Sissel Østrem

Institutt for grunnskoleutdanning, idrett og spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger

Tematikken i veiledningssamtaler - forgrunn og bakgrunn

Sammendrag

Denne artikkelen setter søkelys på fagdidaktikkens plass i veiledningssamtaler med lærerstudenter og nyutdannede lærere. Utgangspunktet er to studier der tematikken i veiledningssamtaler ble undersøkt gjennom språkets utpekende funksjon. Orientering rundt fagdidaktikk var lite framtreddende i disse samtalene, og i stedet dominerte generelle didaktiske spørsmål. Forskningsspørsmålene innebærer en undring over hvorfor forhold ved fagene ikke blir tydeligere uttrykt i yrkesfaglig veiledning, og samtidig stiller jeg spørsmål om hvordan veiledning eventuelt kan bidra til at fagdidaktiske spørsmål blir belyst. Jeg hevder at noviser trenger hjelp til å rette blikket mot vesentlige spørsmål som gjelder yrkesutøvelsen, der også fagdidaktikk må inngå. En mer pågående veilederrolle enn det som ser ut til å være dagens praksis, blir av den grunn foreslått og diskutert.

Nøkkelord: yrkesfaglig veiledning, læringspotensial, didaktikk, fagdidaktikk, språkets utpekende funksjon, veilederrollen

Abstract

This article highlights subject matter knowledge in mentoring conversations and takes its point of departure in two studies where the topics in mentoring conversations were investigated through the use language. General didactic concerns dominated the conversations at the expense of themes related to subject matter. Astonishment about this fact led to the research questions focusing on the reasons for the lack of concerns about subject matter knowledge in mentoring. How mentoring eventually can contribute in giving subjects, a more prominent position in such conversations is discussed. Novices need help to keep the importance of subject matter knowledge in mind when discussing the most substantial questions in teaching. A more dynamic mentor role is suggested and discussed.

Key words: mentoring, didactics, role of mentor teacher

Innledning

Yrkesfaglig veiledning foregår i profesjonsutdanningenes praksisperioder og på arbeidsplassene der nyutdannede og erfarne yrkesutøvere deltar. I grunnskolelærerutdanningen skal all praksis være veiledet (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 2010), og alle nyutdannede lærere skal få tilbud om veiledning gjennom det første året i yrket St.meld.11 (2009). Veiledning blir med andre ord sett på som viktig av fagmiljøer og politikere (Østrem, 2015), og vi antar at den tilfører deltagerne noe som er verdifullt for framtidig yrkesutøvelse. Yrkesfaglige veiledningssamtaler skiller seg dermed fra dagligdagse samtaler ved at de er intensjonelle og skal føre til utvikling og læring som bidrar til bedre yrkesutøvelse. De omhandler blant annet spørsmål som gjelder forhold i yrket og spørsmål om andres beste (for eksempel barn, elever, pasienter eller klienter), samt spørsmål om det samfunnsmandatet som yrkesgruppen er gitt (Lauvås & Handal, 2014). Med andre ord kan vi si at yrkesfaglig veiledning skal bidra til å utvikle det Molander og Terum (2008) omtaler som aktør- og kommentatorkompetansen til de profesjonelle. Mens aktørkompetansen viser til utøvelse av arbeidet og handlinger i yrkesfeltet, dreier kommentatorkompetansen seg om å kunne uttrykke forhold ved yrkesutøvelsen gjennom å analysere, vurdere og diskutere aspekt i arbeidet. Her blir teoretiske perspektiv løftet fram, og samtalene kan bidra til å befeste eller til å utfordre eksisterende forforståelser, antagelser og teorier. For lærere i skolen er det profesjonsfaglige blant annet knyttet til kunnskap når det gjelder undervisningsfagene, og til kunnskap om elever, formidling, læring og læreplaner. Yrkesfaglig veiledning er en type profesjonelle samtaler der rollefordelingen mellom veileder og veisøker er klarlagt, og der hovedansvaret for å lede samtalene og få noe ut av dem ligger hos veilederen.

Denne artikkelen handler om yrkesfaglig veiledning blant lærere som er under utdanning og lærere som er i jobb. Artikkelen ser på hvilke temaer og spørsmål som får rom og oppmerksomhet i slike samtaler, altså hvilke deler av det tematiske innholdet som havner i forgrunnen, og hvilke temaer som havner i bakgrunnen. Artikkelen setter spesielt søkelys på hva som i liten grad blir berørt i samtalene, og om hvorfor spørsmål om undervisningsfagene sjelden ser ut til å ha en framtreddende plass i de to studiene som er utgangspunkt for denne artikkelen, og jeg skal komme tilbake til dem.

Resultatene fra disse studiene danner grunnlag for diskusjonen jeg vil føre til slutt. Diskusjonen tar utgangspunkt i spørsmålene:

- Hvilke forhold kan være medvirkende til at undervisningsfagene får så lite framtreddende plass i veiledningssamtaler med lærerstudenter og nyutdannede lærere?
- Hva betyr veilederne for fokuset i samtalene, og hva kan de eventuelt bidra med for å sette søkelyset på fagdidaktiske spørsmål i større grad enn nå?

Spørsmålene kan på ett vis relatere seg til forholdet mellom teori og praksis, der didaktikk utgjør det teoretiske aspektet og veiledningssamtalen utgjør det praktiske aspektet. Slike forhold er diskutert av Kvernbekk (2001, s. 25): “Både teori og praksis er mangetydige og sammensatte størrelser, og sammenhengene mellom dem er derfor av mange ulike slag.” Kvernbekk illustrerer hvordan praktiske situasjoner er omfattende og komplekse, og understreker at relasjonen mellom dem kan arte seg på mangfoldige vis. Alle forsøk på generaliserte beskrivelser av slike forhold vil nesten uvegerlig innebære en reduksjon, fortsetter hun. Dette vil også gjelde studier av veiledningssamtaler, som i dette tilfellet. Jeg undersøker noen parametere, og jeg legger andre til side.

