

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med  
fordypning i profesjonspedagogikk**

**November 2023**

Å lære å være lærer

En kvalitativ analyse av veiledning av nyutdannede lærere

Regine Tang Wa Michailoff Tendeland Pettersen



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

Tema for denne oppgaven er veiledning av nyutdannede lærere. Veiledning er et av flere tiltak som støtter nye lærere, og som kan bidra til at flere nyutdannede blir værende i yrket. Dette er en studie med hvor jeg har intervjuet fire informanter. Informantene har fortalt hvordan de har fungert i deres tilfelle, og hvilken betydning det har hatt for dem. Det har vært sentralt å finne ut hvordan veiledning legger til rette for profesjonell utvikling. Resultatene fra studien er knyttet til veiledning i skolen. Veiledning er beskrevet som et møte mellom den nyutdannede læreren, heretter kalt veisøker, og den erfarne læreren som gjennomfører veiledning, heretter kalt veileder. Møtet mellom disse partene kan sees i sammenheng med sosiokulturell læringsteori. Videre har jeg brukt sentral teori om veiledning, profesjonell utvikling og lærerrollen i studien.

For å finne ut hvordan veisøkerne har opplevd at veiledningen har fungert, har jeg benyttet en kvalitativ tilnærming på undersøkelsen. De fire informantene har jobbet 1-3 år på ulike ungdomsskoler i Oslo kommune. Alle har fått et veiledningstilbud av en kollega som har fungert som veileder på deres skoler. Funnene viser at veiledningen har bidratt til både økt læring og økt trivsel på arbeidsplassen. Informantene har hatt noen å forholde seg til, og de har opplevd at de har kunnet henvende seg til noen som har erfaring med skolen og skoleverket. Det har ført til at informantene har hatt opplevelsen av at de kunne ta del i kollegafellesskapet og trygghet i hvordan de kunne håndtere utfordringer i lærerrollen. For mange av de nyutdannede lærerne har veiledningen hatt positivt effekt for deres utvikling og læring, som er nettopp formålet med veiledningen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Funnene viser videre at bare en av fire veisøkere hadde systematiske møter med en kvalifisert veileder, og at resterende selv tok kontakt med veileder ved behov. Til tross for dette, påpeker samtlige veisøkere at de har hatt stort utbytte av veiledningen og at det har bidratt til økt trivsel og trygghet på arbeidsplassen.

## Abstract

The theme of this assignment is the guidance of newly graduated teachers. Guidance is one of several measures that support new teachers and can contribute to retaining more of them in the profession. I have conducted a study with four informants. These informants have shared their experiences regarding how guidance has worked for them and its significance. It has been crucial to determine how guidance facilitates professional development. The results from the study I conducted are related to guidance in the school context. Guidance is described as a meeting between the newly graduated teacher, hereafter referred to as the "seeker," and the experienced teacher providing guidance, hereafter referred to as the "mentor." This interaction can be viewed in the context of socio-cultural learning theory. Furthermore, I have employed central theories on guidance, professional development, and the role of teachers.

I conducted a qualitative investigation to understand how the seekers have perceived the effectiveness of the guidance. I interviewed four teachers, all of whom have worked for 1-3 years in various secondary schools in the Oslo municipality. Each of them has received guidance from a colleague who served as a mentor at their respective schools. The findings indicate that the guidance has contributed to both increased learning and well-being in the workplace. The informants had someone to turn to, and they felt they could seek advice from someone with experience in education and the school system. This led to the teachers feeling that they could actively participate in the collegial community and gain confidence in handling challenges. For many of the newly graduated teachers, the guidance had a positive impact on their development and learning, which is precisely the purpose of guidance (Kunnskapsdepartementet, 2017). The findings also reveal that only one out of four seekers had regular meetings with a qualified mentor, while the rest reached out to their mentors as needed. Nevertheless, all seekers emphasize that they greatly benefited from the guidance, contributing to increased well-being and confidence in the workplace.

## Forord

Etter en lang og krevende reise, som har følt som en berg-og-dal-bane med blod, svette og tårer, ispedd litt glede, latter og engasjement, kan jeg endelig puste lettet ut og si at masteroppgaven er i havn. Denne oppturen hadde ikke vært mulig uten en rekke mennesker som har vært der for meg. Etter fire fine år i Trondheim, som la grunnlaget for denne masteren, og to lærerike år i Oslo, kan jeg herved si meg fornøyd som student. Arbeidslivet, som jeg så vidt er i gang med, venter.

Jeg har lyst til å takke mange for at masteren er i boks. Først og fremst vil jeg takke mine fire informanter, som tok seg tid til å besvare mine spørsmål i en hektisk arbeidshverdag. Uten dere ville denne oppgaven ikke vært mulig.

Veilederen min, Kirsten, tusen takk for veiledning og engasjement. Takk for all tiden du har lagt i oppgaven min.

Min samboer Sigbjørn, som har vært min viktigste støttespiller gjennom hele denne prosessen. Takk for at du har holdt ut med meg de to årene jeg har vært opptatt av denne masteren. Utallige helger og ferier har gått med til skriving. Jeg gleder meg til å ha fritid sammen med deg igjen.

Mine søstre Sofie og Live, som er mine beste søstervenner, og som har delt mine gleder og bekymringer. Takk til Sofie for at du har lest korrektur og engasjert deg i oppgaven min. Takk til Live, som har bidratt med oppmuntrende ord og fine meldinger.

Tante Kristin og Iris, for deres støtte i skrivingen.

Mamma og pappa, takk for deres ubetingede støtte. Takk for utallige taler om å bite tenne sammen når det har trengtes som mest, og takk for at dere alltid er der for meg. Jeg er takknemlig for alt dere har gjort for meg.

Takk til alle som har tilbudt seg å lese gjennom oppgaven min. Gamle og nye venner, takk for å dele glede, latter og mulighet til avkobling! Det har jeg trengt når oppgaven har følt umulig å skrive. Tusen takk!

Regine T. W. M. Tendeland Pettersen, november 2023, Oslo

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>2</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>3</b>
<b>FORORD.....</b>	<b>4</b>
<b>INNHALDSFORTEGNELSE .....</b>	<b>5</b>
<b>FIGUROVERSIKT.....</b>	<b>8</b>
<b>1.0 INNLEDNING .....</b>	<b>9</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG AVGRENSING .....	10
<b>1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....</b>	<b>10</b>
<b>1.3 BEGREPSAVKLARING.....</b>	<b>12</b>
1.4 ULIKE DEFINISJONER AV VEILEDNING .....	13
1.5 PEDAGOGISK VEILEDNING .....	15
1.6 OPPGAVENS DISPOSISJON.....	16
<b>2.0 TIDLIGERE FORSKNING.....</b>	<b>18</b>
2.1 STUDIER OM VEILEDNING AV NYUTDANNEDE OG NYTILSATTE LÆRERE .....	19
2.2 EVALUERING AV VEILEDNINGSTILBUDET I NORSK SKOLE .....	23
<b>3.0 NASJONALE FØRINGER .....</b>	<b>25</b>
3.1 LÆREPLANEN.....	25
3.2 NASJONALE PRINSIPPER OM VEILEDNING AV NYUTDANNEDE LÆRERE .....	26
3.3 MED VIDERE BETYDNING.....	27
<b>4.0 TEORI.....</b>	<b>29</b>
<b>4.1 SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI .....</b>	<b>29</b>
4.1.1 VEILEDNING I LYS AV SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI.....	31
<b>4.2 ULIKE TRADISJONER I VEILEDNING .....</b>	<b>32</b>
4.2.1 MESTERLÆRETRADISJONEN .....	32
4.2.2 HANDLINGS- OG REFLEKSJONSMODELLEN .....	34
4.2.3 REFLEKSJON .....	35
<b>4.3 VEILEDNING AV NYUTDANNEDE LÆRERE .....</b>	<b>36</b>

4.3.1 ORGANISERING .....	38
4.3.2 VEILEDERS ROLLE .....	38
4.3.3 ETISK OG EMPATISK TILNÆRMING TIL VEILEDNING .....	40
4.3.4 YRKESIDENTITET OG YRKESOSIALISERING .....	42
<b>4.4 LÆRERPROFESJONALISME .....</b>	<b>43</b>
4.4.1 LÆRERROLLEN.....	43
4.4.2 LÆRERKOMPETANSE.....	44
4.4.3 UTVIKLING .....	47
4.4.4 FELLESSKAP.....	48

## **5.0 METODE.....50**

5.1 UTARBEIDELSE AV PROBLEMSTILLINGEN.....	50
5.2 FORSKNINGSDESIGN .....	51
5.3 UTVALG AV INFORMANTER.....	52
5.4 INTERVJUGUIDE .....	54
5.5 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	55
5.6 TRANSKRIBERING .....	56
5.7 DATAHÅNTERING .....	56
<b>5.8 ANALYSEPROSESSEN .....</b>	<b>57</b>
<b>5.9 FORSKNINGSETIKK.....</b>	<b>59</b>
5.10 VALIDITET .....	61
5.11 RELABILITET.....	62
5.12 GENERALISERING.....	62

## **6.0 PRESENTASJON AV FUNN.....63**

<b>6.1 HVA KJENNETEGNER VEILEDNINGSPROSESSEN? .....</b>	<b>63</b>
6.1.1 ORGANISERING .....	64
6.1.2 ULIKE OPPFATNINGER AV TILBUDET .....	66
6.1.3 VEILEDNINGSSAMTALENE .....	67
6.1.4 OBSERVASJON.....	68
<b>6.2 HVA KJENNETEGNER FORHOLDET MELLOM VEISØKER OG VEILEDER? .....</b>	<b>69</b>
6.2.1 TRYGGHET I VEILEDNINGEN.....	69
6.2.2. EMPATI.....	71
6.2.3 VEILEDER SOM ROLLEMODELL.....	72
<b>6.3 HVORDAN BIDRAR VEILEDNING TIL FORSTÅElsen AV LÆRERROLLEN? .....</b>	<b>73</b>
6.3.1 LÆRERROLLEN – ELEVER .....	73
6.3.2 LÆRERROLLEN – KOLLEGASAMARBEID .....	74
6.3.3 LÆRERROLLEN – DOKUMENTASJONSARBEID .....	76
6.3.4 LÆRERROLLEN - SKOLE-HJEM-SAMARBEID .....	76
6.3.5 TIDSBRUK.....	78
<b>6.4 OPPSUMMERING AV FUNNENE .....</b>	<b>79</b>

<b>7.0 DRØFTING .....</b>	<b>81</b>
<b>7.1. VEILEDNINGSPROSESSEN .....</b>	<b>81</b>
7.1.1 ORGANISERING .....	82
7.1.2 SKOLELEDELSEN SOM EN DEL AV VEILEDNINGSTILBUDET .....	86
7.1.3 VEILEDNINGSSAMTALEN.....	87
7.1.4 LÆRENDE DIALOGER.....	88
7.1.5 OBSERVASJON.....	89
<b>7.2 FORHOLDET MELLOM VEISØKER OG VEILEDER .....</b>	<b>91</b>
7.2.1 RELASJONEN I VEILEDNINGSFORHOLDET .....	91
7.2.2. EMPATISKE KVALITETER I VEILEDNINGSFORHOLDET .....	94
<b>7.3 VEILEDNINGENS BIDRAG TIL FORSTÅELSE AV LÆRERROLLEN .....</b>	<b>97</b>
7.3.1 VEILEDNINGSTRADISJONER.....	97
7.3.2 VEILEDNINGENS BIDRAG TIL UTVIKLING AV YRKESIDENTITET OG YRKESOSIALISERING .....	99
7.3.3 LÆRERROLLEN.....	103
<b>8.0 AVSLUTTENDE TANKER.....</b>	<b>107</b>
8.1 MULIGE FORBEDRINGER.....	110
8.2 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING: .....	111
<b>LITTERATUR: .....</b>	<b>112</b>
<b>VEDLEGG 1 .....</b>	<b>116</b>
<b>VEDLEGG 2 .....</b>	<b>121</b>
<b>VEDLEGG 3 .....</b>	<b>126</b>

## Figuroversikt

FIGUR 1. PRAKSISTREKANTEN (LAUVÅS OG HANDAL, 1990) .....	34
FIGUR 2. EKSEMPEL PÅ ANALYSEMETODE.....	58
FIGUR 3. EKSEMPEL PÅ SYSTEMATISERING .....	59



## 1.0 Innledning

Alle har vi en gang vært elever, og alle har hatt en lærer. Alle har kjennskap til skolen, til skolestrukturen, og har en formening om hva det vil si å være en god lærer. Ikke minst har alle en mening om hva som skal til for å løfte norsk skole. Alle disse meningene skal også fortelles til den nyutdannede, nytilsatte læreren. For mange nyutdannede blir overgangen fra studiebenken og til yrkeslivet beskrevet som et *praksissjokk*, som er et begrep som ofte brukes for å beskrive overgangen fra studiebenken og ut i arbeidslivet. For å minske praksissjokket og for å sikre at lærerne ikke slutter etter få år i yrket, settes det inn forskjellige tiltak. Ett av disse tiltakene er *veiledning* (Rambøll, 2021). Veiledning skal være et av de tiltakene som gjør at den norske skolen beholder faglærte, dyktige og engasjerte lærere i skolen også etter at praksissjokket har gitt seg. Veilederen bør være en erfaren lærer som er trygg i lærerrollen og er vant med rutinene og normene som finnes på arbeidsplassen.

Nylig ble søkertallene for høyere utdanning i 2023 lagt ut. Det viser en kraftig nedgang i søkere til lærerutdanningen. Bare fra 2022, er det 20% færre førstegangssøkere til lærerutdanningen. Det har blitt diskutert hvorfor det er slik, og det pekes på krevende arbeidsvilkår og utfordringer knyttet til å stå i klasserommet alene. Ifølge SSB (2019) var det i 2018 20% av kvalifiserte lærere som byttet yrke. Det er igangsatt en rekke tiltak for å beholde kvalifiserte lærere i skolen. Tilbudet om veiledning til nyutdanna og nytilsatte lærere, er et av dem. Jeg forstår veiledning som et tilbud som *skal bidra til profesjonsfellesskapets utvikling, og at veisøker får den støtten som det er behov for* (Bjerkholt, 2017). Problemstillingen for denne oppgaven er *Hvordan kan veiledning bidra til støtte i veisøkeres profesjonelle utvikling?* Forskningsspørsmålene er knyttet til *veiledningsprosessen* er, og hvordan den er organisert, *relasjonen* mellom veisøkeren og veilederen og hvordan veiledning bidrar til veisøkers forståelse av *lærerrollen*.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og avgrensing

Profesjonell utvikling har vært et tema jeg har vært opptatt av, til tross for min beskjedne erfaring på to år som lærer. Skoleåret 2020/2021 jobbet jeg som kontaktlærer. Jeg fikk ingen form for veiledning, sett bort fra de samtaleene jeg hadde med kollegaene mine på arbeidsrommet. Disse samtaleene bidro til at jeg fikk svar på spørsmål jeg hadde. Noen ganger var spørsmålene knyttet til utfordrende situasjoner, mens andre ganger var det praktiske spørsmål. Det kunne både være utfordringer knyttet til undervisningen, hvordan jeg skulle forholde meg til foresatte eller hvordan jeg skulle kopiere oppgavehefter med stift i venstre hjørne. Jeg har altså ingen erfaring med et formelt veiledningstilbud som nyutdannet selv.

Som nyutdannet har jeg diskutert med venner og bekjente med lærerbakgrunn, hvordan deres start på yrkeslivet var. Noen av disse har allerede gitt seg i læreryrket. Kombinasjonen av egne erfaringer og samtaler med andre gjorde at jeg ble nysgjerrig og interessert i å undersøke hvordan et veiledningstilbud for nye lærere påvirker overgangen fra studiet til yrket. Basert på egen interesse ønsker jeg å undersøke hvordan et av hovedtiltakene for å beholde kvalifiserte ansatte i skolen fungerer.

I tillegg til dette, er det en nasjonal satsing på veiledningsordningen. Hele 63,5 millioner kroner ble bevilget til dette i skoleåret 2023-2024, hvor skoleeierne kunne søke om å få tilskudd. Satsen per lærer lå på 20 000 kr, og dette tilskuddet ble bevilget gjennom søknader fra kommunene. Målet med denne tilskuddsordningen er todelt; for det første skal det sikre en god overgang fra utdanning til yrket, og for det andre skulle det bidra til at nyutdanna blir værende i yrket. Videre skal jeg beskrive hensikten med studien, og problemstillingen jeg har valgt.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med denne studien er å belyse hvordan skolen bidrar til at nyutdanna lærere kan aktivt delta inn i profesjonsfellesskapet, og forbli i yrket. Etter å ha studert profesjonspedagogikk, valgte jeg å skrive om veiledning. Vinklingen på denne studien handler

om hvordan veiledning *fungerer*. Når en ser på hvordan veiledningen fungerer vil en kunne legge merke til hvordan organisering av veiledningstilbudet er, hva som er læringsutbytte av veiledningen og hvilken virkning det har.

Som pedagog er det viktig for meg at profesjonen skal være overkommelig. I nåværende samfunnsbilde viser statistikken at mange opplever arbeidshverdagen som uhandterlig, og det er mange som velger å slutte i yrket (Hollup & Holm, 2015). Dette er et komplekst problem å angripe. Forskning på spesifikke deler av denne komplekse problematikken kan bidra til at profesjonen kan bli mer overkommelig for nye lærere. For å belyse denne veldig reelle problematikken har jeg valgt følgende problemstilling:

*Hvordan kan veiledning bidra til støtte i veisøkeres profesjonelle utvikling?*

Gjennom en kvalitativ studie, ønsker jeg å undersøke hvordan veiledningen bidrar til å støtte veisøkernes profesjonelle utvikling. Studien er praksisnær, og det er lærernes erfaringer knyttet til veiledning som vil bli presentert. Jeg har intervjuet fire nyutdannede og nytilsatte lærere, som alle jobber på ungdomstrinnet i Osloskolen. Alle informantene har fått tilbud om veiledning og deltatt på tilbudet. For å snevre inn oppgaven, har jeg valgt å ta med tre forskningsspørsmål, som belyser problemstillingen. Under hvert forskningsspørsmål viser jeg frem hensikten av å undersøke spørsmålene og dermed formålet med oppgaven.

Mitt første forskningsspørsmål er:

*Hva kjennetegner veiledningsprosessen?*

Med dette forskningsspørsmålet ønsker jeg å fordype meg i hvordan veiledningen er organisert. Dette innebærer informasjon om hvordan veisøker og veileder planla veiledningsmøtene, hvor ofte de møttes og hvilke metoder som ble tatt i bruk.

Mitt andre forskningsspørsmål er:

*Hva kjennetegner forholdet mellom veisøker og veileder?*

Her undersøker jeg hvordan relasjonen mellom veisøker og veileder påvirker veisøkers trygghet i profesjonen. Dersom veisøker opplever at relasjonen kjennes trygg er det det sannsynlig at veiledningen gir dem en følelse av sikkerhet i en krevende arbeidshverdag. Det

kan tenkes at en negativ relasjon bidrar til mer usikkerhet i yrket. Jeg ser også på hvordan forholdet mellom veisøker og veileder preges av trygget og empati.

Mitt tredje forskningsspørsmål er:

*Hvordan bidrar veiledning til veisøkers forståelse av lærerrollen?*

Dette forskningsspørsmålet har som mål å belyse hvordan veiledningen kan bidra til veisøkers profesjonelle utvikling i lærerrollen. Her ser jeg på lærerrollen som fire deler: elever, skole-hjem-samarbeid, skolekultur og dokumentarbeid. Jeg ser også på hvordan veisøker sosialiseres inn i yrket, og hvordan veiledning kan bidra til økt forståelse av lærerrollen. I følgende del av kapittelet skal jeg definere sentrale begreper knyttet til veiledning.

### 1.3 Begrepsavklaring

I dagens samfunn er begrepet *veiledning* ikke eksklusivt tilknyttet skolevesenet. Begreper som *konsultasjon*, *rådgivning*, *supervisjon*, *coaching* og *veiledning* har mange fellestrekk. Begrepene er nært beslektet og brukes om ulike dagligdagse aktiviteter. Det disse begrepene har til felles, er at de alle omtaler en samtaleform som skal bidra til læring og utvikle eller forandre en etablert praksis (Lauvås & Handal, 1990). Temaet for denne oppgaven er *veiledning*. Veiledning kan enten foregå i grupper, eller det kan foregå i samhandling mellom to personer. Utgangspunktet for veiledningen er at det skal oppleves som både *meningsfylt* og *utviklende* for den eller de eller de som mottar veiledning i samhandlingen. Dette krever at veileder tar utgangspunkt i hvor den enkelte er, og starter utviklingen derfra. Veileder bør planlegge et mål som veisøker kan strekke seg etter, samtidig som veiledning skal gjøre det ukjente kjent. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i *pedagogisk* veiledning, som er direkte knyttet til skoleverket. Heretter vil jeg omtale den erfarne læreren som *veileder*. Den som mottar veiledning, vil heretter bli omtalt som *veisøker*. Veileders rolle er å finne balansen mellom å støtte og utfordre veisøkeren (Hoel, et al, 2008, s. 149). Fordi veiledning ikke er eksklusivt for skolen, vil jeg i følgende kapittel definere fenomenet veiledning, og videre beskrive hva pedagogisk veiledning er.

#### 1.4 Ulike definisjoner av veiledning

Begrepet *veiledning* har ulike definisjoner. Skagen (2004) definerer veiledning som “samtaler som er avgrenset i tid og rom, og der det er den sosiale, kulturelle og historiske sammenhengen samtalen inngår i som setter grenser for veiledningens form og innhold”. I denne definisjonen er samtalen i *konteksten* mest sentral. I denne oppgaven vil konteksten for veiledning være nyutdannede lærere. Skagens (2004) definisjon viser at det kan være ulike fremgangsmåter i veiledningen og at innhold vil være knyttet til fagfeltet profesjonsutøverne tilhører. Målet med veiledningen vil dermed ikke være å oppnå enighet i samtalen, men å oppnå god dialog i konteksten samtalen foregår innenfor. I sluttrapporten om veiledning, *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere*, (Rambøll, 2021, s. 14) beskrives veiledning som “en planlagt, systematisk og strukturert prosess som gjennomføres individuelt og i gruppe”. Denne definisjonen vektlegger i større grad systematikken, og at det er jevnlig møter mellom veisøker og veileder.

Bjørndal (2008) definerer veiledning som følgende “veiledning kan forstås som samtaler mellom veileder og en eller få veisøkere, som har et noenlunde felles formål om å fremme veisøkers læring, utvikling eller problemhåndtering”. I denne definisjonen settes veisøkers *læring* i fokus. Læring kan sees på som å tilegne seg ny kunnskap. Utvikling handler om hvordan å forbedre seg i profesjonsutøvelsen sin. Problemhåndtering handler om å løse de utfordringene som kan oppstå når en lærer utøver yrket. Ulleberg & Jensen (2017, s. 27) hevder at begrepet *veiledning*, i stor grad handler om veisøkers læring, utvikling og bedring eller endring av hvordan veisøker handler i praksis. I denne definisjonen er fokuset, i likhet med Bjørndals definisjon, (2008) å endre eller utvikle veisøkers handlingsmønster. Det krever kommunikasjon, refleksjon og innsikt i hvilke valg som ligger til grunn for det veisøker utfører. Dette henger sammen med Lauvås og Handal (1990, s. 47) sin definisjon. De definerer veiledning som “hjelp til rikholdig refleksjon omkring egen handling og grunnlaget for den.” Denne definisjonen viser til refleksjon og de handlingene læreren utfører i skolehverdagen som en inngangskilde til veiledning. Lauvås og Handal (1990, s. 48-49) skiller mellom de uformelle og de formelle samtalen som finner sted mellom veisøker og veileder. En samtale mellom

veisøker og veileder er ikke tilstrekkelig til å kalle det for “veiledning”. For å kunne kalle det veiledning, kreves rammer, struktur og regler for å følge sjangeren. Dersom aktørene ikke har retningslinjer å forholde seg til, blir det en “vanlig samtale”. Særlig mellom kollegaer vil denne strukturen være vanskelig å oppnå, og det er lett å la samtalen flyte mellom veisøker og veileder. Samtalen må dermed foregå slik at veisøkeren *faktisk* får veiledning. Dette vil være initiativtakeren, gjerne veileder, sitt ansvar å følge opp. Tilsvarende mener Løw (2009), som mener at veiledning baseres på et avtaleforhold, og kjennetegnes av struktur og progresjon. Løw (2009) definerer veiledning som en “målrettet aktivitet der veilederen har et meransvar for kvaliteten i samtaleforløpet”. Det som er interessant med denne definisjonen er at veilederen har mer ansvar enn den som er mottaker i veiledningsforholdet. Ikke bare skal veilederen tilby sin erfaring, men skal også sørge for at det er hensiktsmessig å drive praksisen. Veiledning kan sees på som en måte å stimulere veisøkerens egen læring. Veisøkers kompetanse vil være i kontinuerlig utvikling.

Veiledning innehar med andre ord ulike elementer, men det er selve *samtalen* mellom veisøker og veileder som er mest sentral. I arbeidshverdagen, og i dette tilfellet på skolen, er det sannsynlig at veisøker og veileder møtes - de deler tross alt arbeidsplass, og samtaler mellom dem kan finne sted uavhengig av veiledningsmøtene. Bjerkholt (2017, s. 67) skiller på de samtalene som er *avtale* samtaler, hvor veisøker og veileder har et planlagt, strukturert møte, og de samtalene som foregår i løpet av arbeidsdagen. Disse uformelle samtalene blir omtalt som *lærende dialoger*. I følge Bjerkholt (2017, s. 68) er det dermed en glidende overgang mellom det som kan inngå i veiledningsbegrepet, og det som ikke kan karakteriseres som veiledning. Formålet er at veiledningen skal bidra til at profesjonell utvikling.

I denne oppgaven velger jeg å legge til grunn Bjerkholt (2017, s. 153) sin definisjon på veiledning: *formålet med veiledning skal bidra til profesjonsfellesskapets utvikling, og at veisøker får den støtten hen har behov for*. Samtalen skal oppleves som støttende og utviklende, og bidra til profesjonell utvikling i skoleverket. Med en slik definisjon til grunn, kan det bidra til veiledningens formål; å lette overgangen fra studiebenken og til yrket, og videreutvikle profesjonsfellesskapet.

Med utgangspunkt i de definisjonene som er beskrevet til nå, blir veiledning forstått som et møte mellom en erfaren på feltet, veilederen, og en uerfaren på feltet, veisøkeren. Forholdet mellom disse to partene starter når veisøker begynner på arbeidsplassen sin. Den nytilsatte vil bli satt i kontakt med en erfaren lærer av noen med lederansvar. Veiledningen mål er å fremme veisøkers profesjonelle kompetanse (Lejonberg, 2016). Det er viktig å presisere at veiledning kan forekomme i flere former enn det som er beskrevet til nå, men jeg velger å ta utgangspunkt i de nevnte definisjonene for å belyse temaet.

### 1.5 Pedagogisk veiledning

*Pedagogisk veiledning* kan knyttes til veiledning i skolen som en form for profesjonell støtte. Veiledning forstås som lærende dialoger, med en erfaren lærer som har rollen som veileder, og en nyutdannet og nytilsatt lærer (Bjerkholt, 2017). Veiledning kan gjennomføres og ledes av en erfaren lærer eller andre fagpersoner med veilederkompetanse. Det er fordelaktig at læreren som har rollen som veileder er kvalifisert til arbeidsoppgaven, gjerne med kompetanseheving fra studiepoeng knyttet til forskningsområdet (Bjerkholt, 2017, s. 24). Denne praksisen kan også organiseres som kollegaveiledning der aktørene har like forutsetninger (Lauvås & Handal, 1990). Enten ledelsen gjennomfører praksisen med kvalifiserte veiledere eller kollegaveiledning, er det nedfelt i læreplanen at veiledning skal styrke profesjonsfelleskapet. I den overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), står det at skolen skal bidra til *utvikling* av profesjonsfelleskapet. Lærerne skal være aktive deltakere i profesjonsfelleskapet, med å drøfte, dele og samarbeide om utfordringene som oppstår i skolehverdagen. Profesjonsfelleskapet skal skape rom for velutviklede strukturer for samarbeid, veiledning og støtte som skal fremme lærings- og delingskultur (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Kunnskapsdepartementet (2017) presiserer i *Prinsipper for grunnopplæringa* at alle ansatte må ta en aktiv del av skolens profesjonelle utvikling, og at dette skjer ved samarbeid, støtte og veiledning mellom kollegier. Når en skal skape et vellykket profesjonsfelleskap, er det også

viktig at en definerer veisøkers rolle i profesjonsfelleskapet. Veisøkeren må få tilgang til å se, delta, observere og diskutere med erfarne kollegaer og veiledere, for å tilegne seg et realistisk bilde av hvordan skolehverdagen er. Veisøkerne utvikler sin profesjonelle kompetanse når hen prøver og feiler, og får tilbakemeldinger fra elever, foresatte og kollegaer. Disse tilbakemeldingene kan bidra til at både veisøker, men også resten av profesjonsfelleskapet utvikles på bakgrunn av veisøkers problemstillinger. Problemstillingene kan være organisatoriske spørsmål om skolen, hendelser fra klasserommet knyttet til elever og undervisningsopplegg, men også veisøkerens rolle som lærer, utfordringer i profesjonsfelleskapet og utfordringer knyttet til foresatte og andre etater.

Pedagogisk veiledning kan ha fokus på opplæring i bestemte temaer og det kan være problemstillinger veisøker søker svar på her og nå. Veileder kan dermed inntar dermed ulike roller, hvor noen legger fokus på kollegiale og systematiske forhold, mens andre vektlegger spørsmålene og svarene veisøker måtte ha (Ulleberg, 2017, s. 26). Det er uansett skolehverdagen som preger veiledningen.

## 1.6 Oppgavens disposisjon

Kapittel [1](#) tar for seg bakgrunnen for studien, problemstilling, forskningsspørsmål og oppgavens formål under hvert spørsmål. I kapittel [2](#) presenteres tidlige relevant forskning om veiledning. Dette innebærer også viktige begreper knyttet til veiledning. Videre i kapittel [3](#) beskrives nasjonale føringer. Her vektlegger jeg Kunnskapsdepartementets prinsipper om veiledning. I kapittel [4](#) legger jeg frem det teoretiske bakteppet. Dette innebærer ulike tradisjoner i veiledning, veiledning i lys av sosiokulturell læringsteori, veiledning av nyutdannede lærere og begrepet profesjonell lærerkompetanse. I kapittel [5](#) presenterer jeg forskningsmetodene og analysemetodene som ble brukt i studien. Dette innebærer også illustrasjoner og tabeller for å støtte analysen. Her begrunnes også valg av hvorfor jeg har brukt en kvalitativ tilnærming med intervju som datainnsamling. I kapittel [6](#) viser jeg frem resultatene av studien i sammenheng til forskningsspørsmålet. Disse er kategorisert etter forskningsspørsmålene som handler om organisering, relasjon og lærerrollen. I kapittel [7](#)



drøfter jeg funnene mine i lys av det teoretiske perspektivet og tidligere forskning. Som avslutning, består kapittel [8](#) av en konklusjon av funnene og presenterer ulike forslag til videre forskning på temaet.

## 2.0 Tidligere forskning

I dette kapitlet presenterer jeg fire studier som omhandler temaet *veiledning*. Jeg har valgt å prioritere fagfellevurdert forskning, som omhandler både *samtaletemaene* i veiledning og hvilke ferdigheter eller kunnskap veisøkeren ønsker å inneha i yrkesutøvelsen. Mitt kvalitative forskningsbidrag er å belyse hvordan veiledning bidrar til veisøkers forståelse av lærerrollen. På bakgrunn av dette har jeg foretatt søk på ORIA, i litteraturlister i aktuelle bøker og tidsskrifter. Jeg startet med å se gjennom litteraturlisten som ble lagt ut i emnet Skolerettet utdanningsvitenskap med fagfordypning i profesjonspedagogikk. Deretter så jeg gjennom litteraturlistene til de artiklene jeg vurderte var relevante for min oppgave. Ut fra dette søkte jeg videre på ORIA og Google Scholar og Idunn med søkeordene “veiledning”, “lærer”, “nyutdannet lærer” og “veiledning av nyutdannede lærere”. Relevante engelske ord var “newly qualified teacher” og “teacher guidance”. Søkene ble kombinert på ulike måter. For å kvalitetssikre søkene, prioriterte jeg at de skulle være fagfellevurderte, eller på engelsk “peer reviewed”. Dette var utgangspunktet for hvilke studier og artikler som ga grunnlag for min videre forskning.

