Merete Føinum
Universitetet i Oslo

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4903>

Veiledningssamtaler med nyutdannede lærere: Hvilke tema prioriteres?

Sammendrag

Artikkelen rapporterer resultater fra en studie av veiledningssamtaler mellom 4 mentorer og 26 nyutdannede lærere som alle deltok i den norske veiledningsordningen for nyutdannede lærere. Foreløpig finnes det lite forskning på denne veiledningsordningen. Hensikten med denne studien er å undersøke problemstillingen: Hvilke tema prioriteres i veiledningssamtaler med nyutdannede lærere? Datamaterialet er lydopptak fra 72 veiledningssamtaler. Samtalene foregikk på skolene til forskningsdeltakerne. Innhold og mønster i veiledningssamtalene analyseres ved hjelp av prinsipper assosiert med Grounded Theory Method. Symbolsk interaksjonisme er teoretisk fortolkningsramme. Seks viktige temaområder for veiledningsdiskusjon med nyutdannede lærere peker seg ut. Denne artikkelen fokuserer på de tre områdene som deltakerne diskuterte mest: 1) Undervisning/Klasseledelse, 2) Læreres vurderingsarbeid, og 3) Rutiner i skoleorganisasjonen. En kvantifisering av tidsforbruket viste at deltakerne prioriterte og brukte mye tid på diskusjoner om arbeid knyttet til «Undervisning/Klasseledelse» (36 %) og «Læreres vurderingsarbeid» (20 %). Lærernes kvantitative vektlegging impliserer at diskusjon om lærerarbeidets nøkkeloppgaver dekkes i veiledningen av nyutdannede, noe som er i tråd med anbefalinger gitt i annen lærerveiledningsforskning. Vi vet imidlertid lite om kvaliteten på slike diskusjoner. En anbefaling for videre forskning er derfor å undersøke veiledningskvaliteten nærmere.

Nøkkelord: mentor; mentoring; veiledning; lærerveiledning;
Veiledningsordningen for nyutdannede lærere

Mentoring conversations with Newly Qualified Teachers (NQTs): Which themes are prioritized?

Abstract

This article reports results from a study of mentoring conversations between 4 mentors and 26 Newly Qualified Teachers. They participated in a Norwegian

mentoring program. While mentoring is an activity at the heart of teacher training, there is little research on mentoring of NQTs in the Norwegian context. The aim of this study is to investigate which themes are prioritized in mentoring conversations with Newly Qualified Teachers. The data material comprised audio recordings of 72 mentoring conversations that took place at the research participants' schools. The content and emerging patterns of these mentoring conversations were analyzed in adherence to principles associated with Grounded Theory Method. The theoretical frame of symbolic interaction was employed to identify and interpret six important thematic areas of mentoring discussions with Newly Qualified Teachers, of which most frequently discussed are: 1) Teaching/Class management, 2) Assessment, and 3) Routines of the school organization. A quantification of time-use in mentoring showed that the participants used a great share of mentoring time on discussing themes related to key work tasks of teachers like "Teaching/Class Management" (36 %) and "Assessment" (20 %). Prevalence of these themes in the mentoring discussions is in alignment with previous research findings, but future research should consider the quality of mentoring discussion in similar contexts.

Key words: Mentor; Mentoring; Induction Program; Newly Qualified Teachers (NQTs)

Innledning

Denne artikkelen omhandler veiledning av nyutdannede lærere. Bakgrunnen for studien er et ønske om å utvikle ny kunnskap om den norske veiledningsordningen for nyansatte, nyutdannede lærere. Ordningen ble landsomfattende fra høsten 2010. En politisk intensjon med veiledningsordningen er å lette overgangen mellom studier og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2014; Rambøll, 2014; 2016). Skolene skal sørge for veiledning til sine nyutdannede lærere lokalt i samarbeid med kommunen eller fylket. Likevel anslår Rambøll (2016) at kun 60 % av de nyutdannede har fått et slikt tilbud. Arbeidet som er igangsatt med å utvikle nye nasjonale rammer og retningslinjer for veiledningsordningen skal bidra til at flere nye lærere omfattes, og til at den faglige kvaliteten på veiledningen er høy. God veiledning antas nemlig å kunne påvirke nye læreres vilje til å forbli i yrket (Directorate-General for Education and Culture, 2010; Rambøll, 2014; 2016). Foreløpig finnes det lite empirisk basert kunnskap om kvaliteten på veiledningen som tilbys i den norske veiledningsordningen, men Rambølls (2016) undersøkelse antyder at veiledningssamtaler er en utbredt metode. Tidligere forskning på veiledning av nyutdannede har kun pekt på hvilke tema som tas opp, men gir ikke informasjon om hvor mye ulike tema vektlegges (Bjerkholt, 2013; Rambøll, 2014). Valg av tema og vekting av tematikk har betydning for veiledningskvalitet (Bjørndal,

2009; Roehrig, Bohn, Turner & Pressley, 2008). Det er derfor viktig å undersøke nærmere hva deltakerne legger vekt på å veilede om. Denne studien supplerer eksisterende kunnskap om veiledning av nyutdannede ved å finne ut hvor mye deltakerne snakker om ulike tema. Studien stiller følgende forskningsspørsmål: *Hvilke tema prioriteres i veiledningssamtaler med nyutdannede lærere?* For å gi svar analyserer jeg et omfattende empirisk datamateriale. Symbolsk interaksjonisme (Blumer, 1969; Corbin & Strauss, 2008) legges til grunn som teoretisk forankring for å analysere observert veiledning. I lys av denne innrammingen anses deltakerne å være velgende aktører som konstruerer mening som et felles prosjekt. Det jeg ønsker å få frem, er et bilde av deltakernes felles prioritering av tematikk innenfor anvendt veiledningstid.

I de neste avsnittene gjennomgås teori og empirisk forskning på lærerveiledning for å finne ut hva som kan utgjøre betydningsfulle områder i veiledning av nye lærere. Ettersom idealer for lærerveiledning lagt frem av Handal og Lauvås (1983) har hatt stor normativ betydning for norsk praksis, presenteres noen element fra deres teori før jeg gjennomgår funn fra empiriske studier.

Teoretiske begreper som praktisk ramme for lærerveiledning

I 1983 introduserte Handal og Lauvås en strategi for veiledning med lærere som fikk stor betydning som ideal for veiledning av lærere (Skagen, 2000; 2004). En viktig hensikt var å utvikle nye læreres praksisteori. Refleksjon og bevisstgjøring på dette området var antatt å bidra til å forbedre nye læreres undervisning. Veiledningsdiskusjoner om undervisning kunne handle om praksisteori på ulike nivå, men måtte ikke handle for mye om undervisningens overflateelement, altså om teknikk, metodikk og prosedyrer. Forfatterne foreslo tre slags innholdselementer:

1. *Relasjoner*: Her menes relasjoner mellom lærer-elev-innhold. Det foreslås å isolere aktuelle relasjoner (som lærer-elev, eller elev-innhold) i veiledningsdiskusjonen for å få opp en analyse av læreres undervisningsarbeid. Dimensjoner som forhold mellom subjekt-objekt og symmetri-asymmetri vurderes som særskilt relevante.
2. *Temaer*: Ifølge Handal og Lauvås (1983) er det nyttig å drøfte lærerens tanker om didaktiske kategorier og forhold mellom disse. Her menes didaktiske kategorier som ligner de vi kan lese om innen didaktisk relasjonstenkning (Bjørndal & Lieberg, 1978; Øzerk, 2010), som f.eks. sammenheng mellom undervisningens mål, innhold, arbeidsmåter, rammer, elevgruppe og vurdering.
3. *Perspektiver*: Ulike teoretiske perspektiver bør, ifølge Handal og Lauvås (1983), benyttes for å belyse undervisningen. Å drøfte for eksempel

undervisningens intensjon versus funksjon, undervisning sett fra et sosialiseringsspektiv, kulturperspektiv, rolleperspektiv, mikro-makro perspektiv eller i lys av et ideologisk perspektiv, vil kunne utvikle lærerens forståelse for eget undervisningsarbeid.

