug & Sand, 2011). Det er nærliggende å forstå Storhaug og Sand (2011) slik at veiledning hører til utdanningsløpet mens mentoring foregår i arbeidet når man har fullført utdannelsen.

Selv om det gjerne ser klart ut med denne måten å forstå bruken av begrepene viser Smith og Ulvik (2018) hvordan begrepene likevel ikke er så adskilt. I St.meld. nr. 11 [2008-2009] (i: Smith & Ulvik, 2018) er det foreslått at begrepet veileder skal benyttes i utdanningsløpet og mentor for nye lærere. Likevel blir det i et skriv fra Kunnskapsdepartementet i 2010 tydeliggjort at begrepet veiledning og veileder vil bli brukt om dem som skal veilede nyutdannede lærere (Smith & Ulvik, 2018). Men mentorbegrepet dukker opp igjen i den politiske plattformen for 2018, hvor de bruker «mentorordning» fremfor «veiledningsordning» (Statsministerens kontor, 2018). Smith og Ulvik (2018) løfter frem at det er et skille mellom veiledningen som foregår i utdanningsløpet og den i yrkeslivet. Likevel blir samme begrep brukt om to ganske ulike roller. Dette tydeliggjør dermed at veiledning og mentoring har ganske lik betydning når begrepene brukes i yrkeslivet. Rambøll (2015) benytter seg av begrepet veiledning og det vil denne studien også gjøre i størst mulig grad. Med veiledning som et vidt overordnet begrep, har den mange av de karakteristiske trekkene de andre begrepene, slik som mentoring, også innehar (Lauvås & Handal, 2000).

2.3.2 Veilederrelasjonen

Smith og Ulvik (2018) fremhever at i veiledningen er det slik at det er den nyutdannede som har ansvaret. Det fungerer ikke å presentere oppskrifter som den nyutdannede skal følge. Som nyutdannet har man et selvstendig ansvar, men veilederen må være ydmyk og la den nyutdannede finne veien sin. Samtidig kan veileder gi den nyutdannede råd om hvordan han eller andre har gjort i møte med lignende situasjoner, for så å kunne diskutere veivalgene som oppstår. Raaen og Aamodt (2010) peker på at den faglige autonomien kan være en av årsakene til at kollegaer og ledelse holder avstand til å blande seg inn hvordan man som lærer underviser og gjør ting. De trekker også frem at den faglige autonomien ikke trenger å bety en privat yrkesutøvelse, men at det profesjonelle arbeidet utvikles i fellesskap som vil skape en sterkere faglig autonomi.

«Samarbeid, og spesielt samarbeid som omfatter kollegiale vurderinger, tilbakemeldinger og korreksjoner av lærerens arbeid, krever høy grad av tillit og fortrolighet mellom kollegene» (Raaen & Aamodt, 2010, s. 271). Smith og Ulvik (2018) hevder at for at en nyutdannet skal fortelle om nederlag krever det en høy grad av tillit. Uten denne tilliten kan det være vanskelig å fortelle om nederlagene ettersom de gjerne ikke klarer å artikulere seg og ser situasjonen som diffus. Når det skal velges veileder går det ikke an å planlegge kjemien, ettersom det også vil ha noe å si hvem den nyutdannede er. Men veilederen bør likevel velges på bakgrunn av egnetheten og kvalifikasjoner (Smith & Ulvik, 2018).

Rambøll (2016, s. 20) viser hvordan veilederen er med å påvirke utbytte av veiledningen. Trygghet hos veilederen er et utbytte som har fått score på 4,5 av 6 i evalueringen, både i form av å gi trygghet i egen kompetanse og å gi støtte i valgene den nyutdannede tar. At veilederen tar utgangspunkt i den nyutdannede sine behov og ønsker til veiledningen får et enda høyere score enn noen av de andre faktorene.

2.3.3 Tema i veiledningen

Østrem (2011) kaster lys over at veiledningsprosessen kan foregå på egne vilkår eller andre sine vilkår. Når det er på egne vilkår er det i hovedsak utgangspunkt i den nyutdannede sine interesser og behov, selv i en veiledningssituasjon med en formelt oppnevnt veileder eller mellom kolleger. En annen veiledningsprosess er at andre enn den nyutdannede setter vilkårene. Det er da forhåndsbestemt standarder for hva veiledningen skal inneholde og som er med å prege den profesjonelle utviklingen.

De nyutdannede føler at de i stor grad får bestemme eller være med på å bestemme innholdet i veiledningen (Rambøll, 2016). Temaene som blir tatt opp i veiledningen kan gjenspeile hva de opplever og trenger mer kompetanse innen. Rambøll (2016) fant at klasseledelse er det temaet som er mest utbredt. 61 prosent av nyutdannede oppgir at dette er et område som veiledningstiden blir brukt til. Men hva ligger i begrepet klasseledelse i evalueringen? Rambøll (2016) presiserer ikke begrepet, men peker på at ledelse i klasserommet kommer under denne kategorien. Nordahl (2012) fremhever at det er en avgjørende ferdighet hos lærere å kunne lede elevgrupper og undervisningsforløp. Likevel sier Ogden (2012) at det i flere land viser seg at klasseledelse ikke er et høyt prioritert tema i undervisningen til lærerstudenter. «Det at både barnehagelærere og lærere opplever et behov for å utøve ledelse (enten personalledelse eller

klasseledelse) kan tenkes å skille disse yrkene fra andre yrker, hvor nytilsatte nyutdannede i mindre grad har behov for å lede andre enn seg selv» (Rambøll, 2016, s. 38). Rambøll (2016) viser til at nyutdannede lærere har et ledelsesansvar som skiller dem fra andre yrker, og dette kan være en årsak til at klasseledelse er et tema som blir viet mye tid til i veiledning.

Innenfor de andre temaene som nyutdannede lærere sier at veiledningstiden blir brukt til er det stor variasjon. Det er en god blanding av tema som omhandler praktiske forhold slik som «elever med særskilte behov» med 45 prosent, «konflikthåndtering» med 42 prosent og «foreldresamarbeid» med 29 prosent. Mer overordnede problemstillinger er «Tilpasset opplæring» med 35 prosent og «individuelle opplæringsplaner» med 19 prosent (Rambøll, 2016, s. 39). «Personalsamarbeid» er et av temaene som vies minst oppmerksomhet av de som er nevnt i Rambøll (2016) sin evaluering, hvor 12 prosent som sier at det er et område som blir tatt opp i veiledningen.

2.4 Oppsummering teori

Innledningsvis i kapittel 1.3 ble problemstillingen *Hvordan opplever nyutdannede lærere veiledning som støtte til profesjonsutvikling?* presentert sammen med forskningsspørsmålene

- *Hvordan er veiledningen organisert?*
- *Hva er forholdet mellom praksis – teori i veiledningen?*
- *Hva er sentrale tema i veiledningen?*
- *Hvordan oppleves veiledningsrelasjonen?*

I teorikapittelet har overgangen fra utdanning til yrke, utvikling av den nasjonale veiledningsordningen for nyutdannede og selve veiledningsbegrepet og nyutdannedes erfaringer med veiledning blitt belyst og utdypet. *Praksissjokket* og *kontinuum* er to begrep som er blitt trukket frem. Praksissjokket kommer i overgangen mellom utdanning og yrke, hvor de nyutdannede går fra det kjente til det ukjente og har mye nytt å forholde seg til (Caspersen & Raaen, 2010). Kontinuum er en annen tilnærming til overgangen mellom utdanning og yrke, ettersom ikke alt kan læres i utdannelsen (Dahl et al., 2016; Hanssen & Helgevold, 2010). I denne studien vektlegges begge begrepene, ettersom det er et ønske å se både etter sammenhenger mellom utdanning og yrke, men også om de nyutdannede opplever et gap mellom utdanning og lærerjobben, som gjør at de opplever et praksissjokk.

Innenfor veiledningsbegrepet har teorikapittelet løftet frem at både veiledning og mentoring er begreper som blir brukt for å betegne prosessen hvor de nyutdannede lærerne mottar hjelp og støtte til profesjonsutvikling. På grunnlag av Smith og Ulvik (2018) som viser til at Kunnskapsdepartementet velger å bruke begrepet veiledning, samt Rambøll (2016) sin bruk av veiledning i evalueringen som er gjort, vil en vid betydning av veiledningsbegrepet (Lauvås & Handal, 2000) anvendes i denne studien. Forskning viser også at relasjonen mellom veileder og den nyutdannede er essensiell for å oppnå god veiledning og godt samarbeid, men det er vanskelig å planlegge hvordan kjemien vil være på forhånd, ettersom det er individer som samhandler ulikt (Smith & Ulvik, 2018).

I tillegg til å kunne samarbeide med veileder er også kollegialt samarbeid noe som er med og fremmer profesjonell utvikling for nyutdannede lærere (Raaen, 2010; Raaen & Aamodt, 2010; Smith & Ulvik, 2018). Det ser likevel ut for at den individualistiske læreridentiteten er den som tradisjonelt videreføres (Raaen, 2010). Det er derfor av interesse i denne studien å se nærmere på sammenhengen mellom kollegasamarbeid, hvordan den nyutdannede og veilederen samhandler og om den individualistiske læreridentiteten eller samarbeidslæring er det som fremmes i veiledningen.

3 Metode

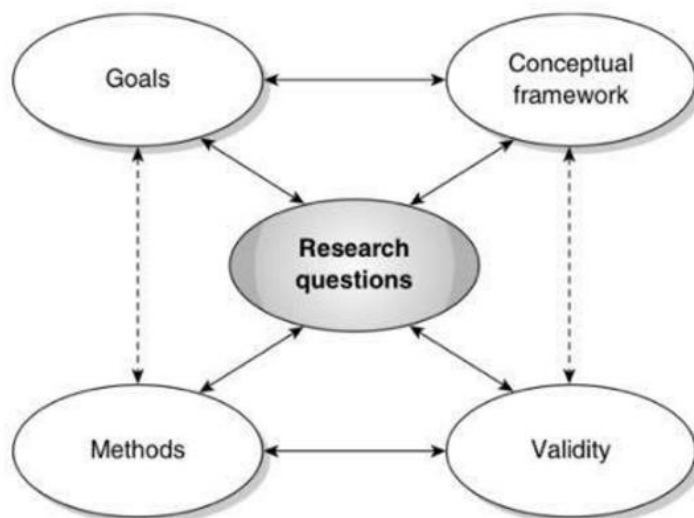
Kvale og Brinkmann (2015) legger vekt på at valget av metode blir gjort på bakgrunn av temaet studien har valgt. For å kunne velge den metoden som vil være mest forenelig vil det derfor være vesentlig å klargjør temaet for å kunne få frem «hvordan» jeg kan belyse temaet ved hjelp av metode. Problembeskrivelsen er utarbeidet på temaet til studien og vil være med på å styre valget av metode. Denne studien har følgende problemstilling;

Hvordan opplever nyutdannede lærere veiledning som støtte til profesjonsutvikling?

For å kunne belyse denne problemstillingen vil det være naturlig å bruke en metode som kan fange opplevelsen de nyutdannede lærerne har, slik det kan bygges en forståelse om veiledning som støtte til profesjonsutvikling. Kvalitative metoder har som målsetning å få en forståelse av sosiale fenomener og er preget av nærhet og relasjon til kildene, og vil derfor være mest forenelig å bruke (Thagaard, 2013).

3.1 Studiens design

Maxwell (2009) fremmer en modell som vil være med på å skape struktur i forskningen, ved å hjelpe til i planleggingen, samt i utføringen av forskningen. Modellen inneholder fem komponenter som må ses i en sammenheng. Modellen nedenfor viser hvordan de fem komponentene inngår i den kvalitative forskningen og forbindelsen mellom dem.



Figur 1.

(Maxwell, 2009, s. 217)

«Målet» er med på å fremme meningen med studien. I denne komponenten velger tematikken og retningen for forskningen, som kan knyttes opp mot Kvale og Brinkmann (2015) sitt «*hvorfor*» spørsmål i kvalitativ studie. Formålet med min studie er å få innsikt i hvordan veiledning foregår på skolene og hvordan det kan bidra til profesjonsutvikling for den nyutdannede. Hvordan jeg som forsker vil oppfatte fenomenet er avhengig av den «teoretiske innrammingen» som blant annet forforståelse, erfaringer og teorikunnskap er med på å danne. I denne komponenten ligger studiens «*hva*» spørsmål, for å kunne gjennomføre studien trenger jeg å hente inn forhåndskunnskap om emnet (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskningsspørsmålet i studien min er «Hvordan opplever nyutdannede lærere veiledning som støtte til profesjonsutvikling?» som er gjensidig avhengig av de andre komponentene og vil derfor påvirke valgene også i disse komponentene. Problemstillingen ønsker å fange opp hvordan nyutdannede lærere *opplever* veiledning. Dette er med på å gi direkte føringer for «*hvordan*» spørsmålet og valg av metode. Thagaard (2013) skriver at intervju har som formål å få omfattende og fyldig informasjon om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon og det vil derfor være naturlig å bruke intervju som metode for å innhente aktuell data. «Validitet» er det femte punktet i Maxwell (2009) sin modell, hvor forskeren skal ta høyde for mulige feil i studien. Thagaard (2013) knytter validitet opp mot gyldigheten av forskningen, ved å se på om resultatene representerer den virkeligheten som er studert. For å sikre validitet vil jeg derfor forholde meg kritisk til egne tolkninger av data. Temaet rundt denne komponenten vil bli belyst i et avsnitt senere i kapittelet.

Kvale og Brinkmann (2015) fremhever viktigheten av å klargjøre «*hva*» og «*hvorfor*» spørsmålene for undersøkelsen før man går videre på «*hvordan*» spørsmålet, som er å bestemme hvordan man skal innhente kunnskap og hvilken metode for å innhente denne kunnskapen. Som figur 1 viser er det altså det øverste «*triangelet*» som må klargjøres før jeg kan gå nærmere inn på nederste «*triangelet*» metode og validitet.

3.2 Forskerrollen og forforståelse

Thagaard (2013) peker på det asymmetriske forholdet mellom forsker og deltaker, ettersom forskeren bruker intervjuet for sitt forskningsformål. Dette kan ses i sammenheng med at et intervju vil være påvirket av konteksten og det vil derfor ikke være mulig å si at samtalepartnere møtes helt nøytralt (Kvale & Brinkmann, 2015). Innenfor «teoretisk innramming» fra modellen til Maxwell (2009) blir forforståelse nevnt som en faktor i studien sitt design. Forforståelsen til

forskeren og subjektiviteten vil være med på å påvirke intervjusituasjonen. Med hensyn til dette ser jeg det som vesentlig å være fokusert på dette når jeg gjennomfører intervjuene. I hermeneutisk tradisjon er forforståelsen bygget opp på erfaringer, opplevelser og tidligere kunnskap som vi har med oss fra før, som er med på å danne et tolkningsgrunnlag og dermed er med på å påvirke hvordan vi møter og ser verden. Et intervju som utføres med hermeneutisk karakter legges det vekt på å klargjøre meningen av det som blir sagt (Thagaard, 2013). Mens et intervju av fenomenologisk karakter vektlegger deltakerne sine egne fortellinger.

Fenomenologi har som formål å forstå og beskrive sosiale fenomener ut ifra enkeltpersoners perspektiver. «Jeg ønsker å forstå verden ut fra ditt synspunkt. Jeg ønsker å vite hva du vet, og på den måten du vet det. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i dine sko, føle ting slik du føler dem, forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være min lærer og hjelpe meg med å forstå (Spradley, 1979, s. 34)?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157). Ved å følge en fenomenologisk metode vil jeg i større grad legge vekt på å beskrive deltakerne sine erfaringer fremfor å tolke dem. En vanskelighet som kan fremkomme vil være å sette egen forforståelse i parentes for å nå frem til en fordomsfri og sette den ytre verden i bakgrunnen. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver fenomenologi som en antakelse at realiteten er slik folk oppfatter den. Studien ønsker nettopp å fange *opplevelsen* de nyutdannede lærerne har rundt veiledning og dermed vil deres oppfattelse være realiteten. Den skal ikke analyseres og tolkes om dette er *korrekt* i forhold til omverdenen, ettersom deres opplevelse vil være den korrekte i deres livsverden.

Selv om studien bygger opp rundt fenomenologisk karakter må jeg ta hensyn til den hermeneutiske karakteren, ettersom jeg har forkunnskap i forkant av intervjuet og i ettertid vil jeg bearbeide materialet som er samlet inn. I bearbeidelsen vil det kunne forekomme dobbelt hermeneutisk handlinger, da det kan hende jeg fortolker den virkeligheten som deltakerne har forklart og dannet et bilde av. Kvale og Brinkmann (2015); Thagaard (2013) beskriver hermeneutikk med en forsker som alltid vil være preget av fordommer, og det vil derfor være viktig at jeg som forsker har innsikt og synliggjør disse i mitt tolkningsarbeid, som er med på å gi studien sterkere validitet.

3.3 Det kvalitative intervjuet

Temaet bør i all forskning legge føringen for hvilken metode som skal brukes (Kvale & Brinkmann, 2015). Min hensikt med denne studien er få et innblikk og en forståelse på hvordan

nyutdannede lærere opplever veiledning som støtte til profesjonsutvikling. Det vil da være deres egne personlige oppfatninger, opplevelser og erfaringer som vil være i fokus, og et intervju er derfor vurdert å være den mest hensiktsmessig metoden (Thagaard, 2013). Et intervju er en samtale om et emne av felles interesse mellom to parter og kan ses på som en interpersonlig situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel vil det være et asymmetrisk forhold i samtalen, ettersom intervjueren leder og kontrollerer situasjonen i tillegg til å stille spørsmål, mens informanten svarer.

Før intervjuet er det valg jeg som forsker må ta, blant annet må jeg velge hvilken form for intervju jeg ønsker å utføre. Man skiller mellom et ustrukturert, strukturert og delvis strukturert intervju (Thagaard, 2013). Det er fordeler og ulemper med de ulike utformingene og Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det ikke er et obligatorisk sett med regler for intervju. Et ustrukturert intervju har som mål at deltakerne skal fortelle om sine erfaringer på friest mulig måte (Thagaard, 2013). En ytterlighet vil være strukturert intervju hvor spørsmålene og rekkefølgen er gitt. Fordelen med et strukturert intervju er at det vil være lettere å sammenligne informasjonen som er innsamlet ettersom spørsmålene og rekkefølgen er gitt (Thagaard, 2013). Ved å benytte seg av systematisk planlegging i en intervjuundersøkelse vil det føre til en høyere kvalitet på kunnskapen som produseres i intervjuesamspillet (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg vil etterbehandlingen av intervjuene være desto lettere dersom man har forberedt intervjuet godt. Slik jeg forstår systematisk planlegging kan det gi sitt utspring til både strukturert og delvis strukturert intervju. Ved å gjennomføre et delvis strukturert intervju vil det gi rom for mer åpenhet og fleksibilitet i intervjusituasjonen, samtidig som temaene noenlunde er fastlagt på forhånd.

