STEMMER I VEILEDNINGSROMMET

Else Stjernstrøm
Liv Carstens Knudsen (red.)

FAGBOKFORLAGET

Stemmer i veiledningsrommet

Else Stjernstrøm
og Liv Carstens Knudsen
(red.)

Stemmer i veiledningsrommet

FAGBOKFORLAGET

Copyright © 2014 by
Vigmostad & Bjørke AS
All Rights Reserved

ISBN: 978-82-450-2754-9
ISBN (trykt): 978-82-450-1392-4

Tilrettelagt for e-bok: John Grieg, Bergen

Forsidedesign ved forlaget

Boken er utgitt med støtte fra UiT Norges arktiske universitet, campus Tromsø og campus Alta

Spørsmål om denne boken kan rettes til:
Fagbokforlaget
Kanalveien 51
5068 Bergen
Tlf.: 55 38 88 00 Faks: 55 38 88 01
e-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Materialet er vernet etter åndsverkloven. Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarfremstilling bare tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med Kopinor.

FORORD

Arbeidet med prosjektet *Ny i nord*, veiledning av nyutdannede lærere og førskolelærere, har vært et lærestykke for alle involverte. Vi har fått lytte til mange ulike stemmer som alle har bidratt med sine fortellinger, og vi har erfart at begrepet praksissjokk på langt nær er dekkende for det mangfold av inntrykk som de nyutdannede har formidlet. Vi har møtt kyndige yrkesutøvere som har håndtert sine arbeidsoppgaver med stort alvor, og som har vært forberedt på en travel tid. To nyutdannede opplevde at etter vel et halvt år var det de som hadde lengst fartstid på skolen, de mestret det ansvaret. Det er heller ikke enkelt å navigere rett når en som nyutdannet lærer blir gitt ansvar for barn som resten av kollegiet mener de har tatt sin tørn med. Vi har også møtt dem som etter det første året søkte seg annet arbeid utenfor skole og barnehage, utslitte, utmattede og desillusjonerte.

I tillegg til erfaringene fra *Ny i nord* har vi også profittert på bidrag fra kollegaer som arbeider med ulike vinklinger på nærliggende tematikk.

Det er mange som har bidratt i vårt læringsarbeid:

Takk til alle de nyutdannede lærere og førskolelærere som har møtt oss med åpenhet, og som har gitt oss et blikk inn i sitt arbeid og sine erfaringer.

Takk til veiledere med vilje til å stå last og brast med de nyutdannede.

Takk til veilederstudenter som har vært konstruktive medspillere i arbeidet med å utvikle en ny veilederutdanning med profesjonsutvikling som sentralt perspektiv.

Takk til ledere i skoler og barnehager som har villet satse på veiledning for den enkelte nyutdannede og for utvikling av egen institusjon.

Takk til forfatterne som til tross for fulle arbeidsplaner og mange krevende oppgaver har deltatt med iver i utformingen av *Stemmer i veiledningsrommet*.

Takk til Fagbokforlaget som har satset på oss.

Tromsø, mars 2014
Else Stjernstrøm og Liv Carstens Knudsen

INNHOLD

Kapittel 1
Tanker ved et jubileum – tid for nye perspektiver? 11
Liv Carstens Knudsen og Else Stjernstrøm
Ny i nord 12
Hva visste vi om nyutdannede i starten? 14
Veiledning 15
Organisasjonsbygging 16
Ting tar tid 16
Ideer på vandring – behov for endringsagenter eller oversettere? 17
En ny veiledningsdiskurs? 18
En ny vei inn i profesjonstenkningen – nye perspektiver? 20
Litteratur 22

Kapittel 2
VNL – hvem sitt tiltak? ***Fersk fra utdanning inn i yrke. Hvem har ansvar for nyutdannede i skole og barnehage?*** 25
Liv Carstens Knudsen
Innledning 26
VNL settes på dagsorden 27
Begrunnelse for tiltaket 28
De første utlysingene 32
Små skritt – små endringer 33
Tiltaket endres – tiltak og utdanning skilles 34
Å ile langsomt – hvorfor tar det så lang tid, og hvorfor er det fortsatt behov for UH-sektorens representanter som endringsagenter? 35
Hva vet vi om implementering av store reformer i skole og barnehager? 36
UH-sektoren som endringsagenter … 39
… eller oversettere? 40
Konklusjon 41
Litteratur 41
Stortingsmeldinger 43
Nettkilder 43

