

MASTEROPPGÅVE

Masterstudium i skuleretta utdanningsvitenskap med fordjuping i
profesjonspedagogikk

Mai 2020

Nyutdanna lærarars oppleving av rettleiing som ei støtte mot profesjonell utvikling



Skalapendra/Shutterstock.com

Rebekka Hjelle

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Institutt for grunnskule- og faglærerutdanning

Antal ord: 43 298

Samandrag

Tema for denne studien er rettleiing av nyutdanna lærarar. Mange opplever det som utfordrande å vere ny i læraryrket. Rettleiing er eit av tiltaka som kan støtte opp om dei nye og bidra til at færre går ut av yrket. Eg har på bakgrunn av dette undersøkt korleis seks nyutdanna lærarar opplever rettleiing, og korleis den kan støtte profesjonell utvikling. Det har vore eit mål å finne dei gode opplevingane, slik at ein kan lære av dei, og implementere dei hos fleire nyutdanna lærarar. Det er i oppgåva hovudsakleg brukt teori om rettleiing, profesjonell utvikling og ulike kunnskapstypar. Gjennomgang og presentasjon av forskinga på området er i hovudsak avgrensa til norsk og nordisk forskning, med nokre internasjonale innspel.

Eg har gjennomført ein kvalitativ undersøking for å få tak i opplevingar til lærarane, både fellestrekk, og det som er ulikt. Ein open samtale med variasjon av spørsmål og tema, samt oppfølgingsspørsmål, har vore til hjelp for å kunne samanlikne svara som kom inn. Utvalet informantar er strategisk. Alle er nyutdanna, tilsett ved ein Oslo-skule i minimum eitt år og maks to, har motteke rettleiing og har hatt ei positiv oppleving med det. Dei seks lærarane jobbar ved ulike skular.

Eg fann ut at fleire av prinsippa for rettleiing av nyutdanna lærarar er etterlevd i praksis. Felles for alle er at dei opplever rettleiing som eit nyttig og lærerikt initiativ i ein elles utrygg og usikker start på yrkeslivet. På eitt punkt skil funn i denne studien seg frå rettleiingsteori. Dei fleste informantane la vekt på at det er den uformelle rettleiinga som opplevast som mest betydingsfull. Hovudtyngda av tidlegare forskning legg meir vekt på den formelle rettleiinga, mens denne studien sannsynleggjer at det er ei blanding av formell og uformell rettleiing som kan vere det som gir best utbytte og profesjonell utvikling for informantane. Funn i studien vil vere relevant for både nyutdanna lærarar, rettleiarar og skular.

Abstract

The subject for this study is mentoring of newly qualified teachers. A lot of newly qualified teachers find entering the teacher profession challenging. Mentoring can therefore be an important support for these teachers, and may keep them in the profession for a longer time. In this study I have researched how six newly qualified teachers experience mentoring, and how it can support professional development. It has been important to look for the good experiences so that we can learn from them and implement them in other mentoring and induction programs. The theoretical framework is mainly from theory of mentoring, professional development, and different types of knowledge. The review and presentation of the theoretical framework is mainly limited to Norwegian and Nordic research, with some international input.

I have conducted a qualitative study to obtain the teachers experiences, both common traits, and differences. An open conversation with a variety of questions and topics, as well as follow-up questions has been helpful in comparing the collected data. The selection of informants is strategic. All the respondents are newly qualified teachers who have worked for one or two years in schools in Oslo. All respondents had a positive experience with having a mentor. The six teachers all work at different schools.

Many of the principles for mentoring newly qualified teachers are implemented into the respondents mentoring practice. It is common amongst the respondents that mentoring is useful and supportive in a otherwise uncertain and stressful start to the professional life. The findings in this study differ from theory on mentoring as it points to different structures of mentoring as most beneficial. The majority of respondents emphasized that it is the informal mentoring that is most beneficial. Previous research places the emphasis on the formal mentoring. This study demonstrates that it is a mixture of both formal and informal mentoring that can be most beneficial for professional development. The findings in this study will be relevant to newly qualified teachers, mentors, and schools.

Forord

Denne masteroppgåva er ei avsluttande oppgåve i eit toårig masterstudie i skuleretta utdanningsvitenskap med fagfordjuping i profesjonsretta pedagogikk. Studiet har for meg vore ein verdifull arena for kompetanseutvikling. Etter desse to lærerike, utfordrande og kjekke åra med masterstudiet, er det mange som fortener ein takk. For det første vil eg takke rettleiaren min, Inger Ulleberg ved Oslo Metropolitan University Storbyuniversitetet (OsloMet), for god rettleiing og enormt engasjement. Du har hjelpt, utfordra og motivert meg, samtidig som du har vore ein god støttespelar og inspirator. Dette har gjort til at eg har hatt eit høgt læringsutbytte og glede av arbeidet med masteroppgåva mi. Eg vil også rette ein takk til alle som har undervist oss masterstudentar i løpet av studiet. Samlingane på OsloMet har stort sett vore av høg kvalitet. Vidare vil eg takke medstudentane mine i masterkullet, og ein spesiell takk til kollokviegruppa mi som har fungert som sparringpartnarar og vennar gjennom studiet. Eg vil også takke alle informantane i studien min som har vore villige og motiverte til å stille til intervju. Tusen takk for at de har sett av tid til dette, og for at eg har fått lov til å komme inn i tankane og opplevingane dykkar.

Til slutt vil eg også takke for all hjelp frå tolmodige familiemedlemmer og venner som har sett meg sitte med nasen over tastaturet det siste året, og ikkje minst mamma som har gitt gode språkråd. Du er eit stort forbilde for bevaring av gode nynorsk-kunnskapar. Eg gler meg til å no få meir tid i lag med dykk igjen.

Oslo, mai 2020

Rebekka Hjelle

1.0 Innleiing	1
2.0 Teori	3
2.1 Omgrep	3
2.1.1 Rettleiing	3
2.1.2 Rettleiar eller mentor	5
2.1.3 Nyutdanna lærar	6
2.2 Teori	7
2.2.1 Tidlegare forskning	7
2.3 Profesjonell utvikling og profesjonskompetanse	12
2.3.1 Profesjonell utvikling	12
2.3.2 Profesjon	13
2.3.3 Teoriar om profesjonell kompetanse og utvikling	14
2.3.4 Rettleiing som grunnlag for profesjonell utvikling hos nyutdanna lærarar	19
2.3.5 Skulekultur og profesjonell utvikling	20
2.4 Kunnskapsformer	22
2.4.1 Episteme, techne og fronesis	22
2.4.2 Påstandskunnskap, ferdigheitskunnskap og fortrulegheitskunnskap	23
2.4.3 Taus kunnskap	24
2.4.4 Kunnskapsbase og praktiske synteser	26
2.5 Rettleiing	27
2.5.1 Nasjonale rammer for rettleiing	28
2.5.2 Formålet med rettleiing	28
2.6 Ulike rettleiingsmodellar og tradisjonar	29
2.6.1 Meisterlæretradisjonen	30
2.6.2 Handlings- og refleksjonsmodellen	32
2.6.3 Rettleiing basert på eit sosiokulturelt læringssyn	35
2.6.4 Terapiorientert rettleiing: betydning av emosjonar og empati	36
3.0 Metode	39
3.1 Kvalitativ metode	39
3.2 Intervju	39
3.2.2 Utval	41
3.2.3 Gjennomføring av intervju	42
3.2.4 Transkribering	43

3.3	Analyse	44
3.3.1	Systematisk tekstkondensering	44
3.3.2	Trinn 1: Få eit heilskapsinntrykk	46
3.3.3	Trinn 2: Identifisere meiningsberande einingar – frå tema til kodar	47
3.3.4	Trinn 3: Frå kode til meining	49
3.3.5	Trinn 4: Samanfatning	49
3.4	Styrker og svakheiter i forskingsprosessen	49
3.4.1	Moglege feilkjelder ved intervju	50
3.4.2	Reliabilitet, validitet og overførbarheit	50
3.5	Etiske omsyn	53
3.5.1	Konfidensialitet	53
4.0	Presentasjon av funn	54
4.1	Å få tildelt rettleiar	54
4.1.1	Å ha ein spesifikk person å gå til	55
4.1.2	Vanskeleg å spørje andre kollegaer	56
4.2	Å ha medbestemmelse	57
4.2.1	Faste rammer: formell rettleiing	58
4.2.2	Situasjonsbestemt og behovsstyrt: uformell rettleiing	59
4.3	Å få emosjonell støtte	61
4.3.1	Tøft å vere ny	62
4.3.2	Å ha nokon å lufte tankar med	63
4.3.3	Å ha ein som sjekkar om alt står greitt til	63
4.3.4	Trygg lærarrolle	65
4.3.5	Mangel på støtte	66
4.4	Oppleving av utvikling	67
4.4.1	Lærararbeid	67
4.4.2	Bekreftelse	71
4.4.3	Ulike arbeidsmåtar i rettleiing, og kva påverknad dette har på opplevd utvikling	72
4.5	Å få støtte av andre enn rettleiar	75
4.5.1	Skulekultur og praksisfellesskap	75
4.5.2	Støtte frå andre kollegaer	77
4.5.3	Vanskeleg å spørje om hjelp	80
4.6	Oppsummering funn	81

5.0 Drøfting	84
5.1 Å få tildelt rettleiar	84
5.1.1 Kvifor rettleiaren er viktig for vegsøkaren	84
5.1.2 Kvalitetar i ein rettleiar	86
5.1.3 Relasjonen mellom vegsøkar og rettleiar	86
5.2 Å ha medbestemmelse	89
5.2.1 Rettleiingas struktur	89
5.2.2 Initiativ og atmosfære	93
5.2.3 Rettleiingas innhald	94
5.2.4 Tid i rettleiing	96
5.3 Å få emosjonell støtte	97
5.3.1 Kvalitetar i rettleiaren som støttar vegsøkaren emosjonelt	98
5.3.2 Empatiens betydning i rettleiing	99
5.3.3 Tilbakemeldingar og bekreftelse i rettleiing	100
5.3.4 Emosjonell støtte og kva det har å seie for profesjonell utvikling	101
5.4 Oppleving av utvikling	102
5.4.1 Kva har vegsøkarane lært?	102
5.4.2 Arbeidsmåtar i rettleiing	105
5.5 Å få støtte av andre	109
5.5.1 Samarbeidskultur og arbeidsmiljøets betydning for nyutdanna lærarar	109
5.5.2 Kven får dei nyutdanna lærarane støtte frå utanom rettleiaren?	111
5.6 Oppsummering drøfting	112
6.0 Implikasjonar for praksis og forslag for vidare forskning	114
7.0 Avsluttande ord	116
Kjeldeliste	117
Vedlegg 1: Transkripsjonsnøkkel	126
Vedlegg 2: Utdrag frå transkripsjon	127
Vedlegg 3: Eksempel på fargekoding	128
Vedlegg 4: Intervjuguide	129
Vedlegg 5: Samtykkeskjema	133

Figurar:

- Figur 1 s. 4: Illustrasjon av rettleiingsformer frå Caplan, 1970, referert i Handal og Lauvås, 2000, s. 39.
- Figur 2 s. 16: Læringas fundamentale prosessar frå Illeris, 2012, s. 41.
- Figur 3 s. 17: Samla profesjonell kompetanse (kompetansetrekant) frå Skau, 2011, s. 58.
- Figur 4 s. 34: Den didaktiske praksis-trekanten frå Handal og Lauvås, 2014, s. 25.
- Figur 5 s. 46: Oversikt over analyseprosess inspirert av systematisk tekstkondensering, inspirert av Malterud, 2017.
- Figur 6 s. 48: Eksempel på koding av temaet “opplevd utvikling”.

1.0 Innleiing

Vi lever i ei tid med store endringar og utfordringar. Korona-pandemi og klimakrise er døme på dette. Kunnskap er såleis avgjerande for samfunnsutviklinga og grunnlag for demokrati, verdiskaping og velferd.

Likevel viser tal frå Statistisk Sentralbyrå (SSB) at ca éin av ti grunnskulelærarar sluttar i yrket innan fem år (Aamodt & Næsheim, 2019). Oppleving av manglande støtte blir ofte trekt fram som hovudårsak til at nyutdanna lærarar forlét yrket (Stortingsmelding nr. 6, 2019-2020). Funn frå TALIS (2018) viser også at berre kvar fjerde nyutdanna lærar har deltatt i støttande introduksjonsprogram, og kvar sjette nyutdanna lærar har fått utdelt ein rettleiar.

Yrkesstarten er krevjande for dei aller fleste og kan truleg forklarast i overgangen frå studiet til yrket der utdanninga ikkje klarar å førebu studenten godt nok på yrket som ventar (Fransson, 2001). For å imøtekomme utfordringane i overgangen, er det i dag fleire som vel å tilby rettleiing til nyutdanna lærarar. At skular tilbyr rettleiing visar at dei også ser verdi i å rekruttere og behalde gode lærarar (Ingersoll & Strong, 2011; Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Norske styresmakter ser det som viktig at nyutdanna lærarar får rettleiing av god kvalitet, og at overgangen slik er prega av trygghet (Stortingsmelding nr. 6, 2019-2020). Dette vil også ha påverknad på om dei blir verande i yrket. Bakgrunnen er eit overordna mål om å betre kvaliteten i barnehage og skule.

Sett i lys av viktige nasjonale mål og utfordringar knytt til kvalitet og fråfall av nyutdanna lærarar, så er det interessant å undersøke nærare kva som fungerer. Temaet for denne studien er difor rettleiing av nyutdanna lærarar. Eg skal sjå på korleis seks nyutdanna lærarar opplever rettleiing, og korleis den kan støtte profesjonell utvikling.

Formålet med studien er å utforske nyutdanna lærarars oppleving av tilbydt rettleiing, kva rettleiing kan føre til, og eventuelle manglar rettleiinga dei har fått har hatt. Det har vore eit mål å finne dei gode opplevingane med rettleiing, slik at ein kan lære av dei og implementere dei hos fleire nyutdanna lærarar. I jakta på opplevingane har eg også vore spesielt interessert i korleis opplevinga av rettleiing har ført til, eller kan føre til meistring og profesjonell utvikling. Gjennom intervju og analyse ønskjer eg at den empiriske undersøkinga bidrar til

kunnskap med særleg relevans for rettleiarar, lærarutdannarar og dei som arbeider med skulering av rettleiarar.

Med dette formålet, har eg formulert denne problemstillinga: *Korleis opplever nyutdanna lærarar at rettleiing kan bidra til profesjonell utvikling?*

Forskingsspørsmål i denne studien er:

- Når opplever den nyutdanna læraren rettleiing som fruktbar og nyttig?
- Korleis kan rettleiing bidra til å styrke profesjonell utvikling hos nyutdanna lærarar?

2.0 Teori

2.1 Omgrep

I dette kapitlet vil eg gjere greie for sentrale omgrep i oppgåva, som *retteiing*, *retteiar*, og *nyutdanna lærar*. Eg vil presentere omgrepa med utgangspunkt i relevant litteratur og teori, for så å avgrense og presentere korleis eg har valt å bruke dei i min studie.

2.1.1 Retteiing

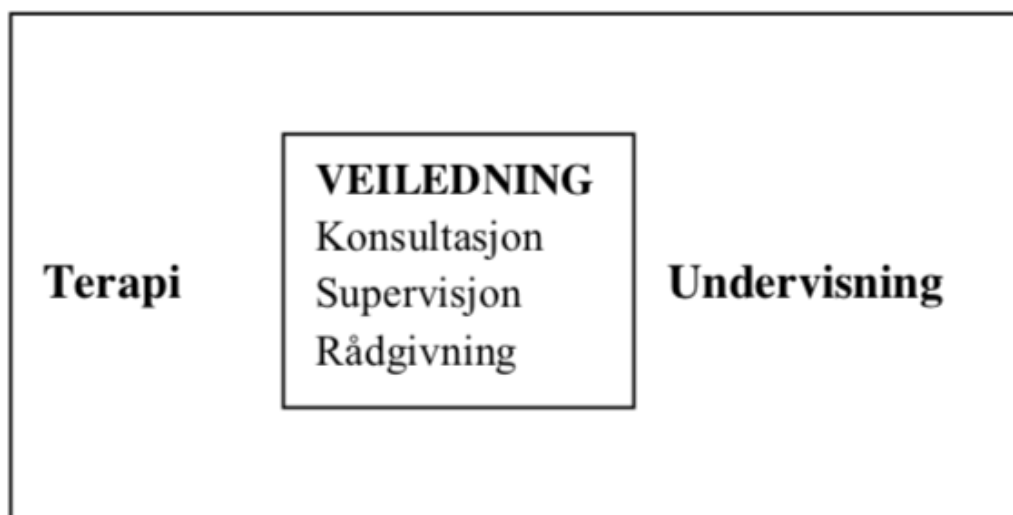
Denne oppgåva tek utgangspunkt i retteiing som ein strukturert og kvalifisert aktivitet. I følge Lauvås og Handal (2014) er ikkje retteiing eit eintydig omgrep. Eg skal difor sjå nærare på nokre av variasjonane for å bygge opp ei forståing for korleis omgrepet er brukt i denne oppgåva. Dette vil bidra til å belyse problemstillinga på ein konstruktiv måte.

Når Lauvås og Handal (2014) diskuterer retteiing, er det altså den kvalifiserte retteiinga som meinast, eit aspekt av retteiing som også er tema i denne oppgåva. Grunnleggjande for kvalifisert retteiing i lærarprofesjonen er at retteiaren har kompetanse innanfor pedagogisk arbeid, men også innanfor retteiingsfaget. Målet for retteiinga er å ruste den nyttilsette nyutdanna i møte med yrket. Det finnast fleire ulike omgrep som brukast om personen som mottar retteiing. I norsk faglitteratur er det blant anna vanleg å bruke omgrepa *mentee*, *protesje* og *vegsøkar* (Bjerkholt, 2013, s. 38). I denne oppgåva har eg valt å bruke ordet *vegsøkar* for dei som mottar retteiing. I kvalifisert retteiing, betyr det eit målretta og strukturert samarbeid mot eit ønska resultat (Lauvås & Handal, 2014). Målretta betyr her at formålet med retteiing er kjend for begge partar. Strukturen vil variere.

Behovet for retteiing er blitt uttrykt i fleire yrkesgrupper, og kan ha fleire positive innverknader for arbeidsplassen. Det kan gi ei djupare forståing av yrket, refleksjon over handlingar, utvikling av eiga kunnskapsbase, oppmuntring til modernisering og fornying (Lauvås & Handal, 2014).

Det har vore ulike forståingar for og definisjonar av retteiing, deriblant *counselling*, *supervision*, *guidance* og *coaching* (Lauvås & Handal, 2014). Dette peikar mot fleire ulike

måtar å samtale på. Lauvås og Handal (2000) viser til Caplan's omgrepsavklaring i si utgreiing av omgrepet rettleiing. Caplan (1970) skil mellom *terapi*, *rettleiing*, og *undervisning*. Innanfor rettleiingsomgrepet finn ein så samtaleformene som blir omtalt som konsultasjon, supervisjon og rådgiving.



Figur 1 Illustrasjon av rettleiingsformer (Caplan, 1970, referert i Handal & Lauvås, 2000, s. 39).

Sjølv om Lauvås og Handal (2000, 2014) set eit skilje mellom terapi og rettleiing, trekk dei likevel fram korleis rettleiing mellom kollegaer på arbeidsplassen kan bidra til å arbeide med følelsar som blir utløyst av arbeidet og som samtidig gir eit forum for samtale om faglege spørsmål. Dei presiserer at rettleiing bør skje på ein måte som er hensiktsmessig for den tenkte arbeidsplassen, slik at den bidrar til eit sunt arbeidsmiljø.

Skagen (2004) forstår rettleiing på ein litt annleis måte, og meiner at det sentrale ved rettleiing er dialogen (s. 19). Poenget er altså ikkje nødvendigvis å oppnå einigheit, men å oppnå gode samtalar. Det han peikar på som sentralt ved rettleiing er at denne består av eit saksforhold og ein relasjon, der innhaldet er bestemt ut i frå tema og kontekst. Rettleiinga er altså påverka av rammene for kva kontekst ein er i og bør difor sjå annleis ut for lærarar og tømrarar. I denne oppgåva er konteksten for rettleiing å vere nyutdanna lærarar i eit nytt yrke.

Rettleiing kan delast inn i formell og uformell (Bjerkholt, 2017). Den formelle rettleiinga kjenneteiknast som strukturert og planlagt, og med tidsfristar og forventningar til rettleiingas

innhald. Uformell rettleiing derimot er meir spontane og tilfeldige samtalar der ein opplever læring og utvikling (s. 69-83). Forskingsfeltet er noko ueinige i kva som er den beste strukturen for rettleiing. Det er fleire som meiner at den formelle rettleiinga, prega av system og som er planlagt er den som tenar vegsøkaren best som ny i yrket (Ulvik & Smith, 2011; Williams, Prestage & Bedward, 2001). Likevel er det også forskning om rettleiing på arbeidsplassen som viser til at det er den uformelle rettleiinga som er mest nyttig og som gir best læring og kunnskapsauke (Singh, Brains & Vinnicombe; Chao, Walz & Gardner, 1992).

På bakgrunn av dei ulike rettleiingsdefinisjonane presentert, er rettleiing i denne studien forstått som eit møte mellom ein kvalifisert rettleiar og ein vegsøkar. Forholdet skal ha vore oppretta i samband med utøving av, og oppstart i læreryrket. Dette inneber både den faste og formelle rettleiinga, samt den meir uformelle rettleiinga mellom vegsøkar og rettleiar. Det er viktig å presisere at rettleiing kan komme i fleire former enn dei som er beskrive i denne studien. Blant anna kan ein sjå til grupperettleiing som ein del av mange nye lærarars rettleiingstilbod. Likevel har eg på bakgrunn av informantanes oppleving valt å ikkje inkludere grupperettleiing, då det framkom i intervjuet at ingen hadde hatt dette.

2.1.2 Rettleiar eller mentor

I rettleiing av nyutdanna varierer det kva omgrep ein brukar, rettleiar eller mentor. Sand og Storhaug (2011) meiner at omgrepet mentor dekkjer situasjonen der ein nyutdanna får fagleg rettleiing av ein meir erfaren yrkesperson. Dei vel difor å bruke dette omgrepet for å skilje denne funksjonen frå praksislærarars rettleiing under utdanning. Dei peikar blant anna på forskjellen mellom praksislærarens rettleiingsoppgåve ovanfor studentar og mentorens rettleiing ovanfor ein nyutdanna kollega. Dei legg i forholdet at praksislæraren både skal rettleie og sertifisere studentane, medan mentorens oppgåve er å rettleie og støtte utan noko sertifiseringsoppdrag.

Olsen (2010) nemner at mentoromgrepet går igjen i dei fleste tilfelle når rettleiingsrolla blir diskutert internasjonalt. Han meiner at ein litt enkelt sagt kan antyde at omgrepet mentor går att i mesterlæretradisjonen, medan ordet rettleiar kan sjå ut til å nyttast oftare innan handlings- og refleksjonsmodellen.

I Stortingsmelding 11 (2008-2009) er omgrepet mentor brukt i betydninga ein erfaren kollega som fungerer som rettleiar for nyutdanna. Men som Smith og Ulvik (2010) peikar på, herskar det framleis ein del usikkerheit med omsyn til omgrepet. Dei viser blant anna til eit brev frå Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet der dei tilrår bruken av omgrepet rettleiar om dei som skal rettleie nye lærarar (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 2). Dei konkluderer med at om ein skal følge skriv frå Kunnskapsdepartementet, vil det å ta vekk omgrepet mentor også føre til at ein ikkje har noko språkleg skilje mellom rettleiarar i grunnutdanninga, praksislærarar og rettleiarar av nye lærarar. Ho meiner dette kan skape forvirring når det same omgrepet, rettleiar, skal nyttast for to ganske ulike roller. Også i dei nye retningslinjene og forpliktingane frå Kunnskapsdepartementet (2018) brukar dei *kvalifisert rettleiar* som omgrep (s. 6).

Dersom ein skal samanfatte bruken av omgrepa “mentor” og “rettleiar” med tanke på rettleiing av nyutdanna lærarar i norsk skule, ser det ut til at det framleis herskar ein del tvil og ueinigheiter rundt bruken. Ettersom Kunnskapsdepartementet brukar rettleiar, så har eg i denne oppgåva valt å nytte omgrepet “rettleiar” trass i kritikken frå Smith (2012).

2.1.3 Nyutdanna lærar

For å gi eit bilde av korleis rettleiing kan påverke nyutdanna lærarars profesjonelle utvikling, vil eg her seie noko om kven desse personane kan vere.

Enkelte internasjonale forskingsdokument reknar ein lærar som nyutdanna dei første tre åra etter fullført utdanning (Hobson et al., 2009, s. 207). Det er heller ikkje slik at den nyutdanna læraren nødvendigvis er ung og ikkje har erfaring i yrkeslivet. Dagens samfunnsmonster viser at fleire skiftar karriere i løpet av sitt yrkesaktive liv. Det betyr at nokre lærarar vil velje seg vekk i frå yrket etter nokre år, samtidig som at andre kjem til i yrket i vaksen alder etter å ha hatt andre karrierar først. Den nyutdanna læraren kan med andre ord vere svært varierende når det gjeld både alder og livs- og yrkeserfaring (Smith & Ulvik, 2010, s. 207).

Prinsippa og forpliktingane for rettleiing skriv tydeleg at nyutdanna lærarar er lærarar som arbeider i sitt første eller andre år (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6). Med bakgrunn i desse nasjonale prinsippa, har eg valt å bruke den same definisjonen i min studie.

2.2 Teori

Utgangspunktet for den teoretiske tilnærminga i studien er relatert til problemstillinga der fokuset er på korleis nyutdanna lærarar opplever rettleiing som bidrag til profesjonell utvikling. Rettleiingsfeltet er eit stort og til tider uoversiktleg felt. Intensjonen med det teoretiske rammeverket er difor eit forsøk på å forstå og forklare betydinga av studiet eg har gjort. Den aktuelle teorien eg presenterer i dette kapittelet bidrar etter mitt syn til å belyse oppgåva si problemstilling på ein konstruktiv måte. I tillegg bygger teorikapittelet opp ei forståing for omgrepa nyutdanna lærarar, ulike kunnskapsformer, profesjonell utvikling og profesjonskompetanse, samt rettleiing og ulike tradisjonar og modellar for rettleiing. Først vil eg presentere tidlegare forskning som er relevant for oppgåva og problemstillinga mi.

2.2.1 Tidlegare forskning

For å setje meg inn i rettleiingsfeltet, som er eit stort og uoversiktleg felt, valde eg først å sjå på pensum frå masterstudiet “Skuleretta utdanningsvitskap med fordjuping i profesjonspedagogikk”. Ut i frå dei første funna mine brukte eg så referanselistene for å finne fram til relevant og sentral forskning. Eg valde også å nytte meg av fleire databaser. Søkemotorar eg har nytta meg av er blant anna Idunn, Oria, Google Scholar, Eric, Sage Journal og Bibsys brage. For å finne søkeord tok eg utgangspunkt i problemstillinga mi og omgrep frå kjeldelister i pensum. Eksempel på søkeord som er nytta er blant anna *nyutdanna*, *rettleiing*, *meistring*, *profesjonell utvikling*, *motivasjon*, *praksissjokk*, *vegsøkar*, og *rettleiar* (søka vart gjort på bokmål og engelsk). Eg har hovudsakleg avgrensa meg til norsk og nordisk forskning, med nokre internasjonale innspel.

For å få fram funn som er viktige for min studie, har eg i denne delen av oppgåva valt å lage underoverskrifter der eg presenterer relevant forskning. I eit uoversiktleg felt har eg på denne måten forsøkt å lage kategoriar for å systematisere og presentere det eg ser på som relevant for min studie. Gjennomgangen og presentasjonen av forskinga på området er difor ikkje meint som ei uttømmende oppsummering av forskning på feltet, men heller som ein oversikt over det som er særleg sentralt og relevant for min studie.

Overgang frå studie til yrkesaktiv

Omgrepet *praksissjokk* er ofte brukt for å beskrive nyutdanna lærarars møte med yrket (Caspersen & Raaen, 2014). I Rambølls (2016) undersøking finn dei at over halvparten av veksøkarane opplev overgangen mellom utdanning og yrkesaktiv såpass krevjande at det kan kallast eit sjokk (s. 16). Det er utfordrande å ikkje kjenne kollegaer på skulen ein skal jobbe på, og skulen har ofte ikkje nødvendige støttestrukturar på plass. Det er med andre ord krevjande for nyutdanna lærarar å skulle omstille seg frå det å vere student, til å vere yrkesaktiv. Omgrepet er brukt av mange, men det er også argumentert for at ideen om *praksissjokket* er overdriven og svakt empirisk forankra (Aamodt & Arnesen, 2010). Det at praksissjokket er svakt empirisk forankra kan også vere ein peikepinn på at det er vanskeleg for nyutdanna å setje ord på utfordringar og behov dei har (Caspersen & Raaen, 2014).

Damsgaard (2011) har gjort ein studie om møtet med yrket som nyutdanna lærar. Ho beskriv at møtet med yrket opplevast for mange som krevjande fordi starten er prega av å bli kasta ut i jobben. I tillegg erfarte fleire at dei fekk ansvar for fag og klassar som «var til overs» og som ikkje var ønska av andre lærarar. Fleire lærarar uttrykte også i studien at dei hadde fått gode faglege kunnskapar gjennom lærarutdanninga, men at dei var mindre førebudde på *det å vere lærar*. Rognsaa (2014) bekreftar dette ved å peike på at utdanning og praksisfeltet manglar ein felles visjon.

I ein rapport av Harsvik og Norgård (2011) om nyutdanna lærarar og rettleiing kjem det fram at grunnutdanninga aldri kan dekke alle behov eller gjere ein lærar ferdig utlært. Dei presiserer at den første tida i yrket er skjør, då denne tida og opplevingane ein har som heilt fersk kan ha vidare konsekvensar. Konsekvensane av negative opplevingar som ny kan påverke nivå av kunnskapsutvikling, samt oppleving av eiga praksis og tankar om å halde

fram i yrket. Rapporten underbyggjer på mange måtar at god rettleiing er svært viktig for nyutdanna lærarar.

Kva er god rettleiing for nyutdanna lærarar?

Lejonberg (2016) har analysert spørjeskjema som nye lærarar og rettleiarar har svart på i Noreg og Sverige. Ho spurte lærarar frå både grunnskulen og den vidaregåande skulen. Formålet med spørjeskjemaet var å finn ut av korleis lærarane og rettleiarane meinte rettleiing burde drivast for å opplevast som verdifullt og nyttig.

Klarheit i rettleiing kom fram som eit viktig funn (Lejonberg, 2016). Klar rettleiing er kjenneteikna av tydelige tilbakemeldingar, gode råd og eksempel på god undervisning. Rettleiarar kan ved bruk av klar rettleiing gi konkrete tilbakemeldingar om den nyutdannas praksis, og slik støtte den nye i sin profesjonelle utvikling. Lejonberg (ibid) legg vekt på at klar rettleiing kan bidra til at nye lærarar opparbeider tru på eiga lærarrolle og at dei opplev meistring i arbeidet dei gjer. Dette kan ha betydning for korleis den nye lukkast i arbeidet.

Hardvik og Norgård (2011) og Ingersoll og Smith (2004) peikar på vilkår for å få til ei vellykka rettleiingsordning. For det første må rettleiaren ha god rettleiingskompetanse og erfaring i yrket. Rettleiaren bør også undervise i same fag som vesøkaren. Studien til Bjerkholt (2013) støtter også opp om at rettleiar og vepsøkar bør undervise i same fag og meiner læring og utvikling vil bli betre som følge av moglegheita til å gå meir i djubden i fagkunnskap og fagdidaktikk enn elles.

Parallelt med rettleiarens erfaring og kompetanse, kan det vere nyttig at rettleiinga skjer systematisk (Smith & Ulvik, 2011). Williams, Prestage og Bedward (2001) støtter opp om at systematisk rettleiing er viktig fordi «det er lett for kollegaer å tenke at alt går bra når man er ny» (s. 261). Eit tredje vilkår for vellykka rettleiing er at den må inngå som del av arbeidsoppgåvene, og ikkje følast som ekstra belastning eller meirarbeid (Bjerkholt, 2013; Smith & Ulvik, 2011). Dette kan innebære at den nyutdanna og rettleiaren får reduserte undervisningsplikter slik at før- og etterarbeid i forbindelse med rettleiing er inkludert i dei eksisterande arbeidsoppgåvene (Harsvik & Norgård, 2011; Ingersoll & Smith, 2004).

Smith (2016) brukar omgrepet profesjonskunnskap når ho argumenterer for kva det er rettleiarar treng å kunne for å best rettleie veggøkarar. For det første er det viktig at rettleiaren kan artikulere eiga praksisteori og ut i frå den kople samanhengar mellom dei ulike kunnskapstypene. I tillegg må rettleiarar evne å modellere god praksis, og gi tilbakemeldingar til veggøkar som kan bidra til refleksjon. Sist meiner ho at det er viktig at rettleiarar er erfarne i yrket, samt at dei har kunnskap om praksisfellesskapet og skulens struktur.

Internasjonal forskning viser til at fleire land brukar induksjonsprogram for nye lærarar. Eit induksjonsprogram er ei innføring i yrket som ofte skjer det første året som nyutdanna. Støtta består av rettleiing, enten individuelt eller i grupper, samt andre støttetiltak som eksempelvis nedsatt undervisningsplikt og hjelpelærar (Hobson et al., 2009). Slik type programprega innføring i yrket er ikkje uvanleg i typiske profesjonsyrker som eksempelvis legar og advokatar. Dette har blant anna ført til at rettleiing har vorte satt på dagsorden fleire stader. Hobson et al. (ibid) har undersøkt fleire studie som blant anna viser til at rettleiing er ein effektiv måte å støtte den nye lærarens profesjonelle utvikling på. Rettleiing kan altså vere ein effektiv måte å redusere blant anna kjensle av isolasjon, auke av sjølvfølelse og sjølvtilitt i tillegg til at det kan betre evna til refleksjon over eiga praksis og problemløysing. Teamarbeid og felles refleksjon om lærarrolla er hensiktsmessig for nyutdanna i deira profesjonelle utvikling (Damsgaard, 2011; Raaen, 2011). Rettleiing kan altså, om gjort riktig, vere med på å støtte den nye læraren med å setje vanskelege opplevingar i skuggen, og fokuserer på kjensle av meistring og jobbtilfredsheit.

Fallgruver og utfordringar ved rettleiing av nyutdanna lærarar

Studien til Hobson et al. (2009) viser til ein del fallgruver som kan dukke opp i rettleiing. Dei peikar spesielt på tre ting; at rettleiar ikkje lukkast i å gi god nok emosjonell og psykisk støtte, at lærarar ikkje blir møtt med nok autonomi, og at rettleiarar kan ha ein tendens til å drive rettleiing for teknisk eller praktisk.

Studiar dei viser til peikar på at for teknisk rettleiing ikkje gir rom nok for pedagogiske samtalar, refleksjon rundt, og prinsipp bak praksisen (Hobson et al., 2009). Ein slik teknisk

rettleiing vil difor kanskje vere negativt for veksøkarars utvikling og læring. Dei påpeikar også at rettleiing kan, om gjort riktig, lede veksøkaren inn i eit profesjonsfellesskap prega av openheit og lov til å søke etter støtte og råd. Dei meiner at rettleiingsprogram kan vere med på å utvikle ein slik kultur for profesjonell utvikling innanfor skulens krets.

Forsking viser også til at rettleiing kan vere utfordrande for nyutdanna dersom det opplevast som meirarbeid. Dei peikar eksempelvis på at dersom rettleiinga er dårleg eller svært tilfeldig, eller at rettleiaren ikkje er god nok på emosjonell støtte og oppmuntring, kan rettleiinga opplevast negativt. Samtidig ser dei at om rettleiarane stiller tøffe krav til den nye, med for store arbeidsmengder, kan dette provosere fram angst og gi den nye ei kjensle av å ikkje meistre jobben sin. Andre utfordringar kan vere om det stillast for lave krav til den nyutdanna, og at den erfarne ikkje tør å gi nok ansvar. Dette kan føre til at dei nye ikkje vil lukkast i å forme eiga rolle og finne sin eigen identitet som lærar.

Kva har rettleiing å seie for å bli verande i yrket?

Undersøkinga «Reservestyrken av lærere» frå Kunnskapsdepartementet (2011, s. 20), viser at mange nyutdanna lærarar sluttar i yrket på grunn av for store klassar og for mykje ansvar. På den eine sida er dagens skule meir heterogene enn tidligare, som igjen stiller høgare krav til tilpassa opplæring og variert undervisning. På den andre sida har følelsen av for stort ansvar og for få vaksne som delar på ansvaret, også vore ein påverkande faktor for at nyutdanna lærarar sluttar (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Internasjonal forsking om rettleiing av nyutdanna lærar viser ein samanheng mellom lærarar som deltar i rettleiingsprogram og sannsynet for å slutte i yrket (Hobson et al., 2009). Spesielt gjeld dette for rettleiing det første året (Ingersoll & Smith, 2004). Lejonberg (2016) viser til at tydeleg og klar rettleiing kan bidra til at nyutdanna lærarar ønskjer å halde fram i yrket. Dei nyutdanna lærarane i studiet hennar som opplever at dei har fått klar rettleiing med klare tilbakemeldinga uttrykkjer lågare grad av intensjon om å slutte.

Betydinga av eit godt praksisfellesskap viser seg også viktig for at nyutdanna lærarar blir i yrket (Ingersoll & Smith, 2004). For nyutdanna lærarar vil praksisfellesskapet vere viktig i

mestringa av yrket. Det krev likevel eit tett samarbeid for at fellesskapet skal komme dei nye lærarane til gode, blant anna om planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning (Hanssen & Helgevold, 2010). Jakhelln (2011) forklarar også at støtte frå kollegaer og leiing, samt eit godt læringsmiljø er dei viktigaste faktorane for å behalde nyutdanna lærarar i skulen.

2.3 Profesjonell utvikling og profesjonskompetanse

I dette kapitlet vil eg presentere teori om profesjonell utvikling og profesjonskompetanse. Eg vil først gå inn på omgrepa profesjonell utvikling, profesjon og lærarprofesjon då dette er kjerneomgrep for denne oppgåva. Vidare vil eg gå inn på utviklingsteori, samt teori om korleis rettleiing kan ha innverknad på utviklinga. Sist vil eg komme inn på skulekulturens betydning for nye lærarars profesjonelle utvikling.