Det er gjort få empiriske studier på kvaliteten på veiledning av nyutdannede lærere, men mye tyder på at *samtale* som veiledningsmetode er mest utbredt (Føinum, 2018). Tidligere forskning har pekt på hvilke temaer som fokuseres på i veiledningsøktene, men det er liten informasjon om hvor mye de ulike temaene vektlegges. Føinum (2018) har belyst hva veisøkerne hyppigst tar opp i veiledningsøktene. Damsgaard og Heggen (2010) har, med utgangspunkt i StudData, forsket på hva nyutdannede lærere opplever at de mangler av ferdigheter og kunnskap etter endt utdanning. Jeg presenterer også to internasjonale studier; amerikanske Strong og Baron (2004) har forsket på at flere og flere kvalifiserte lærere forlater læreryrket. Et tiltak for å forhindre det er veiledning av nyutdannede lærere. Den siste studien, gjennomført av Hobson og Maldrez (2013), viser at veilederne ga tilbakemeldinger basert på hvordan lærere skal undervise ut fra en viss standard.

## 2.1 Studier om veiledning av nyutdannede og nytilsatte lærere

Forskningsfeltet om veiledning av nyutdannede og nytilsatte lærere har utviklet seg betydelig de siste tiårene. Et av de fagfellevurderte studiene som fanget min interesse, var Merete Føinums (2018) forskning på veiledningssamtalene mellom 4 veiledere og 26 nyutdannede lærere, som deltok i veiledningsordningen for nyutdannede lærere. Hensikten med studien var å finne ut hvilke temaer som ble prioritert i disse samtalene. Det ble samlet lydopptak fra 71 veiledningssamtaler, og innholdet ble analysert med prinsipper assosiert med Grounded Theory Method (Føinum, 2018). Resultatet av denne studien viser til tre områder som deltakerne diskuterte mest. Det var *undervisning/klasseledelse, lærerens vurderingsarbeid* og *rutiner* i skoleorganisasjonen.

*Undervisning og klasseledelse* ble diskutert 36% av tiden. Problemstillingene angikk planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningsoppleggene. Disse temaene ble diskutert gjennom hele skoleåret. Det var ei markant endring i løpet av skoleåret. I løpet av vårsemesteret brukte lærerne gradvis mer tid på å diskutere forskjellene på elevgruppene og klassene, og tilpasning av dem. I motsetning til høsthalvåret, hvor tema stort sett handlet om planlegging av enkelttimer. Denne endringen kan indikere en mer individualisert tilnærming til undervisningen for å imøtekomme de spesifikke behovene til hver elevgruppe. Innenfor denne kategorien ble også enkeltelevers læring og oppfølging tematisert, samt antallet elever og klasse som helhet (Føinum, 2018).

Den andre kategorien var *vurderingsarbeid*, som ble diskutert 20% av tiden. Dette tema krevde detaljerte og tidskrevende møter. Dette ble i størst grad tatt opp i perioder hvor det var mye karaktersetning, typisk på slutten av høst- og vårsemesteret. Dette indikerer at lærerne dedikerte betydelig tid til å evaluere studentenes prestasjoner og tildele karakterer i disse periodene.

Den tredje samtalekategorien, *rutiner* i skoleorganisasjonen, ble diskutert 14% av tiden, hvor tema besto av rutiner av de ulike forholdene som inngår i skolen. Det kunne være av praktisk karakter, som føring av elevenes fravær, tilgang til IKT og nøkler. Det ble også diskutert hvordan lærerne kunne etablere kontakt med andre etater utenfor skolen, som PPT, barnevern og helsevesen (Føinum, 2018).

Hensikten med å ta med denne forskningen, er å vise til hva innholdet i veiledningen er, og hva som vektlegges mest i veiledningssamtalene. Forskningen kan gi et bilde på hva de nyutdanna lærerne trenger, og hvilke temaer som vil være mest nyttig å ta opp i veiledningssamtalene. Det kommer ikke frem om det ble gjort observasjon av verken veileder eller veisøker, men det er som regel *veiledningssamtalen* som er mest sentral i norsk veiledning. Studien viser at samtalen er mest brukt i veiledning og er et viktig bakteppe for min studie.

En annen studie, *Læreres vurdering av egen utdanning og kvalifisering i yrket*, gjort av Kåre Heggen og Hilde Damsgaard (2010), tar for seg hva lærerne opplever at de mangler av kunnskap og ferdigheter når de startet i yrket. Gjennom intervju med bakgrunn i spørreundersøkelsen StudData, danner studien et bilde av nyutdannedes opplevelse av å komme ut i yrket. Det viser at lærernes erfaring, teori og praksis ikke henger sammen når lærerne begynner i yrket. Formålet med studien var å få frem informantenes vurderinger og erfaringer knyttet til utfordringene nyutdannede profesjonsutøvere står ovenfor, og videre diskutere samspillet mellom utdanningen og videre kvalifisering i yrkesfeltet. Studien viser til ulike undersøkelser, som viser at lærerutdannede er mindre fornøyd med egen utdanning enn andre profesjoner. Utgangspunktet for artikkelen er en kvalitativ intervjustudie, med 40 yrkesutøvere innenfor ulike profesjoner. Ti av informantene var lærere. Damsgaard og Heggen (2010) legger til grunn en større spørreundersøkelse, StudData, hvor svar fra ulike stadier av ulike profesjoners kvalifiseringsprosess er samlet inn. Enklere sagt, ble ulike profesjonsutøvere intervjuet underveis og etter utdanning.

Resultatene fra StudData viser at lærerne opplevde utdanningen som lite sammenhengene i forhold til yrkesfeltet. Temaet ble tatt opp mot slutten av lærernes studieløp. Lærerutdanningen ble sammenlignet med sykepleierne og sosialarbeiderne. StudData gjennomførte en ny undersøkelse tre år etter endt utdanning. Lærerne var middels fornøyde med utdanningen sin. Lærerne opplevde at det var et gap mellom deres behov for faglig tyngde i arbeidshverdagen, og teoretisk kompetanse fra universitetet eller høyskolen. Det største gapet opplevde lærerne innen relasjonskompetanse. Dette tyder på at lærerne ikke fikk tilstrekkelig opplæring i hvordan en håndterer forholdet til elever.

På bakgrunn av StudData-studien, intervjuet Damsgaard og Heggen (2010) lærere. Funnene fra intervjuene viser at lærerne svarte “nei” på spørsmålet om de opplevde seg selv som kvalifisert etter endt studie. Lærerne viste til at læreryrket blir sett på som en kontinuerlig prosess som inkluderer både teori og praksis. Det ble også vist til at nyutdannede blir møtt med en tanke om at de er ferdig kvalifisert når de startet sin yrkesutøvelse. Synet på den kontinuerlige prosessen som er læreryrket samsvarer ikke med lærenes møte med yrket.

Det neste området som ble belyst i intervjustudien var utdanningens *relevans*. Funnene viser at mange opplevde at utdanningen var en grunnstein, mens andre viser til at det de lærte gjennom utdanningen ikke var relevante for yrket. Dette kan antyde variasjoner i oppfatningen av hvorvidt utdanningen de mottok, tilfredstilte deres spesifikke yrkesmessige behov eller om det var behov for forbedringer i utdanningssystemet for å sikre en mer direkte tilknytning mellom utdanning og yrket.

Det neste tema Damsgaard og Heggen (2010) belyste, var hva som var *viktigst* i utdanningen. Funnene viser at den teoretiske kunnskapen ble mest vektlagt i utdanningen. Oppfølgingsspørsmålet gikk ut på hva lærerne anså som det mest avgjørende i utdanningen med tanke på de nødvendige kompetansene i yrket, og svaret var at "å lære å være lærer" ble fremhevet som særlig viktig. Det ble definert som klasseledelse, lære bort kunnskap, kunne formidle kunnskap og legge til rette for læring. Dette viser at lærerne ønsker en med didaktisk tilnærming i utdanningen.

Funnene viser også at lærerne i liten grad fikk mulighet til å kurses. Økonomi ble beskrevet som en avgjørende faktor. Flere av deltagerne i studien rapporterte om at de ble satt til å undervise fag som de ikke hadde kompetanse i fra sin egen utdanning. Funnene viser at kompetanseutvikling er tilfeldig og liten grad satt i system (Damsgaard & Heggen, 2010).

For å oppsummere, viser funnene at utdanningens faglige innhold legger et grunnlag for å lære å være lærer. Profesjonsutdanningens teoretiske innhold burde peke på praktiske yrkesoppgavene som lærerne må forholde seg til når de kommer ut i yrket. Nyutdannede må møtes med den forståelse av at de er i utviklingsprosess, og ikke bli møtt med et inntrykk av at de er “ferdig kvalifiserte”. Damsgaard og Heggen (2010) peker på at et etablert

veiledningsordning kan bidra til at nyutdannede får kompetanseutviklingen de trenger når de begynner i yrket.

Veiledning er også et tiltak i andre land, blant annet i amerikansk skole. Bakgrunnen for studien jeg skal presentere, *An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses* (Strong & Baron, 2004), er at det blir færre og færre utdannede lærere. Det er færre som utdanner seg til å bli lærere, og mange faglærte forlater yrket etter få år. Det fører til stor lærermangel. En tilsvarende tendens er beskrevet i Norge (SSB, 2019). Et tiltak for å sikre at lærere blir i yrket har vært å sette i gang *veiledning*. Mange veiledere bruker mye av veiledningstiden på tema som er knyttet til undervisning.

Den samme amerikanske forskningen, gjennomført av Strong og Baron (2004) undersøkte hvordan veiledningssamtalene mellom 16 veiledere og veisøkere fungerte. De undersøkte 64 ulike samtaler. Studien analyserer hvordan veileder har pedagogiske forslag til veisøkere i veiledningssamtalen og hvordan veisøker responderer. Også her ble selve undervisningen rettet mest oppmerksomhet. Likevel ble det i liten grad påpekt forbedringer av undervisningen. Dette kan forklares med at veiledernes rolle skulle i større grad være tilbakeholden og spørrende (Strong & Baron, 2004, s. 47). Studiens problemstilling er todelt: “How do mentor teachers make pedagogical suggestions to beginning teachers during mentoring conversations, and how do the teachers respond?” (Strong & Baron, 2004, s. 50). Forskerne analyserte samtalene, og så på forslagene veilederne ga veisøkerne. Gjennom analysen av veiledningssamtalene, viste studien at veilederne i liten grad ga tilbakemeldinger som inneholdt forslag til utbedring av undervisningen (Strong & Baron, 2004, s. 55).

I en britisk undersøkelse, som undersøkte samme tema, samtalene i veiledningsøktene, var funnene at tilbakemeldingene fra veilederne opplevdes som *krasse*. De nyutdannedes undervisning skulle vurderes i den gitte statlige standarden (Hobson & Maldrez, 2013, ref. i Føinum, 2018). Rammebetingelser, veiledningstradisjoner og standarder kan bidra med å påvirke hvordan veiledningene fungerer. For å oppsummere, viser både norsk og internasjonal forskning til *veiledningssamtalene*. Som Damsgaard og Heggen (2010) viser til, er det hensiktsmessig at nyutdannede ikke sees på som «ferdig kvalifisert» uten noen form for veiledning. Føinum (2018) viser til at det er mange samtaletema som er direkte knyttet til

*lærerrollen*. Det viser at veiledning kan fungere som en støtte til veisøkeren i overgangen til yrket. Støtten fra veilederen kan bidra til at veisøkeren opplever overgangen som mindre utfordrende og at veisøkeren raskere opplever seg selv som kvalifisert til yrket.

## 2.2 Evaluering av veiledningstilbudet i norsk skole

I 2021 gjennomførte konsulentselskapet Rambøll en evaluering av veiledningstilbudet i norsk skole. Rapporten, som fikk tittelen *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere* (Rambøll 2021), viser at mange nyutdannede får veiledning og at det er flere lærere som får veiledning enn tidligere. Samtidig viser evalueringen samlet sett at 1 av 4 lærere ikke har mottatt informasjon om muligheten til å få et veiledningstilbud. For de som fikk veiledning, er det vanlig at veileder og veisøker møtes én gang i måneden. Systematiske og konkrete planer for veiledningen kjennetegner et godt veiledningstilbud. Det som forhindrer veiledning i størst grad, er å finne tid til å gjennomføre veiledning.

I overkant av 60% av skolelederne oppgir at det foreligger en overordnet plan som skal sette rammene for veiledningen. To av tre skoleledere har satt av tid til veiledning i veileders og veisøkers arbeidsplan. Det kan tyde på at resterende lærere hadde veiledning etter skoletid, eller når de ikke hadde undervisning selv. Skolelederne, veilederne og de nytilsatte lærerne bidrar med å utarbeide plan for veiledningen. Planen inneholder formaliteter og inkluderer føringer for hva veiledningen skal inneholde (Rambøll, 2021). Evalueringen viser at flere og flere lærere får veiledning, men det er fortsatt en vei å gå før alle nyutdannede lærere får et tilfredsstillende tilbud.

Veiledningen foregår som regel som samtaler utenom veisøkers undervisningstid (Rambøll, 2021). Tema for veiledningen går igjen som *klasseledelse, læringsmiljø, kollegasamarbeid og elevvurdering*. Videre viser også rapporten at veilederen i stor grad baserer veiledningen på egne erfaringer som lærer. Resultatene viser også at det var mange veiledere som ikke har formell veiledningskompetanse, eller samme faglige kombinasjon som veisøkerne sine. En forutsetning for et tilfredsstillende veiledningstilbud er at veiledningen er forskningsbasert kunnskap om veiledning (Rambøll, 2021). Formell veiledningskompetanse bidrar til å gi

veisøkerne et godt veiledningstilbud. Målsettingen med veiledning er at det skal motivere nye lærere til å bli i yrket. Rambølls (2021) undersøkelse viser til at nye lærere som får veiledning blir motiverte til å bli i yrket. Det kan bidra til profesjonell utvikling.



### 3.0 Nasjonale føringer

I denne delen av oppgaven skal jeg redegjøre for nasjonale styringsdokumenter som omhandler veiledning i norsk skolekontekst. Jeg tar utgangspunkt i Kunnskapsløftet (2020) som er et sentralt dokument for å forstå de nasjonale føringene. Der blir det beskrevet at skolens ansatte skal ta del i det profesjonelle lærerfellesskapet. Det skjer blant annet gjennom veiledning mellom kollegaer (Kunnskapsdepartementet, 2017). I nasjonale styringsdokumentet er det sentralt at veiledning burde være en etablert praksis i norsk skole. I *Lærerløftet – på lag for kunnskapsskolen* (2014) står det at “Veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere kan bidra til en generell styrking av tilbakemeldingskulturen i skolen gjennom bruk av erfaring, observasjon og analyse av god undervisningspraksis” (Kunnskapsdepartementet, 2014). Videre blir veiledningens formål beskrevet for å dempe «praksissjokket» og beholde nyutdannede lærere i skolen. Deretter viser jeg til NOU 2022:13, *Med videre betydning – et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*, og til slutt viser jeg til nasjonale prinsipper og forpliktelser for veiledning.

#### 3.1 Læreplanen

I Læreplanverket (2017) står det at alle ansatte i skolen skal ta en aktiv del av det profesjonelle fellesskapet for å videreutvikle skolen. I dette inngår det at fellesskapet blant annet skal bruke forskning og erfaringsbasert kunnskap. Det krever velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kollegaer. Det er viktig at skolen fremmer delings- og læringskultur (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne spesifiseringen i læreplanverket viser til at lærere skal oppmuntres til å lære av hverandre, og drøfte relevante problemstillinger i kollegiet. Denne spesifiseringen viser hvordan veiledning kan bidra til å videreutvikle det profesjonelle fellesskapet i skolen. Det legges vekt på at nyutdannede lærere kan etablere profesjonell lærerkompetanse. Det kan forhåpentligvis også bidra til at nyutdannede lærere opplever at de har nok kompetanse til å fortsette å utøve yrket. For at dette skal fungere, er det viktig at skoleledelsen driver god skoleutvikling, for å skape aktive deltagere i det profesjonelle fellesskapet og at nye lærere får utviklet sin kompetanse.

I prinsipper for opplæring i Læreplanverket står det skrevet at “god skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar”. Det er også beskrevet hvordan skolen må ha “velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kollegaer, samt refleksjon over verdivalg, utviklingsbehov og erfaringsbasert kunnskap” (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å skape disse strukturene må ledelsen legge til rette for utvikling blant kollegiet ved å sørge for at nyutdannede og nytilsatte får møtepunkter og avsatt tid til å dele kunnskap og erfaringer.

### 3.2 Nasjonale prinsipper om veiledning av nyutdannede lærere

Våren 2017 fattet Stortinget følgende vedtak: «Stortinget ber regjeringen i samarbeid med partene utforme nasjonale rammer for veiledningsordning for nyutdannede lærere som ivaretar at alle nytilsatte omfattes av ordningen, og som gir rom for lokal tilpasning» (Kunnskapsdepartementet, 2018).

De nasjonale rammene består av følgende elementer (Kunnskapsdepartementet, 2018):

- Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole
- En skriftlig faglig veileder om hvordan gode veiledningsordninger kan utformes og gjennomføres lokalt
- Et utdanningstilbud for veiledere

Prinsippene og forpliktelsene ble utarbeidet i samarbeid med organisasjoner for barnehage, skole og høyere utdanning, Kunnskapsdepartementet, KS, PBL, organisasjonene for friskolene, Utdanningsforbundet, Pedagogstudentene, Norsk Lektorlag, Skolelederforbundet og UHR, har kommet frem til de nasjonale rammene. Prinsippene og forpliktelsene, som er en del av de nasjonale rammene, skulle gjelde for veiledningen av nyutdannede lærere i skole og barnehage. Veiledningstilbudet gjelder både for skole og barnehage, men i denne studien velger jeg å fokusere på veiledning i *skole* kontekst.

De nasjonale prinsippene er som følger: Veiledningen skal basere seg på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap. Veiledningen skal skape en overgang mellom utdanning og yrket. Overgangen skal både ivareta og utfordre veisøkeren. Videre skal veiledningen skape en god sammenheng mellom utdanningens kvalifisering og profesjonsutvikling i yrket, samt videreutvikler den nyutdannedes kompetanse og praksis. Veiledningen skal anerkjenne og inkludere veisøker som en ressurs og bidragsyter i profesjonsfellesskapet, samtidig som det skal tilpasses veisøkers forutsetninger og behov. Et annet prinsipp er at veiledningen skal tilpasses lokale forhold når det gjelder organisering og innhold, og sees i sammenheng med øvrige kompetansetiltak. Det skal gjennomføres og prioriteres på en systematisk måte de to første yrkesårene. Det skal være avsatt tid både hos veisøker og veileder, være strukturert og målrettet og ha en hyppighet og omfang som bidrar til læring. Veiledningen skal gjennomføres av kvalifiserte veiledere og som ikke har et formelt lederansvar for veisøkerne. Det siste prinsippet er at veiledning skal være motiverende og bidra til at den nyutdannede blir i yrket (Kunnskapsdepartementet, 2021)

### 3.3 Med videre betydning

NOU er en betegnelse som brukes på offentlige utredninger i Norge. NOU-er er rapporter utarbeidet av offentlige utvalg eller komiteer som har blitt oppnevnt av den norske regjeringen. Formålet med disse utredningene er å analysere, vurdere og komme med forslag til løsninger på ulike samfunnsproblemer eller politiske spørsmål. For å sikre at flere nyutdannede lærere får et tilbud når de starter i yrket, foreslo NOU 2022:13, *Med videre betydning – et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*, at nyutdannede lærere skal ha rett på et introduksjonsår. Gjennom dette året skal nye lærere få veiledning av en *kvalifisert* veileder. Den nyutdannede læreren skal bruke 10% av bunden tid på skolen til veiledning og andre introduksjonsaktiviteter. Dette for å sikre at lærerne får en god innføring i yrket og på arbeidsplassen (NOU 2022:13).

Veiledning blir i NOUen beskrevet som et samarbeid med kollegaer, nettverksmøter, observasjon av undervisning, lederstøtte og tidskompensasjon, kurs og seminarer for både nyutdannede og deres veiledere. Det blir også beskrevet viktigheten av at veiledere er kjent med ulike metoder, strategier og modeller de kan bruke i møte med nye lærere. Det er grunn til å tro at mange ulike tilnærminger til veiledning kan være hensiktsmessig (NOU 2022:13). Utdanningsdirektoratet (2023) viser til at kvalifisert veiledning kan bidra til å skape en god overgang mellom utdanningen og yrket. Kvalifisert veiledning innebærer å øke tryggheten i å håndtere og mestre arbeidssituasjonen i møte med elevene. Det er også et mål å øke bevisstheten om verdien av egen kompetanse, øke motivasjon og ønsket om å bli værende i yrket. Utdanningsdirektoratet (2023) viser også til at veiledning kan bidra med å utvikle profesjonsfellesskapet gjennom både den nyutdannede og kollegaene involveres (Utdanningsdirektoratet, 2023). Formålet med veiledningen, slik det beskrives i sentrale styringsdokumenter, er at den skal være utviklende for den nyutdannedes utøvelse av lærerrollen og for profesjonsfellesskapet. Det er arbeidsgivers ansvar at nyutdannede får veiledning. Ansvar for å ivareta lærerne ligger lokalt hos arbeidsgiver (Kunnskapsdepartementet, 2023).

## 4.0 Teori

Denne delen av arbeidet gir en strukturert oversikt over nøkkelbegrep og teoretiske rammer som vil utforske hvordan veiledning kan bidra til støtte i veisøkeres profesjonelle utvikling. For å skape en klar forståelse av emnet, skal jeg først vise til Vygotskys (1987) sosiokulturelle læringsteori. Teorien tar for seg hvordan mennesker lærer i dialog og samhandling med andre – noe som er særlig sentralt i veiledning. Som nevnt innledningsvis, i kapittel [1.4](#) er samtale er den metoden som blir brukt mest i veiledningen. Deretter vil jeg vise til ulike tradisjoner innen veiledning. De to vanligste tradisjonene som blir brukt i norsk veiledersammenheng er Mesterlæretradisjonen og Handling- og refleksjonsmodellen. Mesterlæretradisjonen har sitt opphav i yrkesutdanning mens Handling- og refleksjonsmodellen er utviklet til profesjonsutdanninger. Deretter skal jeg utforske veiledning av nyutdannede lærere og dets underkomponenter, inkludert pedagogisk veiledning, organisering av veiledning, veileders rolle, og etiske og empatisk aspekter ved veiledning.

Videre skal jeg utforske begrepet "lærerprofesjonen". Dette begrepet tar oss inn i diskusjonen om lærerrollen, yrkesidentitet og yrkessosialisering, profesjonell lærerkompetanse og profesjonell utvikling. En grundig gjennomgang av disse konseptene vil gi et helhetlig bilde av læreryrket og dets utviklingsprosesser. Formålet med denne delen er å vise hvordan profesjonen kan utvikles.

### 4.1 Sosiokulturell læringsteori

Et *sosiokulturelt* syn på læring, er en vid forståelse av hvordan mennesker tilegner seg kunnskap. Hovedprinsippet i sosiokulturell læringsteori, og at språk og begreper er sentralt i læringsprosessen for å øke kompetanse. Læring skjer i samhandling mellom mennesker, som en dialogisk prosess (Boge, 2007, s. 18). Dette er i tråd med Skagens (2004) definisjon av pedagogisk veiledning, hvor samtalen mellom partene står sentralt. Jeg legger til grunn at samtale og dialog er et viktig verktøy for å utvikle kompetanse og forståelse.

*Dialog* og *samtale* er sentralt i sosiokulturell læringsteori. Når noe skal forklares, problemer skal løses og samarbeid skal skje, er det en forutsetning at alle deltakere i dialogen kan gjøre seg forstått. I en dialog er det to (eller flere) deltakere, som forsøker å forstå den andre. Det kan oppstå konflikt hvis en av partene ikke forstår. Misforståelsene er mindre sannsynlig, jo bedre deltakerne kjenner hverandre. Når ukjente mennesker møtes, kan det være utfordrende for en av partene når nye begreper eller kunnskapsområder introduseres. Ikke bare må deltakere tilegne seg komplekse begrepssystemer, men deltakerne må også forstå reglene som gjelder for hvordan begrepene skal fortolkes og brukes i konkrete situasjoner (Bråten, 2002, s. 90). I et sosiokulturelt læringsperspektiv, anser en at menneskes forståelse eller tilegnelse av nye ferdigheter alltid utvikles i dialogen (Bråten, 2002, s. 47).

Når en ny forståelse eller ferdighet tilegnes, kan det sees i sammenheng med *den nærmeste utviklingssonen* (Bråten, 2002, s. 48). Vygotsky (1987) beskriver den nærmeste utviklingssonen som avstanden mellom det en person utfører på egen hånd og det vedkommende kan klare med hjelp fra en som er kyndig på fagområdet. Forskere pleier ofte å sammenligne den nærmeste utviklingssonen med å sette opp stillas når et nytt bygg skal bygges. Når en setter opp et stillas må en begynne nederst og bygge seg oppover. Den nærmeste utviklingssonen er et begrep som brukes om forholdet mellom det den som mottar hjelp enda ikke mestrer, men som finnes innenfor vedkomnes rekkevidde. Den kyndige bygger stillas ved å stille spørsmål, slik at personen blir styrt til å velge en egnet vei til målet (Bråten, 2002, s.49). Det er i denne sonen personen er mottakelig til å *appropriere* mer avanserte måter å tenke og handle på (Bråten, 2002, s. 48). Appropriering beskrives som å tilegne seg ny kunnskap.

Ut fra den sosiokulturelle læringsteorien om *nærmeste utviklingssonen* kan samtale eller dialog bidra til en bredere forståelse. Det er ulike elementer som må være på plass for at en skal kunne bygge stillas. Det kan blant annet være relasjonen mellom personene og deres forventninger til hverandre. *Læring* skjer i samspill og dialog med andre mennesker. I sosiokulturell læringsteori kan læring forstås som et tredelt stadium. Hvert stadium kan forstås med utgangspunkt i den *nærmeste utviklingssonen*. Det første stadiet er innledende, hvor en person ikke behersker en ferdighet, og trenger støtte utenfra. I denne situasjonen kan den kyndige bidra med samtaler for å redegjøre utfordringen. Deretter kommer det neste stadiet, hvor personen behersker eller har innsikt i *deler* av utfordringen. Gjennom samtale og dialog oppnår de det avsluttende stadiet.

Dette er beskrevet som når personen opplever mestring, og ikke trenger mer støtte til utfordringen (Bråten, 2002, s. 49).

Den sosiokulturelle teorien er i stor grad knyttet til den sosiale interaksjonen mellom mennesker. Det som kritiseres i Vygotskys sosiokulturelle læringsteori er at *sosiale* omgivelser i liten grad er konkretisert. Kritikerne var særlig opptatte av å utdype hvordan menneskers handlinger og læring henger sammen med læringens sosiale rammer. I videreutviklingen av Vygotskys teori, ble det i større grad beskrevet hvordan både historiske trekk, konkrete miljø og sosiale mål preger miljøene den lærende deltar i (Heldal & Wittek, 2014, s. 165). Altså mener kritikerne av teorien at læring ikke bare forgår i samtale eller dialog, men også i andre sammenhenger. Disse sammenhengene handler i stor grad om overordnede strukturer og formål med den sosiale aktiviteten læring foregår i.

#### 4.1.1 Veiledning i lys av sosiokulturell læringsteori

En kan forstå veiledning med utgangspunkt i den sosiokulturelle læringsteorien. Veileder ønsker å hjelpe veisøkeren med å bygge stillas i deres proksimale utviklingssone. Læringen som forgår i den proksimale utviklingssonen, kan beskrives i de tre stadiene. Det innledende stadiet, kan starte med at veisøker ikke behersker en utfordring, og trenger støtte utenfra. Denne støtten kan veisøker finne hos veileder. Det kan være konkrete utfordringer, eksempelvis oppfølging av enkeltelever. I samtale med veileder, setter veisøker ord på utfordringene. Veileder bidrar til innsikt i *deler* av utfordringen. Dette er det andre stadiet for læring. Veisøker vil da ha knekt koden for hvordan følge opp enkelteleven, men vil fortsatt trenge støtte utenfra. Det avsluttende stadiet forekommer når veisøker opplever mestring, og ikke trenger mer støtte. Denne prosessen pågår over tid, og er helt sentral i hvordan veileder kan støtte veisøker (Bråten, 2002, s. 49).

I et veiledningsforhold, er det veisøkers læring som er hensikten. Samtidig kan dialogen mellom veisøker og veileder bidra til at begge utvikler nye ferdigheter, i hver sin kontekst. Veisøker kan artikulere begreper og utfordringer knyttet til yrkesutførelsen, mens veileder får satt ord på sin tause kunnskap. Taus kunnskap kan beskrives som ubeviste handlinger som skjer

i ulike situasjoner og erfaringer (Grimen, 2008). Et eksempel kan være at veileder har håndtert lignende elevsaker tidligere. Selv om veileder vet hvordan man håndtere disse sakene, har ikke veilederen nødvendigvis de faglige begrepene friskt i minne.

## 4.2 Ulike tradisjoner i veiledning

Norsk veiledertradisjon kjennetegnes av ulike teorier og modeller, og ulike didaktiske strategier (Smith & Ulvik, 2018, s. 62). Veiledning forstås ut fra veisøkers og veileders sosiale og historiske kontekst (Skagen, 2004). Det må dermed forstås ut fra lærerprofesjonen. Jeg skal presentere to av de mest sentrale tradisjonene knyttet til veiledning i norsk sammenheng; mesterlæretradisjonen og Handling- og refleksjonsmodellen. Førstnevnte er i særlig grad knyttet til håndverk og yrkesfag, men har i senere tid har blitt benyttet til veiledning i profesjonsutdanninger. Handling- og refleksjonsmodellen har i større grad vært knyttet til lærerprofesjonen, men blir stadig mer tatt i bruk i andre profesjonsutdanninger (Smith & Ulvik, 2018). Veiledningen kombineres av både en gammel tradisjon, men blir også påvirket av at andre tas i bruk på nye måter, som mesterlæretradisjonen. Veiledningsgrunnlaget for nyutdannede lærere bygger dermed på ulike tradisjoner.

### 4.2.1 Mesterlæretradisjonen

Tradisjonelt sett har veiledning spilt en stor rolle i yrkesutdanning. Innenfor håndverk- og yrkesfag har svenner eller lærlinger fått tilbakemelding og veiledning av *mestere*. Svenner har observert hvordan mesterne har utført oppgaver og selv blitt satt til lignende oppgaver. Mesteren har gitt råd, demonstrert og vurdert svennenes arbeid, derav sitt navn, mesterlæretradisjonen (Lauvås & Handal, 1990, s. 43). Prinsippet om å vise *hvordan* oppgaver blir utført, er sentralt i denne tradisjonen. Denne formen for veiledningen forutsetter at det er en bestemt måte å utføre jobben på (Lauvås & Handal, 1990, s. 44).

*Mesterlæretradisjonen* er nært knyttet til at veisøker og veileder sammen utforsker profesjonsutøvelsen. Det vil si at de sammen jobber for at veisøker skal kunne



videreutvikle ferdigheter og finne sin egen yrkesidentitet (Ulleberg et al, 2017, s. 33). I dag forekommer denne formen for veiledning mest som improviserte innslag (Smith & Ulvik, 2018, s. 66). At det er improvisert, menes med at det er en naturlig progresjon i hva som fokuseres på i veiledningen. Eksempelvis må en tømrerlærling først lære seg å slå inn en spiker før vedkommende kan prøve å sette opp en lettvegg. Til sammenligning må veisøker først undersøke og få en opplæring i hvordan veilederen driver sin undervisning og yrkesutførelse, før vedkommende utfører tilsvarende oppgaver. Det kan være i møte med foresatte, planlegging av undervisning, gjennomføring av undervisning eller øvrige oppgaver i profesjonsfellesskapet. En slik tilnærming til veiledningen kan bidra til økt læring hos veisøkeren.