Dette kan ses i samråd med Thagaard (2013) som skriver at forskningsprosessen i kvalitative metoder kan kjennetegnes både som systematisk og spontan. Systematikken er viktig for å kunne reflektere over hvilke avgjørelser som er med på å oppnå en helhetlig forståelse av det som skal studeres. Som motpol til systematikken er spontanitet. Spontaniteten kan komme uventet og gjør at forskeren gjerne får innblikk i noe som plutselig kommer. Kvalitative studier inneholder metoder som er preget av fleksibilitet og åpner opp til beslutninger som må tas på stedet (Thagaard, 2013). Dette kan være om jeg skal følge opp nye spor som kommer frem i intervjusituasjonen eller om jeg skal holde meg til intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet mitt med studien er å skape forståelse om og undersøke hvordan veiledning kan være medvirkende i profesjonsutviklingen i lys av nyutdannede sine opplevelser. Jeg opplever derfor

at delvis strukturert intervju vil passe best til min studie slik jeg kan rette fokus mot de temaene jeg ønsker å få besvart, samtidig som deltakerne kan komme med temaer som er med på å belyse sine opplevelser.

I tillegg kommer jeg til å benytte meg av en samtale med en som arbeider i Oppvekst og utdanning i kommunen, hvor samtalen er basert på å få informasjon om rammene rundt veiledningsordningen i kommunen. På grunnlag av at jeg intervjuer en person som arbeider med å sette rammene rundt veiledningsordningen i kommunen vil det være naturlig at det er denne personen står fritt til å komme med informasjon som blir sett på som relevant. Dataen som samles inn i dette intervjuet skal ikke sammenlignes med de andre deltakerne sine opplevelser og data, men heller brukes for å kunne se om rammene samsvarer med opplevelsene til de nyutdannede lærerne.

3.4 Før datainnsamling

3.4.1 Utvalget for studien

Ved utvalg av informanter vil det være noen kriterier som ekskluderer store deler av lærerstanden. Ettersom prosjektet fokuserer på nyutdannede lærere vil det være naturlig at utvalget består av nettopp dette. Jeg ser på det som nødvendig at de nyutdannede lærerne har fått tildelt veiledning. På grunnlag av at studien skal se på hvordan veiledningen har støttet de nyutdannede til profesjonsutvikling og utfordringer som gjerne har oppstått, derfor vil jeg benytte meg av en strategisk utvelgelse av deltakere. Deltakerne som blir valgt ut til studien er valgt ut på bakgrunn av kriteriene jeg har satt, og det vil være nettopp disse deltakerne som vil tilføre forskningen den dataen jeg trenger for å besvare forskningsspørsmålet mitt (Thagaard, 2013).

Studien sitt utvalg er innenfor den utvalgte kommune, som har en systematisk ordning for veiledningen (Vedlegg 6). Ved å se på en spesifikk kommune som har en systematisk ordning på veiledningen kan studien bidra til å belyse hvordan en kommune som selv anser å klarer å gjennomføre veiledning for alle nyutdannede og dermed følge ønsket fra blant annet Kunnskapsdepartementet (2014) og Dahl et al. (2016). Likevel er det de nyutdannede lærernes opplevelse som farger studien, som vil si at det ikke kan generaliseres på et nasjonalt nivå. Dette er også på grunnlag av Rambøll (2016) sin evaluering som viser at det er et stykke å gå før man når at alle mottar veiledning.

Silverman (2011) påpeker at mengden av datamaterialet ikke har noe betydning før det er analysert. Ettersom dette er en masterstudie vil tid som ressurs spille en vesentlig rolle for hva som er gjennomførbart og hensiktsmessig. Å gjennomføre en studie med få deltakere er en fordel da man kan bruke mer tid på forberedelse og analyse av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Med utgangspunkt i dette ser jeg på seks deltakere som et adekvat antall deltakere for å forhåpentligvis nå ett visst metningspunkt samtidig som å ikke finne meg fortapt i mengden av data.

3.4.2 Kontakt med utvalget

For å kunne gjennomføre, samle inn informasjon og lagre denne måtte jeg søke om tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Når jeg fikk godkjent søknaden kunne jeg starte kontakten med utvalget. For å finne deltakere tok jeg kontakt med Oppvekst og utdanning i kommune som videreformidlet studien til nyutdannede lærere på en av samlingene for veiledning av nyutdannede lærere. På denne måten tok jeg ikke direkte kontakt med de ønskede deltakere, ettersom de ikke har muligheten til å gi sitt frivillige samtykke på forhånd (Thagaard, 2013). Ved å gå gjennom en tredjeperson vil samtykket som gis i større grad være basert på frivillighet og åpenhet. Utvalget jeg benytte meg av var da strategisk men også basert på hvem som er tilgjengelig. Thagaard (2013) peker på et problem som kan oppstå med å benytte meg av tilgjengelighetsutvalg er at de som melder interesse og sier seg villige til å delta i studien kan føle at de mestrer sin livssituasjon i større grad enn vanlig og på bakgrunn av dette ikke har noe imot innsyn fra meg som forsker. Likevel har jeg i informasjonsskrivet skrevet at det er opplevelsene de har rundt veiledning studien er opptatt av og håper at deltakerne deltar uavhengig av mestringsfølelsen de har rundt veiledningen eller profesjonsutviklingen.

Etter denne samlingen var det ti interesserte deltakere som skrev seg ned på listen til min kontaktperson som videreformidlet denne interessen. De fikk da tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring på e-post av kontaktpersonen, slik dette ble gjort i forkant av noe direkte kontakt mellom deltaker og meg som forsker. Deretter var det noen av deltakerne som tok direkte kontakt med meg, mens de fleste ble kontaktet av meg. På denne måten foreslo ikke kontaktpersonen min noen deltakere før de selv hadde gitt samtykke og vist interesse på å delta i studien. Ved å gjøre det på denne måten unngikk jeg problemet som Thagaard (2013) peker på med at informasjon av deltakerne blir delt uten samtykke. Til slutt satt jeg igjen med seks deltakere som viste interesse til studien og deltok i intervjuene.

3.4.3 Informasjonsskriv

I utarbeidelsen av informasjonsskrivet som deltakerne fikk utdelt før de sa seg villige til å delta anså jeg det som vesentlig at deltakerne skulle få innblikk i hva studien ønsker å se nærmere på. Likevel ville jeg ikke sett opp rammene på en slik måte at deltakerne ble farget av min forforståelse eller følte de ikke kunne komme opp med temaer som de ville føle var naturlige innenfor deres opplevelse av veiledningen. Skrivet la derfor vekt på at studien var ønsket å komme i kontakt med deltakere som ville dele deres opplevelse av veiledning som støtte til profesjonsutvikling, hvor de skulle få tildelt en intervjuguide når de har valgt å delta i prosjektet. Videre ble det lagt føringer på at deltakerne selv bestemmer når og hvor intervjuet skal utføres. Til slutt ble det opplyst om at all deltakelse er frivillig og de kan velge å trekke seg når som helst.

3.4.4 Intervjuguiden

I forkant av intervjuene vil det bli laget en intervjuguide. Denne vil i størst grad ha betydning for meg som skal utføre intervjuet. På denne måten kunne jeg utføre et forsøksintervju, som er med å styrke reliabiliteten til studien. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det vil være nyttig å utarbeide to intervjuguides. Hvor den ene tar opp tematiske forskningsspørsmål mens den andre inneholder intervju spørsmålene som stilles. I lys av Kinsey (i; Kvale & Brinkmann, 2015) vil jeg ikke bruke intervju spørsmålene ordrett, ettersom standardiserte spørsmål ikke vil gi standardiserte svar. Det vil si at jeg modifiserte spørsmålene slik de passet til hver enkelt deltaker, da spørsmålene kan ha forskjellig betydning for de ulike deltakerne. I tillegg vil en mer spontan intervju prosedyre i større sannsynlighet være med på å samle inn spontane, levende og uventende svar fra deltakerne og dermed åpne opp for ting som er utenfor intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015). Med utgangspunkt i dette får deltakerne derfor en revidert intervjuguide med forskningsspørsmål. Intervju spørsmålene som er utformet i tabell 1 vil derfor være med på å veilede meg i prosessen under intervjuet.

3.5 Gjennomføring av datainnsamlingen

3.5.1 Samtale med Oppvekst og utdanning

Før jeg samlet inn av informasjon av deltakerne hadde jeg en samtale med kontaktpersonen min i Oppvekst og utdanning som ga meg innsikt i hvordan kommunen gjennomførte veiledningsordningen. Informanten la vekt på at veiledningen hadde to formål, det var for å gi støtte til de nyutdannede lærerne, samt beholde dem i kommunen. Hun la ikke skjul på at de

investerte i de nyutdannede og dermed ønsket å beholde dem i kommunen ettersom de lærte dem opp og utviklet dem som profesjonsutøvere. Jeg fikk informasjon at kommunen arrangerer samlinger i tillegg til forventer de at rektor setter opp veiledning på den enkelte skolen mellom nyutdannede og intern veileder.

I samtalen med Oppvekst og utdanning ble det klart at de sender ut programmet til rektor eller ledelsen på skolen og forventer at skolene følger opp de nyutdannede ved blant annet å melde dem på programmet for kommunen. Informanten presiserte at Oppvekst og utdanning ikke har oversikt på om alle nyutdannede får informasjonen og får veiledningen de skal ha. Likevel antar de at det er opp mot 100 prosent oppslutning. Med utgangspunkt i Rambøll (2016) sine funn som viser at 60 prosent mottar veiledning, er det bemerkelsesverdig at en kommune som i all hovedsak tilbyr veiledning til alle ikke helt har oversikten på hvor stor andel som faktisk mottar veiledning.

3.5.2 Datainnsamling med deltakerne

Intervjuene mine ble gjennomført over en periode på tre uker i månedsskiftet februar og mars. Det var viktig for meg å vise velvilje i valg av sted, tid og dato for når intervjuet skulle gjennomføres. Dette var for å få en god relasjon til deltakerne ved å vise min takknemlighet for at de er villige til å bruke tiden sin på å møte meg. For å gjøre det lettest for deltakerne utførte jeg derfor intervjuene på deres arbeidsplasser, hvor vi fant trygge og avskjermede lokaler å sitte i. Før vi startet intervjuet hadde jeg en samtale med deltakerne hvor jeg fortalte om hvorfor jeg har valgt temaet, hvor jeg presiserte at det er deres opplevelser av veiledningen jeg er opptatt. Jeg minnet også deltakerne på at det er frivillig å delta og de kan trekke seg både før, under og etter intervjuet. Jeg informerte videre at all data som blir samlet inn ville bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Selv om deltakerne hadde fått tilgang til informasjonsskriv og samtykkeerklæringen på forhånd så jeg det som viktig å gå gjennom dette med dem før selve intervjuet for å friske opp og tydeliggjøre.

Etter dette ga jeg praktisk informasjon om hvor lang tid intervjuet kom til å ta og at jeg ønsket å bruke diktafon som lydopptaker. Det var ingen av deltakerne som hadde spørsmål eller innvendinger på bruken av diktafon. Selve intervjutiden varierte mellom 30 til 40 minutter.

I det ene intervjuet kom det fram nye interessante emner etter at diktafonen ble slått av. Jeg valgt å spørre deltakeren om jeg kunne bruke dette materialet i analyse selv om det ikke var tatt

opp (Kvale & Brinkmann, 2015). Deltakeren ga sitt samtykke og jeg tok dette opp på diktafon hvor jeg gjenga samtalen rett etter intervjuet var avsluttet. Grunnen for at jeg valgte å bruke diktafon til å ta det opp var for å bruke talespråk fremfor skriftspråk, for å prøve å gjøre det autentisk og fange opp de samme detaljene som deltakeren delte.

3.6 Etter datainnsamlingen

3.6.1 Transkripsjon

Kort tid etter intervjuene transkriberte jeg lydopptakene til hvert intervju. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver hvordan forskeren får en nærhet til datamaterialet med å transkribere det selv, som gir en styrke i analyseprosessen. Ved å gjøre den muntlige samtalen om til en skriftlig tekst blir dataene mer oversiktlige for meg som forsker og gjør det lettere å bearbeide datamaterialet. Jeg valgte å transkribere ordrett fra lydopptakene, hvor det var fokus på å få med meg alt deltakerne sa. Dersom noe var uklart, hørte jeg gjennom lydfilen flere ganger for å få et klarere bilde og noterte i transkriberingen at det var uklart slik jeg tok hensyn og vektla dette når jeg skulle bruke transkripsjonene. Dette var for å sikre at jeg i bearbeidelsen ikke satte ordene i en sammenheng som ikke var korrekt. Etter transkriberingen valgte jeg å renskrive transkriberingen slik det ble en mer sammenhengende skriftlig stil (Kvale & Brinkmann, 2015). På denne måten ble det en start av analysen av datamaterialet.

3.6.2 Analyse av data

I analyseprosessen valgte jeg å bruke meningsfortetting med å ta den ordrette transkriberingen og forkorte den ned til korte og presise formuleringen slik jeg på denne måten fikk frem det sentrale temaet og meningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Fremgangsmåten for å løse dette var at brukte jeg de første utfyllende transkripsjonene til å få det helhetlige bildet, før jeg bestemte hva som var «meningsenhetene» i intervjuene. Deretter uttrykket jeg på en mest mulig fordomsfri måte de temaene som dominerer, hvor jeg hadde fokus på at min forforståelse. Videre var det å sette utsagnene jeg hadde meningsfortettet sammen med et beskrivende utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.7 Kvalitet i studien

Innenfor kvantitative studier har det vært en lang tradisjon med bruk av begrepene reliabilitet og validitet for å belys kvaliteten i studien (Thagaard, 2013). Det er likevel uenighet om disse ordene kan overføres til kvalitative studier, men Kvale og Brinkmann (2015) peker på at

begrepene kan brukes dersom man ser dem i et annet lys og tilkjenner dem egenskaper som tilhører kvalitative studier. Reliabilitet er en vurdering av forskningens pålitelighet, mens validitet vurderer grunnlaget for tolkningene (Thagaard, 2013).

3.7.1 Reliabilitet

Reliabiliteten i studien går ut på om en annen forsker ville fått de samme resultatene som meg, dersom de hadde anvendt samme metode (Thagaard, 2013). På denne måten tar reliabiliteten å stille spørsmål til hvor pålitelige og troverdige funnene i studien er. Dersom det kommer frem at en annen forsker som bruker samme metode kommer frem til andre resultater svekkes reliabiliteten. Seale (1999:140) i; Thagaard (2013) peker på at dersom studien gjentas av en annen forsker i en annen situasjon vil kunne føre til andre resultater, ettersom kvalitativ studie vektlegger konteksten hvor dataen blir samlet inn. Møtet mellom forsker og deltaker vil ha en betydning for hvordan flyten og hvilken data som blir produsert i intervjuprosessen.

Ledende spørsmål er en faktor som kan påvirke reliabiliteten i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom intervjuet hadde jeg fokus på å stille spesifikke og konkrete spørsmål, hvor jeg forsøkte å ikke lede deltakerne inn på svar jeg kunne ønske meg. Studien er opptatt av å fange opplevelsene, som er med på å gi studien et mangfold og vinklinger jeg som forsker ikke hadde forutsett (Thagaard, 2013).

Seale (1999:140) i; Thagaard (2013) peker likevel på intern reliabilitet som viser til at jeg som forsker må være spesifikk og konkret når jeg rapporterer fremgangsmåtene jeg har brukt i innsamlingen og analysen av data. Forskeren sin forståelse vil også ha en innvirkning, ettersom den er med å farger både prosessen og analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Av denne grunn har jeg hatt vektlagt i transkriberingen å først få det ordrett med notater, slik det i minst mulig grad ble påvirket av min forforståelse. Et av sitatet til den ene deltakeren var påvirket av min forforståelse og med hjelp av veileder fikk jeg se en annen side av samme sak. På denne måten stilte jeg meg kritisk til hvordan jeg analyserte dataen med hjelp av innspill fra min veileder.

3.7.2 Validitet

Validitet går gjennom hele studien fra start til slutt som en kvalitetskontroll (Kvale & Brinkmann, 2015; Maxwell, 2009). Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at når det skal velges metode er det vesentlig å se på om metoden som er valgt undersøker det den er ment å undersøke og presenterer den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2013). Som tidligere nevnt, i kapittel

3.3, ser jeg på intervju som den metoden som vil oppnå å måle det som studien ønsker å måle. Thagaard (2013) peker på intervju som en metode hvor opplevelsene, erfaringene og forståelsen til deltakerne vektlegges.

Validitet er med på å kontrollere, ved å overveie feilkildene (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å stille spørsmål til funnene mine og hatt en bevisst holdning til spørsmålene, som har vært å med og bidratt til en studie med validitet. Fremgangen for valg av deltakere ble nøye gjennomtenkt, både for å opprettholde forskningsetikken og få deltakere som har kunnskapen, erfaringene og oppfatninger som er med på å gi refleksjon over det studien ønsker å måle. Som forsker har jeg forsøkt å holde en profesjonell og objektiv rolle. I diskusjonsdelen viser jeg til annen forskning som er med og bekrefter funnene mine.

3.8 Forskningsetikk

Maxwell (2009) har ikke tatt med etikk som en av komponentene i forskningsdesignet sitt, bakgrunnen for dette er at etikk er et gjennomgående tema i alle fem komponentene og det vil derfor være unaturlig å legge det inn som en egen komponent. Grunnen til at etikk er såpass viktig i kvalitativ metode hvor intervju blir benyttet er på grunnlag av den asymmetriske maktrelasjonen som oppstår mellom forsker og deltaker (Kvale & Brinkmann, 2015). Som tidligere nevnt er det ikke bare i intervjusituasjonen denne asymmetrien oppstår, den forekommer også i bearbeidelsen i etterkant. På denne måten kan man se at forskningsetikk er integrert i alle fasene av intervjuundersøkelsen. Denne studien er godkjent av NSD, men det er flere utfordringer som kan oppstå når en benytter seg av intervju, hvor det er levende, handlende og talende mennesker (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er ikke bare å krysse av i et skjema ettersom forandringer vil forekomme og dermed må man handle på best mulig måte. I lys av dette vil etikk derfor forekomme gjennom hele studien.