2.3.1 Profesjonell utvikling

Til omgrepet profesjonell utvikling for lærarar, kan ein legge ulike kjenneteikn. Rønnestad (2008) beskriv profesjonell utvikling som ei oppleving av endring mot ein forbetra praksis. Omgrepet viser altså til kvalitetar i den profesjonelles handlingar. Opplev ein ei slik endring vil ein ha ei betre forståing av korleis endring skjer. I tillegg vil ein oppleve at ein er blitt dyktigare i ferdigheiter. Evnar ein å jobbe seg gjennom utfordringar og forbetre praksis, vil ein altså oppleve ny driv og entusiasme for arbeidet. Då vil ein også ha betre føresetnadar for å møte på nye utfordringar seinare. Profesjonell utvikling treng difor ikkje nødvendigvis å samsvare med kor lenge ein har vore i yrket, men heller kva erfaringar ein har gjort seg i arbeidet.

Oppleving av tilbakegang derimot omfattar kjensla av at ferdigheiter stagnerer, at man har ein rutineprega praksis og ein voksende tvil rundt effektiviteten av det profesjonelle arbeidet ein driv med (Rønnestad, 2008). Dette oppfattast som ein stressprega arbeidssituasjon som kan

undergrave den profesjonelle sin positive arbeidsevne, og bidra til at ein er fast i ein vond sirkel.

Helleve og Langøren (2012) ser seg einige med Rønnestads forklaring og legg til at den profesjonelle utviklinga er ein kontinuerleg læringsprosess der ein arbeider med å setje ord på den tause kunnskapen. Profesjonell utvikling handlar altså om å analysere eiga praksis.

I min studie legg eg denne samla definisjonen til grunn når eg snakkar om profesjonell utvikling.

2.3.2 Profesjon

Klassisk profesjonsdefinisjon peikar på profesjonar som yrker der ein har ein teoretisk kunnskap frå ein spesialisert utdanning som grunnlag (Østrem, 2015; Molander & Terum, 2008). Det er altså kunnskapsgrunnet hos ein profesjon som skil den i frå andre liknande yrker (Fauske, 2008; Grimen, 2008). Ein profesjon har på så måte koplingar til høgare utdanning og forskning. Utdanninga til profesjonen har difor, tillegg til å overføre kunnskap til den enkelte, også som oppgåve å sertifisere yrkesutøvarar (Smeby, 2008).

Profesjonar kjenneteiknast også ved å ha eit spesielt ansvar for sitt samfunnsmandat (Molander & Terum, 2008). Profesjonsutøvarar har altså bestemte arbeidsoppgåver i samfunnet som er gitt ved politisk mandat (Molander & Terum, 2008). Val og handlingar ein gjer som profesjonsutøvar må i tillegg baserast på både kunnskapar og skjønn.

Skjønnsutøving er ein viktig del av ein profesjonar då situasjonar ein kjem over i ein profesjon ofte er ulike, og dermed også vanskelig å standardisere. Den profesjonelles val må difor bli fatta på bakgrunn av kunnskapar sett opp imot den enkelte handling (s. 20). I profesjonen læreryrket er det viktigaste samfunnsansvaret å sørge for at elevar lærer og utviklar seg.

Mausethagen (2013b) og Thue (2017) meiner at lærarprofesjonen ikkje oppfyller alle kriterier for den klassiske profesjonsdefinisjonen, og at den difor heller bør kallast ein semi-profesjon. Bakgrunnen for dette er at lærarprofesjonen i tillegg til å ha eit vitenskapleg grunnlag, også er basert på erfaring og taus kunnskap. Dei oppfyller med andre ord ikkje kravet om å vere

vitskapleg forankra. I tillegg manglar læraryrket monopol då det i dag er bruk av ufaglærte som har same arbeidsoppgåver som faglærte i yrket. Dette kan svekke profesjonens legitimitet om ein ser på kor viktig ein vitskapleg basis er for profesjonsutøving. Likevel kan ein sjå til meir moderne profesjonsdefinisjonar som heller vektlegg ansvaret for samfunnsmandatet som det viktigaste ved profesjonsutøvinga (Mausethagen, 2013b). Her passar lærarprofesjonen betre inn i omgrepet.

2.3.3 Teoriar om profesjonell kompetanse og utvikling

Eg vil vidare presentere nokre sentrale teoriar om korleis ein tileignar seg profesjonell kompetanse. Teoriane eg presenterer har hatt stor innflytelse på rettleingsfeltet. Eg vil først presentere Dreyfus og Dreyfus sin teori om ferdigheitstileigning. Vidare vil eg gå inn på Lave og Wenger og situert læring, og Skau med hennar modell for profesjonell kompetanse.

Ulike fasar i ferdigheitstileigning

Dreyfus og Dreyfus (1986, 1999) forklarar tileigningsprosessen av nye ferdigheiter i ein femtrinnsmodell. Dei fem trinna i modellen er høvesvis *novise*, *avansert begynnner*, *kompetanse*, *dyktigheit* og *ekspertise*, og poenget er at ein utviklar seg frå trinn til trinn kronologisk. Trinna er lagt opp til å vere ein prosess der ein lærer av ein ekspert som innehar taus kunnskap som skal overførast gjennom prosessen.

Dei første trinna i innlæringa av ferdigheiter er instruksjonsdrivne, og grunnleggjande erfaringar er sentralt. Dreyfus og Dreyfus (1986) kallar desse grunnleggjande kunnskapane for «knowing that». Personen som skal lære noko, vil ikkje i desse tidlege stadia evne å setje erfaringa eller kunnskapen i kontekst, og kan difor heller ikkje dømme handlingar ut i frå situasjonar. Difor vil det i dei tidlige stadia av innlæring vere lettare å lære seg reglar og fakta. Over tid vil den *avanserte begynnner* evne å kjenne igjen element i situasjonar som igjen vil påverke vala han eller ho tar.

Vidare i femtrinnsmodellen har dei neste nivåa som mål at veksøkaren sjølv skal bli *ekspert*. Ekspertens kompetanse beskrivast i motsetning til «knowing that», med omgrepet «knowing how» (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Denne kunnskapen er altså ekspertens tause og kroppslige kunnskap som har blitt ein del av utøvaren. Dei har no lært seg å skilje mellom situasjonar, og kan difor velje handling ut i frå situasjon.

Dreyfus og Dreyfus (1999) sin teori om ferdigheitstileigning ser på ferdigheiter som uavhengige element som må lærast kvar for seg for så å seinare kombinerast med praksis og sosial kontekst. Dei meiner altså at kvar enkelt ferdigheit må innlemmast i ein sosial samanheng for at ein skal ha tileigna den og kan bruke den. Eit slikt syn på ferdigheitstileigning er kritisert for å ikkje inkludere læringas sosiale sider. Dreier (2007) kritiserer dei første trinna av ferdigheitsmodellen, og meiner at innlæring av ferdigheiter like gjerne kan ha viktige sosiale sider ved seg sjølv om innlæringa skjer aleine. Dette kan eksempelvis vere den lærandes forhold og forbindelse til andre menneskes praksis enten direkte eller indirekte. Desse relasjonane kan difor ha påverknad på korleis personen lærer og vurderer ferdigheita, samt korleis ein førestiller seg at ferdigheita blir brukt. I læraryrket og for nyutdanna lærarar er dette truleg relevant då lærarkvardagen byr på ulike og nye utfordringar og avgjerder kvar dag, og at læring i yrket vil ha påverknad på andre kollegaer som eksempelvis underviser same klasse, fag eller liknande samarbeidsforhold. Dreyfusmodellen har også blitt kritisert for fokuset på bruk av instruksjon frå ekspertens side ovanfor veksøkaren på dei første nivåa i modellen. Illeris (2012) forklarar at hovudpoenget med ferdigheitsmodellen, er at det er eit for stort sprang frå åtferda til novisen til den erfaringsbaserte og kontekstuavhengige åtferda ein ekspert bør ha.

Situert læring og profesjonell utvikling

Lave og Wengers (2003) modell for læring, situert læring, peikar på at læring er noko som skjer i eit kompetent fellesskap. Tanken er at ein gjennom deltaking i fellesskap vil endre eiga sjølvforståing, og dermed lære. Ein vil gjennom å delta, litt og litt bevege seg frå *legitim perifer deltaking*, mot full deltaking. Det er med andre ord deltakinga til fellesskapet som er inngangen til læringa. I situert læring er det sentralt at kunnskap skal ervervast ved å delta. Kunnskapen skal altså ikkje overførast. Ei slik utvikling frå å vere utanforståande til å bli ein

fullverdig deltakar i eit kompetent fellesskap, er særleg relevant å sjå på i overgangen frå å vere student til å bli yrkesaktiv.

Illeris (2002) har retta kritikk mot ein slik forståing av læring, og meiner at ideen om situert læring er for snever. Han kritiserer tanken om at allereie etablerte læringsresultat ikkje kan sjåast på i samanheng med nye impulsar.

Illeris (2012) meiner sjølv at læring omfattar to prosessar og tre dimensjonar og har tatt utgangspunkt i Lave og Wengers (1991) læringsteori om samspelet. Prosessane påverkar kvarandre og er på den eine sida samspelet mellom individet og dens omgivelser, og på den andre sida den individuelle tilegningsprosessen. Saman skal prosessane føre til læring. Prosessane inngår i ein grunnleggjande forklaringsmodell, som er eit bilete på læringas tre dimensjonar.



Figur 2 Læringas fundamentale prosesser (Illeris, 2012, s. 41)

Modell for profesjonell kompetanse

Skau (2011) meiner at det å vere kompetent betyr at ein er kvalifisert til det ein gjer. Profesjonell kompetanse er difor dei kvalifikasjonane ein treng for å utøve eit yrke på ein god måte. Skau kritiserer den vanlege inndeling av kunnskap og kompetanse som praktisk og teoretisk. Ho meiner at det personlege blir gløymt vekk, og at denne personlege kunnskapen er spesielt viktig å vere seg bevisst når ein arbeider i yrker der ein har menneskeleg kontakt.

Skau (2011) laga difor ein trekantmodell som skal illustrere dei nødvendige kvalifikasjonane i utøving av eit yrke, og kallar den *samla profesjonell kompetanse*. Kompetanseomrepet er her delt i tre: *teoretisk kunnskap*, *yrkesspesifikke ferdigheter* og *personleg kompetanse*.



Figur 3: Samla profesjonell kompetanse (kompetansetrekant) (Skau 2011, s. 58).

Teoretisk kunnskap seiast å vere kunnskapen om faget eller yrket som er aktuell å bruke i yrket (Skau, 2011). Denne kunnskapen er allmenn. Eksempel på teoretisk kunnskap er modellar, omgrep og teoriar. For nyutdanna lærarar vil bruk av den teoretiske kunnskapen bety å setje seg inn i reglar og lovar, modellar, teoriar og omgrep som er relevante for yrkesutøvinga.

Dei *yrkesspesifikke ferdigheitene* inkluderer dei praktiske ferdigheitene, teknikkane og metodane som er nødvendige å nytte i utøvinga av forskjellige yrker (Skau, 2011). I læraryrket kan dette vere å leggje til rette for undervisning. Denne kompetansen står sterkt i mange handtverksyrker der den praktiske sida ved yrket er sett på som den viktigaste.

Den tredje sida av trekanten er *personleg kompetanse*. Den personlege kompetansen inkluderer kvalitetar, eigenskaper, holdningar og ferdigheiter som vi tilpassar til ulike situasjonar (Skau, 2011). Kompetansen er altså erfaringsbasert og personleg i motsetning til dei to andre sidene ved trekanten. Den personlege viten oppstår dermed ved at ein opplev noko og reflekterer over det. Sjølv om den personlege kompetansen ikkje er yrkesspesifikk brukar vi den likevel i utøvinga av yrket. I yrker som har menneskeleg kontakt er den personlege kompetansen avgjerande for korleis vi kan bruke vår teoretiske kunnskap og dei yrkesspesifikke ferdigheitene.

Erfaringsteoriar

Erfaring vil naturleg vere ein viktig del av profesjonspraksis då det sjeldan er standardiserte svar på ulike problemstillingar, og ein difor må utøve skjønn (Molander & Terum, 2008). Molander og Terum argumenterer likevel for at det ikkje nødvendigvis alltid er førstepersonserfaring som er einaste kjelda til å utøve skjønn på ein god måte. Ein kan fint erverve erfaringar frå andre profesjonelle, samt forskning og studiar. Dette krev likevel at ein har kjennskap til aktiviteten som studerast. Ein må altså vere i stand til å samtale med andre profesjonelle om deira virke for å “låne” erfaringar til eiga bruk.

Østrem (2010) skriv også om erfaringas betydning for profesjonell utvikling. Ho poengterer at erfaring som regel vil vere ei viktig kjelde til utvikling, men at når ein snakkar om profesjonell utvikling er ein nøydd til å sjå på erfaringas retning. Erfaring refererer til bruk av sanseapparatet gjennom førstehandserfaringar. Altså erfaringar av noko vi har hørt, sett, lukta eller følt. Østrem problematiserer at slik erfaring og tolking av dagleglivet sjeldan blir satt spørsmål til. Det blir ofte sett på som sannheiter og som evidens for kva som fungerer.

Kvernbekk (1995) argumenterer for at erfaring like gjerne kan føre til at ein lærer dårleg praksis. På denne måten kan altså erfaring vere problematisk når det kjem til profesjonell utvikling fordi erfaringane like gjerne kan lede til forståingar og forklaringar som ikkje er i samsvar med profesjonell yrkesutøving. Østrem (2010) presiserer at ein er nøydd til å sjå på kva ein gjer med erfaringane og diskuterer korleis dei kan tolkast for at det kan ha noko verdi for profesjonell utvikling. Erfaringar kan med andre ord gi læring om dei gis rom for i

refleksjon og samtale. Lærarar som er overlate til seg sjølve, utan moglegheiter til å diskutere arbeid med andre, vil ikkje møte motstand på sine tolkingar og forklaringar. Om dette er tilfellet kan erfaringa vere sjølvbekreftande, noko som ikkje nødvendigvis er positivt. Ho argumenterer difor for at samarbeid og diskusjon med kollegaer rundt praksis er viktig for den profesjonelle utviklinga så lenge den er grundig reflektert og tolka.

2.3.4 Rettleiing som grunnlag for profesjonell utvikling hos nyutdanna lærarar

For å kunne kalle seg ein profesjonell lærar meiner Wille (2009) at ein må ha kvalifisert utdanning og kompetanse innanfor det feltet ein underviser i, samt ha motivasjon til å utføre yrket og utvikle seg som lærar. Når nyutdanna lærarar startar i yrket vil dei starte si profesjonelle utvikling (Bergsvik, Grimsæth, & Nordvik, 2005; Hoel, 2005). Faktorar som kan vere utfordrande for den nye læraren er blant anna å etablere eit godt samarbeid med kollegaer (Patrick, Elliot, Hulme, & McPhee, 2010), oppleving av at tida ikkje strekk til (Kyriacou & Kunc, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011) og talet elevar i forhold til talet lærarar (Rønnestad, 2008, s. 281).

For å møte vegsøkarar og utfordringane dei har kan rettleiing vere viktig. Rettleiing kan bidra til å introdusere nyutdanna lærarar for eit fagleg profesjonelt fellesskap, og då treng dei kvalifisert rettleiing (Killen, 2017). Kvalifisert rettleiing handlar om hjelp og støtte i den nyutdanna sin profesjonelle utvikling. Bjerkholt (2013) beskriv profesjonell utvikling som ein viktig del av rettleiinga, og meiner at rettleiing skal gi læraren tryggleik i lærarrolla.

For å optimalt utvikle seg profesjonelt meiner Rønnestad (2008) at dei nyutdanna må ha ein open haldning til teori, fagleg nysgjerrigheit og respekt for arbeidets kompleksitet og utfordringar. Dette fordrar ein reflekterande haldning og openheit rundt eiga rolle og arbeidsoppgåver. Får ein tid til å utvikle ein slik reflekterande haldning, vil det vere lettare å møte utfordringar seinare. Å få tid og anledning til å reflektere over eiga praksis, enten med andre eller aleine, er viktig for å ikkje bli gåande i same spor av uro. Her kan rettleiing vere ein viktig arena for å få lufta tankar og for å reflektere over eiga praksis. For å leggje til rette for at utvikling kan skje må ein lære av den gode praksisen, og forsøke å forbetre den dårlige.

Rønnestad (2008, s. 281) skriv om *prematuro lukning* og ser på det som ein av dei største utfordringane i arbeid mot profesjonell utvikling. Prematur lukning handlar om at ein tar avgjerder utan å ha brukt tid på å reflektere. Ein har med andre ord tatt avgjerda på eit utilstrekkeleg grunnlag. Å bruke tid på å reflektere er med andre ord sentralt i profesjonell utvikling. Handlingar må bevisstgjerast og først då kan den bli forstått som ein del av ein utviklingsprosess. Å reflektere over utfordringar, vere nysgjerrig, og ha ein bevisstheit om utfordringar i den profesjonelle praksisen er difor viktig for utvikling og læring.

Det at refleksjon har betydning for profesjonell utvikling er det fleire som er einige om (Schön, 2001, Rønnestad & Skovholt, 2013). Rønnestad og Skovholt (2013) har i tillegg også sett på andre forhold som fremmer og hemmar profesjonell utvikling. Dei viser til at utvikling krev kontinuerleg profesjonell refleksjon som består av ein prosess kjenneteikna av fortløpande arbeid med profesjonelle og personlege erfaringar. Denne prosessen kan best gjerast ved samhandling med andre i eit ope, støttande og stimulerande miljø, som eksempelvis med ein rettleiar eller andre ein stolar på. Dei vektlegg også betydinga av å vere seg bevisst kompleksitet og kontinuerleg profesjonell refleksjon som grunnleggjande for utviklinga. Rettleiing og eigenterapi viser seg difor å vere viktige kjelder for motiverande støtte og profesjonell utvikling, fordi tiltaka medverkar til kontinuerleg profesjonell refleksjon som har avgjerande betydning for den profesjonelle utviklinga. Østrem (2010) argumenterer også for at eit godt samarbeid med kollegaer og diskusjonar og refleksjon rundt eigen yrkespraksis er ein essensiell del av den enkeltes profesjonelle utvikling. Rettleiing blir dermed eit viktig element for profesjonell utvikling.

2.3.5 Skulekultur og profesjonell utvikling

Skulekultur definerast som eit usynleg regelsystem som styrar verksemda ved den enkelte skule (Berg, 1999). I følge Roaldset (2013) dreier det seg om kva det snakkast om på skulen, i kva grad kollegaer samarbeider og kva sosiale spelereglar som finnast for kva som er akseptert og ikkje akseptert å gjere ved skulen.

Roaldset (2013) skil mellom ein individualistisk og ein samarbeidsorientert skulekultur. Ein individualistisk skulekultur kjenneteiknast av lite samhandling blant lærarane og individuell isolasjon, samt at verdiar som autonomi og hierarkisk autoritet rår. Ein slik skulekultur er i stor grad lukka, og ser på nyutdanna som nokon som skal sosialisera inn i den eksisterande kulturen (Fjell, 2007). Ein samarbeidsorientert skulekultur kjenneteiknast ved fellesskap, samhandling og forpliktande samarbeid mellom lærarar, der verdiar som samarbeid og utvikling står sentralt (Roaldset, 2013).

Personleg bakgrunn i kombinasjon med korleis nyutdanna opplever skulekulturen, bestemmer utviklinga for dei nyutdanna lærarane (Flores, 2006). For at ein ny lærar skal oppleve utvikling inneber det altså at skulen med si leiing og lærarane elles har ei open tilnærming og innstilling til å kunne gjere endringar i institusjonen. Det betyr at kollegaer må støtte dei nyutdanna når det gjeld verdien av deira kunnskap og erfaringar (Bergsvik et al., 2005). Nyutdanna som ikkje opplever å få bidra med eigne erfaringar og fagleg kunnskap kan oppleve mindre trivsel i yrket (Findlay, 2006). Hargreaves (1996) meiner at samarbeid mellom kollegaer er essensielt i ein utviklingsprosess, og at man gjennom eit godt samarbeid kan oppleve moralsk støtte, auka effektivitet, kvalitetsauke, mindre overbelastning, kontekstuell vissheit, auka evne til refleksjon og kontinuerleg utvikling og læring.

Det kan med andre ord sjå ut til at eit ope og inkluderande skulemiljø er sentralt for læring, utvikling og kunnskapsbygging for den nye læraren. Som Hobson et al., (2009) fant, kan det virke som at rettleiing for nyutdanna lærarar, ved sidan av at det fører til meir stabilitet og mindre fråfall, også medfører at lærarkollegaer kjenner kvarandre betre, noko som igjen fører til meir samarbeid og trivsel, kombinert med ein utviklingsorientert kultur for profesjonell støtte og utvikling.

Ulvik og Langøren (2012) stadfester på mange måtar dette synet i ein av sine studiar av nyutdanna lærarar sine bidrag til utvikling i skulen. Den nye læraren, ved sidan av å ha passe arbeidsmengde og støtte, bør etter deira syn sjåast på som ein kompetent og positiv bidragsyter både for sine kollegaer og elevar. Dei peikar på at alle lærarar, både dei nye og dei meir erfarne, drar fordel av og kan lære av kvarandre gjennom å samarbeide i eit stabilt og trygt nettverk.

2.4 Kunnskapsformer

Kunnskap er i lærarprofesjonen ein viktig ressurs. Å kunne samle og dele erfaringar og gjere bruk av kunnskapen er ein av dei største oppgåver i profesjonen i tillegg til å skape ny kunnskap og levere frå seg kunnskap både til elevar og kollegaer. I ein profesjon brukar ein på denne måten eit mangfald av kunnskapsformar. Dette vil gjelde både som lærar og som rettleiar. Kunnskapsformene kan dermed knytast til profesjonskunnskap, kunnskapen må med andre ord vere relevante for både lærarprofesjonen og for rettleiing. På bakgrunn av dette er det sentralt å gå inn på ulike kunnskapsformer for å betre forstå korleis ein kan lære og utvikle seg i eit rettleiingsforhold.

Tradisjonelt har kunnskap vore sett på som bokleg lærdom som påstands- og faktakunnskap. Synet på kunnskap har likevel endra og utvikla seg gjennom tidene og er blitt meir komplisert. Vidare vil eg forsøke å presentere nokre kunnskapsformer som vil gjere det lettare å navigere i rettleiingsfeltet. Eg vil først gå inn i dei kjende omgrepa frå Aristoteles kalla *episteme*, *techne* og *fronesis*. Vidare vil eg gå inn på påstandskunnskap, ferdigheitskunnskap og fortrulegheitskunnskap av Johannessen (1999), samt taus kunnskap. Avslutningsvis kjem eg inn på Grimens (2008) omgrep kunnskapsbase og praktiske synteser. Dette for å illustrere dei ulike kunnskapsformene som er i spel i lærarprofesjonen.

2.4.1 Episteme, techne og fronesis

Gustavsson (2001) presenterer tre former for kunnskap som stammer frå Aristoteles; *episteme*, *techne* og *fronesis*. *Episteme* har eit teoretisk og vitskapleg grunnlag, medan *techne* og *fronesis* er praktisk kunnskap. Sjølv om *techne* og *fronesis* begge blir sett på som praktisk kunnskap, er dei likevel forskjellige. *Techne* er den praktisk-produktive kunnskapen, medan *fronesis* er den praktiske-klokskapen.

Episteme er altså den teoretiske kunnskapen (Gustavsson, 2001). Denne forma for kunnskap er uavhengig av kontekst, og er dermed allmenn. Sidan kunnskapen er allmenn har den lenge vore sett på som den overordna kunnskapsforma i den vestleige kulturen. I lærarprofesjonen

er episteme representert i teori og forskning i fag, fagdidaktikk og pedagogikk (Hovdenak & Wiese, 2017).

Aristoteles brukte omgrepet *techne* for kunnskap om handling og skapende aktivitet (Gustavsson, 2001). Den blir ofte sett på som kunnskapens metode og teknikk og kan difor opplevast som meir instrumentell enn dei to andre. Likevel er det ikkje handlinga aleine som er viktig i denne kunnskapsforma, men også refleksjon over handling. I lærarprofesjonen handlar *techne* om metodisk kunnskap i undervisning og lærararbeid (Hovdenak & Wiese, 2017).

Fronesis er den tredje kunnskapsforma, og kallast for praktisk klokskap (Gustavsson, 2001). Sentralt for denne kunnskapsforma er bruken av dømmekraft, forståing, refleksjon og dyd. *Fronesis* kan i lærarprofesjonen seiast å vere kunnskapsforma ein brukar i skjønstenking. Denne kunnskapsforma er i følge Gustavsson (ibid) like viktig, om ikkje viktigare enn dei to andre kunnskapsformene. Det leggst også vekt på at *fronesis* må forståast i samspel med dei to andre kunnskapsformene for å fatte gode avgjerder i situasjonar (Eikeland, 2008). Dette viser korleis dei tre kunnskapsformene er samansette.

2.4.2 Påstandskunnskap, ferdigheitskunnskap og fortrulegheitskunnskap

Johannessen (1999) nyttar ein annan framstilling av kunnskapsomgrepet. Han presenterer dimensjonane *påstandskunnskap*, *ferdigheitskunnskap* og *fortrulegheitskunnskap*. Han legg vekt på at kunnskapsutvikling også kan skje i praksis.

Påstandskunnskap er eit anna ord for teoretisk kunnskap og er kunnskap som er lett å artikulere (Johannessen, 1999). Denne kunnskapen er teoretisk og kan artikuleraast gjennom reglar, definisjonar og teoriar som kan forklarast. Påstandskunnskapen er alltid i endring gjennom erfaring og refleksjon og kan etterkvart utvikle seg til *fortrulegheitskunnskap*. Ein blir fortruleg med måten å gjere ting på, korleis eit fenomen skal behandlast, eller kva alternativ som er tilgjengelege. Denne typen kunnskap er ikkje er så lett å formidle med ord, den er taus. Det handlar gjerne om kunnskap ein tileignar seg gjennom å omgå kunnskapen

igjen og igjen. Kunnskapen uttrykkast gjennom ferdigheit i faget, gjennom teknikkar og metodar som etter gjentatt erfaring kan utviklast til å bli *ferdigheitskunnskap*. Her formidlast kunnskapen gjennom ferdigheiter. Kunnskapen har blitt internalisert og er blitt ein del av utøvaren.

Johannessen (1999) meiner dei ulike kunnskapstypene kan sjåast på som ein prosess der ein til slutt gjer seg fortruleg med påstandskunnskapen. Dette skjer gjennom bearbeiding og refleksjon over teori. Den profesjonelle gjer seg fortruleg med teorien og kunnskapen internaliserast (Polanyi, 2000).

I rettleiing kan fortrulegheitskunnskap og ferdigheitskunnskap gjerne beskrivast som at kunnskap overførast ved at den nye observerer den meir erfarne utøvaren og dermed trekk slutningar. Dette kan også omtalast som «taus kunnskap» då det vanskeleg lar seg artikulere og beskrive i detalj. For at denne kunnskapen best skal bli overført, bør den bli illustrert av den som har den, slik at den som skal tileigne seg den ser korleis det kan bli utført. I ei rettleiing basert på ein mester-svenn relasjon, kan dette ofte vere tilfellet.

Slik fortrulegheitskunnskap blir gjerne beskrive som kunnskap som ligg i kroppen. Molander (1996) er inne på dette når han skriv at ein erfaren yrkesutøvar gjerne kan handle utan å tenkje, underforstått at vedkommande har gjort dette så mange gongar at det er etablert eit mønster. Han meiner slik kunnskap også kan delast gjennom samtalar og dialog, og kanskje til og med få den som sit med kunnskapen til å bli seg sjølv og sine handlingar bevisst. Ein kan med andre ord, gjennom kommunikasjon, diskusjon og dialog med andre, opparbeide gjensidig forståing av seg sjølv, den andre – og den kunnskapen begge sit inne med. Ein kan ganske enkelt bli seg sjølv bevisst den kunnskapen ein har og som i første omgang er uklar for oss fordi den blant anna kan vere ein del av eit etablert handlingsmønster.

2.4.3 Taus kunnskap

Polanyi (2000) seier at vi veit mykje meir enn kva vi kan uttrykke med ord. Han meiner at personlege faktorar alltid vil vere ein del av kunnskapen vi tileignar oss og ein del av erfaringsbakgrunnen vår. Taus kunnskap er ein innsikt som vi brukar ubevisst for å forstå ein

situasjon, eller ein handling. Den tause kunnskapen er ofte underforstått, og vanskeleg å beskrive og uttrykke med ord og teikn. Det dreier seg ofte om subjektiv kunnskap som er manifestert gjennom handling. Den er skjult i rutinar, ferdigheiter og kompetansar til dei som eig den. Det er kunnskap som kjem til uttrykk i praksis og i konkrete situasjonar.

Polanyi (2000) er opptatt av bevisstgjerjing om samanhengen mellom den eksplisitte og den tause kunnskapen, og av forståinga av samspelet mellom desse to. Ein viktig føresetnad for tileigning og utvikling av den tause kunnskapen, er individuelle evner til å kombinere og sjå samanhengar mellom teori og praksis. Det personlege elementet spelar ei avgjerande rolle i forståinga og utøvinga av den tause kunnskapen. Evne til refleksjon, vilje til å sjå kritisk på eiga praksis og ydmykheit i eiga lærarrolle er sentralt for kvaliteten på den tause kunnskapen som kjem til uttrykk i praktiske handlingar.

Som lærar møter ein menneske med forskjellig kunnskap og erfaring. I slike møte blir vår eigen kunnskap utvida og ny kunnskap oppstår (Polanyi, 2000). I møte med nye menneske tar ein i bruk kunnskapar og erfaringar frå ulike områder i livet. Ein tar med seg eigne haldningar, tru og overbevisningar. Samla er alle desse verdiane ein heilskapleg struktur som utgjer ein personleg signatur. Den tause kunnskapen er med andre ord representert i alt ein gjer, ofte utan at vi er klar over det. Difor har det betydning for alle former for praksis, også profesjonspraksis, at ein blir seg sin tause kunnskap bevisst. Å bli bevisst på eiga tause kunnskap er vanskeleg utan tilbakemeldingar frå, og samtale med andre. I lærarprofesjonen arbeider og samarbeider ein med andre menneske, og dette vil påverke yrkesutøvarer og dens tause kunnskap. Spesielt viktig er det for nybegynnarar som gjerne vil lære av andre sine erfaringar, å observere andre sine handlingsmåtar. Ein kultur eller ein ukultur på arbeidsplassen vil difor ha stor betydning for utvikling av personleg tause kunnskap (Imsen, 2005).

Molander (1996, s. 38, 56) knyter tause kunnskap til praktiske kunnskapstradisjonar, kor kunnskap skapast og oppretthaldast gjennom modellæring, personleg erfaring og øving. Når man lærer seg å bruke eit verktøy kjennast det som ein del av kroppen – det blir ein del av kroppen. Med det følger det også at dei konkrete fysiske rammene ein er i er betydingsfulle. Reiskapa er ein del av omgivnadane. Molander (ibid) meiner også at tause kunnskap kan sjåast på som den kunnskap som kjem til uttrykk i den profesjonelle utøvinga og dei profesjonelle handlingane. Den ligg i evna til å svare på utfordringar og evna til å kunne handtere oppgåver

ein møter på. Den er evna som gjer oss i stand til å skilje mellom kva som betyr noko og kva som ikkje betyr noko i ulike handlingssituasjonar.

Skau (2011) påstår at erfaring er den viktigaste kjelda til forståing, og at dette er ein form for taus kunnskap som er unikt knytt til enkeltindividet, men som kan delast med andre.

Personleg kunnskap blir utvikla gjennom erfaringar ved subjektivt å tolke, bearbeide og reflektere over egne opplevingar.

Østrem (2010) peikar på at skjønnsutøving innan lærarprofesjonen krev analytisk evne i ofte kompliserte situasjonar der læraren gjerne må foreta val på staden. Desse situasjonane er noko av det som kjenneteiknar læraryrket best, meiner ho, og er opptatt av på kva grunnlag ulike val blir tatt, og om vala er til det beste med tanke på elevane og deira læring og utvikling.

Det Østrem her framfører kan bety at erfaring og tryggleik i læraryrket vil kunne påverke og støtte ein lærar i å foreta val som er til det beste for dei ho eller han skal undervise, og at denne erfaringa må byggast opp over tid i møte med ulike yrkesmessige problemstillingar og utfordringar. Ein nyutdanna lærar treng tid til å kartlegge og få oversikt over det terreng som skal vandrast i, og lære å forstå, og kanskje også akseptere, at det nok alltid vil finnast utfordringar og hindringar undervegs. Om ein tar utgangspunkt i at det er viktigare sider ved kunnskap i ein kontekst som ikkje uttrykkast verbalt, vil dette kunne ha konsekvensar for kva metodar ein vel.

2.4.4 Kunnskapsbase og praktiske synteser

Summen av kunnskap som trengs for å utøve eit profesjonsyrke, kallar Grimen (2008, s. 71) for ein *kunnskapsbase*. For å forklare ein profesjons kunnskapsbase brukar han tre dimensjonar; kunnskapens grad av homogenitet, om kunnskapen er integrert eller fragmentert, og uttrykka teoretiske og praktiske synteser.

Grimen (2008) viser til at ein kunnskapsbase kan vere homogen eller heterogen.

Kunnskapsbasen er homogen om den består av eitt og same kunnskapsfelt. Om

kunnskapsbasen derimot består av delar frå ulike kunnskapsfelt kan den kallast heterogen.

Lærarprofesjonens kunnskapsbase er altså heterogen. Lærarprofesjonen har eksempelvis ein

kunnskapsbase som inneheld element frå fleire ulike disiplinar, som pedagogikk, didaktikk og fagdidaktikk, kunnskapar i fag, psykologi og etikk.

Den andre dimensjonen Grimen (2008) brukar for å forklare ein profesjons kunnskapsbase handlar om korleis dei ulike elementa heng saman. Kunnskapsbasen kan vere enten integrert eller fragmentert. Om kunnskapsbasen er integrert eller fragmentert, kan ein sjå når ein vurderer om delane heng saman i eit system på ein logisk måte. Om delane viser seg å ikkje ha særlege forbindelsar med kvarandre, kan ein seie at kunnskapsbasen er fragmentert. Når kunnskapsbasen er heterogen, vil den truleg også vere fragmentert. Det at lærarprofesjonen også er praktisk, saman med teorien, gjer også at den er fragmentert. Det er med andre ord ikkje essensielt for ein lærar å finne teoretiske samanhengar mellom alle delar av kunnskapsbasen sin. Dette fordi profesjonsutøvinga krev fleire ulike kunnskapar og ferdigheiter som ikkje alltid passar saman.

I den tredje dimensjonen brukar Grimen (2008) uttrykka teoretiske og praktiske synteser for å forklare kva som kan vere med på å skape integrasjon mellom dei ulike delane i ein kunnskapsbase. Om det er teori som i all hovudsak binder kunnskapsdelane til ein kunnskapsbase saman, vil ein kalle det ein *teoretisk syntese*. Om det derimot er krav som ein profesjonsutøvar møter i yrket sitt som integrerer delane, har vi ein *praktisk syntese*. Om ein har ein praktisk syntese er det ikkje nødvendig med ein like klar og teoretisk samanheng mellom dei ulike delane i kunnskapsbasen. Praktiske synteser kan opptre som meningsfulle samanhengar for yrkesutøvaren. Ein nyutdanna lærar kan oppleve at kunnskapen og ferdigheitene han eller ho har frå dei ulike delane av kunnskapsbasen frå utdanninga, gjer at ein kan utføre yrket sitt på ein tilfredsstillande måte. Rettleiing kan truleg vere viktig i å nå slike praktiske synteser, eller meningsfulle samanhengar i arbeidet ein gjer.

2.5 Rettleiing

Eg vil her presentere rettleiing av nyutdanna i Noreg i eit historisk perspektiv, for så å komme inn på dei gjeldande plikter og oppmodingar for rettleiing vi har i dag. Vidare vil eg forsøke å klargjere formålet med rettleiing.

2.5.1 Nasjonale rammer for rettleiing

Dei første tiltaka for rettleiing av nyutdanna lærarar starta i Noreg i 1997, då som to pilotordningar (Olsen, 2013). Rapportane frå begge forsøka (Hauge, 2001; Bjerkholt, 2002) viste til gode erfaringar. Med dette som utgangspunkt vende departementet seg til lærarutdanningsinstitusjonane og lyste ut midlar til rettleiingsprosjekt for nyutdanna lærarar. I 2003 vart forsøket vidareført som eit nasjonalt tiltak, og i skuleåret 2005-2006 hadde alle fylke eit tilbod om rettleiing for nyutdanna lærarar. Det viste seg likevel raskt at ordninga ikkje nådde alle skular, fordi ordninga var forankra i frivilligheit (Olsen, 2013).

Som ein følge av stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) vart rettleiing av nyutdanna lærarar og barnehagelærarar no meint å gjelde i alle kommunar i Noreg. Det vart inngått ein intensjonsavtale mellom Kunnskapsdepartementet (KD) og Kommunenes sentralforbund (KS) der intensjonen vart nedfelt. Ordninga vart innført for nye lærarar hausten 2010 (Smith & Ulvik, 2011). Mange fekk etter dette gode tilbod om rettleiing, men den siste evalueringa av ordninga viser likevel at en av fire nyutdanna lærarar ikkje mottar rettleiing. Det er også store variasjonar med tanke på omfang, innhald, struktur, kvalitet og hyppigheit på rettleiinga som var tilbode (Rambøll, 2016, s. 15, 44).

Etter vedtak i Stortinget i 2017, har regjeringa no saman med partane i utdanningssektoren utforma nasjonale rammer for rettleiinga nyutdanna lærarar skal få. Dette er eit sett med eigne prinsipp og pliktar for rettleiing (Kunnskapsdepartementet, 2018). Prinsippa og pliktene skal vere gjeldande i tre år, med oppstart 10.09.2018. Prinsippa og pliktene er til for at alle nyutdanna nytilsette lærarar skal kunne få eit likeverdig tilbod om rettleiing slik at overgangen til yrket blir god (s. 6). Det er viktig å presisere at prinsippa framleis berre er tilrådingar og ikkje obligatoriske.