Læreres profesjonsutvikling og kunnskapsgrunnlag

Stadieteorier om læreres utvikling fra novise til ekspert forteller at noviser er mest opptatt av seg selv og å overleve i klasserommet, og at de først med noen års erfaring er i stand til å rette oppmerksomheten mot andre forhold i undervisningssituasjonen (Fuller, 1969; Maynard & Furlong, 1995; Richardson & Placier, 2001). Dette kan også gjelde fagdidaktiske spørsmål. Selv om teoriene er omdiskuterte og det er all grunn til å spørre om slike faser er uunngåelige i læreres utvikling (Helgevold, Næsheim-Bjørkvik & Østrem, 2015). Det kan være sannsynlig at noviser retter oppmerksomheten mot andre forhold enn hva erfarne lærere ville gjort. Forskere har også foreslått at opplæringen noviser har tatt del i, kan ha innvirkning på hva de er opptatt av, og at stadiene fra novise til ekspert ikke er upåvirkelige. Ulike lærerutdannings- og introduksjonsprogram er ett forhold som ser ut til å ha innflytelse (Conway & Clark, 2002; Darling-Hammond, 2010; Yosko & Feiman-Nemser, 2008).

I Norden blir læreres spesifikke kunnskapsgrunnlag omtalt som didaktikk (f.eks. Dale, 1993; Karseth & Sivesind, 2010), og hos oss er det blitt vanlig å skille mellom generell didaktikk og fagdidaktikk (Engelsen, 2005; Gundem, 2008). Fagdidaktisk teori skal inngå i alle disiplinfagene som studenter møter i lærerutdanningen sin, og generell didaktikk er en del av pedagogikkfaget.

I veiledningssamtaler snakker lærere om saker som er relevante og viktige for dem, enten det gjelder generelle eller fagdidaktiske spørsmål. Å studere tematikken i veiledningssamtaler med lærere kan derfor fortelle noe om hvilke didaktiske spørsmål som utgjør forgrunn og bakgrunn i orienteringen deres.

Begge studiene som denne artikkelen tar utgangspunkt i, undersøkte veiledningssamtaler og tematikken i dem. Den ene studien gjaldt veiledning med nyutdannede lærere (Hanssen & Østrem, 2013), der 18 veiledningssamtaler ble observert. Den andre studien hadde 54 veiledningssamtaler i grunnskolelærerstudenters praksisperioder som forskningsobjekt, og baserte seg på videoobservasjoner (Helgevold, Næsheim-Bjørkvik & Østrem, 2015, 2016). Disse to studiene ble gjennomført i ulike kontekster, med forskjellige forskningsinteresser, spørsmål og metoder. Metodologisk er studiene derfor ikke sammenlignbare. Det er også vesentlige forskjeller på den obligatoriske veiledningen i lærerutdanningen, der formell vurdering inngår, og veiledning med godkjente nyutdannede lærere som deltar i veiledning på frivillig basis. I begge studiene var imidlertid temaene i samtalene analysert fram gjennom språkets utpekende funksjon som utgangspunkt, og i begge studiene viste det seg at undervisningsfagene fikk liten oppmerksomhet sammenlignet med andre forhold i arbeidet.

Gundem (2008, s. 5) foreslår en vid definisjon av didaktikk som begrep: “Didaktikk er lik teori og praksis knyttet til undervisning og læring.” Hennes definisjon favner altså om både aktør- og kommentatorkompetansen til lærere. Videre sier hun at fagdidaktikken dreier seg om hva som skal undervises og læres (innholdsaspektet), hvordan det skal undervises og læres (formidlings- og læringsaspektet), og i hvilken hensikt eller hvorfor noe skal undervises og læres (målaspektet). I tillegg skiller Gundem mellom anvendelse av didaktikk på ulike konkretiseringsnivåer, og stiller opp generell didaktikk som det overordnede og mest abstrakte nivået. Det innebærer teori som ikke er bundet til konkrete situasjoner, men som er generelle og uavhengig av det partikulære. Som motsats blir fagdidaktikk hos Engelsen (2005) forstått som konkret teori for å belyse undervisningsfaget. Det inkluderer også valgene lærerne tar i bestemte situasjoner når de skal undervise sine elever i akkurat sitt fag. Grensene mellom generell didaktikk og fagdidaktikk kan imidlertid sees som mer flytende enn i Gundem sin framstilling. Engelsen tar utgangspunkt i to sentrale norske fagdidaktikere i sin artikkel. Ongstad med norskfaget og Sjøberg med naturfagene oppfatter fagdidaktikk nokså forskjellig, og dette skal jeg ikke utbrodere her. De er likevel enige om at fagdidaktikken ofte har vært opptatt av den fagspesifikke læringen og undervisningen uten å kople seg til generelle teorier og det som gjelder for alle skolens fag. Derved inviterer de til en problematisering og diskusjon om forholdet mellom fagdidaktikk og generell didaktikk. Shulman (1986) forsøker å redusere denne spenningen gjennom å kalle læreres spesifikke kunnskap for “pedagogical content knowledge” (PCK). Etter min forstand er dette et forsøk på å skape en syntese av fagspesifikk og generell didaktisk kunnskap knyttet til konkrete undervisningssituasjoner, og framstår annerledes enn i Gundems definisjon (2008).

Når jeg anvender didaktikk og fagdidaktikk videre, bruker jeg didaktikk om temaer der undervisningsfaget ikke lar seg identifisere, og fagdidaktikk om

temaer der undervisningsfaget trer fram ved at særskilte forhold ved faget kommer til uttrykk. Dette er en forenkling av spenningene og kompleksiteten mellom fagdidaktikk og generell didaktikk, som er antydnet ovenfor, og det er en forenkling det er all grunn til å stille spørsmål ved. Det var likevel en slik forståelse vi tok utgangspunkt i for å komme fram til resultatene i de to studiene som denne artikkelen baserer seg på.