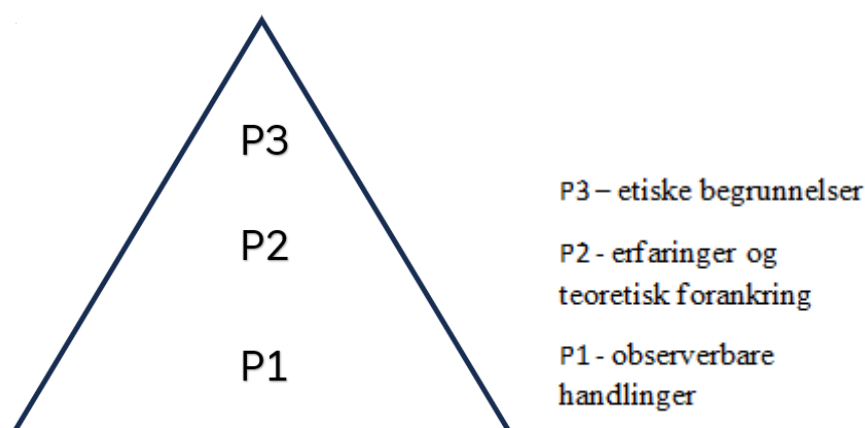
I et mesterlæreperspektiv, kan lærings forstås som en *situert* lærings situasjon. Situert læring er læring som foregår sammen med andre, i en spesiell kontekst eller situasjon. I en skolekontekst kan det skje ved at veileder utfører en handling, som for eksempel en undervisningstime, og veisøker observerer. Deretter gjennomfører veisøker en undervisningstime som blir observert av veileder. I en refleksjonssamtale i etterkant kan de sammen finne utfordringer og muligheter som oppsto i timen (Ulleberg et al, 2017, s. 33). I den situerte læringsprosessen henger kunnskap, praksis og konteksten sammen (Boge, 2007, s. 24). Undervisning er en praktisk øvelse, og kunnskapen tilegnes ved å erfare, prøve og feile. Dermed kan det være hensiktsmessig å observere og ta del i hvordan erfarne lærere utfører jobben sin (Smith & Ulvik, 2018, s. 65). Det pedagogiske prinsippet blir i større grad *å vise*, i stedet for *å fortelle om* (Smith & Ulvik, 2018, s. 66).

Lærere har ulike forutsetninger for å utføre arbeidet, hvor det i stor grad handler om *erfaring*. Det vises blant annet gjennom problemløsning og undervisning. En nyutdannet lærer har både praktiske og teoretiske ferdigheter, men kan mangle erfaring for å ta hensiktsmessige avgjørelser. Det er ikke mulig å ha en «oppskrift» for hver situasjon som kan oppstå i løpet av en skoledag, men i møte med en erfaren veileder, kan veisøker utvide sin praktiske kunnskap som danner grunnlag for ny forståelse av situasjonen. Et eksempel på en slik praktisk

situasjon er hvordan en har tydelig og ryddig oppstart av undervisningen. Erfarne lærere, eller lærere som fungerer som veiledere, kan dermed fungere som *mestere* på skolen.

#### 4.2.2 Handlings- og refleksjonsmodellen

Handlings- og refleksjonsmodellen kan forstås i lys av sosiokulturell læringsteori. Handlings- og refleksjonsmodellen er en sentral teori som baserer seg på samtaler og refleksjon knyttet til praksis. Denne modellen har vært sentral i veiledningsfeltet siden 1980-tallet. Prinsippet for denne modellen handler om å erfare ulike situasjoner, for deretter å reflektere over handlingen. Modellen har tradisjon for å brukes som utgangspunkt i et veiledersamarbeid. Modellen er utviklet av Lauvås og Handal (1990; Ulvik & Smith, 2018, s. 62). Lauvås og Handal definerer denne modellen som *hjelp til rikholdig refleksjon omkring egen handling og grunnlaget for den* (1990, s. 47). For å tydeliggjøre hvordan modellen fungerer viser Lauvås og Handal (1990, s. 108) til praksistrekanten.



Figur 1. Praksistrekanten (Lauvås og Handal, 1990)

Praksistrekanten er formet som en trekant, og er delt i tre nivå. De ulike nivåene representerer ulike former for praksis. Nivåene representerer handling, kunnskap gjennom teori og erfaringer og etiske begrunnelser knyttet til utført handling. P1-nivået handler om de observerbare handlingene som finner sted, for eksempel i klasserommet, i interaksjon med elever eller i

øvrige situasjoner i løpet av en skoledag. Det neste nivået er P2-nivået. På dette nivået handler det i stor grad om både de erfaringene og den teoretiske forankringen veisøker har. Det kan være teoretisk kunnskap ervervet gjennom utdanningen, og det kan være erfaringer knyttet til egen skolegang. Det kan være utfordrende for veisøkeren å etablere hvor erfaringene eller kunnskapen kommer fra, og dermed kan det være vanskelig å artikulere. På det tredje nivået, P3-nivået viser til de etiske begrunnelser, og hva som er forsvarlig å gjøre. Det er vurderinger som gjøres i situasjonen. (Lauvås & Handal, 1990, s. 113). Lauvås og Handal (1990, s. 111) oppsummerer med at veiledning er å hjelpe veisøkeren til å trekke linje mellom verdier, veisøkers teoretiske kunnskap og egne erfaringer til yrkesutførelsen.

I en veiledningssituasjon kan modellen operasjonaliseres på denne måten: I første delen av veiledningen vil veisøker ta opp handlingene som har skjedd på skolen den siste tiden. Veileder kan ha observert undervisningsøktene til veisøker eller veisøker kan forklare situasjoner som har skjedd. Når handlingen er redegjort for, diskuterer og veisøker og veileder om handlingen er teori- eller erfaringsbasert og reflekterer over hvorfor veisøker gjorde som hen gjorde. Avslutningsvis vil veisøker sammen med veileder reflektere over hvorvidt handlingen var etisk forsvarlig.

De to siste nivåene, P2 og P3-nivået, inngår i veisøkers *praktiske yrkesteori*. Ved å legge modellen til grunn for veiledning, vil det kunne bidra til en bevisstgjøring for hvordan veisøker opptrer i praksis. Praktisk yrkesteori beskrives en personlig, tankemessig beredskap, hvor personlige erfaringer og innsikt i andres erfaringer rammes inn i teori (Luthen & Kolstad, 2018). Den praktiske yrkesteorien er i konstant endring, etter hvert som veisøker får nye erfaringer og erverver ny kunnskap, som gir utslag for hvordan veisøker velger å handle. En del av yrkesteorien er ubevisst, mens andre deler kan være kjente og uttalte. Lauvås og Handal (1990, s. 114) beskriver videre at det er i forbindelse med handling i *bestemte* situasjoner at veisøkers praktiske yrkesteori både aktualiseres og er mulig å artikulere, og er tilgjengelig for refleksjon og veiledning. Denne prosessen skjer over tid.

#### 4.2.3 Refleksjon

Ved å ta utgangspunkt i bakgrunn i handlings- og refleksjonsmodellen i veiledning, vil veiledning fungere som en bevisstgjøring og refleksjon for veisøkers profesjonsutøvelse (Bjerkholt, 2017, s. 105). Klemp (2013) peker på at *refleksjon* er noe som gir ny erfaring og kunnskap. Refleksjon er en dynamisk prosess og kan beskrives som *en analyse av egen eller andres praksis*. I veiledning innebærer dette at veisøker og veileder har en undersøkende tilnærming til veisøkers praksis. Den undersøkende tilnærmingen kan også komme fra refleksjoner innenfra ved at veileder spør om veisøker praksismetoder. Veisøkeren reflekterer over egen praksis, og ser en annen sammenheng hvor kunnskapen kommer fra.

Adler (1991, ref. i Smith & Ulvik, 2018, s. 93) viser til *reflektert praksis*, som er beskrevet på tre nivå. Det første er reflektert *undervisning og observerbare handlinger*, hvor fokuset ligger på ferdighetsnivå, og effekten av undervisninga. Det andre nivået er knyttet til *forklaringer*, og hvilke begrunnelser veisøker har for å utføre handlingen. Det tredje nivået strekker seg utover det tekniske i undervisningen, og over i et kritisk blick knyttet både etiske og politiske sider ved yrkesutførelsen. Det innebærer også et blick på egne verdier og holdninger (Smith & Ulvik, 2018, s. 93). Disse tre nivåene av refleksjon kan minne om Handal og Lauvås (1990) beskrivelser av praksistrekanten. Det første nivået i praksistrekanten viser til observerbare handlinger. I Adlers (1991) forståelse av reflektert praksis, kan det assosieres med undervisning. På P2-nivået i praksistrekanten, er lærerens erfaringer og teoretiske forankring. Det kan knyttes til de Adlers (1991) andre nivå, som er *forklaringer*. Det tredje nivået, P3, kan sammenlignes med det tredje i beskrivelsen av reflektert praksis, hvor fokus er på seg selv som lærer, og veisøkers egen yrkesutøvelse.

### 4.3 Veiledning av nyutdannede lærere

Som jeg har vist til i kapittel [3.0](#), om nasjonale føringer, viser undersøkelser at mange nyutdannede lærere slutter i læreryrket. Veiledning kan bidra til å beholde faglærte lærere, fordi veiledning kan bidra til at veisøker opplever mestring i yrket (Rambøll, 2021; Ulleberg et al, 2017, s. 26). Det er utviklet tiltak for å sikre at nyutdannede lærere får veiledning. Veiledning

er dermed et tiltak for å bidra til at lærerne blir i yrket. For å sikre at overgangen mellom studiene og arbeidshverdagen er glidende må veiledningen tilpasses hver enkelt veisøker.

For å tilpasse veiledningen for veisøker, er det viktig at veileder tar hensyn til veisøkers erfaringer. Overgangen mellom studieliv til yrkesliv kan være overveldende for mange og er av mange beskrevet som et *praksissjokk*. Nyutdannede må tilpasse og videreutvikle abstrakt fagkunnskap fra utdanning til å kunne anvende kunnskapen til undervisning i skolen (Antonsen, Jakhelln & Bjørndal, 2020). Det vil si at kunnskap de har lært i utdanningen inn i må forstås i en ny kontekst. Den prosessen kalles *rekontekstualisering* (Antonsen, Jakhelln & Bjørndal, 2020). I dag er det økt oppmerksomhet på nyutdannedes behovet for støtte for å forhindre frafall fra yrket (Rambøll, 2021).

For å forhindre frafall i yrket, peker Kelchtermans (2019, i Antonsen, Jakhelln & Bjørndal, 2020) på paradokset om at det er en generell oppfatning at nyutdannede er ansatte som mangler essensiell kompetanse til å håndtere undervisning og læreroppgaver, men at de samtidig har utviklet lærerkompetanse gjennom profesjonsutdanningen sin. En nyutdannet vil fungere som et faglig tilskudd. Dersom et kollegium opplever at de er kommet inn i en fast rytme, kan en ny ansatt være med å endre på etablerte vaner. Forskning, utført av Ulvik og Langørgen (2012, i Antonsen et al, 2020) fant i en studie at lærere som er nyutdannet, mente de kunne bidra med ideer og entusiasme, digital kompetanse og forståelsen for unge mennesker (Antonsen et al, 2020). Det er likevel sentralt å påpeke at ikke alle nyutdannede nødvendigvis har lærerutdanning som eneste utdanning. Det kan være lærere som har omskolert seg, og byttet yrke i voksen alder. Veiledningens organisering må dermed tilpasses veisøkeren og den allerede etablerte kunnskapen veisøkeren har (Smith & Ulvik, 2010, s. 207). Det skiller på tre ulike tilnærminger til hvordan skolen kommer nye lærere i møte. Den første tilnærmingen er at skoleprosesser er orientert mot *erfarne* lærere, og at beslutninger tas med innflytelse fra dem. Den andre tilnærmingen, beskrevet av Amdal og Ulvik (2019) er at nyutdannede i størst grad blir ivaretatt. Da brukes det tid og ressurser på støtte på nyutdannede og nytilsatte lærere. Den tredje tilnærmingen er integrert kultur, som er preget av samarbeid mellom alle lærere på

skolen. Det innebærer både erfarne lærere og nyutdannede lærere. Samarbeidet bærer preg av et felles ansvar for elevens læring på skolen (Amdal & Ulvik, 2019).

#### 4.3.1 Organisering

Organisering dreier seg om hvilke tilnærminger og metoder veileder velger å ta utgangspunkt i (Bjerkholt, 2017, s. 95). Veiledningen kan foregå gruppevis, parvis eller alene sammen med veileder (Elstad, Helstad, Mausethagen, 2012, s. 29). Det kan være en blanding av nytilsatte som har jobbet et år, eller gruppe av nytilsatte som nylig har startet. Dette avhenger av hvor mange nytilsatte som har startet på skolen det aktuelle året, hvordan skolen tilrettelegger for veiledning (Elstad et al, 2012, s. 29). Veiledningen kan organiseres ulikt, ut fra hva veileder og veisøker både blir enige om, hvilke forutsetninger de har i skolehverdagen og ressurser. Disse ressursene kan skape rom for observasjon av både veisøker og veileder. Observasjon er når en veileder ser på hvordan en veisøker organiserer og gjennomfører undervisningen sin, eller omvendt, at veisøker ser på veileders undervisning. Observasjon er en av aktivitetene som kan inngå som del av veiledningen. Det kan være at veisøkerne i en gruppe observerer hverandre og gir hverandre tilbakemelding, eller så kan det være at veisøker blir observert av veileder (Kunnskapsdirektoratet, 2022). Noen ganger observerer også veisøker veilederen. Det er ofte hensiktsmessig med en samtale så fort som mulig etter endt observasjon, slik at innholdet sitter ferskt i minnet når gjennomgangen blir gjennomført. Andre ressurser er å gi veiledningspartene *fastsatt* tid. Det kan være en time i timeplanen som er dedikert til veiledning. En tredje ressurs kan være *reduksjon* av undervisningstimer i alle deltageres timeplan. Når veisøker og veileder har redusert undervisningstid, kan det skape rom for å gjøre arbeidsoppgaver knyttet til veiledning, og til å ha veiledningsmøter. En fjerde ressurs, kan være et fast rom som de kan møtes på. Det bidrar til at veisøker og veileder har etablerte rammer for hvordan veiledningen skal foregå.

#### 4.3.2 Veileders rolle

Veiledning foregår på et gitt tidspunkt i veisøkers og veilederes timeplan. Når veisøker og veileder møtes, er veileders rolle er blant annet å artikulere egen praksisteori. Praksistrekanten,

beskrevet i kapittel [4.2.2](#), inneholder blant annet personlige erfaringer og innsikt i andres erfaringer i en teoretisk ramme (Luthen & Kolstad, 2018). Veileder har erfaringer og et teoretisk perspektiv, som skal sees i sammenheng med det veisøker ønsker bistand til. Veileder skal dermed bygge bro mellom egen teori og praksis, og dele sin praksisteori med veisøker. Hvem som fungerer som veileder henger ofte sammen med mye erfaring i skoleverket, og som gjerne veilederutdanning (Lejonberg, 2018). Det gir et grunnlag for å kunne gi gode tilbakemeldinger til veisøker. Videre er det sentralt at veileder kan modellere god undervisning. Modellering henger sammen med å la veisøker observere veileders undervisning. Ut fra hvilken veiledningsstruktur veileder ønsker å ha, kan det henge sammen med mesterlæretradisjonen, beskrevet i kapittel [4.2.1](#). Modellering kan beskrives som observasjon og beskrivelser av undervisningsopplegg og øvrige arbeidsoppgaver. Det kan bidra til en refleksiv dialog mellom veisøker og veileder (Lejonberg, 2018).

Veileder har flere oppgaver gjennom et veiledningsløp. I rollen inngår blant annet planlegging av veiledningsøktene, observasjon av veisøker(ne) og etterarbeid etter hvert møte (Skagen, 2000, s. 149). Veileder må være trygg i eget pedagogisk arbeid og, med fordel, la veisøker observere hens undervisning. Det er også fordelaktig at veileder har et nettverk rundt seg, som bidrar til at veilederen ikke skal oppleve seg som utilstrekkelig eller isolert i rollen som veileder (Ulvik & Smith, 2011, s. 51). Samarbeidende skoler og mulighet til å diskutere med andre profesjonsutøvere kan bidra til å unngå dette. En forutsetning for at veiledningen skal være vellykket henger sammen med den kontekstuelle støtten veileder får. Den kontekstuelle støtten kan ellers være at det er avsatt tid og at partene, veileder og den nyutdanna læreren, møtes innenfor skoletiden. Veileder bør også få en økonomisk anerkjennelse for jobben og tiden som illegges øvrig arbeid. En annen betydningsfull faktor er *hvem* som fungerer som veileder. Veileder bør for eksempel ikke være en del av ledelsen på skolen (Ulvik & Smith, 2011, s. 51). Dersom veileder er en del av ledelsen, kan det føre til at veisøker begrenser hvilke saker de presenterer (Ulleberg et al, 2017, s. 93). Dersom veisøker opplever at det er vanskelig å snakke fritt med veileder, kan det hindre veiledningens formål. Som det kommer frem i prinsipper for veiledning, presentert i kapittel [3.2](#), står det at veileder ikke bør være en del av ledelsen (Kunnskapsdepartementet, 2018). Ledelsen har personalansvar for alle skolens lærere.

I denne forståelsen inngår “veiledning og evaluering” (Lejonberg, 2018). Det formelle veiledningsansvaret strekker seg utover det generelle ansvaret ledelsen har for sine ansatte. Intensjonen, både for ledelsen og for veileder er å sikre at veisøker får en god overgang til yrket, og skape trygghet i læreryrket (Utdanningsdirektoratet, 2017).

For å sikre at veileder har de nødvendige forutsetningene for å skape trygghet i læreryrket, peker Lejonberg (2018) på kompetanse veileder burde ha. Lejonberg (2018) peker på *metodekunnskap* som viktig. Veiledere trenger innsikt i undervisningsmetoder og metoder for planlegging. Det krever kjennskap til ferdigheter, strategier og metoder for å utvide veisøkers tenking og undervisning. Videre trenger veilederen *refleksjonskompetanse*.

Refleksjonskompetansen gjelder både for veisøkers refleksjon, men også for at veisøker skal reflektere over egen veiledning. *Relasjonskompetanse* er den neste kompetanse Lejonberg (2018) viser til. Som veileder trengs det kompetanse for å bygge relasjoner med veisøkeren. For veiledning er det antatt å være avgjørende at relasjonen mellom veisøker og veileder er preget av tillitt og trygghet (Lejonberg, 2018). Det kan bidra til færre misforståelser og økt grad av tilegnelse av ferdigheter og ny forståelse. Deretter beskriver Lejonberg (2018) veileders *faglige* kompetanse sentral for veiledningen. En suksessfaktor for veiledningen er at veisøker og veileder har samme fagkombinasjoner, og underviser i de samme fagene. Det er grunn til å tro at veileders fagkompetanse kan være viktig for profesjonaliteten i veiledningsforholdet (Lejonberg, 2018). Lejonberg (2018) trekker også frem at veileders *samfunnsorienterte* kompetanse er sentral. Det handler om innsikt i skolens rolle i samfunnet. I veiledningsforholdet kan det bidra til veisøkers forståelse av skolens mandat, og yrkesetiske kompetanse. Veileder må også ha et bevisst forhold til den krevende situasjonen veisøker befinner seg i. Jeg vil med dette gå nærmere inn på temaet *empati og etikk* i veiledning.

#### 4.3.3 Etisk og empatisk tilnærming til veiledning

*Empati* kan være en forutsetning for at veiledning skal være vellykket. Empati kan forstås som *å leve seg inn i andre menneskers følelser eller situasjon* (Bjørndal, 2017, s. 50). Kjernen i empati dreier seg om å ta en annens persons sitt perspektiv, innta en annens persons ståsted,



eller å forstå hvordan et annet menneske oppfatter og erfarer verden (Bjørndal, 2017, s. 50). I løpet av veiledningssamtalene, må veileder ta utgangspunkt i veisøkers forståelse av egen livsverden, og de utfordringene eller mulighetene som følger med. Det krever at veileder møter veisøker med empati. Empati i veiledersammenheng er en prosess hvor veileder prøver å forstå veisøkeren (Bjørndal, 2017, s. 50-51).

Schibbye (2002, I Bjerkholt. 2017, s. 202) fremhever også betydningen av at veileder har en anerkjennende væremåte, slik at veisøker opplever å bli lyttet til, og får oppmerksomhet for sine synspunkter og opplevelser. Å ha en empatisk tilnærming til veiledning vil kreve at veileder ta andres ytringer på alvor og utfordrer veisøkers perspektiver. Det kan være med synspunkter og opplevelser knyttet til undervisningen, veisøkers rolle i profesjonsfellesskapet, utfordringer knyttet til elevsaker, andre etater eller andre forhold som påvirker veisøkers arbeidshverdag. En av fordelene er at om veisøker opplever seg forstått, er at det kan bidra til å øke viljen til å åpne seg for veileder (Bjørndal, 2017, s. 49). Det er dermed hensiktsmessig at veiledersamtalen inneholder denne kvaliteten. Dette er særlig sentralt i samtaler hvor veisøkers profesjonsutøvelse er tema.

I likhet med empati, er *etisk bevissthet* avgjørende for veiledningsforholdet. Etikken er knyttet til veisøkers tillit som ligger til grunn i veiledningen, men også veileders maktforhold ovenfor veisøker. Det legger til grunn av veiledningsrelasjonen er asymmetrisk. Veilederne har ofte mer erfaring og høyere status enn veisøker på arbeidsplassen. Veileder må dermed være sin egen rolle bevisst. Rollen fører til at veileder har mulighet til på påvirke veisøker (Lejonberg, 2018). Det pekes dermed på etiske forpliktelser veiledere har ovenfor veisøker. En av forpliktelsene veileder har ovenfor veisøker, tar utgangspunkt i at veiledning skal maksimere nytte og minimere byrder for veisøker. Veileder forplikter seg dermed til å bidra positivt ovenfor veisøker. Det kan blant annet knyttes til hvorvidt veileder har tid til overs for å være veileder.

#### 4.3.4 Yrkesidentitet og yrkessosialisering

For at å utvikle veisøkers yrkesidentitet, er det hensiktsmessig å styrke veisøkers positive sider av undervisningen. Veisøkeren har en indre dialog, altså at hans tanker, er i dialog med andre, veileder eller kollegaer, og artikulere hva som er viktig for en selv. I alle disse «samtalene» beskriver veisøker hva som er viktig for sin egen praksis som lærer. Dette har betydning for hvordan veisøkeren jobber som lærer (Hoel, Hanssen, Jakhelln & Østrem, 2008, s. 96). Lærerens forhold til andre er dermed avgjørende for dens identitet som lærer. *Identitet* er en sosial konstruksjon, hvor en i ulike situasjoner viser ulike sider ved det en mener at en selv er. Det utvikles gjennom refleksjoner, ytre forhold, ervervet kunnskap, og meninger, blant annet. Yrkesidentiteten er et resultat av ytre påvirkning og ulike prosesser læreren befinner seg i. Slik skapes og endres identiteten innenfor profesjonelle sammenhenger. Dette påvirker selvfølelsen, motivasjonen og tilfredsheten til læreren (Løhre & Lund, 2020, s. 28).

Praksissjokket er ikke bare knyttet til undervisningen og klasseromspraksisen, men det handler også om lærerens sosialisering inn i skolen (Amdal & Ulvik, 2019). Når lærere starter i yrket, vil de gradvis sosialiseres til yrket. Når en lærer begynner som arbeidstaker i et yrke, vil det føre til en ny sosialisering, som kalles *yrkessosialisering*. Ved denne formen for sosialisering, er det ikke bare det faglige som gjelder; innunder yrkessosialiseringen kommer også atferd, meninger, og holdninger som finnes blant profesjonsutøverne (Lauvås & Handal, 1990, s. 54-55). Veisøkeren vil dermed være en del av sosialiseringen, og det vil være hensiktsmessig å komme seg inn i miljøet, og oppsøke medlemskap på skolen. Dette medlemskapet består både av korrekt kompetanse, men også rett atferd. Gjennom denne deltakelsen, oppnår i dette tilfellet en nyutdannet lærer, “kompetent medlemskap” (Lauvås & Handal, 1990, s. 55). Når vedkommende opplever at hen har oppnådd kompetent medlemskap er det sannsynlig å også oppleve inkludering og tilslutning. Det kan ta opptil et halvt år å sette seg inn i skolens tradisjoner og rutiner (Amdal & Ulvik, 2019).

Yrkessosialisering kan beskrives som de prosessene på arbeidsplassen som den nyutdannede deltar i, eller blir innlemmet i. Vellykket yrkessosialisering innebærer inkludering og

tilslutning i det profesjonelle felleskapet. De nyansatte bør arbeide seg inn den praksisen som foregår på arbeidsplassen (Hoel et al, 2008, s. 100). Veileder kan fungere som en bidragsyter for å sikre at den nyutdanna mestrer dette. For at den nye kollegaen skal få dette til, kreves det også inkludering fra kollegiet. Fellesskapet må reorganiseres slik at det skal oppleves naturlig å bli en del av det profesjonelle og etablerte. Denne formen for sosialisering fortsetter til den nyutdannede opplever at arbeidsplassens praksis er en del av dens praksis (Hoel et al, 2008, s. 100). Lave og Wenger (i Damsgaard og Heggen, 2010) beskriver *legitim perifer deltakelse* når nyutdannede inngår i et praksisfellesskap, og etter hvert beveger seg i retning av full deltakelse. Dette er en dynamisk prosess som er preget av andre. Denne formen for læring er knyttet til den læringen som foregår mellom veisøker og en erfaren lærer, veilederen. Grunnlaget for læringen er deltakelse i de sosiale praksisene som foregår på skolen (Damsgaard & Heggen, 2010).

#### 4.4 Lærerprofesjonalisme

I denne delen av kapittelet skal jeg beskrive hva som ligger i begrepet lærerprofesjonalisme. Jeg har valgt ut fire sentrale aspekter ved det å være en profesjonell lærer. Det inngår mange aspekter ved å lære å være lærer. De fire aspektene jeg har valgt er *lærerrollen*, *lærerkompetanse*, *utvikling* og *viktigheten av felleskapet i staben*.

##### 4.4.1 Lærerrollen

«Lærerrollen er blant samfunnets viktigste yrkesgrupper» står det i *Rapport om lærerrollen* (Kunnskapsdepartementet, 2016). Læreren skal gi elevene de beste kunnskapsmessige og moralske forutsetningene for videre utdanning og yrkesliv. Det står skrevet i Formålsparagrafen i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2016) at elevene skal kunne delta i arbeid, fellesskapet og samfunnet. Det krever at læreren har en god relasjon til elevene. Kommunikasjonen i klasserommet, som kan forstås som undervisningen, kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev og mulighetene som skapes for læring henger tett sammen.

Det som kjennetegner lærerrollen er dermed å beherske både det relasjonelle og det faglige i møte med elever (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Kjernen i læreryrket er i hovedsak knyttet til undervisning og utdanning. Læreryrket inneholder likevel en rekke andre oppgaver; eksempelvis foreldresamtaler som er lovpålagte, og tariffregulerte oppgaver (Kunnskapsdirektoratet, 2016). For å forstå praksisen i skolen, må lærerne først å fremst få ei innføring i hva lærerrollen omhandler. Relasjonskompetanse, fagkunnskap, klasseledelse, formidlingsevne pedagogiske evner, fleksibilitet og evne til samarbeid er noen av ferdighetene som er sentrale og mestre (Løhre & Lund, 2020). Lærerrollen er kompleks, og innehar flere forventninger knyttet til seg.

Begrepet *rolle* kan forstås av Hermansen, Lorentzen, Mausestaden og Zlatanovic (2018, s. 4) som *summen av forventninger og krav rettet mot personer innenfor en bestemt kategori*. I en rolle, er det organisatoriske og strukturelle dimensjoner. Disse omfatter sosiale posisjoner, status og rekruttering til yrket. Det er også forankret i forventninger til yrket, både knyttet til atferd i yrkesutøvelsen og hvordan yrket utøves (Hermansen et al, 2018). Atferd og yrkesutøvelse kan knyttes til krav og forventninger som stilles lærere og deres arbeid. Disse forventningene kommer fra lærerne selv, men også andre. Det er både arbeidsgiver, kollegaer, foresatte, elever og andre etater lærerne samarbeider med. Veiledning kan bidra med å utvikle veisøkers forståelse av lærerrollen. Det er sentralt for veisøkers profesjonelle utvikling.

Profesjonsutøvelsen formes av den enkeltes lærers praksis. Praksisen blir påvirket av flere forhold. Blant annet spillet læreplanen, lovverk og nasjonale satsninger inn på hva læreren gjør i klasserommet. Praksisen påvirkes også av skoleledelsen og kollegasamarbeid, samt det som skjer på skolen. Det er likevel erfaringene til læreren, utdanning og kompetansen som påvirker undervisningen i størst grad. Undervisningspraksisen blir også utformet i møte med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2016).

#### 4.4.2 Lærerkompetanse

Læreren som profesjonell yrkesutøver kan forstås utfra at yrket er en *profesjon*. Lærerprofesjonen bygger på *felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre vises det til at profesjonen og den enkelte lærer, både individuelt og sammen med andre har et ansvar for å utøve skjønn i komplekse spørsmål. Begrepet *profesjon* brukes om en gruppe som deler et yrke med spesielle kjennetegn eller egenskaper. For at det skal regnes som en profesjon, krever det, etter klassisk profesjonsteori, at den spesialiserte utdanningen er rettet mot en yrkesutførelse hvor praktisk arbeid inngår. Profesjonell kompetanse kjennetegnes ved at yrket på den ene siden har et forpliktende samfunnsmandat, mens på den andre siden har et frirom til å utføre yrket på best mulig måte (Thorsen & Christiansen, 2018. S. 23). Vitenskapelig *kunnskap, autonomi og ansvar* gitt deres mandat er tre sentrale kjennetegn for profesjonene (Mausethagen, 2015, s. 19-20). Jeg skal i følgende del av kapittel definere de tre kjennetegnene.

I lærerprofesjonen er det særlig de nevnte kjennetegnene ved profesjonelt arbeid som er relevante i skolesammenheng. Det første kjennetegnet er at lærerprofesjonen bygger på teori og metodekunnskap gjennom høyere utdanning, også kalt *kunnskapsbasen*. Lærerens kunnskapsbase består både av praktisk og teoretisk kunnskap. Lærerprofesjonens kunnskapsbase handler i stor grad om at lærere, i motsetning til andre yrker, baserer sin kunnskap på den teorien som er ervervet gjennom studiet, men også i stor grad erfaring og erfaringsdeling mellom kollegaer på arbeidsplassen. Til tross for at lærerprofesjonen innehar teoretisk kunnskap, er det mange praktiske spørsmål som skal løses i løpet av en skoledag. Det krever at lærere må bygge sin teoretiske og praktiske kunnskap for å kunne utføre ulike arbeidsoppgaver (Mausethagen, 2015, s. 57-58).