2.5.2 Formålet med rettleiing

Målet med dei nye prinsippa og forpliktingane frå Kunnskapsdepartementet (2018) er at støtte og kvalifisert rettleiing kan gi nyutdanna lærarar betre moglegheiter til å meistre yrket sitt, og møtet med elevane sine på ein god. Det presiserast også at rettleiing kan vere viktig for å behalde lærarar i skulen (s. 3). Det er framheva at rettleiing av kvalitet skal vere likeverdig tilbydt til nyutdanna lærarar.

Bjerkholt (2013) har lista opp nokre formål med rettleiing. Eit av formåla er rekruttering og det å behalde nyutdanna lærarar i yrket. I tillegg skal rettleiing også bidra til å ivareta personleg, sosial og profesjonell utvikling. Sist har også rettleiing som formål å trygge trygge nye i den nye arbeidskvardagen og yrkesutøvinga.

Eit anna viktig formål med rettleiing av nyutdanna lærarar, bør vere, i følge Harrison, Dymoke og Pell, (2006) at det fremmer uavhengighet og større profesjonell autonomi for den nye, samtidig som at rettleiaren og skulemiljøet samstundes utviklar og fornyar seg. Dei meiner at ein i eit støttande miljø vil tørre å ta fleire avgjerder og møte fleire utfordringar som ny.

Noko av formålet med rettleiing av nyutdanna lærarar er blant anna å tilføre vedkommande kunnskap som gjer at han eller ho er i stand til å bli sjølvgåande og autonome i eiga yrkespraksis. I mange tilfelle kan denne kunnskapen ikkje setjast ord på og er taus. Skagen (2004) seier blant anna at rettleiing på mange måtar består av handling og refleksjon saman. Kunnskapen er samansett og ein brukar både teoretisk og praktisk kunnskap. Når ein eksempelvis prøver å gjere rede for noko ein har gjort eller vanlegvis gjer, kan det vere vanskeleg å gi ein fullstendig beskriving av alle sider ved prosessen. Forklaringa, seier han, ligg i at ein del av kunnskapen vi nyttar oss av er tause føresetnadar for det vi gjer og det vi ikkje kan artikulere.

2.6 Ulike rettleiingsmodellar og tradisjonar

Rettleiing kan skje på fleire måtar. Det varierer ikkje berre på kor mange personar som er involvert i rettleiinga, det finnast også mange ulike rettleiingsmodellar og tradisjonar.

Rettleiingsmodellar og tradisjonar kan variere i form og innhald. Nokre kjem frå ein teoretisk bakgrunn, medan andre kjem frå ein praktisk bakgrunn (Skagen, 2004).

Ein rettleiingsmodell eller tradisjon kan seiast å vere eit hjelpemiddel og eit arbeidsverktøy. Det å arbeide etter ein spesifikk modell eller tradisjon har både fordeler og ulemper. Ein av fordelane med å arbeide etter ein bestemt metode kan vere at dei som har hatt rettleiing på arbeidsplassen er meir samkjørte og forutsigbare. Ein av ulempene derimot kan vere at dei som blir rettleia blir mindre reflektert over eiga yrkesutøving. Det skal også seiast at det sjølv om det blir rettleia etter ein rettleiingsmodell er sannsynleg at rettleiinga påverkast av skulekultur, rettleiaren, veggøskaren og ein rekke andre faktorar.

Eg skal i dette kapittelet presentere nokre rettleiingsmodellar og tradisjonar. Det er mange måtar å dele inn rettleiingstradisjonar og modellar på, og det finnast difor ingen fasit. Eg har valt å dele inn rettleiingsmodellane og tradisjonane slik eg best har fått oversikt over det elles uoversiktlege feltet. Først vil eg presentere meisterlæretradisjonen som over tid er brukt mykje i rettleiing i yrker både internasjonalt og i Noreg. Vidare vil eg gå inn på handlings- og refleksjonsmodellen som ser på refleksjon som sentralt for læring og utvikling. Sist vil eg også komme inn på rettleiing ut i frå eit sosiokulturelt læringssyn, samt rettleiing innan terapifeltet frå psykologien.

2.6.1 Meisterlæretradisjonen

Nielsen og Kvale (1999, s. 24) beskriv meisterlære som læring i eit praksisfellesskap, der meister og lærling forpliktar seg til deltaking over tid. Dei skil vidare mellom *personsentrert meisterlære* og *desentrert meisterlære*.

Personsentrert meisterlære er rettleiing der forholdet mellom rettleiar og veggøskar sjåast på den viktigaste læringsressursen og det er meisteren som gjer standardar synlege for veggøskaren (Nielsen & Kvale, 1999 s. 21). Faget lærast gjennom observasjon av meisteren, imitasjon, korreksjon og øving. Ein slik tilnærming vil fordre at rettleiaren har ein sterk og

fagleg autoritet, men der autoritet ikkje må forvekslast med det å vere autoritær (Nerland, 2003 s. 223).

I ein *desentrert meisterlære* er det veksøkarens deltaking i praksisfellesskapet som fører til læring, og fokus rettast difor mot korleis læringsressursane i praksisfellesskapet best kan organiserast og gjerast tilgjengeleg for deltakarane (Nielsen & Kvale, 1999 s. 22). Også innanfor denne varianten sjåast meisteren på som ein kompetent person med stor fagleg autoritet, men man opnar i tillegg blikket for dei læringsressursane som kan ligge hos andre kompetente i institusjonen og i dei reiskap man brukar innanfor praksisfellesskapet. Dei to formene for meisterlære er ikkje skarpe motsetningar, men heller ulike oppfatningar i synet på om kunnskapen er lokalisert hos meisteren eller i praksisfellesskapet. Om ein ser på definisjonen som er skrive ovanfor kan ein tenkje seg at dei vektlegg den desentrert forståinga av meisterlære.

Teoretisk sett kan meisterlære på så måte settast i samanheng med Lave og Wengers (1991) teori om «situated learning» der læring blir knytt til deltaking i bestemte praksisar og situasjonar, og tar utgangspunkt i læring som handling. Omgrepet deira «legitim perifer deltaking» som omhandlar det å gå i frå ein perifer posisjon i eit praksisfellesskap til å til slutt bli eit fullverdig medlem, blir gjerne brukt i samanheng med teoriar om meisterlære.

Høihilder (2010) skriv om handlingsorientert rettleiing og beskriv meisterlære som at meisteren (rettleiaren) gjerne forklarar og demonstrerer, medan veksøkaren eller den nyutdanna forsøker å kopiere meisterens utføring og øver på det. Meisteren skal korrigere og gi meir detaljerte instruksjonar etter kvart som veksøkaren meistrer oppgåvene. På denne måten tileignar den nye seg også fagkunnskapar, ferdigheiter, tenkjemåtar, omgrep og verdier. Høihilder (2010) fortsetter med å klargjere at dette byggjer på ein erfaringsbasert rettleiingsform. Rettleiaren er styrande og aktiv, og den nyutdanna mottar. Lave og Wenger (1991) poengterer likevel at det er praksisfellesskapet som er det viktige i deira teori, ikkje sjølve meisteren. Det er i eit fellesskap med andre at ein byggjer kunnskap og utviklar seg. Dette synet kan kanskje minne meir om ein desentrert meisterlære (Nielsen & Kvale, 1999).

Ein meister-svenn-relasjon fungerer ofte best når tradisjonen ved eit yrke skal oppretthaldast, og den nye skal lærast opp til å utføre eit arbeid på same måte som eksperten. Som Hargreaves og Fullan (2000) derimot er inne på, kan ein slik måte å rettleie på i læraryrket

kanskje heller skape frustrerte nyutdanna lærarar, enn å skape autonome og opne yrkesutøvarar. Dei poengterer vidare at i eit samfunn og i ein skule i stadig utvikling, der lærarar blant anna må lære seg å undervise på nye måtar, bør ein rettleiar sjå sin nyutdanna kollega som ein ressurs som også kan bringe med seg ny kunnskap inn i relasjonen. Dei bør skape seg ein felles plattform for læring og eigenutvikling.

Det kan sjå ut til at meisterlære framleis blir nytta i rettleiing internasjonalt (Hobson et al., 2009). Meisterlæretradisjonen har blitt kritisert av mange for å vere konserverande, lite nytenkjande og berreføre til reproduserande læring, på grunn av fokuset på observasjon og imitasjon (Nielsen & Kvale, 1999 s. 25). Hobson et al. (2009) framhev at rettleiing kan ha uønska effekt på nyutdanna lærarar om det er mangel på sosial og psykologisk støtte og ein openheit for å prøve ut eigne idear. Skagen (2004 s. 126) kritiserer også meisterlæremodellen og meiner at den avgrensar seg til å lære vekk regelbasert ferdigheiter og kunnskap. Han meiner modellen først og fremst eignar seg for opplæring i ferdigheiter.

2.6.2 Handlings- og refleksjonsmodellen

Som nemnt over, bør synet på rettleiing og rettleiingssamtalen kanskje i større grad baserast på likeverd, tillit, refleksjon og samspel. I Noreg kan det sjå ut til at man innan rettleiing har hatt dette for auget. Handal og Lauvås (2014) reknast som opphavsmenn til dette blant anna ved å ha utvikla rettleiingsmodellen handlings- og refleksjonsmodellen. Modellen vart først utvikla som eit bidrag til at studentar i praksis i større grad skulle reflektere meir over eiga praksisteori, i staden for å kopiere praksislærarane sine. Det er sentralt i handlings- og refleksjonsmodellen at både rettleiaren og vepsøkaren saman skal reflektere og så gjennom refleksjon arbeide med utvikling av sin praksisteori.

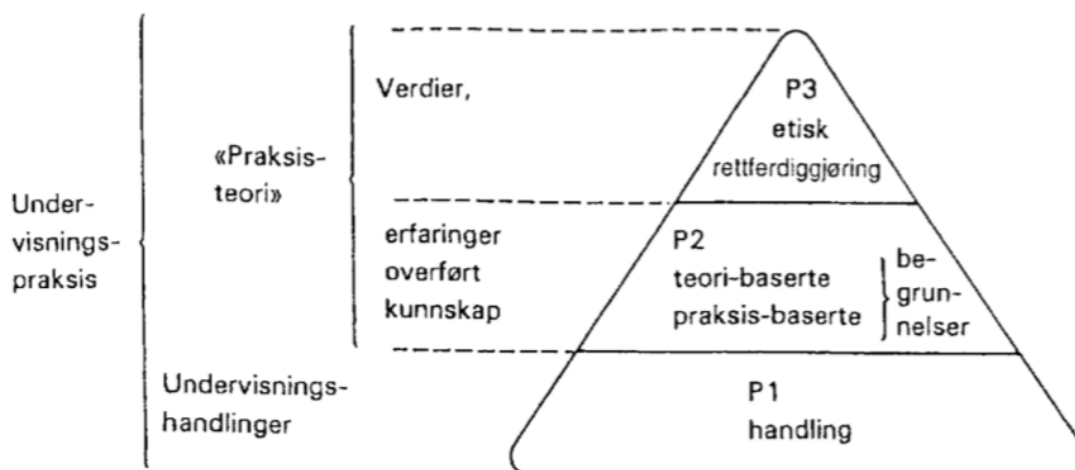
Handal og Lauvås (2014) meiner at ein gjennom sin praksis byggjer opp ein *praksisteori*. Dette er alt ein har lært og erfart, saman med verdiar og haldningar som til saman er ein unik teori som den enkelte bærer med seg. Praksisteorien er på så måte grunnlaget for korleis ein handlar og utøvar yrket i praksis. Praksisteorien vil alltid vere i endring, og vil styre kva ein

er mottakeleg for å lære og ta inn. Sagt med andre ord kan ein forstå handling ut i frå det vi har erfart, lært, eller kva verdisyn vi har.

Ein lærars praksisteori er altså ikkje statisk (Handal & Lauvås, 2014). Lærarar arbeider i ein kontekst der dei både kan påverke og bli påverka av kollegaer og elevar. Dette gir lærarar erfaringar som igjen går inn og pregar praksisteorien. Om praksisteorien har betydning for handlingane ein gjer, blir det viktig å få tak i kva praksisteorien består av for å kunne utvikle den vidare. Vanlegvis vil delar av praksisteorien vere det vi kallar for taus kunnskap, noko som gjer at ein er den lite bevisst. Refleksjon gjennom rettleiing kan til ein viss grad gjere til at større delar av lærarens praksisteori blir bevisstgjort og då også uttalt. Då blir den synleg for både eigaren og for dei som deltar i rettleiinga. Når den er bevisstgjort kan den analyserast og vurderast, og dermed ligg den open for endring. Å reflektere høgt saman med andre gir difor den som reflekterer betre klarheit i kva ho eller han sjølv tenkjer og kvifor, samtidig som at andre kan gi tilbakemelding på korleis dei opplever det.

Handal og Lauvås (2014) meiner at vegsøkaren skal få utforske sitt eige kunnskapsgrunnlag i staden for å tileigne seg rettleiarens syn på kva som er den «rette» måten å gjere noko på. Vegsøkaren er i sentrum for rettleiinga, og det er viktig å opne dialogen så mykje som mogleg utan å gjere den privat, men i staden få med relevant kunnskap frå den konteksten rettleiinga skjer i. Som dei i tillegg peikar på, vil rettleiaren møte den enkelte personen med ein rettleiing som er særegen og ledig. Det herskar ein openheit for fleire metodar, men heile formålet er at dialogen skal haldast open.

Handal og Lauvås (2014) viser til korleis utviklinga av praksisteori kan skje og peiker på *praksistrekanten*. Praksistrekanten er delt inn i tre nivå: P1, P2 og P3. Handal og Lauvås (2014, s. 25) forklarar at inndelinga, og modellen er henta frå Løvlie. Alle tre nivåa har sin funksjon. P1 er handlingsnivået, P2 er nivået der avgjerder blir tatt og P3 er nivået kor det skjer etisk rettferdiggjering. Inndelinga av resonnering i ein slik modell kan bidra til å skape auka refleksjon rundt eigne avgjerer, og samtidig gi betre innsikt i eigne handlingar. Praksistrekanten er difor hensiktsmessig å støtte seg på når ein driv rettleiing.



Figur 4 Den didaktiske praksistrekanten (Handal & Lauvås, 2014, s. 25)

Høihilder (2010) legg fram at handlings- og refleksjonsmodellen utviklar kunnskapsbasen sin ved å veksle fram og tilbake mellom handling og refleksjon (s. 35). Sjølv om denne vekslinga truleg kan skje individuelt og utan rettleiing, argumenterast det for at refleksjon gjerne kan effektiviserast som følge av rettleiing. Vidare seier ho at i eit reflekterande rettleiingsperspektiv kjenneteiknast rettleiinga av dialog og diskurs, og inneber difor eit likeverdighetsprinsipp som uttrykkjast gjennom ein indirekte form for rettleiing, fråkopla frå direkte yrkesverksemd.

Skagen (2004 s. 36) kritiserer handlings- og refleksjonsmodeller på fleire punkter. Han problematiserer at rettleiaren skal vere avventande i si rolle, fordi veggøskarens praksisteori skal vere i fokus. Kritikken er retta mot tanken om at rettleiaren ikkje skal legge nokre føringar for veggøskaren. Dette er grunna i at rettleiaren faktisk er meir kompetent. Han meiner at handlings- og refleksjonsmodellens vektlegging på refleksjon ved å sette av tid både til før- og etterrettleiing berre viser at veggøskaren har evne til å reflektere. Han tar vidare opp spørsmålet om det er refleksjon veggøskaren skal hjelpast til eller om det er utføring av yrket. Dersom rettleiing skjer i forbinding med førebuingar til å utføre eit yrke, kan det, i første omgang, vere viktigare at veggøskaren lærar å utføre yrket framfor å reflektere over det. Han meiner at man i for stor grad vektlegg samtalen om gjennomføring av ei oppgåve, i staden for å øve på å gjennomføre den. Eit annan argument er at det ikkje er alle menneske

som er flinke til å artikulere sine refleksjonar, men likevel har gode evner til å ta reflekterte og fornuftige avgjerder i praksis.

2.6.3 Rettleiing basert på eit sosiokulturelt læringssyn

I eit sosiokulturelt perspektiv er kunnskap innlemma i ein historisk og kulturell kontekst og er situert (Dysthe, 2001). Læring blir med andre ord påverka av kor den skjer og i kva sosiale og kulturelle omgivningar ein lærer. Sosiokulturelle perspektiv på læring er altså opptatte av at ein lærer når ein deltar i sosiale grupper. Då blir kunnskap konstruert gjennom samarbeid, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar.

Skagen (2004) sin definisjon på rettleiing kan bli satt inn i eit slikt sosiokulturelt læringssyn. Han definerer rettleiing som ein dialogisk verksemd i sosiale samanhengar og understreker at i samtale mellom kollegaer bør hjelperolla komme i bakgrunnen og at hensikta er å belyse saksforholdet best mogleg. Den ansvarlege, her den nyutdanna, skal også ta avgjerder i forhold til sitt eige liv, seier han. Likevel skal ein heller ikkje ta vekk det å kunne gi og ta imot råd i eit rettleiingsforhold. Rettleiaren bør ikkje vere redd for å vere ein tydeleg person og eit fagmenneske.

På mange måtar kan ein seie at Skagen (2004) med dette held på eit sosiokulturelt syn på rettleiing. Eit slikt syn på rettleiing byggjer på blant anna eit dialogisk læringssyn og Vygotskys (1978) tenking står sentralt. Her snakkast det om utviklingslinjer frå det sosiale til det individuelle, og for Vygotsky skjer lærings- og utviklingsprosessen hos eksempelvis ein nyutdanna i samspel med personar i omgivingane. Det viktigaste verktøyet i denne prosessen er språket.

Vygotsky snakkar også om den proksimale utviklingssona, eller den næraste utviklingssona på norsk. Her beskriv han korleis eit barns utviklingsnivå kan utvidast ved hjelp av andre med kompetanse. Dette kan også gjelde for vaksne som skal lære, og kan difor knytast opp mot rettleiing av nyutdanna lærarar. Bruner (1997 s. 17) vidarefører teorien til Vygotsky om den næraste utviklingssona og introduserer omgrepet «stillasbygging» eller «scaffolding». Stillasbygging handlar om å byggje på eksisterande kunnskap, og utvide den ved å gi

passande utfordringar i forhold til mestringsnivå. I eit rettleiingsperspektiv basert på eit sosiokulturelt læringssyn, kan man eksempelvis utvikle den proksimale sona ved å utfordre den nyutdanna litt.

Piaget (her refert i Säljö, 2001, s. 238) har kritisert ideen om at deltaking i aktivitet saman med meir kompetente andre berre er positivt. Han meiner at slik aktivitet heller kan føre til at synet til den meir kompetente andre påleggast veggkaren. Piaget meiner at kunnskap ikkje kan bli sett på som ein kopi av den ytre verden, men at kunnskap konstruerast av individet sjølv. Med andre ord ser Piaget på Vygotskys tankar om læringsprosessar som avgrensa, og at slik forståing kan gjere til at veggkarens rolle blir passiv og avhengig av ein meir kompetent annan. Mitchell og Myles (2004) kritiserer også teorien og forsking på den. Dei meiner at det meste av forskinga som peikar mot positive effektar av å bruke sosiokulturell læringsteori ofte er forska på innlæring av ting som grammatikk og andre tema der det er ein «fasit».

2.6.4 Terapiorientert rettleiing: betydning av emosjonar og empati

Terapi som omgrep kan tolkast som ein verksemd med mål om utvikling eller endring (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 34). Dette kan gjelde for enkeltpersonar, par, familiar eller grupper. Det finnast ein rekke terapiretningar som alle har eigne forståingar av korleis menneske lever, endrar og utviklar seg. Fleire terapeutiske omgrep, teoriar og metodar er overført til rettleiingsfeltet og utgjer ein rekke arbeidsmåtar og forståingsformer. Sidan rettleiingsfeltet basert på terapeutiske teoriar kan delast opp på fleire ulike måtar, har eg valt meg ut to retningar å leggje fram i denne oppgåva. Desse er psykodynamiske og humanistiske terapiformer. Felles for begge desse retningane er fokuset på individet.

Rettleiing i ein psykodynamisk tradisjon har sine røter i Freuds idear om korleis menneske utviklar og endrar seg (Høihilder, 2010; Ulleberg & Jensen, 2017). I psykodynamisk teori er særleg det ubevisste og emosjonar sentral for individets møte med verda (Tveito, 2011). Idear frå psykodynamisk teori har etter kvart fått større påverknadsrom innan pedagogikken, og samfunnet generelt (Ulleberg & Jensen, 2017). Rettleiing med eit psykodynamisk

utgangspunkt vil truleg vere prega av psykoanalysens omgrepsapparat og forståingsramme i tolkinga av det som kjem fram i rettleiingssamtalen. Ein rettleiingssamtale vil difor ha eit diagnostisk preg der målet er å forstå klienten eller vegsøkaren (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010). Vegsøkar kan på denne måten bli utfordra til å bearbeide og forstå eigne reaksjonar i ulike situasjonar.

Rettleiing i ein humanistisk tradisjon er inspirert av hermeneutikk og fenomenologi, der forståing av mennesket er sentralt (Ulleberg & Jensen, 2017). Det er lagt vekt på at ein er ansvarleg for eigne handlingar og at man har moglegheiter til å ta eigne val. Kva som skjer her og no er sentralt. Carl Rogers (1902-1987) klientsentrerte terapi er ein av dei som har bidratt med omgrep og haldingar som ein ser er sentrale i rettleiingsarbeid i dag. Noko av det sentrale innan hans teori er at utvikling skjer i relasjon til andre og at vekst og endring skjer om atmosfæren i samtale med rådsøkar er tilstrekkeleg (Rogers, 1957; Thorne, 2003). Atmosfæren er betinga av tre føresetnader; *kongruens*, *ubetinga positiv aktelse* og *empati*. Kongruens handlar om å få lov til å være seg sjølv i eit opent og tilstedeverande forhold, vegsøkaren må oppleve rettleiararen som open og transparent (Rogers, 1957). Ubetinga positiv aktelse inneber at rettleiar aksepterer det vegsøkar har å komme med i samtalen. Empati handlar om å forstå vegsøkars ståsted – at man opplever den andre sin verden som om den var sin eigen. Ved å etablere eit slikt terapeutisk klima eller atmosfære kan ein oppleve at vegsøkar endrar syn på seg sjølv og at åtferd endrast som følge av det.

Terapiprega rettleiing set altså emosjonar og empati høgt. Dette er difor viktige omgrep å sjå vidare på. Helleve, Lintorp og Martiniussen (2019) meiner at det er av avgjerande betydning av rettleiarar er oppmerksame på den emosjonelle dimensjonen av dei nyutdanna sine erfaringar og trekk denne med inn i rettleiinga. Som rettleiar må man kunne lytte, vere anerkjennande, vise aksept og forståing for det dei nye lærarane opplev. Rettleiing bør difor vere prega av spørsmål til den nyutdanna læraren om korleis dei har det i jobben sin. I tillegg bør rettleiinga vere retta mot kva emosjonelle føresetnader ein bringer inn i møtet med praksisfellesskapet, elevane og foreldre. Det er i tillegg viktig å vite at emosjonar og følelsar er ikkje det same. Følelsar er noko ein kan setje ord på og som ein ofte er seg bevisst, medan emosjonar er vanskeligare å artikulere. Ein typisk emosjon nyutdanna lærarar kan oppleve er stress. Emosjonar og følelsar må bli tatt på alvor og må støttast opp om i eit rettleiingsforhold.

Bjørndal (2016) skriv at kvalitetar som empati, forståing, respekt og autentisitet er avgjerande for eit godt rettleiingsforhold. Empati blir særleg trekt fram som viktig i hjelperelasjonar generelt. Det er ikkje forska like breitt på empati i rettleiing som det er gjort i terapi og psykologisk rådgiving. I dette feltet er det funne at arbeidsmåtar eller metodar kan miste sin funksjon om rettleiar ikkje opplevast som empatisk (Clark, 2007). I tillegg vil empati i rettleiingsforholdet auke trivsel og samarbeidsevne hos veggøkar. Empati har med andre ord påverknad på atmosfæren og relasjonen i rettleiingsforholdet. Den kan også ha påverknad på tankane til veggøkar, ved at det blir enklare å setje ord på kva ein tenkjer i eit trygt rom (Bjørndal, 2016).

Høihilder (2010) meiner at eit slikt terapiorientert perspektivet på rettleiing er eit samleomgrep rundt fleire læringssyn og rettleiingsmetodar som seg imellom spriker ein god del. Det er altså fleire modellar og tradisjonar ein kan bruke innan rettleiing som er terapiorienterte. Det felles målet for desse i rettleiing er likevel at veggøkar skal kunne sjå seg sjølv slik ho eller han er, og vurdere sine egne tankar og kjensler. Nome (2010) er også inne på desse formene for rettleiing, og peikar blant anna på at det å bli sett og anerkjent er eit viktig element. Han snakkar vidare om nestekjærleik, og det å trekke fenomenet kjærleik inn i rettleiinga: «Kjærligheten er ikke svaret på alt i veiledningen, men den skaper trygghet og gjør det lettere for veggøker å søke svar og hjelp på sine veiledningsbehov» (s. 87). Sett i forhold til rettleiing av nye lærarar, kan slike terapeutiske former for rettleiing vere verdt å bruke.

3.0 Metode

3.1 Kvalitativ metode

I denne oppgåva, der det er ønskeleg å jakte etter opplevingane til nyutdanna lærarar om tilbydd rettleiing, er det naturleg å velje kvalitativ metode. Metoden opnar opp for fleksibilitet til å gå vekk i frå eigne oppfatningar og hypotesar, og gå nærare inn i informantane sine meiningar og opplevingar (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2016, s. 145). Ved å gjennomføre kvalitative undersøkingar får man tak i opplevinga til lærarane, både fellestrekk og det som er ulikt.

3.2 Intervju

Eg har valt å nytte meg av den kvalitative metoden intervju for å setje lys på problemstillinga mi og forskingsspørsmåla mine. Gjennom intervju kan ein få innsikt i menneskets direkte oppfatning (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 19). I denne studien vil det innebere å få innsikt i informantanes oppfatning og oppleving av rettleiingstilbodet for nyutdanna lærarar etter første gjennomførte år som yrkesaktive.

Eit semistrukturert intervju har ein overordna intervjuguide som utgangspunkt, men der spørsmål, tema og rekkjefølge kan variere.

Innanfor denne metoden må ein avgjere om intervjuet skal vere strukturert, ustrukturert eller semistrukturert (Larsen, 2017, s. 99). Eg har valt å gjennomføre eit semistrukturert intervju med ein overordna intervjuguide. Med eit semistrukturert intervju har eg moglegheita til å variere i spørsmål, stille oppfølgingsspørsmål, samt endre rekkjefølge på spørsmål og tema frå intervju til intervju (Johannessen et al., 2016). Sidan intervjuet er semistrukturert vil dette også vere med på å sikre at alle informantane blir stilt dei same grunnspørsmåla, noko som er med på å sikre høg grad av validitet og reliabilitet i studien. Det semistrukturerte intervjuet vil også vere til hjelp for å kunne samanlikne svara som kjem fram av informantane.

Ein intervjuguide bør utformast for å danne grunnlaget for intervjuet (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 28). Guiden som vart nytta i intervjuet består av spørsmål inndelt i ulike bolkar av tema. Inndelinga kan vere til hjelp for å få ein omfattande skildring av sjølve rettleiinga dei har fått, og skildringar av informantanes oppleving av denne. Sidan intervju spørsmåla skulle få fram opplevinga til dei nyutdanna lærarane, vart det fokus på at spørsmåla skulle vere verkelegheitsnære og klart formulerte. Spørsmålas formulering er difor opne, og det skuldast eit ønske om ei brei undersøking av ulike nyutdanna lærarars opplevingar for å få god innsikt i informantanes ærlege meiningar, følelsar og erfaringar. Opne spørsmål bidrar også til at unngår å legge føringar for svara til informantane.

Pilotintervju

Etter at eg såg meg ferdig med å formulere både problemstilling, forskingsspørsmål og intervjuguide, ønska eg å gjennomføre eit pilotintervju. Kvale & Brinkmann (2015) tilrår at intervjuet blir testa ut før den faktiske undersøkinga skal starte. Denne tilrådinga har eg valt å følge. Piloten vart gjennomført på ein nyutdanna lærar og tidlegare har studert saman med. Informanten til pilotintervjuet har vore nyutdanna i jobb i eitt år. Grunnen til at eg valde å bruke akkurat denne informanten var både fordi eg visste at ho ville gi meg ærlege tilbakemeldingar på korleis ho opplevde intervjuet og spørsmåla, men også fordi eg ønska å gjere pilotsituasjonen så overførbar som mogleg. På denne måten kunne eg få innsikt i korleis spørsmåla og tema fungerte, og kva som eventuelt måtte endrast på (Kvale & Brinkmann, 2015).

I etterkant av utført pilotintervju såg eg at eg burde gjere nokre mindre endringar. Endringane gikk på rekkefølga av eit par spørsmål, sletting av to spørsmål som allereie var spurt, men formulert annleis, samt omformulering av nokre omgrep slik at dei vart meir allmenkjende. Den tematiske oppdelinga av intervjuet fungerte godt, og både eg og informanten opplevde at intervjuet var relevant og gav gode svar samt gode refleksjonar på tema. Det var god flyt i intervjuet, og eg opplevde det som Kvale & Brinkmann (2015) refererer til som den *opne samtalen*. Intervjuguiden fungerte altså meir som ei huskeliste for kva spørsmål eg skulle stille, og gav difor rom for eit meir samtalebasert intervju. I tillegg til at pilotintervjuet gav meg retning på korleis intervjuguiden fungerte, fekk eg også erfaring i korleis lede eit semi-

strukturert intervju. Dette gjorde at eg kunne gå inn i dei ekte intervjusituasjonane og vere trygg på at spørsmåla no fungerte godt.

3.2.2 Utval

Informantane

Prosesen med å finne informantar til denne oppgåva vart i stor grad styrt av behovet for eit strategisk utval (Johannessen et al., 2016, s. 117).

Bakgrunnen for valet er at eg er interessert i å komme fram til interessante data som kan ha overføringsverdi for andre og vere verdifull også i andre kontekstar enn den som studien er utført i. Det er viktigare at deltakarane bidreg med rik og nyttig data enn at dei er mange. Ein tradisjonell generaliserbar metode basert på representative utval, er såleis ikkje prioritert i denne studien. Eg har intervju 6 lærarar.

For å sikre at det vart innhenta informasjon og data som er relevante for problemstillinga og forskningsspørsmåla var det nødvendig å setje ned faste kriterie. Kriteria vart som følger: 1) nyutdanna. 2) tilsett ved ein skule i minimum eitt år, og maks to år. 3) tilsett i Oslo-skulen. 4) har mottatt rettleiing. 5) Har hatt ei positiv oppleving med rettleiing. Eg valde å berre intervju nyutdanna lærarar til studien. Dette er fordi det er dette utvalet som kunne gi meg svar på studiens problemstilling på best mogleg måte. Hadde eg, i tillegg til å intervju nyutdanna lærarar, også intervju eksempelvis rettleiarar, så ville eg ha fått to datasett med svar på to ulike spørsmål. Dette ville vore grunnlag for ein heilt annan studie.

Informantane vart funne gjennom eige nettverk frå lærarstudiet i form av tips om kven som kunne passe til utvalskriteria. Eg har valt å finne fram til utvalet mitt på denne måten fordi eg ved å gå via dette nettverket visste at eg kunne få gode data og informantar som hadde interesse i å snakke med meg. Eg forsøkte å finne informantar som jobba ved ulike skular fordi eg undervegs i prosessen fann ut at det i nokre tilfelle berre var ein rettleiar ved kvar skule. Eg ønskte å få fram ulike opplevingar med ulike rettleiarar på ulike skular. I oppgåva blir informantane kalla for 1, 2, 3, 4, 5 og 6.

Critical Best Practise

Eit av kriteriana mine i utvalsprosessen var at informantane skulle ha erfart rettleiing som noko positivt. Eg vil forklare kvifor dette har vore viktig for min studie og ser til Ferguson (2003) og hans *Critical Best Practise (CBP)*.

Ferguson (2003) forskar med merksemd på kva som fungerer, heller enn å undersøke kva som er gale eller feil. Ein slik måte å forske på kan gjere at ein blir meir merksam på kva som fungerer, og finn dei gode eksempla. Funn vil då kunne vere hensiktsmessige å sjå til for å forbetre praksis i andre liknande situasjonar. Eit kjernepunkt i CPS er altså å identifisere praksis som fungerer for så å integrere den gode praksisen andre stader. Teorien er brukt som ein kjelde til inspirasjon for mi tilnærming til studien.

I denne oppgåva ønskjer eg altså å finne ut korleis nyutdanna lærarar opplever at rettleiing kan vere med på å fremme profesjonell utvikling. For å få svar på problemstillinga mi, må eg med andre ord ha informantar som har hatt rettleiing og som har vore fornøgd med rettleiinga dei har mottatt. Ved å vektlegge det som faktisk fungerer av rettleiingsarbeid for nyutdanna lærarar, får vi informasjon om kor viktig god rettleiing er for profesjonell utvikling av nye lærarar.

Gjennom prosessen med å skrive oppgåva ønskjer eg å sjå til element av kva som fungerer i tilfelle der nyutdanna lærarar har opplevd profesjonell utvikling som følgje av rettleiing. Det betyr ikkje at eg berre er interessert i tilfelle som viser seg å vere gode, men at utgangspunktet mitt med å finne informantar er at dei skal ha opplevd det som positivt. Ein slik tilnærming kan føre til at ein ser verdien og utbyttet av å ha rettleiing, og at fleire vil leggje til rette for liknande praksisar.

3.2.3 Gjennomføring av intervju

Før intervjua fann stad var det viktig at alle informantane var informerte og hadde gitt samtykke. Dei fekk moglegheit til å stille spørsmål før dei takka ja til å delta. Alle intervju

vart gjennomført munnleg, ansikt til ansikt på stadar som informanten valde ut og var komfortable med. Alle intervju vart også tatt opp med diktafon med løyve innhenta på førehand frå informantane.

3.2.4 Transkribering

Etter avslutta intervju vart intervju transkribert mest mogleg slik det var. Kvale og Brinkmann (2015) peikar på utfordringar i prosessen med å transkribere intervju. I intervju som skjer ansikt til ansikt, får forskaren ei anna oppleving av den informasjonen som blir gitt. Kor detaljert ein vel å transkribere avheng av problemstillinga, tid og dei ressursane som er tilgjengelege (Silverman, 2006). Eg transkriberte intervjumaterialet for å gjere det klart til kategorisering og analyse. Grunnen til at eg valde å transkribere alt sjølv var fordi eg ved å transkribere ville ha ein moglegheit til å få ein repetisjon og ein anledning til å fange opp og tenkje gjennom svara til informantane opp i mot spørsmåla eg stilte. Eg brukte mykje tid på sjølv transkriberinga og gikk tilbake og stoppa opp der eg var usikker på kva som vart sagt. Dette var for å sikre meg at det eg skreiv ned skriftleg vart riktig.

Samtalar og nedskrive tekst består av forskjellige språklege reglar (Kvale & Brinkmann, 2015). Innholdsrike og godt formulerte utsegn frå ein informant kan verke usamanhengande og lite fagleg når dei blir skrivne ordrett ned etter å lytte til lydbandet. I transkriberingsprosessen valde eg likevel å behalde gjentakningar, uttrykk, pausar, latter og så vidare. Dette kallast ofte *verbatim metode* (Silvermann, 2014). Sjølv om eg har valt å behalde ein del slike uttrykk og ord og har hatt fokus på nøyaktig transkripsjon, er det likevel nokre endringar som er gjort. Eg valde blant anna å skrive på bokmål, sjølv om det var nokre informantar som hadde ulike dialekter. Dette fordi eg ønska å anonymisere informantane på best mogleg måte. Nokre ord vart med andre ord endra i skrivemåte, men eg valde å behalde typiske a-endingar. Å utelate småting som dette i transkripsjonen er det Malterud (2017 s. 79) kallar for “lightly modified verbatim mode”. Denne forma er aktuell der det ikkje er ein linguistisk hensikt med studien. Stemmeleie og kroppsspråk er ikkje inkludert i transkriberinga, då eg berre hadde lydfil, og ikkje video.

3.3 Analyse

Analyse i kvalitativ metode handlar om å stille spørsmål til det innhenta datamaterialet, samt organisere og gjenfortelje svara på ein relevant og systematisk måte (Malterud, 2017). Ved hjelp av denne analysemetoden vil eg i denne delen forsøke å beskrive den gjennomførte prosessen med å gå frå det transkriberte materialet til funn.

3.3.1 Systematisk tekstkondensering

Studien min er inspirert av fenomenologien, og eg tok utgangspunkt i *systematisk tekstkondensering* då eg analyserte det innhenta datamaterialet mitt. Systematisk tekstkondensering er ein analysemetode som er inspirert av Giorgis fenomenologiske analyse (1985), men modifisert av Malterud (2017). Analysen skal byggje bru mellom innsamla data og resultat ved at materialet blir organisert, fortolka og samanfatta.