Utbyttespørsmål er blitt sentralt i utdanningsforskningen, men å dokumentere hva individer lærer seg gjennom å delta i bestemte pedagogiske sammenhenger, er problematisk og nærmest umulig å fastslå empirisk (Cochran-Smith, 2000; Dysthe, 2002). I likhet med Kvernbekk (2001) snakker også disse forskerne om mange forhold som er av betydning. Jeg vil derfor betrakte didaktiske modeller som et læringspotensial, slik Dysthe foreslår (2002). Det samme kan veiledningssamtaler være. Sett som pedagogiske redskaper som tilbyr muligheter for å lære seg noe som er verdt å strebe etter, kan altså veiledningssamtaler fremme eller hemme hensikten med dem, og utfallet vil blant annet være avhengig av hvordan redskapene tas i bruk, av situasjonen de inngår i og av deltakerne i dem. Veiledningssamtaler er en sosial virksomhet, og kan være noe som er meningsfylt og framkaller bevissthet hos deltakerne. Vi kan likevel alltid spørre om bevissthetens retning. Sagt med andre ord kan vi få bekreftet fordommer og allerede etablerte oppfatninger, eller vi kan bli utfordret på fastgrodde forestillinger og snevre perspektiv. Vi kan komme til å utvide vår forståelse når vi møter tanker og synspunkt som utfordrer individuelle oppfatninger, og vi kan komme til å forstå praksis på andre måter enn før.

De to studiene som denne artikkelen hviler på, baserer seg på det muntlige språkets utpekende funksjon (Vygotskij, 2001) som redskap i utviklingen av bevisstheten. Den utpekende funksjonen dreier seg om å navngi objekt, og når vi kjenner igjen pinnestol, lenestol, gyngestol som stol, har vi foretatt en generalisering ved å klassifisere på bakgrunn av bestemte kjennetegn, mens andre er utelatt. Også abstrakte begrep som motivasjon, respekt, didaktikk og fagdidaktikk, fenomen som vi ikke kan observere direkte gjennom sanseapparatet, kan la seg utpeke gjennom bruk av språk. I veiledningssamtaler mellom profesjonelle kan vi identifisere hva som blir pekt ut som viktig å snakke om, og dette kan tolkes som uttrykk for bevisstheten og tegn på hva profesjonsspråket består av. Säljö (2001) utleder i denne forbindelsen hvordan de profesjonelles språk blant annet har en utpekende funksjon. Denne funksjonen handler om å peke på hva som er viktig og hva som er forgrunn og bakgrunn når en skal handle i et felt. Altså kan vi si at den utpekende funksjonen er en viktig del av kommentatorkompetansen til profesjonsutøvere. Når veiledningssamtaler blir studert med vekt på den utpekende funksjonen i språket, kan vi anta at dette er uttrykk for en allerede etablert bevissthet om forhold, eller for gryende bevissthet om nye og annerledes aspekt ved arbeidet som utvikler seg gjennom det sosiale samspillet mellom deltakere. Hver og en bringer med seg sine oppfatninger og kunnskaper inn i samtalene, og forholdet

mellom deltakerne er derfor komplementært heller enn symmetrisk (Linell, 1998). Hos han blir nettopp ulikheter mellom perspektiv sett på som en forutsetning for kommunikasjon når han trekker fram hvordan individ bærer med seg ulik kunnskap og erfaringer som kan brynes mot andres, og at det er gjennom komplementaritet at vi kan snakke om et læringspotensial. Skagen, på sin side (2009), beskriver veilederrollen ved å sette pågående veiledere opp mot avventende. De pågående veilederne er ivrige, bestemte og insisterende, og de følger også opp detaljer. I tillegg følger de opp studenten etter timen. Slike praksislærere tar også styring på innhold og tidsbruk i samtaler, og et markert asymmetrisk forhold blir etablert, skriver han. En avventende veilederrolle blir beskrevet når praksislærer er opptatt av at studentenes praksisopplevelse skal være “hyggelig” og ønsker at de skal finne fram til sin egen lærerstil. De er derfor lite villige til å framstå som modeller, og utvikling av faglig kunnskap blir overlatt til studentene. Veiledningen blir derfor preget av ettergivenhet fra praksislærernes side.

Veiledningssamtaler i to studier

Språkets utpekende funksjon var altså utgangspunktet for analyser i de to studiene nevnt i innledningen. Som allerede nevnt, var det liten vekt på fagdidaktiske spørsmål eller betraktninger i veiledningssamtaler blant nyutdannede lærere, lærerstudenter og deres veiledere sammenlignet med andre tematiske sider knyttet til lærerarbeidet.

Evidens for påstanden om at det faktisk er slik at fagdidaktiske forhold får mindre oppmerksomhet enn andre mer generelle lærerfaglige forhold, krever underbygning for å framstå som troverdig. Evidens for sannhetsverdien i en påstand kan være dokumenterte erfaringer eller empiri, skriver Kvernbekk (2011). Jeg skal derfor først vise til empiriske funn fra de to nevnte studiene. Hvordan de er framkommet, er gjort grundigere rede for i andre publikasjoner, og jeg skal her bare gi en kort oppsummering av de to studiene når det gjelder data, analyser og resultat. Deretter skal jeg trekke fram deler av annen forskning som har studert tematikk i veiledningssamtaler med lærere i utdanning eller yrke. Den siste delen av artikkelen tar opp diskusjonen om oppmerksomhet eller mangel på oppmerksomhet rundt fagdidaktiske spørsmål, altså forgrunn og bakgrunn i veiledningssamtaler