Det andre kjennetegnet er at lærerprofesjonen har et handlingsrom for *skjønnsutøvelse*. Skjønnsutøvelse beskrives som kjernen i profesjonelt arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2016). Skjønn blir av Grimen og Molander (2008, s. 180) definert *som et innhegnet rom hvor en bestemt form for frihet til å ta beslutninger holdes i hevd innenfor innhegningens grenser*. Det er basert på tillit til at lærerne har evne og vilje til å utføre yrkesutøvelsen på en hensiktsmessig måte. Det er også koblet til at lærerne skal kunne redegjøre for vurderinger og beslutninger som finner sted i arbeidshverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Utvikling av det profesjonelle skjønnnet skjer både alene og sammen med andre. Skjønn kan deles i to; *strukturell* og *epistemisk* forstand. Det strukturelle skjønnnet handler om de strukturelle rammene som skaper eller begrenser skjønnsmyndigheten. Det kan være lover, regler, prosedyrer og rapportering. Den andre formen for skjønn, epistemisk skjønn, handler om hvordan praksis begrunnes. Det handler også om hvordan praksis endrer og utvikles i tråd med tilbakemeldinger (Kunnskapsdirektoratet, 2016). Tilbakemeldingene kommer fra veileder, kollegaer, elever, foresatte og skolens ledelse. Det vises også til at lærere kan kontrollere forhold gjennom sitt arbeid, basert på sin profesjonskunnskap (Mausethagen, 2018, s. 96). Autonomi er et frirom hvor veisøkeren kan gjøre egne valg i undervisningen. Det krever at læreren bruker *skjønn* for å forsvare valg og handlinger i klasserommet og skoledagen for øvrig. Skjønnsvurderingen trer i kraft når det ikke er handlingsregler for hvordan ulike situasjoner skal løses (Thorsen et al, 2018, s. 23).

Det tredje kjennetegnet er knyttet til *samfunnsmandatet* lærere har. Samfunnsmandatet viser til et spesielt ansvar for barn og unges danning og utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2016). Den profesjonelle lærere har for det første et *ansvar*, eller samfunnsmandat. Profesjonelt ansvar, handler om den juridiske reguleringen lærere må forholde seg til (Mausethagen, 2015, s. 57-58). Samfunnsmandatet læreren har, tar utgangspunkt i Opplæringsloven av 1998 og kommer til uttrykk i styringsdokumenter, men også gjennom den statlige styringen som lovgivning, veiledere, rundskriv og forskrifter. Samfunnsmandatet er i hovedsak knyttet til elevene, og elevenes læring. For at elevene skal ha et tilfredsstillende læringsutbytte, krever det dermed at læreren tar ansvaret gitt av samfunnet og det krever at læreren har tilstrekkelig kunnskap for å kunne utføre mandatet.

For å oppsummere de tre kjennetegnene skal lærerne med andre ord forholde seg til styringsdokumenter, og samtidig til enhver tid vurdere hva som er mest hensiktsmessig i en gitt situasjon. Denne friheten, autonomien i yrket, er en motsetning til det styrte og regulerte som også inngår i lærerens jobb. Disse vurderingene og bestemmelsene som tas for å løse utfordringer som skjer der og da, skal bygge på kunnskap og refleksjon. Vurderingene baseres på generell kunnskap (Thorsen et al, 2018, s. 19). Generell kunnskap kan bidra til veisøkers profesjonelle utvikling.

#### 4.4.3 Utvikling

Den første tiden i læreryrket har stor betydning for nye læreres profesjonelle utvikling (Amdal & Ulvik, 2019). *Profesjonell utvikling* kan forstås som er en prosess som er knyttet til *egenvurdering, læring og økt forståelse* av egen praksis. Utviklingen skaper også endring i holdninger og handlinger. Prosessen igangsettes når læreren opplever at det er behov for å endre praksis. Når læreren står i vanskelige situasjoner, bør ikke vedkommende unngå disse. Ved å ta tak i utfordringene og ønsket om å videreutvikle seg, bidrar det til profesjonell utvikling (Smith & Ulvik, 2018, s. 91). Bjerkholt (2017, s. 68) viser til at *formålet med veiledning skal bidra til profesjonsfellesskapets utvikling, og at veisøker får den støtten hun har behov for.*

Profesjonell utvikling kan sees på som en prosess i tre faser som aktiviseres i håndtering av utfordrende og uventede situasjoner (Smith & Ulvik, 2018). En del av prosessen er at læreren trekker frem tidligere erfaringer, altså *hukommelsen*. Den neste fasen er *vilje* til å lære. Dette krever åpenhet for andres erfaringer. Den tredje fasen er evnen til å se handlingene i et *nytt lys*. Da kreves det at veisøker har evnen til å forestille seg hva som vil skje i etterkant at en beslutning tas (Smith & Ulvik, 2018, s. 90). Dette krever at veisøkeren ønsker å utvikle eller endre eksisterende praksis. Det henger sammen med veisøkers læring og utvikling.

Også Eratus (2004, i Smith & Ulvik, 2018, s. 91) viser til tre nivåer for læring, som kan knyttes til lærerens profesjonelle utvikling. På det første nivået, det *implisitte* nivået, finner læringen sted uten av det er bevisst. Nye lærere er påvirket av egne erfaringer fra egen elevtid, eller som student, og fra praksis. Kunnskapen er gjerne taus. Det er dermed vanskelig å endre den, fordi det er ubevisst. Det neste nivået, det *reaktive* nivået, viser til at læreren ser tilbake på handlinger og hendelser, og prøver å forklare den med allerede eksisterende kunnskap. Ved at det er allerede kunnet kunnskap, fører det ikke til en dypere forståelse, eller endret reaksjon neste gang lignende handlinger finner sted (Smith & Ulvik, 2018, s. 90-91). Det tredje nivået av læring som Eratus (2004, i Smith & Ulvik, 2018, s. 91) formidler, er *intensjonsdrevet og målrettet* læring. Det krever at læreren bevisst oppsøker ny informasjon, og formålet er at

allerede opplevde situasjoner eller nye situasjoner skal bli utført på mest hensiktsmessig måte. Ved å inneha et fokus på nivå tre, fører det til profesjonell utvikling. På det tredje nivået av læring spiller veileder en sentral rolle som dialogpartner. Også disse tre nivåene kan sammenlignes med praksistrekanten, hvor erfaringer, teoretisk forankring og evne til å se handlinger og ytre forutsetninger er sentralt.

#### 4.4.4 Fellesskap

*Profesjonelt fellesskap* handler om at lærere sammen utforsker hvordan de sammen kan forbedre undervisningspraksisen sin. Det profesjonelle fellesskapet kan bidra til å styrke utviklingen på skolen. Det profesjonelle fellesskapet bør være lojale ved å følge retningslinjene som skal til for å nå målene som kollegiale har bestemt sammen. Denne forpliktelsen krever at de må endre egen praksis, slik at kollegiale når hovedmålet. Det krever empati, verdighet, respekt og omtanke for hverandre (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 145-146). Ved at alle forplikter seg til det samme formålet, bidrar det til å skape et større læringsutbytte for elevene. Når fellesskapet har fokus på elevenes læring, skaper det samtidig utvikling hos lærerne. Lærernes utvikling kommer til syne ved at de oppsøker forskning og vitenskapelige funn. Undersøkingen vil bidra til at alle i profesjonsfellesskapet opplever utvikling (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 145-146). Kunnskapsdepartementet (2017) viser også til at for å skape læring hos elevene, må lærerne lære. Når kollegaer lærer av hverandre, skaper det profesjonell utvikling i skolen.

Teoretisk kunnskap kan overføres direkte til yrkeslivet, hvor kunnskapen videreutvikles i et profesjonelt fellesskap. *Teori* kan forsås som noe som kan anvendes i praktisk yrkesutøvelse. *Kunnskap* kan dermed sees som noe som overføres fra en kontakt til en annen (Damsgaard & Heggen, 2010). Det kan diskuteres hvorvidt det gjelder lærerutdanningen og læreryrket. Lærere kan ikke lære alt de har behov for gjennom sin utdanning. En lærers profesjonelle identitet er ikke et individuelt prosjekt, men noe som blir skapt i fellesskap med andre lærere. Det er først og fremst i praktisk yrkesutøvelse veisøker lærer å utøve profesjonen (Damsgaard & Heggen, 2010). Det kan dermed forsås som helt sentralt at nytilsatte får veiledning. Det bidrar i stor grad til at veisøkere utvikler sin profesjonelle kompetanse. Både fordi profesjonell



kompetanse utvikles i fellesskap, men også fordi veisøker utøver profesjonen. Når veisøker utøver profesjonen, og deretter, i samtale med veileder, drøfter hendelser og handlinger, kan det føre til at veisøkers profesjonelle kompetanse utvikles. På en annen side sett, er det ikke mulig å møte utfordringer i praksis, gjennom kunnskap alene. Veisøker må veiledes og sammen med veileder reflektere over og i profesjonell praksis. Det er også perspektiver som viser til betydningen for teoretisk kunnskap har for yrkesutøvelse og profesjonell utvikling. Kunnskapsdiskurser kan fungere som et middel for å fremme profesjonalitet blant lærere (Damsgaard & Heggen, 2010).

Profesjonalitet blant lærere og økt profesjonalitet for nye lærere, er målet med veiledning. Jeg har forsøkt å vise teoretiske perspektiver for å belyse hvordan veiledning kan bidra til støtte i veisøkers profesjonelle utvikling. Jeg har presentert mesterlæretradisjonen, som i økende grad blir brukt i profesjonsutdanninger. Videre har jeg vist til Lauvås og Handal (1990) veiledningstradisjon, handlings- og refleksjonsmodellen, med tilhørende modell, praksistrekanten, som et utgangspunkt for veiledning. Jeg har videre vist til ulike definisjoner av veiledning. Disse definisjonene vil være et bakteppe for drøftingene, fordi veiledning forstås på ulike måter. De ulike definisjonene vektlegger i stor grad møtene mellom veisøker og veileder. Veiledning er en høyst sosial situasjon, hvor muntlig samhandling er en viktig metode. Ifølge det sosiokulturelle læringsperspektivet foregår veiledning og læring i samhandling med andre. Videre har jeg vist til veileders rolle, og hvilken kompetanse veileder må inneha for å kunne drive god veiledning. Veiledningssamtalen må blant annet inneha empatiske kvaliteter, som videre fører til at relasjonen i veiledningsforholdet oppleves som trygt. Avslutningsvis har jeg vist til hvordan veiledning kan bidra til en økt forståelse av lærerrollen. Jeg har vektlagt hvordan veiledningen kan øke veisøkers læringsutbytte, og hvordan veisøker utvikler sin profesjonelle lærerkompetanse. Videre i oppgaven viser jeg til hvordan jeg har samlet inn data, og hvordan jeg har analysert dataen for å besvare problemstillingen.

## 5.0 Metode

I dette kapitlet presenterer jeg forskningsmetodene jeg har brukt i denne studien av hvordan veiledning kan bidra til støtte i veisøkeres profesjonelle utvikling. Kapittel [5.1](#) beskriver utarbeidelsen av problemstillingen. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til problemstillingen, som er beskrevet ytterligere i kapittel [5.2](#). I kapittel [5.3](#) beskriver jeg kriterier for utvalget og utvalg av informanter. Videre beskriver jeg hvordan jeg lagde intervjuguiden, før jeg beskriver gjennomføringen av intervjuene i kapittel [5.5](#). I kapittel [5.6](#) beskriver jeg transkriberingsprosessen, før jeg viser til datahåndteringen i [5.7](#). Videre beskriver jeg hvordan analyseprosessen ble gjennomført i [5.8](#), før jeg tar for meg det forskningsetiske aspektet med oppgaven, i kapittel [5.9](#), før jeg viser til forskningens kvalitet. Der inngår både studiens validitet og reliabilitet, før jeg avslutningsvis viser til generaliserbarheten i studien.

### 5.1 Utarbeidelse av problemstillingen

Problemstillingen har endret seg underveis. Etter å ha skrevet masterskissa, fått veiledning og på deltatt på masterseminar, utarbeidet jeg problemstillingen som etter hvert ble den nåværende:

*Hvordan kan veiledning bidra til støtte i veisøkeres profesjonelle utvikling?*

For å undersøke problemstillingen, valgte jeg å inkludere tre forskningsspørsmål. Disse problemstillingene bidrar til at jeg får innsikt i tre elementer at informantenes forhold til veiledning. De tre forskningsspørsmålene er som følger:

1. Hva kjennetegner veiledningsprosessen?
2. Hva kjennetegner forholdet mellom veisøker og veileder?
3. Hvordan bidrar veiledning til forståelsen av lærerrollen?

## 5.2 Forskningsdesign

Forskningsdesignet i min studie har en *fenomenologisk* tilnærming, som kjennetegnes ved å ta utgangspunkt i informantenes subjektive opplevelser, hvor ønsket er å se verden fra informantenes perspektiv. Fenomenologisk tilnærming beskrives i Christoffersen og Johannessen (2012, s. 99) som «å utforske og beskrive mennesker og deres erfaring med og forståelse av et fenomen». Videre vises det til at tolkning av en handling eller ei ytring må sees i lys av den sammenhengen den forekommer innenfor (Christoffersen et al, 2012, s. 99). Dette krevde at jeg, som forsker, var åpen for informantenes erfaringer og dermed kunne beskrive omverdenen slik den blir erfart av dem, slik Thagaard (2018) påpeker. Målet er å øke forståelsen av andres livsverden, og for å forstå den, måtte jeg forstå mennesket. Det er det enkelte mennesket som konstruerer virkeligheten. Med kvalitativt intervju som metode er dermed en metode i tråd med en fenomenologisk tilnærming.

I datainnsamlingen, og underveis i prosessen for å analysere dataen, krevde det at jeg var bevisst min forforståelse. Det er med å påvirke meninger og forståelsen av det jeg studerte. Under datainnsamlingen måtte jeg forsøke å forstå eget tolkningsmønster (Christoffersen et al, 2012, s. 100). Ut fra mine erfaringer, har det vært helt sentralt at jeg har vært åpen for informantenes erfaringer. I intervjusituasjonen og videre prosess har jeg tatt bevisste valg for å sikre at det er informantenes egen fremstilling som er presentert.

For å kartlegge og analysere informantenes erfaringer, valgte jeg å intervju informantene. I forkant måtte jeg velge om jeg ønsket å gjennomføre et strukturert, semistrukturert eller ustrukturert intervju. Jeg valgte å gjennomføre et semistrukturert intervju som metode. Forskjellen på intervjuformene er at begge innehar et sett med spørsmål som utgangspunkt, men et semistrukturert er mer åpent for at spørsmålene kan ta en annen retning, og la samtalen utvikle seg videre. Et semistrukturert intervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver, fordi det gir informantene mulighet til å utdype det de selv ønsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervju er en kvalitativ metode, hvor det er en sosialt produsert kunnskap. Det vil si at kunnskapen blir produsert i samtalen, mellom intervjuer og intervjuobjekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 87). Ved å innhente data ved hjelp av et semistrukturert intervju, ga jeg informantene mulighet til å uttrykke seg mer enn et

kvantitativt intervju ville gjort (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). De erfaringene og oppfatningene informantene innehar, kommer best frem når de selv kan bestemme hva som blir sagt (Christoffersen, 2012, s. 78).

Informantenes uttalelser, ble etter datainnsamlingen analysert. I fenomenologisk forskningsdesign analyserte jeg innholdet i datamaterialet. Jeg fortolker datamaterialet, og forsøkte å trekke ut noen erfaringer om hvordan veiledning oppleves. Deretter sorterer jeg innholdet i koder og luket ut de utsagnene som ikke var relevante for studien. Dette kalles en meningsfortening (Christoffersen et al, 2012, s. 101).

### 5.3 Utvalg av informanter

I utvalget av informanter tok jeg utgangspunkt i *tre* kriterier. Det første kriteriet var at informantene hadde fått veiledning. Det er ulike oppfatninger av hva veiledning er. Jeg valgte å definere veiledning som systematiske møter med en annen lærer eller veileder på skolen informanten jobbet på. Det var for eksempel ikke tilstrekkelig at læreren hadde fått et introduksjonskurs for nyutdannede lærere i regi av Oslo kommune.

For å sikre at informantene hadde gjennomgått hele årshjulet med veiledning, men samtidig ikke hadde glemt hva veiledningen inneholdt, valgte jeg ut informanter som har jobbet i 1-3 år i skolen. Informantene hadde vært gjennom oppstartsfasen, kommet ordentlig i gang med veiledningen, evaluert og reflektert over veiledningens påvirkning på egen praksis. Jeg valgte å ikke intervjuere lærere som hadde jobbet mer enn tre år i skolen, fordi det da kunne være verdifull informasjon som hadde blitt glemt.

Det tredje kriteriet var at informanten jobbet på ungdomsskole. Det kunne vært aktuelt å gjennomføre intervjuene med lærer fra både barne- og ungdomsskole, men siden jeg har studert grunnskolelærerutdanninga med trinnene fra 5. til 10. klasse, valgte jeg ungdomsskolelærere. Jeg ønsket at alle informantene hadde like erfaringer. Det er begrunnet i tema for veiledningsøktene og informantenes erfaringer. Informantene er dermed fire

ungdomsskolelærere som hadde jobbet i 1-3 år i skolen, og som hadde fått veiledning i løpet av det første året de jobbet som lærer.

Alle lærerne arbeider ved ulike skoler og har hatt ulike tilbud om veiledning. Jeg ønsket i utgangspunktet å ha flere informanter, men vurderte underveis i prosessen at det var tilstrekkelig med fire jeg hadde funnet fordi informantens svar varierte i så stor grad at jeg fikk tilstrekkelig informasjon om veiledningstilbudet på ulike skoler i Oslo.

Etter å ha gjennomført intervjuene, fikk jeg inntrykk av at informantene hadde relativt ulike opplevelser av veiledningen, og jeg opplevde at de fire intervjuene ga meg tilstrekkelig informasjon. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 49), skal forskeren gjennomføre datainnsamling frem til forskeren ikke lenger får ny informasjon. Det er vanlig å ta hensyn til gruppen informanter. Informantene i denne studien kan sees på som en relativt homogen gruppe, da alle var faglærte lærere med lik utdanningsbakgrunn. Ved å velge ulike skoler har det ført til at jeg fikk fanget opp ulike erfaringer og ulike variasjoner av veiledning.

For å finne informantene tok jeg kontakt med andre lærere i mitt nettverk. Disse ga kontaktinformasjon til aktuelle lærere som passet ut fra utvalgsriteriene. Jeg tok deretter kontakt med aktuelle informanter, og spurte om de hadde lyst og mulighet til å la seg intervju. Utvalget kan dermed beskrives som *tilgjengelighetsutvalg* (Christoffersen et al, 2012, s. 38). Utvalget var dermed en kombinasjon av snøballutvelgelse og kriterieutvelgelse. Jeg fikk ulike svar på forespørsmål om å stille til intervju. Noen av de jeg tok kontakt med opplevde selv at de hadde ikke hadde fått tilstrekkelig med veiledning til å stille til intervju – og selv om det i seg selv er et funn, så valgte jeg å gjennomføre intervjuet med de som kunne bidra til at jeg fikk undersøkt problemstillingen.

Utvalget bestod av tre kvinner og en mann. Jeg har valgt å anonymisere navnene deres i denne oppgaven, og gitt alle kvinnelige navn for å bevare alle informantenes anonymitet. Jeg transkriberte også alle intervjuene til bokmål av samme grunn. Jeg har valgt å navngi dem slik at det oppleves som nærere i analysefasen.

Informant 1, heretter kalt Anne, er 26 år, og har jobbet som kontaktlærer på en ungdomsskole siden august 2021. Hun fikk veiledning i form av en mentor fra et annet trinn, samt samtaler med nærmeste leder.

Informant 2, heretter kalt Belinda, er 27 år, er kontaktlærer, og startet på en ungdomsskole august 2021. Hun fikk veiledning i gruppe med de tre andre nyutdannede og nytilsatte som begynte på skolen samtidig som henne. Veilederne var teamleder og lærer fra et annet trinn som har tatt veilederutdanning.

Informant 3, heretter kalt Charlotte, er 28 år, er kontaktlærer, og har jobbet som ringevikar på ungdomsskolen siden 2019, men startet som kontaktlærer i august 2021. Hun fikk veiledning av en kollega som jobbet på trinnet.

Informant 4, heretter kalt Dina, er 28 år, og har jobbet på ungdomsskolen siden august 2020. Hun fikk veiledning av en annen på teamet. Hun har tidligere erfaring som ringevikar på en annen skole enn hun jobber på.

Etter at jeg hadde etablert kontakt med informantene, avtalte jeg å møte dem for intervju. I forkant av intervjuet lagde jeg en intervjuguide. Intervjuguiden bidro til at jeg hadde en oversikt over hva jeg ønsket å spørre informantene om.

#### 5.4 Intervjuguide

Det som kjennetegner kvalitative forskningsmetodiske intervju, er at metoden har åpne spørsmål, som gjør at informantene kan svare utdypende. Det betyr at jeg som forsker kunne etterspørre utdypning eller forsikre meg om at jeg oppfattet svarene riktig. En intervjuguide fungerer som et verktøy som brukes til forberedelse av intervju (Kvale & Brinkmann 2015). Med tanke på at jeg ønsket å ha semistrukturerte intervju, fungerte intervjuguiden dermed som et hjelpemiddel for å sikre at jeg kom innom alle temaene som jeg ønsket.

Intervjuguiden ble utarbeidet tematisk, ut fra problemstillingen og de underordna problemstillingene jeg hadde utarbeidet på forhånd: *veiledningens organisering, veiledningens*

*innhold, veileders støtte og veisøkers læring.* Videre utarbeidet jeg underspørsmål under hvert tema. Spørsmålene ble formulert som åpne spørsmål. Ved bruk av åpne spørsmål, hadde informantene mulighet til rekke frem det de opplevde som relevant, og de hadde mulighet til å komme med tilleggsopplysninger. Eksempelvis var et av spørsmålene: *hvordan føler du at veiledningen bidrar til at du føler deg tryggere i rollen som lærer?*

Jeg valgte å gjennomføre et testintervju i forkant av intervjuene. Deretter gjorde jeg nødvendige justeringer og bearbeidet intervjuguiden for å forbedre intervjuet. I den prosessen justerte jeg ordlyden og rekkefølgen på spørsmålene. Det var også en øvelse for min egen del, for at jeg skulle være forberedt til å kunne gjøre et profesjonelt intervju med informantene.

### 5.5 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført på skolene til de aktuelle informantene. Jeg avtalte med informantene hvor de ønsket å møte meg, og til hvilket tidspunkt. Noen intervju var etter lærernes undervisningstid, mens andre var i løpet av skoledagen. Informantene valgte hvor på skolen intervjuet skulle finne sted. To intervju foregikk i klasserommet, og to intervju foregikk på et av skolens grupperom. Grunnen til at jeg lot informantene velge sted og tid, var for at det skulle oppleves som mindre belastende i en allerede hektisk hverdag.

Innledningsvis takket jeg dem for at de tok seg tid til å gjennomføre intervju med meg, før jeg valgte å informere om samtykkeskjema, bruk av lydopptaker og anslått varighet på intervjuet. Deretter snakket vi litt uformelt om deres utdanning og tidligere erfaringer, før jeg startet lydopptaket og innledet selve intervjuet. Jeg valgte å åpne intervjuet med spørsmål om deres arbeidssituasjon, slik at de skulle oppleve en myk start på intervjuet før jeg stilte jeg spørsmål fra intervjuguiden. Intervjuguiden ble fulgt, men jeg varierte på rekkefølgen ut fra hvilken informasjon jeg fikk, og hva lærerne ønsket å formidle. Jeg var opptatt av å stille oppfølgingsspørsmål og be om konkrete beskrivelser for å mest mulig utfyllende informasjon. Intervjuene hadde en varighet på en halvtime til nærmere en time. Det var en differanse på ca. 20 minutter mellom det korteste og det lengste intervjuet, fordi svarene og behovet for utfylling varierte fra intervju til intervju. Etter intervjuene valgte jeg å transkribere så fort jeg hadde mulighet, gjerne samme dag. Det førte til at jeg kunne danne meg en mening om innholdet, og

notere ned tema jeg opplevde som relevante fortløpende. Ved en rask transkribering, vil det være lettere å huske elementer som kroppsspråk, toneleie, mimikk og andre se- og hørbare elementer som forsvinner ved en ordrett transkribering.

## 5.6 Transkribering

Transkribering er omdanning av muntlig samtale til en skriftlig tekst der den som transkriberer skal etterstrebe og gjennomføre det så konkret som mulig (Kvale et al, 2015, s. 210). I transkriberingen valgte jeg å utelukke fyllord, som ikke hadde betydning for budskapet til informantene. Jeg valgte også å utelukke egne fyllord, som bekreftende «mm» og «ja» når informantene snakket, slik at teksten skulle fremstå mer lettlest. Jeg transkriberte det første intervjuet, før jeg gjennomførte neste intervju. Det førte til en bevisstgjøring nettopp angående bekreftende lyder eller ord når informantene snakket, slik at jeg kunne ta hensyn til det i de neste intervjuene. Når hvert intervju var ferdig transkribert, leste jeg gjennom intervjuet samtidig som jeg lyttet til opptaket for å utelukke eventuelle feil.

De fleste informantene forklarte med ord når de trengte betenkningstid eller ønsket å få gjentatt spørsmålet. Det ble tatt med i transkriberingen når det var tilfelle. Jeg valgte også å beskrive pauser og avbrytelser med «...» slik at det ble visualisert i teksten. Det var gjerne når informantene trengte tenketid, snakket i ufullstendige setninger eller startet en setning for deretter å endre på det de skulle si. Dette førte til at jobben videre i analyseprosessen ble mindre utfordrende.

## 5.7 Datahåndtering

Når en samler inn data er det viktig å følge retningslinjer og beste praksis for personvern og datasikkerhet. For å etterfølge best praksis bør den innsamlede dataen ikke lagres i skyen fordi det er lettere at dataen kan spres. Med tanke på å hindre spredning valgte jeg å lagre all data på en ekstern minnepenn som var kryptert med passord. At minnepennen er kryptert, betyr at filene konverteres til kode som ikke kan leses med mindre en låser opp med passord. Måten jeg har håndtert den innsamlede dataen er i tråd med retningslinjene til NSD.



## 5.8 Analyseprosessen

Jeg startet analyseprosessen med å lese gjennom transkriberingene, mens jeg noterte i marginen når jeg gjorde interessante funn. Det er ikke et tydelig skille mellom datainnsamling, transkribering og analyseprosess ved et kvalitativt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Analyseprosessen begynte ved den første transkriberingen. Å analysere betyr «å dele opp i mindre deler» og målet i analyseprosessen er å finne et mønster i disse delene (Christoffersen et al, 2012, s. 39). Mønstrene fant jeg ved å systematisere funnene i tabeller. I den gjennomlesingen kodet jeg materialet, og fant ut hva som var interessante merkelapper i materialet. Det var et hjelpemiddel for senere å kunne sortere data. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålenes utviklet jeg i første omgang kategoriene *organisering*, *innhold* og *støtte* for en første sortering av dataene. I denne fasen foretok jeg også en meningsfortetting. Meningsfortetting, blir av Kvale og Brinkmann (2015) vist til som en prosess hvor forskeren kutter ned sitatene. Sitatene gjengis med færre ord.

Jeg forkortet setningene der det var hensiktsmessig, og tok bort de setningene som ikke var relevante for mine funn. Jeg var bevisst på å ikke korte ned interessante utsagn som jeg senere kunne bruke som sitat i framstilling av funn. Jeg tok bort fyllord og eventuelle tenkepauser for å få en mer lettlest framstilling av dataene. Eksempelvis valgte jeg å endre utsagn: “*Men det var litt sånn punktliste, litt sånn «hvordan går det, har du noe å si?»*», *litt sånn ja ...*”, til følgende utsagn: “*Det var punktliste, litt sånn “hvordan går det, har du noe å si?”*”.

I neste fase utviklet jeg underkategorier som vist under. Jeg anvendte også fargekoder. Kodene hjalp meg med å systematisere sitatene. Fargene viste hvilket sitat som tilhørte hvilket tema.

### Veiledningens innhold

- Opplevelsen av veiledning
- Tema for veiledning
- Lærerrollen
- Undervisning/elever

### Veiledningens organisering

- Møtetider, antall møter, kontakt
- Samtaler, observasjon & for-/etterarbeid
- Hvem er veilederne

### Støtte

- Relasjon til veileder
- Læring
- Som nyutdannet

Figur 2. Eksempel på analysemetode

I denne fasen med systematisering av data i tema og undertema sorterte jeg også dataen i forhold til hver informant. Dette hjalp meg til å ha oversikt over interessante utsagn jeg kunne anvende som sitat i framstilling av funn.

## Veiledningens innhold

Belinda	Anne	Charlotte	Dina
Tema for veiledning	Tema for veiledning	Tema for veiledning	Tema for veiledning

Figur 3. Eksempel på systematisering

På bakgrunn av funnene justerte jeg forskningsspørsmålene ytterligere, og la inn undertema.

### **Hva kjennetegner veiledningsprosessen?**

Organisering, samtale og observasjon.

### **Hva kjennetegner forholdet mellom veisøker og veileder?**

Relasjon, rollemodell og empati.

### **Hvordan bidrar veiledningen til forståelsen av lærerrollen?**

Avgrensning og lærerrollen.

## 5.9 Forskningsetikk

I all forskning er det viktig at forskeren tar bevisste valg med hensyn til etiske problemstillinger. Slike vurderinger må gjøres gjennom hele forskningsprosessen, fra valg av tema og problemstilling, til analyse, diskusjon og avslutningsvis i publiseringa (Kvale & Brinkmann, 2021). De etiske retningslinjene er satt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), en forskningsetisk komité som sikrer at forskning gjøres både etisk og forsvarlig.

Forskingsetisk kan det være problematisk å bruke *snøballutvelgelsen*. Utvelgelsesprosessen innebærer at de personene jeg kontaktet i utgangspunktet, foreslo andre personer som de tenkte passet til min studie. Den informasjonen jeg fikk, hadde ikke informantene samtykket at jeg skulle ha. Forskingsetisk, som Thagaard (2018, s. 57) påpeker, burde jeg innhentet samtykke fra informantene når jeg tok kontakt med dem. Samtidig var ikke informasjonen jeg hadde spesielt sensitiv. Det jeg visste om informantene i forkant, var antall år de hadde jobbet i skolen, og om de hadde fått veiledning. Jeg visste ikke hvilken skole de var ansatt på, hvem de jobbet sammen med eller andre opplysninger som kunne oppleves som sensitivt.

Å innhente informasjon fra informanter krever godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg fikk godkjent søknaden hos NSD i forkant av datainnsamlingen. Innledningsvis informerte jeg om at de ikke trengte å svare på spørsmålene, og de kunne trekke seg fra intervjuet hvis de ikke ønsket å gjennomføre. Jeg ga informantene et informasjonsskriv, hvor formålet med studien var beskrevet, deres rettigheter og hvordan deres personvern ble ivaretatt. Jeg informerte samtidig muntlig om bruken av båndopptaker. Båndopptakeren ble ikke slått på før informanten ga klarsignal om at det var greit. Før vi startet intervjuet skrev informantene under på samtykkeskjema. Underskriften ga meg en bekreftelse på at samtykkeskjema var lest, og innholdet godkjent. De fikk også tilbud om å lese både transkriberingen og analysen. Videre informerte jeg om anonymisering.

Anonymisering er en strategi for å beskytte informantenes identitet. Det vil si at jeg tok bort forbindelsen mellom personene og dataen, slik at opplysningene ikke kan spores tilbake til informanten (NESH, 2021). Alle informantene har fått anonyme navn, og alle er navngitt som kvinner. Arbeidsplass, andres navn eller annen informasjon er ikke nevnt. Informantene jobber på skoler, og det er dermed viktig å sikre deres anonymitet, slik at informasjon om skolens elever eller skolens ansatte er gjenkjennbart. Underveis i intervjuet delte informantene informasjon om en tredjepart, som er veilederen. Selv om oppgavens fokus på er på lærernes *egen* opplevelse av veiledningen, ble veileder nevnt ved noen tilfeller. Vedkommende fikk ikke mulighet til å svare på informantenes påstander, og dermed ble det desto viktigere at informantene (og dermed også veilederne) forble anonyme.

## 5.10 Validitet

Validitet er det samme som *gyldighet* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Gyldigheten dreier seg om forskningsmetoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale et al, 2015, s. 276). Det kan også sees i sammenheng med resultatene av forskningen, og hvordan data tolkes. Gyldigheten som produseres avhenger av kvaliteten på undersøkelsen og metodene som brukes for studiens tema og formål (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 278). Thagaard (2018) peker på at validiteten kan styrkes ved å legge vekt på det teoretisk gjennomslutthet. Det vil si at forskeren beskriver teorien som er grunnlaget for tolkningene, og viser hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene som er synlige i forskningen. Validitet kan også sees i sammenheng om de tolkningene som kommer frem, er gyldige i forhold til virkeligheten av det jeg har studert (Thagaard, 2018, s. 189).