Kapittel 3
Ett år som ny lærer – emosjonelle, eksistensielle og profesjonelle utfordringer 45
Anne-Harriet Berger
Innledning 46
Bakgrunn og metode 48

Oppsummering 58
Avslutning og konklusjon 59
Litteratur 61

Kapittel 4
Fra det innerste rommet – glimt fra veilederes og nye læreres dagbøker . . 65
Tom Tiller
Læringsbilder fra «the secret gardens» 66
Å bringe nye erfaringer til torgs 67
En dobbel utfordring 68
Yrkessjokk – eller læringskick? 70
Ensomheten og de negative emosjonene 71
Som en klippe – veileder sett med nylærernes øyne 73
Å finne den åpne døra 75
Når kollegaer gjør de nye lærerne gode 77
Hva sier veilederne? 78
Den femte provinsen 80
Litteratur 84

Kapittel 5
Lederens rolle i veiledning av nyutdannede lærere 87
Else Stjernstrøm
Innledning 88
Metodisk tilnærming 90
Forskning om veiledning av nyutdannede lærere og førskolelærere 91
Lederens rolle og betydning for profesjonell utvikling 92
Lederens organisering av veiledning i ulike organisasjoner 96
Veiledning som integrert del av kollektiv kompetanseutvikling 98
Oppsummering 101
Litteratur 103

Kapittel 6
Betydningen av form og kontekst i veiledning av nyutdannede lærere . . 107
Anne-Harriet Berger og Rachel Jakhelln
Innledning 108
Aktuell forskning 108
Design og metode 110
Casebeskrivelser 112
Diskusjon 117
Konklusjon 121
Litteratur 122

Kapittel 7
Hvordan bidrar Handlings- og refleksjonsmodellen til reproduksjon av barnehagens tradisjoner? 125
Hilde P. Suhr
Innledning 126
Metode 127

Veiledning som refleksjon over handling – en konstruktivistisk, individorientert læringsmodell ... 128
Nyutdannede barnehagelærere og refleksjon gjennom en sosialkonstruktivistisk, kollektivorientert læringsforståelse ... 129
Dialogen, et sosialkonstruktivistisk redskap ... 130
Nyutdannede barnehagelæreres utfordring av maktstrukturer ... 131
Drøfting – barnehagelæreres egen oppfatning av veiledning ... 133
Handlings- og refleksjonsmodellen som tilnærming ... 134
Nyutdannede barnehagelæreres usikkerhet ... 137
Avsluttende kommentar ... 138
Litteratur ... 141

Kapittel 8
Nyutdannede barnehage- og grunnskolelærere – kompetente profesjonsutøvere eller noviser? ... 145
Mai Brit Helgesen
Innledning ... 146
Makt og styring ... 146
Analytisk grep ... 148
Konstruksjoner av nyutdannede ... 149
Mangeldiskurs ... 149
De nyutdannede som ressurser ... 151
Analyse av maktrelasjoner ... 153
Avslutning ... 157
Litteratur ... 158

Kapittel 9
Dialogbasert gruppeveiledning – utvikling av kunnskap og felles læring ... 161
Kirsten Sivertsen Worum
Nyere forskning på veiledning ... 162
Veiledningstradisjon i barnehagesektoren ... 163
Metode ... 165
Funn ... 167
Et blikk inn i den dialogbaserte gruppeveiledningen ... 168
Et konkret eksempel på dialogbasert gruppeveiledning i barnehage ... 169
En kategoribasert analyse ... 171
Aktiv deltagelse i veiledning ... 171
Ulike synspunkter i veiledning ... 173
Tegning i veiledning ... 174
Parallelle historier i veiledning ... 176
Avslutning ... 178
Litteratur ... 179

Kapittel 10
Gruppeveiledningens bidrag til nyutdannede barnehagelæreres utvikling som reflekterte praktikere ... 183
Melissa Birkeland
Refleksjonsbegrepet ... 184