Studiene

I den første studien (Hanssen & Østrem, 2013) var arbeidskrav i en veilederutdanning på Universitetet i Stavanger (UiS) myntet på kvalifisering av veiledere for nyutdannede lærere undersøkt. Ett av arbeidskravene var å

gjennomføre veiledningssamtaler med nyutdannede kolleger. 18 av disse samtalene ble observert, og analysene av feltnotatene fra observasjonene skulle blant annet kartlegge hva samtalene handlet om. Her brukte vi i første omgang meningskondensering (Kvale, 1996), der omfattende tekster ble gjort om til kortere sammendrag. Deretter brukte vi innholdsanalyse for å få fram de tematiske forholdene i samtalene. Hsieh & Shannon (2006) utbroderer tre former for innholdsanalyse der “directed content analyses” er en tilnærming som er ledet av utvalgte teoretiske perspektiv. I dette tilfellet var det språkets utpekende funksjon og didaktiske forhold som ledsaget analysene. De observerte samtalene i studien hadde et omfang på ca. en time, og foregikk en gang per måned gjennom året. Hovedtemaene som er identifisert i denne studien, knytter seg til en rekke andre temaer av didaktisk karakter, altså forhold, men uten at særpreg ved undervisningsfagene får særlig oppmerksomhet. Nedenfor følger en oversikt over det tematiske innholdet i disse veiledningssamtalene er gitt under, samt hva temaene blir behandlet i forhold til eller i sammenheng med.

Tabell 1. Hovedtemaer i veiledningssamtaler og hva de blir sett i sammenheng med, omarbeidet fra Hanssen & Østrem (2013, s. 50 og 59). Tallene i parentes forteller i hvor mange tilfeller hovedtemaet forekommer

Hovedtemaer	I sammenheng med
Meg selv som lærer (2)	Å være konsekvent, ikke spontan, være den autorative lærer, planlegge etter mål, ulikheter mellom klasser, elever og fag
Elevenes motivasjon (2)	Underbytere, oppgavetyper, gutter i skolen, skolens satsingsområder og mangel på prioriteringer, de som ligger på nivå 1 i nasjonal prøve i lesing, elever som synes skolen er kjedelig, elever som sliter
God undervisning (4)	Motivasjon, innsats, tilbakemeldinger, forholdet undervisning og læring, læringsstiler og læringsstrategier, betydningen av begrepsutvikling, læringsmiljø, elevene som aktive deltakere, kule elever, sabotering og smitteeffekt, elevatferd, forskjeller mellom fag og klasser, variasjon i undervisningen
Skolekultur (1)	Kommunikasjonsformer på teamet, motstand mot forandring, hva som “ligger i veggene”
Klasseledelse (2)	Helklasse- og gruppeundervisning, forskjeller i fag og klasser. Å være to lærere
Vurdering (3)	Prøver, tilbakemelding i undervisningen, ulike måter i ulike fag. Skolens satsingsområde
Å være ny (1)	Å komme til etablerte trinn, dialekt – kulturforskjeller. Å sette karakterer
Minoritetsspråklige elever (2)	Atferd og prestasjoner hos fremmed-språklig elev, utfordrende atferd
Elev/foreldresamtaler (1)	Elever som sliter, kommunikasjon

Denne studien viser at temaer som gjelder forhold ved undervisningssituasjoner, forekommer hyppigst uten at undervisningsfaget i seg selv blir framhevet. Selv om det nevnes i samtalene at det er forskjeller mellom fag, blir ikke disse forskjellene utdypet eller spesifisert. Utsagnene står derfor fram som generelle betraktninger om at fagene er forskjellige og at elevene har ulike forutsetninger eller motivasjon for dem. Når undervisning er definert som hovedtema, er det

alltid knyttet til andre didaktiske overveielser, som elevers motivasjon og forutsetninger, metoder, vurdering, organisering og atferd. Det samme gjelder for de andre temaene. I en av samtale om god undervisning, der både veileder og nyutdannet lærer underviste i matematikk på samme trinn, dreide samtalen seg blant annet om betydningen av å utvikle begrep hos elevene, mens ikke ett matematisk begrep ble nevnt. I stedet var dette en generell betraktning som like gjerne kunne knyttet seg til andre fag eller til allmennkunnskap og danning.

Ett unntak i denne studien er en samtale om vurdering, der tilbakemeldinger til elevene i ulike fag ble problematisert. Den nyutdannede læreren sammenlignet og funderte over hvordan grunnlaget for tilbakemeldinger ble forskjellig i kunst og håndverk (K&H) og KRLE. Hun bidro med eksempler og dilemmaer i de to fagene som hun underviste i. Her hadde hun gjort seg en rekke erfaringer om hvordan det var å vurdere elevarbeider på grunnlag av produkter i K&H mot aktivitetene og diskusjonene som skjedde i KRLE-timene. Veilederen forlot imidlertid betraktningene hennes hurtig, og det som kunne blitt til en dyptpløyende, fagdidaktisk diskusjon, gikk tapt. I stedet styrte veilederen samtalen over til skolens satsingsområde, som var vurdering og betydningen av tilbakemeldinger generelt uten å knytte dette til fagspesifikke forhold.

Når veilederne i denne studien ikke går inn på fagdidaktiske spørsmål i særlig grad, kan det muligens komme av at de nyutdannede lærerne inviterer veilederne sine inn i samtale gjennom en tekst de skriver på forhånd. De sender et e-brev i forkant av samtale, der de skriver hva de vil snakke om, og de uttrykker derved sine behov. Veilederne forsøker å tilpasse seg behovene og behandle det tematiske innholdet i brevene ut fra hvordan de tolker de nyutdannede kollegenes situasjon og interesser. Når de nyutdannede lærerne ikke etterspør fagdidaktiske temaer eksplisitt, er dette sannsynligvis heller ikke noe veilederne forbereder seg på i sin skriftlige respons som forberedelse til den framtidige samtale. Det disiplinfaglige kan derved bli underordnet framfor andre spørsmål som nyutdannede lærere uttrykker interesse for og gjerne vil ta opp.