3.8.1 Det informerte og frie samtykket

For meg er det viktig at studien legger vekt på det informerte og frie samtykket ettersom det er opplevelsene til deltakerne jeg ønsker å fange opp. Uten et fritt samtykke ville jeg satt deltakerne i en posisjon hvor de gjerne ikke ville vært komfortable med å dele hvordan de opplever veiledning som støtte til deres profesjonelle utvikling. For å sikre et informert og fritt samtykke var det deltakerne selv som meldte sin interesse til studien. Jeg må derfor ta høyde i studien at deltakerne som har meldt sin interesse til å delta ikke har noe imot å dele sine opplevelser og det kan derfor være en «bias» ettersom deltakerne gjerne ikke er representativ

for alle nyutdannede (Thagaard, 2013). De har gjerne en god mestringsfølelse og har derfor ingen problem med at jeg stiller spørsmål om deres opplevelser.

Hvor mye informasjon deltakerne skulle få på forhånd av intervjuet er et etisk usikkerhetsområde ettersom med for mye informasjon kan situasjonen bli låst og studien kan få mangler med innsikt i hvordan de nyutdannede opplever veiledningen som støtte, da de spontane øyeblikkene kan forsvinne eller påvirker atferden til deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). På den andre siden gir åpenhet en innsikt for deltakerne slik de er klar over hva de deltar i. Studien er opptatt av opplevelser og derfor må det vær rom på spontanitet, likevel ønsket jeg at deltakerne skulle ha god innsikt i hva mitt formål med studien var. På bakgrunn av dette fikk de i forkant av intervjuet tilsendt informasjonsskriv samt skjema for samtykke. Før intervjuet startet hadde vi en gjennomgang av begge skjemaene slik deltakerne fikk innsikt i hva de deltar i. Jeg gjentok at de hadde mulighet til å avbryte deltakelsen sin før, under og etter intervjuet uten å måtte oppgi grunn.

3.8.2 Konfidensialitet

Under selve intervjuet ble det brukt lydbåndopptak, som vil påvirke det forskningsetiske ved å ta mer hensyn til konfidensialiteten ettersom dette er data som bevares mens studien pågår (Thagaard, 2013). Dataen er oppbevart i en låst skuff utilgjengelig for andre enn meg selv. I transkripsjonsprosessen endret jeg navnene på deltakerne til fiktive navn, samt anonymiserte blant annet skoler, kommune, kjønn på veilederne for å sikre konfidensialitet. Når studien er ferdig og sensuren har falt vil samtykkeskjemaene bli makulert, lydopptakene og transkripsjonene vil bli slettet.

3.8.3 Konsekvenser av å delta

Deltakere kan få konsekvenser av å delta i studie sier Thagaard (2013). «Forskeren har et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger» (NESH, 2016, s. 12). Det er min oppgave som forsker å tenke gjennom hvilke konsekvenser studien kan ha for deltakerne og unngå disse. Et etisk problem oppstod når jeg skulle velge om studien skulle vise hvem som var på skole sammen måtte jeg vurdere hvilke konsekvenser dette kunne medføre deltakerne. I forkant av intervjuet opplyste deltakerne på eget initiativ at de kjente til den andre deltakeren fra samme skole som også var med i studien. Selv hadde jeg valgt å ikke informere deltakerne om de andre deltakerne på grunnlag av konfidensialitet. Men jeg valgte da å informere deltakerne at studien anonymiserer dem, men dersom de utvekslet opplevelsene

fra intervju kunne der forekomme at de ville gjenkjenne seg selv eller den andre som var på samme skole. Likevel har jeg vurdert det til å ikke være urimelig skade eller alvorlig belastning for deltakerne ettersom de har hatt et ønske om å informere hverandre, samt jeg informerte og deltakerne fikk forståelse om at det kunne forekomme at de ville gjenkjenne hverandre, noe de bekreftet ikke var et problem. Det vil kun være deltakerne i studien som vil gjenkjenne seg selv og dermed vil det ikke få konsekvenser for arbeidet eller videre veiledningen.

NESH (2016) fremhever at respekt for menneskeverdet er noe forskeren hele tiden skal ha. Hvis deltakerne i studien gjenkjenner seg i teksten og se utsagnene sine i min analytiske sammenheng, kan det hende de finner det provoserende. Dette er noe jeg har tatt hensyn til i studien og forsøkt å bevare deltakerne sin integritet i hele forskningsprosessen.

3.8.4 Forskerens rolle

NESH (2016) påpeker at egne verdier og holdninger kan være med å påvirke arbeidet i studien og dermed viktigheten av å reflektere og redegjøre hvordan dette har en innvirkning på valg av tema, kilder og tolkninger. I avsnittet angående forforståelse nevnte jeg at studien ønsker å fremme en fenomenologisk tankegang, men det ville likevel være viktig å reflektere over hvordan valg av tema og tolkningene mine er farget av min forforståelse. Mens jeg arbeidet med resultatene av intervjuene har jeg vurdert hvordan teksten kan oppleves av deltakerne som omtales (Thagaard, 2013).

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere analysen av intervjuene som er utført. For å gjøre det mest mulig oversiktlig har jeg valgt å ta utgangspunkt i intervjuguiden sine tematiske forskningsspørsmål og kategoriserer delkapitlene ut i fra den. Først vil jeg starte med å presentere deltakerne i studien. Deretter går jeg nærmere inn på organisering av veiledningen. Videre kommer det delkapitler som presenterer hvem veilederen er, tema i veiledning, bidrag til positiv støtte, kollegialt samarbeid. Det siste delkapittelet viser til hvordan teoretisk og praktisk kunnskap kobles i veiledningen. I teoridelen ble det presentert funn fra Rambøll (2016) sin evaluering. Jeg vil henviser til disse i de tilfeller hvor funnene i denne studien samsvarer eller er motstridende med funnene i evalueringen (Rambøll, 2016).

4.1 Presentasjon av deltakerne

Jeg har valgt å sette deltakerne i en tabell som viser deltakerne og skoletilhørighet.

Deltakerne fordelt på skolene	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4
Emma	X			
Elise	X			
Sofie		X		
Sara		X		
Nora			X	
Maja				X

Tabell 1

Som tabellen viser så vil deltakerne som jobber på samme skole ha samme forbokstav i navnet. Emma og Elise har samme veileder men individuell veiledning. Sara og Sofie har veiledning i gruppe på fem hvor alle de nyutdannede lærerne på Skole 2 er med sammen med to veiledere. I tillegg har de hver sin mentor, som er en kollega som de sammen med deler kontaktlærerrollen. Jeg har valgt å bruke jentenavn på de nyutdannede, uavhengig av kjønn på deltakerne. I tillegg har jeg valgt å adressere veilederen som hannkjønn, også uavhengig av kjønn på veilederne. Dette er gjort for at leser skal få et klarere skille mellom veileder og den nyutdannede.

4.2 Organisering

Innenfor dette delkapittelet er det ønskelig å fange opp hvordan veiledningen er organisert for de ulike deltakerne. Dette var for å få et overblikk på likheter og ulikheter, samt senere i studien å kunne knytte det opp mot Rambøll (2016) sine funn.

4.2.1 Struktur og tidsbruk

Veiledning til nyutdannede i denne studien foregår både i en strukturert form og i en mer tilfeldig og løpende form. Deltakerne beskrev en varierende organisering og mengde på veiledningen, selv om fem av seks har avsatt tid opptil en gang i uken.

Nora er den eneste deltakeren som ikke har avsatt en fast tid til veiledning, og begrunner dette med at skolen hun arbeider på legger opp til at de nyutdannede og veilederne avtaler seg imellom om hvilke rammer de ønsker rundt organiseringen. Nora har derfor veiledning ut i fra behov og det kan variere mye. I starten av året hadde hun gjerne veiledning en gang annen hver uke, mens dette etter hvert gikk ned til en gang i måneden og gjerne sjeldnere. Lengden på veiledningen kan også variere fra 10 minutter til opptil 1 time. Hun påpeker at hun lett kan ta turen innom veileder dersom det skulle komme opp noe og det er behov for en samtale. I tillegg trekker hun fram at hun er fornøyd med rammene slik de er, å ikke ha noe fast og at hun selv har fått vært med på å sette rammene. Et eksempel hun kom med var at veileder også spurte om det var noe behov hvis det var en stund siden veiledning

Og nå er det ganske lenge siden, men han har spurt meg «gi beskjed hvis du vil ha veiledning». Også har jeg svart på det at «akkurat nå flyr dagene, så akkurat nå har ikke jeg behov det. Men vi kan kanskje sette opp en litt frem i tid da. (Nora)

Det som kommer frem i sitatet ovenfor er at Nora opplever at det fungerer greit å ikke ha avsatt fast tid til veiledning. Da jeg spurte nærmere rundt dette forklarte hun det med

Det er det at andre ting går foran. Med oppfølging av elever, foreldresamarbeid, planlegging, teamtid og alt det her. (Nora)

Sofie forteller om en veiledningsordning hvor det er avsatt en time i uken hvor de nyutdannede møtes. I tillegg til dette har hun hatt en mentor i starten av skoleåret.

Det har vært litt uklart hva den mentorordningen egentlig går ut på. Men det har egentlig vært at en kollega som har ansvar for oss når vi er helt nye, som de første ukene. Så har det egentlig litt vært sånn at min mentor har hatt nedsatt totalt 5 timer, for å kunne følge opp meg når jeg var helt ny. Til alle disse tingene man lurer på når man er ny på en arbeidsplass så er det jo titusen ting som ikke bare går på at man er ny lærer, men at man er ny på den skolen. "Hvor er nøklene til det?" "Hvor oppbevarer vi de tingene?" litt sånn ting. (Sofie)

På samme skole møter jeg Sara og man kunne gjerne tenke seg at organiseringen var lik for begge deltakerne. Sara beskriver veiledningsmøtene de har i grupper ganske lik, men har litt andre rammer rundt det de kaller for mentorordningen.

Jeg er kontaktlærer og da er jeg sammen med en annen kontaktlærer og da får han ekstra betalt for å vær min mentor i tillegg da. Og uten den, så syns jeg kanskje det hadde vært for lite veiledning sånn sett. (...) Min mentor har avsatt, han må ikke gjør det sånn men han har gjort det sånn at vi og har 1 skoletime i uken som vi har satt av, der vi prater om klassen og hvis jeg har behov for å snakke om noe eller hvis jeg skulle grine litt en gang så kan jeg det. (Sara)

På denne måten skiller Sara seg ut i forhold til tidsbruken i veiledning og er den deltakeren som har mest veiledning i denne studien. Hun mottar det dobbelte med veiledning enn flertallet, og det utgjør tilsammen to timer veiledning i uken.

Maja er den eneste deltakeren som har avsatt tid i undervisningstiden og har veiledning første time den ene dagen i uken. Hun fremhever hvor greit det er som ny å vite at 1. time den ene dagen er veiledning, så har hun ett lite pusterom og at det er 1 time mindre undervisning i uken. Når jeg så spør henne nærmere om dette, i forhold til kommunen sine rammer som viser til at nyutdannede skal ha 6 % redusert leseplikt ved veiledning, blir hun litt usikker men konkluderer med

(...) så jeg vett ikke om jeg bare er heldige da eller om det er bevisst. Men det som er, det hadde jeg reagert negativt på. Hvis det hadde blitt tatt av kontortiden min til å ha veiledning. Da hadde jeg nok bare valgt å ikke hatt veiledning. (Maja)

I ettertid av intervjuet undersøkte jeg igjen hvordan det var fordelt med de 6 % redusert tid, som jeg og Maja pratet om. Hvor jeg fant ut at jeg hadde gitt feil informasjon til Maja da jeg spurte nærmere om den timen som var frigitt. I brevet kommunen sender ut til rektorene er dette forklart nærmere, og Maja sin oppfattelse av veiledningen hun får kan ses på som korrekt i forhold til rammene som er gitt fra kommunen. «Læreren disponerer den frigjorte tiden til for- og etterarbeid og faglig ajourføring på skolen, dersom man ikke blir enige om noe annet. Det anbefales at veiledningsmøter legges utenom denne tiden» (Vedlegg 5). Det er likevel interessant at Maja presiserer at dersom veiledningen hadde kommet i kontortiden, slik det er organisert for de fire andre som har strukturert veiledning i denne studien, ville hun ikke benyttet seg av veiledningstilbudet.

Nettopp det med at veiledningen inngår i ansettelseskontrakten var en av grunnene til at Sara valgte å søke på skoler i kommunen. Hun så at kommunen hadde et program og dette var utslagsgivende for at hun søkte nettopp her. Sara er den eneste av deltakerne som trakk frem at hun i søkeprosessen vurderte kommunene opp mot hverandre og at dette var utslagsgivende for å søke. Den formaliserte formen for veiledning anså hun som en nøkkelfaktor for valg av arbeidsplass.

Det er synlig at skolene i denne studien vier oppmerksomhet til veiledningsordningen, og holder seg derfor på den ene siden av dikotomien som Rambøll (2016) skisserer hvorvidt det vies eller ikke vies oppmerksomhet til veiledningen av skoleeier.

4.2.2 Veiledningen kan foregå både 1:1 og i grupper

Gjennomgående i studien viser det at opplevelsene til deltakerne er varierende og det er intet et unntak rundt hvordan veiledningen er organisert med 1:1 eller i grupper. Maja, Emma og Elise har 1:1 veiledning, mens Sofie og Sara har fast veiledning i grupper. Selv om Sofie og Sara har veiledning i gruppe har de også en «mentor», men som tidligere nevnt var det bare 5 timer med mentor Sofie hadde. Denne tiden ble brukt til å gjøre seg kjent på en ny arbeidsplass og gikk mer på det generelle med å sette seg inn i rutiner. Det kan gjerne diskuteres om dette ligger under veiledningsordningen som studien fokuserer på, likevel kan det sies at Sofie i all hovedsak mottar veiledning i grupper, ettersom denne «mentoren» bare var tildelt i starten og i en kortere periode. Sara har derimot både veiledning i grupper og 1:1, og er den eneste deltakeren som fast har begge deler. I tillegg skiller Nora seg ut med at hun i hovedsak har 1:1

veiledning men har også i noen sammenhenger hatt veiledning i gruppe sammen med en annen nyutdannet.

Også har vi og hatt noen felles. Av og til så har jeg syns det var greit å ha istedenfor å sette av 30 minutter i uken feks, så hadde vi kanskje 1 time annen hver uke også var vi to. Fordi vi begge ønsket det. Og da kunne vi høre hvordan vi hadde det. (Nora)

Det er flere av deltakerne som fremhevet at det var betryggende å prate med de andre nyutdannede, for dette ga en innsikt i hvordan de hadde det og gjorde at de gjerne ikke satt «alene» med utfordringene, men andre også opplevde de samme utfordringene.

Rambøll (2016) sin evaluering fant at det varierte mellom å ha veiledning 1:1 eller i grupper. Funnene i studien samsvarer med funnen til Rambøll (2016).

4.3 Hvem er veilederen?

Deltakerne har i liten grad kjennskap til hvorfor akkurat den veilederen de har er deres veileder. Likevel har de en forståelse om at veilederen var kvalifisert enten via kurs eller studiepoeng innenfor veiledning eller lignende. I denne studien er det ikke fokusert på bakgrunnen til veilederen, men kommunen som de nyutdannede er ansatt i vektlegger at veilederne som inngår i ordningen må gjennomføre minimum 15 studiepoeng i veiledning. Likevel er det interessant å se hvem i kollegiet som er veileder, og da tenker jeg på om det er en kollega på trinnet, en kollega på skole eller gjerne noen i ledelsen. Opplever deltakerne at veilederen sin posisjon har betydning for veiledningen?

Den eneste av deltakerne som mottar veiledning fra ledelsen er Maja. Hun har skolen sin inspektør som veileder. Selv om hun er svært fornøyd med veilederen påpeker hun likevel at det kunne vært skummelt å ha med veileder inn i klasserommet, etter som det er en fra ledelsen. Maja presiserer at veilederen har sagt at han er fullt klar over at det kan være skremmende å ha med veileder i klasserommet og er dermed ikke ute etter å arrestere noen. Veileder har selv foreslått at det kan være nyttig å være med som observatør for å veilede i situasjoner med enkeltelever som kan fremkalle ulike hendelser som blir tatt opp i veiledningen. For å få et innblikk om hvordan Maja forholder seg til inspektøren stiller jeg derfor spørsmål om det ville vært annerledes dersom det var en kollega med erfaring som var veileder.

Ja det hadde nok vært tryggere det ja. Hadde nok fremdeles vært litt pinlig, men det er jo bare fordi du vett at du blir observert. Og du har bedt om å bli observert og bedømt med det du gjør. Men det hadde ikke vært skummelt sånn som med, det du føler er autoritetsperson. Personen som sitter å velger om du skal ha jobb neste år eller ikke. Når du skal ha han inn i klasserommet og se på deg, så skjønner jeg jo at det er fort å skjelve litt i buksene. (Maja)

Maja beskriver veilederen sin som svært jovial og sier at det er herlig å vite at selv om de har den faste timen i uken så kan hun ta turen innom kontoret til veilederen når som helst dersom noe skulle dukke opp. Veilederen er alltid tilgjengelig dersom behovet skulle være der. Dette speiler derfor positivt over på ledelsen på skolen, med at Maja føler at de gir henne støtte i ryggen.

De andre deltakerne sin veileder er en kollega som ikke er på samme trinn dem selv. Unntaket her er Sofie og Sara som også har mentorordningen, hvor mentoren er personen som de deler klassen med. Sara som jevnlig har møter med sin mentor forklarer hvordan hun opplever skillet mellom veileder som er på ett annet trinn og mentor som er i samme klasse slik;

Jeg tror det hadde blitt, ja hvis det bare var veiledning uten den mentorordningen så hadde det blitt litt fjernt. Fordi i mitt tilfelle er de som er veilederne våre på et annet trinn. Jeg ser ikke de så masse, jeg jobber ikke sammen med de utenom når jeg er på veiledning. Så det er litt greit å ha mentor slik at du har noen som du kan snakke litt om de sammen tingene, som er litt mer oppi det. (Sara)

Sara trekker frem en ordning hvor en kollega på trinnet som fungerer som mentor og kollegaer som ikke er på trinnet som er veiledere. Hun fremhever nærheten av kollegaen som viktig, ettersom han har kjennskap til tingene som tas opp.