Handal og Lauvås gav uttrykk for at det aller viktigste for veiledere var «å få tak i hva som er betydningsfullt for læreren» (s. 99). Veiledere skulle gi veiledning på det den nye læreren selv var opptatt av å få veiledning om.

Hva er god lærerveiledning?

Handal og Lauvås var kritiske til mesterlære-modeller for veiledning. Slik veiledning går gjerne ut på at mentor viser frem egen undervisning eller forklarer praktiske prosedyrer og rutiner knyttet til lærerarbeidet ut fra hva mentor har erfart at fungerer. Veiledning i tråd med mesterlære-modeller har vært vanlig praksis internasjonalt (Directorate-General for Education and Culture, 2010; Skagen 2000; 2004). Internasjonale lærerveiledningsforskere kritiserer slik veiledning fordi den handler for mye om situasjonsbestemt tilpasning, teknisk rådgivning og emosjonell støtte (Little, 1990; Feiman-Nemser, 2001; Timperley, 2010; Wang & Odell, 2002). Wang og Odell hevder at mesterlære står i et motsetningsforhold til å veilede om høye standarder for undervisning.

Internasjonale forskningsfunn om lærerveiledning

Roehrig mfl. (2008) finner at mentorer som bruker mye tid på å veilede om tema knyttet til undervisning og klasseledelse bidrar mest til at nyutdannede forbedrer sin undervisning. Studier fra henholdsvis USA og Storbritannia kan likevel illustrere at det eksisterer stor empirisk variasjon i hvordan veiledning om undervisning kommer til uttrykk. Amerikanske Strong og Baron (2004) undersøkte 60 veiledningssamtaler med nyutdannede. Undervisning ble viet stor oppmerksomhet. Likevel hadde mentorene få forslag til utbedring av undervisningen. Dette tilskrives en uttalt filosofi om at mentorene skulle ha en spørrende og tilbakeholden tilnærming. I en britisk studie av Hobson og Malderez (2013) kom mentorene stadig med krasse og uønskede tilbakemeldinger om nye læreres undervisning. Den dømmende tilnærmingen (*judgementoring*) kan ha sammenheng med at mentorene var satt til å vurdere de nye lærernes kapasitet til å undervise ut fra statlig angitte standarder for god undervisning. Ytre rammebetingelser og veiledningsfilosofi er bare to av mange mulige faktorer som kan ha betydning for utfall og forskjeller.

Nordiske forskningsfunn om lærerveiledning

Studiene vi har sett på fra den internasjonale scenen viser at lærerveiledning er et kontekstsensitivt fenomen. Derfor vil jeg i det følgende legge mest vekt på å presentere funn fra studier som har undersøkt samme fenomen innen tilsvarende

kontekster til den norske. Flere studier antyder at det kan ha dannet seg et egenartet nordisk lærerveilednings-ethos. Sammenlignet med lærerveiledning i flere andre land, finner man i de nordiske land veiledning som er utpreget demokratisk innrettet (Hobson & Malderez, 2013; Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspors & Edwards-Groves, 2014; Lejonberg, 2016). Norsk forskning på veiledning av nyutdannede indikerer at de nyutdannede lærerne gis relativt gode muligheter til å påvirke veiledningen (Bjerkholt, 2013; Rambøll, 2016). Det er rimelig å anta at veiledning i den norske veiledningsordningen foregår som samspill og forhandling mellom relativt likeverdige kolleger. Demokratisk innrettet veiledning harmonerer godt overens med intensjonene til Handal og Lauvås (1983) - veisøkerne bør få påvirke sin veiledning.

Er veiledning av lærerstudenter og nyutdannede lærere samme sak?

Når det gjelder veiledning av lærerstudenter i Norge, fant Sundli (2001) at studentveiledningen var lite preget av teoretisk refleksjon. Lærerstudenter Sundli snakket med ville ikke ha teoretisk orientert veiledning fordi det opplevdes som fjernt fra deres praktiske behov og som en ritualisert øvelse som kan bidra til kontroll av nye lærere, reproduksjon av den tradisjonelle lærerrollen og konvensjonell undervisning. Ottesen (2007) fant også at studentveiledningen var utpreget pragmatisk orientert. På bakgrunn av empiriske undersøkelser av veiledningssamtaler, utviklet Ottesen tre begrep som fanger inn lærerstudentenes måter å reflektere på. Disse tre er: 1) *Refleksjon som induksjon*. Denne måten å reflektere på handler om undervisningens *hvordan*. Veiledningen innebærer gjerne diskusjon der en mer erfaren lærer gir råd eller anvisninger om hvordan en ny lærer kan gjennomføre en bestemt aktivitet, som for eksempel å sette elever sammen i grupper eller par. 2) *Refleksjon som begrepsutvikling* er en måte å reflektere på i veiledning hvor lærerne forsøker å gå mer i dybden. De søker å skape bedre forståelse for et undervisningsrelevant begrep. Aktiviteten innebærer gjerne en veksling mellom konkretisering og mer utforskende samtale om begrepet. 3) *Refleksjon som forestilt praksis* er veiledning som omhandler hvordan lærere kan få til å overskride opplevde begrensninger ved praksis. Et eksempel kan være at en lærerstudent ønsker å integrere musikk i en sekvens om et innhold hvor det oppleves uvanlig eller utradisjonelt å anvende musikk. De tre begrepene til Ottesen har stor empirisk relevans nettopp fordi de tar utgangspunkt i at lærere viser seg å ha stor interesse for å diskutere praktiske forhold tilknyttet egen undervisning. Ottesens begreper brukes analytisk i denne artikkelen fordi de kan bidra til å sortere og løfte frem *på hvilke måter* enkelte tema diskuteres.

Aspors og Fransson (2015) mener at praksisene med å veilede henholdsvis lærerstudenter og nyutdannede lærere innebærer «ulike logikker, kontekster, relasjoner og effekter» (s. 76). Videre hevder Aspors og Fransson at de aller fleste studier av lærerveiledning bygger kunnskap ved hjelp av data hentet fra studentveiledning. Unike trekk ved veiledning av nyutdannede kan ha blitt

underkommunisert. En hensiktsmessig forskningsstrategi for å bygge ut kunnskapsgrunnlaget om lærerveiledning kan være å skille ut veiledning av nyutdannede lærere som særegen praksis. Et formål med denne studien er å belyse særegenheter ved fenomenet «veiledning av nyutdannede lærere» i seg selv. Begrepet «mentor» foreslås brukt i norsk kontekst av Smith og Ulvik (2010) om personen som utfører skolebasert veiledning av nyutdannede. *Mentor* brukes i denne artikkelen. De som mottar veiledning er førsteårslærere og de omtales som *nye* eller *nyutdannede* lærere.

Forskning på veiledning av nyutdannede lærere i Norge

Systematisk veiledning av nyutdannede har kun forekommet i noen få pilotprosjekter før dagens veiledningsordning startet (Bjerkholt 2013; Directorate-General for Education and Culture, 2010; Smith & Ulvik 2010; Smith, Ulvik & Helleve, 2013). Bjerkholt (2013) finner at «undervisning» utgjør kun ett av flere viktige temaområder i veiledning med nyutdannede. Ved hjelp av induktiv analyse fant Bjerkholt åtte overordnede og sentrale temaområder. Tabell 1 (under) gir en oversikt over de tematiske kategoriene Bjerkholt har utviklet. Hver kategori omfatter i tillegg til det som presenteres her 11- 25 underordnede saksforhold (se Bjerkholt, 2013).