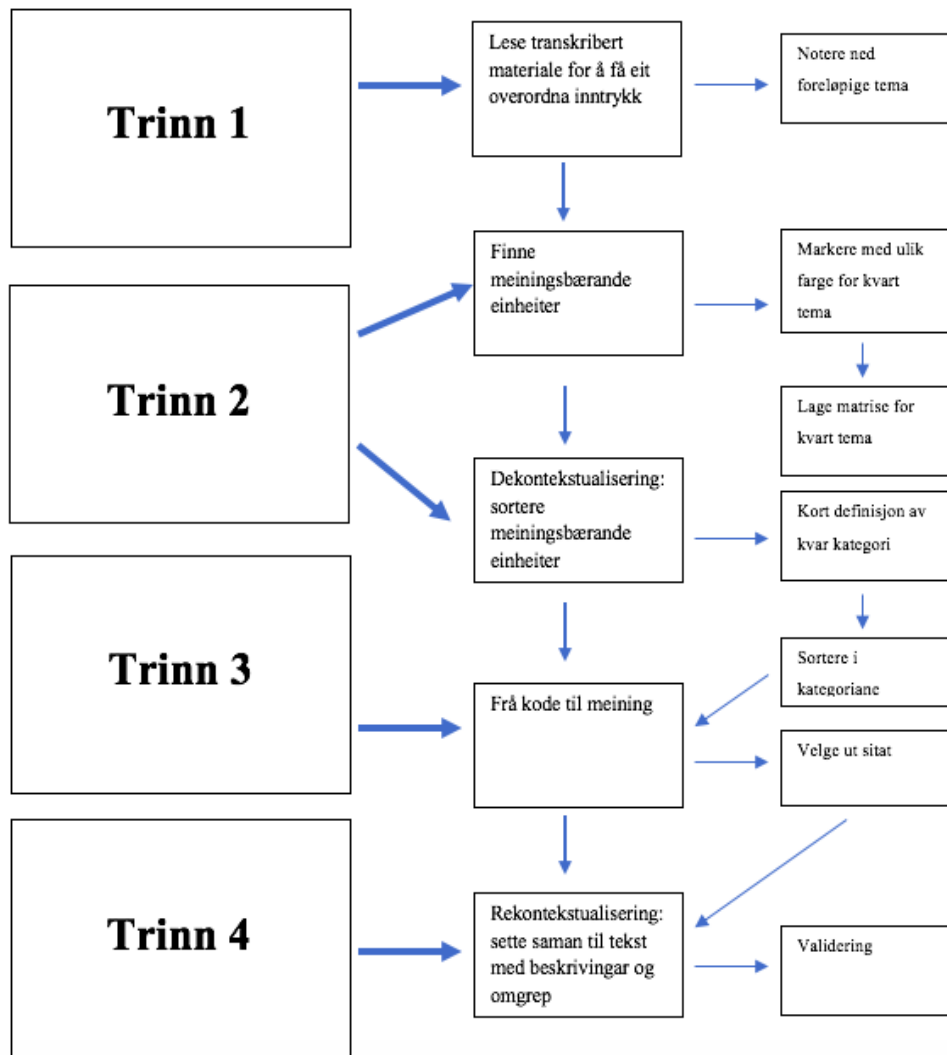
Når eg skulle velje analysemetode var eg lenge usikker på kva metode som passa meg og mi problemstilling best. Intervjuguiden min har relativt opne spørsmål og den er ikkje basert på noko spesifikk teori. På bakgrunn av dette vurderte eg lenge både analysemetoden «systematisk tekstkondensering» (her forkorta til STC) og Grounded Theory. Som Malterud (2017) skriv, har STC mange like trekk med Giorgis fenomenologiske analysemetode og Grounded Theory, og skal difor vere egna for deskriptive analyser av fenomen. Med mi problemstilling, som tar utgangspunkt i erfaringar og opplevingar av å vere nyutdanna og det å ha rettleiing, vart STC difor til slutt sett på som den beste analysemetoden.

Systematisk tekstkondensering krev heller ikkje særleg forkunnskap, og er utvikla for å gi nybegynnarar ein enkel innføring i korleis analyseprosessen kan gjennomførast (Malterud, 2017, s. 97). STC er nøye beskrive og delt inn i ulike trinn, noko som igjen gjer det spesielt gjennomførbart for nye forskarar. Analysen tar sikte på å få fram dei gode beskrivingane. Dette er med andre ord noko som eignar seg godt for mi problemstilling kor hensikta er å beskrive informantanes opplevde erfaringar.

Hovudstrukturen i STC består av *fire trinn* (Malterud, 2017). Først skal ein få eit overordna inntrykk av datamaterialet, for så å vidare kunne identifisere meiningsberande einingar i utsegna frå informantane. Vidare skal ein abstrahere innhaldet i dei meiningsberande einingane, før ein avslutningsvis set saman betydinga igjen. Dei to første trinna kan seiast å vere fenomenologiske, medan dei to siste er meir hermeneutisk forankra. Det betyr at ein heile tida går fram og tilbake for å få med seg informasjon og fortolke.

Eg har i hovudsak forsøkt å halde meg til Malteruds tilrådingar for analyseprosessen, men det er likevel viktig å merke seg at analyseprosessen ikkje alltid har vore lineær og at eg i forkant av analyseprosessen har hatt ein forforståing av datamaterialet som truleg vil ha påverka prosessen. Forforståingane mine har blant anna vore påverka av at eg er lærarstudent på mitt siste år og snart skal ut i yrket sjølv, samt at eg har fleire venner og bekjente som allereie er i yrket. Eg har med andre ord ikkje fulgt analysemetoden STC til punkt og prikke, men nytta den som ramme og peikepinn for min analyse.

Figuren under gir ei oversikt over analyseprosessen frå det transkriberte materialet til funn:



Figur 5: Oversikt over analyseprosess inspirert av systematisk tekstkondensering (Malterud, 2017)

3.3.2 Trinn 1: Få eit heilskapsinntrykk

I første trinn leste eg grundig gjennom datamaterialet for å skape meg eit overordna inntrykk. Samtidig såg eg etter tema som kunne representere erfaringar om fenomenet som vart studert. Her var det sentralt å stille meg så open som mogleg til innhaldet. Når heile datamaterialet var lest, summerte eg opp kva inntrykk eg satt igjen med og danna så foreløpige tema som kunne seie noko om fenomenet. Etter gjennomlesing kom eg fram til seks foreløpige tema:

1. Tildelt rettleiar

2. Medbestemmelse i rettleiing
3. Emosjonell og psykisk støtte
4. Opplevd utvikling som følge av rettleiing
5. Refleksjon/støtte av andre kollegaer
6. Tid

3.3.3 Trinn 2: Identifisere meningsberande einingar – frå tema til kodar

I det andre trinnet av analysen starta eg med ein meir systematisk gjennomgang av delane i materiale eg ønska å analysere nærare (Malterud, 2017).

Eg leste gjennom intervjua igjen fleire gonger, før eg starta å identifisere utsegn (meningsberande einingar) som eg meinte inneheldt element som kan belyse eit eller fleire tema frå førre trinn. Dette var viktig for den vidare analysen då ikkje alt av dei 47 fulle sidene med tekst ville kunne svare på studiens problemstilling. Eg valte å identifisere utsegn ved å fargemarkere dei ulike tema i eit og eit intervju. Til dømes fekk «tildelt rettleiar» fargen blå, medan «opplevd» utvikling fekk fargen grøn (sjå eksempel i vedlegg 3). Eg limte så inn dei meningsbærande einingane frå kvart intervju inn i ei matrise for kvart tema. Dette inngår i det Malterud (2017) beskriv som ein systematisk dekontekstualisering. Eg noterte ned kor utsegnet kom frå og setningsnummer i transkripsjonen for å lettare finne tilbake til det originale materialet om ønskeleg. Det var ulik lengde på dei meningsberande einingane, og det vart difor lagt til ei kolonne kalla «meningsfortetning». Her kunne eg samanfatte det viktigaste i kvart utsegn. Medan dei meningsberande einingane vart markert og limt inn i matrisa, byrja eg å systematisere dei og setje ord på og framheve viktige poeng i dataa. Dette er det vi kallar koding (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 284). Her forsøkte eg å identifisere utsegn som hadde samanheng med tema frå det første trinnet.

Matrisen vart altså delt inn i *tema* og *kategoriar*. Tema som vart brukt her var temaa frå trinn 1. Vidare laga eg fleire kategoriar til kvart tema. Desse vart til som følge av koding. Eit eksempel på korleis eg utførte denne delen av analysen er vist i figur 6 under.

Matrise til tema «opplevd utvikling»:

Informant	Meiningsbærande einheit	Setningsnr	Meiningsfortetning	Kategori
1	«Jeg har lært mye om meg selv som lærer og – og også pedagogisk da av å snakke med – også har jeg også lært mye om sånne organisatoriske ting .. sånne ting som man ikke kan som ny – og det å - å samtale med veilederen min.. altså i all diskusjon .. og all refleksjon så ligger det jo læring»	354-357	Lært om egen lærerrolle samt pedagogiske og organisatoriske verktøy gjennom samtale og refleksjon med rettleiar	Trygg i lærerrolla Utvikling gjennom samtale
1	«det jeg kanskje har lært mest av .. det er jo stemmebruk for eksempel .. og ja mange ting – tips jeg har fått - det har jeg fått bare ved å liksom prate med de andre lærerne .. men også liksom å observere de da .. observere lærerne, og observere veilederne min .. ja generelt ulike lærere .. på da hvordan man bruker stemmen»	382-386	Fått med seg tips og lærdom av å snakke sammen med, og observere andre lærere og rettleiar	Utvikling gjennom observasjon
2	«Men det går jo på at – at jeg –de fikk meg til å føle meg trygg da. Mentor får deg til å føle deg trygg, systemet får deg til å føle deg trygg ..»	254-256	Oppløvd tryggleik gjennom rettleiingsprogrammet	Trygg i lærerrolla

Figur 6: eksempel på koding av temaet "opplevd utvikling"

Medan eg koda dei meiningsberande einingane såg eg at nokre av tema representerte det same. Temaet «tid» viste seg å vere overflødig som enkelttema, og vart difor lagt inn under andre tema som ein del av andre underkategoriar. Eg sto altså igjen med fem tema (høvesvis tildelt rettleiar, medbestemmelse i rettleiing, emosjonell og psykisk støtte, opplevd utvikling som følge av rettleiing, samt støtte av andre).

3.3.4 Trinn 3: Frå kode til meining

I det tredje trinnet av analysen handlar det om å abstrahere kunnskapen og gå i djupna i dei ulike kategori-gruppene. Alle kategoriane vart nøye gjennomgått, og det var difor framleis vesentleg i denne delen av prosessen å vurdere kategorianes relevans (Malterud, 2017). Eg valde i nokre tilfelle her å lage underkategoriar til nokre av kategoriane mine. Dette gjorde at eg opplevde kategoriane som meir oversiktlege då ulike meiningsberande einingar innan same kategori i fleire tilfelle beskreiv ulike nyansar av same fenomen. Vidare valde eg også å flytte kategorien «trygg lærarrolle» frå tema «opplevd utvikling» til tema «emosjonell støtte» då eg opplevde at den passa betre inn der.

Etter dette valde eg ut aktuelle sitat frå transkripsjonane ved å gå igjennom matrisene med dei meiningsberande einingane igjen. Desse sitata skulle best mogleg illustrere utvalde tema og kategoriar.

3.3.5 Trinn 4: Samanfating

Denne delen av analyseprosessen blir kalla rekontekstualisering (Malterud, 2017). Her valte eg å setje tekstbitane saman igjen. Bakgrunnen for å setje tekstbitane saman igjen var at eg ønska å ha moglegheita til å dele beskrivingane med andre. Difor var det viktig at eg her framleis kunne formidle tekstbitane på ein lojal måte ovanfor informantane mine, og i tillegg gi lesaren innsikt og tillit til arbeidet (Malterud, 2017). Beskrivingane blir presentert i oppgåvas funnkapittel, og består av ei oppsummering av funn frå kvart enkelt tema og kategori.

3.4 Styrker og svakheiter i forskingsprosessen

Kva metode ein vel å bruke i forskingsprosessen kan påverke studiens resultat. Det er difor viktig å kritisk gjennomgå metoden slik at ein kan lyse om studiens styrker og svakheiter. Eg

vil difor i det vidare presentere moglege feilkjelder ved intervju som metode, samt gå nærare inn på oppgåvas reliabilitet, validitet og overførbarheit.

3.4.1 Moglege feilkjelder ved intervju

Sjølv om intervjusjangeren eg har valt har fleire fordelar og er hensiktsmessig for å svare på den overordna problemstillinga, er det også nokre svakheiter med denne metoden. For det første kan intervjuguiden vere ei mogleg feilkjelde. Den kan vere utforma slik at informanten blir styrt i ei bestemt retning, og oppfølgingsspørsmåla kan ha vore ledande.

Ein kan heller ikkje vite med sikkerheit om informantane er pålitelege. Informantane kan ha utforma svar som ikkje er sanne, men som er gunstig for å tene studien eller andre forhold.

For det andre kan rammene rundt intervjusituasjonen vere ei mogleg feilkjelde. Korleis eg som intervjuar vektlegg informasjon og følger opp opplysingar kan påverke datamaterialet.

Ytre faktorar som tid og stad vil vere element som kan påverke, og som ein må ta omsyn til når resultatata frå intervjua skal drøftast og diskuterast. Eg har forsøkt å ta omsyn til dette, noko eg gjer greie for i det neste underkapittelet; reliabilitet, validitet og overførbarheit.

3.4.2 Reliabilitet, validitet og overførbarheit

Reliabilitet

Reliabilitet handlar om metoden ein bruker og om denne metoden er relevant for å få svar på det ein spør om (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien handlar reliabilitet om å utarbeide ein intervjuguide som er innanfor tema og problemstilling. Reliabilitet ved intervjumetoden kan likevel problematiseras, og utfordringane er knytt til at resultatet er prega av forskaren, konteksten og samhandlinga med informantane (Johannessen et al., 2016, s. 36). Dette kan bidra til at resultatata er vanskelege å etterprøve. Likevel vil eg argumentere for at det ikkje er etterprøvbare resultat eg er interessert i å finne med ein slik problemstilling. Formålet er heller å finne interessante datasett. Utfordringa med det kvalitative intervjuet er forskarens åtferd, og korleis ein vanskelig vil klare å opptre likt i alle intervjusituasjonane.

Kontakten og atmosfæra i intervjusituasjonen med informanten kan på slik måte påverke resultatet. Studiens reliabilitet kan difor vurderast ved å sjå på gangen i intervjuet. Forskaren kan ved å tydeleggjere intervjuets gang, gi lesaren eit innblikk i kvaliteten på intervjuet og intervjuguiden (Johannessen et al., 2016, s. 148).

I denne undersøkinga har eg etter beste evne prøvd å ta omsyn til moglege feilkjelder. For det første har eg brukt tid på å utarbeide ein grundig intervjuguide. Det var viktig for meg at alle informantane skulle få så like spørsmål som mogleg. Likevel vil det semi-strukturerte intervjuet utfordre dette noko, då informantanes svar i fleire tilfelle førte til interessante oppfølgingsspørsmål. At gangen i intervjuguiden ikkje vart fulgt til punkt og prikke, vil altså svekke undersøkingas reliabilitet. Dette er fordi andre forskarar vanskeleg kan attskape intervjusituasjonar akkurat lik mine. Tiltak som å ta opptak av intervjuet, samt å transkribere ordrett vil vere med på å auke reliabiliteten. I tillegg vart alle informantane anonymisert.

Validitet

Validitet handlar ifølge Kvale og Brinkmann (2015) om metoden ein har valt, og om metoden eignar seg til å undersøke det ein spør om. Validitet i denne oppgåva handlar altså om i kva grad eit kvalitativt semi-strukturert intervju er eigna for å svare på studiens problemstilling. Validiteten skal gjennomsyre studien frå start til slutt.

I studien min såg eg det som relevant for oppgåvas problemstilling å bruke eit semi-strukturert intervju. Moglegheita til å stille oppfølgingsspørsmål gjorde at eg kunne få meir detaljerte svar frå informantane om ønskeleg. På denne måten kunne fenomenet belyst på ein rik måte. Spørsmåla til intervjuguiden var også nøye plukka ut med formål om at eg skulle få svar på det eg lurte på. Slike tiltak er med på å sikre at studien undersøker fenomenet på ein god måte, noko som også styrkar validiteten.

Eg var også opptatt av at analysen og mine tolkingar skulle vere tilgjengelige og gjennomsiklige for lesaren. Eg valte difor å rekontekstualisere dei relevante utsegna brukt i funna mine, opp imot den originale transkriberinga (Malterud, 2017). Dette gjord eg ved å krysslese utsegna i matrisene mine mot det transkriberte materialet. I tillegg til å krysslese

materialet mitt, valde eg i tillegg å sende dei komprimerte beskrivingane som blir presentert i studiens funnkapittel til alle informantane mine per e-post. Dette kallas deltakarvalidering (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251-252). At eg nytta meg av deltakarvalidering, der informantane fekk lese gjennom min analyse og sjå sitat som er brukt, er viktig for meg som forskar. På denne måten sikrar eg at sitat ikkje er brukt utanfor konteksten dei vart sagt i. Eg gav informantane ei veke på å svare om dei hadde innvendingar. Av dei seks informantane var det berre to som svarte på e-posten. Begge desse informantane bekrefta at dei kjente igjen både tema og kategoriar, og hadde ingen innvendingar på innhaldet anna enn at det var rart å lese det dei hadde sagt munnleg i skriftleg form.

Generalisering

Ytre validitet i forskning handlar om at resultat kan generaliserast (Kvale & Brinkmann, 2015). Om det er slik at studien har ytre validitet, så vil studien gjelde mange (Thagaard, 2013). Fleire overensstemmelsar blant informantar vil styrke den ytre validiteten (Postholm, 2010). Sidan eg har få informantar vil det truleg vere vanskeleg å måle den ytre validiteten som sterk i min studie. Formålet med studien har heller aldri vore å kome fram til generaliserbare data. Formålet har heller vore å kome fram til data som kan skape refleksjon, og som kan gi ein indikasjon på korleis nyutdanna lærarar opplever rettleiinga dei har fått.

Overførbarheit

I denne studien er det altså for få personar som deltar til at ein har moglegheit til å kunne gi ei statistisk generalisering (Dalland, 2017). Likevel kan ein vurdere grad av overførbarheit (Johannessen et al., 2016, s. 233). I denne studien er spørsmålet i kva grad mine informantars opplevingar av å vere nyutdanna og det å utvikle seg profesjonelt som følge av rettleiing kan overførast til andre i same situasjon.

Gjennom analyse og koding av datamaterialet har eg bygd opp kunnskap om korleis mine seks informantar opplever fenomenet. På denne måten kan ein seie at bildet som er danna i denne oppgåva *kan* vere typisk for korleis nyutdanna lærarar opplever rettleiing og profesjonell utvikling. Det er med andre ord ikkje sentralt for studien å kome fram til funn

som er generaliserbare, men heller å kome fram til interessante funn som igjen truleg kan overførast til andre i liknande situasjonar, som andre nyutdanna lærarar som mottar rettleiing, rettleiarar og skular.

3.5 Ethiske omsyn

Ethiske problemstillingar innanfor forskning oppstår når forskinga direkte rører ved menneske (Johannessen et al., 2016, s. 83). I denne studien er dei etiske spørsmåla hovudsakeleg knytt til intervjumetoden. Under planlegging og gjennomføring av intervju, var det eit viktig prinsipp å synleggjere ovanfor informantane at dei etiske omsyna vart tatt på alvor. I forkant av intervju vart det utarbeidd samtykkeskjema, der informantane kunne samtykke til å delta i studien (sjå vedlegg). Informantane vart opplyst om moglegheita for å trekkje seg då det innanfor forskningsetikken er viktig at informantane får bestemme over eiga deltaking (Johannessen et al., 2016, s. 86). Skrivet opplyste om at informasjonen som kom fram av intervjuet vart anonymisert, og dei gav gjennom skjemaet samtykke til at det vart nytta diktafon.

3.5.1 Konfidensialitet

For å sørge for at forskaren driv forsvarleg forskning er det sentralt å sjå på studiens konfidensialitet (Thagaard, 2013). Eit viktig prinsipp er difor at informasjonen informantar delar i eit intervju skal behandlast med konfidensialitet. Dette er viktig for at informantane opplev intervjusituasjonen som trygg.

For å sikre konfidensialiteten i studien var det viktig at informantane vart anonymisert (informant 1, 2, 3 osv). Dette vart informantane også informert om både munnleg i forkant av intervju, og i samtykkeskjemaet. I tillegg bytta eg ut filnamn på all informasjon frå intervju med kodar. Eg lagra så kodane, samt intervju og andre digitale spor på ein annan og eigna stad. Slike tiltak er viktige for å verne om informantanes privatliv og identitet (Kvale & Brinkmann, 2015). All innsamla data vil bli sletta etter sensur for oppgåve er gitt.

4.0 Presentasjon av funn

Eg vil i dette kapitlet presentere funn eg har gjort gjennom mi intervju-undersøking.

Utgangspunktet for oppgåva er ei kvalitativ undersøking, der eg har forsøkt å finne svar på følgjande problemstilling: Korleis opplever nyutdanna lærarar at rettleiing kan bidra til profesjonell utvikling?

Eg har valt å systematisere og framstille funn eg har gjort i form av metoden tematisering (Dalen, 2011). Etter gjennomgang av datamaterialet, sto eg att med desse fem hovudtema:

1. Å få tildelt rettleiar
2. Å ha medbestemmelse
3. Å få emosjonell støtte
4. Oppleving av utvikling
5. Å få støtte frå andre

Alle funna dreier seg i hovudsak om å få støtte til profesjonell utvikling. Dette er fordi eg i denne studien har vore interessert i å finne ut korleis nyutdanna lærarar opplever at rettleiing kan vere med på å utvikle profesjonell kompetanse. I dette kapitlet vil eg presentere det som peika seg ut innanfor dei ulike tema. I utdraga frå intervjuet vil det vere spesifisert kva informant som har sagt kva, samt setningsnummeret i klammer.

4.1 Å få tildelt rettleiar

Studien min viser at det å få utdelt ein rettleiar har hatt påverknad på informantanes start på yrkeslivet. Dei opplyser at det å ha ein spesifikk person å kunne gå til med spørsmål og få støtte frå, kan gjere nye tilsette tryggare i eit ofte ukjend arbeidsmiljø med mange nye ansikt og kollegaer. Eg vil her gå inn på korleis informantane opplever det å ha fått tildelt ein rettleiar, og korleis dette har verka inn på informantanes læring og utvikling.

4.1.1 Å ha ein spesifikk person å gå til

Dei fleste informantane opplever det som viktig å ha ein spesifikk person å gå til om det skulle vere noko. Spørsmål ein har til rettleiar kan vere alt i frå enkle spørsmål om kor ting er eller korleis ein gjer ting reint teknisk, til meir omfattande behov for å reflektere, diskutere eller samtale med nokon om vanskelege saker eller situasjonar som oppstår i læreryrket. Det er gjennomgåande for informantane at det er viktig å ha ein spesifikk person å gå til. Ein informant fortel:

«Ja: altså .. jeg er jo ikke redd for å spørre om ting egentlig .. så det var egentlig bare sånn at «jeg lurte på det» eller – ja jeg følte det var muligheter for det altså, spesielt siden hun var – hun var jo veilederen min og kan jo alt @ – ja hun hadde jo sagt at .. at jeg kunne spørre henne om det var noe» - Informant 3 (124-127).

Ein annan understreker betydninga av å kunne spørje om hjelp utan å opplevast som plagsom:

«også er det jo det at det er godt å ha noen som du vet du kan mase litt på @, sånn at om det var noe så visste jeg at jeg alltid kunne gå til henne» - Informant 5 (127-128).

Dette viser at informantane opplever at dei kan gå til rettleiar med spørsmål og at dei opplever at hensikta med å ha ein rettleiar er at ein skal kunne spørje om hjelp. I tillegg viser dette også at informantane opplever at det er lov å mase litt på rettleiar.

Fleire av informantane brukte også argument som at rettleiar fekk betalt for det, hadde nedslag eller at rettleiar tross alt var tildelt ei hjelperolle, som argument for kvifor det var lettare å gå til dei for råd eller støtte. Følgjande utsegn frå ein informant underbygger dette:

«hun fikk jo betalt ekstra for at – hun var jo min go to person i stedet for – ja når jeg følte at jeg plaget de andre på teamet mitt for mye så kunne jeg gå til henne» - Informant 2 (320-323).

Utsegnet viser at informanten lettare kan legitimere å gå til rettleiar med spørsmål nettopp fordi rettleiar er tildelt rolla, samt får godar for å ha tatt rolla som rettleiar. Dette er ei gjennomgåande oppleving for informantane.

Sjølv om dei fleste informantane opplever at det var lettare å gå til rettleiaren sin med spørsmål eller for støtte, var det likevel nokre informantar som opplevde at det frå rettleiars side ikkje alltid var nok tid til rettleiing, eller at ein ikkje kunne gå til rettleiar med alt av spørsmål. Opplevinga er delt av fleire informantar, og ein informant deler følgjande erfaring:

«Nei .. eller jo jeg syns jo forsovidt det var bra det altså .. at jeg hadde mulighet for å spørre han. M e n .. jeg:: satt litt med følelsen av at han hadde heller ikke tid – tida til det på en måte. Også var vi ganske ulike egentlig» - Informant 1 (248-250).

Informantane meiner at det er lettare å gå til rettleiar, men at det framleis opplevast som noko vanskeleg å gå til rettleiar med alt av spørsmål. Dette er grunna i mangel på tid for rettleiars del.

4.1.2 Vanskeleg å spørje andre kollegaer

Å ha ein spesifikk person å gå til var viktig for informantane i denne studien. Dette kjem blant anna også av at det i eit nytt arbeidsmiljø kanskje kan vere vanskelegare å gå til andre med spørsmål. Alle informantar opplevde det som noko vanskelegare å gå til andre kollegaer for hjelp eller støtte. Felles var opplevinga om at andre lærarar var opptatte med eigne ting, og at dette til tider kunne vere hemmande med tanke på å spørje etter hjelp. Ein informant seier det slik:

«Ja, det syns jeg kan være litt vanskelig. Alle har sitt å jobbe med og er opptatte de også. I alle fall når man er ny i jobben, så kan det være .. ja utfordrende å tørre å gå inn på de kontorene og spørre der hvor man faktisk kan spørre. Så når jeg

hadde spørsmål – slike spørsmål som IOP og sånt .. så – ja jeg spurte veilederen min mest» - Informant 1 (076-080).

Ein annan informant understrekar ønsket om å vise seg sjølvstendig:

«Nei, så det var absolutt utfordrende .. jeg følte at jeg måtte stole veldig på meg selv .. så vil man jo heller ikke spørre om hjelp hele tiden. Man vil jo ikke være plagsom @» - Informant 3 (063-066).

Sjølv om informantane delte opplevinga om at det var vanskelegare å spørje andre enn rettleiar om hjelp, var det likevel fleire av informantane som opplyste om betring på denne kjensla over tid og med meir relasjonsbygging med andre kollegaer. Sjølv om denne opplevinga var gjennomgåande for fleire av informantane, var det likevel ein informant som framleis opplevde samarbeid og det å tørre å spørje andre kollegaer som vanskeleg:

«(...) og da følte jeg også en slags påkjønning fordi jeg ikke hadde jobba der så: lenge – ikke lenge nok til å vite helt nøyaktig hvem jeg kunne gå til for hjelp. Jeg er nok ikke like flink til å spørre som jeg kanskje burde være .. selv om jeg har blitt bedre til det etter hvert. Men – men at «her har vi et problem» også sier de «ja dette må vi jobbe med» ,men så er det – hvordan skal vi jobbe med det da? Det er vanskelig. Da synes jeg nok det var letter å – ja å spørre veilederen min fordi hun hadde oftere tid til det» - Informant 4 (110-116).

I tillegg til at informanten opplevde at det var vanskelegare å tørre å spørre andre om hjelp eller gå til dei med spørsmål, var det i tillegg vanskelig å vite kven på arbeidsplassen ein skulle spørje om kva.

4.2 Å ha medbestemmelse

Nokre informantar har hatt relativt faste rammer for rettleiinga dei har tatt del i, medan andre har hatt meir fridom til å påverke desse rammene i ulik grad. Det å oppleve medbestemmelse i rettleiing kan vere ein viktig faktor for å finne ut av kva utbytte ein får av ordninga.

Medbestemmelse i rettleiing vil i stor grad vere påverka av kva type rettleiingssystem som er satt i gang på skulen, eller av den enkelte rettleiar, og om det er rom for å innad i systemet vere med på å bestemme innhald, tid og stad.

Eg vil komme inn på korleis dei ulike informantane har opplevd rettleiingas rammer, og korleis dei opplever at dei har fått vere med å påverke rettleiinga. Ikkje minst er det interessant å sjå på summen av dette, og korleis informantane opplever at rammene for rettleiing, og medbestemmelse i rettleiing, har påverknad på utviklinga og læringa deira.

4.2.1 Faste rammer: formell rettleiing

Dei fleste informantane opplevde at rettleiing i startfasen var prega av faste rammer. Likevel var det berre to informantar som i hovudsak hadde *faste tidspunkt* og *faste tema* for rettleiinga dei tok del i over heile rettleiingsperioden. Den gjekk over eitt år. Begge desse informantane opplevde dette som tidvis lite gunstig og lite utviklande. Begge uttrykte også eit ønske om å få kunne reflektere meir over eiga praksis og situasjonar som opplevdes som utfordrande eller uklare. Ein informant uttaler seg på følgjande måte om fastsatt rettleiing:

«Da var det ganske satt .. syns jeg .. og at jeg følte – tenkte at «oi nå skal vi snakke om noe» og «nå må jeg huske noe pedagogikk og si noe bra» på en måte .. i stedet for at jeg reflekterte over egen praksis. Jeg vil nok ikke – jeg lærte nok ikke så mye av at det var så formelt» - Informant 6 (145-149).

Nokre informantar uttrykte at rettleiing kunne opplevast som meirarbeid og ein tidstjuv om innhaldet i rettleiinga ikkje opplevdes som relevant for informanten. Ein informant beskriv det slik:

«Ja, absolutt. Jeg tenkte nok at jeg måtte få noe ut av veiledningen for å ta meg tid til det i den timeplanen jeg hadde» - Informant 1 (286-287).

Ein annan seier:

«Ja jeg tenker det bare – det stjeler litt mental energi liksom. Det er jo ikke alt i veiledning som på en måte er noe man trenger heller .. så ja. Jeg tenker at det å ha muligheten der .. så om du har satt opp en time ... men egentlig ikke har bruk for den, så burde man kunne droppe det. Og heller kanskje ha veiledning når det er behov da. Så det å ha muligheten der tror jeg er viktig» - Informant 3 (055-059).

Dette viser at informantane opplever at faste rammer for rettleiing kan vere unyttig og lite lærerikt om innhaldet i rettleiinga ikkje opplevast som relevant for veksøkaren.

4.2.2 Situasjonsbestemt og behovsstyrt: uformell rettleiing

Ein av informantane som starta med fastsatt rettleiing tok opp ønsket om å gå over til ein meir situasjonsbestemt og behovsstyrt rettleiing med rettleiaren sin. I etterkant av samtalen gikk dei meir over mot ein slik type rettleiing, og informanten opplevde dette som meir lærerikt og utviklande. Informanten uttrykkjer at det var viktig å ta seg tid til å bli kjend med rettleiaren, og at den uformelle strukturen gjorde dette lettare. Ein annan informant, som også starta med fastsatt rettleiing med fast tid og faste tema, gikk også over til ein meir situasjonsbestemt og behovsstyrt rettleiing. Men dette skjedde naturleg utan at informant måtte spørje om det. Begge informantane, som starta med fastsatt rettleiing før dei gikk over til behovsstyrt rettleiing, opplevde at dei nye rammene for rettleiinga gjorde at dei heilt eller delvis fekk vere med å påverke innhald og tid. Ein informant forklarar det på følgjande måte:

«Nei .. til å begynne med så var det veldig sånn formelt og bestemt hva vi skulle snakke om .. så etterhvert så ble det mer sånn en løs greie der vi bare snakka om .. alt. Det syns jeg var bedre egentlig – ja .. – ja jeg lærte mer av den litt mer .. løse praten på en måte» - Informant 3 (131-134).

Den uformelle og behovsstyrte praten opplevdes altså som meir lærerik og verdifullt for informantane.

Det er stort sett gjennomgåande at informantane opplevde det som viktig for utvikling og læring at ein kunne ha gode samtalar med rettleiar om tema eller saker dei var opptatte av og tenkte mykje på der og då. Dei uttrykte også at det var viktig å få bestemme tema for rettleiing, og at rettleiing som var prega av situasjonen informanten var oppe i der og då var svært nyttig og lærerikt. Ein informant beskriv det slik:

«Ja .. noen ting .. noen eksempler som vi .. som jeg tok opp. Tenkte jeg at var viktig at jeg fikk prata om .. og snakke om .. hvordan man skulle håndtere. Slike samtaler var gode å ha syns jeg fordi – fordi da fikk jeg bestemme hva vi skulle snakke om . da gjelder det meg på en måte» - Informant 1 (299-302).

Ein annan uttaler:

«Ja absolutt .. det var jo på en måte jeg som bestemte hva vi skulle snakke om så det var naturlig at jeg påvirket og lærte av veiledningene ja» - Informant 3 (262-264).

Dei fleste informantane opplevde også at dei kunne gå til rettleiar og spørje om kva som helst samt at dei delvis eller heilt kunne bestemme tema og tid for rettleiing. Dette opplevdes som nyttig for informantane. Ein informant uttrykte eit slikt forhold med rettleiar på følgjande måte:

«Så jeg følte ikke på en måte at det var noen byrde at jeg plaget henne med det .. det var gull verd, ja jeg kunne virkelig komme med hvilket som helst spørsmål følte jeg» - Informant 2 (324-326).

At dei nye lærarane kunne gå til rettleiar med det dei måtte lure på var med andre ord viktig. Fleire informantar uttrykte også at det var den uformelle rettleiinga ved arbeidspulten, i lunsjen, før, mellom og etter timar, eller i planleggingstid som var den rettleiinga som gav størst utbytte i form av læring. Ein informant beskriv rettleiingsrammene sine på følgjande måte:

«Nei vi hadde ikke noen faste tidspunkter i kalenderen nei, det var veldig uformelt sånn sett. Men hun hadde jo plantid samtidig som jeg hadde plantid, så torsdager ble ofte den tiden hvor vi satt å prata mye – hvordan utfordringene er og – ja få litt tips .. av henne» - Informant 4 (247-249).

Ein annan sa:

«Vi hadde aldri sånne faste møter egentlig .. men det var fordi vi satt på kontor sammen og hadde såpass mange fritimer sammen at .. vi avtalte at vi skulle ta det forløpende om det var noe. Også var det jo sånn at om det var noe jeg trengte hjelp til, så var vi sånn «okei men da møtes vi på søndag også skriver vi den IOPen sammen», eller «vi setter oss ned etter undervisning og ser på det» så det var veldig greit syns jeg (...) det var ikke noe sånn fast opplæring sånn som man tenker på en ny jobb av og til .. det var veldig fortløpende» - Informant 5 (171-176).

Informantane beskriv med andre ord eit lite fastsatt system for rettleiingstid, og at ein kan spørje om råd og hjelp i meir uformelle settingar.

4.3 Å få emosjonell støtte

Å vere ny på ein arbeidsplass inneber naturlege utfordringar. Det er nye inntrykk, nye kollegaer å forhalde seg til, og nye reglar og rutinar. Å setje seg inn i ein ny arbeidskvardag kan vere ei påkjenning både psykisk og emosjonelt. Vidare vil eg kome inn på korleis informantane har opplevd rettleiing med tanke på emosjonell og psykisk støtte som ein del av deira profesjonelle utvikling. Det er relevant å sjå på korleis informantane opplevde yrkesstarten sin, samt kva støtte dei har opplevd å få i starten og kva tiltak som har vore viktige for informantane for å få ein så god start som mogleg. Avslutningsvis vil eg også kome inn på kva slik støtte kan gjere med informantane og deira lærarrolle.

4.3.1 Tøft å vere ny

Alle informantane opplevde det å vere ny i læreryrket som utfordrande. Her blir det først og fremst peika på arbeidsmengde og nye inntrykk. Fem av seks informantar uttrykkjer spesifikt at det var tungt emosjonelt og psykisk. Spesielt peikar dei på usikkerheit over eigen arbeidskompetanse, overveldande mengder med nytt stoff og rutinar, vanskar med å la jobben ligge, og at dei tar med seg tankar om elevar og klassen heim. Ein informant beskriv starten av yrket slik:

«men også sånn man er jo spent når man er ny – man vet jo ikke helt hva man møter, men man ser jo liksom litt sånn usikker ut på starten og det er: mange navn og inntrykk. Altså planleggingsuka .. jeg følte jeg var overveldet hele tiden jeg .. visste ikke hva jeg skulle gjøre, visste ikke hvor jeg fant ting .. sånn ... ja – og der følte jeg jo at jeg – jeg følte meg ekstremt overveldet .. det føles jo veldig lenge siden ut nå da, men: jeg husker at jeg satt og var mye frustrert» - Informant 4 (390-395).

Ein annan beskriv starten på yrket slik:

«Også forventet jeg ikke at jeg aldri skulle få fri .. for det følte jeg ikke at jeg hadde. Det var spesielt i starten veldig altoppslukende og jeg tok med meg jobben hjem og tanker om elevene mine hjem hele tiden. Slik er det jo egentlig – man slutter liksom aldri å tenke på de» - Informant 6 (031-033).

Det var også nokre informantar som uttrykte tankar om å ikkje vere gode nok. Slike tankar beskrivast som tyngande og krevjande, og påverkar dermed også starten på yrket. Ein informant beskriv det på følgjande måte:

«det å: .. kommer man til å vere god nok? og er jeg klar for dette? Er dette for meg? .. det er mange sånne .. på en måte de naturlige spørsmålene som dukker opp .. det gjorde nok til at jeg – jeg frøs nesten litt til i stedet for å – jeg gjorde kanskje ikke jobben min godt nok tidlig fordi – ja jeg visste ikke helt om jeg var på riktig spor» - Informant 3 (028-030).

Utsegnet viser til ei oppleving av å ikkje strekke til med kompetansen og kunnskapen ein sit med, samt usikkerheit om kunnskapen og kompetansen er brukt riktig. Igjen viser dette at det er viktig å ha ein rettleiar som kan vere med på å bekrefte at kunnskapen og kompetansen er god nok, og blir brukt riktig gjennom samtale og refleksjon om temaet.

4.3.2 Å ha nokon å lufte tankar med

Fleire av informantane opplevde at det var godt og viktig å snakke med rettleiar og å få lufte tankane sine. Dette gikk mest på elevsaker og utfordringar som var emosjonelt vanskelege. Informantane var samde i at det å få lufta og reflektert over bekymringar var viktig for at dei skulle klare å gjere ein god jobb, samt ha eit godt liv utanfor jobben. Dei opplevde, som følgje av rettleiinga, at dei ikkje var aleine om situasjonane og at dei hadde nokon å lene seg på og dele tankar med. Ein informant beskriv det på følgjande måte:

«Å snakke sammen med noen om det – eh: privat om elevene og sånn eh: .. som er større utfordringer langt utenfor det at vi er jo ikke psykologer, vi er ikke sosionomer .. det synes jeg er .. det kan vere tungt. Og sånn emosjonelt og .. fordi når du – du blir jo .. godt kjent. Å få støtte fra .. ja støtte fra veilederen og – ja å kunne snakke om alle slike ting er u t r o l i g viktig synes jeg» - Informant 2 (071-076).

Informantane meiner at samtalene med rettleiar har stor påverknad på eige tankemønster, og at det å kunne få lufta tankane og dermed jobbe konstruktivt med det saman er viktig. Utsegnet reflekterer opplevingar som alle informantane fortel om i intervjuet.