Den andre studien (Helgevold, Næsheim-Bjørkvik & Østrem, 2015, 2016) var en del av et større prosjekt (www.tass.uis.no) på UiS som undersøkte ulike sider ved grunnskolelærerutdanningens praksisperioder. Studien hadde et tidsforskjøvet kvasi-eksperimentelt design med en normalsituasjon (N) som ble sammenlignet med en intervensjon (INT), der lesson study (LS) ble innført. Her ble 54 veiledningssamtaler i grunnskolelærerstudenters praksisperiode i 4. semester analysert gjennom videoobservasjoner. Et registreringsskjema som skulle gi oversikt over hva som var til stede eller ikke i samtale, ble brukt. Også i denne studien var språkets utpekende funksjon et teoretisk utgangspunkt.

Registreringsskjemaet ble utviklet induktivt ved å studere samtale før det ble tatt beslutninger om det endelige skjemaet med hovedområder og underliggende kategorier. Skjemaet ble brukt i de mer presise analysene for å registrere hva som særpreget innhold og samtalemønstre. Skjemaet inneholdt til

slutt to hovedområder: fokus og samtaleaktiviteter, hver med flere underliggende kategorier. I denne artikkelen blir kun fokusområdene omtalt. Analysene baserer seg derfor på “tynne beskrivelser” i overensstemmelse med Rivera & Tharps (2004) argumentasjon. Disse forskerne hevder at mye kvalitativ forskning lider under mangel på kvantitative data, og anbefaler analyser som gir kvantitative oversikter over et materiale, ikke på bekostning av, men i tillegg til mer dyptpløyende og fortolkende analyser.

I denne studien inngikk fire fag som studentene hadde valgt fordypning i: engelsk, kroppsøving, matematikk og naturfag. Studentene hadde før- og etterveiledning med praksislærerne sine om konkrete undervisningsøkter i disse fire fagene.

Fokus var en hovedkategori som skulle registrere tematikken i samtalerne, og fire underkategorier ble utviklet underveis i analysene: fag, elev, gjøring og generelt. Fag ble brukt når disiplinfaget lot seg identifisere i ytringene og spesielle forhold ved undervisningsfaget kom til uttrykk – enten det gjaldt innhold, metoder eller verdi. Når en elev eller grupper av elever ble trukket inn i samtalen, ble det registrert på kategorien Elev, for eksempel når det gjaldt hensyn til en elev som hadde problem eller viste motvilje, eller når utsagn om elever generelt ble uttrykt. Gjøring betegnet undervisningens “hvordan”, for eksempel hvordan timen ble organisert, arbeidsfordelingen mellom studentene og aktiviteter som gjaldt studentene eller elevene i undervisningsøktene. Studentene beskrev her hva de skulle gjøre, eller hva de hadde gjort, avhengig om det var i før- eller etterveiledning. Videre hvordan de skulle framlegge budskapet, eller hvordan de hadde gjort det, og hvor lang tid de ville bruke på den enkelte delkomponent. Generelt gjaldt overordnede pedagogiske prinsipper, uavhengig av den konkrete undervisningsøkta, det fagdidaktiske eller de spesifikke elevene som deltok i undervisningen. Dette kunne være motivasjon, elevengasjement, lekser, foreldre eller tilbakemeldinger.

Selv om forandringer ble registrert i sammenligningen mellom N og INT, spesielt med tanke på oppmerksomhet om elevene, holdt det faglige fokuset seg nokså stabilt. Figuren under viser fokusområdene i de to situasjonene og hvordan spørsmål om hva studentene skulle gjøre, fikk størst oppmerksomhet i førveiledningen både i normalsituasjonen og i intervensjonen.

Figur 1: Fokusområder; alle fag; førveiledning (Helgevold m.fl., 2016, s. 168)

Figuren viser et generelt mønster for både før- og etterveiledning, selv om bare førveiledningen er illustrert her. Faglig fokus endret seg fra 23 % i normalsituasjonen til 19 % i intervensjonen, altså en liten nedgang. I denne studien var praksislærerne i N tilbakeholdne med å forsøke å dreie studentenes oppmerksomhet fra deres egne gjøringer mot andre forhold i undervisningen, og det så også ut til å være utydelig formulert hva studentene skulle bidra med for å gjøre samtalene meningsfylte og bevisstgjørende. Noen studentgrupper møtte tilsynelatende til førveiledning uten tanker om hva de skulle bidra med i undervisningsøkta de hadde foran seg. I INT hadde de fleste studentene fått introduksjon til LS av sine faglærere på universitetet, og praksislærerne hadde en håndbok å støtte seg til. Denne håndboken var utviklet i fellesskap mellom praksislærere og faglærere på universitetet, med forslag til spørsmål som kunne stilles. Disse ga sannsynligvis samtalene retning, og kan forklare hvorfor oppmerksomheten om elevenes kunnskaper, opplevelser og utbytte økte i intervensjonen. Håndboken inneholdt imidlertid ikke spørsmål som gikk direkte på de enkelte undervisningsfagene, og dette kan være en mulig forklaring på resultatet. I N lot det til at praksislærerne lot studentene i stor grad bestemme tematikken i samtalene uten forsøk på å dreie samtalene i andre retninger, som for eksempel rundt fagdidaktiske spørsmål. Praksislærerne i N var med andre ord avventende, og veiledningen ettergivende, slik Skagen (2009) beskriver praksis og veiledere i sin artikkel.

Hvis avventende og pågående praksislærere skulle vært forskningsobjekt i denne studien, ville vi funnet eksempler på begge tilnærminger både i N og INT. Vi har også funnet forskjeller i fagdidaktisk fokus mellom fag i denne studien, (Se for øvrig Bjuland, Helgevold & Munthe, 2015 om slike forskjeller i prosjektet). Men her er det altså det generelle mønsteret jeg viser til.

Til tross for ulikheter i de to studiene, med hensyn til både kontekst og forskningsspørsmål, metoder og analyser, viser resultatene fra dem at fag og fagdidaktiske hensyn får liten oppmerksomhet sammenlignet med andre temaer.