Den reflekterte praktikeren ... 184
Typer av samtalekontrakter ... 185
Refleksjon i samtaler, en kategoriinndeling ... 186
Barnehagelærerintervjuene ... 187
Problemstillinger i veiledningssamtalene ... 187
Praktikerens induksjonstid til yrket og innvirkningen den har på problemstillinger i samtalene ... 188
Tre aspekter ved refleksjon som forbedringspotensial – etablering av trygghet ... 190
Arbeidsgivers tilrettelegging ... 191
Økt bruk av fagteori ... 193
Oppsummering – tre anbefalinger ... 196
Litteratur ... 196

Kapittel 11
Er det gjennom veiledning en lærer uttrykker medansvar? ... 199
Halvor Hoveid
Innledning ... 200
Metode ... 202
Forberedende bestemmelse av lærerstudenters veiledning som en parallell til barnets peking ... 204
Veiledning som en ytre hendelse – og dens mulige internalisering ... 206
Veiledningens indre landskap. Forståelsen av seg selv, identiteten og autentisiteten i læreprosesser ... 209
Betydninger av nærvær i veiledningen. Hva er nærvær, og hvordan forholder det seg til betydningen av det å bli gjenkjent? ... 211
Litteratur ... 217

Kapittel 12
En samtale på randen av sammenbrudd – og andre bilder av empatiens betydning i veiledningssamtaler ... 219
Cato R. P. Bjørndal
Bilder fra en samtale på randen av sammenbrudd ... 220
Mine fotoalbum fra veiledning ... 223
Generelle forskningsbilder av empatiens betydning i hjelpersamtaler ... 224
Bilder av empatiens positive betydning i veiledningssamtaler ... 226
Bilder av empatiens mangesidige utfordringer i veiledning ... 230
Litteratur ... 235

FORFATTEROMTALER: ... 239

KAPITTEL 1

Tanker ved et jubileum – tid for nye perspektiver?

Liv Carstens Knudsen og Else Stjernstrøm

En nyutdannet lærer eller barnehagelærer i sin første jobb møter mange utfordringer. Fra første dag forventes det at de nyutdannede lærere i skole og barnehage skal mestre alle oppgaver, samtidig som de skal sosialiseres både inn i et yrke og på en ny arbeidsplass. Den første tida i yrket kan karakteriseres som å stå i et sterkt trykk (Bjerkholdt 2013). I motsetning til en del andre yrker har vi i Norge en forholdsvis kort tradisjon med systematisk oppfølging av nyutdannede i skole og barnehage. Først mot slutten av 1990-tallet ble dette løftet fram som en sentral problemstilling i offisielle dokumenter. I NOU 1996:22 *Lærerutdanning mellom krav og ideal* og St.meld. nr. 48 (1996–1997) legges det opp til en bred drøfting av denne problematikken. Det resulterte i et pilotprosjekt ved høgskolene i Telemark, Oslo og Nesna og ved NTNU fra 1997. Erfaringer fra disse prosjektene ble lagt til grunn for utlysingen av Kunnskapsdepartementets (KD) prosjekt *Veiledning av nyutdannede lærere* (VNL) i 2003, ledet av Utdanningsdirektoratet (Udir).[1] Alle institusjoner i universitets- og høgskolesektoren (UH-sektoren) med lærerutdanninger ble invitert til å søke om deltakelse. Et aspekt ved utlysingen var at erfaringer fra prosjektet skulle komme utdanningene til nytte. I 2009 inngikk KD og Kommunenes Sentralforbund (KS) en avtale om å arbeide målrettet for at «… alle kommuner og fylkeskommuner skulle tilby veiledning tilsvarende ordningen VNL til alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i grunnskolen og videregående opplæring fra skoleåret 2010–2011, og alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen i løpet av skoleåret 2011–2012»[2].