Emma ser litt annerledes på situasjonen i forhold til veilederen sin posisjon i kollegiale.

Så hvis jeg hadde hatt kommunikasjonsproblemer eller ett eller annet med de som jeg var på trinnet med, så tror jeg det hadde vært en ganske høy terskel for at jeg hadde gått bort til de også liksom "ja folkens, nå syns jeg dere kommunisere dårlig her inne," så

det er gjerne bedre å si det til en utenstående 3. part, så kan han heller gi litt råd og tips hvordan prøve å fikse det. (Emma)

Emma sier at veilederen hennes er bra å ha fordi han klarer å sette seg godt inn i hennes opplevelser og snakke med henne. Dette gjør at veiledningen i all hovedsak fremgår som en samtale, ettersom hun føler at veilederen er en kollega men også en god venn. Samtidig viser sitatet at Emma opplever at det å ha en kollega som ikke er på samme trinn som veileder positivt, ettersom han da vil fungere som en tredje part.

I evalueringen til Rambøll (2016) kommer det frem at veilederen sin kvalifisering kan variere med å ha med eller uten formell videreutdanning. Studiens funn viser at veilederne er kvalifisert til å veilede gjennom formell videreutdanning, noe som motsier Rambøll (2016) sine funn.

4.4 Tema

Konkrete hendelser, enkelthendelser og enkeltelever er de begrepene deltakerne bruker når de skal fortelle om hvilke temaer som blir tatt veiledningen. Temaet for veiledningen er i liten grad planlagt på forhånd, da de nyutdannede gir uttrykk for at veiledningen som oftest blir en samtale mellom den nyutdannede og veileder om hvordan uken har vært. På bakgrunn av dette finner veileder eller den nyutdannede et tema som kan være interessant å ta opp i veiledningen.

4.4.1 Klasseromssituasjoner

Maja beskriver det som at veileder spør om hvordan uken har vært. Når hun begynner å fortelle om uken kommer hun gjerne inn på en situasjon fra klasserommet som de videre kan diskutere og reflektere over. Maja uttrykker at veilederen ikke forbereder noe på forhånd, men han er en person som får hun selv til å reflektere over ting som hun gjerne ikke har viet mye tid til å tenke på. På denne måten bidrar veilederen Maja til å reflektere over eget arbeid, samt bidrar med egne tanker og gjerne noe faglig påfyll.

Han er god på å spør rette spørsmål som du på en måte oppnår et svar du er fornøyd med med egne ord. (Maja)

Det er ikke bare Maja som opplever veiledningen på denne måten. De andre deltakerne starter også gjerne med å fortelle om uken som har vært. Sara og Sofie som har gruppeveiledning forteller og at dette er starten på veiledningsøkten. Det å kunne utveksle gode og dårlige

erfaringer med de andre nyutdannede gjør at de sammen kan reflektere over hvorfor de velger de løsningene som de gjør. I tillegg har de en trygg person i veilederen som også kan gi faglig påfyll, basert på teoretisk og praktisk kunnskap.

Hvis det ikke skjer noe helt spesielt i klasserommet, så har vi egentlig ikke så mye mer å veilede på. (...) Det må på en måte skje ting for at det skal bli veiledning. For det er jo ikke vits å sitte å snakke om ting som kan skje; "hva viss en elev gjør det og det" også skjer det aldri. Da får vi ikke så mye utav det. (Elise)

Sitatet til Elise viser at hun finner veiledningen betydningsfull når det blir koblet opp på konkrete hendelser. Hun finner ikke mye nytte av å sitte å diskutere og reflektere over ting som kan skje, ettersom det ikke er sikkert det blir utfallet.

4.4.2 Enkeltelever

Elise ser på problemer med enkeltelever som den største utfordringen når man er nyutdannet. Selv om det er enkeltelever trenger det ikke alltid å være enkelthendelser. Hun nevner en elev som pleier å være ett fast punkt på veiledningen. Veilederen pleier ofte å spør om hvordan det går med eleven siden forrige gang de snakket. Elise presiserer at veilederen ikke gir en «bakeoppskrift» å følge. Det finnes ikke noe fasitsvar på hvordan man kan håndtere elever og han kan derfor ikke si «nå må du gjør det og det». Likevel forteller Elise at veilederen deler råd om hvordan han har løst lignende situasjoner og når Elise prøver samme fremgangsmåte fungerer dette også for henne.

Maja synes veiledningen bidrar til gode løsninger som hun selv gjerne ikke hadde tenkt på. I all hovedsak føler hun at det er enkeltelever som går igjen. Selv opplever hun at hun klarer å håndtere de generelle situasjonene i klasserommet, men det er når hun møter en elev som slår seg vrang eller har en diagnose hun ikke har kjennskap til at hun opplever å trenge støtte for å få det til. Et eksempel Maja nevnte at veileder hjalp til med var elever som hadde lesevegring. Dette hadde ikke Maja kjennskap til fra utdannelsen og hadde et stort ønske om at alle elevene skulle delta i klassen. Da fikk hun tips fra veileder om hvordan dette kunne løses på en måte slik både elevene var komfortable og Maja fikk det fellesskapet i klassen som hun ønsket.

Jeg har jo lyst at alle skal lese høyt og helst i et fellesskap, fordi det er mye positivt med det. Men det var sånn "hva med å bare avtale de to setningene på forhånd" [veileder].

Som regel så trekker vi lapper med navn på, så det er tilfeldig. Men så avtaler du bare med den eleven og den eleven "den lille paragrafen der, det er ditt" gjerne en eller to dager i forveien. Så får de øvd ekstra mye kun på det. Så når du da trekker den pinnen så "oi sann, helt tilfeldig". Ovenfor resten av elevene så er det tilfeldig, men du vett at du har inngått en avtale. (Maja)

Slike tips fra veilederen verdsettes høyt av Maja. Hun nevner at kanskje hun selv hadde kommet frem til noe lignende selv, men det ville kanskje vært for sent. Ved hjelp av veileder opplevde hun at hun klarte å møte elevene på en bedre måte i timene, ettersom hun slapp å prøve ut forskjellige ting som gjerne kunne fungert eller ikke.

4.4.3 Konkrete tips

Ett annet tema som Elise trakk frem som ikke omhandlet enkeltelever var undervisningsopplegg. Elise liker å få tips av veilederen til hvordan hun kan gjøre undervisningen mer interessant.

Så det blir jo mest de der konkrete tingene med undervisning eller lekser, som han kommer med. Som jeg kan trekke rett ut og bare ta inn i klasserommet. (Elise)

Elise trekker frem at de gangene hun spør om undervisningsopplegg har hun inntrykk av at veilederen forbereder seg for å kunne gi tips. Han leter gjerne gjennom andre læreverk eller finner ting han selv har gjort før. På denne måten vil også veilederen få et utbytte mener Elise, siden han får oppfrisket ting som gjerne har gått i glemmeboken. Dette blir dermed en vinn-vinn situasjon, hvor Elise får undervisningsopplegg hun kan trekke ut og ta inn i klasserommet, samt veileder også har fått en oppfriskning.

Sara har også fått konkrete tips av veileder, blant annet til vurderingsarbeidet. Dette er noe hun hadde lite eller ingen kjennskap til gjennom utdannelsen og er derfor et tema som er blitt tatt opp i veiledningen. Innspillene og tipsene fra veilederen har for Sara ført til at hun har klart å redusere hvor lang tid hun bruker på å vurdere og sette karakterer. Det temaet Sara opplever er mest tatt opp i veiledningen er T-timer. Hun sier hun ikke møtt på dette i utdannelsen og hadde ingen kjennskap til dette når hun startet i høst.

I hovedsak er det vi nyutdanna på trinnet som har dem. (...) Jeg føler ikke meg akkurat som noe spesialpedagog, og det er jeg jo ikke heller. Så det er et tema som vi har tatt opp masse. "Hvordan løser man de T-timene?" og "hvordan gjør vi når vi har elever som ikke har lyst?" (...) Også er det ikke alle som synes det er så kjekt å bli tatt ut. Da er det sånn "hvordan motiverer du?" for du tar de jo ut av undervisningen. Idealtanken er jo at du skal inn der og løfte dem opp, men det er vanskelig, for du tar de jo ut så de mister jo ting av undervisningen. Ofte er de på et så lavt nivå på noen ting at du har jo ikke sjans i havet til komme i mål. (...) Og når man ikke har noe erfaring, så er det «hvordan skal jeg fikse dette her?»» (Sara)

Sara opplever at hun ikke har kunnskapen til å ha T-timer. Uten veiledning vet hun ikke hvordan hun skulle klart og hatt dem. Men veilederne har gitt innføring i hva t-timer er, hvordan de kan bygges opp og lignende. Det å ha gruppen å snakke med og dele erfaringer innenfor dette temaet er positivt, ettersom hun da får en følelse av at det ikke bare er hun selv som sliter med disse tingene.

4.4.4 Foreldresamarbeid

Foreldresamarbeid var et tema som hadde gått igjen i veiledningen hos flere av deltakerne. Emma forteller at det å møte foreldrene og samarbeide med dem gjerne er litt vanskelig fordi hun selv er ung og ikke har barn. Sara nevner også det med å være ung kan gjøre det vrient med foreldresamarbeid og nevner at det å ha en eldre mentor har vært alfa omega i foreldresamarbeidet for hennes del. Når mentoren var tilstede sammen med foreldrene gjorde det at erfaringen til mentoren speilte litt over på henne og hun selv kunne se hvordan mentoren gjorde ting og kunne dermed kopiere.

Nora har fått hjelp av veilederen på ulike ting når det kommer til foreldresamarbeid. Det kan være fra konkrete situasjoner hvor hun lurte på hva hun skal svare foreldrene, til utviklingssamtalene hun hadde i vår. I forbindelse med utviklingssamtalene lurte hun på hvordan de skulle organiseres, hvor en 2. klassing skulle ligge faglig og slike ting. Som Nora fortalte kom disse spørsmålene både fordi hun ikke hadde gjort det før, i tillegg til at hun følte at hun gjerne ikke kjente elevene godt nok til å ha samtalen.

Da sa han at han kunne finne noen mål da. Som han har brukt før, tidligere i jobb. Også la han det i hyllen vår, så kunne vi se på de. Men når jeg da satt meg ned med

utviklingssamtalene og skulle planlegge de, så hadde jeg på en måte fått ett helt annet bilde av elevene. Så jeg brukte ikke de så mye. (Nora)

Selv om Nora ikke brukte målene som veilederen hadde funnet frem opplevde hun at veiledningen støttet henne i planleggingen av utviklingssamtalene. Før veiledningen visste hun ikke hvor hun skulle starte, mens etter veiledningen hadde hun fått stillas til å gjøre det selv siden hun hadde fått luftet tankene sammen med veilederen.

Ett tema som Sofie trekker frem fra veiledningssamtalene er bruken av ressurser på skolen. Diskusjonen om ressursbruk har mest av alt vært knyttet til forskjellig syn på skolekulturen mellom de nyutdannede og de andre kollegaene som har vært der en stund. Selv opplevde hun mye bruk av vikarer på skolen og at hun selv ble brukt mye som vikar som medførte at hun mistet tid til for- og etterarbeid. Det var så mye en periode at hun rett og slett følte seg vikaransvarlig på teamet sitt. Da valgte hun å ta dette opp med veileder for å høre hvordan de gjør det andre steder og om det var mulig å få en ny ordning. Ved å ha dette som tema på veiledningene har det blitt tatt videre, og noen av de nyutdannede har hatt presentasjoner på fellesmøtene med løsninger på hvordan ressursene kan brukes bedre. To-lærer er en annen ressurs som har vært tema i veiledningsøktene. Selv om Sofie i liten grad brukes til to-lærer har dette vært et tema på veiledningen siden de andre nyutdannede opplever at ressursene rundt det ikke er optimale. Selv om det er satt opp to-lærer er ikke rollene definert og det blir derfor usikkerhet hvordan to-lærer skal brukes.

4.4.5 Progresjon i veiledningen

Emma var den eneste av deltakerne som fremhevet at temaene i veiledningen hadde forandret seg fra enkelthendelser til å se på det større bildet.

For jeg følte i begynnelsen så var det veldig mye, enkeltelever og jeg tok på en måte bare sånne småting i klassen som jeg ikke forstod. "Han er sånn og hun er sånn." Men jeg skulle gjerne fått vite hva jeg kan bruke det [veiledningen] til og hvor stort vi kan gjøre det og hvor lite vi kan gjøre det, og hva jeg faktisk kan få hjelp til. For det virker ofte som det blir en sånn sladretime også er du ferdig. Men jeg ville hatt på forhånd en sånn "dette kan veileder hjelpe deg med." Enten du vil ha praktisk hjelp eller om det er hjelp med teoretiske ting? Så det kunne gjerne vært at en fikk mer info på forhånd hva en veileder er og hva du egentlig kan spør om. (Emma)

Klassemiljø har vært et tema Emma føler ofte har blitt tatt opp i veiledningen. Det har vært elever i klassen som har forstyrret klassemiljøet, og hun opplever at hun har fått råd av veileder til hvordan hun skal håndtere det. Uten veiledningen er hun redd for at hun hadde meldt disse elevene opp til PPT eller andre steder, men som veileder sa «avvent litt og se om ting gjerne endrer seg». Per dags dato er Emma takknemlig for at hun hadde en veileder som rådet henne til å vente, ettersom når fokuset ble flyttet til klassemiljøet, viste det seg å ikke være noe bekymringsverdig. I klassen som Emma er kontaktlærer for beskriver hun at består av mange personligheter og klinsjer. Veilederen ga tips og triks for å løse dette, i tillegg opplevde Emma støtte fra veilederen i det av teoretisk kunnskap hun selv hadde fått i utdannelsen og brukte i jobben. Hun følte at temaene som ble tatt opp i veiledning gjorde henne selvsikker og var med på å utvikle henne til en tryggere lærer.

Jeg føler at vi har fått et bredere syn. Ikke bare inne i mitt klasserom, på den ene eleven eller på en gruppe elever, så har det blitt alt mulig vi kan snakke om. Og det har vært kjekt, hun har jo mye fornuftig å snakke om og dele med meg. (Emma)

Alt i alt kommer det frem at temaene i veiledningen i stor grad bygger opp på «hvordan skal jeg løse dette?» Deltakerne trekker frem mange eksempler på temaer som har blitt tatt opp i veiledning. Det kan variere med å motta konkrete tilbakemeldinger og tips fra veileder, få høre hvordan andre har det, få en bekreftelse på at man ikke er helt ute og kjører og fagpåfyll. I motsetning til Rambøll (2016) nevner ikke deltakerne i denne studien klasseledelse som et spesifikt tema. Dette kan ha å gjøre med at deltakerne trekker frem temaer som Rambøll (2016) har underlagt klasseledelse i sin evaluering.

4.5 Veiledning som støtte

Alle deltakerne er positive til veiledningen. De mener den gir støtte i deres profesjonelle utvikling som lærer ved å være en trygg arena for dem i tillegg til det å ha en person som alltid har tid til dem. Rambøll (2016) peker også på at nyutdannede lærere opplever veiledning som positiv.

4.5.1 Trygghet

Så jeg føler at det [veiledningen] har støttet meg i at jeg ikke er alene om ting da. (Nora)

Sitatet til Nora viser hva hun anser som den viktigste støtten veiledning bidrar med profesjonsutviklingen. Å ikke stå alene selv om man gjerne er alene i klasserommet er med på å gi en trygghet. Trygghet er den faktoren alle deltakerne trakk frem som positiv i forhold til veiledning, og den verdsettes høyt. Det å ha en nøytral person de kan søke råd, hjelp eller bare ha en som lytter var med på å gjøre dem tryggere som lærere. Sofie forklarer at tryggheten blant annet kommer av at veilederen, som en erfaren person, selv erkjenner at han gjør de samme «feilene» som hun gjengir i veiledningen. Dette gir en trygghet med at selv om hun gjør «feil på feil», så betyr det ikke at alle andre gjør alt «rett», og at de feilene er helt normale å gjøre.

Som Emma uttrykker:

Da vett jeg at jeg ikke bare holder på med selvstyr med noe jeg tror funker, for jeg aner jo ikke. «Så holder jeg på å ødelegge hele klassen min», men at du har en erfaren som sitter og bekrefter at de tingene du tenker ser smart ut å gjør, faktisk er det. Og da blir du tryggere. (Emma)

At veileder fremstår som en trygg person for de nyutdannede kommer tydelig frem gjennom intervjuene. Det å alltid kunne søke hjelp er en viktig faktor for å gi denne tryggheten, noe både Nora og Maja fremhever.

At veileder er pålitelig bidrar til trygghet. Sofie peker på fordelen med å ha en veileder som kan være talerøret for de nyutdannede, uten at de selv blir satt i situasjon som kan være ubehagelig eller vanskelig.

(...) vi har en veileder som er flink til å ta tak i ting som er en frustrasjon for oss. Som tar det videre inn til ledelsen som en sånn en ikke "de nyutdanna sier" men det blir mer en sånn en "dette burde vi kanskje ta tak i har jeg tenkt litt på". Sånn at vi ikke føler at alt på en måte kommer tilbake til oss. (Sofie)

Rambøll (2016) forklarer hvordan tryggheten skapes i form av støtte og refleksjon i veiledningen.