Selv i de tilfellene der partene hadde felles fagkrets, handlet samtalene i hovedsak om generelle didaktiske forhold, i motsetning til fagdidaktiske forhold. Det var med andre ord få tegn i samtalene som ga grunnlag for å identifisere fagdidaktikk. Smith & Ingersoll (2004) hevder at veiledning ser ut til å lykkes best når veileder og novise med samme fagkrets er koplet sammen. Det er lite som tyder på at dette har betydning i de to studiene som er nevnt over.

Andre studier

Også annen forskning forteller om manglende oppmerksomhet rundt fagdidaktiske spørsmål. Organisatoriske og undervisningsrettede temaer er mest framtrædende i veiledningen, og de bestemte undervisningsfagene blir ikke synlige, sier Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen (2011). Dette blir bekreftet i flere studier som har vært opptatt av det tematiske innholdet i veiledningssamtaler (bl.a. Bradbury & Kobolla, 2007; Ottesen, 2006; Strong & Baron, 2004). Uten at jeg har foretatt noe systematisk litteratursøk på tematikken i veiledning, kan disse studiene stå som eksempler på at det er flere enn meg som savner fagdidaktiske temaer i veiledningssamtaler. Studiene peker på at oppmerksomheten i veiledningssamtalene er konsentrert om undervisning generelt eller forholdet til elever. Klasseledelse, elevengasjement, motivasjon, lærernes gjøringer og framgangsmåter uavhengig av faget og fagets egenart er temaer som er analysert fram i disse prosjektene. Altså hva Gundem (2008) ville kalt generell didaktikk, uten at de av den grunn kan kalles abstrakte.

Strong & Baron finner i sin studie at kun 2 % av innholdet i samtalene dreier seg om fagspesifikke forhold. Forskerne uttrykker forbauselse over resultatet, siden fagspesifikk kompetanse er uttrykt som en viktig del av de nasjonale standardene for lærere i USA, der studien deres er gjennomført. Bradbury & Kobolla (2007), også fra USA, og som har undersøkt veiledning i naturfag, uttrykker på samme måte forbauselse over manglende naturfaglig didaktisk fokus. De spør om årsaken til at faglige spørsmål får så liten plass i veiledningen, er at veilederne tror at studentene kan faget så godt fra før at det ikke er nødvendig å snakke om det. Ottesen (2006), i sin norske studie av veiledning gjennom praksisperiodene i lærerutdanningen, registrerer at studentenes gjøringer får det meste av oppmerksomheten i veiledningssamtalene, og at det derved var lite snakk om fagdidaktikk. I evalueringsrapporter som omhandler veiledning med nyutdannede lærere her til lands (Dahl, Havn, Finne & Buland, 2006; Rambøll, 2014), blir heller ikke fag eller fagdidaktiske forhold trukket fram som samtaletemaer.

Wang og Odell (2002) understreker betydningen av læreres fagdidaktiske kunnskap, og hevder at hvis elevene skal forstå fagenes tenkemåte, begrep og kunnskapsgrunnlag, må de møte lærere som har dybdekunnskap i fag. Et slikt

normativt utsagn er lett å slutte seg til, men disse forskerne skriver ikke noe om hvorvidt spørsmål av fagdidaktisk karakter faktisk preger veiledningssamtaler.

Diskusjon

Tatt i betraktning at lærere underviser i bestemte fag, og at skolenes inndeling er ordnet i fag gjennom lærernes og elevenes timeplaner, er det vel underlig at undervisningsfagenes egenart ikke gjenspeiles i veiledningssamtalene med spørsmål som gjelder fagenes verdi, innhold, kunnskapsgrunnlag, begreper og metoder. For undervisningsfagene er egentlig byggesteinene i hele skolens virksomhet. Norsk, matematikk, kunst og håndverk osv. blir uttrykt som tegn på hva læreres arbeid er ment å konsentrere seg om, og gjennom læreplanens direktiv eller forslag, er kunnskap, ferdighet og kompetanse ordnet under fag. Og det er også i fag at elevene får sine prøver. Etter- og videreutdanning for lærere er konsentrert rundt fag, og kompetanseforskrift for arbeid i skoleverket stiller krav om et visst antall studiepoeng i bestemte fag for å være kvalifisert til å undervise i dem.

De to studiene som denne artikkelen hviler på, er som allerede nevnt ikke sammenlignbare metodologisk sett, og heller ikke kontekstuell. Det gjelder også de andre studiene jeg viser til. Hensikten har imidlertid vært å sette søkelyset på fagdidaktikkens plass i veiledningssamtaler, og når det gjelder resultat, har jeg valgt ut studiene som eksempler på hvordan fagdidaktikk blir bakgrunn, og sjelden forgrunn. Reduksjon (Kvernbekk, 2001) vil uansett gjelde alle studier som forsøker å si noe om forholdet teori – praksis, enten studiene hviler på tykke eller tynne beskrivelser. Reduksjonen jeg har foretatt, dreier seg blant annet om å velge ut to parametere for diskusjon: tematikken i veiledningssamtaler og forholdet fagdidaktisk/didaktisk fokus, samt spørsmål om veiledernes betydning i veiledningspraksis.

En grunn til at fagdidaktiske hensyn i så liten grad blir pekt ut som forgrunn i disse veiledningssamtalene, kan være at studiene som jeg viser til, er foretatt med såkalte noviser, altså lærerstudenter eller nyutdannede lærere som står ved begynnelsen av yrkeskarrieren sin. For dem kan lærerarbeidet framstå som overveldende med alle sine utfordringer, der mye skjer på en gang, og der det kan være vanskelig å peke ut hva som er viktigst å rette oppmerksomheten mot. Lærere kan ikke fryse situasjonene og si «vent litt til jeg har tenkt meg om». De må handle i øyeblikket, og det som må håndteres øyeblikkelig, får naturlig nok størst oppmerksomhet. Mens fagene kan synes forutsigbare og stabile, er elevatferd og respons, eller mangel på respons, noe som krever lærernes oppmerksomhet der og da. Novisenes opplevelse av mestring vil sannsynligvis også være knyttet til hvorvidt de får klassene til å reagere tilfredsstillende på deres bidrag i undervisningssituasjonen, og oppmerksomheten deres kan av den

grunn lett bli rettet mot dem selv og hva de skal gjøre for å få kontroll over situasjonene.