Kvale og Brinkmann (2015) viser til at forskeren må være bevisst egne forkunnskaper for å sikre objektivitet i forskningen. Ut fra egne erfaringer med å starte som både nytilsatt og nyutdanna lærer, krevde det at jeg la mine egne erfaringer til side for å kunne tolke informantenes virkelighetsverden fra deres perspektiv. Mitt utgangspunkt og forforståelse kunne dermed være et hinder for å opprettholde objektiviteten studien krever, og faren for at egne erfaringer skulle være med å farge fortolkningen av informantenes svar i analysen. Kjennskap til miljøet, i denne sammenheng skolen, kan både være en styrke og en begrensning. På den ene siden kan jeg forstå deltakernes situasjon på grunnlag av egne erfaringer, noe som kan bidra til å bekrefte den forståelsen som utvikles. På den andre siden kan jeg overse nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer. Det er dermed ikke slik at forforståelsen gir et bedre grunnlag for validitet, fordi tolkningsgrunnlaget er forskjellig alt etter som forskeren er innenfor eller utenfor miljøet (Thagaard, 2018, s. 190). Validiteten i denne forskningen kommer i form av en gjennomslutlig analyse, hvor leseren kan se hva som er gjort.

### 5.11 Relabilitet

Begrepet relabilitet handler om forskningens pålitelighet og troverdighet. Relabilitet er knyttet til nøyaktigheten av undersøkelsens data og hvorvidt resultatet kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt (Christoffersen et al, 2012, s. 23). I likhet med validitet, handler det om andre forskere ville fått tilsvarende resultat (Thagaard, 2018). Imidlertid er det slik at andre forskere skulle fått et tilsvarende resultat, fremstår som lite sannsynlig. Ikke bare har ulike forskere ulike erfaringsgrunnlag, men intervjuene er semistrukturerte, og følger ikke en konkret mal. Dette fører til at informantene heller ikke kan gi et likt intervju i neste omgang. Resultatene ved intervjuet er ikke etterprøvbare, men jeg har likevel samlet inn interessante data, som kan bidra til å kaste lys over problemstillingen.

Forskningens reliabilitet kan vurderes ved å se på gangen i intervjuet og etterprøvbareheten knyttet til analysen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) peker på transkriberingsprosessen heller ikke nødvendigvis gir like resultater hos ulike forskere. I prosessen har forskere ulikt grunnlag til å tolke hva som blir sagt. Det kan være i forbindelse med tonefall, pauser og fyllord informantene og intervjuer bruker.

### 5.12 Generalisering

Generalisering kan knyttes til om andre kjenner seg igjen i det som kommer frem i studien (Kvale et al., 2015). Funnene i denne studien kan ikke generaliseres. Det er for få informanter. Det er ikke sikkert at informantenes perspektiver stemmer med andre læreres oppfatning av veiledning. Likevel kan resultatene vise tendenser som er vanlige for nyutdannede lærere. Det kan også være relevante for andre som mottar veiledning. Hvis andre kjenner seg igjen i presenterte resultat, kan studien ha en viss overføringsverdi (Thagaard, 2013).

## 6.0 Presentasjon av funn

Med utgangspunkt i analyseprosessen, skal jeg presentere funnene mine i tre deler. Jeg skal først presentere det første hovedtemaet, *kjennetegn ved veiledningsprosessen*. Med kjennetegn for veiledningsprosessen inngår det hvordan veiledningen ble *organisert*. Her gjøres det rede for hvordan veisøker og veileder la opp veiledningsmøtene, hvor ofte de møttes og hvordan veisøkerne fikk veiledning. Videre tar jeg for meg det andre hovedtemaet, *forholdet mellom veisøker og veileder*. I denne delen redegjør jeg for hvordan veisøkerne opplevde relasjonen i veiledningsforholdet. Veisøkerne nevnte at forholdet var preget av trygghet, og at de opplevde at veiledningsforholdet var en trygghet i en ellers krevende arbeidshverdag. I det siste hovedtemaet, *lærerrollen*, redegjør jeg for hvordan veiledningen bidro til veisøkers profesjonelle utvikling i lærerrollen. Jeg har valgt å dele *lærerrollen* opp i fire deler: elever, skole-hjem-samarbeid, skolekultur og dokumentarbeid. Til sist gjør jeg rede for veileders bidrag til at veisøkerne grensesetting og tidsbruk.

I datainnsamlingen, kom det frem at alle informantene har vært fornøyde med veiledningen, og har opplevd at de ble ivaretatt i deres første yrkesaktive år. Tre av informantene, Anne, Charlotte og Dina, har hatt et ganske likt utgangspunkt i veiledningen: De har hatt en-til-en-veiledning, sammen med en lærer som jobber på skolen. Belinda var på en gruppe sammen med tre andre nyutdanna lærere, og hun hadde to veiledere, hvor en av dem hadde veilederkompetanse. Alle fire informantene har deltatt på 50-timers introduksjonskurs tilbudt for nyutdannede lærere i Oslo skolen, som heter *Oslolæreren*. I denne analysen tar jeg utgangspunkt i hva veisøkerne fortalte om veiledningen som fant sted på skolen, og ikke noe som er tilknyttet øvrige kurs de var på, som *Oslolæreren*.

### 6.1 Hva kjennetegner veiledningsprosessen?

I følgende del av kapittelet skal presentere hvilke funn som er knyttet til veiledningsprosessen. Med utgangspunkt i analysen, har jeg valgt å dele det i fire deler. Jeg

viser til hvordan informantene beskrev veiledningens organisering. Det viser til hvor ofte veilederne og veisøkerne møttes, og hvordan det ble tilrettelagt for veiledning på de aktuelle skolene. Videre viser jeg til hvordan ulike informanter opplevde tilbudet, med vekt på profesjonalitet i veiledningsforholdet. Deretter viser jeg til hvilke metoder som ble tatt i bruk.

### 6.1.1 Organisering

Rammene for lærerne var i utgangspunktet like. Tre av fire informanter fikk ingen fast veiledning, til tross for at dette var timeplanfestet. Samtlige av veisøkerne ga uttrykk for at de var fornøyde med veiledningstilbudet, og fremhevet at veiledningen var tilpasset deres behov.

Jeg har fått den timen på timeplanen (Belinda).

Det var mer flytende veiledning når jeg trengte hjelp (Charlotte).

Jeg tenker at tiden jeg har brukt med veileder, ble mer enn en time i uka, så det tror jeg har gitt ett større utbytte enn om vi skulle hatt en strukturert time som jeg skulle kommet forberedt til (Dina).

Det er jo ganske mye [veiledning] sammenlagt, selv om det ikke er det man skal ha etter boka (Anne).

For tre av informantene var veiledningen organisert ut fra når de selv meldte behov for en samtale eller trengte støtte eller en forsikring på at de utførte jobben riktig. Det kunne være i form av utfordringer knyttet til klasserommet, utfordringer knyttet til elever, foresatte eller andre oppgaver knyttet til kontaktlæreransvaret. Tre av lærerne møtte ikke veilederne systematisk, men de kontaktet veilederne når de hadde behov for innspill eller noen å snakke med. Det har ført til at lærerne og veilederne har hatt kontakt når utfordringene har stått på, og ikke når de har hatt *roligere* perioder, med mindre arbeidspress. Veilederne har fungert som et sikkerhetsnett når utfordringene har vært spesielt store.

Jeg har kanskje fått veiledning maks fem ganger, men de fem gangene har vært så viktige i forhold til min utvikling, i forhold til at jeg har kunnet stått i det, og det er det jeg har trengt veiledning på, også (Anne).



Hun hjalp meg med ting underveis (Charlotte).

Selv om alle lærerne hadde et tilbud om veiledning, var det i liten grad planlagte møter. En av grunnene til at det ikke var fastsatt en plan for når veiledningen skulle finne sted, var begrunnet i at det ikke var tid til det, verken for veileder eller læreren.

Jeg hadde kjempe mye å gjøre, og det hadde hun som var veilederen min også, så da endte det med å ikke være noe veiledning, men at vi måtte komme a jour med det vi skulle rekke (Charlotte).

Det har vært bra, men det blir litt vanskelig å sette av litt tid til veiledning (Anne).

Det ble også gitt uttrykk for at strukturen på veiledningen var opp til veisøkerne selv. Veiledningen bar preg av korte møter, ut fra når veisøkerne ønsket det.

Det var ikke noe plan i det hele tatt ... Jeg har følt jeg har utnyttet det godt nok.

Hvis jeg ikke hadde turt og gjort det, eller vært redd for å spørre, så hadde det kanskje ikke vært noe veiledning (Anne).

Veisøkerne poengterer også at veiledning etter hvert ble ansett som overflødig. På grunn av krevende jobber og lite ressurser, ble veiledningen nedprioritert. Veisøkerne ønsket å prioritere tiden til andre arbeidsoppgaver. Det kan sees i sammenheng med at de opplevde første skoleår som krevende.

Den timen måtte jeg liksom bruke til andre ting. Det var mye annet som jeg følte kom først i rekken da, i forhold til veiledningen. Vi prøvde å sette det til kalenderen, men så dukker det ofte opp andre ting som gjorde at vi måtte skyve på det. Og så kokte det liksom litt bort, særlig på slutten av året (Charlotte).

I tillegg til veilederne, har også skoleledelsen tatt del i veiledningen. Samtlige veisøkere hadde tett kontakt med ledelsen, og anså ledelsen som en del av veiledningstilbudet. Skoleledelsen har også deltatt i veiledningen for å sikre at lærerne hadde oversikt over hendelser ved skolen eller innføring av skolens kultur.

Samtalen med lederen min har vært andre, fjerde, sjette måneden. Det var punktlistemøter (Anne).

Lederen har tatt alt [av] regler og ting og tang som jeg må gjøre og årsplan, frister, tentamen og kultur på skolen (Anne).

Ledelsen fylte en annen rolle enn veilederne. Det førte til at veilederne i større grad kunne bidra på andre områder.

Når det kommer til metoder i klasserommet, følelser og foreldrekontakt og hvordan man griper ting har jeg hatt kontakt med veileder (Anne).

Lærerne fikk veiledning fra den som hadde veilederansvar på skolen og ledelsen. De hadde også tett kontakt med kontaktlærerpartner og andre lærere som jobbet på samme team som dem. De samarbeidet om klassen sammen med en annen lærer. For Belinda, Charlotte og Dina delte de og den andre kontaktlæreren klassen i to, og hadde halve klassen som kontaktelever. For Annes del var det tre kontaktlærere fordelt på to klasser, slik at alle lærerne ved trinnet hadde noen kontaktelever i hver klasse. Veilederne var enten på samme team som lærerne eller så jobbet de på andre team. Det var lav terskel for å kontakte dem hvis det var behov for det.

Jeg ser henne ikke så mye i hverdagen egentlig, men hun er liksom en mail unna eller SMS unna hvis jeg trenger hjelp (Anne).

Hun var en veileder fra et annet team, og hun hadde ikke så mye å gjøre med meg i det daglige livet (Belinda).

De lærerne som jobbet på samme team som veilederne sine, hadde kontinuerlig kontakt med sine veiledere. Det førte til veiledning utenom oppsatt veiledning. Heller ikke her var terskelen høy for å stille spørsmål eller drøfte hendelser med veilederne sine.

Hun veileda meg sikkert utenom de oppsatte veiledningsøktene. Så det ble nok en rolle som ikke var like skilt (Belinda).

Da er veldig mange samtaler her på kontoret og veldig mange samtaler i klasserommet når vi er sammen (Dina).

### 6.1.2 Ulike oppfatninger av tilbudet

Charlotte forteller at hun fikk tildelt veileder i etterkant av skolestart. Det førte til at både hun og veileder fikk få muligheter til å planlegge veiledningen og opprette en plan for hvordan det skulle gjennomføres.

Jeg følte når jeg fikk en veileder, så var det for at det skulle være på papiret, på en måte, og så måtte vi finne ut av det selv (Charlotte).

Belinda hadde en annen opplevelse. Hun hadde strukturerte, systematiske møter med veiledningsgruppa si. Veiledningsgruppa besto av tre andre nyutdannede og nytilsatte lærere som begynte på skolen samtidig som henne. De hadde to veiledere, og minst en av dem hadde videreutdanning i veiledning. Det forelå en plan for hvordan de skulle gjennomføre veiledningen. De skulle gjennom et årshjul med tema tilknyttet ulike perioder av skoleåret, hvor det var tilrettelagt for- og etterarbeid, observering av hverandre og tilbakemelding fra veileder. Belinda beskriver veiledningen på følgende måte:

Det er på-papiret-proft, også er det liksom det i praksis og, for de følger og gjør det de skal ... Stikkord til den skolen, er at de har kontroll. Her er det et maskineri som fungerer så utrolig godt! Og også når det kommer til veiledning (Belinda).

En annen innvending var at det var noe lærerne hadde krav på, og dermed en motivasjon fra lærerne om å få gjennomført en form for veiledning. Dinas veileder jobbet på samme team som henne. De samarbeidet i noen timer, og fungerte som ressurslærere i hverandres klasserom. Hun opplevde ikke at veilederen hadde en adskilt rolle fra veilederrollen og kollegarollen. Siden veilederen hadde det formelle veilederansvaret for henne, valgte hun å benytte seg av det.

Det har vært et stående tilbud om ha formaliserte timer, for hun har jo fått betalt for å ha et antall timer i året (Dina).

### 6.1.3 Veiledningssamtalene

Veiledningen, for alle veisøkerne, besto i hovedsak av veiledningssamtaler. Samtalenes forløp var ganske likt hos alle; samtalen handlet om utfordringer lærerne hadde møtt på i løpet av den

siste perioden. *Refleksjon* ble i liten grad nevnt av lærerne. Som nevnt tidligere, var ikke disse samtalen planlagte. Det innebar dermed ingen for-arbeid i forkant av veiledningsmøtene.

Jeg føler veiledning går vel kanskje mer på den samtalen, og mer på den samtalefølelsen man får (Belinda).

I samtalen bidro veilederne i stor grad med erfaringsdeling. Lærerne etterspurte ofte veiledning som omhandlet konkrete utfordringer. Dette ble fulgt opp med at veilederen fortalte om tilsvarende opplevelser, råd og tips om hvordan situasjonene skulle løses. Det går igjen blant alle lærerne.

Det var mer samtale og at vi diskuterte ting og sånn, det var ikke en PowerPoint hvor hun sa “sånn er det” (Charlotte).

Det er hun som har prata (Anne).

Samtlige lærere har også opplevd at veiledningssamtalene har bidratt til at de har kunnet løst utfordringer på kort tid. Veiledningen har bidratt til at lærerne kunne ta opp og drøftet utfordringer som har oppstått i løpet av den siste tidsperioden.

I veiledning føler jeg er viktigst at man har den arenaen til å snakke om det som ligger forrest i hodet der og da (Belinda).

#### 6.1.4 Observasjon

Alle veilederne kom inn i klasserommet og observerte lærerne. Belinda og Anne avtalte når veilederen deres skulle komme inn i klasserommet for å observere. Det ble lagt en plan i forkant, hvor de ba om konkrete tilbakemeldinger. Eksempelvis kunne det være oppstart, hvordan de skulle håndtere ulike elever med utfordrende atferd eller hvordan de skulle skape gode overganger. Ved planlagte observasjonsmøter var det avtalt hva lærerne skulle få tilbakemeldinger på avgjort i forkant.

De har observert hver sine ganger (Belinda).

Hun observerte og ga meg noen tips (Anne).

Både Charlotte og Dina samarbeidet i noen fag med sine veiledere. Det førte til at det i liten grad var noen form for planlagt observasjon, men de fikk tilbakemeldinger ved behov.

Det har jo vært at hun noen ganger har vært der, men ikke deltatt så mye, og så gitt meg tilbakemelding. Men da var jo formålet egentlig å være inne som en ekstra ressurs, men så ble det jo observasjon likevel (Dina).

Ledelsen har også observert lærerne. Det har vært både planlagte observasjoner, eller i form av at ledelsen har gått inn i klasserommet ved behov for bistand. Klasseromsdørene er åpne, og både ledelse, veiledere og lærerne kan gå inn i undervisningen til ulike klasser.

Det er veldig flytende at ledelsen går inn i timene våre, uansett om man er ny eller gammel (Anne).

Under intervjuene ble det spørsmål om lærerne synes det var utfordrende med observasjon, noe samtlige syntes den første gangen. Etter å ha blitt observert, opplevde samtlige at tilbakemeldingene var gode.

Det er jo veldig verdifullt med de tilbakemeldingene man får (Belinda).

## 6.2 Hva kjennetegner forholdet mellom veisøker og veileder?

I følgende del av kapittelet viser jeg til hva som kjennetegner veisøkers og veileders forhold. Det er en forutsetning for god veiledning at relasjonen mellom veisøker og veileder er av god kvalitet. Jeg beskriver hvordan det kommer til syne i funnene, gjennom beskrivelse av tryggheten i veiledningen og empatien som veisøkerne opplevde å bli møtt med. Avslutningsvis viser jeg til hvordan veilederen fungerte som en rollemodell for veisøkerne.

### 6.2.1 Trygghet i veiledningen

Veisøkerne opplevde trygghet i å ha en veileder de har kunnet henvende seg til. Som nye på arbeidsplassen var det betydningsfullt. Bare Anne har fast kontrakt på jobben sin. Øvrige hadde

ettårskontrakt. Ved å være ny og samtidig oppleve en utrygg jobbsituasjon, førte veiledning til en økt trygghet på arbeidsplassen.

Det har gjort det tryggere (Charlotte).

Alle veisøkerne opplevde en tett relasjon til sin veileder. Veilederne skapte rom for å at lærerne kunne dele dine utfordringer, og de fikk rom til å vise mestring. Selv om det ikke var systematiske møter mellom veilederne og veisøkerne, var veileder tilgjengelig til å kunne møte veisøker ved behov. Funnene viser at lærerne tok kontakt med veilederne ved flere anledninger. Det kan tyde på at veisøkerne opplevde en god relasjon med veilederne sine.

Veilederen min har vært der hvis jeg har bedt om det, egentlig. Jeg har sendt melding med en gang det har brent! (Anne).

Når saker har vært vanskelig, og jeg har vært sånn “det her aner jeg ikke hvordan jeg skal håndtere, jeg aner ikke hva jeg skal gjøre nå” så har hun vært veldig tilgjengelig med hele seg, med råd, observasjoner og vært veldig tilgjengelig for meg, så jeg har aldri stått i en sak alene (Anne).

Det har kanskje bidratt i form av at jeg visste at jeg alltid kunne spørre henne og at jeg ikke følte at jeg måtte gå og mase på alle andre (Charlotte).

Funnene viser at veilederne har vært tilgjengelig for veisøkerne. Det har ført til en form for trygghet. Det har bidratt til at de ferske lærerne har visst hvem de skulle henvende seg ved behov. Veilederne har også uttrykt tilgjengelighet. Funnene viser at veilederne utrykte tilgjengelighet også til de veisøkerne som jobbet på samme trinn som dem. Det førte til en ytterlig trygghetsfølelse hos veisøkerne.

Veileder fortalte meg sitt tidsrom, og sa at jeg kunne gripe tak i henne hvis det trengs (Dina).

Det har vært små samtaler på vei inn, eller når jeg har spurt, som har vært veldig betydningsfulle (Anne).

### 6.2.2. Empati

Lærerne har uttrykt at de har vært fornøyde med hvordan veilederne har tatt dem imot. Selv om det er ulike måter å organisere veiledningen på, har alle følt at deres behov har vært dekket. Når lærerne har møtt veileder, eller blitt observert av veileder har de blitt møtt med tilbakemeldinger som lærere har opplevd at de har kunnet utvikle seg videre.

Hun var ganske ærlig på en hyggelig måte. Hun har tydeliggjort at jeg hadde noe å gå på, og «dette kunne blitt gjort annerledes» eller «sjekk ut det her» (Anne).

Hun kom med noen tips om ting jeg kan jobbe videre med (Belinda).

Veilederen var veldig oppsøkende mot meg første året (Anne).

Veilederne møtte veisøkerne med interesse, et ønske om å hjelpe og de bidro til trygghet i rollen som lærer. Veileder viste forståelse for lærerne. De etterspurte også hvordan veisøkerne opplevde yrkeshverdagen. Som allerede nevnt, tok lærerne i størst grad kontakt med veilederne sine når de opplevde at det var utfordringer. Utfordringene kunne gjelde elever eller andre forhold på skolen, men de viste også interesse for hvordan lærerne hadde det på skolen. De var åpne for å ha kontakt om forhold knyttet til lærernes privatliv.

Hun var lyttende, kom med positive ting som jeg gjorde, og stilte spørsmål til mye (Belinda).

Det var en periode hvor jeg var bare veldig sliten, sto i en sak jeg ble litt lei av, og det var jobb døgnet rundt. Jeg var litt psykisk utslitt på jobb, og da hadde hun en samtale med meg hvor hun spurte «hvordan går det med deg som person», haha, litt cry out og litt sånn ... støtte rett og slett (Anne).

Dette illustrerer at samtalen med veilederne inneholdt empatiske kvaliteter. Veilederne trygget lærerne og klarte å sette seg inn i deres situasjon. Det førte til at lærerne opplevde at de ble sett og tatt på alvor med sine utfordringer.

### 6.2.3 Veileder som rollemodell

Lærerne opplevde veilederne sine som gode pedagoger. De opplevde at veilederne var troverdige og hadde tilstrekkelig erfaring og faglig innsikt. De etterspurte hvordan veilederne ville løst ulike situasjoner, og opplevde at veilederne hadde hensiktsmessige løsninger. Det kunne være situasjoner i klasserommet, for hvordan de skulle gå frem i møte med elevene.

De var veldig gode pedagoger, de som var veiledere. Hun viste meg veldig enkle grep som det å bruke stoppeklokke i timen, visualisering, ha liksom gode startere på en undervisningsøkt og komme med forslag på hva det kan være, da (Belinda).

Veilederne viste til egne erfaringer og egne egenskaper som de ønsket å formidle til lærerne. Lærerne opplevde tipsene og innsikten som troverdig.

Jeg likte veldig godt når hun delte sine erfaringer og tips (Anne).

Klasseledelse er noe hun er veldig god på, så det har vært veldig nyttig å få tilbakemeldinger på (Charlotte).

Jeg husker jeg spurte en gang «har du opplevd å få kjeft før?», men ikke sant, det har alle lærerne fått oppleve, så det var godt at hun sa ja (Anne).

Veilederne viste også lærerne hvordan de skulle takle utfordringer. Veisøkerne henvendte seg til veilederne i mange ulike situasjoner. Lærerne var behjelpelige og delte sine erfaringer både når det gjaldt klasseromssituasjoner, men også andre situasjoner som ikke var direkte knyttet til selve undervisninga. Veisøkerne opplevde at veileders kompetanse strakk seg over flere aspekter ved skolearbeidet.

Det er liksom vår fasit (Belinda).

Flere av informantene mine poengterte at det var ulike elementer med lærerjobben de ikke hadde lært gjennom utdanningen sin. Dermed kunne veileders kompetanse virke som en rettesnor for hvordan de skulle utføre jobben sin. Ved å ha noen å etterligne kunne det bidra til at lærerne kunne løse oppgaver som lå foran dem. Veilederen ble dermed en viktig rollemodell som kunne bidra til at lærerne hadde noen de kunne få hjelp av.



### 6.3 Hvordan bidrar veiledning til forståelsen av lærerrollen?

I siste del av dette kapitlet viser jeg til hvordan veiledningen bidro til at veisøkerne forsto lærerrollen. Kapitlet omfatter fire elementer: elevene, kollegaene, dokumentasjonsarbeidet og tidsbruk. Først viser jeg til det tematiske innholdet for veiledningen, som bar preg av hvordan veisøkerne skulle håndtere *lærerrollen*. Lærerrollen er tredelt; det er undervisning, det er samarbeid i kollegiet og det er samarbeid med foresatte og andre. En overordna beskrivelse av tema i veiledningen beskrives av Belinda som følgende:

Det var vurdering, kontaktlærerrollen eller utviklingssamtaler, skole-hjem-samarbeid ... Rett og slett litt hvordan man skal være lærer (Belinda).

Samtlige informanter poengterte hvordan det første yrkesaktive året hadde vært krevende. De beskrev spesielt tidlig på høsten som krevende, og alle lærerne hadde utfordringer knyttet til rollen som kontaktlærer.

Det var veldig, veldig nytt å ha aleneansvar for hele klassen (Dina).

Plutselig hadde jeg ansvar for en egen klasse og måtte fikse alt selv (Charlotte).

Jeg lærte mye, men jeg føler kanskje at veiledningen i større grad bidro til å holde hodet mitt over vann på (Charlotte).

Da var det nesten ikke menneske igjen av meg (Belinda).

#### 6.3.1 Lærerrollen – elever

Veiledningen var knyttet til hvordan lærerne skulle undervise og samhandle med elevene. Veiledningens fokus, var verken fra lærerne eller veileders side, var knyttet til fagdidaktikk. Fagdidaktiske utfordringer diskuterte lærerne sammen med andre i profesjonsfellesskapet. I møte med elever, fokuserte veilederne på pedagogiske grep i undervisningen.

... ro på klassen eller få situasjonen under kontroll (Anne).

Vi skulle fokuserer på atferd i klasserommet (Belinda).

Umotiverte elever snakket vi ofte om. Det er det møtetpunktet mellom relasjonsbyggingen og det faglige (Dina).

Veilederne kunne bidra som en diskusjonspartner for hvordan lærerne kunne følge opp elevene på en hensiktsmessig måte. Veiledningen var særlig knyttet til elevens læring og hvordan lærerne skulle forholde seg til elever med utfordrende atferd.

### 6.3.2 Lærerenrollen – kollegasamarbeid

Flere lærere trakk frem utfordringer knyttet til hvilken rolle de skulle ha i teamsamarbeidet. Lærerne uttrykte at de ikke visste hva som inngikk i de ulike rollene. Veilederne bidro til å skape en forståelse for hvordan lærerne kunne finne sin plass i kollegasamarbeidet.

Kontaktlærertid, hva inngår der? Hvordan og hvilke roller kan være fint på et team, og utnytting av miljøteamet og sånne konkrete ting. Så det å vite at fagsamarbeid er tid der man skal planlegge faget i grupper ... Lære litt om hvordan man organiserer det (Belinda).

På teamene, som er den gruppen av kollegaer som jobber på samme trinn, var det både sosialarbeidere, faglærere, andre kontaktlærere og kontaktlærerpartnere de skulle samarbeide med. De kunne også bidra med å svare på spørsmål og hjelpe lærerne videre.

Det er jo kontaktlærer-partneren jeg var sammen med i hverdagen, som delte alle timer. Jeg sitter på kontor med tre andre, så når jeg sto i situasjoner så var det ofte naturlig å stille kjappe spørsmål til dem. Hvordan er det best at jeg løser det, liksom? (Belinda).

Nettopp fordi lærerne samarbeider tett med kontaktlærerpartneren sin og andre på trinnet, har det vært godt å få andres synspunkter i utfordrende saker. Lærerne opplevde at de fikk støtte gjennom teamsamarbeidet, men at det var hensiktsmessig å ta kontakt med veilederen sin for å

få støtte utenfra. Det bidro til at veisøkerne fikk presentert sitt perspektiv, og artikulert hva de opplevde som utfordrende.

Jeg kunne brukt teamet mitt, men så har vi stått så i det sammen at det har vært godt få en person utenfra (Anne).

Kollegasamarbeidet opplevde lærerne at var fruktbart. Når de hadde fått etablert sin rolle på teamene, ved hjelp fra veilederen, opplevde de at det var et godt samarbeid. Lærerne opplevde å ha et trygt og støttende miljø rundt seg. Samtlige trekker frem at det var mye hjelp å få, og at opplevde støtte i kollegiet. De opplevde at hele profesjonsfellesskapet møtte dem med empati i kraft av at de var nye på arbeidsplassen.

Det var så mange som kom til meg det første halvåret og var sånn “du må si ifra hvis det er noe, vi har vært der selv, det er mye” (Belinda).

Kultur for å spørre om hjelp, man trenger ikke å være best, det går an å være ræva innimellom og spørre om hjelp (Anne).

Noe de sa mye i starten, som jeg setter veldig stor pris på, var at hvis jeg tror det er vits i å snakke med noen, så går jeg og snakker med noen (Dina).

Det henger i stor grad sammen med den øvrige kulturen på skolen. Mange av lærerne trakk frem *skolekulturen*. Flere nevnte at skolen verdsatte deling og åpenhet.

Det er en delingskultur, og lærerne har et sterkt fellesskap, hjelper hverandre og støtter hverandre på (Belinda).

Det ble også trukket frem at lærerne satte pris på at det var åpenhet og et kollegafellesskap hvor det var mulighet til å lære av andre. Det ble også fremhevet at det skapte en trygghet i form av at de visste at tilbakemeldingene gjenspeilet det.

Folk er sånn “innimellom har du en dårlig time og innimellom har du en god time, og det er helt greit” (Anne).

Til tross for at resten av kollegafellesskapet bidro med støtte, opplevde lærerne at de ikke alltid visste hva som skulle skje når på skolen. Informasjonsflyten kunne gå over hodet på dem.

Jeg vet ikke hva som skjer når på skolen. Når er de ulike fristene for eksempel? Også sier de andre lærerne sånn «Men hvorfor spurte dere ikke?» Og det er fordi du ikke vet at du skal spørre om det (Charlotte).

Dette sitatet illustrer at det er mye på skolens kultur som ikke er synlig før man står i situasjonen selv. Små og store hendelser i løpet av skoleåret ble ikke presentert før lærerne sto midt i situasjonen. Det førte for flere av lærerne ba veilederne om å være mer forut når det gjald informasjon om hva som skjedde når på skolen.

Etter jul eller annen gang, så skjønnte jeg og veileder at jeg [og de andre nye kontaktlærerne] ikke visste når ting skulle skje på skolen. Etter hvert ble det [veiledninga] litt mer forut, og det hadde jeg etterlyst det også (Charlotte).

### 6.3.3 Lærerrollen – dokumentasjonsarbeid

Det er mye dokumentasjon i kontaktlærerrollen. Lærerne ba om tilbakemeldinger knyttet til hvordan de skulle følge elevene best mulig opp. Lærerne tok særlig opp dokumentasjon og utforinger knyttet til skriving av individuell opplæringsplan (IOP). Lærerne poengterte at det ikke var noe de hadde fått opplæring i, gjennom utdanningen sin. Det førte til at lærerne trengte veiledning til hva individuell opplæringsplan skal inneholde og hvordan skrive den. De visste ikke hva den skulle inneholde, eller hvilke forventninger som var knytte til planen. Det førte til at de tok kontakt med veilederen for å få bistand til hvordan den skulle skrives.

Hvordan skrive IOP? (Anne).

Jeg fikk en del veiledning rundt IOP-skriving, og ved juletider når halvårsrapportene skulle inn (Charlotte).

### 6.3.4 Lærerrollen - Skole-hjem-samarbeid

Flere av informantene trakk frem at de opplevde foreldresamarbeid som krevende, spesielt i begynnelsen av skoleåret. Det førte til at de tok kontakt med veilederen sin for å få råd til

hvordan de skulle beherske utfordringene. Det var særlig i tilfeller hvor foresatte var misfornøyde med skolen, eller i situasjoner foresatte ønsket tilrettelegging for sitt barn. Det kunne og gjelde sosiale forhold, hvor lærerne måtte håndtere konflikter innad i klassen.

Min største utfordring i starten av året har jo vært spesielt foreldrekontakt, hvordan håndtere, hvordan jeg ordlegger meg, hvordan jeg prater med dem, og da har jeg brukt veileder (Anne).

Lærerne opplevde at veileder kunne bidra i møter med foresatte. Det kunne være i forbindelse med foreldremøter eller foreldresamarbeid.