4.5.2 Alltid én som har tid

I tillegg til tryggheten som veiledningen fører med seg, er en annen positiv faktor at veilederen har avsatt tid til å hjelpe de nyutdannede. Alle deltakerne er innforstått med at veileder har avsatt tid til å bruke på dem. Dermed føler de at det er lettere å ta kontakt med veilederen, ettersom han får «betalt» når de snakker med ham. I motsetning til de andre kollegaene som også hjelper gledelig. Likevel sitter det litt lengre inne og stikker gjerne litt å ta av den dyrebare tiden, som de andre kollegaene ikke får kompensert for. Emma trakk nettopp dette frem, og da jeg spurte henne om det ville vært annerledes uten veiledning svarte hun;

Da hadde jeg følt at jeg stjal fra deres tid. Jeg har veilederen min her en time, han har ingenting annet han skal gjør. Men hvis jeg går til noen andre som holder på å planlegger noe annet, og drar de ut en time, så føler jeg plutselig at jeg har stjålet halve dagen deres. Å ikke ha veiledningen tror jeg kunne gjort at jeg ble roligere og "for se hvordan det går". At jeg ikke hadde turt å spurt om hjelp. For mye kan virke som bagateller for deg selv, for du tenker "det er ikke så stress, det går sikkert over". Men så er det jo noe som du går å tenker på hele veien. (Emma)

Maja trekker også frem at selv om veileder har kompensert for den avsatte timen, gjør dette det likevel lettere å bruke veileder andre ganger dersom det skulle være noe. Dette støttes også av Sara som fremhever at dette er i arbeidskontrakten til veilederen og derfor er det lettere enn å «stjele tid» fra andre kollegaer. Sofie beskriver det slik;

En som har tid til det, for man har jo ikke lyst til å føle at man er den som kommer å mase og spør om noe hele tiden. For dette er et sykt travelt yrke. Og vi har ikke lyst til å frata noen den verdifulle arbeidstiden de har, men vi har en veileder som har nedsatt tid, for å være der for oss den timen og litt ellers og. Vi kan alltid komme hvis det er noe. Men at man føler at man ikke er en byrde som nyutdanna, at det er en pott avsatt til oss som skal hjelpe oss. (Sofie)

Elise fremhever at travle arbeidsdager gjør at man gjerne ikke får muligheten til å snakke så mye om hvordan det går med kollegaer generelt. Veiledningen er en mulighet til å prate med noen om ting som har skjedd. Det å ha avsatt tid gjør at hun får anledningen til å ta opp både positive og negative ting.

Ofte så er det greit å bare ha noen å snakke med om det og. Hvis det har skjedd ting eller, trenger ikke bare å være negative ting, ofte er det positive ting og vi sitter å snakker om. Det er kjekt å bare ha noen å snakke med om de tingene som skjer. Altså vi snakker jo litt vi som er på teamet da på trinnet. Men ellers blir ikke mye mer tid til det, sant. For det er mye møter og ting vi har å gjør. Det er greit å ha en time der i uken der du får fortelle hvordan det går rett og slett. Og hvis du trenger hjelp så får du det. Jeg opplever det som veldig positivt. (Elise)

4.6 Kollegialt samarbeid

Hvor mye deltakerne samarbeider med kollegaene sine varierer selvsagt. I denne studien har jeg i størst grad lagt vekt på om veileder har en rolle i samarbeidet mellom den nyutdannede og kollegaene. Emma sitt trinn bruker mye samarbeid, ettersom de har parallelle timeplaner og dermed har samme fag og opplegg i alle klasser.

Det meste vi snakker om [i veiledningen] er nok koblet opp på trinnet uansett, vi jobber mer på trinn enn i klasser. Sånn at det blir egentlig en sånn fellesskapsgreie rundt det meste vi gjør. Og da følger jo selvfølgelig veiledningen og det. (Emma)

Hun opplever at veilederen er med på å bedre det kollegiale samarbeidet, selv om veilederen er på et annet trinn. Gode tips som kommer i veiledningen kan deles med kollegaene på trinnet.

Jeg tror han har gjort meg mer obs på å bruke de rundt meg. For ofte når du er nyutdannet så har du veldig lyst å bare fikse alt selv. "Jeg kommer rett fra universitetet og jeg vett alt". Men jeg tror han er flinkere til å få meg til å se på de andre som ressurser og, at jeg ikke bare bruker meg selv til alt og tenker "nei jeg trenger ikke de, jeg fikser det selv". Og det er gjerne sånn ting som en erfaren lærer vett mer om, enn det vi vet. For jeg er ikke vant til å, fra deltidsjobber (...), da jobba du ikke i team. (Emma)

I starten av skoleåret opplevde Nora at hun gjerne ikke strakk til på trinnet og tydde derfor til å sitte litt alene med ting. Samarbeidet på trinnet var ikke optimalt, ettersom de andre hadde samarbeidet over lengre tid og Nora slet med å komme inn i gruppen. Veileder tilbydde hjelp, men først takket Nora nei. I ettertid tok hun igjen kontakt med veileder som hjalp til å få koblet på avdelingsleder. Hun trekker frem at veilederen ikke var i selve prosessen for å bedre samarbeidet, men det var han som fikk koblet på de ressursene som trengtes for å bedre det

kollegiale samarbeidet. Nå fungerer samarbeidet på trinnet bra, og Nora mener at veileder hjalp til indirekte på dette punktet. Veileder følger og opp det kollegiale samarbeidet i etterkant med å spørre hvordan Nora synes det går og de snakker rundt dette i veiledningen.

Elise opplever i mindre grad kollegialt samarbeid enn de andre deltakerne. Hun arbeider på ett lite trinn, hvor det i trinntiden lages ukeplan, ettersom de har den felles på trinnet. Utenom dette så er det ikke så veldig mye samarbeid.

Jobber en del alene ja. Det gjør vi. Men, klart hvis det er noe så hun som jeg jobber sammen har jo veldig lang erfaring. Så hvis jeg spør henne om noe så svarer hun og hjelper så godt hun kan. Så, det har aldri vært noe problem. (Elise)

Ettersom veilederen ikke er på samme trinn har han ikke noe særlig å gjøre med det kollegiale samarbeidet. Veiledningstiden brukes til ting som angår Elise, slik som den klassen hun er kontaktlærer for. Fokuset ligger derfor på Elise som lærer og hennes elever.

Maja sin veileder har heller ikke noen rolle i det kollegiale samarbeidet, ettersom han er inspektør og er ikke involvert i annet enn veiledningene og morgenmøtene i Maja sin sammenheng. Likevel er det slik at de på trinnet har et godt samarbeid hvor de utveksler tips og i stor grad prøver å hjelpe hverandre. På trinnet hennes er det svært mange nyutdannede og en «veteran». På grunn av dette blir det ofte til at veterankollegaen er den som blir konsultert dersom det skulle oppstå noe, og det hjelper veldig på at denne kollegaen er imøtekommende og svært behjelpelig. De nyutdannede tar også og støtter og hjelper hverandre. En ting som Maja mener er positivt med at det er så mange nyutdannede er at terskelen er lavere for å si ifra dersom det er ting som plager eller noe man stusser over.

Sofie opplever også et godt samarbeid, selv om hun er den eneste nyutdannede på trinnet sitt. Hun skryter av kollegaene hun har på trinnet som helt fra starten har vært flinke til å inkludere henne i tillegg til å forklare kort om hva de holder på med, slik hun lettere kan delta i samarbeidet.

Altså det falt ganske på plass ganske fort hvordan samarbeidet med kollegaer skulle vær. Så jeg føler ikke jeg trengte noe fra veileder på det. (Sofie)

Selv om veileder gjerne ikke bidrar direkte til kollegialt samarbeid kan veiledningen føre til bedre kollegialt samarbeid. Sara nevner at veileder alltid tilbød seg å ta ting videre, noe som hun mener kan være med å bedre samarbeidet med de andre kollegaene. Når en tredje part tar det videre gjør det at det ikke alltid trenger å komme tilbake på de nyutdannede, som gjør at de gir beskjed om ting de gjerne ikke hadde turt å si selv.

4.7 Forholdet mellom teori og praksis

Teori og praksis trenger ikke å være to motpoler, noe som ble vist til i teorikapittelet. Hvordan opplever de nyutdannede at veiledningen bygger på teoretisk og praktisk kunnskap? Er det slik at en kunnskap får større gyldighet enn den andre? Alle deltakerne la vekt på at utdannelsen var preget av teoretisk kunnskap mens det ute i arbeid i større grad var praktisk kunnskap som dominerte. Emma nevner praksissjokket man møter når man starter å jobbe som lærer. Hun forklarer praksissjokket med at det er mye mer å gjøre når man «er lærer» enn når man «lærer å bli lærer». Når hun hadde praksis i utdannelsen satt hun og planla timene lenge og brukte teoretisk kunnskap i planleggingen, noe som er vanskeligere å få til i en hektisk hverdag som består av flere undervisningstimer og mye annet som skjer enn det hun møtte i praksis. I dette møte fremhever Emma at veileder er flink til å få til å virke mindre overveldende alt som er rundt.

Maja trekker frem at etter hun hadde fullførte lærerutdanningen så var det mye av pedagogikken og didaktikken som ble glemt og delvis forsvunnet.

Så jeg kjente at helt i begynnelsen når jeg stod i et klasserom, så er det litt sånn "jeg har jo gått 4-år på skole for dette her, så husker jeg ingenting, hva skal jeg gjøre?" Så det har vært veldig greit, har vært sånn spørsmål der og da i veiledningen som du gjerne tar med deg videre, tenker litt over "hva var egentlig målet for den timen her da? Hvordan skulle jeg gjort den og den overgangen?" Så jeg syns han hjelper med å holde et jevnt pedagogisk syn på skolehverdagen. (Maja)

Når Maja trekker frem eksempelet ovenfor begynner hun å tenke på at mye av den kunnskapen hun bruker bygger opp rundt det hun lærte i utdannelsen. Veilederen hjelper til å pusse av støv på det som er glemt og hjelper Maja til å bruke et pedagogisk syn når hun reflekterer over valgene hun tar. Likevel påpeker hun at de ikke sitter og snakker om teoretiske eksempler spesifikt. Selv om det ikke er slik at de snakker om Vygotskij, knytter Maja ting opp i det hun

har lært i utdannelsen. Hun trekke tråder til forelesninger når hun skal forklare og reflektere over valgene hun har tatt i undervisningen, og begrunner gjerne valgene sine slik;

Dette syns jeg å huske at Lars Helle sa en gang og det var sikkert fornuftig. (Maja)

Deltakerne i studien hadde i stor grad oppfattelsen om at veiledningen var bygget rundt praktisk kunnskap, og de verdsatte den høyt. Slik som Elise og Nora peker på at de ønsker å få konkrete tips fra veileder, hvor de oppfatter at disse tipsene i all hovedsak kommer fra praktisk kunnskap som veilederen innehar. Konkrete tips, hverdagsrelaterte ting og håndtering av enkelthendelser var praktisk kunnskap som gikk igjen i veiledningen hos mange deltakere.

Likevel mener Sara, Maja og Emma at det er en miks av begge deler. Sara sender av og til en mail i forkant av veiledning med ønsker til tema i veiledning. Da har veilederne gjerne forberedt noe til veiledningsøkten som består av forskningsbasert og praktisk kunnskap. I tillegg til å bruke tiden til å høre på hva de andre i gruppen tenker rundt temaet. På denne måten blir det en god miks av kunnskap veiledningen inneholder. Andre ganger meldes det ikke inn noe tema fra de nyutdannede og da kan det være at de bare sitter og utveksler erfaringer. Sara fremhever at denne erfaringen gjerne bygger på både teoretisk og praktisk kunnskap, dette er noe som blir vanskelig å skille. De nyutdannede i gruppen hennes har ulik utdanning og sitter gjerne på ulik teoretisk kunnskap på grunnlag av dette.

Emma er den deltakeren som trekker mest frem teoretisk kunnskap som en viktig faktor i veiledningen.

Vi har ganske mye teori. Nå har vi jo hatt mye lese og skriveopplæring da kobler vi mye opp mot lesesenteret og sånne ting som de har skrevet om og publisert i det siste. Sånn at det er klart at, han gjør det nok med vilje når han snakker med oss så prøver han å dra fram litt teori. Og det er jo det som er friskest i minne hos oss. (Emma)

Emma kommenterer også at de erfarne sitter med mye teoretisk kunnskap uten at de uttrykker dette direkte i samtaler, slik det blir taus kunnskap. De trenger ikke å nevne det fordi denne kunnskapen har innarbeidet seg i hvordan de utøver profesjonen. Mens Emma forteller at hun av og til begynner å bla opp i pensumlitteraturen fra lærerutdanningen for å se nærmere på ting som for eksempel

Hva var det egentlig det var med de utviklingssonene? (Emma)

På denne måten ser Emma selv at hun bygger på kunnskapen sin med teoretisk innhold. Veileder er også med og bidrar til påfyllet av teoretisk kunnskap;

Han snakker mye teoretisk til meg, men det tror jeg og er for det var der skjemaet mitt stoppet, det var på teorien, så da. Ute i praksis må du hente det frem og ta det videre.
(Emma)

5 Drøfting

Formålet med denne studien er å studere opplevelsene nyutdannede lærere hadde rundt veiledning som støtte til profesjonsutvikling i en kommune som hadde en struktur og system på ordningen. Problemstillingen for studien er følgende;

Hvordan opplever nyutdannede lærere veiledning som støtte til profesjonsutvikling?

I drøftingen vil jeg særlig komme inn på noen sentrale funn i denne studien og drøfte disse i lys av teoretiske perspektiv som ble belyst i kapittel 2. Det er fire funn som trekkes frem; ser de nyutdannede lærerne i denne studien på overgangen mellom utdannelsen og yrket som et praksissjokk eller et kontinuum? Hvilken rolle har veilederrelasjonen når det kommer til veiledning som støtte til profesjonsutvikling? Innenfor veilederrelasjonen kommer også forholdet veileder og mentor opp. Neste del tar for seg om og hvordan deltakerne har benyttet seg av samarbeidslæring. Til slutt tar jeg opp hvordan deltakerne har reflektert over veiledningen.

5.1 Praksissjokk eller kontinuum?

I intervjuene blir det ikke spurt direkte om hvordan deltakerne opplever overgangen fra utdanning til yrket, men flere av deltakerne kommer selv indirekte inn på denne overgangen. De fleste gir inntrykk av at veiledningen er med på å gi en mykere overgang og det kan tyde på at deltakerne i stor grad så på veiledningen som en del av et kontinuum i utviklingen som lærer. Det er ikke alt som kan læres i utdanningen og derfor ses overgangen på som et kontinuum hvor man utvikler seg videre i yrket (Dahl et al., 2016; Hanssen & Helgevold, 2010; Smith & Ulvik, 2018).

Emma beskriver overgangen mellom utdanning og yrke som et «praksissjokk» i starten av året som ny lærer. Likevel peker hun på at veilederen bruker mye teori når han har veiledning med henne, fordi det er det hun har lært i utdannelsen og har kjennskap til. Det kan tyde på at veilederen er oppmerksom på å bygge videre på kunnskapen Emma innehar og er dermed med på at overgangen mellom utdanning til yrke oppleves som et kontinuum på grunn av veiledningen. Noe som kan kjennetegnes som livslang læring som Caspersen et al. (2017) peker på, ved at Emma ønsker kontinuerlig utvikling som veiledningen gir støtte til. Fokuset Emma har på et kontinuum og hvordan hun og veilederen forholder seg til teori og praksis viser

hvordan Emma i liten grad ser på teori og praksis som et gap. Slik jeg forstår Emma er at hun ser på teori som et fundament som er tilegnet seg i utdannelsen. Veilederen bygger videre på denne teorien og bruker også praksis, på denne måten beriker teorien praksis og motsatt, slik som Imsen (1991) nevner.

Deltakerne i studien gir i liten grad uttrykk for at overgangen mellom utdanning og yrke fremstår som et praksissjokk, noe som kan ha en sammenheng med at de har vært i arbeidslivet litt over et halvt år når intervjuene gjennomføres. Slik sett kan de allerede ha vært gjennom den første fasen av praksissjokket som Caspersen og Raaen (2010) peker på. Sara kommer med eksempel på hvordan hun opplevde praksissjokk når hun kom ut i arbeidslivet. Hun og de andre nyutdannede på skolen hennes hadde fått tildelt T-timer. I intervjuet viste hun stor frustrasjon over å bli satt i en situasjon hun ikke har kjennskap til, men likevel med et ønske om å utføre det på best mulig måte.

Det å få kartlagt hva T-timene skal inneholde, hvordan planer legges opp og organiseres er noe Sara har lært av veilederen sin. Selv anser Sara T-timer noe som kunne krevd en spesialpedagogikk utdanning, noe hun ikke har. Sara opplever at utdannelsen ikke har forberedt henne til denne delen av arbeidslivet. Praksissjokket er knyttet til at hun har fått tildelt oppgaver som hun selv ikke føler seg kvalifisert til. Er det utdannelsen som ikke har kvalifisert Sara til arbeidsoppgaver i yrket, eller er det arbeidsplassen som har pålagt Sara oppgaver hun ikke er kvalifisert for? «(...), og en må også gjøre en innsats for å få lærere til å bli i jobben. Da er det ikke godt nok at det fortsatt ser ut til at nye lærere ofte får de mest krevende klassene» (Ulvik, 2018, s. 50) På trinnet til Sara er det de nyutdannede som har fått T-timene, selv om de selv mener at de ikke har kunnskap eller erfaring med det.

Rundt T-timene er det ikke bare Sara sin opplevelse av å ikke strekke til, et annet problem som har oppstått i forbindelse med T-timer er elevens behov. Sara ser problemer med at hun ikke klarer å nå «idealtanken» sin i forhold til å kunne løfte opp elevene og gi dem 100 prosent det de skal ha. Hvordan hun kan motivere elever som blir tatt ut av undervisningen er en problemstilling Sara ser på som vanskelig, ettersom det er noen av elevene som ikke har lyst. Det er interessant at fokuset i veiledningen går ut på hvordan Sara skal klare å motivere elevene når de ikke ønsker å tas ut, uten at det stilles spørsmål om organiseringen kan endres. Kan elevene med T-timer holdes i klasserommet for å gi motivasjon til læring? Dette tas ikke opp i intervjuet og kan virke i liten grad noe Sara har brukt tid til å tenke på og blitt tatt opp i

veiledningen. Det kan se ut til at veiledningen gir støtte og løsning for problemer, uten å stille spørsmål til hvorfor ting løses som de løses.

Sara spør altså om støtte til hvordan T-timene skal løses, hvor veilederen forklarer hvordan han og andre på skolen løser T-timene. Da har Sara fått innblikk i hvordan hun kan gjøre det, men hun stiller ikke spørsmål til hvorvidt det er den eneste og beste løsningen. Løsningen blir slik at Sara følger forventningene til hvordan hun skal håndtere T-timer. Å bli kjent med rutiner og forventninger blir av Caspersen et al. (2017) sett på som en del av profesjonsutviklingen. Men hun stiller seg ikke kritisk eller reflekterer over at noen av elevene misliker løsningen, eller diskuterer med veileder om T-timene kan endres. I stedet blir fokuset flyttet til hva Sara kan gjøre for å motivere elevene, når hun tar dem ut. Dette kan ses i sammenheng med kapittel 2.1.3, hvor det er en tankegang som vil bli fortalt hvordan det kan løses, og bruke dette ukritisk.