Tabell 1: Hovedkategorier i veiledningssamtaler med nyutdannede lærere

<u>Undervisningsrelaterte kategorier:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Kategori 1: Arbeid relatert til oppfølging av enkeltelever • Kategori 2: Oppfølging og forbedring av klassemiljø og læringsmiljø • Kategori 3: Arbeid relatert til undervisning • Kategori 4: Arbeid relatert til spesialpedagogiske oppgaver
<u>Kategori relatert til foreldre:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Kategori 5: Informasjon og samarbeid med foreldre
<u>Kategorier som relateres direkte til den enkelte skolekultur:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Kategori 6: Oversikt og innsikt i skolens organisasjon • Kategori 7: Samarbeid med kolleger og med ledelsen på skolen •
<u>Kategori relatert til den nyutdannedes beskrivelse av å være nyutdannet i yrket:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Kategori 8: Å være nyutdannet og ny på skolen
(Gjengitt som fremstilt i Bjerkholt, 2013 s. 286-287)

Bredden i veiledningstema gjenspeiles også i Rambølls (2014) undersøkelse om dagens veiledningsordning. Rambøll benytter en spørreundersøkelse med 23 forhåndsoppgitte innholdselement der lærere spørres om hva slags temaer som blir berørt. Mange rapporterer at veiledning tar opp klasseledelse (75 %). Over halvparten rapporterer at nyansattes individuelle behov (57 %), elevvurdering

(54 %), organisering av undervisning (54 %) og utviklingssamtaler (51 %) tas opp.

Norsk forskning på veiledning av nyutdannede lærere viser at veiledningen berører en flora av ulike tema (Bjerkholt, 2013; Rambøll, 2014). Forskningen er imidlertid ikke så tydelig når det gjelder hvilke temaområder deltakerne bruker mest tid på å diskutere eller hvilke diskusjoner deltakerne oppfatter som mest betydningsfulle eller nyttige. Denne studien søker å utvide eksisterende kunnskap på dette feltet gjennom å finne ut hva deltakernes prioriteringer handler om. Vinklingen er spesielt relevant å ta hensyn til i det pågående arbeidet med å utvikle nye nasjonale rammer for veiledning av nyutdannede lærere, og i utarbeidelsen av fremtidige faglige veiledere som har til hensikt å gi råd om hvordan god veiledning kan legges opp lokalt.

Metodedelen som følger redegjør for datamaterialet og analytisk fremgangsmåte. Deretter presenteres funn fra analysene av samtaledataene. Funnene diskuteres fortløpende i relasjon til annen forskning på lærerveiledningsfeltet. Resultatenes betydning diskuteres til slutt.

Metode

Analytisk tilnærming

Studien kobler metodiske prinsipper fra *Grounded Theory Method* (GTM) (Corbin & Strauss, 2008; Glaser & Strauss, 1967) med *symbolsk interaksjonisme* (Blumer, 1969; Corbin & Strauss, 2008). Prinsipper fra GTM sikrer systematikk og induktiv retning i analysen. Koblingen med symbolsk interaksjonisme er anerkjent (jf. Corbin & Strauss, 2008). Sistnevnte er et teoretisk perspektiv hvor slutninger dras opp fra aktørnivået og legitimerer en fortolkning av data der aktørenes felles skapte meningsprodukt er av interesse på syntesenivå.

Utvalg og rekruttering av forskningsdeltakere

4 mentorer ble rekruttert fra studieemnet *Veiledning og mentoring i lærerprofesjonen 2* (VEIL 4020), arrangert ved Universitetet i Oslo. Mentorene hadde oppnådd 30 studiepoeng innenfor veiledning. Alle var over 45 år og hadde minimum 10 års lærererfaring. Mentorene gjennomførte veiledning med nyutdannede lærere ved egen skole. 26 nyutdannede lærere i alderen 25-35 år deltok. De fleste hadde utdannelse som adjunkt eller lektor, noen var allmennlærere.

Et viktig GTM prinsipp er å innhente de data om fenomenet som gir mest mulig variasjon og bredde (Glaser & Strauss, 1967). Dette har stor betydning for mulighetene til å generalisere. Lærernes arbeidsplasser inkluderte en barneskole, to ungdomsskoler samt en kombinert ungdoms- og videregående skole. Lærerne arbeidet med undervisning innen mange fag og på ulike trinn. Utvalget av skoler og lærere bidrar til å oppnå variasjon og bredde i datagrunnlaget.

Datainnsamling

Feltundersøkelser av veiledningssamtaler som var «naturlig forekommende» (Silverman, 2011) var viktigste datainnhentingsstrategi. Jeg inntok en rolle som ikke-deltagende observatør. Lydopptaker ble anvendt for å registrere samtaledata.

Oversikt over datamaterialet

I løpet av 10 måneders feltarbeid i 2012 og 2013 ble 72 veiledningssamtaler observert. Lyd-data utgjorde 56 timer med opptak. Tabell 2 gir oversikt over samtaledataene.

Horisontalt vises antall observerte veiledningssamtaler fordelt over årets måneder. Ettersom tema i veiledning av nyutdannede varierer i henhold til skoleårets forløp (Bjerkholt, 2013), samlet jeg data så jevnt som det lot seg gjøre gjennom hele skoleåret. Hensikten var å skape bredde i tematikken, i tråd med Glaser og Strauss' (1967) anbefalinger. Data fra alle skoleårets måneder ble sikret, selv om frekvensen i veiledningen var noe lavere i vårsemesteret enn om høsten.

Vertikalt angir tabellen hvilken mentor (anonymisert) som gjennomførte veiledning, skoleslag og antall nyutdannede. Veiledning fra ulike skoleslag bidrar til å skape bredde i datagrunnlaget, jamfør GTMs anbefalinger.

Tabell 2: Oversikt over datamaterialet (veiledningssamtaler)

Måned:	Jan.	Feb.	Mars	April	Mai	Juni	Juli	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.	Des.	SUM:
Mentor Oscar													
Barneskole													
Antall nyutdannede: 1													
Gruppesamtale	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Individuell samtale	0	0	2	1	2	2	0	1	2	1	0	1	12
SUM OBS. SAMTALER TOTALT:	0	0	2	1	2	2	0	1	2	1	0	1	12
Mentor Ole													
Ungdomsskole													
Antall nyutdannede: 1													
Gruppesamtale	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Individuell samtale	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	4
SUM OBS. SAMTALER TOTALT:	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	4
Mentor Olava													
Ungdomsskole													
Antall nyutdannede: 7													
Gruppesamtale (liten gruppe)	0	0	0	1	0	1	0	1	3	2	0	0	8
Individuell samtale	3	2	0	1	1	0	0	1	4	4	6	4	26
SUM OBS. SAMTALER TOTALT:	3	2	0	2	1	1	0	2	7	6	6	4	34
Mentor Oda													
Kombinert ungdoms/videregående skole													
Antall nyutdannede: 17													
Gruppesamtale (stor gruppe)	4	2	0	0	2	1	0	1	2	3	3	2	20
Individuell samtale	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
SUM OBS. SAMTALER TOTALT:	4	2	0	0	2	1	0	1	4	3	3	2	22
Totalt antall observasjoner av veiledningssamtaler:	7	4	2	5	7	4	0	4	13	10	9	7	72

Analyse

Analysen av lyd materialet ble foretatt i flere steg i henhold til kvalitativ GTM systematikk. Prosedyrer angitt av Glaser og Strauss (1967) for sortering, organisering, kategorisering og registrering ble fulgt tett og dokumentert i et 47 siders skjema.

Det første analysesteget innebar en induktiv systematisering av lyd-data ut fra et prinsipp om åpen koding (Corbin & Strauss, 2008). Det handler primært om «å oppdage» *in-vivo* begrep i dataene (Sivesind, 2004). «In vivo» er begrep som aktørene selv anvender. Tematisk likhet var et kriterium for å skape tema-orienterte koder. Disse dannet grunnlag for å bygge opp et meningsbærende tematisk hierarki. Noen få overordnede kategorier skulle her representere alle tema i veiledning av nyutdannede basert på et empirisk grunnlag. Abstraksjonsprosessen innebar gjentatt lytting og gjennomgang av alle begrep, tema og koder. Ulike trekk, egenskaper og dimensjoner ble vurdert. Analyseprosessen kalles dimensjonalisering (Corbin & Strauss, 2008; Sivesind, 2004). Gradvis bygde jeg et hierarki, induktivt, i en nedenfra-og-opp retning.