... for eksempel hvordan gjennomføre et foreldremøte. Hvordan ha utviklingssamtalen, for man skyter jo litt i blinde som nyutdannet (Charlotte).

Hvis jeg fikk en melding fra foreldre så var jeg sånn "hva skal jeg svare her?" og da hjalp hun meg med å svare på det (Charlotte).

Det har vært en gang en far som var sint på meg, eller sint på skolen, som kunne ringe veldig mye og bli veldig sint. Og det gikk veldig inn på meg og var veldig uvant, jeg hadde aldri opplevd det før (Anne).

Samarbeid med foresatte er en sentral del av lærerrollen, og særlig som kontaktlærer. Lærerne trengte bistand med å opptre profesjonelt i møte med foresatte. Som kontaktlærere, var lærerne også i samarbeid med andre etater. Ved oppfølging av elevene var det utfordringer knyttet til hvordan de skulle forholde seg til andre etater. I disse sakene, hvor det var andre involverte, tok lærerne i stor grad kontakt med veileder for bistand.

Jeg har hatt en 9A-sak (Opplæringsloven, §9A) blant annet, hvor jeg har jobbet med hvordan håndtere (Anne).

Det var særlig i de sakene det er kontakt med barnevern (Charlotte).

Særlig i barnevernssaker eller situasjoner hvor foresatte ikke har vært fornøyde, har veilederne bidratt med erfaringsdeling. Samtlige lærere har opplevd tilkortkommenhet i utfordrende saker. Flere poengterte at de ikke hadde faglig tyngde til å håndtere slike saker, og brukte dermed veileder til å rådføre seg med.

### 6.3.5 Tidsbruk

Gjennom intervjuene har det kommet frem at samtlige lærere har fått tilbakemelding på hvor lenge de burde være på skolen etter bunden arbeidstid, og hvor *mye* de skulle arbeide. Det har opplevdes betydningsfullt fordi det gir et bilde av hvordan lærerne skal jobbe, og hva som er forventet av dem. Samtlige presiserer viktigheten av å få tilbakemelding på dette.

Jeg har opplevd at man kan jobbe seg i hjel som lærer, og da har det vært fint å ha en annen som sier “nå må du slutte å jobbe” (Charlotte).

Det var godt å få begrensninger satt fra noen rundt deg (Belinda).

Veilederen min så at jeg var lenge på skolen. Da kom hun til meg og sa at «du kan ikke jobbe her til 18-19 hver dag, for da kommer du til å slite deg ut» (Anne).

Alle informantene forteller at de har fått hjelp fra veileder til å sette grenser for seg selv. Disse grensene er knyttet til hvordan lærerne skulle utføre jobben på skolen. Det ble også satt fokus på hvor grensene gikk for lærernes fritid. Det var forventninger knyttet til hvor tilgjengelig lærere skulle være, spesielt ovenfor foresatte. Det kan være krevende å finne ut hvordan nye lærere skal løse det.

Jeg fikk gode råd fra veilederen min om å sku av telefonen når jeg kom hjem, ikke ha appen på mobilen, slå av varslingene, og at jeg ikke trenger å svare etter klokka fem (Anne).

Disse grensene er knyttet til lærernes arbeidstid og hva som inngår i den, men også hvordan det er mest hensiktsmessig å bruke tiden på skolen. Lærerne fikk redusert undervisningstimer, både fordi de er nyutdannet, men også fordi samtlige er kontaktlærere. Denne tiden kan brukes til oppfølging av elever, planlegging av undervisning og dokumentarbeid. Det krever retningslinjer for hvordan denne tiden kan utnyttes godt nok.

På et tidspunkt skulle jeg skrive ti pedagogiske rapporter for elever i klassen. Den første jeg skrev var på nesten 15 sider. Jeg limte inn elevarbeid fordi jeg ikke visste

hvordan jeg skulle gjøre det. Jeg var kjempenøye, og da kom veilederen min og sa at det var bra pedagogisk rapport, men at jeg ikke hadde tid til å skrive alt det der (Charlotte).

Det kan være mye usikkerhet knyttet til å begynne på en ny arbeidsplass, og ansatte ønsker å prestere. Det har vært verdifullt for lærerne å få tilbakemelding på hva som er satt av krav og hva som er forventet av dem.

De [veileder og leder] har vært veldig tydelig på at «nå er det psykisk helse, nå er det helsesykepleieren som tar den delen. Det er ikke din jobb å gjøre det her». De har tydeliggjort rammene for meg, hva som er min jobb. Og det tror jeg ikke er lett som ny lærer, for det er overveldende at elevene kommer med problemer som har stor spredning alvorlighetsgrad, og hva som er din jobb og ikke – de linjene er jo kjempediffuse i lærerjobben. Så jeg synes de har vært med å tydeliggjøre «her stopper din jobb, nå tar helsesykepleieren helt over», eller «nå er det en elev som ikke trives helt på skolen, og har det litt vanskelig med tankene sine, ok, da er det tankene. Det skal ikke du prate om, det er helsesykepleier som skal gjøre, og så har du det som kan jobbes med på skolen». Så det har vært veldig klare linjer der som har vært veldig nyttig for meg (Anne).

#### 6.4 Oppsummering av funnene

Jeg har tatt utgangspunkt i analyseprosessen, problemstillingen og intervjuene når jeg har presentert funnene. Det har ført til underkategorier (kapittel [6.1](#), [6.2](#) og [6.3](#)), basert på forskningsspørsmålene. Det var tidvis krevende å plassere ulike sitater under en kategori, fordi ulike sitater kunne passe flere steder. Jeg har forsøkt å lage en fremstilling som representerer informantens utsagn, samtidig som jeg har forklart likheter og ulikheter i det informantene beskrev.

Informantene er enige om flere ting; de er enige i at veiledningstilbudet er viktig, og at veiledningsøktene ga dem et læringsutbytte. Veiledningen ble organisert på forskjellige måter på de ulike skolene. Det viser at veiledningstilbudet varierer fra skole til skole. En informant

opplevde at veiledningen skjedde jevnlig, mens andre informanter hadde veiledning ved behov. Det kan forklares på ulike måter; mangel på tid og behov for veiledning ble beskrevet som faktorer for hvordan veiledningen ble organisert. Veilederne prioriterte ulike veiledningsmetoder, hvor samtale mellom veisøker og veileder ble mest vektlagt. Veisøkerne opplevde at veiledningen dekket deres behov.

Informantene var enige om at de hadde en god relasjon til både veilederne og skoleledelsen sin, og at det bidro til økt læringsutbytte. De er også enige i at veiledning bidro at veisøkerne fikk god informasjon om arbeidsplassen og om arbeidsforholdene på de ulike skolene. Samtlige informanter fikk tilbakemelding fra veilederne sine om mengden de skulle jobbe, og de fikk hjelp til å sette grenser for seg selv. Det førte til at det ble satt en standard for hvor mye de skulle arbeide og hva som var deres ansvar. De opplevde også at veileder ga dem gode råd og at de var gode rollemodeller. Informantene fikk også informasjon om hvilke forhold som var viktige i deres rolle som kontaktlærere. De fikk innføring i kollegasamarbeid og hvordan de skulle forholde seg til andre instanser som skolen samarbeidet med. Det ble også trukket frem hvordan de kunne samarbeide med foresatte og kollegaer.

Informantenes svar har gitt meg en oversikt over hvordan veiledning kan bidra til støtte vi veisøkers profesjonelle utvikling. I neste del av oppgaven skal jeg drøfte mine funn i samsvar med aktuell teori.



## 7.0 Drøfting

I forrige kapittel ([6.0](#)), *Presentasjon av funn*, har vi sett at veiledningen foregår på ulike måter hos de forskjellige informantene. Samtlige informanter pekte på at veiledningen inneholdt empatiske kvaliteter, og at de fikk mulighet til å drøfte utfordringer de hadde. De hadde en god støtte i flere ledd; både veileder, kollegaer og ledelsen var i stor grad til stede for veisøkerne. Med utgangspunkt i mine funn, vil jeg knytte det teoretiske perspektivet sammen, for å belyse oppgavens problemstilling.

*Hvordan kan veiledning bidra til støtte i veisøkeres profesjonelle utvikling?*

I dette kapittelet skal jeg drøfte funnene mine i tråd med teori og forskning som er beskrevet i kapittel [2.0](#) og [4.0](#). Det ble en naturlig inndeling i datamaterialet. Drøftingskapittelet er delt inn i tre deler, hvor hver enkel del vil besvare hvert enkelt forskningsspørsmål. Disse er som følger:

1. Hva kjennetegner veiledningsprosessen?
2. Hva kjennetegner forholdet mellom veisøker og veileder?
3. Hvordan bidrar veiledning til veisøkers forståelse av lærerrollen?

I kapittel [7.1](#) vil jeg forsøke å besvare det første forskningsspørsmålet mitt, som handler om hvordan veiledning ble organisert. Videre, i kapittel [7.2](#) belyser jeg det andre forskningsspørsmålet, ved å gjennomgå hvordan relasjon, rollemodell og empati kommer frem fra datainnsamlingen. Avslutningsvis vil jeg se på det tredje forskningsspørsmålet. Her vil avgrensning, trygghet og skolekultur være sentralt. Sett in flettesetning til neste underoverskrift

### 7.1. Veiledningsprosessen

Hensikten med denne delen av drøftingskapittelet er å diskutere hva som kjennetegner *veiledningsprosessen*. For å besvare spørsmålet vil jeg drøfte *organisering* av veiledningen. Veiledningsorganiseringen handler om hvordan veiledningstilbudet blir organisert. I følge Løw (2009) kan god organisering legge til rette for en mer effektiv og strukturert veiledning. Samtidig kan en mangelfull organisering føre til at veiledningen blir uproduktiv og at

deltagerne ikke får utbytte av veiledningsprosessen. Derfor er det viktig at veiledningen organiseres på en hensiktsmessig måte, som tar hensyn til både veileder og den som mottar veiledning. På denne måten kan veiledningsprosessen bli mer effektiv og bidra til økt kompetanse og kvalitet i veiledningen.

Jeg diskuterer først hvordan veiledningsmøtene ble organisert, og hvordan det bidro til økt læringsutbytte for veisøkerne. Videre viser jeg til hvordan skoleledelsen tok del i veiledningstilbudet veisøkerne har fått. Veiledningssamtale blir trukket frem som metoden som ble brukt i størst grad. Her viser jeg hvordan det sosiokulturelle aspektet er viktig for veiledningssamtalen. Så diskuterer jeg hvordan mange av informantene oppga at det ble brukt *lærende dialoger*. Til sist diskuterer jeg hvordan forskjellige skoler brukte avtalt- og ikke-avtalt observasjon som metode.

### 7.1.1 Organisering

Kunnskapsdepartementet (2021) har formulert ulike prinsipper som veiledningen i norsk skole skal innebefatte (jfr. Kapittel [3.2](#)). Noen av prinsippene er knyttet til veisøkers *utdannelse, kvalifisering og profesjonsutvikling*. Det viser til de formelle elementene som handler om forhold rundt veisøker. Dette inkluderer veisøkerens utdanningsbakgrunn, oppnådde kvalifikasjoner og behovet for profesjonell utvikling. Prinsippene som spesifikt angår veisøkerne, omhandler *overgangen* fra utdanning til yrke, *videreutvikling* av veisøkerens kompetanse, samt tilpasning av veiledningen i tråd med veisøkerens *forutsetninger og behov* (Kunnskapsdepartementet, 2021). Resultatene fra mine undersøkelser viser at informantene primært etterspurte veiledning basert på de sistnevnte prinsippene.

Nasjonale føringer understreker lik organisering av veiledning over hele landet, for å sikre at veisøkerne mottar samme tilbud og en jevn oppfølging. Med utgangspunkt i min empiri viser det seg imidlertid at veiledningen ble organisert ulikt på de forskjellige skolene informantene jobbet på. Alle lærerne startet omtrent samtidig i yrket, og dermed burde skolene ha fulgt de samme reglene og nasjonale retningslinjene. Alle informantene er lærere på ungdomsskolen, i øst- og sentrumsområdene av Oslo, med Oslo kommune som arbeidsgiver. Det kunne forventes

at dette skulle føre til en enhetlig opplevelse av veiledningen, i tråd med normene (jfr. Kapittel [3.2](#)). De hadde hver sin veileder, men organiseringen av veiledningen fulgte ikke de nevnte prinsippene. For de tre veisøkerne uten systematiske møter med veilederen sin, var det heller ingen plan for gjennomføringen av veiledningen. Charlotte påpeker at det virket som om veiledningsordningen og tilbudet ble etablert for å se "proft ut på papiret". Dette tyder på at veiledningstilbudet veisøkerne mottok ikke stemte overens med de etablerte normene for forventet praksis når nyutdannede lærere starter i yrket. Funnene indikerer at tre av lærerne ikke mottok veiledning i sitt andre yrkesaktive år, selv om de alle fortsatte i samme stilling det påfølgende året. Veiledning, som et systematisk og konstruktivt møte mellom en uerfaren og erfaren lærer, kan være hensiktsmessig (Skagen, 2004). Å tilrettelegge og skape rom for at en uerfaren lærer får anledning til å diskutere seg selv som lærer og sitt forhold til elevene, bør være et tilbud til alle. Rambølls (2021) rapport om antall lærere som mottar veiledning indikerer imidlertid at ikke alle nyutdannede lærere i skolesektoren har tilgang til dette tilbudet.

Bare én av de fire veisøkerne hadde veiledning som var i tråd med *Nasjonale prinsippene for veiledning av nyutdannede lærere*, som beskrevet i kapittel [3.2](#). Belinda deltok i planlagte, strukturerte og målrettede møter med veilederne sine og veiledningsgruppen. De nasjonale prinsippene spesifiserer at veiledningen skal være systematisk i de to første årene, med avsatt tid og en strukturert og målrettet plan (Kunnskapsdepartementet, 2018). Dette sammenfaller med Rambølls (2021) beskrivelse av veiledning, som vektlegger *systematikk*. Belinda fikk veiledning i samsvar med de nasjonale retningslinjene for veiledning, med klare mål og temaer som skulle tas opp i hver økt. Hennes veiledning la vekt på struktur og progresjon, i samsvar med Løw (2009). Belindas tilbud om veiledning, kan i forstås i lys av Handling- og refleksjonsmodellen (Lauvas & Handal, 1990). De avklarte tema på forhånd og etablerte en veiledningsgruppe hvor alle nyutdannede lærerne på skolen deltok. Det skapte rom for en reflekterende dialog (Ullenberg, et al, 2017).

Ifølge Løw (2009) er det primært veilederens ansvar å sikre veisøkerens læring. Dersom veisøkeren opplever møtene som ustrukturerte og uplanlagte, det det føre til en lavere progresjon, sammenlignet med dem som møter godt planlagte og strukturerte veiledningssesjoner. Resterende informanter mottok veiledning etter behov, der veilederen var tilgjengelig når veisøkeren opplevde behov for det. Dette innebar manglende mål og plan for

progresjon. Ved fravær av en tydelig progresjon kan veiledningen feile i å oppnå ønskede mål. På den annen side argumenterer Bjørndal (2008) for at veiledningen bør fremme veisøkerens læring, utvikling og problemløsning. I henhold til dette perspektivet er det ikke nødvendig at alle veiledningssesjonene er strukturerte med forhåndsbestemte temaer. Utvikling skjer i rykk og napp, og veisøkernes utfordringer, som de trenger hjelp til å håndtere, kan ikke alltid forutsees. Som Rambøll (2021) viser til, er ikke veiledning nødvendig hver uke, kunne det vært hensiktsmessig med hyppigere og mer organiserte møter mellom veisøker og veileder.

Når veilederen ikke har en overordnet plan for veiledningssesjonene, blir veisøkeren ikke klar over formålet med veiledningen og hva som forventes å oppnås gjennom veiledningsforholdet. Når veiledningsøktene innehar konkrete planer, følger et årshjul og diskuter temaer knyttet til aktuelle hendelser på skolen, fører det til at veiledningen blir forutsigbar. På den ene siden kan faste møter og systematikk være hensiktsmessig (Rambøll, 2021; Løw, 2009), da det gir læreren muligheten til å forberede seg og reflektere over ulike problemstillinger i forkant. Dette kan bidra til å artikulere hendelser og erfaringer i skolehverdagen. På den andre siden kan verken veileder eller lærer forutsi alt som skjer i løpet av en skolehverdag. Dette kan føre til at læreren ikke får den hjelpen eller støtten hun trenger, fordi det ikke passer med planene som foreligger for veiledningssesjonen (Bjørndal, 2008).

For de informantene som ikke hadde systematiske møter, foregikk veiledningen når veisøker trengte bistand til å løse utfordringer. Veiledningen ble tilrettelagt i form av at alle hadde veileder, og alle hadde nedslag i undervisningstid, men likevel poengterte to av veisøkerne at det ikke var tid til å gjennomføre veiledning. Samtidig viser Lejonberg (2018) til at dersom veiledere som ikke har tid, eller er tilgjengelige for veisøkeren sin, kunne det vært til hinder for veiledningens utbytte. Lejonberg (2018) viser også til veileders *etiske* forpliktelser overfor veisøker. Det handler blant annet om at veileder skal ha *tid* til å ha rollen som veileder.

I tråd med Eratus (2004) nivåer for læring, er det siste nivået er *intensjonsdrevet og målrettet* læring (Eratus, 2004). På dette nivået skjer læringen når veisøker tar kontakt med veilederen. Hvis veisøkeren ikke å beherske utfordringer i profesjonsutøvelsen, vil det være nødvendig å kontakte veilederen for å få klarhet i utfordringen. Veisøker oppsøker veilederen aktivt, intensjonsdrevet og målrettet, med et ønske om å øke egen kunnskap. Samtlige veisøkere tok

kontakt med veilederne sine når de ønsket å øke sin egen kunnskap, ved å stille spørsmål og be om erfaringer fra veileder. Veileder spilte dermed en sentral rolle som dialogpartner. Veisøkerne pekte på at veilederen hadde en sentral rolle når veisøkerne sto i problemer. De oppsøkte veilederen sin, på eget initiativ, med et ønske om å øke egen kunnskap. Det kan bidra til å øke veisøkers praktiske yrkesteori. Det er, som allerede beskrevet, bare i visse situasjoner veisøker praktiske yrkesteori kan artikuleres og beskrives (Lauvås & Handal, 1990). Når veisøkerne tok kontakt med veilederen på eget initiativ, kunne det skape situasjoner hvor veisøker opplevde rom til å artikulere sin praktiske yrkesteori.

Charlotte beskriver at veiledningens formål er å bidra til at nyutdannede lærere kan "holde hodet over vannet" og støtte dem i deres første yrkesaktive år. Anne påpeker derimot at veiledningen ikke ville ha funnet sted hvis ikke hun hadde tatt initiativ til det i oppstarten av skoleåret (jfr. Kapittel [6.1](#)). Lejonberg (2018) fremhever at veiledningstilbudet bør være utformet for å minimere byrden for veisøkeren, da behovet for å etterspørre veiledning eller ta initiativ selv kan føre til at veiledningen oppleves som byrdefull. Dette kan i sin tur resultere i redusert profesjonell utvikling og en opplevelse av å være i "enda et møte" i en travel arbeidshverdag. Det var lav terskel for å ta kontakt med veileder, men tre av veisøkerne opplevde at det var de som måtte ta initiativ til det.

Funnene fra undersøkelsen indikerer at veiledningen ble organisert ulikt på de forskjellige skolene informantene jobbet på, og at bare én av de fire veisøkerne hadde veiledning som var i tråd med Nasjonale prinsipper. De andre tre mottok veiledning etter behov, og to av veisøkerne påpekte at det ikke var tid til å gjennomføre veiledning. Organiseringen av veiledningen kan dermed oppsummeres med at det ikke forelå en plan, i tre av tilfellene. Det var opp til den enkelte veisøker å etterspørre veiledning. Manglende veiledning kan resultere i at lærere ikke lenger ønsker å bli i yrket (Hollup & Holm, 2015). Det kan derfor være å hensiktsmessig å kritisk å vurdere om veiledningen som disse lærerne erfarte, bidrar til å opprettholde yrkesengasjementet. Til tross for at veisøkerne opplevde å være fornøyde med tilbudet, kan manglende veiledning bidra til at flere slutter i yrket etter få år (SSB, 2019)

En annen betraktning er at manglende veiledning innebærer at veisøkeren mister en arena for refleksjon i fellesskap. I tråd med Klemp (2013) gir refleksjon mulighet for ny erfaring og

kunnskap, som kan bidra til økt læringsutbytte for veisøkeren. Derfor kan et veiledningstilbud som tilpasser seg veisøkernes behov være hensiktsmessig for å sikre ønsket læringsutbytte. Det er mye som tyder på at det ikke ble tilrettelagt godt nok for det. Arbeidsbelastningen og mengde arbeid førte til at verken veileder eller veisøker tok seg tid til å gjennomføre de timene som var tilgjengelige for veiledning. Det er avgjørende for nyutdannede læreres profesjonelle utvikling å sette av tid til å reflektere over egne erfaringer (Amdal & Ulvik, 2019).

### 7.1.2 Skoleledelsen som en del av veiledningstilbudet

Skoleledelsen kan bidra med å påvirke profesjonsfellesskapet positivt (Amdal & Ulvik, 2019). Mine funn viser at ledelsen på de aktuelle skolene som veisøkerne arbeider på, har vært en del av veiledningstilbudet som de har fått. Funnene viser at veisøkerne var fornøyde med at skoleledelsen var en del av veiledningstilbudet. Det er fordelaktig at skoleledelsen er tilgjengelig, fordi det kan bidra til kortere avstand mellom nye lærere og skolens ledelse. Alle informantene beskrev at skoleledelsen har hatt åpne dører inn til sitt kontor. De har også gått ut og inn av veisøkernes klasserom. Funnene viser også at informantene oppga at skoleledelsen har bidratt til å gi veisøkerne innsikt i skolens kultur og årshjul. At informantene møtte ledelsen hyppig, kan ha bidratt til at veisøkerne hadde flere erfarne å lene seg på. Det viser til en god relasjonskompetanse (Lejonberg, 2018). Terskelen for å spørre om råd kan bli lavere, og de kan svare på andre spørsmål enn det veilederen kan. Skoleledelsen viste at de var tilgjengelige for veisøkers problemstillinger, som var knyttet til at de var nye som lærere, uten erfaring for å løse utfordringer.

Til tross for disse positive aspektene er det imidlertid flere potensielle utfordringer knyttet til ledelsens rolle som veileder for nytilsatte lærere. Det er mest gunstig for veilederforholdet om begge parter er involverte med et likt premiss (Lauvås & Handal, 1990). En av disse utfordringene er risikoen for at lederen ikke gir veisøkeren meningsfull eller effektiv veiledning, noe som kan resultere i mistillit mellom partene (Lejonberg, 2018). Dersom ledelsens veiledning ikke er tilfredsstillende, kan dette også påvirke profesjonsfellesskapet som helhet, fordi ledelsen spiller en betydelig rolle i veisøkernes opplevelse av arbeidsmiljøet. Hvis

ledelsen ikke informerer veisøkerne om skolens organisasjon, kan det føre til at nye lærere bruker mye tid på å finne ut av det selv (Amdal & Ulvik 2019). Videre viser funnene at veisøkerne ikke alltid var informert om tidsplanen for skolens arrangementer. Funnene viser blant annet at Charlotte ikke visste når «ting skulle skje». Ledelsen hadde dermed ikke informert tilfredsstillende om det, noe som førte til at Charlotte tok kontakt med veilederen sin for å finne ut av aktuelle situasjoner. Det førte til at Charlotte ba om en endring i veiledningstilbudet.

En annen potensiell utfordring er at veisøkerne kanskje ikke er fullt ut ærlige angående hendelser knyttet til egen yrkesutøvelse. Dette kan føre til en rollekonflikt, da ledelsens oppgave er å veilede veisøkeren på lik linje med andre ansatte. I tillegg kan det oppstå situasjoner der veilederen mangler objektivitet i vanskelige problemstillinger knyttet til ledelsen, andre kollegaer eller skolekulturen. Til tross for dette, viste funnene at informantene opplevde at de hadde god kontakt med skoleledelsen.

### 7.1.3 Veiledningssamtalen

Informantene i denne studien, viser til at det i størst grad er *samtaler*, og *samtalefølelsen* de fikk gjennom veiledningen som førte til læring. Det ga dem en arena til å diskutere ting som hadde skjedd i løpet av den siste perioden, eller drøfte en problemstilling de måtte ta høyde for. Gjennom lærernes første år har de diskutert, reflektert, deltatt i møter og undervist. Det har vært interaksjon med elever, foresatte, kontaktlærere, spesialpedagoger, miljøarbeidere og ledelsen. Det har ført til at veisøker har en opplevelse av å ha ervervet nye ferdigheter. I følge Vygotskys (1987) sosiokulturelle læringsteori, er interaksjonen mellom mennesker sentralt for læring og utvikling (Boge, 2007, s. 18). Informantene poengterer videre at deres kunnskap har økt. De har ervervet kunnskap gjennom veiledningsøktene, men like mye av deres kunnskap om “hvordan å være lærer” kommer av at de har jobbet som lærere i (minst) et helt år. På den måten kan vi forstå at veilederne fungerte som stillas for veisøkerne (Bråten, 2002). Damsgaard og Heggen (2010) viser til at *kunnskap* er noe som kan overføres fra den ene til den andre, i dette tilfellet fra veilederen og til veisøkeren. Det kan bidra til å videreutvikle veisøkerens

profesjonelle utvikling. Stillaset bygges, som jeg har vist til i kapittel [4.1](#), fra bunnen og opp, og slik kan tegne et bilde av veisøkers opplevelse av at de bygget kunnskapen fra bunn, og etter hvert nådde en topp som gjorde dem bedre rustet til et nytt skoleår.

Når veisøker sto fast med et problem, og ikke kom seg videre, kunne veileder være behjelpelig til å utvikle veisøkers læring, og veilederne støttet på den måten veisøkerne i deres *nærmeste utviklingssone* (Bråten, 2002). Det er ikke gitt at veiledningssamtalen foregår innenfor veisøkers nærmeste utviklingssone, fordi det er ulike faktorer som spiller inn (Bjerkholt, 2013). Det kan være relasjonen mellom veisøker og veileder, eller være knyttet til hvilke forventninger de har til hverandre. Det kan sees i sammenheng med Lauvås og Handal (1990) praksistrekant ([4.2.2](#)). Praksistrekanten, og et bevisst forhold til den modellen, kan bidra til at veisøker artikulere kunnskap og klarer å begrunne sine valg (Lauvås & Handal, 1990). Det krever at veileder har innsikt i veisøkers hverdag, og kjenner til veisøkers rammer og omgivelser.

#### 7.1.4 Lærende dialoger

*Lærende dialoger* kan fungere for å svare på veisøkernes spørsmål som skjer der og da (Bjerkholt, 2017). Det kan bidra til at veisøkerne får svar på problemstillinger, at hindringer tilsidesettes, og andre oppgaver dermed kan utføres. Informantene beskrev "små samtaler" som oppleves som positive. Veilederne, ifølge informantene, tok seg tid til slike samtaler eller informerte om tidsbegrensninger, slik at veisøkerne kunne bruke den tilgjengelige tiden som veilederne hadde, hensiktsmessig. Bjerkholt (2017) fremhever videre at formålet med veiledning er å bidra til utviklingen av et profesjonsfelleskap, tilpasset veisøkernes individuelle behov og basert på den støtten de har behov for.

Anne spesifiserte at meningsfulle samtaler fant sted på vei inn i klasserommet eller i gangene. Både Charlotte og Dina refererte til tilstedeværelsen av veilederen i deres undervisningssituasjon. Det de betraktet som veiledning, vil i dette tilfellet være *lærende dialog* (Bjerkholt, 2017). Samtalene på arbeidsplassen ble sett på som læringsmuligheter og en anledning til å diskutere aktuelle situasjoner. Imidlertid kan hyppige lærende dialoger erstatte behovet for strukturerte og planlagte veiledningssesjoner, som påpekt av Bjørndal (2008).



Bjørndal (2008) vektlegger problemhåndtering, læring og utvikling. Disse samtalenes i gangen, på vei inn i klasserommet, eller andre arbeidsrelaterte møteplasser mellom veisøker og veileder, kan bidra til håndtering av øyeblikkelige utfordringer. På den annen side kan hyppige lærende dialoger begrense veisøkernes evne til å reflektere over mer langvarige problemstillinger. Selv om disse dialogene gir umiddelbare svar, legger de ikke til rette for en grundig refleksjon med klare mål og progresjon, som Løw (2009) påpeker i sin definisjon av veiledning.

Til tross for at veisøkerne i stor grad deltok i lærende dialoger i gangen eller i klasserommet i stedet for mer formell veiledning, var lærerne fornøyde med veiledningstilbudet. Den tiden som ikke ble benyttet til planlagt veiledning i timeplanen, ble kompensert ved å ha hyppigere kontakt i visse perioder og mindre kontakt i andre. Dette viser at veisøkerne, til tross for at veiledning ikke fulgte en bestemt plan, opplevde at de var tilfredse med tilbudet.

#### 7.1.5 Observasjon

Veisøkerne ble observert på ulike måter. Disse kan deles i *avtalt* observasjon og *ikke-avtalt* observasjon. I tråd med Kunnskapsdirektoratet (2022) legges det føringer for at observasjon en del av veiledningstilbudet til nyutdannede lærere. Belinda og Anne ble observert av veilederne sine, og sammen hadde de en samtale i etterkant med tilbakemeldinger. Observasjon skal fungere for at veilederen skal kunne gi ei tilbakemelding til veisøkeren (Elstad et al, 2012).

Anne og Belinda beskrev at de fikk hjelpsomme tilbakemeldinger, som førte til endring i deres undervisning. De fikk tips og råd fra veilederne sine. Belinda viste blant annet til visuelle virkemidler knyttet til hennes undervisning. Tipsene ble gitt etter observasjon, og inneholdt nøkkelbegreper som visualisering, startere og stoppeklokke i undervisningen. Som følge av å ha observert, hadde veilederen tilstrekkelig informasjon til å kunne bidra til at Belinda fikk løftet undervisningen. Konkrete tips, slik Belinda forklarte, kan også sees i sammenheng med mesterlæretradisjonen, hvor veisøker utfører en handling som veileder tilrettelegger for eller viser på forhånd (Smith & Ulvik, 2018). I en observasjonssituasjon har veilederen mulighet til å se på veisøkers handlinger med egne øye og fra sitt eget perspektiv. Veileder kan ta for seg

veisøkers handlinger, som videre kan skape en forståelse for hvorfor veisøker gjør som hun gjør. Da kan veiledning bidra til at veisøkers tause kunnskap blir artikulert.

Observasjon bidro også til at veilederen kunne se hva som foregikk i klasserommet og danne seg en mening om hva som skjedde. Veilederen får dermed et øyeblikksbilde av hvordan veisøker mestrer lærerrollen. Det fører også til bedre innsikt i hvem elevene er, rutiner i klasserommet og ytre rammer for undervisningen. Det skaper et bedre grunnlag for å kunne sette seg inn i utfordringer veisøkeren opplever i arbeidshverdagen. Når veisøkerne trenger bistand fra veilederen, hadde veilederen innsikt i hvem elevene er og hvordan veisøkeren kan løse utfordringene mer effektivt.

Planlagt og avtalt observasjon kan oppleves som *kunstig*. Det kan også påvirke klasseromsdynamikken. Veisøker planla at veilederen skulle være inne i klasserommet, og planla undervisningen deretter. Elevene kan oppføre seg annerledes enn de vanligvis gjør, i kraft av at det er en "fremmed" i klasserommet. Det er dermed sentralt at både veileder og veisøker har det i bakhodet når eventuelle tilbakemeldinger blir gitt (Hanssen, et al, 2013). Til tross for dette, viser min empiri viser at informantene opplevde at tilbakemeldingene de fikk var relevante for deres undervisning. Funnene viser at tilbakemeldingene var knyttet til selve undervisningen, og i mindre grad knyttet til elevene. Tilbakemeldingene kunne være knyttet til startere i undervisningen eller visualisering av lærestoffet. Observasjon bidrar også til at veiledningen blir tettere knyttet til veisøkers praksis. Belinda poengterte at veilederen hennes ga henne praksisnære tips hun kunne ta med inn i undervisningen.