Å si at Sara er ukritisk blir likevel ikke riktig i forhold til hvordan hun artikulerer seg og viser at hun har med seg tanker fra utdannelsen, i tillegg har hun ønsker om å utfylle elevenes behov og er åpen for å lære. Det er likevel slik at veiledningsøktene gjerne legger opp til refleksjon rundt noe, mens andre ting ikke reflekteres over. Selv sier Sara at veiledningen har støttet henne i situasjonen med T-timer og har bidratt i hennes profesjonelle utvikling. Organiseringen av T-timene representerer et «brudd» med hva hun har lært i utdannelsen. Det er rimelig å si at Sara opplevde et praksissjokk, ettersom hun i arbeidslivet møtte noe hun selv ikke mente hun var kvalifisert til gjennom utdannelsen. Likevel peker hun på at ikke alt kan læres i utdanningen og det oppfølgingen hun har fått gjennom veiledning er med på å gi grunnlag for profesjonsutvikling.

Basert på mine funn kommer det frem at deltakerne i studien opplever overgangen fra utdanning til yrke som et kontinuum, hvor veiledningen er med å gir støtte til profesjonsutvikling. Dette avviker med Rambøll (2016) som viser at 63 prosent opplever overgangen som et sjokk. Bakgrunnen for at deltakerne i denne studien ikke opplever dette sjokket kan være fordi kommunen har en etablert veiledningsordning (vedlegg 5 og 6). Slik det drives kontinuerlig oppfølging av nyutdannede lærere (Ulvik, 2018). Sara valgte å arbeide i kommunen, nettopp fordi de har fokus på veiledning. Med ønsket om å lære og fortsette å utvikle seg kan hun derfor ses på som en person som ser på overgangen som et kontinuum.

En styrke ved å ha en kommune som har etablert en veiledningsordning er at de har fokus på dette området. På denne måten har kommunen og skolene en forståelse for at ikke alt kan læres i utdannelsen og ser viktigheten av å gi støtte til de nyutdannede lærerne for å få til profesjonsutvikling. Informanten i Oppvekst og utdanning presiserte at støtte til profesjonsutvikling er et av formålene med veiledningen. Det er nærliggende å tro at dette er med å påvirke til at deltakerne i studien i mindre grad enn nasjonalt opplever overgangen som et sjokk (Rambøll, 2016).

5.2 Veilederrelasjonen

Trygghet er det ordet som kommer tydeligst frem i intervjuene. Alle deltakerne var opptatt av at veilederen har gitt dem en trygghet som lærere, som de ser på som den viktigste støtten til profesjonsutvikling. Selv om de nyutdannede lærerne er alene i klasserommet og i planleggingen, så opplever de likevel ikke at de er alene. Veilederen sin dør er alltid åpen og han har tid til å hjelpe dem med hva enn det måtte være, dette er med å gi en følelse av trygghet. Som Emma sa i kapittel 4.5.1, er valgene hun tar i klasserommet blitt reflektert over sammen med en som er erfaren og har kunnskap, nemlig veilederen hennes. På denne måten gir veilederen en trygghet til Emma med at veilederen støtter henne og er enig i valgene. Noe som gjør at Emma ikke føler det bare er hun selv som tror det vil fungere og gjør noe som kanskje vil ødelegge klassen. Sett opp mot Rambøll (2016) som viser til at veiledning er med på å skape trygghet, i form av støtte og refleksjon, er det nettopp det Emma trekker frem. Deltakerne får en trygghet i å reflektere over valgene sine og få støtte, de får en følelse om å ikke stå alene, men sammen med noen.

Deltakerne i studien hadde veiledere med tre forskjellige posisjoner i kollegiet. Den vanligste posisjonen veilederen hadde var at han var på et annet trinn enn de nyutdannede. Denne formen hadde Elise, Emma, Sofie, Sara og Nora. Maja sin veileder tilhører ledelsen på skolen. Den siste posisjonen er å dele klasse med veilederen, eller mentoren som tidligere er brukt i studien. Denne formen har Sara og til dels Sofie. Selv om veilederne har ulike posisjoner og stillinger, oppfatter alle de nyutdannede veiledningen som en «reise for læring som lærer» (Skagen, 2004). Det er de nyutdannede som er på reisen, men veileder er en aktiv passasjer og er med å påvirke slik at reisen inneholder læring som både har preg av praktiske erfaringer og teori.

Maja er den eneste av deltakerne som har en veileder som er en fra ledelsen. I starten av intervjuet ser hun ingen problem med å ha en veileder som til daglig er i ledelsen. Men i løpet

av intervjuet gir hun inntrykk av at selv med det tillitsfulle forholdet hun og veileder har, så er det rett og slett for skummelt å ta med veilederen inn i klasserommet for å observere situasjoner som de tar opp i veiledningen. Det er fascinerende at Maja uten problem kan snakke om vanskelige situasjoner med veilederen, men å vise svake og upyntete situasjoner til samme person er skummelt siden hun samtidig føler at veilederen som leder er den som avgjør hennes videre ansettelsesforhold ved skolen. Skagen (2004) nevner en asymmetrisk maktfordeling som i hovedsak går ut på at veileder er en erfaren person som støtter en uerfaren person. I Maja sitt tilfelle er maktforholdet enda mer asymmetrisk, ettersom veileder sitter i en posisjon hvor han er med på å avgjør om Maja har en jobb å gå til neste år.

Flertallet av deltakerne har en veileder som er på et annet trinn enn dem selv. Innad i deltakergruppen er det uenighet om dette er positivt eller negativt. Blant annet Emma er positiv til at veilederen ikke tilhører hennes team og trinn. Dette forklarer hun med at veilederen da vil være en utenforstående og i mindre grad være innblandet i situasjonene som kan oppstå. Elise og Sara påpeker det negative med å ha en veileder et annet trinn gjør det hele litt fjernt da de ikke har like god kjennskap til klassen. Veiledningen vil i mindre grad ha fokus på enkeltelever og situasjoner som veileder gjerne har vanskeligheter med å sette seg inn i, nettopp på grunn av manglende kjennskap til klassen.

Det er tankevekkende at Elise og Emma har avvikende oppfatninger med å ha veileder som tilhører et annet trinn enn dem selv. Emma verdsetter det å ha en tredje part som kan fungere upartisk og vil både gi støtte, men også kunne få henne til å se situasjonen fra de andre sin side, uten å ha en baktanke med det. Elise har derimot et større ønske om en veileder som kjenner klassen og på denne måten kan bidra til organisering av timer, løsninger på enkelthendelser og lignende. Det at Emma og Elise er uenige kan også ha opphav i den ulike relasjonen de har til veilederen. Emma beskriver veilederen som en kollega og en god venn. Hun føler at veilederen er tilgjengelig og kan prate om det meste. Elise på den andre siden legger ikke særlig vekt på relasjonen hun har med veilederen. Men gjennom temaene de gjennomgår er det rimelig å si at de i mindre grad tar opp personlige ting i veiledning. På denne måten blir forholdet svært profesjonelt og tilliten er gjerne ikke like sterkt etablert.

I tillegg til å ha veiledere som er på et annet trinn har Sara og Sofie også en mentor, og dette er læreren de deler kontaktlærerrollen med. Selv om Sara og Sofie er på samme skole er det ulik tilnærming til ordningen. Sofie sin mentor var tilstede som mentor bare i starten når hun var

nyutdannet, siden han hadde fem timer til rådighet for å være mentor. Sofie presiserte at mentoren sin rolle i større grad gikk ut på å gi til støtte for en som var «ny på skolen» og ikke i like stor grad som til støtte for en som var «ny som lærer». Mentoren til Sara har satt av en time i uken til å prate med henne. Sara trekker på en spøkefull måte frem at hun kan bruke økten med mentoren til å grine dersom det er noe som ikke har gått så bra eller hun ikke har det så fint for tiden. Mentoren til Sara inntar en rolle hvor han tilbyr både personlig og profesjonell veiledning som Skagen (2004) trekker frem som trekk ved en mentor.

Mentoren til Sara er en eldre og erfaren lærer, som hun ser på som verdifullt i ulike situasjoner. I møte med foreldre utgjør hun og mentoren et faglig fellesskap som gir Sara legitimitet. Hans væremåte påvirker hvordan foreldrene ser på Sara, og de gir henne gjerne mer tillit enn de ville gjort uten mentoren tilstede. I tillegg trekker Sara frem hvor godt og viktig det er å kunne konkret og direkte se hvordan mentoren handler og gjør ting. Sara kan selektivt velge hva hun ønsker å kopiere av det mentoren modellerer. På denne måten kan hun benytte seg av ulike måter å reflektere på, både i og etter situasjonen. Hun benytter seg både av «den intuitive refleksjonen» og «den overveiende refleksjonen» sammen med mentoren (Caspersen et al., 2017). Dette er en fordel som kun Sara har av deltakerne, ettersom de andre ikke har en som deler ansvaret for klasse med. De andre deltakerne har i veiledning «den overveiende refleksjonen» ettersom de reflekterer utenfor handlingsrefleksjonen.

Jeg finner det interessant at to nyutdannede på samme skole ikke har de samme rammene for hvordan ordningen mellom mentor og veileder er avklart og like. Sofie fremhever at mentoren bare har fem timer han får betalt for å vær mentor. Sara forteller at hennes mentor får betalt for mentorjobben, som i hennes tilfelle er en gang i uken over en lang periode. Spørsmålet her er om det er forskjellige ordninger på skolen og om skolen faktisk betaler mentorene forskjellig? Er det slik at Sara sin mentor stiller seg mer til rådighet enn han får betalt for? Dette er et interessant funn ettersom Sara påpekte det at mentoren får ekstra betalt for nettopp å være hennes mentor, og det gjør det lettere å bruke han og gå til ham dersom det skulle være noe.

Frivillighet trekker Skagen (2004) frem som en viktig faktor for at mentoring skal fungere. Dersom det er slik at Sofie og Sara og deres mentorer har forstått ordningen fra skolen sin side forskjellig kan det være Sara og hennes mentor sin ordning bygges litt på frivillighet. Sara sier indirekte at skolen ikke har lagt noen føringer for hvordan veiledningen med mentor skal foregå, siden hun sier at det er mentoren som har valgt å avsette tid, ikke noe han må gjøre. På denne

måten kan det hende at mentor selv har valgt å ikke se på betalingen som timebasert, men som ett tillegg for å være mentor for Sara når enn hun måtte trenge det.

For Sofie har delingen av rollene mentor og veileder ikke satt store preg. Hun satte pris på å ha en som kunne hjelpe henne å være «ny på arbeidsplassen», men uten om dette har ikke todelingen i rollene hatt særlig påvirkning for henne. I all hovedsak har hun hatt ganske lik veiledning som de andre deltakerne. Sara har på den andre siden en helt annen opplevelse på todelingen av rollene. Hun finner en slik todeling som formålstjenlig da de sammen utfyller hverandre. Veiledningen som foregår i gruppe sammen med veilederen vektlegger faglig påfyll og mer generelle løsninger på utfordringer. Mens mentoren tar for seg det Sara står oppi, ettersom han også er kontaktlærer for klassen og har bedre innsikt i hvem elevene er, hvordan de oppfører seg og kan gi konkrete tips på hvordan han selv takler det. I kapittel 4.3, sier Sara at veiledningen hadde blitt fjern dersom hun ikke hadde hatt mentoren i tillegg til veilederne. Uten den ene eller den andre ville hun opplevd at veiledningen ikke strakk til, og at det rett og slett ville vært for lite veiledning.

For å oppsummere denne delen av drøftingen viser opplevelsen av veiledningen nok en gang stor variasjon. Noen av deltakerne finner det positivt å ha en veileder som er på et annet trinn, for å få en viss avstand, noe som er med på å etablere en relasjon bygget gjennom veiledningen. Sara finner det svært positivt å ha en som hun arbeider tett med, i og med at han da har kjennskap til situasjonene hun står oppi. Sofie som også har både en veileder og mentor har størst utbytte av veilederne som er på ett annet trinn. Her må det legges til at Sofie sin mentor var bare veileder i starten av arbeidsåret og de har nå gått til et symmetrisk forhold, hvor det ikke er slik han tar rollen som en erfaren som skal lære henne, den uerfarne opp. Det hele viser at selve veiledningsrelasjonen er avgjørende for de opplevelsene de nyutdannede lærerne sitter igjen med på hvordan veiledning støtter dem til profesjonsutvikling.

5.3 Veiledning og samarbeidslæring

Oppfordrer veilederen og gir støtte til kollegialt samarbeid eller viderefører han den individualistiske læreridentiteten som Raaen (2010) viser til? De fleste av deltakerne opplever kollegialt samarbeid på arbeidsplassen sin, selv om den i stor grad varierer. I hovedsak etterspør deltakerne hjelp til å løse praktisk-tekniske problemer som forekommer i skolehverdagen av veilederen. Raaen (2010) trekker frem at når dette gjøres på et nivå hvor de mottar individuell

hjelp styrkes den individualistiske læreridentiteten og den profesjonelle utviklingen har fokus på den nyutdannede sin utvikling som individ. Med et slik fokus kommer ikke den reflekterte praktiker frem sier Raaen (2010). Alle deltakerne utenom Elise opplever kollegialt samarbeid på ulike nivåer, både med og uten veilederen.

Elise er den av deltakerne som i stor grad skiller seg ut fra de andre deltakerne i studien og viderefører den individualistiske læreridentiteten. Hun beskriver et trinn med lite samarbeid og hun tilbringer mye av arbeidstiden alene. I all hovedsak er det ukeplanen som lages i fellesskap. Hun kan spør de hun jobber på trinn sammen med dersom det skulle være noe hun lurer på og ikke kan løse på egenhånd. Som mange av de andre deltakerne har heller ikke Elise veilederen på samme trinn som hun selv jobber. Dette gjør at Elise opplever at veilederen ikke bidrar til noe kollegialt samarbeid, da han ikke er med på trinnet.

Den individuelle autonomi og utvikling av egen profesjonell identitet er det som er i fokus på veiledningsøktene til Elise, hvor det er fokus på hvordan hun kan håndtere klassen og undervisningen. Dette sammenfatter med den individualistiske læreridentiteten, noe Raaen (2010) beskriver som den tradisjonelle formen å føre videre. Fokuset på autonomien som Elise opplever, med å gjøre det meste på egenhånd, kan stamme fra avstanden kollegaer og ledelsen holder for å gi rom for faglige autonomi, noe Raaen og Aamodt (2010) fremhever. Som en motsigelse til dette trekker Raaen og Aamodt (2010) også frem at den faglige autonomien ikke trenger å være en privat sak, men noe som kan utvikles i et fellesskap. Dette er noe Nora og Emma har erfart.

I starten opplevde Nora et ønske om å klare alt selv. Etter råd fra veileder og med hjelp til å løse opp i hindringene som lå foran kollegialt samarbeid opplever hun i dag et trinn med godt samarbeid hvor alle bidrar på ulike måter. Hun har gjerne mindre erfaring enn de andre kollegaene, men kan komme med nye innspill på bakgrunn av en nyere utdannelsen, som kan endre inngrodde vaner (Ulvik, 2018). I starten kan det hende Nora ikke klarte å uttrykke behovene sine og derfor ikke være med i samarbeidet, noe som kan ha utviklet seg over tid. Caspersen og Raaen (2014) peker på at kollegialt samarbeid kan være vanskelig å oppnå dersom personen har vansker for å artikulere seg.

Emma opplever mye kollegialt samarbeid og en veileder som støtter opp om samarbeidet. På trinnet som Emma arbeider på har de parallelle timeplaner og kjører de samme fagene og

oppleggene i alle klassene. På denne måten fremmer det et kollegialt samarbeid, da de sammen planlegger og reflekterer over hvordan timene gikk og hva som kan endres. Fokuset ligger på trinnet, fremfor den enkelte klassen, noe som også blir gjenspeilt i veiledningen. Temaene i veiledningen er i stor grad knyttet opp til hvordan de kan utvikle klasse miljøene og seg selv sammen med hverandre som profesjonelle yrkesutøvere. Emma fremhever at veileder har en viktig rolle for at det kollegiale samarbeidet har fungert så bra, ettersom han har gjort henne oppmerksom på å bruke de rundt henne fremfor å løse alt selv.

Sofie opplever god samarbeidslæring på trinnet sitt, hvor alle bidrar for å øke hverandres profesjonelle utvikling. På trinnet passet de andre kollegaene på å gi en kjapp innkjøring i hva temaet omhandlet, slik Sofie også kunne henge med. På denne måten sikret kollegaene at Sofie hadde språket og verktøyene for å kunne artikulere seg (Caspersen & Raaen, 2010). Slik jeg tolker det er også veileder med på det kollegiale samarbeidet og den profesjonelle utviklingen av både de nyutdannede lærerne og de andre lærerne. Veilederen er opptatt av at de nyutdannede har forskjellige styrker og at ikke alle lærere skal være like, noe som samsvarer med det jeg trakk frem i kapittel 2.1.2, hvor Ulvik (2018) påpeker at de nyutdannede kan være gode på hver sin måte. I tillegg har veileder tatt flere ting videre til ledelsen som kommer fra de nyutdannede. Dette viser rom for at de nyutdannede kan tilføre skolen noe, og ikke havner i en rolle hvor det bare er de som skal belæres (Ulvik, 2018).

Jeg finner det interessant at Elise og Emma har samme veileder, men opplever veiledningen som støtte til profesjonsutvikling forskjellig; den ene som individualistisk og den andre som samarbeidslæring. Å si at det er veiledningen som er nøkkelfaktoren vil være å overdrive, ettersom det er ulik kultur på de ulike trinnene og det kan være personlighetstrekk hos lærerne som også påvirker hvordan samarbeidet fungerer på trinnet. Likevel er det interessant å se en så forskjellig opplevelse, og hvordan dette har videre virkning for oppfattelsen av veiledningen. Det er nettopp disse to deltakerne som står lengst i fra hverandre når det kommer til å arbeide individuelt eller sammen med andre, samtidig som de har den samme veilederen. I kapittel 5.2 kom det tydelig frem at Elise og Emma har ulik relasjon til veilederen, og det er kanskje det som gjør at de har ulik erfaring rundt veileder sin rolle i samarbeidslæring?