NY I NORD

I tida fra 2003 fram mot Intensjonsavtalen ble det satt i gang en rekke prosjekter i ulike deler av landet, ett av dem var veiledningsprosjektet *Ny i nord*, et samarbeid mellom Høgskolen i Finnmark, Høgskolen i Tromsø, Samisk Høgskole og Universitetet i Tromsø. Arbeidet ble støttet av utdanningsdirektørene i Troms og Finnmark. Erfaringer fra og arbeidet med *Ny i nord* utgjør basis for denne artikkelsamlingen. Etter ti år med *Ny i nord*, mange møter med nyutdannede og deres veiledere, utvikling av to studietilbud i veiledning og gjennom aktiv deltakelse i det nasjonale nettverket *Veiledning av nyutdannede lærere* vil vi bruke denne anledningen til å gjøre opp status. Medarbeidere fra

1 Ved utlysingen var det forløperen til Udir, Læringssenteret, som ledet prosjektet.

2 Avtale mellom Kunnskapsdepartementet og Kommunenes Sentralforbund (KS) om veiledning av nyutdannede pedagoger i barnehage og skole, datert 05.02.09 (Intensjonsavtalen).

Ny i nord presenterer arbeider som bygger på erfaringer fra arbeid med nyutdannede. Vi er også glade for bidrag fra kolleger som arbeider innafor feltet veiledning eller andre felt som er svært relevante for vår tematikk, og synes det er veldig bra i tillegg å kunne presentere to arbeider som bygger på forholdsvis «ferske» masteroppgaver (Suhr kapittel 7 og Birkeland kapittel 9).

Erfaringer fra samarbeidet i nettverket *Veiledning av nyutdannede* viser oss at vi langt på vei har utviklet oss i takt med de øvrige tiltakene, men også at vi har reindyrket vår egenart. *Ny i nord* har hatt som intensjon å støtte skole- og barnehageeiere i deres arbeid med å etablere og organisere et opplegg for nyutdannede og nytilsatte. Dette bygger på den sentrale premissen at det er skole- og barnehageeierens ansvar å følge opp nytilsatte, og det forventes at hver enkelt skole og barnehage legger til rette for veiledningsarbeidet for alle nyutdannede. *Ny i nords* anbefaling er at de nyutdannede skal få veiledning i tilknytning til arbeidsplassen av en lokal veileder, en kyndig lærer eller barnehagelærer, og at ledelsen bidrar til at det utformes en plan for veiledningsarbeidet.

Siden oppstarten har kunnskap om og ferdigheter i veiledning stått sentralt i arbeidet til *Ny i nord*, og erkjennelsen om veiledning som et dynamisk felt har virket både utfordrende og utviklende. Vårt nærområde preges av *de tre stammers møte*,[3] og dette har gitt føringer for vårt prosjekt. Flerkulturalitet har vært et gjennomgangstema på samlinger og i studiearbeid.

> … I dette området møter vi også det flerkulturelle Nord-Norge, de tre stammers møte utvides i vår tid også med stor tilflytting fra nabolandet Russland og med flyktninger og innvandrere fra nære og fjernere land. Det kan by på til dels store utfordringer å komme som nyutdanna lærer / førskolelærer til dette området hvor en både må mestre vanlige begynnerproblemer samt uvante problemstillinger knytta til kulturelle, etniske og religiøse spørsmål. Et aspekt eller ei utfordring i vår region er at her brukes både nasjonal og samisk læreplan.
>
> (Utdrag fra prosjektsøknad *Ny i nord*, 20.02.2003)

I de første årene var Samisk Høgskole en viktig partner i vårt tiltak, men dessverre måtte de trekke seg fra videre aktiv deltakelse. *Ny i nord* mistet dermed en sentral premissleverandør på dette området. I denne artikkelsam-

3 De tre stammers møte: Uttrykket brukes for å karakterisere de kulturelle forholdene mellom nordmenn, samer og kvener.

lingen vil fokus være på å presentere ny kunnskap om den nyutdannede og om veiledning spesielt, mens det flerkulturelle perspektivet ikke berøres her.

HVA VISSTE VI OM NYUTDANNEDE I STARTEN?