4.3.3 Å ha ein som sjekkar om alt står greitt til

Dei informantane som meinte det var viktig å ha nokon å lufte tankar med, opplevde i tillegg at det var viktig å ha nokon som sjekka innom frå tid til annan. Det var godt å ha nokon som passa på at det gikk fint både personleg og yrkesmessig med vegsøkarane. Dei fleste

informantane opplevde å bli tatt på alvor av rettleiar, og følte seg difor ivaretatt og støtta. Ein informant fortel:

«det var sånn sjekk hvordan det går «hvordan har du det? Et det noe jeg kan hjelpe deg med?». Ja – ja at det går bra med deg .. det var veldig fint syns jeg. Bare det å – å bli spurt da» - Informant 2 (413-414).

Ein annan informant beskriv støtte frå sin rettleiaren på følgjande måte:

«bare .. en å drøfte med. Som backer deg .. som er der. Og da er det sånn – ja det er fint (...) hun fremsnakker meg mye .. bak ryggen min og til meg også – hun prøver å si det «selv om du har en krevende jobb så er du utrolig flink» og på en måte støtte meg der, og bygge opp selvtilliten min som lærer. Og det tenker jeg er en av de viktigste oppgavene mentor har .. å bygge opp den selvtilliten» - Informant 4 (284-289).

Dei same informantane opplevde også at det var greitt å uttrykkje at ein ikkje alltid hadde det så bra, og at openheit rundt slike kjensler gjorde at dei fekk meir utbytte av rettleiing. Her spelte tilbakemeldingar i form av bekreftelse og ros også ei stor rolle. Ein informant ordlegg seg på følgjande måte om kvifor det er viktig å bli sjekka til:

«eh ja det er jo egentlig den der: .. bare det å føle at noen lytter til deg .. og: er liksom – en som kan relatere seg til problemene .. og: mentoren min var jo noen gang sånn at hun – om hun la merke til at jeg hadde en tung periode der jeg jobbet veldig sene kvelder og sånn, så kunne hun for eksempel legge små post-it-lapper på pulten min med ord som «gå hjem» eller «slapp av, du er god» .. og hun passer veldig på meg» - Informant 5 (270-275).

Ein annan sa:

«mentoren min sa til meg på forhånd .. nå må du liksom tørre å si hvordan du har opplevd det .. at – fordi dette blir ikke noe konstruktivt viss alle er sånn «alt er bra, alt er bra». Så hun sa til meg at jeg måtte tørre å – så hun var veldig fornøyd med at jeg sa at jeg ikke hadde det så bra» - Informant 2 (478-482).

Utsegna viser til korleis informantane opplever små initiativ og tilbakemeldingar frå rettleiar. Dette betyr at rettleiars evne til å vere til stades, og observasjon av veksøkarens emosjonelle og psykiske tilstand, er viktig. I tillegg viser det til betydninga av at rettleiar legg opp til støtte og at det er lov til å ikkje alltid ha det så bra, og lov å ikkje alltid meistre alt.

4.3.4 Trygg lærarrolle

Alle informantar opplyser at dei opplever seg tryggare i eiga lærarrolle som følge av rettleiing. Spesifikt opplever dei det slik som følge av samtale og refleksjon med rettleiar og/eller andre kollegaer. Ein informant beskriv korleis rettleiing har påverka oppleving av eiga lærarrolle:

«Ja, eh: jeg synes at det å ha en mentor har vært veldig nyttig .. det å føle at noen støtter deg og – ja .. jeg ble egentlig bare mye – mye mer trygg på meg selv av å – ja samtalene med henne hjalp for hun kunne svare på nesten alt» - Informant 4 (273-275).

Ein annan meiner:

«altså jeg føler jo meg mye tryggere i år på læreryrket og det tror jeg har mye å si hvilket team jeg jobbet på og at jeg hadde veiledning .. og at jeg jobbet på den skolen jeg gjør .. det er så godt samarbeid her» - Informant 5 (238-241).

Informant 6 svarar:

«Spesielt det med bevisstgjøring – jeg har absolutt vokst inn i min rolle som lærer litt og litt. Og jeg tenker at veiledning er med å støtte det. Det hadde nok gått seg til etter hvert, men jeg føler nok at veiledning har gjort til at jeg har blitt mer bevisst i min rolle og min kompetanse» - Informant 6 (184-187).

Informantane uttrykte altså eksplisitt at dei vart tryggare på seg sjølv og eiga lærarrolle av å få bekrefting, ros og støtte i lærararbeidet.

4.3.5 Mangel på støtte

Sjølv om dei fleste informantane har gitt uttrykk gjennom fortelling av eigne opplevingar at dei har blitt godt tatt vare på av rettleiar emosjonelt, er det likevel to av dei seks informantane som meinte at dei ikkje fekk tilstrekkeleg støtte i rettleiing. Ein informant opplevde at rettleiaren var for kritisk i diskusjonar og samtalar og trudde det var for å utfordre. Dette opplevde informanten som unyttig og demotiverande og forklarar det slik:

«Eh.: nei jeg vet ikke helt .. jeg hadde jo en veileder som var litt sånn .. innimellom så ble det kanskje litt vel mye kritiske spørsmål .. det er bra å være kritisk og sånt no men .. eh.: altså @ ikke alle setninger må møtes med skepsis heller @ .. så det .. det opplevdes litt som at veiledningen av og til var for å utfordre meg på .. nesten hva som helst. Det var liksom ikke alltid så mye forståelse for at jeg var ny da. Det var litt tungt synes jeg» - Informant 1 (398-402).

Ein annan informant opplevde seg litt aleine i situasjonar og utfordringar. Informanten opplevde dette som utfordrande emosjonelt og psykisk, då han ikkje fekk lufta tankane sine med andre. Dette førte til fleire tunge kveldar og netter prega av mange tankar:

«men man får jo aldri tenkt seg ferdig .. man tenker jo på ting på nettene og ja .. jeg tar med meg tankene hjem veldig. Det er ganske belastende av og til, men jeg vet ikke helt hvordan jeg skal slutte med det (...) og spesielt i ettertid .. hvordan man skal takle vanskelige ting som går inn på deg .. hvem skal jeg snakke med, hvilke instanser kommer inn her, ja det var slike spørsmål jeg hadde (...) men jeg følte meg nok litt alene i starten» - Informant 6 (197-104).

Begge utsegna viser til at rettleiar ikkje heilt har klart å vise informantane at det er lov å spørje om alt. Det viser betydninga av at rettleiar opplevast som open og god. I desse tilfella påverkar mangel på desse trekka kjensler som einsamheit eller at ein føler seg kritisert.

4.4 Oppleving av utvikling

Sentralt i denne oppgåva er profesjonell utvikling og korleis informantane opplever at dei har utvikla seg som følge av rettleiing. Eg vil i dette kapittelet kome inn på informantanes ulike opplevingar og erfaringar med eiga utvikling som følge av rettleiing. Utvikling har difor blitt delt inn i ulike kategoriar for lærararbeid som informantane møter på i sin arbeidskvardag. I tillegg vil eg kome inn på ulike rettleiingsaktivitetar og kva informantane opplever som mest nyttig og lærerikt.

4.4.1 Lærararbeid

Konkret lærararbeid

Som eit resultat av rettleiing, opplevde alle informantane utvikling og læring på tekniske og organisatoriske område i yrket. Slike tekniske og organisatoriske oppgåver inneber blant anna skule-heim-samarbeid, vurderingsarbeid, elevsamtalar, utviklingssamtalar, utarbeiding av individuelle opplæringsplanar, og anna papir- og planleggingsarbeid. Alle informantane opplever at dette er arbeidsoppgåver dei ikkje har fått øve på i utdanninga og difor har vore viktig å få rettleiing på. I etterkant av rettleiing på konkret lærararbeid opplever informantane at dei er tryggare på slike arbeidsoppgåver i neste runde. Ein informant forklarar det slik:

«sånn som IOP og sånt .. for eksempel ting som å ha kontakt med barnevernet eller PPT .. andre instanser – ja samarbeid med andre instanser trengte jeg mye hjelp til i fjor» - Informant 5 (111-112).

Ein annan seier:

«Jeg spurte om for eksempel hvordan jeg eventuelt skulle ta kontakt med foreldrene .. og hva jeg skulle si .. og hvordan jeg skulle si det også. Og også hvilke plattformer jeg skulle bruke .. sånn om jeg skulle ringe eller sende mail for eksempel. Sånne ting er jo – jeg vet jo ikke hva som er best eller hva foreldrene foretrekker heller .. så det fikk jeg en del veiledning på og til tips til, og ble mye flinkere på etter hvert» - Informant 3 (100-104).

Informantane meiner at rettleiing på slikt konkret lærararbeid er viktig spesielt sidan dei ikkje har gjort slikt før. Dei er opptekne av å gjere det på riktig måte, men er avhengig av rettleiing eller hjelp for å få det til.

Relasjonelt lærararbeid

Alle informantane opplevde utvikling i det relasjonelle lærararbeidet som følge av rettleiing. Her var det typisk elevsaker informantane opplevde som til dels utfordrande og som difor vart viktige å drøfte med rettleiar for å løyse på ein best mogleg måte. Informantane fekk tips og tilbakemelding på løysingsforslag med rettleiar, samt moglegheit til å reflektere over situasjonen med rettleiar og andre trinnkollegaer for å få ein betre oversikt over situasjonane. Ein informant uttrykkjer utviklingsprosessen i rettleiing slik:

«mentoren min var jo en person jeg gikk mye til for hjelp også fordi hun var kontaktlærer for elevene jeg var mest med. Da spesielt om det oppsto saker blant elevene – jeg tok mye opp det der med hvordan ta opp ting med elevene .. hvordan ta opp en jentekrangel og så videre eh: ja konflikter i klassen og elevsaker» - Informant 5 (120-124).

Sjølv om alle informantar opplevde læring i slik relasjonelt lærararbeid, var det likevel ein informant som opplevde at utviklinga skjedde meir på grunn av eige arbeid og initiativ. Informanten var meir sjølvgåande og måtte i større grad spørje etter råd og hjelp frå andre kollegaer av eige initiativ. Her spelte altså den faste og formelle rettleiinga ikkje så stor rolle.

Undervisningsarbeid

Fem av informantane opplevde auka utvikling og læring i undervisningsarbeid. Dette handlar om eksempelvis fagleg undervisning, klasseleing, og undervisningsopplegg. Ein informant beskriv utviklinga si i undervisningsarbeid slik:

«Ja .. jeg har jo lært .. at .. modellering er viktig .. og at når man tror man er ferdig med det så må man bare fortsette. Så det er jo sånne ting jeg har lært meg som ny, at man kan planlegge det feteste opplegget, men om man ikke viser hvordan man skal gjennomføre, så få de det ikke til» - Informant 4 (310-313).

Sjølv om dei fleste informantane opplevde slik utvikling, var det likevel ein av informantane som opplevde utviklinga litt annleis. Denne informanten opplevde utvikling slik som dei andre, men ikkje på grunn av rettleiinga. Her gikk det heller i prøving og feiling.

Når det kjem til fagleg utvikling var informantane ganske ulike i korleis dei opplevde vekst som følge av rettleiing. Tre av informantane opplevde fagleg utvikling som følge av rettleiing. Dei som opplevde utvikling på dette punktet opplyste at dei underviste i eitt eller fleire fag som rettleiar også underviste i. Oftast var det observasjon av rettleiar samt refleksjon og samtale med rettleiar som førte til fagleg læring og utvikling. Ein informant uttalar seg om fagleg utvikling i rettleiing på følgjande måte:

«Og så tok vi opp hendelsen og hvordan veilederen opplevde situasjonen og hennes strategier rundt det .. og litt sånn undervisningsopplegg, siden jeg for eksempel ikke har utdanning i faget matte. Så slike ting var typisk for det jeg spurte om, men ja - så hun var veldig flink til å på en måte vise meg og lære bort. Og hun hadde jo ikke alle de samme fagene som meg .. men hun hadde matte og norsk .. så hun hjalp meg en del med matten for eksempel siden det kunne jeg ikke – jeg var litt utrygg i matten» - Informant 3 (152-157).

Dei tre andre informantane uttrykkjer i intervju at dei opplevde lite faglig utvikling som følge av rettleiing og ein av informantane opplevde faglig utvikling i berre eit fag. Ein kan sjå at det er nokre ulike grunnar til dette, men felles for alle er at dei ikkje underviste i same fag som rettleiaren sin. Ein informant skildrar dette på følgjande måte:

«Der må jeg kanskje si .. n e i .. eller .. hva skal jeg si .. jeg forholder meg jo til .. didaktikk da. Når jeg skal planlegge og legge opp undervisning. Og da er det litt vanskelig at den som veileder meg har engelsk og kroppsøvning, som er fag som ikke jeg har noe med» - Informant 1 (335-338).

Ein annan seier:

«Men jeg syns ikke på en måte.. jeg syns det er vanskelig – det er nok mer det didaktiske, hvordan jeg gjennomfører et opplegg – heller det enn faglig utvikling ja» - Informant 4 (315-316).

Mangel på støtte i rettleiing når det kjem til fagleg utvikling gjaldt spesielt støtte i fag dei nyutdanna underviste i som dei ikkje hadde utdanning innan. Dette var då også fag som ikkje rettleiar hadde kompetanse eller erfaring med. To informantar fortel om erfaringane dei har med å undervise i fag dei ikkje er kompetente i, og som dei heller ikkje får særleg støtte i på denne måten. Den eine seier:

«i fjor hadde jeg kunst og håndverk og mat og helse .. d:et var – det er jo – altså .. det er jo fag jeg ikke kjenner meg trygg i i det hele tatt .. jeg hadde jo ikke peiling på hva jeg skulle gjøre og hva jeg gikk til .. så det var litt: .. dritt faktisk hele året (...) men jeg vil ikke si at jeg fikk noe – det var ingen som kom bort og spurte meg hvordan det gikk i kunst og håndverken liksom, men jeg spurte heller aldri jeg» - Informant 5 (015-019).

Den andre fortel:

«så underviste jeg i de fagene jeg har studiepoeng i sammen med KRLE som jeg ikke har utdanning innen. (...) Nei nei nei... det var bare å finne ut av det på egen hånd. Det: har jo: vært vanskelig .. men vi var jo to stykker som delte det .. og den andre personen hadde jo heller ikke KRLE fra utdanningen så: vi brukte jo bøkene en del og internett – også er det jo noe som jeg synes er interessant heldigvis» - Informant 6 (230-235).

Dette viser betydninga av å undervise i fag man har utdanning i. Om nyutdanna lærarar manglar undervisningskompetanse i eitt eller fleire fag, er det spesielt viktig at dei får ekstra støtte i form av rettleiing frå nokon som har erfaring eller delar faget med vevsøkar.

4.4.2 Bekreftelse

Alle informantar opplevde utvikling av eiga lærarrolle som følge av å få bekreftande tilbakemeldingar frå rettleiar. Det er gjennomgåande at informantane uttrykkjer at det er viktig å få bekrefte at kompetansen dei har er god nok, og at dei har teke riktige val i situasjonar som har vore vanskelige. Dei skildrar det slik:

«Eh.: Jeg husker ikke om han hadde noen sånn .. helt konkrete tips, men jeg synes vi: vi hadde en veldig sånn sunn diskusjon om det. Så det var ikke nødvendigvis slik at «dette var riktig, eller dette var galt» -. Men heller en sånn bra .. å bare ha prata med en fagmann om det .. og det virker som at vi var enige. En slags bekræftelse på hva jeg tenkte» - Informant 1 (316-320).

Fleire av informantane opplevde også ein auka sjølvtilitt og meistringskjensle som følge av gode tilbakemeldingar og ros frå rettleiar. Ein informant forklarar:

«hun prøver å si det «selv om du har en krevende jobb, så er du utrolig flink» og på en måte støtter meg der, og bygger opp selvtilliten min som lærer. Og det tenker jeg er en av de viktigste oppgavene mentor har .. å bygge deg opp og få opp den selvtilliten» - Informant 4 (287-290).

Informant 6 beskriv:

«Den var veldig grei og fin .. ja for da var det veldig sånn at han sa at «jeg ser at dette er du god på» og «legger du merke til dette?» og ja – han var flink til å gi gode tilbakemeldinger som jeg synes var læringsrikt, og også bare det å få en bekreftelse på at alt var greit, at jeg gjorde en god jobb (...) ikke minst bare det å bli sett litt, ja få litt sånn – bekrefte ting du føler er rett. Og at jeg ikke blir dømt da. Og i tillegg det å føle på mestring, og at den mestringen blir sett av andre også, det har vært veldig viktig for meg og min utvikling» - Informant 6 (131-137).

At informantane opplever tilbakemeldingar og bekreftelse på jobben dei gjer som ein viktig del av utviklinga si, er eit gjennomgåande funn. Dette viser også at å oppleve meistringkjensle fører til ein driv i arbeidet dei gjer, og dermed også fører til utvikling og læring.

4.4.3 Ulike arbeidsmåtar i rettleiing, og kva påverknad dette har på opplevd utvikling

Informantane har gjennom rettleiing tatt i bruk ulike arbeidsmåtar. Nokre arbeidsmåtar var allereie bestemt av skulen eller rettleiar, medan andre har hatt ein meir open dialog med veggskaren om korleis det er ønska å drive rettleiing. Her har eg forsøkt å få fram dei mest vanlige arbeidsmåtane som inkluderer bruk av observasjon, og bruk av samtale og refleksjon.

Eg vil vidare gå inn på korleis informantane opplever profesjonell utvikling som følge av dei ulike arbeidsmåtane.

Observasjon

Tre av informantane peikar på *observasjon* som ein av dei viktigaste utviklings- og læringsfaktorane i eit rettleiingsforhold. Desse informantane opplever altså størst utbytte og utvikling som følge av å observere rettleiar, samt sjølv å bli observert:

«det jeg kanskje har lært mest av .. det er jo stemmebruk for eksempel .. og ja mange ting – tips jeg har fått – det har jeg fått bare ved å liksom prate med de andre lærerne .. men også liksom å observere de .. observere lærerne, og og observere veilederen min .. ja generelt ulike lærere .. og ja – de kan observere meg også, for da får man liksom sett seg selv utenfra» - Informant 1 (386-390).

Informant 4 forklarar utbyttet av observasjon slik:

«også har hun observert noen timer i min klasse, og da tenkte jeg litt sånn at «ja du kan jo gjøre det» men jeg tror nok at jeg lærer mer av å observere henne. For det gjør jeg virkelig, da lærer – jeg lærer veldig mye» - Informant 4 (097-100).

Fleire av informantane opplyser også om at dei i stor grad har sett opp til rettleiar og difor også adaptert ein del av rettleiars lærarstil inn i eiga yrkesutføring. To informantar skildrar korleis dei opplever å ha utvikla eiga lærarrolle, i kontrast til korleis dei oppfattar rettleiars lærarrolle, på følgjande måte:

«Ja .. jeg ser veldig opp til min mentor .. fordi hun er jo en så trygg pedagog og klarer å være streng på en god måte .. så da tenker jeg jo litt sånn «sånn her har jeg lyst til å være om noen år» så ser jeg jo på en måte hvordan hun snakker med elevene sine, hvordan man stiller spørsmål .. ja alle sånne ting .. jeg føler absolutt at jeg utvikler meg mot en lærer som jeg liker bedre selv kanskje.» - Informant 4 (330-334).

Ein annan:

«Ja .. jeg syns jo mentoren min har vært med på å utvikle meg .. fordi jeg har jo sett på henne – hvordan hun gjør ting. Også ser jeg veldig opp til henne som lærer. Så jeg føler jeg var veldig heldig som fikk henne som mentor. Jeg tar jo bare med meg alt jeg har lært og føler jeg har vokst og utviklet meg på den måten» - Informant 5 (231-235).

Her ser ein betydinga av tillit til rettleiar, og difor også kvifor det å ha ein spesifikk rettleiar å ta slike samtalar med kan vere spesielt viktig og effektivt for nye lærarar.

Samtale og refleksjon

Alle informantane opplever *samtalar og refleksjon* som ein viktig kjelde til utvikling og læring. Alle er samde om at det å ha nokon å gå til som ein kan sparre, diskutere og reflektere med er viktig. Dette kan illustrerast gjennom følgjande utsegn:

«Ja altså jeg har utviklet meg mye mer – hadde jeg vært alene så hadde jeg vært mye mer usikker på ting. Eh: jeg tror jeg hadde vært mye mer sliten, for det hjelper å ha noen å dele bekymringene dine med – jeg hadde også .. ja, jeg tror jeg generelt hadde vært mer stressa om jeg ikke hadde hatt noen å lene meg på – det kunne kanskje gått så langt som at jeg kunne blitt utbrent om jeg ikke hadde hatt de å støtte meg på altså» - Informant 3 (215-220).

Alle informantar opplever det også som viktig for utvikling og læring å *ha rom for å feile*. Dei opplyser om at samtalar prega av respekt og refleksjon er viktig, samt ros og konstruktiv kritikk. Ein informant opplyser likevel om at for mykje kritikk hadde ein noko tilbakeslåande effekt, og at det vart oppfatta som meir negativt for utviklinga. Ein annan informant beskriv betydinga av å få lov til å feile slik:

«Ja .. at jeg kan .. ja egentlig det å få bekreftet at det du gjør er riktig .. fordi du vil jo ikke gjøre noe feil ...»- Informant 2 (216-217).

At informantane opplever det som viktig å ha rom for samtale og det å reflektere over situasjonar i arbeidslivet med andre fører oss også over til det siste tema; kva rolle arbeidsfellesskap og kollegaer kan spele i den profesjonelle utviklinga til nyutdanna lærarar. Det er nemleg felles for alle informantane at støtte og hjelp i frå andre enn rettleiar er viktig i profesjonell utvikling.

4.5 Å få støtte av andre enn rettleiar

Som ny i læraryrket er det ofte naturleg at ein er nøydt til å samarbeide med andre kollegaer i arbeidskvardagen. I dette kapittelet vil eg sjå på korleis informantane opplever støtte og utvikling som følge av samarbeid med andre og vil difor komme inn på betydning av skulekultur og praksisfellesskap, støtte frå andre, og i kva grad det er rom for å gå til andre for støtte.

4.5.1 Skulekultur og praksisfellesskap

Skulekultur og praksisfellesskap har betydning for utviklinga til dei tilsette. Fleire av informantane opplever ein svært god skulekultur og praksisfellesskap på jobben sin. Dei beskriv det som varmt og ope og at dette påverkar kven dei kan gå til for hjelp og støtte:

«nei så egentlig alle .. det er ikke en eneste på skolen her jeg har vært redd for å gå til egentlig .. men selvfølgelig så går det jo litt på hvem du har kjemi med .. altså .. noen kjenner jeg jo bedre enn andre (...) men hele “ta vare på hverandre” kulturen er u t r o l i g høy .. så jeg tror det er det som holder .. den skolen her gående .. det er jo samarbeidskulturen som er kjempebra» - Informant 2 (570-573).

Ein annan informant forklarar:

«men kollegiet er: utrolig varmt og omsorgsfullt, så jeg føler at om jeg snakker med noen som jobber på et helt annet team enn meg så er det fortsatt greit å snakke om problemer. Jeg kan gå til noen som har jobba i femten år for eksempel og lufte meg litt, eller bare – ja – så jeg vil jo si at jeg har en ganske god relasjon til ganske mange kolleger. Og det er jo noe som også gjør at jeg har blitt veldig glad i arbeidsplassen min også, og ble det tidlig, at kollegaene mine gir så mye støtte .. også fikk jeg også mye støtte i fjor av de andre nyutdannede som var i samme situasjon som meg» - Informant 4 (300-307).

Fleire informantar opplever også at det er ein *open-dør policy* på skulen og meiner at dette er viktig for å lettare tørre å spørje om hjelp eller støtte frå andre enn rettleiar:

«Men når de sitter med døren oppe og jobber så: - da er det veldig lett å komme inn faktisk. Det er skikkelig fint syns jeg, for da er terskelen litt lavere for å komme inn og spørre» - Informant 4 (123-125).

Tre av informantane opplever at dei kan gå til absolutt alle på skulen med spørsmål. Alle tre informantane opplever at dei blir møtt med eit smil og hjelp sjølv om informantane til tider sjølv opplever seg som masete. Dei same informantane opplever også å i stor grad bli forstått og respektert som nyutdanna lærar, og at andre har forståing for korleis det er å vere ny:

«Det er en litt sånn kultur for at «sånn gjør vi det her», med oppstarter og sånt .. men jeg har møtt en veldig forståelse for at jeg ikke har gjort dette før. Så det har jo for min del på arbeidsplassen vært k j e m p e mye verdt» - Informant 2 (181-182).

Ein informant jobba som vikar på skulen tidlegare, og dette har vore til stor hjelp for å kunne spørje alle på jobben om hjelp. Relasjonane var der allereie før yrkesstart. Informanten beskriv dette på følgjande måte:

«så det ble en veldig rolig start og jeg fikk mentor med en gang .. så: ja det ordna seg jo. Også kjente jeg noen av kollegene mine fra før fordi jeg hadde jobbet

som vikar på skolen ett år før jeg begynte fast der. Det kan nok være ganske utfordrende som ny å komme inn på en ny arbeidsplass og ikke kjenne noen tror jeg. Jeg tror nok ihvertfall – det var lettere for meg å spørre om hjelp siden jeg – jeg kjente jo en del» - Informant 5 (051-056).

Samarbeidskultur er viktig for nyutdanna lærarar og tre av informantane beskriv arbeidsplassen sin som eit miljø prega av mykje samarbeid. Dei beskriver ein delingskultur og samarbeidskultur som gagnar nyutdanna stort:

«aldri vært på en arbeidsplass med så mye: støtte fra kollegaer og bra mennesker» - Informant 2 (558-559).

Ein informant opplever ein god samarbeidskultur på skulen når det kjem til faglege utfordringar og fagleg utvikling. Informanten opplever at klasseroms- og elevsituasjoner ikkje er like mykje fokus på. Informanten saknar det å kunne reflektere med andre enn rettleiar om ting som er vanskeleg:

«Altså vi har jo mye teamtid, eller fellestid på skolen her .. og vi har jo fellestid fire ganger i uka. Eh:: og da diskuterer vi jo ulike greier, altså kompetansepakker i forbindelse med fagfornyelsen .. vi sitter å jobber litt med det nå. Så det er mye bra, men .. det jeg hver dag gjør inne i klasserommet .. som jeg innimellom kunne hatt behov for å diskutere, bare med den som sitter på arbeidspulten ved siden av, eller med hele teamet ... den muligheten synes jeg ikke jeg har» - Informant 1 (210-216).

Dette viser at sjølv om det er satt av tid til og ressursar til å samarbeide med andre, er det ikkje likevel sjølv sagt at nyutdanna lærarar får reflektert eller diskutert ting dei tenkjer på med rettleiareren min. Dette gjeld kanskje spesielt dei som har rettleiarar som ikkje er på same team som veksøkar.

4.5.2 Støtte frå andre kollegaer

Andre lærarar

Alle informantar opplever at dei kan få støtte og hjelp frå andre lærarar på skulen om dei spør om det. Fem av informantane opplever teamet som den viktigaste og mest verdifulle støtta i tillegg til rettleiar. Ein informant meiner at team er viktigare enn rettleiar, og tre meiner at det er like verdifullt. Betydinga av eit godt team kan skildrast på følgjande måte:

«Ja absolutt .. altså nå var jo jeg så heldig at jeg hadde et veldig bra team, så jeg kunne jo heldigvis lene meg på dem .. men om jeg ikke kunne spurt de om spørsmål .. da hadde jeg slitt .. absolutt. Så veiledning er sykt viktig (...) men den veiledningen jeg på en måte har satt mest pris på er den jeg har fått fra teamet sånn generelt .. så ikke nødvendigvis bare det jeg har fått fra veilederen min - for .. veiledningen der ville du mest sannsynlig fått fra teamet uansett .. så det er for min del teamet som har vært det viktigste støtteapparatet for meg som nyutdannet (...) teamet er seriøst åtte prosent av - altså jeg hadde ikke - jeg kan ikke tenke meg hvordan jeg skulle ha overlevd uten mitt team altså» - Informant 3 (069-077).

Ein annan seier:

Utenom mentoren min så var det jo de andre på teamet som jeg gikk mest til .. absolutt .. jeg satt jo på kontor med alle de andre på teamet – og vi – alle de var jo på en måte mentorene mine @» - Informant 5 (216-217).

Dette viser at å ha eit samla team der alle samarbeider godt og der alle har moglegheit til å utfolde seg er viktig.

Andre nyutdanna

Tre av informantane opplever samtalar og grupperettleiing med andre nyutdanna som støttande og lærerikt. Dei peikar på refleksjon og samtale med andre i lik situasjon som viktig:

«Ja vi hadde vel gruppeveiledning .. ja vi hadde det en gang .. og det var egentlig fint – det ble på en måte litt mer åpent .. også får man jo .. kanskje et annet inntrykk av ting – flere hoder og flere tanker – det var kanskje lettere å tenke på en annen måte når man var flere som snakket om noe» - 3.

Ein annan:

«også fikk jeg også mye støtte i fjor av de andre nyutdannede som var i samme situasjon som meg da.» - Informant 4 (308-309).

Ein informant såg særleg verdi i å diskutere og reflektere over praksis med andre nyutdanna lærarar som ikkje jobba på same skule, men som vedkommande hadde kjennskap til frå studietida. Dette fungerte som ein bekreftelse på at det ikkje var så ille på jobb likevel og at alle går igjennom det same:

«Men .. det å sparre med andre nyutdannede på nyutdannet-kurset .. det: var også veldig godt for meg. Fordi da får man plutselig et syn på at «oi, jeg har det faktisk ganske bra på min arbeidsplass» for man får jo høre om andre sine situasjoner som ikke alltid er like bra» - Informant 6 (192-195).

Utsegna over viser at det å vite at ein er i same situasjon som andre kan ha påverknad på både motivasjon og læring. Informantane er samde i at det er viktig å ha andre å snakke med som opplever det same som dei og at dette også er viktig emosjonelt for informantane.

Andre kollegaer enn lærarar

Støtte frå andre på arbeidsplassen er også viktig for informantane, og fem av seks informantar meiner at dette har betydning for utviklinga deira. Ein informant søker særleg støtte hos spesialpedagog, to søker særleg støtte frå sosiallærar, ein går ofte til avdelingsleiar, og ein går ofte til både avdelingsleiar og administrasjonen. To informantar beskriv samarbeid med desse andre kollegaene på følgjande måte:

«Jeg har jo også et veldig godt samarbeid med sosiallærer og avdelingsleder .. og jeg – vi – jeg roper jo ut at «dette her har jeg ikke kompetanse til, jeg trenger hjelp». Også er det jo sånn at – eller tiden strekker jo ikke til. Og de er jo .. overarbeida – så det er jo ikke alltid at de kan hjelpe til, men de prøver så godt de kan. For eksempel så har jeg jo hatt med meg sosiallærer på samtaler som er utfordrende, der er – ja sånne ting da. Eller bare å titte innom klasserommet og ta ut en elev som ikke klarer å spise med resten av klassen og sånt» - Informant 4 (101-108).

Ein annan forklarar:

«Jeg gikk mye til sosiallæreren. Spesielt i fjor var det veldig viktig for meg. Jeg hadde en del vanskelige saker der jeg tok mye av ansvaret. Litt sånne mobbesaker og sånne type ting, der jeg egentlig følte meg veldig trygg på at «okei her gjør vi noe, dette får vi til». Også egentlig bare litt sånn – ja det med å ha kollegaer som er gode å sparre med og snakke med (...) Ja veldig .. hun var veldig trygg og det føltes godt å kunne snakke med noen som liksom var på laget mitt og som hadde kompetanse og erfaring med mange av sakene jeg kom med» - Informant 6 (171-177).

Å få støtte og hjelp av andre kollegaer på arbeidsplassen viser seg med andre ord å vere viktig for nyutdanna lærarar. Andre kollegaer kan som vist i utsegna over bære med seg anna kompetanse enn det andre lærarar kan, og på denne måten bringe ny kunnskap og kompetanse med til nyutdanna lærarar. Å bruke andre kompetente fagfolk enn lærarar har altså påverknad på lærings- og utviklingskurven til nyutdanna lærarar.

4.5.3 Vanskeleg å spørje om hjelp

Sjølv om alle informantar får støtte frå andre på jobb, uttrykkjer likevel alle at det til tider er vanskelegare å spørje om hjelp frå andre enn rettleiar. Dette gjelder særleg andre lærarar som ikkje er på same team. Dette ser ut til å betre seg med tida ettersom informantane blir betre

kjend med fleire lærarar og tilsette. Ein informant opplever også at all hjelp utanom rettleiing må komme frå eige initiativ. Følgjande utsegn viser til vanskar informantane har med å spørje om hjelp frå andre kollegaer på følgjande måte:

«ja jeg kan spørre de om hvordan jeg skal skrive en IOP, men de sitter jo med sine fem seks som de skal fylle ut så jeg vil ikke plage de for mye heller. Så det er eh: der har det vært litt» - Informant 1 (070-073).

Informant 6 beskriv:

«Ja altså jeg fikk hjelp om jeg spurte .. men jeg måtte ta mye ansvar selv. Folk svarte jo selvfølgelig om de ble spurt, men jeg måtte liksom finne ut hvem jeg kunne spørre og sånt .. jeg opplevde jo at jeg ble støtta, men det måtte komme veldig på eget initiativ .. det taklet jeg jo heldigvis godt fordi jeg er en person som tar ansvar .. mange andre ville kanskje vært redd for å bli opplevd som amatør eller noe .. og jeg hadde jo også et årsvikariat .. og spesielt med vikariater så tror jeg nok at det er mange som tenker at de ikke skal spørre fordi de ikke vil vise svakhet eller vise at de egentlig ikke er gode nok for jobben da. Det er nok ganske forskjellig fra de som har fast ansettelse og de som er vikariater» - Informant 6 (201-210).

Utsegna over viser til at det i nokre tilfelle kan opplevast vanskelig, spesielt i starten av yrket, å spørje andre enn rettleiar om hjelp. Dette blir ofte forklart som mangel på relasjon med andre, samt oppleving av at alle andre er opptatte med sitt.

4.6 Oppsummering funn

Ut i frå problemstillinga, intervjuguiden og analyseprosessen, kom eg fram til fem hovudtema med tilhøyrande kategoriar. Det å lage spesifikke tema med funn som utelukkande omhandla temaa var vanskeleg då det nettopp er snakk om ein heilskap av kva informantane opplevde av profesjonell utvikling som følge av møte med rettleiar. Mange av svara til informantane

inneheld informasjon som kan høyre til fleire tema og kategoriar. Likevel har eg etter beste evne forsøkt å sortere i mine informantars opplevingar.

Det viser seg å vere viktig for informantane å ha ein rettleiar som dei veit har takka ja til oppgåva, og som er den spesielle personen dei kan gå til med spørsmål og for hjelp. Det kan ofte opplevast som vanskelegare å spørje andre kollegaer på grunn av usikkerheit rundt støtterolla, og at andre er opptatte med sitt arbeid. I tillegg kjem det fram i funna at rammene på rettleiing som informantane mine fekk best utbytte av i form av læring og utvikling er rettleiing som er situasjonsbestemt og behovsstyrt - altså uformell. Dette betyr at informantane ser meir verdi i rettleiing som er direkte knytt til deira situasjon, og at rettleiing må skje i eit tidsrom som passar for informanten.

Emosjonell støtte ser også ut til å vere ein viktig del av rettleiing for dei nye lærarane. Det er tøft å vere ny, og spesielt elevsituasjonar er noko informantane opplever eit behov for å drøfte og snakke med andre om. I tilfelle der informantar opplyser om for lite moglegheit til å snakke med andre, viser funn i denne oppgåva at dei nye lærarane ofte tar med seg unødvendig mange emosjonelle tankar heim, og at dette også går ut over arbeidet dei gjer.

Informantane opplever alle utvikling som følgje av rettleiing, men det er varierende på kva område dei oppleve utvikling. Nokre opplever mest utvikling faglig, medan andre opplever mest utvikling på det relasjonelle med elevane. Felles for alle informantane er betydninga av å få bekrefta at kompetansen og kunnskapen dei har er god nok, og at dei har tatt riktige val i arbeidssituasjonar som kan virke vanskelige.

Om rettleiinga og utviklinga skjer som følge av observasjon eller refleksjon og samtale er ulikt for informantane, men det kan sjå ut til at ein blanding av dei to er det som fungerer best med tanke på profesjonell utvikling. Det viser seg altså at rettleiing er eit viktig ledd for lærarane og deira profesjonelle utvikling. Likevel viser fleire av informantane til at støtte frå andre også er viktig. Dette kan vere alt i frå andre på team, andre lærarar i kollegiet, andre nyutdanna lærarar, og til andre tilsette på skulen som ikkje er lærarar. Dette tyder på at ein open og felles skulekultur er like viktig som ein god rettleiar for dei nye lærarane.

Det kjem med andre ord klart fram i funna mine at informantane opplever rettleiing som eit viktig ledd i læring og utvikling. Informantane har likevel ulik erfaring med kor mykje dei har lært eller utvikla seg som følge av rettleiing, og på kva område dei har lært og utvikla seg profesjonelt.

5.0 Drøfting

I denne delen av studien, vil hovudfunn bli drøfta opp mot tidlegare forskning og teori. Gjennom analysen av det empiriske datamaterialet kom eg fram til fleire tema og kategoriar som kan vere med å gi svar på studiens problemstilling. Hovudtema frå analysen vil difor også vere hovudtema for drøftinga. Dei er *å få tildelt rettleiar, å ha medbestemmelse, å få emosjonell støtte, oppleving av utvikling og å få støtte av andre*. Drøfting i dette kapittelet vil ta utgangspunkt i desse temaa.

5.1 Å få tildelt rettleiar

I dette kapittelet vil funn om å få tildelt rettleiar bli drøfta. Eg vil først diskutere kvifor rettleiaren er viktig for vegsøkaren i deira profesjonelle utvikling. Vidare vil eg komme inn på kva kvalitetar som opplevast som viktige hos rettleiaren, for så å avslutte med kvifor relasjonen mellom rettleiar og vegsøkar er av betydning for utfallet av rettleiing.