Men så er det vel slik at noviser gjennom veiledningen skal få hjelp til å peke ut vesentlige forhold i arbeidssituasjonen som de ikke umiddelbart makter å se på egen hånd? Sett som et læringspotensial der veiledningen tilbyr novisene linser til å betrakte andre forhold i praksis med enn hva de er bevisst på i utgangspunktet, kan i beste fall bidra til at de lærer noe nytt eller ser det gamle på andre måter enn før. Det er likevel et spørsmål om hva lærerstudenter og nyutdannede lærere er i stand til å ta imot mens de lærer om arbeidet samtidig som de skal utføre det.

Feiman-Nemser (2001) argumenterer for betydningen av å utvikle et nybegynnerrepertoar for noviser, der veilederne må være viktige veivisere som peker ut hva som kan være viktigst på det aktuelle tidspunktet i yrkeskarrieren. Dette kan med andre ord ikke overlates til novisene alene, selv om de må lyttes til og trekkes med i beslutningene som tas. Hun uttrykker derved en aksept for at ikke alt kan håndteres på en gang, og at noe må gjøres til forgrunn på bekostning av noe annet i startfasen som student eller ny lærer. I et slikt standpunkt ligger det da også implisitt et ønske om en praktisk reduksjon. Derved følger også spørsmålet om progresjon i lærerutdanningene og i introduksjonsperioden til nyutdannede lærere. Med andre ord: Hva skal læres når, og på hvilken måte?

I grunnskolelærerutdanningene kan mulighetene være til stede for å skjerme studenter fra noen forhold mens de øver seg på og diskuterer andre utvalgte forhold i løpet av de fire årene utdanningen varer. Nyutdannede lærere, derimot, har det fulle ansvar for den totale situasjonen med en gang de blir tilsatt i skolen med lærervitnemålet i hånd. Likevel underviser de i bestemte fag, og det er gjennom fagene at de som lærere utøver klasseledelse og omsorg for elevene sine. Omsorgen kan dreie seg om forståelse for og framgang i fagene samtidig som opplevelse av mestring og trivsel blir tatt hensyn til. Det er altså gjennom fagene lærerne kan utvikle elevenes motivasjon, selvoppfatning og tro på sine fremtidige muligheter, og det er gjennom fagene at gode klassemiljø kan utvikles. Dermed er det gjennom fagene at elevene kan lære seg å samarbeide, ta hensyn til andre og utvikle gode læringsstrategier. Alle fag tilbyr muligheter for å ta hensyn til slike generelle forhold, men da tilpasset fagenes særpreg og deres metoder for kunnskapsutvikling.

Figur 1 over viser hvordan en intervensjon i praksisperioden bidro til å dreie studentenes fokus fra sine egne gjøringer til større grad av elevhensyn (Helgevold m.fl., 2016). Her ser det ut til at arbeidet i forkant av praksisperiodene kan ha hatt innflytelse. I dette forarbeidet var både praksislærere, studenter og faglærere involvert, og håndboken (se over) ble utviklet under arbeidets gang i fellesskap mellom faglærere på universitetet og de aktuelle praksislærerne. Håndboken inneholdt forslag til spørsmål som kunne stilles i veiledningen, og observasjonene viste at denne håndboken ble flittig brukt i samtaler. Det så altså ut til at håndboken fungerte som et nyttig redskap

for veilederne, som var mindre avventende og mer pågående i intervensjonen enn i normalsituasjonen. Og veiledere vil, som alle andre, være avhengige av redskaper for å kunne utføre arbeidet sitt på en god måte, enten redskapene er av mental eller fysisk karakter. Håndboken inneholdt ikke temaer av fagdidaktisk karakter, men mer generelle didaktiske spørsmål som var ment å være fagovergripende. Det kan være en mulig forklaring på at ikke hensynet til fagene ble tydeligere i disse veiledningssamtalene.

I studien av veiledning med nyutdannede lærere (Hanssen & Østrem, 2013) deltok de observerte veilederne i en utdanning som hadde gjennomføring av veiledning og generell didaktisk teori som hoved orientering, uten å fokusere spesielt på fagenes didaktikk. Fagdidaktiske spørsmål var med andre ord lite tematisert i utdanningen. Dette fører oss over til spørsmålet om utdanning av veiledere og hva slags didaktiske redskaper de blir tilbudt gjennom utdanningen sin. Vi har lite systematisk kunnskap om innholdet i veilederutdanningene for praksislærere og veiledere for nyutdannede lærere. Det eneste vi vet, er at alle veiledere i Norge skal bli tilbudt utdanning, enten de er praksislærere i lærerutdanning eller veiledere for nyutdannede lærere. Og hvis utdanning betraktes som et læringspotensial på lik linje med veiledning, må det vel være viktig å se på innholdet i veilederutdanningene og i hvilke retninger orienteringene i slike utdanninger går?