Før pilotprosjektene (1997–2001) var det knapt forskningsfokus på læreres og førskolelæreres yrkesliv i Norge. Jordell (1982; 1986) syntes å være en enslig svale blant norske forskere som var opptatt av denne tematikken. Vi finner noen andre eksempler på arbeid med samme tema, f.eks. Flokenes og Mæhle (1981) ved Høgskulen i Volda. De ledet et etterutdanningstiltak rettet mot nylig uteksaminerte lærere og fulgte det opp med forskning. Målet med tiltaket var tosidig: å sette i verk og prøve ut tiltak som kunne være til hjelp for nyutdannede lærere, og samtidig samle data for å finne ut hvordan de best mulig kunne forberede studentene på arbeidet som lærere. De var opptatt av den doble effekten i sitt arbeid: Hvordan kan de følge opp nyutdannede og samtidig vinne ny kunnskap som kunne komme lærerutdanningen til nytte?

Det var altså hovedsakelig internasjonal forskning som utgjorde kunnskapsgrunnlaget ved oppstarten og den første tida i prosjektet. Begrep som praksissjokk kommer herfra, det ble brukt i Norge også, men er etter hvert blitt erstattet av andre begreper som springer ut av nyere norsk forskning.

Jordell (1982) presenterer en stor undersøkelse om det første året som lærer. Han modifiserer begrepet praksissjokk og mener at «the Shock of the Familiar» (Jordell 1982, s. 444) er et mer passende begrep for nyutdannedes opplevelser av den første tida i yrket. Han drøfter hva som kan være mulige strategier når det gjelder å følge opp nyutdannede, og konkluderer med å foreslå følgende tre tiltak:

- ta opp yrkesdebuten til relativt grundig studium i lærerutdanningen
- understreke skoleledelsens særskilte ansvar for å legge arbeidsvilkårene best mulig til rette for nye lærere
- prøve ut forskjellige modeller for veiledning eller formaliserte kontaktformer for nye lærere (med nedsatt lesetid for begge parter) på de skolene hvor de er, eventuelt i samarbeid med lærerutdanningsinstitusjoner eller andre utenforstående interesser

(1982, s. 450–451)

Disse anbefalingene støttes langt på vei av nyere norsk forskning, og de er fortsatt sentrale premisser i de siste utlysingene om midler til tiltaket VNL.

VEILEDNING

I løpet av arbeidet med VNL har vi rettet stadig større oppmerksomhet på sammenhengen mellom ulike praktiske veiledningsformer og ulike epistemologiske perspektiver. Norsk veiledningstradisjon har vært preget av Handal og Lauvås som bygger på et individualistisk perspektiv: «Denne boka dreier seg først og fremst om veiledning av enkeltlærere og utviklingen av deres individuelle praksisteori» (2000, s. 27). *Ny i nord* har lagt vekt på organisasjonsperspektivet og har derfor forankret arbeidet i et sosiokulturelt perspektiv. I vår målsetting ligger et ønske om å påvirke både den nyutdannede og hans eller hennes arbeidsplass til et kontinuerlig arbeid med livslang læring. Vi bygger på Dysthes (2001) definisjon av et sosiokulturelt perspektiv, som har som utgangspunkt et konstruktivistisk perspektiv på læring, og som understreker at kunnskap blir konstruert gjennom samarbeid og i en kontekst og sammenheng, ikke bare gjennom en individuell prosess. Denne tilnærmingen til veiledning krever ikke en spesiell metode, men kan beskrives som en dialog i grupper hvor deling av kunnskap, erfaringer og synspunkter står sentralt. En slik flerstemmighet (Dysthe 1993) fordrer også avklaringer og metakommunikasjon om veiledningssamtalen.

En sosiokulturell tilnærming krever aktiv involvering i veiledningsdialogen fra den nyutdannede, men også fra dem som representerer tradisjonene på arbeidsplassen, dvs. veileder og kollegaer. Gjennom å dele kunnskap, erfaringer og synspunkter vil en bli i stand til å balansere tradisjon og nytenkning. I gruppeveiledning kan dialogen bidra til transendental refleksjon idet deltakerne blir bedt om å legge til side eksisterende forståelse og overbevisning. Søndenå (2004) bruker formuleringer om å være uinteressert i egne synspunkter for en stund. Gjennom å vise slik «u-interesse» for egne synspunkter blir en mer mottakelig for andres ideer og meninger. En veiledningsdialog i tråd med disse prinsippene kan sammenlignes med Arendts beskrivelse av frihet: «… å være i stand til å bevege seg fritt i et rom der man verken hersket eller ble hersket over» (1996, s. 48).