5.4 Refleksjon over veiledningen

Ut i fra mine data er Emma den eneste av deltakerne som har stilt seg spørsmålet «hva er det egentlig denne veiledningen skal gå ut på?» I starten var det i stor grad konkrete hendelser som

ble tatt opp, men med tiden fikk hun kjennskap til hvor mye mer veiledningen kan brukes til. Emma er opptatt av å forstå hva veiledningen kan bidra med og følte det tok lang tid før hun forstod hvordan hun kunne bruke veiledningen til mer enn enkelthendelser og som en «sladretime». Hun kunne tenkt seg en «Håndbok for veiledning» som gir informasjon om hva veiledningen er og hva som kan tas opp. Med denne håndboken mener Emma at hun ville fått større utbytte helt fra start i stedet for å måtte prøve seg frem i lengre tid for å forstå hvor mye støtte veiledningen kan ha i profesjonsutviklingen. I lys av Dahl et al. (2016) anbefales det at veiledningstilbudet blir mer systematisk, nettopp fordi ordningen ikke helt har funnet sin form.

Vil «håndboken» som Emma foreslår være med på å lage veiledningstilbudet mer systematisk? Eller er det slik at «håndboken» vil låse veiledningen i større grad? Noen av deltakerne liker at rammene rundt veiledning ikke er så stramme eller at det er for mye forventinger. Nora har selv valgt å ha løpende veiledning. Ettersom hun ikke føler et behov for å sette det i faste rammer og ønsker heller å oppsøke veilederen når behovet oppstår. Østrem (2011) diskuterer om veiledningsprosessen skal være på egne eller andres vilkår. Vil en «håndbok» føre til at veiledningen i større grad går på andre sine vilkår? Slik jeg forstår Emma så ønsker hun ikke en «håndbok» som legger føringer for hvordan veiledningen skal utføres, men at den er mer ment som et hjelpemiddel til å se mulighetene med veiledningen. Når alle mottar samme «håndbok» har de nyutdannede i større grad de samme forutsetningene for veiledningen.

Selv om jeg er positiv til Emma sin idé om en «håndbok» så ser jeg det som viktig å stille seg kritisk til den. Østrem (2011) påpeker at forhåndsbestemte standarder er med på at det er andre som setter vilkårene for veiledningen. Slik jeg ser det er fare med en slik «håndbok» at det kan gå på bekostning av lokale og individuelle tilpasninger. På den andre siden vil «håndboken» gi eksempler på hva veiledning kan brukes til, men den må ikke følges dersom det ikke passer for den nyutdannede læreren. Selv om det hadde vært en «håndbok» tilstede, skulle den nyutdannede læreren sine behov vært det som bestemte hva som er best for henne. Nedenfor viser jeg et eksempel på hvordan Elise og Emma som har samme veileder har ulike temaer i veiledning, noe som kan ses på som et valg deltakerne har gjort selv, ettersom de har samme veileder og antakeligvis de samme rammene.

Elise legger frem at det ikke er noe poeng i å diskutere ting som ikke har skjedd, ettersom dette vil ta tid og det er ikke sikkert hun noen gang vil komme opp i situasjonen som blir diskutert. Her kommer vi inn på hva veiledningen egentlig er ment å være. Skal den løse «akutte»

situasjoner eller hjelpe de nyutdannede å forstå? Det er interessant å se hvordan deltakerne i studien erfarer veiledningen og meningen med den svært forskjellig. Emma er, i motsetning til Elise, opptatt av det større bildet og er opptatt av å se på klassen og skolen samlet, da det som er rundt kan ha påvirkning på enkelthendelser. Ved å diskutere hendelser opp på klasse- eller skolenivå, eller hendelser som ikke har oppstått vil Emma få innsikt i hvordan hun som lærer kan handle i de ulike situasjonene. Hun vil på denne måten utvikle seg som lærer da hun reflekterer over situasjoner og tar standpunkt for hvordan de kan løses.

Evans (2008 i; Elstad et al., 2014) diskuterer «begrenset» og «utvidet» profesjonalitet. Med utgangspunkt i Elise sine påstander kan det tolkes at hun har en «begrenset» profesjonalitet. Veiledningen dreier seg om det daglige i klasserommet og hun verdsetter den erfaringsbasert kunnskapen som veilederen kommer med. Emma er mer mot en «utvidet» profesjonalitet. Hun og veilederen er opptatt av teorier for å bygge på pedagogikken og kunnskapen hun har fra utdannelsen. Dette betyr ikke at Emma kun handler ut i fra teori, som Elstad et al. (2014) fremhever, kan en med «utvidet» profesjonalitet være spontan og bruke erfaringsbasert kunnskap i klasserommet, hvor hun i ettertid reflekterer det opp mot teori. På bakgrunn av utviklingen Emma har beskrevet i veiledningen kan det tyde på at hun i starten var mer på «begrenset» profesjonalitet, men ved hjelp av refleksjon har hun i større grad beveget seg over i en «utvidet» profesjonalitet.

Både Elise og Emma sine erfaringer fra veiledningen og hva den inneholder kan ses i sammenheng med Lauvås og Handal (2000) som fremhever den subjektive problemforståelsen. Slik jeg tolker det vil «begrenset» profesjonalitet i liten grad åpne opp for annet enn subjektiv problemforståelse. Mens «utvidet» profesjonalitet i større grad er opptatt av å se flere sider av problemet og er åpen for at det kan forstås på flere måter. Lauvås og Handal (2000) trekker frem at problemet forstås på ulike måter, ettersom det sjelden er fruktbart å si at en forståelse er den rette. Ved å ikke reflektere over hendelser og problemer som kan oppstå vil Elise stå alene i sin forståelse av problemet, dersom det skulle oppstå når veiledningen er avsluttet. Ettersom Elise ikke har noe særlig kollegialt samarbeid rundt seg, vil det bli slik at hun i ettertid bare har seg selv å reflektere med. Det er nærliggende å tro at dette vil medføre til en subjektiv problemforståelse, hvor hun blir låst til en bestemt måte å se problemet.

Emma på den andre siden vil med sin «utvidet» profesjonalitet stille spørsmål til sin egen subjektive problemforståelse. Dette er noe Maja trekker frem som en egenskap hos sin veileder,

med at han er god til å stille de rette spørsmålene. Slik jeg tolker Maja sitt utsagn er at veilederen med sine spørsmål får Maja selv til å stille spørsmål med sin subjektive problemforståelse og på denne måten reflekterer hun og finner flere måter, uten å være låst til at *en* forståelse er «den riktige». Emma har på sin side en veileder som benytter seg av teoretisk og praktisk kunnskap, hvor han gjerne starter på teorien for så å gå videre inn på praktisk kunnskap. Ved å bruke teoretisk kunnskap får Emma innsikt i hva teorien sier, i tillegg til at veileder får henne til å reflektere om dette er slik hun forstår problemet. På denne måten vil Emma få innsikt i ulike måter å se på problemet og vil slik som Maja, se at å opphøye *en* forståelse som «den rette» sjeldent er mest fruktbart.

Hvordan har «begrenset» og «utvidet» profesjonalitet og problemforståelse noe med «håndboken» Emma ønsker seg? Dersom en «håndbok» skulle lages og bli brukt i veiledningen ser jeg det som hensiktsmessig å legge opp til en «utvidet» profesjonalitet. Noe jeg gjennom drøftingen har vist til en problemforståelse som blir mindre subjektiv og i større grad ser flere muligheter å forstå problemene. På denne måten vil de nyutdannede se hva veiledningen kan gi støtte til i profesjonsutviklingen. Her kan praksissjokket og kontinuum også trekkes inn, da en «utvidet» profesjonalitet bygger videre på teorien og kunnskapen den nyutdannede læreren har fra utdannelsen og gjerne minsker *gapet*. Å redusere *gapet* ved å bygge videre på kunnskapen som er ervervet, kan gjøre at de nyutdannede lærerne ser på overgangen som et kontinuum. I motsetning til «begrenset» profesjonalitet som gjerne kan gi en følelse av et praksissjokk, da det er erfaringsbasert kunnskap som brukes og forsterker *gapet* ved å ikke trekke inn teori.

I denne delen av drøftingen har jeg sett på hvordan noen deltakere bruker refleksjon rundt veiledning. Variasjonen som gjennomgår i studien kommer også frem i dette punktet. Elise og Nora foretrekker mindre rammer og bruker i stor grad veiledningen til å løse «akutte» situasjoner. Ut i fra mine tolkninger av utsagnene til Elise og Nora ser det ut til at de i liten grad ville hatt eller brukt en «håndbok». Emma og Maja har på den andre siden opplevd at veileder er med på å gi en forståelse for situasjonene. Det er ikke mulig å si at den ene måten er «rett» og den andre «feil». Likevel vurderer jeg det slik at veiledningen som har fokus på en «utvidet» profesjonalitet gir mer støtte til profesjonsutvikling. Årsaken til dette er at veiledningen får de nyutdannede lærerne til å reflektere rundt teori og det de har lært i utdannelsen, samt stille seg kritiske til sin problemforståelse.

En «håndbok» kan være et smart trekk for å få veiledningen mer systematisk, som Dahl et al. (2006) peker på som en vei å gå for at veiledningen skal finne sin form. Samtidig må man være bevisst på at de nyutdannede lærerne sine behov og vilkår blir prioritert. Både mine og Rambøll (2016) sine funn viser at veiledning i stor grad er lagt opp etter de nyutdannede sine ønsker og behov. Men som Emma sier, så skal ikke «håndboken» låse noe, men derimot vise mulighetene.

6 Avslutning

Variasjon er gjerne et nøkkelbegrep i denne studien, det finnes ikke et enkelt svart-hvitt svar på ting, ettersom mange personer er involvert og det er deres opplevelser som beskrives. I dette kapitlet tar jeg en sammenfatning av funn, ser på metodiske betraktninger og til slutt peker jeg på veien for videre forskning.

6.1 Oppsummering av funn

I forhold til studien sin problemstillingen er det tydelig at de nyutdannede lærerne i den spesifikke kommunen opplever at veiledning bidrar som støtte til profesjonsutvikling. Det er likevel slik at hvordan støtten gis og mottas er varierende. Studien har vist at relasjonen mellom den nyutdannede og veilederen spiller en stor rolle for hvordan veiledningen utspiller seg. Et av hovedfunnene i studien er at veiledningen fungere som støtte til profesjonsutvikling, med å trygge de nyutdannede, slik at de ikke opplever å være alene. Trygghet og tillit til veilederen ligger i bunn som grunnleggende faktorer.

Et av de interessante funnene jeg fant i studien var at Sara mottok veiledning fra både mentor og veileder. På denne måten hadde skolen delt opp ansvarsrollene og det ble en fordeling som utfylte hverandre. Like tankevekkende var det at på samme skole møtte jeg Sofie, som også hadde mentor og veileder, men det var en stor forskjell. Sofie sin mentor hadde bare vært tilstede i starten og hadde en helt annen rolle enn mentoren til Sara. Funn i denne studien viser at på en skole, innenfor de samme rammene, etableres ulike praksiser. Sett opp mot rammeplanen som utarbeides som en nasjonal rammeplan med rom for lokal tilpasning, kan det her se ut som at den lokale tilpasningen også gjelder innad på de enkelte skolene. Eller er det rett og slett slik at rammene til skolen ikke er faste nok og åpne for tolkninger? Dette har jeg ikke et svar på, men det kan se ut som at mentorene til Sara og Sofie har forstått rollen de har forskjellig.

Det kommer tydelig frem at det å ha en mentor og en veileder er positivt, og Sara har fordeler med å ha oppfølging fra to personer med ulike roller. Med mentoren utvikler Sara sin egen individuelle autonomi, ettersom fokuset er på henne og klassen (Raaen & Aamodt, 2010). Samarbeidslæring og å lære av hverandres erfaringer er det som står i fokus sammen med veilederne, noe Raaen og Aamodt (2010) også ser på som å skape en faglig autonomi, som

utvikles i fellesskapet. Slik det er organisert, ser det ut til å gi god støtte til profesjonsutvikling, da det bidrar til støtte på ulike nivå og reflekterer over forskjellige ting.

Hva er meningen med veiledningen? Emma stiller seg dette spørsmålet fordi hun i starten brukte veiledningen på enkelthendelser mens hun etter hvert fant ut hvor mye veiledningen kan brukes til. Selv skulle hun ønsket at hun tidligere i veiledningsløpet fant ut dette. Dette er grunnen til at hun hadde en lengsel til en såkalt «håndbok». Dersom hun i starten hadde fått utdelt en veiledning som viste hva veiledningen kunne inneholde ville hun tidligere hatt en veiledning som ga mye støtte til profesjonsutvikling. Likevel må man ikke være ukritisk til en «håndbok» ettersom det kan føre til at veiledningen foregår på andre sine vilkår enn de nyutdannede lærerne. Det er de nyutdannede sine behov som skal dekkes og det er de som selv vet hva de trenger støtte til.

Alt i alt er alle deltakerne positive til veiledningen og ser på den som støtte til profesjonsutvikling. Studien redegjør for de ulike måtene deltakerne opplever denne støtten og ser på hvordan profesjonsutviklingen foregår på flere måter. En «håndbok» kan gjerne effektivisere profesjonsutvikling, men den kan også føre til at noen deltakere ikke opplever veiledning som støtte til profesjonsutvikling, ettersom den bygger på andres vilkår.

6.2 Metodiske betraktninger

For å belyse problemstilling til studien ble det gjennomført seks intervju med nyutdannede lærere fra én spesifikk kommune. Grunnlaget for valget av kommunen var at de hadde et program for nyutdannede lærere og dermed ville alle nyutdannede lærere være omfattet av denne. Kvalitative studier kjennetegnes med at de utforsker fenomener og går i dybden. Med grunnlag i dette har jeg et utvalgt på seks personer for å få innsikt i fenomener og en dypere forståelse. Intervjuene viste stor variasjon og jeg følte ikke jeg nådde metningspunktet på alle temaene som ble tatt opp under intervjuet. Temaer som hva veiledningsøktene inneholdt hadde stor variasjon, selv om det i stor grad var enkelthendelser, enkeltelever og konkrete hendelser, var eksemplene varierende.

Studien tok for seg et delvis strukturert intervju som Kvale og Brinkmann (2015) beskriver som en mulighet til å fange opp det spontane og følge nye spor som ikke var tiltenkt på forhånd. I ettertid av studien har jeg sett at jeg i noen intervjuer skulle gått dypere og stilt enda flere oppfølgingsspørsmål på temaer som kom opp, som ikke var en del av intervjuguiden. Selv om

det er noen steder jeg føler jeg kunne fanget enda mer spontane opplevelser og fått bedre innblikk hos deltakeren, så er jeg fornøyd med utspringene som kom ved å ha delvisstrukturert intervju. Ting som T-timer, «håndbok» og lignende ville ikke kommet frem med å ha et strukturert intervju.

Gjennom studien har jeg hatt fokus på å redegjøre for og dokumentere valgene jeg har tatt, for å styrke reliabiliteten og validiteten. I og med at utvalget hadde kjennskap til studiens formål kan dette ha bidratt til at deltakerne valgte å gi beskrivelser som har et formål å gi et bedre bilde av seg selv og veiledningen. Ved å stille spørsmål til funnene mine og hatt en bevisst holdning til spørsmålene, har jeg forsøkt å ivareta studiens validitet (Kvale & Brinkmann, 2015).

6.3 Veien videre

Gjennom studien har flere spørsmål som har dukket opp. Jeg vil peke på noen problemstillinger for videre forskning. Organiseringen innad i kommunen er interessant ettersom det er en kommune som er opptatt av veiledning og selv har en oppfatning av at alle mottar veiledning. Det er likevel ikke gjort noe kartleggelse på oppslutningen og det er heller ikke kartlagt hvilken veiledning de nyutdannede mottar av kommunen. Det er nærliggende å tro at kommunen ikke ønsker å legge føringer på hvordan skolene velger å tilpasse veiledningen. Av den grunn at det er enkeltindivider som skal motta veiledningen og fordi det er behov for tilpasset veiledning for å kunne gi best mulig støtte til profesjonsutvikling. Men bør kommunen kartlegge hvilke strukturer som er og se om noen av dem vil være mer hensiktsmessig å vektlegge? Informantene i casestudiet til Rambøll (2016) fremhevet nettopp det at fastsatte rammer var betydningsfullt for å gjennomføre veiledningen. Dette kan ses opp mot mine funn som viste at Nora som ikke har faste rammer og veiledningen, fører til at veiledningen må vike først i en hektisk hverdag. Her ønsker jeg å trekke frem ønsket fra Emma om en «håndbok for veiledning». Hvordan kunne denne blitt utarbeidet slik den treffer alles behov, men fremdeles ivaretar den enkeltes autonomi?

En annen problemstilling som kan være interessant å se videre inn på er ordningen med både mentor og veileder. I denne studien kom der frem at de to deltakerne som mottok denne type ordning hadde forskjellig oppfatning av den. Fremtidig forskning kan prøve å finne flere som har lignende ordning og se hvordan opplevelsene rundt dette er. Dersom det blir funnet andre faktorer som vil føre til at veiledning i større grad blir fullverdig, er dette kanskje noe som skulle vært med i den nasjonale rammeplanen som er allerede vedtatt av Stortinget, og som

regjeringen holder på å utarbeide (Kirke- utdannings- og forskningskomiteen, 2016-2017; Pedagogstudentene, 2018). Både teorien og mine funn samsvarer med at veiledning er av betydning når det kommer til støtte i profesjonsutvikling.

7 Litteratur

- Caspersen, J., Havnes, A. & Smeby, J.-C. (2017). Profesjonskvalifisering i arbeid og etterutdanning. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforl.
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket - en sjokkartet opplevelse? . I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 315-339). Oslo: Abstrakt, 2010.
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2014). Novice Teachers and How They Cope. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(2), 189-211.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., . . . Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahl, T., Buland, T., Finne, H. & Havn, V. (2006). Hjelp til praksisspranget. Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere. Hentet 04.03.2018 fra https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/gsu/sluttrapport-med-vedlegg-veiledning-av-nyutdannede.pdf
- Damsgaard, H. L. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(1), 28-40.
- Elstad, E., Helstad, K. & Mausethagen, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17-38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hanssen, B. & Helgevold, N. (2010). "Å trå over dørstokken" Fra å lære å bli lærer til å lære å være lærer. I B. Hanssen, G. Engvik & T. L. Hoel (Red.), *Ny som lærer : sjansespill og samspill* (s. 217-233). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving : sjukepleiar - lærar - sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forl.
- Imsen, G. (1991). Den tause pedagogikken. Om kvinners erfaringsverden som grunnlag for pedagogisk teori. I Å. Strømnes, K. Pedersen & R. Grankvist (Red.), *Teori og praksis i pedagogikken - er symbiose mulig?* (s. 39-55). Trondheim: Tapir forlag. Hentet.
- Kirke- utdannings- og forskningskomiteen. (2016-2017). *Innst. 182 S*. Hentet 04.03.2018 fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2016-2017/inns-201617-182s.pdf>.