5.1.1 Kvifor rettleiaren er viktig for vegsøkaren

Rettleiing kan opplevast som spesielt viktig for nye lærarar i den første tida i yrket. Dette er fordi utdanninga aldri kan dekke alt som læreryrket inneber (Harsvik & Norgård, 2011, s. 25). Fleire av informantane uttrykte at dei lærte mykje i utdanninga, men at dei samla sett ikkje var førebudd på den heile opplevinga av å vere lærar.

Det var gjennomgåande i datamaterialet at informantane møtte på utfordringar og situasjonar dei ikkje hadde førebudd seg på gjennom utdanninga, og særleg omhandla dette skule-heim-samarbeid, og utarbeiding av individuelle opplæringsplanar og anna organisatorisk lærararbeid. Informantane forklarte at dei opplevde den første tida i yrket som overveldande og prega av usikkerheit på eigne kunnskapar og kompetanse. På bakgrunn av dette var det gjennomgåande i funna mine at å få tildelt ein fast rettleiar i starten av yrkesåret var viktig for både sjølvopplevinga av eigen praksis, kunnskap og kompetanse, samt tankar om å bli

verande i yrket. Kunnskap i rettleiing handlar om å samle og dele erfaringar og gjere bruk av kunnskap. Vi finn støtte for dette i Skau (2011), som påstår at erfaringskunnskap er den viktigaste kjelda til forståing, og at dette er ein form for taus kunnskap som er unikt knytt til enkeltindividet, men som kan delast med andre. Personleg kunnskap blir utvikla gjennom erfaringar ved subjektivt å tolke, bearbeide og reflektere over eigne opplevingar. Dei opplevde at det var tryggare å gå til ein fast rettleiar om hjelp og råd utan å føle at dei var masete. Dette var forklart i at dei visste at rettleiaren var førebudd på å stille opp med rettleiande råd og ta seg tid til å høyre på vegsøkaren om det oppstod vanskelige situasjonar. Dette finn vi støtte for i Lauvås & Handal, 2014; Lejonberg, 2016) om at kvalifisert rettleiing med målretta og strukturert samarbeid kan vere eit viktig ledd for nyutdanna for å jobbe mot ønska resultat.

Samla sett er det klart at rettleiaren har spilt ei viktig rolle i informantanes første år som yrkesaktive lærarar. Heile fire av seks informantar meinte at dei ikkje ville ha klart seg utan rettleiaren sin. Oppfatninga var at det hadde vore meir utfordrande å starte som ny utan rettleiing, og utan å ha den faste rettleiaren som var tildelt ei hjelperolle å gå til. At det er spesielt viktig for nyutdanna lærarar i nytt yrke å få rettleiing kjem også tydelig fram i prinsippa og forpliktingane frå Kunnskapsdepartementet (2018, s. 3). Smith og Ulvik (2011) er også einige i at rettleiing er viktig for nyutdanna lærarar og understreker at rettleiing er ein viktig del av utvikling av god kompetanse hos nye, og at rettleiing har påverknad på korleis nye lærarar kan meistre yrket på best mogleg måte.

Fleire av informantane opplevde rettleiaren sin som ein emosjonell og faglig støtte som var tilgjengelig om det skulle vere nødvendig. Det viktigaste i rettleiing for informantane viste seg å vere samtalar og refleksjonar med rettleiar i etterkant eller før situasjonar der vegsøkar var usikker eller overvelda. Informantane uttrykte at dette hadde påverknad på motivasjon og meistring. Å ha ein fast rettleiar å gå til har med andre ord vore viktig for alle informantar for utvikling og læring fordi dei opplevde dei som ein ressurs ein kunne lufte tankar, idear og bekymringar med. Funnet samsvarar med Harsvik og Norgård (2011) si forskning som finn at god rettleiing kan ha stor påverknad på lærarars motivasjon for yrkesutøvinga, samt for å halde nye lærarar i yrket.

5.1.2 Kvalitetar i ein rettleiar

Informantane uttrykkjer at det er viktig at rettleiar oppfattast som varm og open, interessert i vegsøkaren, hjelpsam og støttande, kunnskapsrik og ein god samtalepartner. Kvalitetane som er nemnt i intervjuet har kome fram i beskriving av god rettleiing. Det er forska mykje på kva kvalitetar som er viktige i ein rettleiar. Smith (2016) brukar profesjonskunnskap for å beskrive kva ein rettleiar bør vere for å best kunne rettleie ein vegsøkar. Her trekkast det fram at det er viktig å beherske å beskrive eigen praksisteori, gi gode tilbakemeldingar, peike på samanhengar mellom praksis og teori, modellere god praksis, bidra til refleksjon, samt ha kunnskap om læringsfellesskap, praksisfellesskap og skulestrukturen.

Det kan verke som at informantane er ganske einige i kva dei meiner er kvalitetar til ein god rettleiar, og det viser seg at dei er einige i ein eller fleire av kvalitetane som er nemnt over. Det som stakk seg ut som det viktigaste av alt for vegsøkarane samla sett er evna til å reflektere og samtale med rettleiarane, samt å få bekreftande tilbakemeldingar som bekreftar at vegsøkarane har handla riktig. Å få tydelige tilbakemeldingar og vurdering av korleis ein arbeider er ifølge Lejonberg (2016) ein viktig del av klar rettleiing. Det leggast vekt på at klar rettleiing kan bidra til tru på eiga lærarrolle og at slik mestringstru har betydning for om den nyutdanna læraren lukkast i arbeidet eller ikkje. I tillegg til gode tilbakemeldingar, var det viktig for informantane at rettleiar var ein person som hadde omsorg og som opptredde som ein støtte i vanskelige situasjonar. Dreyfus og Dreyfus (1999) brukar omgrepet ekspert om erfarne yrkesutøvarar, og meiner at dette er menneske som har lært seg å skilje mellom situasjonar som krev handling, og situasjonar som kanskje krev noko anna (s. 57). Ekspertane, takka vere erfaring, veit ikkje berre kva som skal nås, men også korleis. Rettleiing skal altså vere eit ledd i vegsøkaranes reise i utviklingsmodellen til å bli det dei kallar ekspert. Om rettleiarane mestrar å skilje situasjonar frå kvarandre, kan det opplevast som viktig for vegsøkarane i vanskelige situasjonar.

5.1.3 Relasjonen mellom vegsøkar og rettleiar

Rymer (2002) diskuterer kjernen av rettleiing som eit tett, utviklande forhold basert på gjensidig tillit som er avhengig av konfidensialitet, støtte, openheit og kollegialitet. Beskrivinga av eit likeverdig forhold som involverer felles mål, og moglegheita til å myndiggjere og delta på lik linje er også viktig i eit rettleiingsforhold (Høihilder, 2010; Damsgaard, 2011; Raaen, 2011). Dette finn vi att i funna i denne studien. I alle intervju som vart gjort kom det fram at personlege eigenskapar hos rettleiar var viktig for at forholdet skulle vere godt og lærerikt. Informant 1 meinte at personlegdomen og arbeidsmåten til rettleiaren ikkje heilt samsvara med hennar, som førte til at noko av rettleiinga vart opplevd som meir stress enn nyttig. Likevel opplevde informanten hovudvekta av rettleiinga som meir nyttig enn unyttig fordi dei hadde satt seg felles mål om kva dei skulle arbeide med gjennom året. Dette underbyggjer likeverdighetsprinsippet som viktig.

Av informantane, var det fem som hadde ein erfaren lærar som rettleiar, medan ein hadde sin næraste leder. Å ha ein leiar som rettleiar er særlig åtvåra mot i retningslinjene (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 7). Å ha ein leiar som rettleiar er også kritisert i forskning der det blir framheva at asymmetrien mellom leiar og veksøkar kompliserer rettleiingsforholdet (Lejonberg, 2018). Grunnen til at eit slikt rettleiingsforhold kan vere negativt er asymmetrien i rettleiingsrelasjonen og makta rettleiaren sit med. Det argumenterast difor for at veksøkarar får tildelt ein rettleiarar som ikkje har leiarstillingar ved organisasjonen. Sjølv om det er ein informant i studien som har leiaren sin som rettleiar, er det likevel felles for alle informantane at dei beskriv rettleiaren sin som kunnskapsrik og engasjert i rettleiingsforholdet.

Fleire av informantane hadde ein nær kollega som rettleiar, som enten jobba på same trinn som, eller underviste i same fag som informanten. Informantane i denne studien uttrykkjer det å ha nære kollegaer som svært verdifullt og lærerikt. Det var fleire av informantane som opplevde forholdet med rettleiar som godt og trygt. Likevel kan det vere utfordringar med å ha nære tilsette som rettleiar. Det kan eksempelvis vere tilfelle der rettleiar ikkje vonar å vere objektiv når problemstillingar med tema leiinga, kollegaer og skulekultur blir tatt opp (Rambøll, 2016, s. 49). Om ein veksøkar har behov for å diskutere slik problematikk, kan det opplevast som vanskelig å ikkje ha ein nøytral person å gå til. Det kan altså vere ein ulempe for rettleiing om veksøkar og rettleiar allerede har etablerte forhold også utanom rettleiinga (Midthassel, 2009). Om det allereie etablerte forholdet ikkje blir satt til side når det drivast rettleiing, kan dette svekke relasjonen mellom veksøkar og rettleiar. Informant 1 opplevde at

retteiingsforholdet til tider var for formelt og der krava var for høge. Dette resulterte i at informanten gikk til andre kollegaer for støtte i nokre situasjonar. Handal og Lauvås (2014) meiner at retteiingsforholdet og samtalen mellom dei imellom bør vere likeverdig, og at begge partar må bry seg om innhaldet i retteiinga, og difor bøye seg for det beste argumentet. Dei meiner med andre ord at ein meir symmetrisk relasjon er gunstig for god retteiing. Bjørndal (2008) meiner derimot at retteiingssamtalar prega av ein symmetrisk relasjon er vanskelig å få til, og at det også kan vere uønskeleg om det er læring og utvikling ein har som mål. Han meiner altså at asymmetri i kommunikasjon mellom retteiar og veksøkar er avgjerande for å læring og utvikling. At det blant informantane mine er fleire som har ein meir erfaren og nær kollega som retteiar, kan tyde på at retteiing for informantane naturleg vil vere prega av assymmetri.

Hardvik og Nordgård (2011) samt Ingersoll og Smith (2004) peikar på erfaring som ein viktig kvalitet for ein retteiar, samt at retteiar bør undervise i same fag som veksøkaren. Forskinga viser med andre ord til at retteiing har betre sjanse til å lykkast om retteiar deler fag med veksøkaren. Likevel kan funn i denne oppgåva vise til vellykka opplevingar av retteiing med retteiarar som ikkje underviser i same fag som fungerer godt. Funnet kan sjåast i lys av Bjerkholt, Eik og Ødegård (2007) som viser til at ulik erfaringsbakgrunn kan hjelpe å belyse utfordringar ved at ein har tilgang til fleire profesjonsperspektiv frå ulike lærarroller. På denne måten underbyggjer dette at retteiing mellom kollegaer med ulik erfaringsbakgrunn kan bidra til gjensidige læringsprosessar. Dette viser at ein kan utvikle seg profesjonelt både individuelt, men også i eit praksisfellesskap ved at kunnskap kan spreie seg i arbeidsmiljøet og gi gjensidig læring på fleire nivå. Kunnskap uttrykkast gjennom ferdigheit i faget, gjennom teknikkar og metodar som etter gjenteken erfaring kan utviklast til å bli ferdigheitskunnskap (Johannessen, 1999).

Relasjonen vekskar og retteiar seg imellom er altså sentral for at retteiinga skal fungere på ein god måte. Eit retteiingsforhold bør vere basert på tillit for at diskusjonen skal resultere i reflekterte handlingsval. Ein relasjon prega av tillit og tryggleik ser ut til å vere avgjerande for eit godt retteiingsforhold (Lejonberg, 2018). Retteiaren må difor opptre som lojal og bevisst på eigne grenser knytt til eiga rolle (Smith & Ulvik, 2010; Hobson et al., 2009). Sidan alle informantar i denne oppgåva har hatt ein-til-ein retteiing blir det ekstra viktig at retteiingsforholdet er prega av godt samspel og tillit. Om relasjonen ikkje opplevast som

profesjonell og basert på tillit vil det vere vanskelig å oppnå drøfting og samtalar som opplevast gunstig og utviklande for begge partar.

5.2 Å ha medbestemmelse

Å finne balansen mellom styring og fridom er noko som går igjen i rettleiingslitteraturen. Ei for sterk styring i rettleiing kan opplevast hemmande, medan ei for svak styring kan lede læring og utvikling inn på feil veg (Skagen, 2004, s. 25). God rettleiing vil difor vere å finne balansen. Å finne ein balanse kan sjå ut til å stemme godt overeins med funnet mitt om medbestemmelse. Informantane i denne studien ser det som viktig å vere med å bestemme rettleiingas struktur, innhald og tid. Dei vil med andre ord ha moglegheit til å vere med i avgjerder om eiga rettleiing. Informantane meiner ein grad av medbestemmelse er viktig for utviklinga og for å finne relevansen i rettleiinga. I dette kapittelet vil eg difor sjå på ulike måtar medbestemmelse kan komme til uttrykk i rettleiing. Dette vil eg gjere ved å sjå på ulike område i rettleiing. Eg vil også sjå på korleis grad av medbestemmelse kan påverke profesjonell utvikling hos dei nye lærarane.

5.2.1 Rettleiingas struktur

I intervjusvara er det, i likskap med i inndelinga av rettleiing hos Bjerkholt (2017), også nytta omgrepa formell og uformell rettleiing. På bakgrunn av denne definisjonen, samt informantanes forklaringar, er det difor denne delinga av rettleiing som ligg til grunn for den vidare drøftinga. Eg ser det likevel som nødvendig å presisere at rettleiing i denne studien er sett på som kvalifisert rettleiing mellom ein veksøkar og ein rettleiar (Handal & Lauvås, 2014; Bjerkholt, 2017). Uformell støtte frå andre enn rettleiar vil difor ikkje vere inkludert i denne delen av drøftinga.

Fleire av informantane i denne studien la vekt på erfaringa og kompetansen til rettleiar som verdifull for deira utvikling. Når informantane snakka om utvikling, var det også fleire som nemnde at dei ønska å bli meir lik sin rettleiar og lære av deira erfaringar og kunnskap. Ifølge

Ulvik og Smith (2011) er nettopp erfaring og kompetanse viktig for rettleiing. Dei presiserer i tillegg også at det kan vere nyttig med ein meir formell og systematisk rettleiing. Det kan vere lett å tenkje at den nye læraren handterer ting på ein god måte, om dei ikkje ber om støtte eller hjelp (Williams et al., 2001). Difor vil ei meir formell rettleiing kunne vere viktig for nye lærarar.

Informantane i denne studien la vekt på moglegheita til å ha medbestemmelse i rettleiing. Her vil kanskje ei meir uformell rettleiing kunne vere fruktbar for både å ta vare på medbestemmelsen for dei nye, gi veksøkarane autonomi, samt ta vare på likeverdsprinsippet. Autonomi blir sett på som eit sentralt behov for veksøkarars indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Nyutdanna lærarar har også, slik som erfarne lærarar, behov for å oppleve seg sjølv som den viktigaste kjelda til avgjerder som blir tatt angående si klasse og si undervisning (Manger & Wormnes, 2015, s. 178).

Ein rettleiar som legg vekt på formell rettleiing, har slik eg tolkar datamaterialet, først og fremst merksemd på den delen av Skau (2011) sin kompetansetrekant som kallast *teoretisk kompetanse* (figur 3). I denne delen av trekanten er det sentralt å formidle informasjon om lærarprofesjonen og aktivitetar og oppgåver knytt til den.

Den uformelle rettleiinga som blir omtalt i intervju av informantane kan sjå ut til å inkludere alle dei tre sidene ved Skau (2011) sin kompetansetrekant. Fleire av informantane opplevde altså ei uformell tilnærming der dialogen vart tilpassa veksøkaren, samt at den romma fleire forskjellige tema, både yrkesspesifikke og teoretiske. Likevel kan det sjå ut til at ei slik rettleiing kan vere vanskelig å oppnå utan særleg struktur og rammer for rettleiinga. Sjølv om informantane i intervju på eit vis idealiserte kor heilskapleg tilnærminga med uformell rettleiing var, kan ein sjå i fleire av utsegna at det var tilfelle der den teoretiske kunnskapen truleg vart noko underdanig i samanlikning med yrkesspesifikke ferdigheiter og personlig kompetanse. Dei typiske utsegna omhandla yrkesspesifikke råd, samt refleksjon over elevsituasjonar. Med andre ord var innhaldet i den uformelle rettleiinga mest fokusert på kva som opptok veksøkarane som viktig der og då. Ein kan difor spørje seg om den teoretiske kunnskapen vart inkludert i rettleiinga på ein heilskapleg nok måte.

Ein meir teknisk og formell rettleiing kan minne om meisterlære (Høihilder, 2010). Rettleiaren er gjerne den som forklarar og demonstrerer, medan den nye forsøker å etterlikne

utføringa. På denne måten tileignar den nye seg fagkunnskapar, ferdigheiter og tenkjemåtar, omgrep og verdiar. Rettleiaren fungerer som styrande aktiv, medan vegsøkaren mottar. Nokre informantar la vekt på at det i hovudsak var rettleiaren som tok føring og som sat agendaen for rettleiinga. Det støttar koplinga mellom meisterlære og formell rettleiing, men då meir ein desentrert meisterlære der praksisfellesskapet, og det at ein byggjer kunnskap og utviklar seg saman med andre, er sentralt (Nielsen & Kvale, 1999).

Bruk av rettleiing prega av ein meister-svenn-relasjon er kritisert av fleire, deriblant Hargreaves og Fullan (2000). Dei meiner at ein slik måte å rettleie på i læraryrket heller kan frustrere nye lærarar, enn å dyrke autonome yrkesutøvarar. Dei meiner at ein heller bør bruke den nye kollegaen som ein ressurs som bringer med seg ny kunnskap inn i rettleiingsrelasjonen, og at dei saman bør skape ein plattform for læring og utvikling. Generelt var det gjennomgåande at informantane i denne studien opplevde at dei vart møtt som likeverdige profesjonsutøvarar som bar med seg kunnskap og kompetanse. Det var likevel ein av mine informantar som til tider opplevde frustrasjon som følge av ein for formell rettleiing. Frustrasjonen var forklart i ei oppleving av forventning om å vere teoretisk og pedagogisk i rettleiingssamtalane, og mangel på moglegheit for å påverke rettleiinga – altså å ha medbestemmelse. Truleg kan ein i dette tilfellet dermed kritisere bruken av formell rettleiing med eit meister-svenn preg. Sjølv om dette gjeld berre ein av seks informantar, så er dette eit signal om det slår ut ulikt frå person til person. Ettersom det ser ut til at ikkje er eit eintydig svar på kva som fungerer godt, så er dette er eit perspektiv rettleiaren bør vere særleg merksam på skal det fungere for nye lærarar.

Dei uformelle rettleiingsmøta som informantane snakkar om i denne studien inneheldt gjerne uformelle samtalar prega av refleksjon og tankedeling der informantane opplevde høg grad av medbestemmelse. Sentralt i handlings- og refleksjonsmodellen er nettopp refleksjon, og at ein gjennom refleksjon skal arbeide med utvikling av eigen praksisteori. Om praksisteorien har betydning for handlingane ein gjer, blir det viktig å få tak i kva denne består av for å klare å utvikle denne vidare. Vanlegvis vil delar av denne praksisteorien vere taus kunnskap. Refleksjon kan til ein viss grad bevisstgjere og gjere kunnskap tilgjengelig både hos vegsøkar og rettleiar. Høihilder (2010) meiner at handlings- og refleksjonsmodellen kan vere med på å utvikle kunnskapsbasen til den profesjonelle gjennom dialog og refleksjon. Då er også likeverdsprinsippet viktig i møta mellom vegsøkar og rettleiar. Likeverdsprinsippet er sentralt når det kjem til oppleving av medbestemmelse og påverknad hos informantane. Ut i frå

intervjua kan det verke som at denne likeverdige opplevinga, som regel oppstår i uformelle møte.

Sjølv om informantane opplever dei meir uformelle møta der dei får reflektert over sjølvbestemte situasjonar med rettleiar som positive, er det ikkje alle som meiner at rettleiinga i handlings- og refleksjonsmodellen er optimal. Skagen (2004, s. 36) kritiserer handlings- og refleksjonsmodellen. Han meiner det er problematisk at rettleiaren skal vere avventande i sin rolle for at veggøkaren skal bli bevisst praksisteorien . Rettleiaren er meir kompetent og erfaren enn veggøkaren, og kritikken er difor retta mot manglande føringar og struktur frå rettleiaren.

Handal og Lauvås (2014) meiner strukturar er nyttige, men at dei også kan føre til at veggøkar går glipp av ting. Struktur kan, dersom ein vel vekk bestemte tema, setje grenser for viktig refleksjon. Dersom det blir for stor grad av medbestemmelse, kan det på andre sida føre til at viktige tema som veggøkaren ikkje ser på som relevant, blir nedprioritert sjølv om det er viktig for profesjonsutøvinga. Rettleiaren vi kunne oppleve at det ikkje er rom for tema som han eller ho finn relevant for rettleiinga. Ein føresetnad for at rettleiing skal vere vellukka er altså at rammene og strukturen samsvarer med utfordringane veggøkaren har, samtidig som at strukturen gjeldande for profesjonen rettleiinga er innanfor. Her ser ein korleis uformell rettleiing kan, utan særleg struktur, ha lite påverknad på utvikling og læring hos veggøkaren. Å setje refleksjon på topp, kan, om ikkje satt i system, vere til hinder for veggøkarens profesjonelle utvikling. Refleksjonen betyr ikkje nødvendigvis at den faktiske utføringa og kunnskapen for yrket blir utvikla (Skagen, 2004).

Felles for informantane i denne studien er at dei alle har mottatt ei blanding av formell og uformell rettleiing, men med noko ulik vektning. Sjølv dei med høg grad av medbestemmelse, har opplevd føringar frå rettleiar. Dette går blant anna på bestemte råd og anbefalingar frå rettleiar i samtale om situasjonar som er vanskelige. Informantane ser ut til å sette pris på denne blandinga av formell og uformell rettleiing og uttrykker auka læring og utvikling. Dei innhaldsmessige variasjonane hos informantane kan knytast opp mot dei ulike arbeidsmåtane som tilbys ved dei forskjellige skulane, og hos dei forskjellige rettleiarane. Uformell rettleiing vil på den eine sida enkelt kunne tilby eit fleksibelt innhald, medan formell rettleiing vil ha større krav til planlagd rettleiingspraksis. Strukturen som ser ut til å vere optimal for mine

seks informantar, er ei blanding av både formell og uformell rettleiing. Dette fordrar likevel at veggskaren til ein viss grad har medbestemmelse og moglegheit til å påverke rettleiinga slik at det opplevast som relevant for deira yrkesliv. Å drive rettleiing enten berre som formell eller som uformell vil truleg ikkje tene den nyutdanna læraren på god nok måte, noko min studie støttar. Denne balansen synast å vere viktig for å oppnå god rettleiing (Handal og Lauvås, 2014).

5.2.2 Initiativ og atmosfære

Dei fleste informantane i studien tar sjølv kontakt med rettleiar om dei har eventuelle spørsmål eller om dei treng ein prat. Fleire har med andre ord medbestemmelse og ansvar for både innhald og tid til rettleiing. Ei ulempe med å ha for mykje medbestemmelse i rettleiing kan vere at veggskaren opplever seg som ein byrde for rettleiaren om dei har for mange spørsmål, eller for mykje behov for å samtale om situasjonar. Dette er noko ein kan sjå tydelig i funna mine, spesielt i dei tidlige fasane i rettleiinga. Opplever dei nyutdanna lærarane at det er vanskelig å gå til rettleiaren sin for støtte, kan ein truleg tenkje seg at den nye sluttar å etterlyse støtte over tid. Då kan den meir uformelle rettleiinga prega av medbestemmelse miste sin ønska funksjon. Utfordringa med for mykje medbestemmelse blir altså å kombinere den avslappa og uformelle tilnærminga med struktur. Manglar ein både struktur, kjemi og tryggleik med rettleiaren sin, vil truleg rettleiinga ha liten effekt og påverknad på den nye lærarens profesjonelle utvikling. Det skal likevel poengterast at det i funna mine kjem fram at dei fleste informantane har fått tid til å bli kjend med rettleiaren sin, og at relasjonen er god og prega av ein varm atmosfære. Dette har ført til at dei har fått rettleiing som er tilpassa dei enkeltes behov og ønsker. Rettleiing prega av ein slik positiv atmosfære og empati kan difor redusere kjensle av isolasjon, samt auke sjølvfølelse og sjølvtilit hos veggskaren. I tillegg kan det også vere med på å utvikle refleksjonsevne (Hobson et al., 2009).

Når informantane i studien diskuterte bruk av formell rettleiing, var det typisk at dette var planlagde møte med rettleiaren. Å ha nokre faste tider satt av til rettleiing virka som positivt, så lenge informantane kunne vere med i diskusjonen om satt av tid og innhald i rettleiinga.

Sjølv om dei fleste informantane uttrykte at medbestemmelse var viktig for dei, var det også viktig for dei at dei til tider vart sett og spurt av rettleiaren utan å alltid måtte ta initiativ sjølv. Dette samsvarar med Nome (2010) der det å bli sett og anerkjent er framheva som eit viktig element for at rettleiing skal opplevast som nyttig og utviklande.

Av dei to informantane som hadde meir formell rettleiing, var det ein informant som uttrykte eit ønske om meir uformell rettleiing. Informanten ville at rettleiaren skulle vise meir initiativ og bli betre kjent med vegsøkaren. Atmosfæren med rettleiaren var grei, men noko formell. Som Rogers (1962, s. 94) viser til er det viktig at vegsøkaren opplever møte med rettleiaren som positive, og at møta ikkje er avgrensa til det rettleiar ser på som viktig. Her kan ein igjen sjå kor viktig relasjonen mellom vegsøkar og rettleiar er, samt betydinga av ein varm og open atmosfære (Rogers, 1967). Relasjonen med rettleiar verkar med andre ord til å vere viktig for både den formelle og den meir uformelle rettleiinga. Utan denne gode relasjonen mellom vegsøkar og rettleiar, vil verken den formelle, eller den meir uformelle rettleiinga fungere. Svak relasjon vil truleg også gå ut over medbestemmelse i rettleiinga.

5.2.3 Rettleiingas innhald

Formell rettleiing koplast ofte til faste tema, medan uformell rettleiing koplast til behovsstyrte og situasjonsbestemte tema (Bjerkholt, 2017). Kva informantane fekk rettleiing på varierte til ein viss grad, med ein kan sjå nokre fellestrekk. Felles for alle informantane var at dei mottok rettleiing på reglar og rutinar på arbeidsplassen, samt kunnskap om handtere elevsituasjonar og klasseleiing. Dette kan vi finne att i Dreyfus og Dreyfus (1999) sin modell for ferdigheitstileigning, som koplar dei første nivåa av utvikling mot ein meir teknisk rettleiing. Dette er innlæring prega av instruksjon, innlæring av reglar og fakta, og danning av grunnleggjande erfaringar.

Dette er kunnskap ein treng å lære seg når ein er ny, noko informantane også la vekt på. Illeris (2000) kritiserer Dreyfus-modellen og meiner at det er eit sprang frå den regelbaserte, noviseatferden til den erfaringsbaserte og kontekstuavhengige ekspertatferden. Skal ein leggje vekk det sosiale møtet, og refleksjon i utviklinga, vil det difor truleg vere vanskelig å

nå dei høgare trinna i modellen då refleksjon kan vere spesielt viktig hos noviser. Lave og Wenger (2004) ser derimot prosessen gjennom den nyes legitime perifere deltaking der observasjon og imitasjon står sentralt. Dei oppfattar med andre ord ikkje instruksjon som hensiktsmessig i utviklingsprosessen av nye. Informantane uttrykkjer likevel at slik kunnskap og tematikk var nødvendig å lære seg frå starten, og at rettleiaren var ein viktig kjelde for dette. Dei opplevde det som lettare å følge instruksjonar frå rettleiar når det kom til innlæring av reglar og rutinar. Dei uttrykte at dette var noko dei måtte ha støtte til i byrjinga, og at dei hadde lært det. Påstandskunnskapen hadde altså utvikla seg til fortrulegheitskunnskap (Johannessen, 1999).

Å ha ein erfaren lærar som rettleiar kan med andre ord vere viktig for nye lærarar i innlæring av påstandskunnskapen og den teoretiske kunnskapen ved organisasjonen. I beskrivinga av ein kvalifisert rettleiar, er erfaring viktig (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6). Med erfaring vil rettleiaren ha god kjennskap til skulekulturen og dei praktiske ting som omfattar organisasjonen (Rambøll, 2016, s. 49). Informantane uttrykkjer i intervjuet at innlæring av reglar og rutinar, der rettleiinga har vore prega av instruksjon frå rettleiar, både har skjedd i ein formell setting, og i ein meir uformell setting. Det som skil dei to er at den uformelle rettleiinga er etterspurt på eige initiativ, medan dei som opplevde bruk av instruksjonar i formell rettleiing, ikkje hadde medbestemmelse i innhaldet av rettleiinga. Dette vil truleg ha påverknad på korleis ein oppfattar instruksjonen – som frivillig, eller som pålagt. Likevel verkar det til at denne påstandskunnskapen er noko som informantane ser på som betydingsfullt for yrkesutøvinga, og difor også relevant.

Som tidligare presentert var innhaldet i den meir uformelle rettleiinga mest sentrert rundt elevsituasjonar og klasseleiing. Det kjem fram at dette er tema som var viktig for informantane å diskutere med rettleiarane sine, og at dette var behovsstyrte tema eigna for refleksjon. Fleire av informantane beskriv kor viktig denne refleksjonen rundt elevsaker og situasjonar var for dei, fordi dei fekk andre synspunkter på avgjerder dei skulle ta eller hadde tatt. Sidan elevsituasjonar kan variere i stor grad frå situasjon til situasjon, var informantane opptatte av å få tilgang til den tause kunnskapen dei erfarne rettleiarane satt med. Det var typisk å stille spørsmål om kva rettleiaren ville ha gjort i dei ulike situasjonar.

For å bevisstgjere den tause kunnskapen som rettleiar sit med, er Polanyi (2000) opptatt av at ein må bevisstgjere samanhengen mellom den eksplisitte og den tause kunnskapen. Dette kan

blant anna skje ved refleksjon, og ved å kritisk sjå på eigen praksis og eiga lærarrolle. Å bli bevisst sin eigen tause kunnskap, eller rettleiarens tause kunnskap, kan vanskelig gjerast utan å reflektere saman og gi tilbakemeldingar til kvarandre gjennom samtale. Informantane i denne studien snakkar om at rettleiinga dei fekk på ønska tema ofte berre handla om å kunne sitte ned og samarbeide og samtale med den andre. Relasjonen i rettleiingsforholdet vil igjen vere heilt avgjerande for nye lærarar som ønsker å lære av andres tause kunnskap og handlingsmåtar (Imsen, 2005).

På nytt kan ein sjå at også innhaldet i rettleiing er påverka av kva struktur rettleiinga er innanfor. Blant informantane kjem det klart fram at både støtte i form av instruksjon og modellering, samt refleksjon og samtale var viktig. Då til ulike formål og tema dei ønska rettleiing på. Vi kan difor også her seie at ei blanding av arbeidsmetodane er sentralt for god rettleiing.

5.2.4 Tid i rettleiing

Eit vilkår for vellykka rettleiing er at den må inngå som ein del av arbeidsoppgåvene, og ikkje opplevast som meirarbeid (Bjerkholt, 2014; Ulvik & Smith, 2011). I følge Hall (2008), kan tid, eller mangel på tid, vere eit stort hinder for vellykka rettleiing. Dette kjem også godt fram i intervjua, der rettleiars tid og tilgjengelegheit visar seg å vere viktig for informantane. Fire av seks opplyste at det var satt av tilstrekkelig med tid til rettleiing. Tida vart brukt noko ulikt, og graden av formell tid varierte. Funnet samsvarer likevel med Rambølls (2020) evaluering der det kjem fram at det i grunnskulen er satt av tid til rettleiing i arbeidsplanen hos 70% av dei som vart spurt (s. 37).

Manglande tilgjengelegheit, om dei må vente på tilbakemeldingar eller møter, hindrar vegsøkaren i utvikling (Hall, 2008). Forklart på ein annan måte, gir manglande møte med rettleiar mindre kunnskap som vidare fører til mindre meistring og dårlegare motivasjon. Det var to av seks informantar som opplevde at kontakten med rettleiar ikkje var god nok. Det kom fram i form av at rettleiar ikkje var nok tilgjengeleg for å kunne tilfredsstille deira behov for hjelp og at dette gikk utover kvaliteten. Nokre av opplevingane var blant anna at rettleiar

ikkje hadde nok tid til rettleiing, eller at rettleiar var for kritisk i tilbakemeldingar. Faste tider for rettleiing viste seg for nokre informantar å vere unyttig om innhaldet ikkje omhandla tema dei var opptatte av der og då. Likevel kjem det fram i andre intervju at faste tider kunne opplevast som trygt, stabilt og viktig. Dette fordi dei faste møta gav informantane ein forutsigbarheit og struktur i rettleiinga. Faste møte med rettleiar var spesielt viktig for informantane heilt i starten av yrkesåret.

Som tidligare presentert opplevde alle informantane bruk av formell rettleiing til ein viss grad. To informantar opplyste om overdriven bruk av formell rettleiing, og spesielt ein informant uttrykte frustrasjon over tidsbruken. Her kan ein då tenkje seg at fastsatt tid i formell rettleiing kan brukast på ein meir uformell måte for å styrke relasjonen mellom vegsøkar og rettleiar. Relasjonen mellom vegsøkar og rettleiar avheng av tryggleik og tillit, samt at deltakarane deltar på lik linje for at rettleiinga skal opplevast som nyttig og utviklande (Høihilder, 2010; Damsgaard, 2011; Raaen, 2011). Med meir merksemd på relasjonen og medbestemmelse i rettleiing, også i den formelle rettleiinga, vil truleg også vegsøkaren oppleve at det er enklare å seie i frå at ein ønskjer andre tema, eller komme med andre innspel enn det allereie planlagde. Dette underbyggjer mitt funn om at ei rettleiing prega av både formell og uformell rettleiing, med gode strukturar og rammer, samt ein relasjon mellom rettleiar og vegsøkar, er det vesentlige for å få til god rettleiing og profesjonell utvikling hos nyutdanna lærarar. Å ha ein god relasjon med rettleiar bringer oss vidare på emosjonell støtte og det å bli sett og forstått av rettleiar.

5.3 Å få emosjonell støtte

Å vere ny på ein arbeidsplass kan vere krevjande på mange måtar. Det er nye rutinar, nye menneske å forhalde seg til, og nye kunnskapar å tileigne seg. Handal og Lauvås (2014) meiner at rettleiing på ein arbeidsplass både kan bidra til å arbeide med følelsar knytt til yrket og arbeidsoppgåvene, samtidig som at det kan gjere rom for samtale om faglige spørsmål. Eg vil i dette kapitlet diskutere betydinga av emosjonell støtte i rettleiing, og kva det har å seie for profesjonell utvikling hos dei nyutdanna lærarane i denne studien. Eg vil gå gjennom dei ulike funna og drøfte opp mot relevant teori.

5.3.1 Kvalitetar i rettleiaren som støttar vegsøkaren emosjonelt

Kvalitetar hos rettleiar har, som tidlegare omtalt, stor betydning for nyutdanna lærarar. Smith og Ulvik (2011) viser til at gode lærarar ikkje nødvendigvis er gode rettleiarar. Rettleiarar må ha kvalitetar som kan vere med på å støtte nye lærarar. Slike kvalitetar er å kunne snakke om undervisning i teoretiske omgrep, samt setje ord på sin erfaringsbaserte kunnskap. Rolla må utførast med tillit og omsorg. Leiinga ved ein skule bør velje rettleiar nøyse slik at forholdet mellom rettleiar og vegsøkar er riktig. Om rettleiar er fysisk og emosjonelt utilgjengelig, kan opplevinga med rettleiar opplevast negativt for vegsøkar. Andre faktorar som kan ha påverknad på rettleiingsforholdet er oppleving av at tida ikkje strekk til (Kyriacou & Kunc, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Dette er også funn i denne studien. Når det kjem til rettleiars eigenskapar og kvalitetar, la informantane vekt på at ein rettleiar bør vere ein god lyttar, gi gode tilbakemeldingar, ha empati, vise forståing, ta kontakt og vise interesse. Eg opplever at informantane er opptatte av å ha ein rettleiar som viser meir enn faglig kompetanse, men også at dei ønsker ein støttande rettleiar som viser omtanke for vegsøkaren. Informantane mine ga uttrykk for at læraryrket, og då spesielt den første tida, kan vere ein tung periode prega av mykje frustrasjon og tvil om eigen kompetanse. Eksempelvis var det ein informant som sakna at rettleiar viste forståing for det å vere ny. Ho vart i staden møtt med stort sett kritiske spørsmål i rettleiinga. Ein annan informant uttrykte at om det ikkje hadde vore for eiga stå-på-vilje og tru på eigen kompetanse så hadde det kanskje vore ekstra vanskelig å halde ut det første året ettersom ho følte seg noko aleine.

Knowles (1980) skiller mellom andragogikk, som er å hjelpe vaksne å lære, og pedagogikk, som er å undervise barn (s. 43). Han presenterer eit rammeverktøy i bruk av utvikling og læring for vaksne, og meiner at rettleiaren og rettleiarens kunnskap om korleis gi sosial og emosjonell støtte er det mest effektive verktøyet i å støtte nye lærarar i å bli vant til eit nytt miljø. I tillegg peikar han på rettleiarens evne til å formidle undervisnings- og pedagogisk kunnskap. Effektive rettleiarar meistrar å gi vegsøkarane direkte støtte samtidig som at dei også gir nye lærarar moglegheita til å bli sjølvgåande i eiga læring og utvikling.

Ideen om at sosial og emosjonell støtte er eit effektivt verktøy for vegsøkarane blir bekrefta i funna mine. Fleire informantar opplyser om situasjonar eller periodar der dei har følt seg nedstemt og frustrerte, eller forvirra og usikre på korleis best løyse situasjonen. I fleire tilfelle har det då vore viktig for dei nye lærarane å få snakke om situasjonane og reflektere saman med rettleiar. I tillegg er det fleire som peikar på positive tilbakemeldingar frå rettleiar som viktig for meistringskjensla og opplevinga av å passe i yrket ein er i, samt driven for å halde fram i yrket. Dette finn vi og i Jakhellns (2011) forskning på nyutdanna lærarar, som viser at det eksisterer ein samanheng mellom korleis nye lærarar tilpassar seg til yrket og positive tilbakemeldingar. Ho skriv vidare at nytilsette nyutdanna lærarar er avhengig av å få positive tilbakemeldingar, men for å få slike tilbakemeldingar må ein tilpasse seg tradisjonane på arbeidsplassen.