Prosessen resulterte i en utkrystallisering av seks overordnede kategorier. Hver av disse har flere underkategorier med mange tilhørende tema.

Neste steg innebar aksial analyse. Det betyr at forskeren ser på hvordan sub-kategorier og overordnede kategorier henger sammen, eller hvordan årsakssammenhenger mellom tema og kategorier indikeres fra data (Christoffersen, Tufte & Johannesen, 2016; Sivesind, 2004). Jeg så på forhold innenfor og mellom tema, sub-kategorier og hovedkategorier. Hensikten var å få frem mønster og sammenhenger som kan bidra til å forklare sentrale trekk ved fenomenet «veiledning av nyutdannede lærere».

Neste analysesteg innebar selektiv analyse (Sivesind, 2004). Forskeren ser nøye på innhold og koder innen hovedkategoriene. Et skjema ble laget for systematisk koding. Jeg kodet minutt for minutt, og registrerte funn i 5-minutters bolker. Jeg brukte ett skjema for hver samtale. De seks hovedkategoriene fungerte nå som analyseredskap for å finne ut hva veiledningsdeltakerne diskuterte mye og lite innenfor den tilmålte veiledningstiden. Så fulgte en kvantitativ opptelling av tidsbruk fordelt på de seks hovedkategoriene.

Det siste analysesteget innebar å tolke betydningen av funnene i lys av symbolsk interaksjonisme. Deltakernes prioriteringer ble nå ansett som gjenspeilet ved deres bruk av tid. Tankegangen er at når den kvantitative forekomsten viser at visse saker diskuteres lenge eller ofte, er det rimelig å anta at deltakerne selv anser saken som viktig, nyttig eller betydningsfull. Om et saksområde drøftes minimalt, anses det å ha mindre betydning for deltakerne selv.

Metodebegrensninger

En begrensning med kvalitativ metode er at generalisering utover de informanter eller caser som studien omfatter er vanskelig å legitimere. Begrensningen gjelder for denne studien, selv om nevnte tiltak er gjort for at generalisering om fenomenet skal være mulig innenfor en norsk kontekst. Ettersom mentorene i denne studien har svært høy formell veilederkompetanse, er det likevel ikke sikkert resultatene er direkte overførbare når veiledning utføres av mentorer uten veilederutdanning. Betydningen av slik kompetanse må det imidlertid forskes mer på. En opplagt svakhet ved studien er at samme forsker gjorde alle undersøkelser og analyser. Slutningene kan trues av forskerens subjektivitet når forskere bruker seg selv som redskap slik tilfellet var her.

Funn

Seks temaområder i veiledning med nyutdannede lærere

Seks hovedkategorier ble utledet. Kategoriene navngis med tanke på å lage representative navn som er gjenkjennbare for praktikere. Det har ikke vært noe

mål i seg selv å bruke abstrakte begrep, men jeg knytter opp mot anerkjente begrep fra fagfeltet der det er naturlig. Tabell 3 viser hovedkategoriene og summerer tidsforbruk per kategori.

Tabell 3: Tidsbruk fordelt på seks kategorier

Kategori	Tidsbruk målt i minutter:	Prosentandel av total (avrundet)
1. Undervisning / Klasseledelse	1191 min	Ca. 36 %
2. Læreres vurderingsarbeid	666 min	Ca. 20 %
3. Rutiner i skoleorganisasjonen	480 min	Ca. 14 %
4. Om veiledning	388 min	Ca. 12 %
5. Emosjonelle sider ved lærerarbeidet	328 min	Ca. 10 %
6. Relasjonelle sider ved lærerarbeidet	294 min	Ca. 9 %
Total tid:	3347 min	101 % (Totalt = 72 samtaler)

Denne artikkelen belyser de tre mest diskuterte temaområdene:

- 1) Undervisning og klasseledelse
- 2) Læreres vurderingsarbeid
- 3) Rutiner i skoleorganisasjonen.

Tabell 4 (under) gir oversikt over de mest sentrale temaene innen disse kategoriene.

Tabell 4: Skjematisert oversikt over underordnede tema tilhørende Kategori 1, 2 og 3

Kategori 1: Undervisning / Klasseledelse	Kategori 2: Læreres vurderingsarbeid	Kategori 3: Rutiner i skoleorganisasjonen
<p>Læreres undervisningsarbeid (inklusive klasseledelse)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arbeid med læreplan i fag - Planlegging av undervisning - Utfordringer og mestringsopplevelser i eget klasserom (m/undervisning) - Observasjon av undervisning - Evaluering av egen og andres undervisning - Forbedring av undervisning - Forskjeller på klasser og tilpasning av undervisningsopplegg i ulike klasser - Hvordan få til tilpasset og differensiert undervisning? <p>Lærers jobb med elevenes arbeidsmiljø</p> <p>Undervisning av elever med spesielle behov for tilpasning inkludert diskusjon om elever med atferdsproblematikk</p>	<p>Tema i diskusjon om vurderingsarbeid:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vurdering i de ulike fagene: <ul style="list-style-type: none"> - Design av prøver og testsituasjoner - Vurderingsgrunnlag - Vurderingskriterier - Lærers tilbakemeldingspraksis • Vurdere i orden og oppførsel • Vurderingssamtaler: <ul style="list-style-type: none"> - med foresatte - med elever <p>Arbeidsverdier og prinsipper i lærernes vurderingsarbeid</p> <ul style="list-style-type: none"> - test-validitet - åpenhet/tydelighet/trygghet - lærerrelabilitet/etterrettelighet <p>Vurderingsarbeid som kilde til stress (og forebygging)</p> <p>Praktisk øving i vurderingsarbeid</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lage oppgaver og tester - Gjennomføre vurderings-situasjoner - Karaktersetting og tilbakemeldinger 	<p>Rutinediskusjoner:</p> <ul style="list-style-type: none"> - om sikkerhet - om møter - om planer - om IKT - om oppfølging av elever - om skolekultur - om arbeidstidsregulering - om ulike roller i personalet - om internt samarbeid - om eksternt samarbeid - om prosedyrer knyttet til læreres IOP arbeid - om prosedyrer knyttet til læreres vurderingsarbeid

Kategori 1: Undervisning / klasseledelse

36 % av veiledningstiden ble brukt til å diskutere saker knyttet til Kategori 1.

Undervisningsrelevante temaer

Problemstillinger som angikk planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning ble diskutert gjennom hele skoleåret. Det var også tilfellet med de mange detaljerte diskusjonene om læreplanens kompetansemål i fag og om lokale læringsmål. Planlegging av enkelttimer ble særlig mye diskutert tidlig på høsten, noe britiske forskere også har funnet (Mutton, Hagger & Burn, 2011). Etterhvert som lærerne ble oppmerksomme på forskjeller mellom ulike klasser, dreide diskusjonene seg mer om å tilpasse ulike undervisningsopplegg til forskjellige klasser og elevgrupper. Mutton mfl. (2011) la også merke til dette trekket, som settes i sammenheng med at lærerne skaffer mer erfaring. En vanlig frustrasjon for nyutdannede var det store antallet elever i klassene, som gir

utfordringer med å følge opp enkeltelevers læring. En annen utfordring for nyutdannede var å undervise i skolefag uten formell kompetanse i faget. Situasjonen krevde tett oppfølging fra mentorene (Føinum, 2016).