Dialogen i veiledning basert på sosiokulturelt perspektiv bygger på at en trenger forståelser og ferdigheter av ulikt slag for å utvikle en holistisk forståelse (Dysthe mfl. 2012). Det fordrer at også veilederen må være beredt til å kommunisere sine synspunkter som deltaker i en prosess hvor en skal ta vare på eksisterende synspunkter, men også være forberedt på transendens på grunn av de øvrige medlemmers bidrag. Slik blir ansvaret for kvaliteten på dialogen delt på alle deltakerne. Både veileder og veisøkere må stille seg åpne og mottakelige i veiledningen hvis resultatet skal kunne bli påvirket av ulike meninger og synspunkter.

ORGANISASJONSBYGGING

Når en ser tilbake på arbeidet med *Ny i nord*, ville det ha vært gledelig om en hadde kunnet framvise flere gode eksempler på varige, robuste systemer for oppfølging av nyutdannede i kommuner og fylker i vår region. Det finnes mange gode enkelteksempler på god organisering, fra barnehager til videregående utdanning, men tiltakene synes å være sårbare. De er ofte avhengige av ildsjeler eller sterk medvirkning fra UH-sektoren. Bare unntaksvis finner en at skole- eller barnehageeier har synliggjort systemer for veiledning både i sentrale dokumenter og gjennom konkret oppfølging på den enkelte arbeidsplass. I stedet må en konstatere at selv om det nok har skjedd endringer, er de hovedsakelig ørsmå. Hva kan dette skyldes? Helt fra starten har det vært stor enighet om at dette er et viktig tiltak, sentrale parter innenfor utdanningssektoren (bl.a. KS og Utdanningsforbundet) i tillegg til KD og Udir gir tiltaket sin tilslutning. På konferanser og nettverksmøter har de samme partene gjentatte ganger understreket sin støtte til tiltaket og betydningen av arbeidet som gjøres. Nærmere grasrota, i kommuner og fylkeskommuner, møter en skiftende og muligens vikarierende motiver for at en ikke har noe system for oppfølging eller slett ikke er interessert. Dette drøftes nærmere i kapittel 2.

VNL ble lansert i kjølvannet av 90-tallets skolereformer (Reform 94/97) og mens K06 var under forberedelse. Et argument en møter især fra skoler, er at med de mange store prosjektene som følger de nye reformene, er det ikke rom for å engasjere seg i enda et. En kan tolke dette som om mange skole- og barnehageeiere betrakter organisasjonenes utviklingsarbeid som en kontinuerlig påplussing av nye aktiviteter, noe som bidrar til økt stress i en travel hverdag.

Flere evalueringsprosjekter (Haug 2003; Dale mfl. 2011) som har fulgt de store skolereformene på 1990- og 2000-tallet drøfter også skoleeierens rolle i reformene. Som følge av ny kommunelov på 1990-tallet understrekes det at skole- og barnehageeieren har endrede oppgaver. Det fører til større vektlegging av den rollen som eierne skal aksle. Samtidig kommer det fram i evalueringene (ibid.) at det er stor usikkerhet rundt eierrollen: Hvem er eierne? Hva forventes av dem? Hvilken rolle skal de spille? Dette kommer vi også nærmere tilbake til i kapittel 2.