- Krokmark, T. (2006). John Dewey. I T. Krokmark (Red.), *Den tidløse pedagogikken* (s. 267-279). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Avtale mellom kunnskapsdepartementet og KS om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen. Hentet 13.01.2018 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kmd/komm/1_pedagogavtale.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *KD og KS inngår ny kvalitetsavtale* Hentet 04.01.2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/KD-og-KS-inngar-ny-kvalitetsavtale/id2351084/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). GNIST Indikatorrapport 2016. Hentet 04.03.2018 fra https://www.regjeringen.no/contentassets/6b3b8534bb6749558747a51ab77d23ae/gnist-indikatorrapport-2016_.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene. Hentet 17.05.2018 fra https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net_11.10.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse : insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Kvernbekk, T. (2011). *Filosofisk om teori og praksis*. Hentet 02.02.2018 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/filosofisk-om-teori-og-praksis/>
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkest teori* ([Rev. utg.]. utg.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods, Second edition* (s. 214-250). London: Sage.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. 4. utgave. Hentet 10.01.2016 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse : praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (2005). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa LOV-1998-07-17-61*. Hentet fra <https://lovdata.no/NL/lov/1998-07-17-61/§10-8>
- Pedagogstudentene. (2018). 1-årsdag: Alle nye lærere skal få veiledning! Her er vår underveisvurdering til regjeringen. Hentet 05.05.2018 fra <http://www.pedstud.no/2018/02/fremovermelding-veiledningordning/>
- Raaen, F. D. (2010). Læring i yrket - i møtet mellom erfarne og nyutdannede. I B. Hanssen, G. Engvik & T. L. Hoel (Red.), *Ny som lærer : sjansespill og samspill* (s. 235-249). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Raaen, F. D. & Aamodt, P. O. (2010). Samarbeidsrelasjoner i skolen og læreres kvalifisering. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 9-28). Oslo: Abstrakt, 2010.
- Rambøll. (2015). Evaluering av veiledningsordningen for nyutdannede pedagoger i barnehage og skole. Hentet 14.09.2017 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/ny-delrapport-evaluering-av-veiledningsordningen-for-nyutdannede-pedagoger-i-barnehage-og-skole-vedlegg-inkl.pdf>
- Rambøll. (2016). Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: en evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen. Hentet 12.09.2017 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf>
- Silverman, D. (2011). Designing a Research Project. I D. Silverman (Red.), *Interpreting qualitative data : a guide to the principles of qualitative research* (4th ed. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap : innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Smeby, J.-C. & Mausestaden, S. (2011). Kvalifisering til "velferdsstatens yrker". I N. P. Sandbu (Red.), *Utdanning 2011 - veien til arbeidslivet*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Smith, K. & Ulvik, M. (2010). *Veiledning av nye lærere : nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforl.
- Smith, K. & Ulvik, M. (2011). Veiledning av nye lærere - Hvem, hva og hvorfor. Hentet 21.02.2018 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/veiledning-av-nye-larere-hvem-hva-og-hvorfor/>
- Smith, K. & Ulvik, M. (2018). *Veiledning av nye lærere : nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- St. Meld. nr. 11 (2008-2009). Læreren. Rollen og utdanning. Hentet 16.05.2018 fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- St. meld. nr. 48 (1996-1997). Om lærarutdanning. Hentet 16.05.2018 fra
https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/stmeld/19961997/st-meld-nr-48_1996-97/13/id191298/#E18E48
- Statsministerens kontor. (2018). Politisk plattform. Hentet 20.05.2018 fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e4c3cfd7e4d4458fa8d3d2bb1e43bcbb/plattform.pdf>
- Storhaug, M. & Sand, T. (2011). *Mentor for nye lærere*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Ulvik, M. (2018). *Nye lærere - hvorfor trenger de støtte?* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Østrem, s. (2011). Veiledning på egne eller andres vilkår? *Norsk pedagogisk tidsskrift*(03), 228-238.

8 Vedlegg

Vedlegg 1 - Intervjuguide til deltakerne

Hvordan opplever nyutdannede lærere veiledning som støtte til profesjonsutvikling?

Hvordan er veiledningen organisert?

- Hvilke tema blir tatt opp?
- Hvordan foregår veiledningen?
- Hvordan kobles veiledningen til samarbeid med kollegaene dine?

På hvilken måte opplever du at veiledningen støtter deg i din utvikling som lærer?

- Hva opplever du som positivt i veiledningen?
- Har veiledningen hjulpet deg å bli tryggere noe?

På hvilken måte brukes teoretisk og praktisk kunnskap i drøfting av tema i veiledningen?

- Hvordan opplever du at utdannelsen, som lærer deg å bli lærer, kommer til nytte nå som du lærere å være lærer?

Vedlegg 2 - Intervjuguide til forsker

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
	Kan du fortelle meg om hvordan veiledningen er organisert? (veileder, mengde – hvor ofte, tildeling – hvem er veileder, når, alene eller sammen med andre)
Hvordan er veiledningen organisert?	Hva opplever du i forhold til organiseringen rundt veiledningen? (Ting du kunne tenkt deg annerledes?)
	Hvilke tema har dere hatt opp i veiledningene til nå? Hvem melder inn tema, veileder som foreslår, du som melder inn? Hvordan er det med forarbeid, etterarbeid knyttet til veiledningen? Opplever du at det fungerer? Skrives det referat?
	Hvordan kobles veiledningen til kollegialt samarbeid? Er det andre samarbeid du er en del av. Hvordan knyttet veiledningen til disse? Henger de sammen.
På hvilken måte opplever du veiledningen som støtte til profesjonsutviklingen?	På hvilken måte opplever du at veiledningen støtter deg i din utvikling som lærer? Eventuelt ikke? Har det hendt at veileder har vært med i klasserommet? Fått mer innsikt, større forståelse, oppdaget noe du ikke var klar over? Ser på deg selv nå ift når du begynte? Hva vet du mer om deg selv.
	Hva bidrar som positiv støtte? Hva opplever du som mest positivt?
	Hvordan opplever du progresjon? Hva er progresjon her? Sett utenifra opplever du at det er progresjon. Har du blitt tryggere i noe?

<p>På hvilken måte kobles teoretisk og praktisk kunnskap i veiledningen?</p>	<p>I lærerutdanningen lærte du om å være lærer, nå lærere du å være i det. Nå er du er lærer. Hvordan opplever du at det fra utdannelsen om å være lærer kommer i nytte her i å være lærer. Får de noe plass i veiledningen? Bringer du, veileder. Det kan være Vygotskij men også leseferdigheter. Blir veiledningen utveksling av forståelser eller skal bli mer som deg? Hva tror du veilederen har lært av deg.</p>
--	---

Tabell 1 (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164).

Vedlegg 3 - Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Veiledning av nyutdannede lærere som støtte til profesjonsutvikling ”

Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien vil være å få mer innsikt i hvordan nyutdannede lærere opplever bruk av veiledning som profesjonsutvikling det første året i yrket. Arbeidstittelen er: *veiledning av nyutdannede lærere som støtte til profesjonsutvikling*. Studien har som ønske å fange opp *opplevelsen* den nyutdannede læreren har. På bakgrunn av dette ønsker studien å få på plass rammene som ligger rundt veiledningstilbudet i kommunen.

Prosjektet er en masterstudie som gjennomføres av en student ved IGIS ved UiS. Du er forespurt om å delta på bakgrunn av at du er nyutdannet lærer som har ditt første år i yrket.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det vil bli foretatt et intervju på ca. 1 time. Intervjuet vil fokusere på rammene rundt veiledningsordningen, hvor du som deltaker gir en innføring og informasjon om hva dere som Opplæringskontor bidrar med. Dataen vil bli registrert med lydopptak som i ettertid vil transkriberes.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil bare være studenten og veileder for masterstudien som har tilgang til personopplysningene. For å ivareta konfidensialiteten vil den innsamlede dataen holdes adskilt fra øvrig data, ved hjelp av en minnepinne som vil bli oppbevart for seg selv i en låst skuff.

I publikasjonen vil navn på deltakerne og navn på skolene bli anonymiseres. Likevel kan det hende at du som deltaker kan bli gjenkjent på bakgrunn av svarene som blir gitt da du har stor kunnskap om temaet. Intervjuet vil bli sett på som rammene rundt veiledningsordningen, men kommer til å prøve å beskrive dette på en måte som kan anonymisere deg som informant.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20. juni 2018. Når prosjektet er avsluttet vil dataen som er samlet inn anonymiseres og vil slettes etter sensur på oppgaven.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Charlotte Mikalsen, epost; charlottemikalsen92@gmail.com, tlf; 93639003. Veileder er Nina Helgevold, epost; nina.helgevold@uis.no, tlf; 51833605.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Nina Helgevold

4036 STAVANGER

Vår dato: 17.01.2018

Vår ref: 57748 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 13.12.2017 for prosjektet:

57748	<i>Veiledning av nyutdannede lærere som støtte til profesjonsutvikling</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Nina Helgevold</i>
Student	<i>Charlotte Mikalsen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 21.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Lasse André Raas

Kontaktperson: Lasse André Raas tlf: 55 58 20 59 / Lasse.Raa@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Charlotte Mikalsen, charlottemikalsen92@gmail.com



INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du/dere har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

TREDJEPERSONOPPLYSNINGER

Du/dere har opplyst i meldeskjema at det vil registreres enkelte opplysninger om tredjepersoner, ved at informantenes veiledere omtales i intervjuene. Personvernombudet legger til grunn at fokus vil ligge på informantenes erfaringer, og at omfanget av tredjepersonopplysninger vil være lite. Vi legger videre til grunn at det gis informasjon til tredjepersoner.

DATASIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du/dere behandler alle data i tråd med Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

PUBLISERING AV PERSONOPPLYSNINGER

Du/dere har opplyst i meldeskjema at personopplysninger publiseres. Personvernombudet har lagt til grunn at du/dere innhenter samtykke fra den enkelte informanten til publiseringen. Vi anbefaler at hver enkelt informant får anledning til å lese og godkjenne sine opplysninger før publisering.

PROSJEKTLUTT

Prosjektlutt er oppgitt til 21.06.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du/dere vil anonymisere datamaterialet ved projektlutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Vedlegg 5 – Informasjon til skolene

Til rektorer/avdelingsledere

Denne e-posten inneholder informasjon til skolene som skolene må være oppmerksom på når nyutdanna lærere tilsettes. Merk spesielt søknadsfrist til UiS 1.juni dersom skolen trenger ny/flere veiledere.

Vi har pr dato ikke oversikt over nyutdanna lærere som starter opp i i august. Erfaringsmessig kan det øke utover, så vi sender informasjon om ordningen til alle skolene og ber dere være oppmerksomme på informasjonen, enten før skolestart eller dersom dere tilsetter nyutdanna lærere i løpet av skoleåret.

Velkomstsamling for alle nyutdanna lærere som er tilsatt i kommune
I løpet av september inviteres nyutdanna lærere, sammen med sine veiledere og skoleledere, til en velkomstsamling der skolesjefen ønsker dem velkommen til kommune. Egen invitasjon med påmeldingsinfo kommer seinere.

Tariffestet redusert undervisningstid første arbeidsår

Etter arbeidstidsavtalen har alle lærere rett til å få redusert undervisningen med inntil 6% fra skoleårets begynnelse det første yrkesåret etter fullført faglig og pedagogisk utdanning. Læreren disponerer den frigjorte tiden til for- og etterarbeid og faglig ajourføring på skolen, dersom man ikke blir enige om noe annet. Det anbefales at veiledningsmøter legges utenom denne tiden.

Etablering av veiledningsmøter for nyutdanna lærere på skolen: «Alle skal med»

kommune har, gjennom det gode arbeidet som gjøres ute på skolene, kommet langt med å gi alle nyutdanna veiledning i den viktige startfasen i yrkeslivet. I vår hovedutlysning av lærerstillinger står det i annonsen at kommune tilbyr veiledning av nyutdanna lærere. Skolesjefen er opptatt av at skolene fortsetter å holde fokus på dette og ber rektorene etablere veiledning med jevnlig veiledningsmøter, for alle nyutdanna lærere som tilsettes på skolene, enten det er fra skolestart eller i løpet av skoleåret. En kan regnes som nyutdanna i inntil 3 år. Forskning viser at særlig det første året som lærer er av stor betydning for den enkeltes yrkeskarriere. Mange nyutdanna har utbytte av å få tilbud om veiledning utover det første året, særlig ved bytte av arbeidsplass.

Hvis skolen ikke har egen veileder

De fleste skolene har egne veiledere. Søknadsfrist til modulen er 1.juni. For informasjon om kurset og søknadsskjema, klikk på vedlagte lenke:

<http://www.uis.no/kurs-etter-og-videreutdanning/etter-og-videreutdanning/kurs/veiledning-av-nye-laerere/>

Nettverkssamlinger med aktuelle tema gjennom skoleåret samles i et årshjul

I tillegg til at de nyutdanna får veiledning på skolene, inviterer Oppvekst og levekår alle nyutdanna lærere til samlinger gjennom skoleåret. Programmet samles i et årshjul som presenteres på velkomstsamlingen i september. I fjor ble det gjennomført en spørsmålsrunde til de nyutdanna lærerne, og svarene som kom inn bekrefter at både veiledningen på skolen og samlinger er viktige for dem i starten på yrkeslivet.

Vilkår for de som gir veiledning og de som mottar veiledning

Tid:

Tidligere har rektorene blitt enige om at de ønsket å være noenlunde samkjørte i forhold til hvilke vilkår veilederne og de nyutdanna skulle få for å få tid sammen. En kartlegging foretatt i fjor, viser at den mest utbredte måten å kompensere på i er at veilederen får 1t/u red. undervisning til å utføre veiledningsoppgaven. Noen skoler gir 0,5t/u, som ser ut til å

samsvare med at det planlegges færre veiledningsmøter. Den nyutdanna får oftest fra 0,5-1t/u red. undervisningstid. Kartleggingen viser at noen skoler legger veiledningstiden inn i arbeidstidsavtalen i stedet for andre oppgaver.

Funksjonstillegg:

I _____ kommune er det framforhandlet funksjonstillegg på kr 8000,- i for veileder med godkjent veiledningsmodul, som har veiledningsoppdrag. Rektor melder dette til _____ - regnskap på ordinær måte.

Lønn:

Modulene bygger studiepoeng på lærernes samlede kompetanse, til for eksempel adjunkt m/opprykk; som kan gi uttelling på fast lønnplassering. Det er 2 veiledningsmoduler á 15 studiepoeng.

Vedlegg 6 – Årsprogram for nyutdannede lærere

25.09.2017

Veiledning nyutdannede lærere – årsprogram kommune 2017-2018.

		ansvar
Påmeldingsfrist 01.sept.	Frist påmelding for å utdanne seg til veileder: grunnenne A 15 stp eller fordypningsemne B 15 stp Lærerne melder seg på direkte til UiS etter avklaring med rektor.	rektor informere lærere om frist, lærere søke selv
august/september	Utarbeide oversikt fra skolene over nyutdannede som er i veiledning	O&L (: .kom.)
onsd. 20.sept. kl.13.00-15.00	Velkomstsamling for nyutdannede lærere, med sin veileder og rektor/avd.leder. Velkommen til _____ kommune Ny på skolen - Når starten er god	O&L
Direkte info fra UiS om datoer og kursopplegg	Samlinger for lærere som tar veiledningsmoduler på UiS dette året: *Grunnenne: 15 stp: Profesjonell veiledning for nyutdannede lærere. Oppstart: 11.-12.september *Fordypningsemne B: 15 stp: Profesjonslæring i utdanning og yrke. Oppstart: 14.september https://www.uis.no/kurs-etter-og-videreutdanning/etter-og-videreutdanning/kurs/veiledning-av-nye-laerere/	UiS
månedlig el. etter behov gj. hele året	Veiledningsmøter på skolen mellom veileder og nyutdannede lærer(e)	rektor
ons. 18. oktober kl. 09:00 - 15:00	Faglig forum for veiledere på UiS; Alle veilederne er velkommen til faglig oppdatering, enten de gir veiledning i år eller ikke.	UiS
tors. 19.oktober kl.12.00-15.00	Halvdagssamling for nyutdannede Tema: Hjem/skole-samarbeid Egen invitasjon med program og påmelding sendes ut til skolene.	O&L
tirs. 14. november kl.12.00-15.00	Halvdagssamling for nyutdannede Tema: Tilpasning til flerspråklige elever i klassen, todelt samling: for lærere i 1.-4. klasse og 5.-10.klasse. Egen invitasjon med program og påmelding sendes ut til skolene.	O&L
ons. 6. desember kl.12.00-15.00	Halvdagssamling for nyutdannede Tema: Læreren som leder. Egen invitasjon med program og påmelding sendes ut til skolene.	O&L
tirs. 6. februar, kl.12.00-15.00	Halvdagssamling for nyutdannede lærere og veiledere. Tema: Lesing og skriving som grunnleggende ferdighet i fag. Egen invitasjon med program og påmelding sendes ut til skolene.	O&L
tors. 22. februar kl. 09:00 - 15.00	Faglig forum for veiledere på UiS; Alle veilederne er velkommen til faglig oppdatering, enten de gir veiledning i år eller ikke.	UiS
tors.22. mars, kl.12.00-15.00	Halvdagssamling for nyutdannede; Tema: Vurderingsarbeid i klasserommet. Egen invitasjon med program og påmelding sendes ut til skolene.	O&L
ons. 18. april	Solaseminaret er en dagssamling arrangert av UiS. Den vil være åpen for alle (nyutdannede, veiledere og ledere på skole/ i kommune) og etter først til møllen- prinsippet. Invitasjon sendes til skolene via O&L..	UiS
mai-juni	Info til skolene: -informasjon til skolene om å tildele veileder og om oppstartsamling -påmelding til modulen for neste skoleår direkte til UiS.	Info til skole: O&L Info til lærere: rektor Direkte påmelding til UiS
Juni-august eller i løpet av året	Etablere de nyutdannede lærerne som blir tilsatt på skolen i et veiledningsforhold	rektor

*Egen invitasjon med program og påmelding sendes ut til hvert arrangement, via rektor/avd.leder.

*Årsprogrammet sendes på e-post og legges ut på www.s.kommune.no, under *Presentasjoner*

*Merk deg datoene i årsprogrammet og etterspor påmeldingsmulighet hos din nærmeste leder.

*Kontakt oppvekst og levekår (O&L): kommune.no