Det er viktig å påpeike at opplevingane i intervju er unike. Det ein lærar ser på som ein stressande situasjon, treng ikkje nødvendigvis opplevast stressande for ein annan. For å gi differensiert støtte til lærarar, er det difor viktig å etablere eit godt rettleiingsforhold. Eit forhold bygd på tillit og omsorg kan la vegsøkaren utvikle seg profesjonelt ved å tillate sårbarheit og refleksjon. Når mestringskjensla er lav, kan stress og negative tankar ta over, som igjen kan påverke lærarars val om yrket. Betydinga av eit godt relasjonelt klima finn vi også att i evalueringa av rettleiing av nyutdanna, nytilsette lærarar. Begge partar opplever at rettleiar er opptatt av eit godt relasjonelt klima, der aktiv lytting og deling av erfaringar er i sentrum (Rambøll, 2020, s. 58-59).

5.3.2 Empatiens betyding i rettleiing

Det var gjennomgåande i dataanalysa mi at informantane hadde utbytte av å bli møtt med forståing frå rettleiaren. Spesielt handla dette om å bli forstått som nyutdanna lærar, og å bli forstått i utfordrande arbeidsoppgåver eller situasjonar. Opplevinga av å bli forstått ser ein også i Rogers (1978) omgrep *positiv aktelse*, der det er viktig at rettleiar aksepterer det vegsøkar delar i samtalen. Dette er også sentralt for å ha ein god rettleiingsatmosfære. Opplevinga av å bli forstått vil auke vegsøkarens trivsel, samt vilje til å samarbeide (Clark, 2007). Helleve et al. (2019) meiner det er av avgjerande betyding for rettleiinga at rettleiar er

oppmerksom på det emosjonelle. Rettleiing bør difor vere prega av spørsmål til den nyutdanna læraren om korleis dei har det i jobben sin.

At informantane hadde rom i rettleiing til å vere seg sjølv var viktig. I tillegg var det fleire av informantane som spesifikt uttalte at det var viktig at rettleiar ikkje var dømmende i tilbakemeldingane. Det var fleire som meinte at desse trekka var nødvendige for at dei skulle få noko ut av rettleiing, og presiserte at dette fordra eigen evne til å vere ærlige. Dette kan vi sjå igjen i Rogers (1978) beskriving av god atmosfære i rettleiing og *kongruens*, å få vere seg sjølv i eit ope og tilstedeverande forhold. I tillegg er *empati* viktig for å forstå vegsøkarers ståstad. Empati er med andre ord viktig for å trygge vegsøkarane i situasjonar som elles kan løyse ut emosjonar som stress og uro.

Som informantane beskriv i intervju sine, er det sentralt at rettleiaren tar seg tid til å høyre på vegsøkarane, at dei viser forståing, og godtar det som blir delt. I tillegg la dei vekt på kvalitetar som empati, varme og openheit. Empati blir sett på som den mest dokumenterte enkeltfaktoren som forklarar kvifor ein rettleiar kan klare å etablere ein konstruktiv relasjon og vere til hjelp for vegsøkaren (Bjørndal, 2016, s. 53). For Rogers (1978) inneber empati å kunne setje seg inn i følelsane og tankane som vegsøkaren har, og at rettleiar deretter viser ei forståing for det. Empati i ein hjelperelasjon inneber meir enn å berre forstå, og han gir uttrykk for at empati bør sjåast på som ein tredelt prosess. Den første er når rettleiaren forsøker å forstå vegsøkaren. Den andre er når rettleiar forsøker å formidle empatisk forståing, og til slutt handlar det om at vegsøkaren opplever å bli møtt med empati. Bjørndal (2016) trekk fram omgrepet aktiv lytting for å forstå vegsøkaren. I empatiens betydning er det likevel viktig at rettleiaren har evna til å formidle ei forståing som å lytte til vegsøkaren (s. 55). Det stillast med andre ord krav til rettleiarens evne til å kommunisere med vegsøkaren.

5.3.3 Tilbakemeldingar og bekræftelse i rettleiing

Som nemnt tidligare har positiv og klar tilbakemelding påverknad på korleis nyutdanna nyttilsette lærarar tilpassar seg og trivast på arbeidsplassen sin (Jakhelln, 2011; Lejonberg, 2016). Informantane i denne oppgåva gav også uttrykk for at å få bekræftande tilbakemeldingar frå rettleiaren sin var viktig. Dei opplevde at dette påverka mestringskjensla

deira positivt. Alle informantar meinte det var viktig for utvikling og læring at dei fekk bekrefta at det dei gjorde eller tenkte var riktig. Mykje av dette handla om eit skifte frå ein usikkerheit på eiga kompetanse og kunnskap, til tryggare lærarrollar med sikkerheit i val og handlingar. Informantar som opplevde færre bekreftande tilbakemeldingar opplevde tilsynelatande meir usikkerheit i sitt andre yrkesaktive år. Dette viser korleis negative og positive emosjonar har påverknad på lærarars meistringsoppleving. Rettleiing prega av gode tilbakemeldingar og bekreftelse av veksøkaren, kan gi støtte og redusere arbeidsstress. Samtidig kan det auke kjensla av meistring. Funna mine om gode og bekreftande tilbakemeldingar frå rettleiar, stemmer altså overeins med teori om kva som har påverknad på kompetanse og effektivitet i lærarrolla, der aksept og bekreftelse er sentralt (Wasonga, Wanzare, Dawo, Maseno, 2015).

5.3.4 Emosjonell støtte og kva det har å seie for profesjonell utvikling

Informantane i denne studien legg vekt på betydinga av samtalar med ein open og støttande rettleiar om det meste. Dette viser betydinga av kontinuerlig refleksjon. Dette er også noko Rønnestad & Skovholt (2013), legg vekt på. Kontinuerlig refleksjon, der ein arbeider med både dei profesjonelle og dei personlege erfaringane, er viktig for profesjonell utvikling. Dette kan best gjerast i eit ope, støttande og stimulerande miljø, som eksempelvis med ein rettleiar ein stolar på. Rettleiing både med profesjonelle tema, samt personlege tema er viktige kjelder for profesjonell utvikling, fordi tiltaka medverkar til refleksjon som har betyding for den profesjonelle utviklinga. Dette samsvarer også med funn i min studie om at det er viktig å ha nokon som ein kan gå til å snakke med om både personlege og profesjonelle tema. Dei opplevde også at det var greitt å ikkje ha det så bra, og at dette vart tatt på alvor.

Ved at informantane fikk moglegheit til å diskutere tema som var viktige for dei, både personlege og profesjonelle kan ein sjå på kva dette har å seie for deira profesjonelle kompetanse. Skaus (2011) modell om samla profesjonell kompetanse legg også vekt på samspelet blant ulike kunnskapstypar og meiner at for å oppnå profesjonell utvikling må det fokuserast på eit samspel mellom både det personlege, det teoretiske og det yrkesspesifikke. Som tidligare nemnt er det også sentralt for utvikling at det skjer i relasjon med andre der atmosfæren er open og varm, og at denne atmosfæren er betinga av kongruens, positiv aktelse

og empati (Rogers, 1987). Ved å etablere eit terapeutisk klima eller atmosfære, kan ein oppleve at vegsøkar endrar syn på seg sjølv og dermed endrar åtferd som følge av det (Rogers, 1957). Det er med andre ord viktig å ikkje utelukke det personlige og emosjonelle i rettleiing om ein ønsker profesjonell utvikling og læring blant nyttilsette nyutdanna lærarar.

5.4 Oppleving av utvikling

Funna i denne studien viser at dei nyutdanna lærarane samla hadde utvikla ein djupare kunnskap om tilpassa opplæring, klasseleiing, vurdering og organisatorisk lærararbeid. I tillegg var det fleire som uttrykte av dei lærte mykje om handtering av elevsaker. Informantane kunne vise til at rettleiaren dei hadde fått tildelt gav både emosjonell og pedagogisk rettleiing gjennom ulike arbeidsmåtar. Desse inkluderte modellering, observasjon, refleksjon og spesifikke tilbakemeldingar. Dei nyutdanna lærarane opplevde rettleiing som ei viktig kjelde til støtte og utvikling, som vi har sett over. I det vidare vil eg no gå inn på kva område vegsøkarane opplevde utvikling, samt kva arbeidsmetodar dei opplevde som mest utviklande og effektive.

5.4.1 Kva har vegsøkarane lært?

Det kjem fram i intervjuet at dei nyutdanna lærarane samla sett ser på rettleiarar som det mest effektive til å støtte med klasseleiing og elevarbeid. Dette støttar ideen om at nye lærarar får mest støtte i form av klasseromsarbeid (Ingersoll & Strong, 2011). At utvikling i klasseleiing og elevarbeid er gjennomgåande i funna mine underbyggjer også Rambølls (2020) funn om at klasseleiing, læringsmiljø og elevvurdering er dei temaa som er mest brukt i rettleiing (s. 44). Ei mogleg forklaring på dette kan vere at rettleiarane har fått nokre kriterie dei skal gjennom i rettleiing, men dette er ikkje undersøkt i denne studien.

I tillegg til at informantane mine opplever utvikling i klasseleiing, er det også gjennomgåande at det har vore lagt stor vekt på utvikling av kunnskap om korleis ein skal handtere

enkeltelevar og elevsituasjonar som oppstår i lærarkvardagen. Analysen viser at informantane har eit behov for å diskutere slike problemstillingar. Rambøllrapporten (2020) viser også til liknande funn og ein ser at problemstillingar knytt til elevar med særskilte behov blir hyppig diskutert (s. 47). Etersom rettleiingens formål er å legge til rette for god yrkesutøving hos nye lærarar, er det med andre ord hensiktsmessig å ta tak i utfordringane som nyutdanna lærarar opplever. Her kan ein igjen argumentere for å la vegsøkaren påverke innhaldet i rettleiinga ut i frå kva som opplevast som viktig og utfordrande for dei. Dette er spesielt viktig i rettleiing av nyutdanna lærarar med tanke på kva påverknad dei første åra i arbeidslivet kan ha for den profesjonelle identiteten (Stortingsmelding nr. 11, 2008-2009, s. 34).

Forsking viser at rettleiing er mest effektivt når vegsøkar har same fag som rettleiar, eller om dei deler planleggingsarbeid (Ingersoll, 2012). Av dei seks informantane eg har intervjuet, underviste fem lærarar i fag dei ikkje har utdanning i. Slik Wille (2009) ser det må lærarar ha kompetanse i faget dei skal undervise i for at dei skal stå fram som profesjonelle lærarar. At nyutdanna lærarar underviser i fag dei ikkje er formelt kvalifisert for, kan gjere at moglegheiter for profesjonell utvikling kan gå tapt eller svekkast. Informantane som underviste i fag dei ikkje såg seg fullt kompetente for, la særlig vekt på å ha andre kompetente lærarar for støtte i faget. For at lærarar som skal undervise i fag ein ikkje har formell kompetanse i, er samarbeidet med andre kompetente lærarar med andre ord ekstra viktig. Dei må ha både faglig og didaktisk kunnskap for faget. Av informantane mine var det fire som opplevde manglande faglig utvikling. Ei årsak til dette kan tenkast å vere manglande støtte frå skulen i kompetanseutvikling i fag dei ikkje var formelt kvalifisert i, samt opplevinga hos informantane om manglande kompetanse og kunnskap.

Av informantane mine som underviste i fag dei ikkje hadde formell kompetanse i, var opplevinga gjennomgåande at undervisning i desse faga vart sett på som vanskelig og utfordrande. Informantane opplevde at det var vanskelig å både undervise i, og vurdere elevane i faget. Likevel var det nokre av informantane som fortalte at undervisning i desse faga ofte vart tatt opp i rettleiing og at rettleiingssamtalane hadde fagspesifikke mål. Fleire informantar opplevde dermed støtte av rettleiar og gav uttrykk for at det vart betre å undervise i desse faga over tid. Informantane som ikkje delte fag med rettleiar uttrykte at dei mangla denne moglegheita, og at det var vanskelegare å gå til andre kompetente lærarar å spørje om råd. Her var altså mykje av ansvaret for god undervisning lagt til den nyutdanna. Ei slik faglig utvikling, som følge av rettleiing, er med andre ord ikkje ein sjølvfølge.

Forskning gjort av Føinum (2016) på korleis nyutdanna lærarar opplever å undervise utan formelle kvalifikasjonar samsvarer med opplevingane informantane har i denne studien. Ho konkluderer med at rettleiing kan gi faglig-profesjonell støtte så lenge rettleiaren sjølv har kompetanse i det aktuelle faget. Dette fordrar at skulen som organisasjon legg vekt på å kople opp riktige rettleiarar til dei ulike nyutdanna lærarane.

Eit av formåla med rettleiing er at den skal betre overgangen mellom utdanning og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6). Korleis denne overgangen opplevast har ifølge Rambøll (2016) påverknad på korleis dei nye lærarane opplever eiga lærarrolle (s. 25). Fleire informantar i denne oppgåva opplever at dei har lært mykje nytt ved å starte som nyutdanna i læreryrket. I tillegg er det gjennomgåande for informantane at dei opplever å få bruk for det dei har lært i utdanninga. Fleire uttrykkjer at dei har fått styrka tru på eigen kunnskap og at forventningane informantane hadde til yrket samsvarer med realitetane. Dette kan tyde på at teorien frå utdanninga også stemmer med praksis. Det at læreryrket stemmer overeins med teori og praksis frå utdanninga, gir lærarane nye moglegheiter for å forstå kunnskapen på eit djupare nivå, samtidig som at kunnskapen dei har blir betre integrert i deira profesjonelle praksis. Dette kan forståast i lys av Lave og Wengers situert læring (1991) som legg vekt på at læring er meir relevant og meningsfull når den er kontekstualisert. Når informantane seier at kunnskapen deira frå studiet no er vevd inn i ny kunnskap gjennom daglige gjeremål og aktivitetar i yrket sitt i samarbeid med andre lærarar og rettleiar, tyder dette nettopp på at kunnskapen er kontekstualisert. Som resultat var det dei hadde lært, og korleis dei lærte det, både prega av tidlegare erfaring, men også miljøet dei lærte i. «Gammal» erfaring møter altså nytt miljø.

Alt i alt opplever informantane rettleiing som nyttig og lærerikt. Dei opplever både læring og tryggleik i eiga kompetanse og kunnskap, samtidig som at motivasjonen til å lære og utvikle seg meir blir styrka. Dette stemmer overeins med den siste evalueringa av rettleiing av nyutdanna lærarar av Rambøll (2020). Den ser at nyutdanna nyttilsette lærarar opplever auka motivasjon til å bli i yrket, tryggleik i meistring, auka trivsel samt ei auka forståing for samanhengar mellom utdanning og profesjonsutvikling (s. 61). At rettleiing skal motivere nyutdanna nyttilsette lærarar til å bli verande i yrket er også eit av prinsippa for rettleiing (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 7).

5.4.2 Arbeidsmåtar i rettleiing

Kunnskapen den erfarne læraren sit med er ofte samansatt og taus, og kan vere vanskelig å setje ord på. Vi skal difor sjå på ulike arbeidsmetodar og strukturar og korleis dei på ulike måtar kan ha innverknad på vegsøkaranes utvikling og læring.

Forsking tyder på at det er store variasjonar i kva måte ein driv rettleiing på frå skule til skule (Caspersen & Raaen, 2014; Smith, Ulvik & Helleve, 2013). Likevel viser funn frå denne oppgåva at den mest brukte strukturen i rettleiing er rettleiing gitt av ein kollega på same team eller som underviser i same fag som vegsøkaren. Ein slik type struktur gir rettleiaren og vegsøkaren moglegheiter til bruke arbeidsmåtar som å samarbeide og planlegge undervisning saman. Den gir også enkel tilgang til å observere kvarandre. Slik rettleiing er typisk gitt i form av støtte ansikt-til-ansikt og kan vere enten formell eller uformell (Zachary, 2012).

Alle rettleiarar har eigne tankar om kva arbeidsmåtar og strukturar som fungerer best i rettleiing. Armstrong og Taylor (2014, s. 287) meiner at rettleiaren bør ha moglegheit til å justere arbeidsmåtar i rettleiing basert på personen rettleiinga skal støtte. Det er med andre ord foreslått at rettleiarar bør vere fleksible i arbeidsmetodar og strukturar dei brukar for å best mogleg møte behov og ønsker vegsøkaren har. Som vi har sett tidlegare har alle informantane i ulik grad fått rettleiing på ulike måtar. Nokre hadde meir av ein arbeidsmåte enn ein annan, og nokre hadde ei god blanding. Nokre var fornøgde med valt arbeidsmetode og struktur i rettleiing, medan andre uttrykte eit ønske om å endre arbeidsmåtar og struktur. Arbeidsmåtanane som vart brukt mest hos informantane inkluderer observasjon med påfølgande tilbakemeldingar, samtale og refleksjon med påfølgande tilbakemeldingar, og modellering. Ved å justere arbeidsmåtar for å møte ønsker og behov til vegsøkarane, vil læring og utviklingskurven bli brattare. Læringskurven, ifølge Armstrong og Taylor (2014, s. 284) er tida ein må bruke for å nå ny kunnskap eller lære noko nytt, og denne varierer frå person til person. Arbeidsmåtar eg går nærare inn på er observasjon, tilbakemelding, bekreftelse, meistring og refleksjon.

Observasjon er ein arbeidsmåte som vart brukt hos nesten alle informantane. Dette inkluderte både observasjon av rettleiaren, der rettleiaren modellerte undervisning, og at rettleiaren observerte vegsøkaren og gav tilbakemelding. Informantane som hadde observasjon som

arbeidsmåte, uttrykte også at dei opplevde det som lærerikt og utviklande at dei fekk reflektere over eigen og rettleiarers profesjonsutøving. Observasjon og å observere andre er ein vesentlig del av mesterlære (Nielsen & kvale, 1999).

Observasjon og påfølgande tilbakemeldingar frå rettleiar støtta informantane i å sjå eiga undervisning med andre auge. Dei fekk difor reflektert over undervisning og korleis elevane lærer på andre måtar enn dei kanskje hadde gjort utan observasjon. Ulleberg (2019) bekreftar dette i sin studie av arbeidsformer i studentpraksis og skriv at observasjon av eigen og andre sin undervisning gir moglegheit for samanlikning slik at det kan fremme læring og refleksjon. I tillegg legg ho vekt på at systematisk arbeid med observasjon kan føre til at ein legg merke til viktige sider i klasserommet som ein elles kanskje ikkje ville ha tenkt over. På denne kan observasjon vere ein god arbeidsmåte for læring og utvikling. Bruken av observasjon kan sjåast opp i mot eit sosiokulturelt læringsperspektiv der refleksjon på undervisning saman med andre gir ein moglegheit til å utvikle kunnskap i ein kontekst saman med andre erfarne. Rettleiar kan med andre ord støtte nye lærarar mot mål på ein måte som kanskje hadde vore vanskelegare å nå aleine (Vygotsky, 1978). Informantane legg vekt på akkurat dette med å få andre synspunkt, samt bekreftande tilbakemeldingar, som viktig i utvikling.

Som tidlegare nemnt, er det fleire informantar som opplyser at dei til ein viss grad har tatt over noko av lærarstilen til rettleiaren sin. Dei grunnjev det med eit ønske om å bli like god som rettleiar, og ser difor på rettleiar som ein rollemodell når det kjem til yrkesutøving. Informantane uttrykkjer at dei gjennom observasjon av rettleiar har lært mykje om korleis handtere ulike situasjonar, og at dei i etterkant har forsøkt å imitere eller spegle denne praksisen. Berger (2008) har i si forskning av nyutdanna lærarar funne at observasjon i seg sjølv ikkje er tilstrekkeleg utan refleksjon, dette fordi ein ofte imiterer heller enn å begrunne val som blir gjort (s. 61). At rettleiaren opptre som ein modell for god yrkesutøving er det ingenting galt med (Smith & Ulvik, 2011). Likevel er det viktig å poengtere at det ved bruk av observasjon som arbeidsmåte, er viktig at rettleiaren klarar å setje ord på den tause kunnskapen sin samtidig som at veksøkaren kan observere handlingane deira. Dette krev refleksjon og samtale i etterkant av observasjonane der ein diskuterer utfordringar og korleis desse utfordringane kan føre til profesjonell utvikling. Sjølv om det er fleire av informantane som uttrykker eit ønske om å bli meir lik rettleiaren, er det likevel framheva i resten av intervjuet at det er lagt stor vekt på refleksjon saman med observasjon, og at eiga yrkesvekst er i fokus.

Tilbakemelding frå rettleiar viser seg å ha stor påverknad på informantane. Alle informantar uttrykkjer at å få tilbakemeldingar, og då spesielt bekreftande tilbakemeldingar på arbeidet dei gjer, har påverknad på korleis dei nye lærarane lærer og utviklar seg og deira meistringskjensle. Tilbakemeldingane informantane fekk handla om alt frå mål, idear, strategiar, planar, praksis, vurderingar, refleksjonar og progresjon. Bjørndal (2016) peikar på at tilbakemeldingar er noko av det som har størst påverknad på menneskets meistring, læring og prestasjonar. Opplevinga av tilbakemeldingar ein får kan variere i stor grad (Hounsell, 2003). All tilbakemelding er altså ikkje nødvendigvis god. Dette kan ein også sjå i informantanes svar der blant anna informant 1 opplevde at tilbakemeldingane ho fekk i stor grad var kritisk vinkla. Truleg var tilbakemeldingane informanten fekk meint å utfordre og bidra til refleksjon hos informanten, men vart altså tatt negativt imot av informanten. Tilbakemeldingane informanten fekk førte heller til at ho opplevde eit press om å svare på riktig måte. Informant 4 opplevde tilbakemeldingane frå sin rettleiar på ein litt annleis måte. Han opplevde å få detaljerte tilbakemeldingar med både positive kommentarar og bekreftelse, samt forslag til endringar. Tilbakemelding av typen som informant 1 fekk, bidrar ikkje med å hjelpe vegsøkaren i utvikling er dermed lite effektivt. Her kan ein igjen sjå kor viktig gode tilbakemeldingar og råd i form av klar rettleiing, samt god relasjon med rettleiar er (Lejonberg, 2016).

Å få bekreftelse på om noko er riktig eller galt, eller om ein situasjon er handtert på god måte, ser ut til å ha ein påverknad på dei nyes stressnivå og tankemønster. Ei slik eliminering av tvil er viktig for vegsøkaranes oppfatning av moglegheiter for læring og prestasjonar (Bandura, 1997; Pajares, 2003). Om ein ikkje får bekreftelse på arbeid som ny, kan tvil om eigen kompetanse og kunnskap føre til oppleving av manglande kompetanse, redusert meistringskjensle og hjelpeslausheit (Manger & Wormnes, 2015, s. 177). Meistringstru står difor fram som ein viktig faktor for motivasjon og utvikling (s. 130). Informantane meinte at ved å få bekreftande tilbakemeldingar kunne dei slå seg til ro med dette, utan å tenkje for mykje på om avgjerda dei tok, eller måten dei underviste på var god nok eller ikkje. Dette førte med andre ord til at vegsøkarane kunne bruke tid på andre arbeidsoppgåver på ein meir effektiv måte utan å måtte tvile på utføringa. Armstrong og Taylor (2014, s. 287) fremmer ei slik tilnærming til rettleiing og meiner at utvikling og læring kan bli styrka gjennom bekreftande og positive tilbakemeldingar.

Meistring har som ein ser over påverknad på utvikling og læring. Bandura (1997, s. 79) meinte at det var fire kjelder til korleis ein tileignar seg tru på eiga meistring; meistringserfaringar, andre sine erfaringar, verbal overtale og til slutt fysiologiske og emosjonelle reaksjonar. Det er særleg verbal overtaling og meistringserfaringar som kjem fram i dette studiet. Verbal overtaling skjer når fleire av informantane meinte at positiv tilbakemelding og oppmuntring frå rettleiar var viktig. Fleire av informantane opplevde at dei fekk letta på frustrasjon og forvirring etter møte med rettleiar. Dei peikar på bekräftande og konstruktive tilbakemeldingar både i det sosiale og det faglige som grunnen til dette. Sjølv om verbal overtaling ser ut til å vere positivt for informantane i denne studien, er det likevel viktig at det ikkje blir skapt ein urealistisk tru på vegsøkaranes kapasitet, då dette kan føre til oppleving av nederlag og dermed undergrave tru på eiga meistring (Manger & Wormnes, 2015, s. 119). At vegsøkarar opplever ein fagleg og sosial støtte kan dermed ha betydning for meistringskjensla og tryggleiken (Rambøll, 2020, s. 66).

Fleire informantar ga uttrykk for at refleksjon var ein naturleg del av arbeidskvardagen, både med andre kollegaer og med rettleiing. Dette samsvarer med Rønnestads (2008) tanke om refleksjon som det mest sentrale aspektet for profesjonell utvikling. Informantane fekk alle moglegheit til å reflektere, men i noko ulik grad gjennom samtalar og diskusjonar. Johannessen (1999) ser på dei ulike kunnskapstypene som ein prosess der ein til slutt gjer seg fortruleg med påstandskunnskapen. Denne kunnskapen er den som ofte blir beskrive som kroppslig kunnskap eller taus kunnskap. Vegsøkaren gjer seg fortruleg med teorien og kunnskapen og den kan dermed internaliserast (Polanyi, 2000). Den tause kunnskapen som ligg i kroppen blir omtalt som handlingar ein gjer utan å tenkje seg om, eller underforstått handling, fordi vedkommande har gjort handlinga så mange gonger at det er danna eit mønster (Molander, 1996). Å bli seg desse handlingane bevisst, kan skje gjennom refleksjon i samtale med rettleiar. Samtalar kan støtte profesjonell utvikling ved at vegsøkaren saman med rettleiaren leiter etter mønster, fellestrekk og ulikskap i erfarte situasjonar (Ulleberg, 2019). Alle informantar beskriv ein person å drøfte problemstillingar med for å kunne få innspel, idear og råd som viktig. Dette kan bety at dei nyutdanna lærarane har eit behov for å kunne reflektere med rettleiar, og på denne måten få moglegheit til å utvikle sin praksisteori (Lauvås & Handal, 2014).

Østrem (2010) meiner at å setje spørsmål til erfaringar frå dagleglivet er viktig for den profesjonelle utviklinga. Om handlingane ein gjer ikkje blir satt spørsmål ved, blir dei ofte

automatisk sett på som sannheiter. Dette kan skje ved at ein tek avgjerder utan å tenkje over dei først. Handlingar utan tilstrekkelig refleksjon i forkant, er kalla for prematur lukning og seiast å vere handlingar som arbeider imot profesjonell utvikling (Rønnestad, 2008). Østrem (2010) meiner at når det er snakk om profesjonell utvikling, er det ikkje nok å berre gjere det, men at ein også må sjå på erfaringas retning. Ei erfaring kan like gjerne lede til utvikling av dårlig praksis (Kvernbekk, 1995). Om erfaringar ikkje blir reflektert over, kan dei med andre ord vere problematiske når det kjem til profesjonell utvikling fordi dei like gjerne kan lede til feilaktige forståingar, eller forståingar som ikkje er i samsvar med profesjonell yrkesutøving. Erfaringar kan altså gi læring og utvikling om det gis rom for refleksjon og samtale. Ut i frå informantanes utsegn, verker det til at dei er samde med denne tanken, og at refleksjon er viktig for dei. Dette underbyggjer også betydninga av å ha ein rettleiar eller andre kompetente lærarar å samtale og diskutere praksis med, samt klar rettleiing. Dette støttar Østrems (2010) argument for at refleksjon gjennom samarbeid og diskusjon med andre kollegaer er viktig for den profesjonelle utviklinga.

5.5 Å få støtte av andre

Jakhelln (2011) meiner i likskap med informantane i denne oppgåva, at støtte frå andre kollegaer og leiinga, saman med eit godt læringsmiljø, er viktige faktorar for å halde nyutdanna lærarar i yrket. For nyutdanna lærarar vil praksisfellesskapet vere viktig då ein kan dra nytte av ulike menneskes kunnskap og kompetanse, og på den måten bli motivert til læring (Rundberg, 2009). Dette er også noko informantane peikar på som viktig i ein utviklings- og læringsprosess som ny. Det er difor viktig å sjå på kva påverknad praksisfellesskapet og dens kultur har å seie for nyutdanna lærarar og profesjonell utvikling. I dette kapittelet skal eg drøfte kor andre lærarar søker støtte og råd, samt kva skulekulturen har å seie for utviklinga hos nyutdanna lærarar.

5.5.1 Samarbeidskultur og arbeidsmiljøets betydning for nyutdanna lærarar

Ein ting som kjem klart fram i data frå intervjua er betydninga av arbeidsmiljøet for informantane. Alle informantar meinte at andre kollegaer og leiing har mykje å seie for både

trivsel, læring og utvikling. Fleire uttrykte også at å ha ein rettleiing smitta over på samarbeidskulturen generelt på skulen og at det var fleire som ønska å støtte. Dette er i tråd med forskning som peikar på at rettleiing kan lede veggøkaren inn i eit profesjonsfellesskap prega av støtte og råd (Hobson et al., 2009). Rettleiingsprogram kan slik vere med på å utvikle ein samarbeidskultur innad i skuleorganisasjonen generelt. Ein god praksisfellesskap kan i tillegg vere viktig for at nyutdanna lærarar blir i yrket (Ingersoll & Smith, 2004). Dette er ikkje noko som kjem spesifikt fram i intervjuet, då det heller ikkje var eit direkte spørsmål, men utsegna til informantane tyder på at kollegiet har påverknad på både trivsel og engasjement hos veggøkarane.

Så kva er egentlig ein god skulekultur? Ifølge Roaldset (2013) dreier det seg om kva som snakkast om på skulen, i kva grad kollegaer samarbeider og kva som er aksepterte handlingar ved skulen. I informantgruppa er det gjennomgåande at skulekulturen vart beskrive som god, noko som bekreftast ved at informantane meiner dei kan spørje kven som helst om spørsmål eller etter råd. Likevel er det forskjellar blant informantane. Ein informant opplevde at han kunne spørje kven som helst, men at all støtte og råd frå andre kollegaer måtte skje på eige initiativ. Skulekulturen her var med andre ord ikkje slik at kollegaer sjekka med andre kollegaer korleis det gjekk med mindre veggøkaren sjølv tok initiativ. Denne opplevinga førte til at informanten til tider følte seg noko aleine. Ein slik skulekultur kan minne om det Roaldset (2013) kallar ein individualistisk skulekultur prega av lite samhandling blant lærarane, og der skulekulturen opplevast som lukka. Nye tilsette skal så sosialisere inn i denne eksisterande kulturen (Fjell, 2007). Det kan tenkjast at mangel på samarbeid med kollegaer er eit uttrykk for ein individuell skulekultur, og at dette kan ha negativ innverknad på trivsel i yrket for den nye læraren.

Ein annan informant opplevde også noko av ein slik individualistisk skulekultur, då skulen hadde ein «slik gjer vi det her»-haldning. Eksisterande praksisar var ikkje nødvendigvis diskutabile. Dei resterande informantane opplevde generelt ein meir samarbeidsorientert skulekultur. Dette er ein skulekultur der samarbeid og utvikling er viktig (Roaldset, 2013). Desse informantane opplevde at dei kom inn i skulekulturen med kunnskap og erfaring som vart anerkjent som viktig og verdifull for dei andre. At dei nye blir anerkjent som berarar av verdifull kunnskap er essensielt for å oppleve at ein er ein del av praksisfellesskapet (Bergsvik et al., 2005). At rettleiinga anerkjenner og brukar den nyutdanna og hans eller hennar kunnskap og kompetanse som ressurs i profesjonsfellesskapet, er også ein av

prinsippa for rettleiing (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 7). Opplevinga av at informantane blir forstått som berarar av viktig kunnskap og kompetanse stemmer overeins med Rambølls (2020) evaluering av nyttilsette nyutdanna lærarar. Den viser at det i *nokon til stor grad* blir tatt i bruk nyutdanna lærarars kompetanse i profesjonsfellesskapet (s. 60).

I det sosiokulturelle perspektivet på læring er kunnskap forstått i ein historisk og kulturell kontekst (Dysthe, 2001). Sagt med andre ord vil læring og utvikling vere påverka av kor den skjer og i kva sosiale miljø den skjer. I sosiokulturell læringsteori er lagt vekt på korleis kunnskap blir konstruert ved å delta i sosiale grupper gjennom samarbeid. Ut i frå eit slikt læringssyn, vil det altså vere av betydning kva arbeidsmiljø ein er i, og korleis andre kollegaer i organisasjonen samarbeider og utviklar seg. Situert læring (Lave & Wenger, 2003) tar også utgangspunkt i at læring skjer i eit praksisfellesskap. Her er altså forståinga av læring knytt til moglegheita til å delta i praksisfellesskapen og at ein ved å delta vil utvikle seg til å bli meir aktiv og engasjert i felles praksis. Tanken er at om ein gjer det vil vegsøkarens sjølvforståing endrast, samtidig som at praksisfellesskapet vidareførast og utviklast. Her er det altså ikkje lagt vekt på at kunnskap skal overførast, men at den skal genererast ved å delta saman med andre. Som nyutdanna lærar på ein ny arbeidsplass vil det truleg vere ekstra viktig å bli akseptert inn i praksisfellesskapen og samarbeide med andre lærarar og kollegaer.

5.5.2 Kven får dei nyutdanna lærarane støtte frå utanom rettleiaren?

Støtte frå andre kollegaer viste seg å vere spesielt viktig for dei informantane som hadde hovudvekt av formell rettleiing med rettleiaren sin. Sjølv om desse informantane opplevde å ha for liten moglegheit til uformell rettleiing saman med rettleiaren sin, oppstod det ein tilfeldig uformell oppfølging frå kollegiet. Oppfølginga var basert på gode relasjonar med kollegaer som den nyutdanna følte tryggleik hos. Ofte var dette hos andre lærarar på team. Støtte frå andre vart difor opplevd som spesielt positivt og viktig for desse informantane. Det kan sjå ut til at det nettopp er i slike situasjonar styrken av å ha støtte frå andre enn rettleiar viser seg.

Sjølv om det var dei to informantane med tilsynelatande minst tilbod om uformell rettleiing frå rettleiaren sin som opplevde mest støtte frå andre kollegaer, kom det også fram i intervju

at også dei andre informantane støtta seg på fleire enn rettleiaren sin. Kven dei støtta seg mest på varierte i stor grad blant informantane, men alle opplevde det som viktig med støtte frå andre kollegaer på same trinn og team. Alle informantane såg på teamet som ei viktig kjelde til utvikling og læring, og opplevde at det innad på team var openheit for å spørje om kva som helst og at det var ein viktig arena for å få lufta tankar. Dette vart forklart med at dei som jobba saman på team ofte hadde like erfaringar då dei delte klassar og elevar, samt samarbeida om ein del planleggingsarbeid. Hargreaves (1996) sine synspunkt stemmer overeins med dette då han meiner samarbeid fører til mindre overbelastning ved at ein får fordelt oppgåver innad i gruppa. I tillegg er det mykje forskning som peikar på at trivselen til dei nye kan bli sterkt påverka av kollegafellesskapet (Engvik, 2014; Findlay, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Smith & Ulvik, 2010). Dette blir stadfesta i intervjuet ved at fleire informantar forklarar at dei ikkje hadde hatt det så bra på jobb hadde det ikkje vore for teamet.

I tillegg til å få støtte frå team, gjekk også informantane til andre. Fleire kontakta kollegaer på ulike trinn, leiinga, andre nyutdanna lærarar, sosiallærar, spesialpedagog og andre tilsette ved skulen. Saman utgjør alle desse ein profesjonskultur ved organisasjonen. Det å sjå på heile skulen som ein viktig del av utviklinga er viktig. Likevel er det i følge Smith, Ulvik og Helleve (2013) ikkje godt nok å erstatte kvalifisert rettleiing med eit støttande fellesskap. Årsaka er at tek tid for nye å komme inn i fellesskapet og kjenne seg trygg i ein travel arbeidsdag. Støtte frå fellesskapet bør komme i tillegg, og å opne døra til fellesskapet bør vere ei av oppgåvene til rettleiar.

5.6 Oppsummering drøfting

Denne studien viser at god rettleiing skjer når ein nyutdanna, nytilsett lærar blir satt saman med ein kvalifisert rettleiar som underviser i same fag. Eit anna kjenneteikn på god rettleiing er at rettleiaren klarar å demonstrere ferdigheiter i profesjonen og evnar å reflektere saman med veggøkar. For at rettleiinga skal gi best mogleg utbytte må rettleiar og veggøkar ha felles mål og eit profesjonelt band. Dermed kan den nye læraren ta imot støtte og rettleiing med formål om profesjonell utvikling.

Felles for alle informantane i denne studien er at dei opplever rettleiing som eit nyttig og lærerikt initiativ i ein utrygg og usikker start på yrkeslivet. Dei framhevar at samtalar med ein open og støttande rettleiar gjer at dei opplever både auka kunnskap og kompetanse, tryggleik i eiga lærarrolle, samt motivasjon for vidare utvikling og læring. Det framhevast også kor viktig det er å oppleve innhaldet i rettleiinga som relevant for eiga praksis, og medbestemmelse vil difor ha påverknad på korleis ein opplev rettleiingas nytte. Her spelar rettleiingas atmosfære og openheit for både personleg og profesjonell kunnskap inn. Spesielt legg informantane vekt på betydninga av å ha ein rettleiar eller andre kompetente lærarar å diskutere med og få tilbakemeldingar frå når det gjeld vanskelige situasjonar både fagleg og pedagogisk. Refleksjon gjennom samarbeid er altså framheva som viktig. I tillegg fungerer observasjon av rettleiar, samt at rettleiar observerer vegsøkaren godt så lenge samtalen i etterkant er prega av refleksjon og gode tilbakemeldingar.

At informantane opplever støtte frå andre enn rettleiar og spesifikt uttrykkjer kor viktig dette også har vore for læring og utvikling, viser betydninga av praksisfellesskapet og profesjonskulturen ved organisasjonen. Informantane opplever med andre ord heile skulen som ein viktig og sentral del av deira profesjonelle utvikling. Dette samsvarar med relevant teori vist til i drøftingane.