TING TAR TID

Implementering av nye reformer i skoler og barnehager tar tid. Det er mange tiltak, prosjekter og ideer (f.eks. vurdering for læring og nye rammeplaner for barnehagene) som slåss om eieres, lederes, læreres og barnehagelæreres opp-

merksomhet. Det kan synes lettere å få gehør for aksjoner og tiltak som skjer i direkte tilknytning til barnegruppa eller i skolestua, enn tiltak som er rettet inn mot de voksne på arbeidsplassen, slik som veiledning av nyutdannede. I arbeid med implementering av nye tiltak og reformer kan en ofte oppleve at en beveger seg med museskritt, og det er heller ikke slik at skrittene alltid synes å bringe en i den ønskede retningen. En trøst kan ifølge Ottesen være at «… det gjerne er de langsomme, skrittvise endringene som på sikt fører til ny praksis» (2013, s. 122). Hun understreker videre betydningen av nettverk som en arena for tolking og presisering. I VNL har arbeidet blitt utformet og drevet etter ulike modeller i de mange lokale tiltakene og med jevnlige samlinger i det nasjonale nettverket *Veiledning av nyutdannede*. I nettverket har det pågått en kontinuerlig diskusjon og deling av ny kunnskap. Det har også vært et forum for møter med sentrale aktører som KD, KS og Udir, alle med ulik grad av involvering i tiltaket. I Intensjonsavtalen fra 2009 vises det til erfaringer ervervet gjennom nettverket: «… kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning tilsvarende ordningen *Veiledning av nyutdannede lærere* til alle nytilsatte nyutdannede» (Udir 2009/308). Veiledningen som skal tilbys, bør altså organiseres i tråd med erfaringer fra de ulike tiltakene i det nasjonale nettverket VNL. Utfordringen vil være hvordan en skal spre ideene, erfaringene og den nye kunnskapen.

IDEER PÅ VANDRING – BEHOV FOR ENDRINGSAGENTER ELLER OVERSETTERE?

Oppfølgingsrapporter bestilt av Udir, KD og KS tyder på at ideen om at nyutdannede skal følges opp og veiledes, er blitt spredd godt (Dahl 2006, KS/KD 2011). Ifølge Utdanningsdirektoratets magasin fra 2013 er det ca. 72 % av nyutdannede lærere og om lag 63 % av nyutdannede førskolelærere som har deltatt i veiledningsordninger (Udir 2013). Det som er mer uklart, er hvordan det legges til rette for veiledning i de ulike ordningene rundt i det ganske land. Som tidligere nevnt var det lite kunnskap om feltet i Norge da tanken om systematisk oppfølging og veiledning av nyutdannede ble tatt opp. Fra VNL tok til i 2003, har det pågått et stort forsknings- og utviklingsarbeid parallelt med det praktiske organiserings- og implementeringsarbeidet. En kan si at UH-sektoren har akslet det ansvaret som lå i utlysingene fra 2003, som endringsagenter eller som *oversettere*, for å bruke et begrep fra Røvik (2007). Om ideer skal feste seg, er det ifølge Røvik viktig at oversetterne har den nødvendige kunnskapen, det gjelder kunnskap både om den konteksten som det skal oversettes

fra, og den konteksten det skal oversettes *til*. I løpet av årene med VNL har forskere som har vært aktive i tiltaket og i det nasjonale nettverket, bidratt til en betydelig kunnskapsproduksjon. I en rekke artikkelsamlinger (Hoel mfl. 2008, Haug 2010, Høihilder mfl. 2010, 2011, Hoel mfl. 2010, Smith mfl. 2010, Karlsen 2011) og i flere doktorgrader (Østrem 2008, Jakhelln 2011, Ødegård 2011, Bjerkholt 2013) presenteres erfaringer og ny kunnskap innenfor dette feltet. I tillegg kommer artikler i tidsskrift og innlegg på konferanser. Om det er slik at oversettere både trenger kunnskap om ideenes opphav og om den nye konteksten de skal implementeres i, kan en si at gjennom dette store forskningsarbeidet er UH-ansatte blitt skodd for denne oppgaven.

EN NY VEILEDNINGSDISKURS?