Klasseledelse

Rambøll (2014) viser at klasseledelse blir hyppig huket av når lærere (selv) rapporterer om innholdselementer i veiledning. Klasseledelse som begrep kan, i følge Engvik (2014), knyttes til enten en amerikansk behavioristisk «class management» tradisjon med fokus rettet mot kontroll av elevatferd og disiplin, eller en kan se begrepet i lys av en konstruktivistisk forståelse som vektlegger lærerens arbeid med å skape motivasjon for læring. En studie av Wubbels, Brekelmans, Brok og Tartwijk (2006) viser at nyutdannede som gruppe har en tendens til å opptre vennlig, imøtekommende og samarbeidende (de mestrer høy tilknytning) uten at de greier å etablere kontroll (de utviser lav dominans). Dette gir svak klasseledelse. Det har vist seg nødvendig å etablere høy kontroll før læreren utviser tilknytningsatferd dersom læreren skal lykkes med klasseledelse. Engviks (2014) spørreundersøkelse viser at mange norske nyutdannede synes de mestrer klasseledelse kun middels. Klasseledelse er altså et meget relevant tema å drøfte i veiledning med nyutdannede. Ordet klasseledelse ble nesten aldri brukt i veiledningene jeg observerte. Klasseledelse ble heller ikke diskutert som eksplisitt tema eller utdypet som begrep, jamfør Ottesens (2007) *refleksjon som begrepsutvikling*. Mangelen på tydelig analytisk utskilling av begrepet klasseledelse kan ha sammenheng med et poeng Halvorsen (2014) har problematisert; det er vanskelig å skille konsekvent mellom klasseledelse og undervisning fordi begrepene peker mot to sider ved samme aktivitet. Min analyse er foretatt i en induktiv retning, og forholder seg tett på empiriske realiteter. GTM tilnærmingen viser at elementer av hva klasseledelse handler om ble bakt implisitt inn i mange praksisnære diskusjoner om utfordringer nyutdannede opplever med klasseromsundervisning. Selv om klasseledelse var svakt begrepsfestet, viste altså lærerne at de vet godt hva det dreier seg om i praksis ved at de diskuterte klasseledelse som tett koblet mot undervisningsaktivitetene. At Rambøll (2014) og Engvik (2014) får svar som tyder på at klasseledelse diskuteres, handler mest sannsynlig om ulike forskningstilnærminger til samme fenomen. En får andre resultat når begreper er forhåndsdefinert og operasjonalisert deduktivt, som ved spørreundersøkelser, enn hvis en går induktivt til verks i arbeid med begreper. Klasseledelse kvalifiserer ikke i seg selv som et selvstendig temaområde (og er følgelig ikke en egen hovedkategori), men integreres i tittelen på Kategori 1, jamfør tett oppkobling til pragmatiske diskusjoner, slik Halvorsen (2014) også har påpekt tidligere.

Elevers arbeidsmiljø

Bjerkholt (2013) skiller mellom kontaktlæreres arbeid med klassemiljøet og hele lærerkollegiets arbeid med læringsmiljøet. Jeg vil omtale begge deler sammen som «læreres arbeid med elevenes arbeidsmiljø». Dette var et konkret, tydelig tema, tatt opp ved oppstart med ny klasse om høsten. I enkelt-klasser hvor arbeidsmiljøet var utilfredsstillende over tid kunne forbedring av miljøet drøftes på vårparten.

Elever med spesielle behov for tilpasning

Undervisning av elever med *spesielle behov* for tilpasning var et omfattende og tilbakevendende diskusjonsområde i veiledningssamtalene med de nyutdannede. Diskusjonene kunne dreie seg om elever med vedtak om spesialundervisning og IOP (individuell opplæringsplan). Å tilpasse undervisning for elever med spesialundervisningsvedtak ble fremstilt som interessante pedagogiske oppdrag. Svært ofte dreide diskusjonene seg om elever uten formalisert vedtak eller diagnose. Lærerne vurderte at urolige elever kunne ha spesielle behov for tilpasning utover det de anså som mulig og rimelig innenfor undervisningens ordinære rammer. Diskusjonene kunne dreie seg om hvordan lærere skulle håndtere problematisk og utagerende atferd i klasserommet og om hvor grensene for uro og bråk burde gå. Situasjoner med bruk av vold og kasting av gjenstander var vanlig, akkurat som trusler, «ordrenekt» og stygg språkbruk. De nye lærerne løftet også frem bekymringer omkring elever som var svært stille og tilbaketrukne i klassen. Elevene kunne ha behov for spesielle tiltak på grunnlag av skolevegring, sjenanse eller sosial angst. De nye lærerne ønsket å utvikle repertoaret for bedre å kunne takle utfordrende elever. Elevutfordringene som nye lærere møter kan relateres til Haugs (2015) problematisering angående hvor skillet mellom spesialundervisning og ordinær opplæring bør gå. Med bakgrunn i utredningen *Rett til læring* (Kunnskapsdepartementet, 2009) hevder Haug (2015) at en tredjedel av elevene i norsk skole er deltakere i et skolesystem som ikke er konstruert for dem. Enhetsskolens tilbud og elevenes behov er ikke godt nok tilpasset (Bachman & Haug, 2006). Utfordringene med elevatferd kan tolkes som symptom på at en enhetsskole tilpasset alle elever ikke er realisert.

To orienteringer i problemdiskusjonene

Et hvilket som helst av de forannevnte temaene kunne være objekt for diskusjoner om nyutdannedes undervisningsproblemer. Mest typisk var likevel diskusjoner om uro og elevers problematferd. Jeg fant et mønster hvor det forekom veksling mellom to ulike temporære orienteringer i diskusjoner om undervisningsproblemer. Begrepene retrospektiv og prospektiv brukes her for å markere forskjellen. I *retrospektiv* veiledning tematiseres et problem i lys av et tilbakeskuende perspektiv. Veiledningsdeltakerne forteller et narrativ for å illustrere en episode fra klasserommet (se Føinum, under utgivelse). Deltakerne forsøker å skape forståelse rundt spørsmål som: «Hva gjorde jeg?/Hva skjedde?»

Lærerveiledningsforskere beskriver tilsvarende samtaleaktivitet som *review* (Norman & Feiman-Nemser, 2005), eller gjennomgang. Retrospektivt orienterte diskusjoner kunne vare opp mot 25 minutter og kan tenkes å bidra til å skape begrepsmessig forståelse for praksis, jf. Ottesens (2007) *refleksjon som begrepsutvikling*. Det kan skje dersom tematikken spisses inn mot et eller noen få begrep slik at diskusjonen kan gå i dybden. Dataanalysen viser at når retrospektive diskusjoner ble langvarige, skiftet orienteringen, forutsatt at det var nok tid tilgjengelig. Diskusjonen fikk da en framoverskuende, eller *prospektiv*, orientering. I veiledningene jeg observerte handlet samtaleaktiviteten nå om å skape forståelse for spørsmål som: «Hva kan/bør/skal jeg gjøre?» Lufting av løsningsforslag fra begge parter eller felles planlegging av undervisning var vanlig. Sentralt var lærernes hypoteser om hva som kunne komme til å skje dersom de gjorde et utvalgt praktisk grep i klasserommet. Diskusjonene kan muligens skape utvidet begrepsmessig forståelse for praksis, igjen jf. Ottesens *refleksjon som begrepsutvikling*. Det handler nå igjen om å greie å spisse diskusjonen slik at den dreies inn mot å belyse et eller noen få begrep. Oftest, når veiledningssamtalene om et undervisningsproblem fikk prospektiv orientering, ble diskusjonene pragmatiske og løsningsorienterte. Svært løsnings-innrettet diskusjon er betegnende for *refleksjon som induksjon*. Mentorere bidro da gjerne med tips om problemløsning basert på egen erfaring med lignende tilfeller.

Kategori 2: Læreres vurderingsarbeid

Lærerne brukte 20 % av samtaletiden til diskusjon av saker i Kategori 2.