Charlotte og Dina ble observert i tilfeldige former. Det kunne være at veileder var inne i klasserommet, uten formål om å veilede. De fikk tilbakemeldinger når veilederen hadde rolle som ressurslærer inne i deres klasserom, fremfor rollen som en observerende veileder. De fikk dermed tilbakemeldinger på undervisningen deres, selv om det ikke var etter avtale i forkant. Denne formen for veiledning kan føre til en rolleblanding. Når veilederne er inne i klasserommet, er de i rolle som lærer, på lik linje med veisøkerne. Det kan dermed oppleves som en rollekonflikt når veisøker i etterkant får veiledning på hvordan hun underviste eller forholdt seg til elevene i klasserommet. På en annen side sett, bidrar denne uformelle formen

for veiledning til at veilederen får et autentisk bilde av hvordan veisøkeren er i klasserommet (Hanssen & Østrem, 2013).

Når veiledningen derimot ikke inneholder observasjon, eller at det bare skjer i tilfeldige former, kan det bidra til at veileder ikke har et konkret bilde av hvordan undervisningen foregår. Da er det bare veisøkers fremstilling som blir representert i veileidningsøktene. Det kan skape en avstand mellom det veisøker ønsker å få bistand til, og det veileder har mulighet til å formidle. Veileder har dermed ikke innsikt i veisøkers rutiner, elever og andre rammer som er med å påvirke hvordan undervisningen foregår. Det kan skape lite rom for refleksjon med bakgrunn i hvorfor valg blir tatt, og på hvilket grunnlag (Klemp, 2013).

## 7.2 Forholdet mellom veisøker og veileder

Del to av drøftingskapittelet baserer seg på forholdet mellom veisøker og veileder. I rollen som veileder er det avgjørende å ha kompetanse for å bygge relasjoner med veisøkeren. Tillit og trygghet mellom veisøker og veileder antas å være en vesentlig faktor for vellykket veiledning (Lejonberg, 2018). Tillitt og trygghet kan resultere i færre misforståelser og økt evne til å tilegne seg ferdigheter og forståelse. Jeg legger til grunn at veiledningsforholdet mellom veisøker og veileder bar preg av at de hadde en god relasjon.

### 7.2.1 Relasjonen i veiledningsforholdet

Informantene beskrev at veiledningsforholdene bar preg av at relasjonen var god. Informantene omtalte veilederne i positive ordelag, og opplevde at veilederne var viktige i deres arbeidshverdag. Det bidrar til økt læringsutbytte for veisøkerne, fordi trygghet og gode relasjoner øker læringsutbytte for veisøkerne (Lejonberg, 2018). Informantene beskrev at veilederne deres hadde høy troverdighet. Videre ble det beskrevet at veilederne ga veisøkerne gode og ærlige tilbakemeldinger. Det førte til at informantene opplevde at veiledningen var

hensiktsmessig for deres læring. Veilederens rolle er å bidra til å videreutvikle profesjonsfellesskapet, samt gi den støtten veisøker har behov for (Bjerkholt, 2017).

Informantene pekte på at veiledningen var tilpasset dem og deres behov. Flere informanter pekte også på at veiledningen bidro til at de holdt “hodet over vann” deres første yrkesaktive år. Veisøkerne opplevde blant annet at veiledningen bidro til problemhåndtering, både i faglige spørsmål og i møte med andre aktører, i tråd med Skagen (2004). Det er en forutsetning at veisøker og veileder har en god relasjon for å kunne ha et vellykket veiledningsforhold. Det kan føre til at veisøkeren tør å ta opp de problemstillingene som opptar en der og da. Informantene beskrev at veiledningen i stor grad besto av samtaler, og at disse samtalenes opplevdes som positivt. Kvaliteten på relasjonen påvirker kvaliteten på veiledningen (Lejonberg, 2018). Det er veileders hovedansvar å ivareta kvaliteten på veiledningen, og veileder må være bevisst på å ivareta relasjonen i veiledningsforholdet (Bjerkholt, 2017).

Når relasjonen mellom veisøker og veileder oppleves som trygg og tillitsfull, er det lettere for veisøkerne å åpne seg. Avklaringer i forkant av veiledningsforholdet kan også bidra til å skape en trygg relasjon. Det fører til at deltakerne kan tydeliggjøre sine perspektiver. For at veisøker skal ha et ønske om å tydeliggjøre sine perspektiver, krever at veilederen innehar relasjonskompetanse (Lejonberg, 2018). En god relasjonskompetanse innebærer at veilederen er sin rolle bevisst, og jobber med utgangspunkt i at veisøkerne skal ha en positiv inngangsport til både yrket og kollegiet på skolen, noe ble poengtert av informantene.

Anne poengterte at det var hun som tok initiativ til veiledningen. Hadde ikke hun turt å ta kontakt med veileder i begynnelsen, ville ikke veiledningen funnet sted. Det er dermed sentralt at veilederen møter veisøkeren på en relasjonsbyggende og tillitsfull måte. Når Anne hadde etablert en kontakt med veilederen sin, viste hun til at veilederen hennes var der for henne når det trengtes. Hun opplevde at dersom det «brant» var veilederen lett å ta kontakt med og få bistand i situasjonen. Dette tyder på at det Anne har stor tillitt til veilederen sin.

Veiledningens hovedmål er å øke fordeler og redusere ulemper for den som søker veiledning. Veilederen har derfor et ansvar for å gi positiv støtte til den som søker veiledning. Dette kan være relatert til om veilederen har tilstrekkelig ledig tid til å utføre veilederrollen (Bjerkholt, 2017).

Når veisøker har en relasjonsorientert tilnærming til veisøker, bidrar det til støtte. Når veilederen derimot har en ekspert-orientert tilnærming med tips, informasjon og råd, bidrar veilederen til å løse konkrete situasjoner. Det kommer til syne i Annes fremstilling av veiledningsøktene, hvor det var veileder som snakket mest. Med en slik tilnærming, kan det føre til at veisøkeren ikke nødvendigvis tar i bruk metoder som hun har tilegnet seg. Det kan hindre nyskapning, fordi veisøker ikke problematiserer veisøkers handlinger, men heller vektlegger hva som virker i praksis (Bjerkholt, 2013). Denne formen for veiledning, kan føre til at veisøkers læringsutbytte blir dårligere. Veisøkeren kan dermed miste en mulighet til å analysere sin egen praksis (Klemp, 2013).

Flere informanter hadde veiledere på samme trinn som dem. Som det kommer frem i funnene, samarbeider veisøkerne og veilederne på de aller fleste skoler. De jobbet dermed tett sammen. Veisøkerne opplevde det som trygt å ha noen i umiddelbar nærhet. Det førte til at de blir godt kjent med hverandre. I et tett samarbeid, hvor veileder er tilgjengelig for veisøker, er det større sjanser for at utvikling oppstår. Veileder hadde kjennskap til veisøkers elever og rutiner. For at dialogen mellom veisøker og veileder skal være så effektiv som mulig, har det vært fordelaktig at de kjenner hverandre godt. Bråten (2002) viser til at det er en forutsetning at deltakerne i dialogen forstår hverandre. Hvis veisøker og veileder derimot ikke har en god relasjon, og at den er preget av utrygghet, kan det føre til at de misforstår hverandre. Det fører til at deltakerne i liten grad tør å delta i veiledningssamtalen (Bjerkholt, 2013). Det kan virke selvsagt at veisøker og veileder er så effektive som mulig hvis de kjenner hverandre godt. Det skaper en større forståelse for utfordringene som oppstår. Hvis veileder derimot ikke er på samme trinn som veisøker, krever det en annen form for oppfølging fra veileder. Veileder må være tett på veisøker for å holde oversikt over hva som skjer i klassen og på trinnet.

Anne var den eneste informanten som ikke på jobbet på team med sin veileder. Hun beskrev at veilederen var en utenforstående som kunne bidra med ferske øyne på utfordrende situasjoner. De så ikke hverandre hver dag, og samarbeidet heller ikke om undervisningen. Om det er utfordrende problemstillinger, opplevde hun at det var hensiktsmessig å ha en nøytral person å kontakte.

Anne fortalte også om hvordan det føltes som at veileder også var interessert i å bli kjent med henne «som person». Anne hadde opplevd å måtte stå i en sak som gjorde henne sliten. Som Bjerkholt (2017) beskriver, bør veileder gi den støtten veisøker har behov for. På en side kan man argumentere for at veileder burde hjulpet Anne med å finne ut hvordan hun kunne løse den vanskelige situasjonen som hun befant seg i. Dersom Anne hadde fått hjelp med saken hun gikk gjennom, kunne veiledningen kategoriseres som *pedagogisk* veiledning fordi saken var en ren skolesak. På en annen side kan man argumentere for at det var rett av veileder å spørre hvordan det gikk med henne på et personlig nivå. Når veilederen ønsket å hjelpe Anne på et personlig nivå tyder det på at veileders intensjon med spørsmålet var å bygge relasjon med Anne. På denne måten vil veisøken på sikt føle en større trygghet til veilederen sin. Anne sin veileder appellerer dermed også til de empatiske sidene ved veiledningsrelasjonen.

### 7.2.2. Empatiske kvaliteter i veiledningsforholdet

En god relasjonskompetanse krever at veilederen har en empatisk tilnærming til veisøkeren (Bjørndal, 2017). Ved at veilederne stilte spørsmål knyttet til veisøkernes handlinger og erfaringer, fikk de mulighet til å artikulere hva og hvorfor de utførte de handlingene de hadde gjort (Lauvås & Handal, 1990). Om det derimot hadde vært en negativ relasjon mellom veisøker og veileder, kunne det ført til at veisøkerne lukket seg. Det kunne ført til at veisøkerne i større grad sto alene i saker de hadde liten kjennskap til. Det ville ført til et fattigere veiledningstilbud for nye lærere.

Det er sentralt at veilederne møtte veisøkerne med empati, noe som kan sees på som en forutsetning for at veiledning skal være vellykket. Schibbye (2002, I Bjerkholt. 2017) viser til betydningen av at veileder har en anerkjennende væremåte, slik at veisøker opplever å bli lyttet til, og får oppmerksomhet for sine synspunkter og opplevelser. Ved å ta utgangspunkt i veisøkers perspektiv, kan det ha det bidratt til at veisøkeren i større grad kunne være mottakelig for tilbakemeldinger som ellers kunne blitt mottatt som kritikk. Informantene peker på at tilbakemeldingene de fikk var ærlige, men hyggelige. Veilederne viste dermed at de forsto veisøkerne sine, og tilpasset tilbakemeldingene etter deres behov.

I funnene viser veisøkerne til at veilederne var oppsøkende og tilgjengelige for dem. Veisøkerne viser til at de alltid visste hvem de kunne stille spørsmål til. Anne viser til at hun aldri opplevde å stå alene i saker som omhandlet henne eller hennes kontaktelever. Hun beskrev videre at hun tok kontakt med veilederen på mail eller SMS, med en gang det brant. Siden veisøkerne opplevde at de kunne ta kontakt med veileder etter behov, kunne det tyde på en god relasjon i forholdet mellom veisøker og veileder. Det viser videre at veilederne hadde en god relasjonskompetanse, i tråd med Lejonbergs (2018) beskrivelse av veileders nødvendige kompetanse. Veisøkerne beskrev også at de fikk ærlige tilbakemeldinger, med tips for hva de kunne gjøre videre. Videre ble veilederne beskrevet som lyttende, positive og nysgjerrige.

Veisøker er i en sårbar situasjon når hun ber om bistand til å løse krevende oppgaver. I en samtalekontekst, hvor veisøker skal etterspørre råd og åpne seg om sine utfordringer, bidrar empatiske kvaliteter i veiledningsforholdet at det blir lettere. Funnene viser at veisøkerne fikk tilbakemeldinger fra både veilederne og kollegaer når det er behov for det. Det vises blant annet i form av at kollegaene viste forståelse for at informantene hadde det i løpet av første arbeidsår. Det kan sees i sammenheng med kollegaveiledning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Informantene fikk tilbakemeldinger fra kollegaer om at de var tilgjengelige ved behov, og viste forståelse for at ikke alle timene gikk som smurt. Likevel viser Charlotte til en sårbarhet. Hun viser til at hun hadde tilbud om veiledning og rådføring fra kollegiet, men viser til at hun «ikke spurte, fordi hun ikke visste hva hun skulle spørre om». Det sitatet illustrerer en form for sårbarhet, i kraft av å ikke vite hva som skulle skje eller hva som var forventet av henne som lærer.

Som beskrevet i kapittel [2.1](#), peker Damsgaard og Heggen (2010) på at det er et paradoks at læreren er ferdig utdannet, men likevel ikke ferdig utlært. Det kan foreligge en forventning om at veisøker ikke trenger veiledning eller øvrig støtte, nettopp fordi veisøker er nylig utdannet. Det må dermed foreligge en god relasjon til veilederen, slik at veisøker åpner seg for veilederen. Det kan være en sårbar prosess, fordi veisøker ønsker å fremstå som kvalifisert til yrket. Funnene fra denne studien viser at veisøkerne opplever at der er mye de ikke visste, som de ikke har fått innsikt i, gjennom sitt utdanningsløp. Informantene pekte også på flere forhold de opplevde å ikke ha innsikt i. Det var blant annet dokumentarbeid, som å skrive IOP eller pedagogiske rapporter. Videre beskrev informantene at de trengte bistand til foreldrekontakt,

§9A-saker og barnevernkontakt. Det ble også pekt på at veisøkerne ikke hadde innsikt i kontaktlærerrollen og arbeidsmengde. Belinda forklarte videre at veiledningen og veiledningens tips og råd fungerte som hennes fasit. Dermed kunne hun oppleve en tilkortkommenhet ut fra den kunnskapen hun hadde fra utdanningen. Å kontakte veileder med en følelse av tilkortkommenhet, krever at læreren får opplevelsen av at det er en trygg relasjon, som vektla at veileder hadde empatiske kvaliteter.

For å oppsummere, viste samtlige av veisøkerne til at de hadde en trygg relasjon til veilederne sine. En god relasjon i veiledningsforholdet være avgjørende for å sikre en god veiledning. Skagen (2004) vektlegger *konteksten* veiledningen finner sted i. Funnene viser at informantene ble møtt med forståelse for situasjonen de befant seg i. Belinda påpekte at det var åpenhet i kollegiet for at veisøkerne kunne be om bistand fra andre i profesjonsfellesskapet. Konteksten vil i dette tilfellet bære preg av at veiledning foregikk på informantenes arbeidssted, sammen med kollegaer de arbeidet tett med. Videre ble veilederne beskrevet som oppsøkende. De kom også med ærlige, men hyggelige tilbakemeldinger knyttet til veisøkers handlinger. Det kan sees i sammenheng med veilederforholdets relasjon. Gjennom Skagens (2004) definisjon, vil veiledningsforholdet likevel bære preg av at relasjonen mellom veisøker og veileder være viktig for veisøkers utvikling. Skagen (2004) vektlegger også de sosiale, kulturelle og historiske sammenhenger. En felles forståelse og et felles utgangspunkt, skapes av en velfungerende relasjon. Å skape felles sosiale sammenhenger, kan sees i sammenheng med overgangen fra perifer deltakelse til å være sosialisert inn i yrket – og i profesjonsfellesskapet på skolen (Hoel, et al, 2008). Det kan sees i sammenheng med informantenes ønske om å at veilederne skulle være mer i forkant av informasjonsflyten, som Charlotte poengterte til sin veileder. Å være i posisjon til å både etterspørre endringer i veiledningen, men også oppleve å ikke ha innsikt i hva som skal skje på skolen, er utfordrende.



### 7.3 Veiledningens bidrag til forståelse av lærerrollen

Veiledning kan være spesielt viktig for nye lærere i deres første yrkesaktive år. Det er et stort frafall av kvalifiserte lærere i norsk skole, og mange bytter yrke etter få år (SSB, 2018). Et trygt og forutsigbart veiledningstilbud kan bidra til å holde kvalifiserte lærere i skolen. Veiledning av nyutdannede reduserer frafall fra yrket. Det kan også påvirke undervisningen på en positiv måte. Det gir også bedre klassemiljø, motiverer elevene og viser en positiv effekt på elevresultater (Bjerkholt, 2013).

I følgende delkapittel beskriver jeg hvordan de to tradisjonene, Handling- og refleksjonsmodellen og mesterlæretradisjonen kommer til syne i funnene mine. Deretter viser jeg hvordan veisøkere opplevde yrkessosialiseringen, før jeg drøfter hvordan informantene forstår og opplever lærerrollen og hvordan veiledning kan bidra til grensesetting for nyutdannede lærere.

#### 7.3.1 Veiledningstradisjoner

Basert på informantenes beskrivelser av veiledning, identifiseres både mesterlæretradisjonen og Handling- og refleksjonsmodellen i funnene mine. Veiledning tar utgangspunkt i ulike tradisjoner og med ulike didaktiske strategier (Smith & Ulvik, 2018). Det er grunn til å tro at mange ulike tilnærminger til veiledning, slik funnene viser, kan være hensiktsmessig.

Informantene beskrev veiledningen på ulike måter. Anne beskrev at det var veilederen som snakket mest når de hadde veiledningsmøter, mens Charlotte beskrev at hun og veilederen hennes diskuterte sammen. Ingen av informantene beskrev at de *reflekterte* sammen med veilederen sin. I tråd med Lauvås og Handals (1990) modell, Handling- og refleksjonsmodellen, er refleksjon et verktøy for å bevisstgjøre veisøkers profesjonsutøvelse (Bjerkholt, 2017, s. 105). Refleksjon kan bidra til at veisøker får nye erfaringer og kunnskap. Klemp (2013) understreker at veilederen burde ha en utforskende tilnærming til veisøkerens praksis. Informantene opplevde også at de fikk hjelp av veilederen sin til løse situasjoner de

sto opp i, og som de selv ikke hadde noen erfaring med. Dette i tråd med at veiledning skal fremme veisøkers problemhåndtering (Bjørndal, 2008). Informantene opplevde at det var det veilederne gjorde; de delte av sine erfaringer, enten i form av tips og råd, eller forslag til hvordan de kunne løse de ulike situasjonene de sto i, der og da. Det bidro til at lærernes problem ble håndtert, men det kan ha ført til mindre grad av refleksjon rundt den aktuelle problemstillingen. Belinda beskrev veileders ord som “fasit”, i kapittel (jfr. Kapittel [6.2.3](#)).

Belindas opplevelse av veiledning kan sees i sammenheng med Handlings- og refleksjonsmodellen. Hun opplevde at veiledningsgruppa sammen kunne reflektere over utfordringer som fant sted. Det var også tilrettelagt for forarbeid, hvor lærerne skulle forberede seg til neste veiledningsøkt. Det kunne bidra til at lærerne fikk artikulert både innsikten de innehar, hvor den kommer fra, og se det i lys av egne erfaringer (Lauvås & Handal, 1990). Gruppevis veiledning kan også bidra til at lærerne får drøftet seg selv som lærer, og artikulert hva som er viktig for dem i profesjonelle sammenhenger. Likevel er ikke refleksjon en forutsetning for å utføre en tilfredsstillende veiledning.

Refleksjon ikke var en uttalt som en metodisk tilnærming. Det var derimot tydelig at veiledningen var preget av *erfaringsdeling*. Veilederne viet lite oppmerksomhet til å analysere veisøkernes handlinger, og ingen av veisøkerne nevnte refleksjon som en aktivitet de var involvert i. Lite fokus på refleksjon kan skyldes situasjonsavhengigheter, i tråd med Lauvås og Handal (1990, s. 114). Veisøkernes primære kontakt med veilederne var knyttet til konkrete problemer som krever umiddelbare løsninger, noe som begrenset mulighetene for refleksjon. Veisøkerne søkte veiledernes hjelp for å løse konkrete utfordringer, og det var ikke alltid rom for dypere refleksjon i disse situasjonene.

Siden det ikke var tilrettelagt for systematiske møter mellom veisøker og veileder, tok tre av veisøkerne stort sett bare kontakt med veileder når det “brant”. Det kommer også frem i funnene at veileder og veisøker sammen utforsker profesjonsutøvelsen ved erfaringsdeling. Det er sentrale prinsipper i mesterlæretradisjonen (Ulleberg et al. 2017). Når situasjoner og utfordringer oppstår, eksempelvis Anne, som var i kontakt med en far som var sint på skolen, ba hun om bistand fra veilederen sin. Veilederen bidro i stor grad med støtte og råd. Veileder forklarte og ga Anne tips om hvordan hun både skulle forholde seg til situasjonen, men også

løse den. Hun hadde tilsynelatende erfaring angående samme tema, og ga råd deretter. Veileder bidro dermed med erfaringsdeling, og sammen utforsket de hvordan Anne skulle gå frem for å løse situasjonen. Med utgangspunkt i mesterlæretradisjonen, kunne veileder i dette tilfellet fungere som en mester (Smith & Ulvik, 2018).

Informantene pekte på at innholdet i veiledningen er *erfaringsbasert* og *praksisnært*. På denne måten er det den praktiske utøvelsen av yrket som blir styrket gjennom veiledningen. Det pedagogiske prinsippet ble dermed å *vise*, fremfor å *fortelle* om den aktuelle utfordringen (Smith & Ulvik, 2018). Informantene forklarte at veileders ord var hennes fasit. I tråd med mesterlæretradisjonen, kan veileder i dette tilfelle fungere som en mester. Prinsippet med denne tradisjonen er å vise hvordan oppgaver blir utført (Lauvås & Handal, 1990). Veileder har i større omfang lagt til rette for at veisøker skal gjøre det samme som veileder ville gjort i en gitt situasjon.

### 7.3.2 Veiledningens bidrag til utvikling av yrkesidentitet og yrkessosialisering

Veisøkerne var tilfredse med veiledningsordningen, og opplevde at de mottok tilfredsstillende veiledning. Det kan argumenteres for at de har rett; veiledningen ble tilpasset deres behov, og de hadde kontroll over innholdet. I perioder med lite behov kunne de unngå møter, mens de kunne kontakte veilederen når ekstra støtte var nødvendig. Dette kan bidra til at veisøkeren utvikler sin egen yrkesidentitet, fordi de hadde mulighet til å selv bestemme hva de ønsket bistand til (Hoel et al, 2008).

Når jeg presenterte veiledningens organisering, viste jeg til at veiledningen ikke ble organisert *systematisk*. Det kan være med å påvirke hvordan veisøkernes læring skjer. Det kan også være med på påvirke hvordan veisøkernes yrkesidentitet utformes. Yrkesidentiteten utvikles av ytre påvirkninger og ulike prosesser veisøker befinner seg i (Løhre & Lund, 2020). Det kan dermed være hensiktsmessig for veisøkerne at veilederne ikke tok for mye styring på deres hverdag og påvirket veisøkernes utvikling og søken mot egen identitet. Som nytilsatt på en arbeidsplass viser veisøkerne til at de hadde mye å gjøre og mye å sette seg inn i. Å kunne regulere hvordan

de ønsket at veiledningen skulle foregå, på egne premisser kan være hensiktsmessig. Belindas opplevelse av identitetsutviklingen vil være en annen enn resterende informanter, da hun har fått en annen form oppfølging. Hun har opplevd at skolen har bidratt med et sikkerhetsnett, og at hun ikke har stått alene i saker. De andre lærerne viser til at de på noen måter ble mer overlatt til seg selv, og at de måtte finne ut ting selv. Alle fires identitet som lærer har likevel blitt utviklet slik at alle anser seg som tryggere i rollen enn de var det første året. Det er en naturlig forlengelse av erfaring og økt kunnskap, fellesskap med andre lærere og elever. Løhre og Lund (2020, s. 28) peker på at det påvirker selvfølelsen, motivasjonen og tilfredsstillheten til lærerne.

De trengte bistand til hvordan de skulle *være* lærere. Veisøkerne har vanskeligheter med å beskrive hvor læringen kommer fra viser til kan knyttes at de ikke kan ordlegge hvilken kunnskap de har fått gjennom veileder og hvilken kunnskap de har ervervet kollegialt, i tråd med Eratus (2004) første nivå for læring. Dette første nivået er gjerne taust, og en kan anta at det er mange normer og handlinger på skolen som veisøker jobber på, som veisøker ikke klarer å artikulere. Noe kunnskap kommer fra utdanningen, og noe kommer fra egen elevtid og studietid. Veisøkerne forklarte hvordan veiledningen hadde foregått med uttalelser om “sånn gjør vi det her”. Det kan vitne om at veisøkerne er innforstått med ulike normer som finnes på skolen.

Belinda uttrykte at hun “lærte å være lærer” i løpet av hennes første yrkesaktive år. Samtlige informanter deltok på ulike handlinger som skjer utenfor undervisningstid som blant annet er samarbeid med andre kollegaer, foresatte, ledelse og andre etater. Disse etatene kan være samarbeid med barnevern, helsetjenesten, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og politi. Et gjentakende funn er at når flere av informantene så tilbake på deres første år som lærere, pekte de på at det var ikke nødvendigvis veiledningen i seg selv som ga dem et læringsutbytte. Veiledningen bidro til at de holdt hodet over vann. Det kan henge sammen med mangel på erfaring og kompetanse, noe som tyder på at de ikke var *sosialisert* inn i yrket enda (Hoel, et al, 2018).

Lærerne ønsket å prestere og vise tilsvarende resultater og rapporter som veilederne og resten av kollegiet. De peker på at det ikke nødvendigvis var selve veiledningen som var sentral for deres bratte læringskurve, men heller at de måtte lære seg hvordan de skulle opptre i

klasserommet, hvordan de skulle forholde seg til foresatte og hvordan de skulle samarbeide i profesjonsfellesskapet.

Veisøkerne kommer dessuten ikke til skolen uten noen former for forkunnskaper. Alle har etablert kunnskap fra utdanningen sin. Deres profesjonelle kunnskapsbase ligger dermed til grunn for alt de foretar seg (Bjerkholt, 2017). Deres praktiske yrkesteori er i konstant endring, og den blir påvirket av de valgene, hendelsene og utfordringene de møter i løpet av skolehverdagen (Lauvås og Handal, 1990). De visste ikke gangen i de ulike situasjonene, og hvem som skal kontaktes når, eller hvordan de skal oppnå kontakt. Det kan dermed føre til at veisøkerne ikke opplever at de trenger bistand fra veilederen sin, sett bort fra når det skjer ekstraordinære hendelser – fordi det var hendelser som de ikke hadde fått erfaring med. Når informantene ikke visste hvilke instanser de skulle kontakte, og ikke visste gangen i prosessene, tok de kontakt med veilederen sin. En slik kunnskap som ofte er knyttet til erfaring og informantens profesjonelle utvikling. For å sikre veisøkers profesjonelle utvikling kunne veileder blant annet bidra med erfaringsdeling.

Videre pekte informantene på andre elementer av yrket som var utfordrende i *starten*, som foreldrekontakt. Det som kommer tydelig frem i funnene er behovet for å fremstå *profesjonell* i møte med foresatte og andre etater. Det kan sees i sammenheng med at veisøker ønsker å fremstå profesjonell, men det kan også være et ønske om at lærerne skulle fremstå som en samlet enhet. Det henger sammen med yrkessosialiseringen fordi informantene opplevde å ha “korrekt” kompetanse yrkesutførelsen (Lauvås & Handal, 1990). Lærerne er ferdig sosialiserte i yrket når skolen praksis er en del av veisøkers praksis (Lauvås & Handal, 1990). Inntil det er tilfellet for veisøkerne opplever de at de trenger støtte fra veileder til å ta del i skolens praksis. Det kommer også gjennom erfaring.

Nyutdannede lærere kan bli *for* engasjerte i jobben sin, og da gjerne elevens ve og vel, og det kan strekke seg ut over lærerens arbeidstid (Bjerkholt, 2013). At informantene trengte hjelp til å sette grenser for seg selv, kan knyttes til *sosialiseringen* inn i yrket (Løhre & Lund, 2020). Gjennom yrkessosialiseringen ble veisøker kjent med, og tok innover seg hvilke rutiner og holdninger som fantes på skolen de arbeider. Veisøkerne fikk bistand av veilederne sine til å

forstå hvordan andre jobber på deres aktuelle skoler, både i når det gjelder prioritering av tid og arbeidsoppgaver.

Som det er poengtert av Kelchterman (2019) er det et paradoks at oppfatningen av nyutdannede mangler kompetanse, til tross for profesjonsutdanningen veisøker har gjennomført. Det vil være veilederes oppgave å fremme veisøkers kompetanse og gjøre den synlig for resten av profesjonsfellesskapet. Veisøker må med andre ord ikke undervurdere sin egen kompetanse, men det må være åpenhet i miljøet rundt om at noe kunnskap er ervervet gjennom erfaring. Det poengteres av Anne, som beskriver at det er kultur for å spørre om hjelp – og at det er greit om undervisningen ikke går som planlagt hver gang.

Charlotte poengterer også at det var mange ting hun ikke visste når skulle skje. Det førte til at veiledningen fokuserte mer på aktiviteter som skulle skje i forkant av hendelser på skolen. Neste skoleår kan en anta at hun i større grad var forberedt på ulike hendelser og prosedyrer hun måtte følge. Erfaring i skoleverket og en gjennomgang av skolens århjul kan være forklaringer på det. Etter første utført yrkesaktive år, opplevde samtlige at forholdene ble bedre. De pekte på at de var kjent på skolen, med kollegaene, foresatte og elevene. Det kan tenkes at de hadde funnet mer ut hvordan de skulle fylle rollen som lærer. Det henger sammen med yrkessosialiseringen og utviklingen av yrkesidentiteten fordi informantene opplevde en økende grad av inkludering i profesjonsfellesskapet (Løhre & Lund, 2020).

Lærerne viste til at både veilederne og ledelsen bidro til at de skulle få innsikt i skolens kultur og felles holdninger på arbeidsplassene. Det kan fremstå som om informantene var usikre på hva som var “rett” å gjøre, og hvordan de skulle fremstå. Lauvås og Handal (1990) peker på «kompetent medlemskap», og viser til at for å oppnå kompetent medlemskap, krever det rett atferd og rett kompetanse. Mine informanter opplevde at de ikke hadde kompetent medlemskap i begynnelsen av skoleåret, men at veiledningen og øvrige i profesjonsfellesskapet bidro til at veisøker ble inkludert i kollegiet. Anne viser blant annet til at hun spurte veilederen sin om veilederen hadde fått kjeft før. Hun beskrev at det var en lettelse at veilederen bekreftet det. Det kommer også til syne i hvordan informantene beskrev kollegaene sine; informantene beskrev at det var mange kollegaer som kom bort til dem for å forsikre dem om at det de opplevde, var gjenkjennbart for det andre lærere har opplevd tidligere. Det ble også beskrevet

at andre i profesjonsfellesskapet var tilgjengelige med råd, og at det var kultur for å etterspørre hjelp ved behov. Dina peker på at hvis hun opplevde at det var noe hun hadde behov for å snakke med andre om, var kollegaene og veileder tilgjengelig for det. En slik holdning i profesjonsfellesskapet kan bidra til at veisøkerne oppnår kompetent medlemskap tidligere i ansettelsesforholdet.

### 7.3.3 Lærerrollen

Lærerrollen er blitt en veldig kompleks rolle å ha (Løhre & Lund, 2020). Som nevnt i kapittel [6.3](#) er lærerrollen tredelt; undervisning, samarbeid i kollegiet og samarbeid med foresatte og andre. Mine funn viser at lærerne opplevde at de “druknet” det første året, og at veilederne bidro til at de “holdt hodet over vann” i lærerrollen. De opplevde at de kunne få hjelp av veilederen når de trengte det, og at veilederne var til stede for dem. Det førte til en økt forståelse for sin yrkesutøvelse, og hva som var forventet av dem. Dette kan sees i sammenheng med Kunnskapsdepartementet (2016), som viser til at nye lærere må få en innføring i hva lærerrollen omhandler. Det er i tråd med Eratus (2004) nivåer for læring. Hendelser og handlinger som skjer på skolen, i klasserommet og i veiledningen, forklares med eksisterende kunnskap. Når veisøkerne først kommer til skolen, er deres eksisterende kunnskap den som kommer fra utdanningen. Læringsutbytte som de har fra utdanningen sin, er koblet til de kunnskapene som er formelt nødvendig for å være lærer. Det er kunnskap de kan artikulere og dele, med både kollegiet og veilederen sin. Det åpner for et fruktbart samarbeid blant profesjonsutøverne. Dette nivået til, er det *reaktive* nivået, og kan sees i sammenheng med at veisøkerne ikke tok kontakt i perioder med mindre arbeidsbelastning. Når de hadde en fleksibel avtale med veilederen sin, hadde de mulighet til å utføre arbeidsoppgavene på egen hånd. Det førte til at de, med sin eksisterende kunnskap, tok mindre kontakt med veilederen sin når de ikke hadde behov for det, og mer kontakt når de opplevde at det var nødvendig.