Dette fører oss over til spørsmål om hva vi forventer at noviser skal lære gjennom veiledning, og hvordan veilederrollen på bakgrunn av dette best kan utøves. Hvis fagdidaktiske spørsmål skal få større plass, kan ikke veiledere trekke seg tilbake og overlate innholdssiden i samtalene til novisene. Respekt for den enkelte novises ve og vel må selvsagt alltid tas med i betraktningen, men respekt for kvalitet i arbeidet må samtidig også nødvendigvis innebære spørsmål av fagdidaktisk karakter. Derfor må veiledere våge å bringe på banen det som novisene ennå ikke har fått øynene opp for, og derved hjelpe dem til blant annet fagdidaktisk bevissthet. Det krever en pågående veilederrolle som ikke underkaster seg novisens forforståelse og valg av tematikk i alle situasjoner. Det er ikke det samme som at veiledere ikke også skal være lyttende og ettergivende i noen tilfeller, for det er vel slik at utvikling ikke kan starte fra andre steder enn der den enkelte er. Men det betyr at veiledere må vedkjenne seg egne erfaringer og egen kunnskap, og derved også anerkjenne sin status som viktige veivisere for noviser. Dette peker til komplementariteten i veiledningssamtalene, der deltakerne møter hverandre med sine særlige kunnskaper og perspektiv (jf. Linell, 1998). For å våge det, trenger veilederne støtte gjennom utdanningen sin, blant kolleger og ikke minst fra faglærerne på de lærerutdanningsinstitusjonene som de forholder seg til. For veiledere er som folk flest, de trenger redskaper for å kunne bidra i det læringspotensialet som veiledningssamtaler kan utgjøre. Slike redskaper utvikles sannsynligvis best i fellesskap der deltakere både støtter og utprøver hverandres perspektiv i komplementære roller. Mitt anliggende i denne artikkelen har vært at slike fellesskap også må skape rom for fagdidaktisk

orientering hvis veiledningens utpekende funksjon skal favne om alt hva lærerarbeidet skal favne om.

Referanser

- Cochran-Smith, M. (2000). The outcomes question in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 527–546.
- Conway, P.F., & Clark, C.M. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19, 465–482.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320–331.
- Bjuland, R., Helgevold, N., & Munthe, E. (2015). Lesson Study og lærerstudenters fokus på elevers læring i veiledningssamtaler. *Acta Didactica*, 9(1), 1–17.
- Bradbury, L.U., & Koballa, T.R. Jr. (2007). Mentor advice giving in an alternative certification program for secondary science teaching: Opportunities and roadblocks in developing a knowledge base for teaching. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 817–840.
- Dahl, T., Havn, V., Finne, H., & Buland, T. (2006) *Hjelp til praksisspranget: Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere* (SINTEF Rapport STT 50 A06050). Trondheim: SINTEF.
- Dale, E.L. (1993). *Den profesjonelle skole: Med pedagogikken som grunnlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teachers and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(35), 35–47.
- Dysthe, O. (2002). The learning potential of a web-mediated discussion in a university course. *Studies in Higher Education*, 27(3), 339–352.
- Engelsen, B.U. (2005). En fagdidaktikk for dagens og morgendagens skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 89–101.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a curriculum to strengthen and sustain teaching. *Teacher College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: A developmental characterization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226.
- Gundem, B.B. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold. *Acta Didactica*, 2(1), 1–15.
- Hanssen, B., & Østrem, S. (2013). Rutinemessig plikt eller produktiv læring? En studie av praksis og arbeidskrav i en veilederutdanning knyttet til veiledning for nyutdannede lærere. *Rapporter fra Universitetet i Stavanger*, No. 41.
- Helgevold, N., Næsheim-Bjørkvik, G., & Østrem, S. (2015). Key focus areas and use of tools in mentoring conversations during internship in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 49, 128–137.
- Helgevold, N., Næsheim-Bjørkvik, G., & Østrem, S. (2016). Lesson Study som redskap i forskningsbasert lærerutdanning. I B.O. Hallås & G. Grimsæth (Red.), *Lesson Study i en nordisk kontekst*, (s. 162–175). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hsieh, H-F., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2010). Conceptualizing curriculum knowledge within and beyond the national context. *European Journal of Education*, 45(1), 103–120.

- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Kvernbekk, T. (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvernbekk, T. (2011). The concept of evidence in evidence-based practice. *Educational Theory*, 61(5), 515–532.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*, Oslo: Cappelen Damm.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue. Talk, interaction contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Maynard, T., & Furlong, J. (1995). Learning to teach and models of mentoring. I T. Kerry & A. Mayes (Red.), *Issues in mentoring* (s. 10–24). London. Routledge in association with The Open University.
- Molander, A., & Terum, L.I. (2008) Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*, (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen. (2010). Kunnskapsdepartementet. Lokalisert på www.regjeringen.no
- Ottesen, E. (2006). *Talk in practice. Analysing student teachers' and mentors' discourses* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Rambøll. (2014). *Kartlegging av veiledningsordningen for lærere og barnehagelærere*. Lokalisert på www.regjeringen.no
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. I V. Richardson (Red.), *Handbook of research on teaching* (s. 905-947). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Rivera, H.H., & Tharp, R.G. (2004). Sociocultural activity settings in the classroom: A study of a classroom observation system. I H.C. Waxman, R.G. Tharp, & R. Soleste Hilberg (Red.) *Observational research in U.S. classrooms*, (s. 205-230). Cambridge University press.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. I M. C. Wittrock (Red.), *Handbook of research on teaching* (3. utg., 3–36). New York, NY: Macmillan.
- Skagen, K. (2009). Veiledning i praksis. Om praksisopplæring i norsk allmennlærerutdanning. *Acta Didactica Norge*, 3(1), 1–15.
- Smith, T.M., & Ingersoll, R.M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*. 41(3), 681–714.
- St.meld. 11 (2009) Læreren. Rollen og utdanningen. Kunnskapsdepartementet.
- Strong, M., & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning Teachers: Suggestions and responses, *Teaching and Teacher Education*, 20, 47–57.
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tenking og tale*. Oslo: Gyldendal.
- Wang, J., & Odell, S.J. (2002). Mentored learning to teach according to standard-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546.
- Yosko, B., & Feiman-Nemser, S. (2008). Embracing contraries: Combining assistance and assessment in new teacher induction, *Teacher College Record*, 10(5), 923–953.
- Østrem, S. (2015). *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling – Om yrkesfaglig veiledning for lærere*. Oslo: Cappelen Damm.