Tema knyttet til læreres vurderingsarbeid

Diskusjon om læreres vurderingsarbeid utgjorde en stor andel av veiledningstiden for nye lærere ansatt i ungdomsskole og videregående skole. I veiledning observert på barneskolens småskoletrinn var vurderingsarbeid mindre tematisert og handlet i all hovedsak om utviklingssamtaler. Diskusjoner om læreres vurderingsarbeid i fag var detaljerte og tidkrevende. De kunne dreie seg om design og oppbygning av ulike typer prøver og testsituasjoner, adekvat vurderingsgrunnlag i gitte fag, egnede vurderingskriterier, problemer med juks, å sette karakterer, kommunikasjon med elever og foresatte om resultater eller grad av måloppnåelse og hvordan gi tilbake prøver. Frekvensen av diskusjon om læreres vurderingsarbeid toppet seg i perioder med krav om skriftlig vurdering og karaktersetting. Før og rundt jul ble tentamen mye diskutert. I april, mai og juni handlet det om muntlig og skriftlig eksamen, (møter om) karaktersetting, sensur, sluttvurdering/standpunkt i fag, utfylling av karakterkort og registrering av karakterer. Oppfølging og vurdering i orden og oppførsel var viktige diskusjonstema gjennom hele året.

Mentorers formidling av prinsipper og arbeidsverdier

Mentorene fremhevet enkelte prinsipper og arbeidsverdier som gjaldt for læreres vurderingsarbeid. Veiledningen var da preget av *refleksjon som begrepsutvikling* (Ottesen, 2007). Prinsipper og arbeidsverdier som ble kommunisert var:

- *Test-validitet*: Lærere må sørge for at testing måler de aktuelle kompetansemål/del-mål/læringsmål som undervisningen skal bidra til å utvikle i faget i den aktuelle perioden
- *Åpenhet/tydelighet/skape trygghet*: Lærere må sørge for at elevene vet hva læringsmålene er. Elevene må få vite kriteriene for vurdering på forhånd. Lærer må sørge for tydelig og tilstrekkelig kommunikasjon om hva som gjelder for hver eneste vurderingssituasjon.
- *Lærer-reliabilitet/etterrettelighet*: Det er ikke anledning til å kompromisse med kvalitet hva gjelder læreres vurderingsarbeid. Vurderingsgrunnlaget må sikres med data/empiri. Dokumentasjonen må på plass. Tidsfrister må overholdes.

Mentorenes formidling bidro til at nyutdannede ble satt grundig inn i hvordan profesjonelle lærere tenker og arbeider. En implikasjon var at de nye lærerne forsto at det eksisterte klare forventninger fra skolens side om at lærere skal arbeide systematisk med vurdering. Mentorere gav råd om strukturering av arbeidet og om å si fra hvis de slet med å komme i havn i rett tid. Veiledning innen Kategori 2 handlet om å sette de nyutdannede i stand til å produsere god nok kvalitet på vurderingsarbeidet innen deadline.

Det kunne skimtes relativt dyptgående drøftinger om hvordan lærere arbeider med å designe sammenheng mellom prøver og andre vurderingssituasjoner over lengre perioder, eller hele skoleåret, i den hensikt å sikre godt nok vurderingsgrunnlag. Mentorere demonstrerte at læreres vurderingspraksis kunne belyses fra flere perspektiv. Læreres vurdering av elever var ikke å betrakte som en individualisert virksomhet. Aktivitetene burde koordineres som en kollektiv virksomhet på skolen. Mentorene formidlet at det var vesentlig at en lærers vurderingsregime var tilstrekkelig, samtidig som læreren ikke måtte gi flere tester enn nødvendig. Argumentasjonen handlet om at elever har svært mange prøver i mange forskjellige fag gjennom et skoleår. Mentorenes påminnelse om å se helhetlig på totalmengden av vurderingssituasjoner per elev fremhever elevperspektivet. Mentorene demonstrerte at de var i stand til å innta elevens ståsted og formidle et elevsentrert brukerperspektiv. Til sist var mentorene opptatt av å presisere at lærere må tenke over arbeidsmengden når vurderingssituasjoner skal designes. For kompliserte og omfattende vurderingsdesign vanskeliggjør arbeidet for læreren selv. Her kom et lærersentrert perspektiv til syne. De ulike hensynene ble fremlagt av mentorene med tanke på å balansere vurderingsarbeidet.

Læreres vurderingsarbeid = potensiell kilde til stress

Aksial analyse viser at når nye læreres evne til å systematisere og effektivisere eget vurderingsarbeid var underutviklet, bidro det til opplevelse av jobbrelatert stress. I verste fall kunne stresset lede til sykemelding. Mentorene mente nye lærere behøvde mye praktisk bistand med konkrete vurderingsoppgaver og var opptatt av at nye lærere måtte øke effektiviteten på dette området.

Praktisk øving med genuine arbeidsoppgaver

Problemer knyttet til vurderingsarbeid var ofte av akutt karakter. Mentor og de nyutdannede kunne jobbe sammen om å løse arbeidsoppgaver med tidsfrist. Eksempelvis kunne veiledning handle om å lage en tentamensoppgave. Den nye læreren kunne oppleve å bli usikker på om oppgaven var brukbar. Mentoren bidro med råd og praktisk hjelp på bakgrunn av erfaring med lignende arbeid. Konkret observerte jeg at det ble øvd på:

- Hvordan bruke, utnytte og tilpasse andre læreresprøver/tester/vurderingskriterier/skjema til egen klassens undervisningsprogresjon.
- Hvordan effektivisere rutiner i vurderingsarbeidet.
- Hvordan bruke «Vurdering For Læring»-prinsipper systematisk (i forbindelse med leksesjekk, tilbagemelding på hjemmearbeid, småprøver, tester, fagsamtaler om elevers progresjon og underveiskommunikasjon om hvordan elever ligger an i faget).
- Hvordan bruke IKT-baserte læringsplattformer som støtte i vurderingsarbeid og i kommunikasjonen med elever, foresatte og ansatte om vurderingsresultat og om videre utvikling.

Veiledningen var preget av *refleksjon som induksjon* (Ottesen, 2007). Mentor gikk inn i en ekspertrolle for å vise *hvordan* arbeidet kunne gjøres.

Kategori 3: Rutiner i skoleorganisasjonen

14 % av tiden ble brukt til å diskutere Kategori 3.

Organisasjonsmessige rutiner og læreres arbeidsprosedyrer

En organisasjonsmessig rutine defineres av Feldman og Pentland (2003) som «repeterte gjenkjennbare mønster av gjensidig avhengige handlinger utført av mange aktører» (s. 95). Horn og Little (2010) vektlegger at organisasjonsmessige rutiner er produktive for måloppnåelsen i organisasjoner, for å få arbeidsoppgaver gjort, for kontinuitet og for sosialisering av nykommere (s. 184). Veiledningsdiskusjoner sortert inn under Kategori 3 kunne handle om mange ulike tema, men var alltid preget av at mentorene informerte om, gjennomgikk eller forklarte en aktuell rutine ved skolen eller en relevant

arbeidsprosedyre. «Arbeidsprosedyre» brukes her for å benevne operativ kunnskap som mentorer formidlet om hvordan lærerne skulle utføre bestemte arbeidsoppgaver. Prosedyrekunnskap kan omtales som en kunnskapsform med redskapsfunksjon. Å lære prosedyrekunnskap handler om å vite hvordan en skal bruke en gitt prosedyre, algoritme, formel eller regel til praktisk problemløsning. Innholdet i diskusjonene i Kategori 3 handlet kort fortalt om nyttig informasjon om riktige måter å gjøre arbeidet på. Diskusjonene var dominert av *refleksjon som induksjon* (Ottesen, 2007).