Funnene viser at det var spørsmål knyttet til både hvordan veisøker kunne opptre i klasserommet og i den øvrige delen av yrket. I klasserommet etterspurte veisøkerne tips og råd om hvordan de kunne få ro på klassen, hindre uønsket atferd og bidra til å motivere elever.

Flere informanter pekte på at det var nytt å ha aleneansvar for klassen, og at de opplevde at de måtte «fikse alt selv». Denne opplevde utfordringen kan sees i sammenheng med utviklingen av informantenes autonomi i klasserommet (Mausethagen, 2015). Det er knyttet til de valgene informantene gjorde for å øke elevenes kunnskap og bidra til struktur i klasserommet, i samarbeid med veilederen sin (Thorsen et al, 2018). I tråd med Mausethagen (2018) er lærerprofesjonens kunnskapsbase i stor grad knyttet til de erfaringene som danner seg gjennom yrkesløpet og erfaringsdeling i kollegafellesskapet. Det viser også forskningen utført av Damgaard og Heggen (2010). Veisøkerne poengterer selv at deres læring og utvikling baserer seg på de erfaringene de har gjort seg, og den innsikten og erfaringene som de fikk av veileder. Veisøkerne utfører lærerjobben selvstendig, men opplever at veileder er sentral i krevende situasjoner som de ikke har erfaring med fra før. Veisøkerne beskriver at de måtte “lære å være lærer”.

Veisøkerne har både autonomi både i yrkesutførelsen, men også i møte med veiledningen. Til tross for både gode råd og tanker om hvordan veisøker burde håndtere en aktuell situasjon, er det opp til veisøkeren hva hun ønsker å gjennomføre. Det kan både begrunne og forsvares nettopp i kraft av at veisøker i prinsippet er en ferdig utlært lærer, fersk fra studiebenken. Det kan illustreres med at Charlotte hadde mange arbeidsoppgaver hun skulle gjennom, før hun prioriterte veiledning. Hun beskrev at veiledningen kokte bort, særlig på slutten av skoleåret. Det kan bety at hun hadde tilstrekkelig kunnskap til å håndtere de utfordringene hun støtte på. Det kan tyde på at det ikke skjedde ekstraordinære hendelser på skolen mot slutten av skoleåret, som hun ikke opplevde at hun mestret og dermed ville trengt bistand fra veileder for å håndtere.

Det informantene beskrev at de trengte veilederne til, var hjelp til å sette grenser for seg selv og mengde arbeid de skulle gjøre. Det har handlet om hvordan de skulle disponere tiden sin både på jobb og fritid. Informantene fikk råd om å legge fra seg arbeidet når de kommer seg hjem, og ta seg fri i helgene og ikke være tilgjengelige for elever og foresatte på ettermiddagstid. Det er en kjensgjerning at mange lærere bytter yrke etter få år (SSB, 2018). Årsaken mange oppgir for å bytte yrke er høy arbeidsbelastning. Ifølge Hollup og Holm (2015) har arbeidsmengde innvirkning for hvorfor nytilsatte lærere slutter i yrket etter få år. Mange lærere er ikke klare over hvor mye ekstra arbeidet det er knyttet til å jobbe som lærer, og særlig i kontaktlærerrollen. Det henger blant annet sammen med tidsbruken i skolehverdagen. Som



Anne påpeker, satte veileder grenser for hva hun skulle fokusere på med sine elever. Veileder poengterte at hun skulle fokusere på undervisninga, og at i hennes tilfelle skulle helsesykepleier "ta seg av" elevenes psykiske helse. Informantene opplevde at det var krevende å ikke jobbe overtid.

Samtlige informanter oppga at den minst utfordrende delen av å være i lærerrollen var samarbeid i kollegiet. De nyutdannede lærerne nevne aspekter som at det var lett å spørre om hjelp, god delingskultur, og støttende felleskap. Samtidig, oppga informantene at denne delen heller ikke var en dans på roser. Belinda oppga at det var vanskelig å forstå hva som inngår i kontaktlærertid. Hun fortalte at hun trengte veiledning på hvilke roller som finnes i et team og hva de ulike rollene innebærer. Blant annet nevner hun fagsamarbeid, samarbeid med miljøteam og generell organisering. Samtlige lærere oppga også at det var krevende å skrive individuell opplæringsplan (IOP). De oppga trengte mye veiledning på hvordan de skulle skrive de, og hva de skulle inneholde. Det kan henge sammen med lærernes opplevelse av å ikke strekke til. Å skrive IOP opplevde lærerne at de kom til kort, og i den forbindelse fikk de veiledning til å skrive rapportene.

Det var utenfor klasserommet informantene oppga at det var flest krevende aspekter ved å være i lærerrollen. Belinda beskrev at det ikke var menneske igjen av henne, etter hennes første yrkesaktive år som lærer. Veisøkerne henvendte seg i stor grad til veilederne sine når det gjaldt foreldresamarbeid og samarbeid med andre etater. Det kunne være hvordan de henvendte seg til foresatte, og hvordan de skulle kommunisere med dem, både på møter og på melding de mottok fra foresatte. I særdeles krevende situasjoner, hvor Anne opplevde at en far var sint på skolen, etterspurte hun råd fra veileder. I øvrige situasjoner, kunne det være hvordan de skulle forholde seg til krevende barnevernssaker eller 9A-saker, som omhandlet elevenes forhold på skolen.

Det å ha en forståelse av lærerrollen som noe mer enn å undervise, peker på at det er mange områder man ikke er fullstendig utlært i etter studier, og at veiledning kan bidra til å tette et gap mellom det å forstå sin rolle som klasseleder og sin rolle som lærer med alt det medfører. Det kan knyttes til informantenes kunnskapsbase (Mausethagen, 2015). Kunnskapsbasen

baseres på både vitenskapelig og praktisk kunnskap som veisøkerne etter hvert erverver, gjennom økt erfaring med krevende saker og diskusjon med veileder.

Føinums (2018) presentasjon av hva som vektlegges i veiledningsøktene, presentert i kapittel [2.1](#), beskriver hennes empiriske funn for hvilke tema veisøkerne tar opp i veiledningsøkter. Ønsket og fokuset var knyttet til *klasseledelse* og *pedagogiske grep*, som hvordan veisøkerne skulle få ro på klassen, hvordan de skulle starte timen og hvordan de skulle håndtere utfordrende atferd, fremfor fagdidaktiske utfordringer. Det fagdidaktiske behovet for bistand ble dekket av andre som veisøker samarbeidet med, og fra utdanningen de har. Funnene mine viser også at veisøkerne ønsket støtte og bistand i spørsmål om alt det andre de skal gjøre - som samarbeid med andre etater, skole-hjem-samarbeid og krevende elevsaker. På den ene siden er lærere ferdigutdannet og klare for en yrkesaktiv hverdag. Lærerne er pedagogiske arbeidere som skal bidra inn i profesjonsfellesskapet og delta med innovasjon og nyskapning (Utdanningsdirektoratet, 2023). På en annen side sett viser Damsgaard og Heggen (2010) til at lærerne i StudData-studien ikke opplever seg som ferdig kvalifisert etter endt utdanning. Det skaper et gap mellom det lærerne selv opplever og de forventningene som ansettelsen fører med seg når det kommer til forståelsen av kompleksiteten rundt lærerrollen. Dette stemmer også godt overens med opplevelsene informantene har, ved at det er mange deler av det forstår lærerrollen man ikke har blitt godt kjent med under studiet, men likevel blir kastet ut i som nyutdannet lærer.

## 8.0 Avsluttende tanker

Resultatene i denne studien viser at veisøkerne er fornøyde med tilbudet de har fått. Veisøkerne opplevde at deres behov stort sett ble ivaretatt, for noen med litt justeringer. De har opplevd at de har blitt tatt på alvor når de har tatt kontakt med veilederen sin. Et sentralt funn er det er veisøkerne selv som har måttet ta initiativ til å møte veilederen sin for å få noen form for veiledning. De ble ellers «overlatt» til seg selv. Som det ble poengtert av en av informantene, så er det ikke sikkert at veiledning hadde funnet sted om det ikke var for at hun selv spurte og etterlyste det.

For å svare på problemstillingen, vil jeg vise til mine funn.

*Hvordan kan veiledning bidra til støtte i veisøkeres profesjonelle utvikling?*

Og forskningsspørsmålene:

1. Hva kjennetegner veiledningsprosessen?
2. Hva kjennetegner forholdet mellom veisøker og veileder?
3. Hvordan bidrar veiledning til veisøkers forståelse av lærerrollen?

Veiledning kan bidra til veisøkers profesjonelle utvikling i form av å være støttende. Å være støttende kan sees i sammenheng med empati. Når veiledningssamtalen inneholder empatiske kvaliteter, vil det være lettere for veisøker å åpne seg for veilederen sin. Empatiske kvaliteter kan være i form av at veisøker opplever at veilederen kan sette seg inn i deres livsverden, enten i form av at veisøker opplever det som tungt å være nyutdannet, med minimal erfaring, eller at veisøker ønsker å jobbe mye, i kraft av å være nyutdannet. Det gjelder å finne balansen for den nyutdannede læreren. Til tross for det, kjente de, spesielt deres første år som lærer, en form for tilkortkommenhet. Det kan henge sammen med mangel på erfaring, og det kan henge sammen med at veisøkerne ønsker å være en del av en samlet skole. I møte med elevene hadde lærerne en opplevelse av at de hadde tilstrekkelig faglig kompetanse.

Det var utfordrende å finne informanter som hadde mottatt veiledning, spesielt veiledning av typen Belinda opplevde. Hun hadde systematiske møter med erfarne veiledere som var proaktive i å bistå henne og resten av veiledningsgruppen før eventuelle problemer oppsto. De

andre informantene fikk tildelt en veileder på skolen som var tilgjengelig, men veisøkerne måtte selv ta initiativ til veiledning. Ved datainnsamlingen tok jeg kontakt med flere lærere. Mange av dem hadde dessverre ikke fått tilgang til veiledning og kunne derfor ikke delta som informanter i studien, som nevnt i kapittel [5.4](#). Blant de informantene som deltok i undersøkelsen, som alle hadde fått veiledning, ble det avdekket betydelige variasjoner i kvaliteten på det veiledningstilbudet de hadde mottatt. Informantene opplevde at det var krav og forventninger knyttet til dem, som de ikke opplevde å innfri, spesielt uten retningslinjer fra veileder og andre i kollegiet. Informantene mine beskrev sitt første yrkesaktive år som krevende, da det var en ny opplevelse å ha ansvar for en hel klasse.

En potensiell løsning på dette problemet kunne være implementeringen av et introduksjonsår for nyutdannede lærere, nevnt i kapittel [3.0](#). Dette introduksjonsåret har potensial til å etablere et mer standardisert veiledningstilbud for alle lærere i sine tidlige yrker. Dette kan i beste fall føre til en mer enhetlig og støttende start for nyutdannede lærere, med muligheten til å øke deres engasjement og motivasjon for å bli værende i yrket (NOU, 2022:13). Forslaget om et introduksjonsår som inkluderer veiledning, kan bidra til at flere nyutdannede lærere føler seg tryggere og mer kompetente i begynnelsen av sin karriere. Introduksjonsåret, som skal inkludere strukturerte introduksjonsaktiviteter, har som mål å gi veiledning og hjelpe nyutdannede lærere til å bli kjent med læreryrket og skolemiljøet (NOU, 2022:13). Dette kan også bidra til en mer systematisk oppfølging for nyutdannede lærere (NOU: 2022:13). Likevel viser funnene at informantene opplevde at de trengte bistand fra veilederne sine i mindre grad etter hvert som deres første skoleår nærmet seg slutten. Charlotte viser til at veiledningsmøtene «kokte» bort mot slutten av skoleåret. Det kan dermed diskuteres hvorvidt det er nødvendig med et helt år med introduksjon av yrket, eller om det kan være ulik mengde veiledning i løpet av et år.

Lærerne trekker frem det med å «lære å være lærer». Det henger sammen med den tredelte oppgaven som kommer av å være lærer. Det er, som presentert, samarbeid med foresatte og andre etater, dokumentasjon, undervisning og samarbeid med kollegaer. Lærerne opplevde samarbeidet med kollegaer som svært fruktbart. De opplevde at skolekulturen som en helhet var på lag med dem, og at det var åpenhet. Det var lov å ha en «dårlig» time, og det var fint å ha noen å dele seierne med. De lærte mye av de andre lærerne, i tråd med den overordna delen

av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det skapte en trygghet når de kom på skolen og det skapte en trygghet når de kom hjem – i kraft av å bli påminnet at de måtte legge bort arbeidet utover ordinær arbeidstid.

Lærerrollen krever at lærerne har kontakt med foresatte. Det trakk informantene frem som krevende, spesielt i starten. Lærerne tok gjerne kontakt med veilederne for å drøfte hvordan de skulle løse situasjoner knyttet til foresatte. Enten det var sinte foreldre, eller det var konflikthåndtering mellom elevene. Lærerne opplevde at de ble realitetsorientert av veilederne sine. Å samarbeide med andre etater, koblet opp mot dokumentasjonsarbeid, blir av både Føinum sin forskning og min (beskjedne) forskning vist til, som utfordrende.

I kapittelet om tidligere forskning ([2.0](#)), viser jeg til en større forskning utført av Føinum (2018). Denne forskningen viser til hva som er tema for veiledningssamtalene. Rutiner i skoleorganisasjonen var ett av tre tema som ble mest prioritert. Det kan sees i sammenheng med funnene jeg viser til; at lærerne tok kontakt med veileder for eksempelvis å skrive individuell opplæringsplan. Det er et dokument som skal sendes videre, som læreren skriver, og som representerer skolen. Lærerne trengte veiledning til det. Det kan henge sammen med yrkessosialisering. Lærerne var usikre på hva som var skolens praksis, og hva de opplevde at skolen som enhet kunne stå inne for. De trengte en erfaren annen som kunne vise dem hvordan de skulle utføre den delen av jobben. Lærerne hadde stor tiltro til veilederne og opplevde at de hadde stor troverdighet. Det var naturlig å kontakte dem når det oppsto hendelser de ikke opplevde at de kunne håndtere selv. Det er synlig, med tanke på at det var lærerne selv som tok kontakt med veilederne ved flere anledninger. Hadde de opplevd at veilederne ikke tok dem på alvor – eller møtte dem med empati, kunne de unngått å ta kontakt ved en senere anledning.

Det illustrerer hvordan organiseringen var; det var lærerne som tok kontakt med veilederne. Det var ikke forelagt en overordna plan eller tilrettelegging til veiledning, sett bort fra nedslag i timeplanen. Denne tiden ble stort sett ikke brukt til å ha veiledningsmøter. Det ble begrunnet med at det ikke var tid i skolehverdagen. En av fire lærere hadde en overordna plan, og møter med to veiledere. Hun hadde en helt annen beskrivelse av hvordan hun ble møtt av veilederne og tilbudet. Hun beskrev skolen som et «velsmurt maskineri» hvor hun opplevde en trygghet i

at skolen var så godt organisert. Hun fikk veiledning sammen med de andre nytilsatte og nyutdannede lærerne på skolen.

For å oppsummere organiseringen av veiledningen, bar det preg av at det ikke var noen form for organisert veiledning på skolene. Det kan tenkes at det er skolen som organisasjon som ikke har tilrettelagt godt nok for veiledningstilbudet på de respektive skolene. Det kan bety at det er veilederen selv som har tatt rollen som veileder, og gitt lærerne det tilbudet de har hatt kapasitet til. I veiledningen er det i størst grad erfaringsdeling. Det er erfaringer lærerne etterspør, og det er erfaring og empiri veisøker gir. Som det kommer frem i funnene, tar lærerne kontakt med veilederen sin når de har problemer de opplever er vanskelige å løse selv. De ønsker konkrete tips til hvordan de skal løse utfordringene. Med erfaring kommer visdom. Lærerne opplever at veisøkerne er mestere, i henhold til mesterlæretradisjonen. Som det kommer frem i funnene, virker det til å være mest utbredt – spesielt blant dem som ikke har noen form for organisert veiledning.

### 8.1 Mulige forbedringer

Oppgavens oppbygging og drøftingskapittel viser at det er en overvekt av innholdet som er knyttet til veiledningens *organisering*. Med det sosiokulturelle læringsteorien som dannet et bakteppe for oppgavens struktur, drøfting og teoretiske utgangspunkt ble det naturlig å fokusere på det informantene hadde lyst til å fortelle. Gjennom fire semistrukturerte intervju, fikk informantene mulighet til å vektlegge det de selv opplevde som mest relevant. Resultatet var i stor grad knyttet til hvordan veiledningen ble organisert, og hvilke metoder som ble tatt i bruk. Den tematiske strukturen for oppgaven, førte dermed at forskningsspørsmålet knyttet til veiledningsprosessen ble mest vektlagt. På et tidspunkt vurderte jeg å utelukke de andre forskningsspørsmålene, men jeg opplevde at de andre funnene også var så viktige at de likevel var verd å inkludere i oppgaven.

En annen potensiell forbedring er at jeg kunne også hentet inn flere informanter. Likevel konkluderte jeg med at de fire informantene jeg hadde, bidro til at jeg fikk tilstrekkelig grunnlag av data. I løpet av datainnsamlingen gjorde jeg en fortløpende vurdering, hvor informantenes

svar ga meg tilstrekkelig informasjon til vise variasjonene i veiledningstilbudet veisøkerne fikk.

En tredje mulig forbedring med oppgaven, er at forskningen som er tatt i bruk, er noen år. Likevel ønsket jeg å finne forskning som er relevant for min oppgave, og som passet tematisk til mitt tema. Det er fagfelleurdert, og det innehar tilstrekkelig informasjon som er relevant for oppgaven og de temaene jeg har presentert.

## 8.2 Forslag til videre forskning:

Veiledning i skolen har vist seg å være et spennende tema å forske på. Denne studien tar for seg en liten del av de mange temaene som kan være relevante å vite mer om. Jeg har valgt en metode som undersøker fire læreres opplevelse av veiledning. Det kunne vært hensiktsmessig og forsket videre på samme tema, med flere lærere, og med et større fokus på hvilken virkning veiledningen har på veisøkere i norsk skole. I en større forskning kan det også være hensiktsmessig med en større geografisk spredning av informanter. Norge er et langstrakt land, hvor store deler er i distriktene. Det kan dermed være relevant å se på veiledningens virkning og rekruttering til læreryrket i områder med færre skoler å velge mellom.

Videre kan det være spennende å forske på hvilke hindringer og ulemper som følger med veiledningsordningen. Denne masteroppgaven har fokusert på hvordan veiledning kan bidra til å øke veisøkers profesjonelle utvikling, men det finnes få innvendinger, både i oppgaven og øvrig litteraturen, som viser hvilke fallgruver og ulemper veiledningen eventuelt som fører med seg.

Det kan også være interessant å se nærmere på hvordan man kan legge til rette for en mer strukturert og systematisk veiledning, samtidig som man beholder den fleksible tilnærmingen som noen informanter opplevde som positivt. En annen tilnærming som også kan være spennende, er å undersøke hvilke effekter veiledning kan ha for lærernes kompetanse og elevresultater, og om det er en forskjell mellom de som mottar veiledning og de som ikke gjør det.

## Litteratur:

- Antonsen, Y., Jakhelln, R., & Bjørndal, K. E. W. (2020). Nyutdannede grunnskolelæreres faglige fordypning og masteroppgave – relevant for skolen? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 103–121. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2209>
- Amdal, I. I., & Ulvik, M. (2019). Nye læreres erfaringer med skolen som organisasjon. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 5–24. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1834>
- Boge, M. (2009). *Læring gjennom veiledning: meningsskaping i grupper* (2. utg. ed.). Fagbokforl.
- Brevik, L. M., & Fosse, B. O. (2016). Lærerutdanning i det 21. århundre—tradisjoner, utfordringer og endringer. *Acta Didactica Norge*, 10(2).
- Bråten, I. (2002). *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Cappelen akademisk forlag.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Larsen Damsgaard, H., & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(1), 28-40. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-01-04>
- Føinum, M. (2018) *Veiledningssamtaler med nyutdannede lærere: Hvilke tema prioriteres?* <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/veiledningssamtaler-med-nyutdannede-larere-hvilke-tema-prioriteres/>
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). *Profesjon og skjønn*. (s. 179-196). Universitetsforl.
- Heldal, J., & Wittek, L (Red). (2014). *Pedagogikk: en grunnbok*. Cappelen Damm akademisk.
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausethagen, S. & Zlatanovic, T. (2018). *Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere*. Acta Didactica Norge. DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5617/adno.4351>



- Hoel, T. L., Engvik, G., & Hanssen, B. (2010). *Ny som lærer: sjansespill og samspill*. Tapir akademisk forl.
- Jakhelln, R., Hanssen, B., Østrem, S., & Hoel, T. L. (2008). *Det Store spranget: ny som lærer i skole og barnehage*. Tapir akademisk forl.
- Klemp, T. (2015). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42-58. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Kunnskapsdepartementet. (2016) *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/om-lararrolla.-eit-kunnskapsgrunnlag/id2555498/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. [https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole\\_oppdatert-2021\\_10.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole_oppdatert-2021_10.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- 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), 18–29. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.1481>

- Luthen, G., & Kolstad, O. (2018). Veiledning i lærerstudenters praksisopplæring – et bidrag til læring og utvikling? *Nordisk Tidsskrift I Veiledningspedagogikk*, 3(1), 30–43. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.2655>
- Løhre, A., & Lund, A. B. (2020). *Studenten skal bli lærer: Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing). <https://doi.org/10.23865/noasp.98>
- Løw, O. (2009). *Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. København: Akademisk forlag.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?: om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforl.
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiskeretningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NOU 2022: 13 (2022) Med videre betydning — Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/?ch=1>
- Rambøll (2021) *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere*. [https://www.udir.no/contentassets/8f74754444124fe5b3e93415b7472180/kortversjon-av-sluttrapport\\_evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere.pdf](https://www.udir.no/contentassets/8f74754444124fe5b3e93415b7472180/kortversjon-av-sluttrapport_evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere.pdf)
- Smith, K. & Ulvik, M. (2011). Veilederrollen – en profesjon innenfor profesjonen. *Bedre skole*, 4 (82-87). <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%204%202011.pdf>
- Smith, K. & Ulvik, M. (red.) (2010). *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K., & Ulvik, M. (2018). *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. utg. ed.). Universitetsforl.

- Strong, M. & Baron, W. (2004). *An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses*. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 47-57  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.005>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.).  
Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorsen, K. E., & Christensen, H. (2018). *Jeg er lærer!/: reflektert, analytisk, kompetent*.  
Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet (2020) *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?curriculum-resources=true>
- Utdanningsdirektoratet (2023) *Veiledning av nyutdannede. Hvordan kan det gjennomføres*.  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/#a151305>

# Vedlegg 1

## **Godkjenning NSD**

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

15.09.2022

## **Referansenummer**

127542

## **Vurderingstype**

Standard

## **Dato**

15.09.2022

## **Prosjekttittel**

Masteroppgave - profesjonsfelleskap

## **Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

## **Prosjektansvarlig**

Kirsten Thorsen

## **Student**

Regine Tendeland Pettersen

## **Prosjektperiode**

10.08.2022 - 30.06.2023

## **Kategorier personopplysninger**

- Alminnelige

## **Lovlig grunnlag**

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

## **Kommentar**

### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2023.

### LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALGET

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte i utvalget til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## LOVLIG GRUNNLAG FOR TREDJEPERSON

Under intervjuene kan det fremkomme personopplysninger om veilederne til informantene. Det skal bare registreres alminnelige kategorier av personopplysninger om tredjeperson og tredjepersoner kan kun indirekte identifiseres. Personopplysningene skal anonymiseres fortløpende og det er ikke fokus på veilederens identitet. Det er kort varighet og de registrerte vil være anonyme i publikasjoner. Prosjektet vil behandle personopplysninger om tredjeperson med grunnlag i en oppgave av allmenn interesse. Vår vurdering er at behandlingen oppfyller vilkåret om vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, og dermed utfører en oppgave i allmenhetens interesse. Lovlig grunnlag for behandlingen av alminnelige personopplysninger er dermed at den er nødvendig for å utføre en oppgave i allmenhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e, samt for formål knyttet til vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 3 bokstav b. Behandlingen er omfattet av nødvendige garantier for å sikre den registrertes rettigheter og friheter, jf. personvernforordningen art. 89 nr. 1.

## PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: -lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte i utvalget får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen, og ved at behandlingen er omfattet av nødvendige garantier -formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål -dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet -lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER – UTVALGET

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte i utvalget kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER – TREDJEPERSONER

Så lenge tredjepersoner kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og protest (art. 21). Varigheten for behandlingen av opplysningene er kort, omfanget av opplysninger er lite, og mengden av sensitive opplysninger er lav. Det vurderes derfor at det kan unntas fra informasjonsplikten jf. personvernforordningen art. 14 nr. 5 bokstav b, ettersom det vil innebære en uforholdsmessig stor innsats å skulle informere tredjepersonene sett opp mot nytten de ville ha av dette.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Line Raknes Hjellvik

Lykke til med prosjektet!



## Vedlegg 2

### Samtykkeskjema

#### Vil du delta i forskningsprosjektet

### *Masteroppgave om veiledning av nyutdanna og nyutdannede lærere?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske hvordan veiledning av nyutdannede, nytilsatte lærere bidrar til å styrke profesjonsfellesskapet i skolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med denne masteroppgaven er å se på hvordan veiledning av nyutdannede og nytilsatte lærere fungerer, og hvordan det bidrar inn i profesjonsfellesskapet. I dette prosjektet ønsker jeg blant annet å vite hvordan veiledningen har betydning for nyutdannede, og på hvilken måte dette bidrar til at profesjonsfellesskapet utvikles.

Formålet er å skrive en praksisnær masteroppgave, som er rettet mot nytilsatte lærere. Det kan bidra til en større forståelse av hvordan både beholde nyutdannede lærere, men også hvordan de kan bidra og oppleve å være en del av et profesjonsfellesskap.

Jeg tenker å intervjuere lærere som har jobbet i skolen et år, for å få opplysninger om hvordan de opplever disse spørsmålene.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet er ansvarlig for prosjektet. Masteroppgaven blir skrevet av undertegnede, som tar master i Skolerettet utdanningsvitenskap med fagfordypningen *profesjonspedagogikk*.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta, fordi jeg ønsker å vite hvordan du som lærer opplever nevnte problemstillinger.

Utvalget er basert på andre lærere som jobber i skolen, og har satt meg i kontakt med deg. Jeg har tatt kontakt med lærere som kanskje kjenner noen som er i din situasjon, og som har videresendt denne forespørselen.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

For å sikre data i denne masteroppgaven, ønsker jeg å gjøre intervju. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju på ca. 1 time. Under dette intervjuet ønsker jeg å ta et lydopptak, samt skrive notater underveis. Jeg kommer til å ta med meg en båndopptaker som jeg låner av OsloMet, før jeg transkriberer og sletter når prosjektet er gjennomført.

Spørsmålene jeg ønsker å stille handler om veiledningen du har fått gjennom ditt første yrkesaktive år, samt din rolle i profesjonsfellesskapet, og hvordan det har fungert. Alt vil være anonymisert. Ditt navn, skolen du jobber på og andre opplysninger vil ikke være gjenkjennbart for leseren.

Det er bare meg som kommer til avtalt tid og sted, ut fra dine ønsker og behov for å intervjuere deg.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen, til OsloMet eller andre instanser.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil bare være meg og veileder som har tilgang til dataene som er lagret om deg. Navn og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste som er adskilt fra øvrig data, og lydopptaket vil være lagret på en ekstern server/minnepinne. Alle opplysninger om deg, og det som fremkommer under intervjuet, vil ikke være gjenkjennbart verken i arbeidet med masteroppgaven eller ved prosjektets slutt.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet slettes, og øvrig datamateriale vil være anonymisert.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet storbyuniversitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet Storbyuniversitet, ved masterstudent Regine Tendeland Pettersen. Epost: [s439167@oslomet.no](mailto:s439167@oslomet.no). Telefon: [REDACTED]
- Veileder Kirsten Thorsen. Epost: [kirsthor@oslomet.no](mailto:kirsthor@oslomet.no). Telefon: [REDACTED]
- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen. Epost: [ingrid.jacobsen@oslomet.no](mailto:ingrid.jacobsen@oslomet.no). Telefon: [REDACTED]

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: [REDACTED].

Med vennlig hilsen

*Kirsten Thorsen*

(Forsker/veileder)

*Regine Tendeland Pettersen*

(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Masteroppgave om profesjonsfelleskap med fokus på nyutdannede lærere?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3

### **Intervjuguide**

#### **Til beskrivelse av utvalget:**

Skole – hva slags

Alder

kjønn

Hvor lenge ansatt

Hvilket trinn

Kontaktlærer/faglærer

Antall klasser på trinnet

kan du beskrive arbeidssituasjonen din?

Hvilke fag har du?

Er du kontaktlærer?

Hvor mange paralleller er det på trinnet?

Stort team?

Har du andre oppgaver

kan du beskrive hvordan veiledningen har blitt organisert?

#### **Veileder:**

Vet du om veileder har erfaring som veileder? Har hen veilederutdanning? Hvor underviser hen? Hvilken annen rolle har veileder på skolen?

## **Gjennomføring:**

hvor finner veiledninga sted? Endrer det seg?

Er det gruppevis eller alene?

hvor ofte er det veiledning

faste tidspunkt

varighet på øktene

tilpasset timeplan

Hvilke forberedelser er det mellom hver veiledning?

Har det vært noen form for planlegging? Eller foreligger det en plan?

Bruker veileder noen spesielle metoder?

Er veiledningen den samme hver gang?

Kan du beskrive hvordan en veilednings-økt foregår?

(få fram om læreren får snakket)

Blir det lagt opp til at du reflekterer?

Får du mange råd?

Må det gjøres for- eller etterarbeid mellom veiledningsøktene? Kan du gi eksempler?

har det vært noen form for observasjon? Både deg og veileders undervisning

er veileder tilgjengelig andre tidspunkt- har det hendt du har hatt kontakt utenom oppsatt tid?

kan du beskrive veiledningens innhold?

Hvem bestemmer hvilke temaer som blir tatt opp?

Hvilke temaer har blitt tatt opp? (Få fram det mest typiske)

Hva er det viktigste for deg at blir snakket om i veiledning?

Hva føler du deg mest usikker på?

Kan du fortelle om overførbarheten til klasserommet?

Hvilke tema har der tatt opp som gjelder skolen for øvrig:

### **Rutiner og regler**

Hva som er typisk (kulturen) på denne skolen

Om arbeidet i teamene

Om arbeidet i felles tid- skolens utviklingsarbeid

Andre råd du har fått om å være lærer på akkurat denne skolen?

hvordan bidrar veiledninga til støtte og læring?

Hvordan føler du at veiledninga bidrar til å føle deg tryggere i rollen som lærer?

Kan du beskrive forholdet ditt til veileder?

Kan du beskrive hvordan veilederen har vært en støtte for deg?

Hva er det veiledningen bidrar til for din del?

Er veileder en naturlig person å oppsøke om du er frustrert eller lei deg?

Hva er det viktigste du har lært av veileder?

På hvilken måte har veiledningen bidratt til økt trivsel på skolen?