Veiledningstradisjonen i Norge og i stor grad i Norden har siden tidlig 80-tall vært preget av Handal og Lauvås. Med utgivelsen av boka *På egne vilkår* fra 1983 markerte de et skille i en veiledningstradisjon hvor øvingslærerne ifølge Skagen (2004) kunne utøve en sterk styring over lærerstudentene, da det var disse som skulle gjøre den endelige vurderingen av studentene. Handal og Lauvås (1999) brukte begrepet *kameleoneffekt* som en beskrivelse av den prosessen lærerstudenter kunne ha vært gjennom etter å ha fulgt skiftende øvingslærere gjennom utdanningen. Handlings- og refleksjonsmodellen (Handal og Lauvås 1999) bygde på internasjonal forskning og nyere teorier om undervisning og la vekt på både handling og refleksjon, med refleksjon som målet for veiledningen:

> … Veiledning som refleksjon over handling går mer ut på å hjelpe yrkesutøvere (eller studenter) til å bli klar over det grunnlaget av kunnskap, erfaringer og verdier som yrkeskunnskapen deres faktisk hviler på, enn å formidle hvordan den «riktige» yrkesutøvelser eller kunnskapsgrunnlaget skal være.
>
> (Handal og Lauvås 2000, s. 65)

Men allerede i 2000 kommenterte Handal og Lauvås at deres form for veiledning er blitt beskrevet som forholdsvis individualistisk, selv om de setter anførsel om «det kollektive» og sier videre at de «… etter hvert har fått øynene opp mer og mer for den kollektive siden» (2000, s. 273). For *Ny i nord* har nettopp det kollektive og organisasjonen stått sentralt, og vi har derfor arbeidet med å synliggjøre og begrunne gruppeveiledning som et alternativ til den tradisjonelle en-til-en-veiledningen.

I de siste årene er det kommet flere rapporter fra forskningsprosjekter om gruppebasert veiledning (Heikkinen mfl. 2012, Aspfors og Hansén 2011). Jakhelln har studert gruppeveiledning av nyutdannede i en videregående skole. Hun finner at

> … om individuelle behov får ta over i veiledningsrommet, kan ivaretakelse av tilstrekkelig generalitet være vanskelig og kollektive og individuelle behov kan kollidere. Gruppeveiledning krever rolleforståelse og innsikt i hva veiledningen kan og skal bidra med hos deltakere og veiledere. I skoler med velutviklede samhandlingsstrukturer kan gruppeveiledning med nyutdannede ha en særlig funksjon. Veiledningen bidrar til å få prøvd ut egen argumentasjon og ulike handlingsalternativer i et trygt fellesskap for å kunne legge et grunnlag for å bidra til dialogen i kollegiet.
>
> (2011, s. 89)

Flerstemmighet (Dysthe 1993), *uenighetsfellesskap* (Hylland-Eriksen 2012), *uinteresse* (Søndenå 2004) og forestillingen om *Den femte provins* (Tiller kapittel 4) uttrykker alle et behov for og et ønske om et forum for meningsbryting og en dialog med et utviklingsfokus. I *Ny i nord* har dette vært et viktig premiss for utvikling av veiledningssamtalen, å synliggjøre et fellesskap for utvikling ikke bare for veisøker, men også for veileder.

Nok et aspekt av gruppeveiledning kan være at gjennom en veiledningssamtale med alle som aktive, medvirkende deltakere har en et redskap for å bygge på og utvikle den faglige samtalen. I en drøfting av lærerprofesjonalitet viser Handal (1989) en alternativ vei til å framstå som profesjonell i stedet for den tradisjonelle, som bygger på kjennetegn fra organisasjonssosiologien. Han viser til at yrkesutøvelse kan karakteriseres som profesjonell ut fra kvaliteten på den måten arbeidet utføres på. Sentralt i så måte er utvikling av, bevisstgjøring på og bruk av en faglig diskurs.

Om en går tilbake til drøftingene i St.meld. nr. 16 (2001–2002) om oppfølging av nyutdannede lærere, ser en at noe av argumentasjonen for tiltaket hviler på antakelsen om at veiledning av nyutdannede vil kunne føre til økt kompetanse om veiledning i en organisasjon, og som en ytterligere konsekvens vil kunne bidra til å lette utviklingen av kollegabasert veiledning i skole og barnehage (St.meld. 16, s. 46/47). Overføring av kunnskap og erfaringer synes å være en av de store utfordringene for flere av partene i dette tiltaket. Lærerutdanningene har fortsatt en vei å gå før erfaringer fra tiltaket er tatt opp i undervisningen, og evnen til å se flere tiltak i sammenheng og