Mentorer informerer og forklarer

Aktuelt ved begynnelsen av skoleåret var rutiner for sikkerhet ved ekskursjon, tur eller brann, foreldresamarbeid og registrering/rapportering om oppmøte, forsentkomming og fravær. De nyutdannede fikk informasjon om møte-arenaer som planleggingsdager, team-møter, trinnmøter, fagseksjon/-gruppe, personalseminarer. Hensikten med ulike typer møter, arbeidsfordeling og ansvarsforhold på skolen ble klargjort. Mentorer gav praktisk bistand med å skaffe tilgang til IKT-ressurser, kontakte IKT-ansvarlig og med å forklare prosedyrer for å registrere og rapportere i datasystemene. De nyutdannede fikk forklart hvordan skolearrangementer som kulturuke, høstfest eller innsamlingsaksjoner foregår. Planer som regulerer lærerarbeidet kom opp etter hvert som de ble relevante (periodeplan, årsplan, modulplan, halvårsplan, test-/prøveplaner osv.). Informasjon ble gitt om læreres arbeidstidsreguleringer, timeplanlegging og fagforeningsarbeid. Kontaktlæreroppdrag, som oppfølging av høyt elevfravær, hvordan henvise til og samarbeide med Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT), helsevesen eller barnevern, eller skrive IOP plan/rapport, krevde forklaring. Mange detaljerte, tidkrevende og oppskriftsmessige diskusjoner omhandlet rutiner og prosedyrer knyttet til vurderingsarbeid. Det var altså noe overlapp i tematikk med Kategori 2. Diskusjoner som omhandlet vurderingstema sortert inn under Kategori 3 består av ren prosedyreforklaring eller beskrivelse av en organisasjonsmessig rutine. Mentorene forklarte regler og rutiner for gjennomføring av prøver og tester, systemet for elevers klageadgang, forvaltning av anmerkningssystemet for orden og oppførsel, hvordan sende varsel til foresatte, eller rapportere om vurderingsresultat.

Hvordan foregår samspeilet?

Diskusjonene innen Kategori 3 ble gjerne initiert ved at de nyutdannede fremmet behov for informasjon. De ville vite om det fantes en spesiell rutine, prosedyre eller fremgangsmåte i forbindelse med en arbeidsoppgave de var i ferd med å gjennomføre. Eller de trengte informasjon om enkelte elementer ved skoleorganisasjonens funksjon. Dataanalysen viste hyppig forekomst av forespørsler i begynnelsen av ansettelsesforholdet. Mentorenes respons var vanligvis å legge planene for veiledningsøkta til side, for så å forklare en

fremgangsmåte eller gi ønsket informasjon. Hvis forespørslene dreide seg om arbeidsområder mentoren ikke hadde greie på, ble de nyutdannede henvist til andre i organisasjonen som kunne gi informasjon. Således åpnet mentorene dører og gav tilgang på kollegial utveksling ved å bruke sin kjentmannskompetanse på organisasjonsnivå.

Mentorene tok initiativ til å forklare saker de mente de nye snart ville få bruk for informasjon om. Eksempelvis holdt de fleste mentorer en veiledningsøkt om foreldremøter i forkant av første foreldremøte. Mentorer med mange nyutdannede holdt felles «informasjons-sekvenser». Dette kan anses effektivt i og med at en av hensiktene med organisasjonsmessige rutiner er at mange i organisasjonen skal arbeide likt (Feldman og Pentland, 2003). Mentorenes bidrag til organisasjonsmessig informasjonsflyt kan tenkes å avlaste ledelsen ved skolene i betydelig grad, spesielt ved skoleårets oppstart. Mentor var posisjonert som en kulturformidlende ekspert i skolekoden (Arfwedson & Lundman, 1984) og forklarte skoleorganisasjonens kulturelle trekk for de nyutdannede (Berg, 1996).

Hva er verdifullt med slike diskusjoner?

Til tross for at det viser seg at prosedyreforklaring er en svært etterspurt veiledningssjanger, har denne måten å snakke om lærerarbeidet på blitt diskreditert innenfor akademia i årevis (Feiman-Nemser, 2001; Little, 1990; Wang & Odell, 2002). Diskusjonene under Kategori 3 kan også anklages for å omhandle undervisningsarbeidets «overflateelement» (Handal & Lauvås, 1983) – prosedyrer, teknikker, metodikk. Kanskje nettopp på grunn av at veiledningsforskere – nasjonalt og internasjonalt – har hatt en tendens til å devaluere slik tematisering, er det viktig å belyse nærmere hva samtalefenomenet handler om. Diskusjonene – tolket i lys av et deltakerperspektiv – så ut til å ha stor betydning og nytte for de nyutdannede selv.

Hvilken funksjon har slike diskusjoner? Den aksiale analysen viste at prosedyreforklaring særlig så ut til å fungere støttende når det gjaldt nye læreres gjennomføring av arbeidsoppgaver innenfor områder som grenser opp mot jus, for eksempel spesialundervisning, oppfølging av enkeltelever med bekymringsfullt fravær og i arbeid med vurdering i fag eller i orden/atferd. Prosedyrekunnskap blir sentralt når lærerens praksis grenser opp mot det juridiske feltet. Funn angående diskusjoner i Kategori 3 understreker også et annet poeng: Det er ikke alle operasjoner innen lærerarbeidet som kan eller bør overlates til lærerens skjønnsmessige vurdering, artisteri eller innovasjon.

Diskusjon

Kritiske røster innenfor veiledningsforskningen hevder at lærerveiledning for ofte preges av situasjonsbestemt tilpasning, tekniske råd og emosjonell støtte,

samt at det veiledes for lite om undervisningsarbeidet (Feiman-Nemser, 2001; Little, 1990; Wang & Odell, 2002). Mulige implikasjoner av at undervisningsarbeidet ikke problematiseres med tilstrekkelig dybde kan være sosialisering inn i eksisterende rutiner (Little, 1990), kontroll av nye lærere og deres arbeid (Sundli, 2001) og ukritisk reproduksjon av tradisjonelle praksiser (Timperley, 2010; Wang & Odell, 2002). Denne studien viste at 56 % av veiledningstiden ble brukt til å belyse tema knyttet til undervisning, klasseledelse og vurderingsarbeid. Den analytiske distinksjonen med å skille ut alle prosedyrediskusjoner for seg selv bidro til å få frem et bilde som viser at veiledningen gir gode muligheter til å belyse læreres kjerneoppgaver fra ulike pedagogiske og (fag-)didaktiske vinklinger. Resultatene som viser at undervisning og klasseledelse diskuteres mye er svært oppløftende, sett i lys av at forskning vist til tidligere peker på at dette er viktige tema å diskutere mye i veiledning for å forbedre nye læreres undervisning (Roehrig mfl. 2008). I forlengelsen av dette er det av interesse å spørre om kvaliteten på veiledningen. Det er behov for mer empirisk forskning om veiledningskvalitet (Bjørndal, 2009). Dette er komplisert fordi svarene på spørsmålet om kvalitet kommer an på hvilke standarder eller kriterier som legges til grunn for å vurdere veiledningen. Det denne studien kan bidra med, er å si noe om hva som særpreger veiledning av nyutdannede. Undersøkelsen hadde ikke til hensikt å undersøke kvalitet i veiledning som en objektiv størrelse. Vurdert i lys av forslagene til Handal og Lauvås (1983) om hva lærerveiledning bør handle om, kan vi trygt si at veiledningen vi har sett på dekket godt områdene 1) *relasjoner* og 2) *temaer*. Idealet om å drøfte 3) *perspektiver* lot seg imidlertid ikke så lett implementere, slik flere empiriske studier har vist tidligere. Lærerveiledning er utpreget pragmatisk innrettet (Ottesen, 2007; Sundli 2001) og lite teoretisk orientert (Bjerkholt, 2013; Sundli, 2001). Forskere som leter etter refleksjon over handling (Bjerkholt, 2013; Sundli 2001) må lete nøye, og finner lite. I sum ser det ut til at norske lærere har svært liten interesse av å belyse lærerarbeidet ut fra ulike teoretiske perspektiver. Studien fant likevel eksempler på at mentorene kan ta initiativ til å diskutere lærerarbeidet fra ulike ståsteder. Eksempelvis ble lærerens vurderingsregime belyst fra tre synsvinkler; a) fra elevens ståsted, b) fra den individuelle lærerens synsvinkel, og c) innen et kollektivt arbeidsfellesskap/profesjonsperspektiv. Når praksis belyses på en måte som er tett knyttet opp mot de aktørene som faktisk deltar i praksisen, ser det ut til å oppleves relevant, aktuelt og nyttig for deltakerne selv. Et begrep som «klasseledelse» ble også arbeidet med ved at praksis ble drøftet pragmatisk. *Refleksjon som begrepsutvikling* (Ottesen, 2007) ser ut til å bli behandlet i praksisnære veiledningsdiskusjoner.