Hovudtyngda av tidlegare forskning og rettleiingsteori legg vekt på at det er den formelle rettleiinga som vil gi best utbytte. Likevel er det eit interessant funn i denne studien at det er den uformelle rettleiinga som opplevast som mest betydingsfull for informantane. Dette fordrar at relasjonen mellom rettleiar og vegsøkar er god. Den uformelle rettleiinga bidrar til å gjere innhaldet behovsstyrt og relevant for vegsøkaren, men krev at vegsøkaren spør etter støtte når det trengs. Nokre av informantane i studien opplevde det å be om hjelp som utfordrande, og den formelle rettleiinga med struktur og plan var difor viktig. Samla sett ser det altså ut til at ei blanding av formell og uformell rettleiing kan vere det som gir best utbytte og profesjonell utvikling for informantane.

6.0 Implikasjonar for praksis og forslag for vidare forskning

Å få data som seier noko om kva som fungerer i rettleiing kan ha ulike implikasjonar for praksis. Funna i denne studien vil vere relevant for både nyutdanna lærarar, rettleiarar og skular. I tillegg kan funna ha relevans for andre yrker som har nyutdanna eller nye tilsette og som ønskjer å leggje til rette for ein god start og profesjonell utvikling i yrket. Å sikre at nye tilsette i ei verksemd opplever arbeidsplassen sin som trygg og open er viktig uansett kor ein arbeider.

Det er viktig å påpeike at informantane mine er henta ut i frå ein metodikk der eg har vore på jakt etter dei gode opplevingane, eller *best-practice*. At informantane mine opplever rettleiing som verdifullt, og som viktig for profesjonell utvikling, er difor kanskje ikkje så rart. Likevel kan ein lære av dei gode opplevingane, og peike på kva som faktisk fungerer. Dette kan så vidareførast til andre organisasjonar der rettleiing ikkje er implementert på ein god nok måte. Sjølv om alle informantane mine har vore fornøgde med rettleiinga dei har mottatt, er det likevel ingen som meiner at rettleiinga dei har fått er feilfri. Dette viser også korleis alle nyutdanna nyttilsette lærarar er forskjellige, og at ingen fast struktur på rettleiing vil fungere for alle. Å bruke tid på å bli kjend med den nye og vidare oppretthalde god kommunikasjon er difor viktig for at rettleiing skal fungere på best mogleg måte.

Eg ser det som viktig å drive vidare forskning på tema rettleiing og nyutdanna lærarar. Det er verdifullt både for den enkelte lærar, elevane, skulen og samfunnet som heilskap at vi lukkast med rettleiing for å få nye lærarar til å finne seg til rette i det nye yrket. Eg har tru på at forskning på sikt kan skape ei større forståing og kunnskap om rettleiing og profesjonell utvikling, og at dette igjen kan gi betre føresetnadar for å leggje til rette for god rettleiing.

At nokre av funna mine ikkje samsvarer med hovudtynga av teori på området er også interessant. Her tenkjer eg spesielt på struktur for rettleiing, og korleis mine informantar såg balansen mellom formell og uformell som den beste strukturen for profesjonell utvikling. Ulike strukturar i rettleiing bør difor forskast meir på.

Sidan eg i denne studien berre har henta empiri frå seks kvalitative forskingsintervju, hadde det vore interessant å sjå korleis nyutdanna lærarar opplever rettleiing og profesjonell utvikling med eit breiare datamateriale i større skala. Det vil truleg få fram viktige nyansar som kan gje sikrere data om korleis ein kan utføre god rettleiing for profesjonell utvikling hos nye lærarar.

7.0 Avsluttande ord

I denne studien har eg forsøkt å finne ut av korleis nye lærarar opplever rettleiing og korleis den kan føre til profesjonell utvikling. Den innsamla dataen har difor hatt som mål å indikere opplevinga i form av utbyttet av rettleiinga. Studien har som følge av teori og funn satt lys på fleire sider av kva som er vellykka rettleiing for nyutdanna lærarar.

Som ein kan sjå i studien min er fleire av prinsippa for rettleiing hos nyutdanna lærarar etterlevd i praksis. Det kjem likevel fram i studien at informantane har hatt ulike opplevingar med rettleiinga dei har mottatt. Nokre beskriv forholdet som svært godt og nyttig, medan andre beskriv det som bra, men med forbedringspotensiale. Felles for alle informantane er at dei opplev rettleiing som eit bidrag til profesjonell utvikling.

Som funna i denne studien viser til, kan rettleiingas betydning for profesjonell utvikling ikkje understrekast nok. Opplevinga av rettleiing og profesjonell utvikling hos dei seks nyutdanna lærarane eg har intervjuar viser at rettleiing har spelt ei sentral rolle i utvikling og læring. Det framhevast likevel at relasjonen i rettleiingsforholdet, samt evna til å vere både personleg og profesjonell er sentral. Evnar ein å inkludere dei forskjellige kunnskapsformene som er viktige for lærarprofesjonen, samt oppnå ein rettleiingsatmosfære prega av openheit, forståing og empati, så har ein eit godt grunnlag for å oppnå profesjonell utvikling og vekst. Dette vil også ha stor påverknad på nye lærarars motivasjon, meistring og tryggleik i eiga lærarrolle. Studiens analyse peiker på at den fagleg-profesjonelle utviklinga ser ut til å ha ulik kvalitet. Om skulen ønskjer å leggje til rette for at rettleiinga også skal ha ein sterk skulefagleg utvikling og kvalitet, kan det vere viktig at rettleiaren og veksøkaren underviser i same fag.

Oppsummert kan ein seie at det er mange gode og viktige sider ved rettleiing som kjem fram i studien. Ønskjer ein å behalde nye lærarar i yrket kan rettleiing vere ein viktig start.

Kjeldeliste

- Aamodt, I., & Næsheim, H. (2019). *Vanligere å forsvinne fra læreryrket enn å komme tilbake dit*. Henta frå Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/vanligere-a-forsvinne-fra-laereryrket-enn-a-komme-tilbake-dit>
- Aamodt, P. O., & Arnesen, C. Å. (2010). *Fra lærerutdanning til skole: NIFU-rapport 32. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning*. Oslo. Henta frå <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279401/NIFURapport2010-32.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2014). *Armstrong's handbook of human resource management practice* (12. utg). London: Kogan Page.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur - Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Berger, A.-H. (2008). Det første møtet forteller mest. I T. L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln, & S. Østrem, *Det store spranget - Ny som lærer i skole og barnehage* (ss. 61-72). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Bergsvik, E., Grimsæth, G., & Nordvik, G. (2005). Den første tiden i yrket. *Nordic Studies in Education*, 25(1), ss. 67-77. Henta frå https://www.idunn.no/np/2005/01/den_forste_tideniyrket
- Bjørndal, C. (2008). Bak veiledningens dør: Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler. Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø. Henta frå <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/7092/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bjørndal, C. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler. Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjerkholt, E. (2002). *Veiledning av nyutdanna allmennlærere 1998-2001: sluttrapport 2002*. Notodden: Høgskolen i Telemark.
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo. Henta frå <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2438209/Thesis2.pdf?sequence=4>
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bjerkholt, E., Eik, L. T., & Ødegård, E. (2007). Mangfold gir muligheter - Om mangfold som ressurs for kompetansebygging. I Udir, *Når starten er god - En artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere* (ss. 45-56). Henta frå https://www.udir.no/globalassets/filer/organisasjon-kompetanse/kompetanse/art.serie_net_07.pdf

- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. (B. Christensen, Trans.) Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching - Theory and Practice*, 20(2), ss. 189-211.
<http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
- Chao, G. T., Walz, P. M., & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45(3), ss. 619-636. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1992.tb00863.x>
- Clark, A. (2007). *Empathy in Counseling and Psychotherapy. Perspectives and Practices*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Damsgaard, H. L. (2011). Når praksissjokket er over. Nyutdannete læreres opplevelse av utfordringer i læreryrket. *Bedre Skole*, 3, ss. 76-81. Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%203%202011.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), ss. 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dreier, O. (1999). Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster. I K. Nielsen, & S. Kvale, *Mesterlære: læring som sosial praksis* (ss. 70-88). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperter lærer. I K. Nielsen, & S. Kvale, *Mesterlære: læring som sosial praksis* (ss. 52-69). Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiver på kunnskap og læring. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (ss. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Eikeland, O. (2008). *The ways of Aristotle: Aristotelian phronesis, Aristotelian philosophy of dialogue, and action research*. Bern: Peter Lang.
- Engvik, G. (2014). Instructional leadership. I M. B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 61-66) (2. utg). Trondheim: Fagbokforlaget.
- Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I A. Molander, & L. I. Terum, *Profesjonsstudier* (ss. 31-53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Føinum, M. (2016). Når skolens behov blir viktigere enn formell kompetanse: Hvordan veilede nyutdannede lærere til å undervise i skolefag de ikke har? *Acta Didactica Norge*, 10(2), ss. 290-310. <https://doi.org/10.5617/adno.2446>
- Ferguson, H. (2003). Outline of a Critical best practice perspective on Social Work and Social Care. *British Journal of Social Work*, 33(8), ss. 1005-1024. Henta frå <https://www.jstor.org/stable/23719848?seq=1>
- Findlay, K. (2006). Context and learning factors in the development of teacher identity: a case study of newly qualified teachers during their induction year. *Journal of In-Service Education*, 32(4), ss. 511-532. <https://doi.org/10.1080/13674580601025165>

- Fjell, K. (2007). *Veiledning av nyutdannede lærere: kognitive teorier som grunnlag for veiledning: de nyutdannedes selvforståelse (4)*. Oslo: Høgskolen i Oslo. Henta frå https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjAlMLU343pAhXrsosKHYYGC5cQFjAAegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fskriftserien.hioa.no%2Findex.php%2Fskriftserien%2Farticle%2Fdownload%2F63%2F62%2F&usq=AOvVaw0ADlpiFDgdOiO_gUk7ovea
- Flores, M. (2006). Induction and Mentoring, Policy and practice. I J. R. Dangel, *Research on teacher induction. Teacher Education yearbook XIV* (ss. 37-66). Lanham, Maryland, Toronto: Oxford: Rowan & Littlefield Education.
- Fransson, G. (2001). Den första tiden – en forskningsöversikt med fördjupningar. I G. Fransson, & Å. Morberg, *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket* (ss. 186-215). Studentlitteratur AB.
- Giorgi, A. (1985). *Sketch of a psychological phenomenological method*. Pittsburgh, Pa: Humanities Press.
- Gnist. (2016). *Indikatorrapport*. Henta frå https://www.regjeringen.no/contentassets/6b3b8534bb6749558747a51ab77d23ae/gnist-indikatorrapport-2016_.pdf
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander, & L. I. Terum, *Profesjonsstudier* (ss. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Århus: Klim.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (2. utg). Oslo: Cppelen Akademisk forlag.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- 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, *Ny som lærer: sjansespill og samspill* (ss. 217-233). Trondheim: Tapir Akadmisk forlag.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in a New Millenium. *Theory into Practice*, 39(1), ss. 50-56. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3901_8
- Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An Analysis of Practice. *Teacher and Teacher Education*, 22(8), ss. 1055-1067. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.021>
- Harsvik, T., & Norgård, J. D. (2011). *De beste intensjoner - om innføring av veiledningsordning for nyutdannede lærere*. Rapport fra undersøkelse 2/2011.
- Hauge, S. (2001). *Man må ta så mange avgjørelser hele tiden. Rapport fra pilotprosjekt om veiledning av nyutdannede lærere. HIO-rapport 2001 nr. 10*. Oslo: HIO-trykkeriet.
- Høihilder, E. K. (2010). Tradisjoner og retninger i veiledning. I E. K. Høihilder, & K.-R. Olsen, *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage* (ss. 33-39). Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Helleve, I., & Langøren, K. (2012). Utdannet som veileder - utdannet til hva? *Uniped*, 35(4), ss. 57-68. Henta frå https://www.idunn.no/uniped/2012/04/utdannet_som_veileder_utdannet_til_hva

- Helleve, M., Lintorp, T., & Martiniussen, L. S. (2019). *Å utvikle seg i rollen som veileder. Om den emosjonelle dimensjonen ved veiledning*. Pedlex.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), ss. 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hoel, T. L. (2005). Første året som ny lærer. Et prosjekt basert på oppfølging gjennom e-post. *Nordic Studies in Education*, 25(2), ss. 95-107. Henta frå https://www.idunn.no/np/2005/02/forste_aret_som_ny_lerer_et_prosjekt_basert_pa_oppfolging_gjennom_e-post
- Hounsell, D. (2003). Student feedback, learning and development. I M. Slowey, & D. Watson, *Higher education and the lifecourse* (ss. 67-78). Maidenhead: Society for Research into Higher Education og Open University Press.
- Hovdenak, S. S., & Wiese, E. (2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40(2), ss. 171-184. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-02-06>
- Illeris, K. (2002). *Udspil om læring i arbeidslivet*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Illeris, K. (2012). *Læring: aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingersoll, R. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), ss. 47-51. Henta frå https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1239&context=gse_pubs
- Ingersoll, R., & Smith, T. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP bulletin*, 88(638), ss. 28-40. Henta frå https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1134&context=gse_pubs
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Education Research*, 81(2), ss. 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jakhelln, R. (2011). Alene - sammen: Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling. Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø. Henta frå <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/3690/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg). Oslo: Abstrakt.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, K. S. (1999). *Praxis och tyst kunnande*. Stockholm: Dialoger.
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori. Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Killén, K. (2017). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning - Et fellesfaglig perspektiv for helse-, sosiale og pedagogiske profesjoner* (5. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (2. utg). New York: Cambridge.

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *"Reservestyrken" av lærere. Utdannede som ikke jobber i skolen. Hva kan bringe dem tilbake?* Henta Mai 2020 frå <https://www.norskulektorlag.no/getfile.php/133612-1323773281/Filer/Nyheter%20%28filmappe%29/Reservestyrken%20av%20l%C3%A6rere%20%28TNS%20Gallup%20116626%29.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole.* Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO: 5.9.1 Veiledning av nyutdannede.* Henta frå https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=5&fbclid=IwAR3cw6Oq6xck3c6IoWGW5y-niDyH-AUzJLu_T5fVkrEJkPbFMSjpZ-hWDpk#kap5-9-1
- Kunnskapsdepratementet. (2010). *Veiledning av nyutdannede lærere og veilederutdanning. Departementets tilbakemelding vedrørende rapporter fra to arbeidsgrupper.* Henta Mai 2020 frå https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/gnist/veiledningsordning_udir_brev.pdf?id=2150835
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni eller teorityranni: et vitenskapsteoretisk perspektiv på forholdet teori - praksis. *Nordisk Pedagogik*, 15(2), ss. 88-96. Henta frå https://www.researchgate.net/publication/327339174_Om_erfaringstyranni_og_teorityranni_Et_vitenskapsteoretisk_perspektiv_pa_forholdet_teori-praksis
- Kyriacou, C., & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), ss. 1246-1257. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.002>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster.* København: Hand Reitzels Forlag.
- Lejonberg, E. (2016). Hva kan bidra til god veiledning? En problematisering basert på veilederes og veisøkeres perspektiver på veiledning av begynnende lærere. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo. Henta frå <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/53169/Lejonberg-Eli-PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lejonberg, E. (2018). Bør ledere være veiledere for nyutdannede lærere? En problematisering basert på teori om profesjonalitet og etisk bevissthet. *Nordisk Tidsskrift I Veiledningspedagogikk*, 3(1), ss. 18-29. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.1481>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mausethagen, S. (2013a). Accountable for what and to whom? Changing representations and new legitimation discourses among teachers under increased external control. *Journal og Educational Change*, 14(4), ss. 423-444. Henta frå <http://hdl.handle.net/10642/1665>
- Mausethagen, S. (2013b). Reshaping teacher professionalism. An analysis of how teachers construct and negotiate professionalism under increasing accountability. Doktoravhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus. Henta frå <https://oda.hioa.no/nb/reshaping-teacher-professionalism-an-analysis-of-how-teachers-construct-and-negotiate-professionalism-under-increasing-accountability>
- Midthassel, U. V. (2009). *Veiledning som arbeidsmåte for å møte utfordringer i skolen*. Universitetet i Stavanger. Henta frå <https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/1314155/Laringsmiljosenteret/Pdf/Klasseledelse/Kollegaveiledningshefte%20feb09%20Unni%20VM%20MTIzNDI2ODIyOTIxNj.pdf>
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories* (2. utg). London: Hodder Arnold.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Molander, & L. Terum, *Profesjonsstudier* (ss. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Gøteborg: Bokforlaget Daidalos AB.
- Nerland, M. (2003). Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo. Henta frå https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2015072108098
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nome, H.-H. (2010). Kjærlighet i faglig veiledning - Det eneste der er værd at leve for. I B. Karlsson, & F. Oterholt, *Fenomener i faglig veiledning* (ss. 74-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, K.-R. (2010). Aktører og roller. I E. K. Høihilder, & K.-R. Olsen, *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage* (ss. 14-17). Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Olsen, K.-R. (2013). Veiledning av nyutdannede lærere - resultater og utfordringer. I L. G. Lingås, & K.-R. Olsen, *Pedagogisk veiledning* (ss. 152-165). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pajares, F. (2003). *Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A review of the literature*. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Patrick, F., Elliot, D. L., McPhee, A., & Hulme, M. (2010). *The Importance of Collegiality and Reciprocal Learning in the Professional Development of Beginning Teachers*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.497373>
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Raaen, F. D. (2011). *Kompetente nyutdannede lærere: Et spørsmål om gode lærerteam - eller om den rette mentorordning?* Henta Mai 2020 frå <https://oda.hioa.no/en/kompetente-nyutdannede-laerere-et-sporagsmal-om-gode-laererteam-eller-om-den-rette-mentorordning>
- Rambøll. (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: en evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*. Henta Mai 2020 frå <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf>
- Rambøll. (2020). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere delrapport 2020*. Henta Mai 2020 frå <https://www.nyutdannede.no/media/1250/evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-delrapport-1-ramboell-2020.pdf>
- Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I A. Molander, & L. I. Terum, *Profesjonsstudier* (ss. 279-293). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønnestad, M., & Skovholt, T. (2013). *The developing practitioner: growth and stagnation of therapists and counselors*. New York: Routledge.
- Roaldset, D. (2013). Skolekulturen - en indikator på skolens sunnhetstilstand. *Bedre Skole*, 2, ss. 50-55. Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%202%202013.pdf>
- Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), ss. 95-103. <https://doi.org/10.1037/h0045357>
- Rogers, C. (1967). The Interpersonal Relationship: the core of Guidance. I C. Rogers, & B. Stevens, *Person to person: The problem of being human: a new trend in psychology* (ss. 89-103). Utah: Real People Press.
- Rogers, C. (1978). *Carl Rogers on Personal Power*. London: Constable.
- Rogers, C. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin 59.
- Rogers, C. (1987). On the Shoulders of Giants: Questions I Would Ask Myself if I Were a Teacher. *The Educational Forum*, 51(2), ss. 115-122. <https://doi.org/10.1080/00131728709339275>
- Rundberg, M. (2009). Wengers praksisfellesskap. *Bedre Skole*, 3, ss. 54-59. Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/BedreSkole%203%202009.pdf>
- Rymer, J. (2002). Only Connect: Transforming ourselves and our dicipline through co-mentoring. *The Journal of Business Communication*, 39, ss. 342-363. <https://doi.org/10.1177/002194360203900304>
- Sand, T., & Storhaug, M. (2011). *Mentor for nye lærere*. Oslo: Cappelen Damm.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis - et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker når det arbejder*. Århus: Forlaget Kim.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction* (5. utg). London: SAGE Publications Ltd.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data: A Guide to the Principles of Qualitative Research* (5. utg). Los Angeles: Sage.

- Singh, V., Bains, D., & Vinnicombe, S. (2002). Informal Mentoring as an Organisational Resource. *Long Range Planning*, 35(4), ss. 389-405. [https://doi.org/10.1016/S0024-6301\(02\)00064-X](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(02)00064-X)
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skalapendra. (u.d.). *Flower*. Shutterstock. Henta frå <https://www.shutterstock.com/image-vector/flower-99197597>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir Akademisk forlag: Trondheim.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (4. utg). (ss. 52-80) Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander, & L. I. Terum, *Profesjonsstudier* (ss. 87-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2016). Mentorer - skolebaserte lærerutdannere: ansvar og krav. I A.-L. Østern, & G. Engvik, *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturliv* (ss. 197-207). Oslo: Fagbokforlaget.
- Smith, K., & Ulvik, M. (2010). *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K., & Ulvik, M. (2011). Veiledning av lærere - hvem, hva og hvorfor. *Bedre Skole, 1*, ss. 52-55. Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%201%202011.pdf>
- Smith, K., Ulvik, M., & Helleve, I. (2013). *Førstereisen. Lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- St.meld. nr. 11. (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg). (ss. 11-31, 189-211). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorne, B. (2003). *Carl Rogers* (2. utg) London: SAGE publications.
- Thronsen, I., Carlsten, T. C., & Björnsson, J. K. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Henta frå https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2601320/TALIS2018_rapport_juni2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Thue, F. W. (2017). Lærerrollen lag på lag - et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(1), ss. 92-116. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-09>
- Tveito, G. (2011). Psykodynamisk veiledning. I M. H. Rønnestad, & S. Reichelt, *Veiledning i psykoterapeutisk arbeid* (ss. 110-119). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulleberg, I. (2019). Læringsaktiviteter i praksisstudiene. I K. E. Thorsen, & S. Michelet, *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerqualifisering - sammenhenger og spenninger* (ss. 218-240). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulleberg, I., & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Ulvik, M., & Langøren, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as resource in schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(1), ss. 43-57. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622553>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wasonga, C. O., Wanzare, Z. O., & Dawo, J. I. (2015). Mentoring Beginning Teachers: Bridging the Gap between Pre-service Training and In-practice Realities. *Journal of International Education and Leadership*, 5(2), ss. 1-11. Henta frå <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135606.pdf>
- Wille, H. P. (2009). Læreryrket - en viktig og krevende profesjon. I R. Svanberg, & H. P. Wille, *La stå! Læring - på veien mot den profesjonelle lærer* (ss. 25-37). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Williams, A., Prestage, S., & Bedward, J. (2001). Individualism to Collaboration: The significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 27(3), ss. 253-267. <https://doi.org/10.1080/02607470120091588>
- Østrem, S. (2010). Læreres profesjonelle utvikling - hva vet vi, og hva skulle vi gjerne visst mer om? I T. L. Hoel, G. Engvik, & B. Hanssen, *Ny som lærer: sjansespill og samspill* (ss. 141-153). Trondheim: Tapir.
- Østrem, S. (2015). *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Zachary, L. (2012). *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships* (2. utg). San Francisco: Jossey-Bass.

Vedlegg 1: Transkripsjonsnøkkel

-	avbrote ord eller ytring
:	lydforlenging
(1,5)	pausar målt i sekunder
...	pause, lang (men kortare enn eit sekund)
..	pause, litt kortare
?	spørreintonasjon
!	utropsintonasjon
«ord»	andres stemme gjenfortalt
O r d	overtydeleg tale
@	latter, eit tegn for kvar ”stavelse”
@ ord @	latterkvalitet på stemma

Vedlegg 2: Utdrag frå transkripsjon

linje	Talehandlinger og andre handlinger	Komm - tema
021	Mm: når vil du sei at du trivest best med å jobbe som lærer?	
022	Det er jo når jeg oppdager at det skjer, enten faglig, eller sosial læring da, i	
023	klasserommet.	
024	Er det nokre spesielle utfordringar du føler er typisk i din lærarkvardag?	
025	Det er mange ... eh:: (3) jeg vet ikke, kanskje viss jeg skal se litt stort på det	
026	da, så kan jeg si at jeg kanskje tenker at hovedrollen til meg som lærer skal	
027	vere å da minke litt på de sosiale forskjellene som er i samfunnet. Og at på	
028	skolen skal alle kunne komme, og alle skal være like. .. Men at det kan være	
029	litt utfordrende eh:: ... når jeg skal ha skole-hjem samarbeid da. Fordi det er en	
030	helt annen oppfølging hos de ulike elevene. Det varier så mye. Så:: det syns	
031	jeg kan være litt .. litt utfordrende. At jeg legger inn utrolig mye jobb for å – å	
032	jevne ut de forskjellene. Men på en måte med en gang de kommer hjem så er	
033	de forskjellene så tydelige da.	
034	Skjønner .. har du nokre eksempel der du har syns at det med skule-heim	
035	samarbeid har vore vanskelig?	
036	Ja, litt fordi, altså det begynner jo allerede eh: ganske tidlig på åttende trinn	
037	da. Når en del foreldre ikke får til, eller velger å ikke bruke de	
038	kommunikasjonsløsningene kommunen har lagt til rette for. Da: er det jo: ja,	
039	litt vanskelig fra starten av på en måte.	
040	Mm .. så berre det å få kontakt kan vere vanskelig?	
041	Ja. Vi skal jo bruke skolemeldingsverktøyet. Eh: det som er fint med det er jo	
042	at da får du dokumentert all kommunikasjon. Men det er jo .. det raser jo inn	
043	med telefoner og sms'er og mail og sånt no. Og det er jo egentlig bra, fordi det	
044	viktigste er jo kommunikasjon .. ikke akkurat hvilket verktøy man bruker.	
045	Men .. for noen så får du liksom ikke til, verken å møtes fysisk for den saks	
046	skyld, eller ringe eller sende melding eller mail eller noen ting. Da kan det	
047	være litt vanskelig da syns jeg. Ja.	
048	Ikkje sant. Eh: no skal vi snakke litt om det å gå i frå å vere student til å	
049	begynne å jobbe. ... Kva slags forventning hadde du til læraryrket før du	
050	begynte å jobbe?	
051	Eh: at det skulle være:: eh givende forsovidt. Men også at sånn jeg kanskje	
052	skulle ha det .. at jeg skal ha det litt sånn gøy sammen med elevene da. Det	
053	tror jeg jeg hadde en klar forventning om.	

Vedlegg 3: Eksempel på fargekoding

095	Korleis trur du at veiledning kan hjelpe med det da?
096	Nei jeg tenker det at jeg drøfter jo mye med de på teamet mitt da .. eh:
097	veilederen min var jo på teamet mitt så da snakka jeg mye med henne – også
098	har hun observert noen timer i min klasse, og da tenkte jeg litt sånn at «ja du
099	kan jo gjøre det» men jeg tror nok at jeg lærer nok mer av å observere henne.
100	For det gjør jeg virkelig, da lærer – jeg lærer veldig mye Så det fikk vi gjort litt
101	og det var ganske nyttig. Jeg har jo også et veldig godt samarbeid med
102	sosiallærer og avdelingsleder .. og jeg – vi – jeg roper jo ut at «dette her har jeg
103	ikke kompetanse til, jeg trenger hjelp». Også er det jo sånn at – eller tiden
104	strekker jo ikke til. Og de er jo .. overarbeida – så det er jo ikke alltid at de kan
105	hjelpe til, men de prøver så godt de kan. For eksempel så har jeg jo hatt med
106	meg sosiallærer på samtaler som er utfordrende, der er – ja sånne ting da. Eller
107	bare å titte innom klasserommet og ta ut en elev som ikke klarer å spise med
108	resten av klassen og sånt da
109	Korleis er det da, du snakker jo om det at tida ikkje strekker til ..
110	Ja .. det er jo mange elevsaker.. og da følte jeg også en slags påkjenning fordi
111	jeg ikke hadde jobba der så: lenge – ikke lenge nok til å vite helt nøyaktig hvem
112	jeg kunne gå til for hjelp. Jeg er nok ikke like flink til å spørre som jeg kanskje
113	burde være .. selv om jeg har blitt bedre til det etter hvert. Men – men at «her
114	har vi et problem» også sier de «ja dette må vi jobbe med» ,men så er det –
115	hvordan skal vi jobbe med det da? Det er vanskelig. Da syns jeg nok det var
116	letter å – ja å spørre veilederen min fordi hun hadde oftere tid til det
117	Føler du da at det er noken tilfeller der du ikkje kan spør om hjelp da på
118	grunn av at alle er opptatte med sitt på en måte?
119	Nei, eller altså .. jeg har ikke egentlig følt på det, men det er nok fordi de har
120	som regel åpen dør. Og det syns jeg egentlig er veldig fint at de har – de har jo
121	sånt rødt lampelys som de skrur på under samtaler .. eh: for da vet man at man
122	ikke kan gå inn i det hele tatt, men om døra er lukket .. så er det enten fordi de
123	skal jobbe, men du kan fortsatt gå inn. Men når de sitter med døren oppe og
124	jobber så: - da er det veldig lett å komme inn faktisk. Det er skikkelig fint syns
125	jeg, for da er terskelen litt lavere for å komme inn og spørre.

Vedlegg 4: Intervjuguide

Bakgrunn:

- Kva utdanning og bakgrunn har du?
- På kva trinn og i kva fag underviser du?
- Når trives du med å jobbe som lærar? Kvifor/kvifor ikkje (kan du peike på positive og negative forhold, kva utfordringar møter du på?)

Overgangen til arbeidslivet:

Kva tenkjer dei nyutdanna om overgangen frå å vere student til å bli yrkesaktiv?

- Kva forventningar hadde du til læraryrket før du begynte å jobbe?
- I kva grad syns du utdanninga forberedte deg på yrkeslivet?
- Opplevde du noko av praksissjokket når du starta å jobbe? (overgangen lærarstudent til yrket) og sakna du at studiet tok opp nokre spesielle kunnskapar eller ferdigheiter?

Den nyutdanna læraren

Tankar om det å vere nyutdanna

- Kva typar utfordringar møter du i din skulekvardag? På kva områder syns du sjølv det er mest behov for rettleiing? Kvifor? I kva grad oppleverdu at rettleiing kan bidra med å møte desse utfordringane?
- Kva er det du syns du meistrar bra og er fornøgd med i arbeidet ditt? (Eksempel? Kva tenkjer du når du meistrar noko godt?)
- I kva grad får du prøvd ut eigne tankar og idear i din jobb? (Korleis oppleverdu det?)
- Kva var det du trengte av oppfølging frå skulen i oppstarten i jobb? (dei første månadane) Eksempel? Kva tenkte du om situasjonane?)
- I kva grad får du lagt til rette tid til pedagogisk refleksjon, aleine eller saman med andre?
- Får du tilrettelagt timeplanen din i noko grad, sidan du er nyutdanna?

Nyutdanna lærarar og mottatt støtte frå rettleiar/andre:

Kva rettleiing mottar den nyutdanna?

- Kva er det du som nyutdanna opplever at du treng mest hjelp og støtte til? (Kor har du størst behov for rettleiing, kvifor opplever du det slik? Tankar?)
- I kva grad har du møter med rettleiar?
- Kva er rammene for rettleiinga du får? (innhald, mengde, medbestemmelse, tidspunkt, satt tid, nedslag, rutinar, same rettleiar alltid?).
- Opplever du at du får påverke rettleiinga du får? Og då, korleis? (Har du eksempel på situasjonar? Kva tenkte du i desse situasjonane? Korleis var dette for deg?)
- Har du nokre mål for rettleiinga du er del i? (Eksempel, er dette noko dykk snakkar om i rettleiing? Opplev du at rettleiaren din har same mål som du har?)
- Førebud du deg på rettleiing på noko måte? (Korleis? Eksempel? Kva tenkjer du om det?)
- Opplever du at rettleiing har vore støttande i ditt arbeid? (Eksempel?)
- Er det andre på din arbeidsplass som du får støtte eller oppfølging av? (Beskriv, korleis oppleverdu denne støtta? Kva tenkjer du om å søke støtte hos andre i utfordrande situasjonar? Eksempel?)

Rettleiing som grunnlag for fagleg og profesjonell utvikling:

På kva måte meiner veggøkar at dei kan finne grunnlag for eigenutvikling både fagleg og profesjonelt gjennom rettleiingsrelasjonen – og eventuelt styrke sin integritet som lærar gjennom den?

- Korleis opplever du at rettleiing har vore med på å støtte din faglege utvikling? (Eksempel? Korleis opplevde du situasjonen? Er det noko du saknar når det kjem til dette?)
- Har du nokon gong opplevd at du og rettleiaren din er ueinige om noko? Er ueinigheitene/einigheitene faglege? Har rettleiinga di endra noko på tankar og erfaringar du har av læraryrket?
- Trur du det har gjort noko forskjell for elevane dine at du har hatt rettleiing? Kva i så tilfelle?
- Opplev du at det å ha ein rettleiar påverkar utviklinga di som lærar på noko måte? (Eksempel, kva tenkjer du om det? Opplever du dette som viktige eigenskaper i eit rettleiingsforhold? Kva tankar har du om utviklinga til skulemiljøet som heilskap?)

- Opplev du at rettleiingsforholdet ditt, eller forholdet ditt med andre støttende kollegaer kan påverke fleire enn deg i skulemiljøet? (Fagleg? Profesjonelt? Sosialt?)

Utbytte av rettleiing:

Korleis meiner veggøkar at rettleiinga bør organiserast/skje for å kunne oppnå best mogleg utvikling profesjonelt og fagleg?

- Kva har vore tema i rettleiing du har mottatt? (Korleis har desse eventuelt komme opp? (formelt/ustrukturert/årshjul?))
- Korleis opplever du at rettleiinga du har deltatt i har fungert for deg? (Kva har fungert bra/mindre bra? Konkrete eksempel...)
- Fikk du velje rettleiar sjølv, eller vart du tildelt ein? – Kva tenkjer du eventuelt om det?
- Kor lenge meiner du at rettleiing bør vere ein essensiell del av din arbeidskvardag?
- Korleis ønskjer du helst at din rettleiar bør opptre/kva rolle bør vedkommande ha for at du skal få best mogleg utbytte av rettleiinga? (Bør det stillast krav til rettleiinga? Kva ville vore den ideelle rettleiingssituasjonen? Rammer)

Forventningar til rettleiing:

Kva forventningar/motivasjon har veggøkar til sin eigen rettleiingsrelasjon sett i forhold til dei betraktningar dei eventuelt har gjort seg rundt omgrepet?

- Kva bakgrunn bør ein rettleiar ha – og kva forventar du av din rettleiar?
- Korleis opplever du at ditt bidrag/dine tankar vart/blir ivaretatt i rettleiingssituasjonen?
- Korleis opplever du at rettleiinga du fikk svarte til forventningane dine?

Å vere nyutdanna:

Litt tilbake til det å vere nyutdanna. Kva tenkjer eigentleg læraren om rolla?

- Kva syns du kjenneteiknar ein nyutdanna lærar?
- Kor lenge er ein nyttilsett og nyutdanna, meiner du?

Forståing av rettleiing:

Kva er eigentleg veggøkar oppfatning av omgrepet rettleiing?

- Kva inneberer omgrepet rettleiing for deg?
- Kva meiner du hensikta med rettleiing bør vere?
- Kva er kvalitet i rettleiing for deg?
- Korleis bør rettleiing skje etter ditt syn?

Til slutt:

- Er det nokre tankar du har gjort deg før intervjuet/undervegs som du ønskjer å dele eller som du vil ha med for å belyse emnet ytterligare?

Vedlegg 5: Samtykkeskjema

Samtykkeskjema - Veiledning av nyutdannede lærere

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om nyutdanna lærere og veiledning. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er masterstudent i skolerettet utdanningsvitenskap med fordyping i profesjonspedagogikk og er nå i gang med å skrive den avsluttende masteroppgaven. Tema for oppgaven er veiledning av nye lærere, og jeg ønsker å undersøke hvilken opplevelse disse lærerne har av tilbudt veiledning på ulike skoler i Oslo. Jeg er interessert i å finne ut av hvordan de nyutdanna lærerne selv opplever veiledning, og da spesielt med tanke på hvordan veiledning kan være en bidragsyter når det kommer til profesjonell utvikling og mestring i yrket.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

§ Rebekka Hjelle, masterstudent ved OsloMet § Inger Ulleberg, veileder ved OsloMet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgskriteriene mine for å delta i prosjektet er at alle skal være lærere som startet å jobbe sitt første år som lærer i skoleåret 2018/2019. Lærerne skal også ha mottatt veiledning i løpet av sitt første år. Utvalget er begrenset til å gjelde for Oslo-området. Jeg skal intervju 8-10 lærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Om du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller på et muntlig intervju som vil ta deg ca. 1 time. Vi blir sammen enige om tid og sted.

Spørsmålene vil dreie seg om veiledning man har fått, hvordan den opplevdes som nyttig eller ikke, og på hvilke måter veiledning

oppleves som en del av den faglige og profesjonelle utviklingen. Som en del av oppgaven vil jeg derfor også naturlig forsøke å finne frem til hva som skjer i et veiledningsforhold som oppleves som fruktbart. Dine svar fra intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaket for så å transkriberes i etterkant.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte grunngi dette nærmere. Dette gjør du ved å sende e-post til prosjektleder Rebekka Hjelle på s234878@oslomet.no. Dersom du ønsker å trekke deg vil all innsamlet data om deg bli anonymisert og slettet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålet vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

I fra den behandlingsansvarlige institusjonen er det kun meg som student, samt min veileder Inger Ulleberg som vil ha tilgang til dataene. Det vil også bli gjort tiltak for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. Tiltaket innebærer å erstatte kontaktopplysningene med koder som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Innsamlet data vil kun være tilgjengelig for meg som forsker og for min veileder Inger Ulleberg ved OsloMet.

Deltagerne i studien har rett til å klage til Datatilsynet. OsloMets personvernombud Ingrid Jacobsen kan kontaktes på e-

post: ingrid.jacobsen@oslomet.no

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. Mai 2020. Opplysningene og opptakene slettes når oppgaven er ferdig vurdert, sommeren 2020.

Dine rettigheter

Deltagerne i studien har rett til innsyn, retting, sletting, begrensing og dataportabilitet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvordan gir du samtykke?

Du gir ditt samtykke til å delta i intervjuet ved å sende inn dette skjemaet. Vi trenger altså navn og e-postadresse for å kunne avtale tid og sted, og for eventuelt å kunne kontakte deg i etterkant av intervjudagen.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Om du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

§ OsloMet ved Inger Ulleberg på e-post ingerull@oslomet.no

§ Meg, Rebekka Hjelle på e-post s234878@oslomet.no

Med vennlig helsing Rebekka Hjelle

Hva heter du (fornavn og etternavn)? *

Hva er din e-postadresse? *