14 % av veiledningstiden ble brukt til å diskutere *rutiner i skoleorganisasjonen*. Norske veiledningsdeltakere finner det altså viktig og nyttig å prioritere det Little (1990) og Feiman-Nemser (2001) har omtalt som «situasjonsbetinget tilpasning» og «teknisk støtte». Her bidrar mentorene til

organisasjonsmessig informasjonsflyt om utførelse av sentrale lærerarbeidsoppgaver som kan hjelpe nye lærere med å komme raskt i gang med rutineoppgaver, på måter skolen betrakter som gyldige. Tid og energi spares. Nye lærere kan fungere bedre. Mest sannsynlig bidrar slik veiledning til at nyutdannedes arbeid profesjonaliseres. Profesjonaliseringen kan i sin tur kvalitetssikre at elevers og foresattes rettigheter ivaretas.

Handal og Lauvås (1983) ville «sikre læreren retten til å få en veiledning rettet inn mot de spørsmål som hun selv anser som viktige» (s. 55). Om vi tar dette utsagnet på alvor er det ikke sikkert det er hensiktsmessig å diskreditere veiledningsdiskusjon som omhandler læreres arbeidsprosedyrer. Sett i lys av et deltakerperspektiv kan forslaget til Handal og Lauvås om å ikke diskutere undervisningsarbeidets overflateelementer motsies ut fra et kriterium om empirisk relevans. Prosedyreforklaring ser ut til å være et nyttig supplement til diskusjoner om pedagogiske og (fag-)didaktiske problemstillinger når prosentandelen ligger rundt det som var tilfelle i veiledningen vi har sett på her. Vi kan ikke se bort fra at mange veiledningsforskere har undervurdert den viktige funksjonen som veiledning om arbeidsprosedyrer kan ha som bidrag til nye læreres profesjonelle utvikling i oppstarten av lærerkarrieren.

Konklusjon

Empirisk kunnskap om hva veiledningsdeltakerne finner betydningsfullt å drøfte er aktuell viten i en tid der norske skoler er godt i gang med systematisk veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere. I mine data fantes ingen eksterne veiledere eller eksperter. Lokale mentorer sto for veiledningen. Deltakerne var kolleger med lærerstilling på samme nivå i skoleorganisasjonen. Studien har vist hva lokale mentorer får til innenfor rammer satt av stat, kommuner, fylker og av skolene selv. Diskusjon om undervisning, klasseledelse og læreres vurderingsarbeid hadde høy prioritet og ble supplert av prosedyreforklaringer som kan bidra til å kvalitetssikre skolens tjenestetilbud. Resultatene er nyttige å reflektere over for mentorer og skoleledere som vil videreutvikle praksis, og i arbeidet med å utvikle nye nasjonale rammer for veiledning av nyutdannede lærere.

Om forfatteren

Merete Føinum er lærer og tidligere stipendiat/universitetslektor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hennes forskningsinteresser omfatter blant annet veiledning av lærere og læreres profesjonelle utvikling.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, Postboks 1099 Blindern, 0317 Oslo
E-post: merete.foinum@hotmail.com

Referanser

- Arfwedson, G. & Lundman, L. (1984). *Skolpersonal och skolkoder: om arbetsplatser i förändring: slutrapport från forskningsprojektet Skolans arbetsplatsproblem (SKARP)*. Stockholm: LiberUtbildningsförl.
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 48, 75-86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Bachman, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda/Møreforskning i Volda på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Hentet 1. januar 2018 fra: https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf
- Berg, G. (1999). *Skolekultur - nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo. Oslo: Utdanningsvitenskapelig fakultet.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Bjørndal, C.R.P. (2009). Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger. I: Brekke, M. & Søndena, K. (red.). *Veiledningskvalitet* (s. 174–196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Christoffersen, L., Tufte, P. A., & Johannessen, A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Directorate-General for Education and Culture. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*.
- European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final, hentet 3.juli 2018 fra: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- Engvik, G. (2014). Nyutdannede lærere og klasseledelse – et individuelt anliggende? I: Postholm, M. B. (red.). *Ledelse og læring i skolen*. (s. 82-99). Oslo: Universitetsforlaget.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*. 52(1), 17-30. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487101052001003>
- Feldman, M. S. & Pentland, B. T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly* 48, 94-118. DOI: <https://doi.org/10.2307/3556620>
- Føinum, M. (2016). Når skolens behov blir viktigere enn formell kompetanse: Hvordan veilede nyutdannede lærere til å undervise i skolefag de ikke har?

- Acta Didactica Norge*, 10(2), 290–310. DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.2446>
- Føinun, M. (under publisering). Veiledningssamtaler: Hvordan kan mentor bidra til å utvikle en ny lærers forståelse for undervisningsarbeidet? *Nordvei – Nordisk tidsskrift for veiledningspedagogikk*.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine,
- Halvorsen, K. A. (2014) Klasseledelse i teknologirike rom. I: Posthom, M.B. (red.). *Ledelse Og læring i skolen*. (s. 100-117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Otta: Cappelen forlag.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol.1, 1-14. DOI: <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>
- Hobson, A. J. & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(2), 89-108. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0019>
- Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>
- Kemmis, S., Heikkinen, H.L.T., Fransson, G., Aspors, J. & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43(0), 154-164. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Avtale om kvalitetsutvikling i barnehagen og grunnsopplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 1. januar 2018 fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kmd/komm/avtale_mellom_kd_og_ks_om_kvalitetsutvikling_bhg_og_skole.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *NOU 2009: 18. Rett til læring*. Hentet 1. januar 2018 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- Lejonberg, E. (2016). *Hva kan bidra til god veiledning? En problematisering basert på veileders og veisøkers perspektiver på veiledning av begynnende lærere*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo. Oslo: Utdanningsvitenskapelig fakultet.
- Little, J. W. (1990). Chapter 6: The Mentor Phenomenon and the Social Organization of Teaching. *Review of research in education*. AERA, 16 (1), 297-351. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X016001297>
- Mutton, T., Hagger, H. & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(4), 399-416. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580516>
- Norman, P. J. & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education* 21, 679-697. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.006>
- Ottesen, E. (2007). Reflection in Teacher Education. *Reflective practice. International and Multidisciplinary Perspectives*, 8(1), 31- 46. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623940601138899>
- Rambøll. (2016). Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen. Hentet 6. august 2017 fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf>
- Rambøll. (2014). *Veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere og barnehagelærere*.

Resultater fra kartleggingen. Hentet 6. august 2017 fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Barnehager_veiledningsordningen_kartlegging.pdf

- Roehrig, A.D., M. Bohn, C.M., Turner, J.E. & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education* 24, 684–702. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.008>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. 4th Edition*. London: Sage
- Sivesind, K. H. (2004). Sortering av kvalitative data. Metodologiske prinsipper og praktiske erfaringer fra analyse med dataprogram. I: Holter, H. & Kalleberg, R. (red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 240 – 273). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Skagen, K. (red.). (2000). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smith, K. & Ulvik, M. (red.). (2010). *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K., Ulvik, M. & Helleve, I. (2013). *Førstereisen. Lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Strong, M. & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 47-57. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.005>
- Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis: mellom refleksjon og kontroll*. Doktorgradsavhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Timperley, H. (2010). The Mentor's Voice. I: Smith, K. & Ulvik, M. *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver*. (s. 131 – 148) Oslo: Universitetsforlaget.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of educational research*, 72(3), 481-546. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543072003481>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Brok, P. d. & Tartwijk, J.v. (2006). An interpersonal Perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in Netherlands. I: Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (red.). *Handbook on Classroom Management: Research, practice and competence issues* (s. 1116 – 1192). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associated.
- Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan. Lærers rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.