

Når starten er god

En artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere
i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring



"Byrjinga er den viktigaste delen av arbeidet"

Platon, ca 425-347 f. Kr., gresk filosof

Skole- og barnehageeigarar er som arbeidsgivarar ansvarlege for at nyutdanna lærarar får den rettleiing og oppfølging dei treng. For at høgskolane og universiteta skal kunne bistå skole- og barnehageeigarar i arbeidet med oppfølging av nyutdanna lærarar, blir det stilt ekstra midlar til rådvelde for desse institusjonane. Tanken er at rettleiingsansvaret skal fordelast mellom arbeidsgivaren og den nærmaste lærarutdanningsinstitusjonen, og at det blir forankra både i institusjonen og i kommunen/fylkeskommunen og på kvar skole eller barnehage. Oppgåva til institusjonane er å samarbeide med kommunane og fylkeskommunane om tilrettelegging, gi opplæring til lokale rettleiarar og rettleie nyutdanna lærarar enkeltvis, i grupper og på nett. Målet med tiltaket er mellom anna å betre og utvikle samhandlinga mellom yrkesfeltet og utdanningsinstitusjonane, og å bidra til kvalitetsutvikling av og relevansen i lærarutdanningane.

Som eit ledd i erfaringsspreiinga tok nettverket for rettleiing av nyutdanna lærarar og Utdanningsdirektoratet initiativet til å utarbeide ei artikkelsamling med 15 artiklar om rettleiing av nyutdanna lærarar. Alle artiklane finst på nettet. I tillegg er sju av artiklane utgitt i bokform. Føremålet med artikkelsamlinga er å gjere erfaringane frå tiltaket "Veiledning av nyutdannede lærere" tilgjengelege og kjende. Målgruppa for artikkelsamlinga er skole- og barnehageeigarar, skole- og barnehageleiarar, lærarutdannarar, forskarar, nyutdanna og deira rettleiarar.

Lærarutdanningsinstitusjonane har hatt rikeleg høve til å utarbeide opplegg som er tilpassa lokale forhold. Dei enkelte tiltaka er derfor ulike både når det gjeld form og innhald. Dette vil òg vise seg i artiklane. Det er kvar enkelt forfatter som er ansvarleg for innhaldet i artiklane.

Til inspirasjon og deltaking!

Opplevelsen av å bli sett i veiledningen

Gjennom ulike samtaler og generelle erfaringer med nyutdannede lærere har jeg ofte blitt slått av den positive innstillingen de viser til rollen som lærer. Deres fortelling handler ofte om at de opplever at de lykkes i lærerrollen. Men mange faktorer spiller inn. Det er relasjonen til elever og kolleger og til hvordan de mestrer sine fag og arbeidet i klasserommet.

Artikkelen vil belyse to aspekter ved veiledningssamtalen som kan ha betydning for den nyutdannedes innstilling til å lykkes i yrkesrollen. Det ene aspektet er knyttet til den nyutdannede som aktør eller bisitter i veiledningssamtalen. Det andre aspektet er knyttet til nyanser i åpne spørsmål og mulige effekter for den nyutdannedes selverkjennelse. Dataene jeg baserer meg på, er gruppefokusintervjuer av nyutdannede lærere, refleksjonslogger fra veiledere, deltagende observasjoner under veiledningssamtaler og generelle erfaringer. Både veiledningsteori og relasjonsforståelse danner et sentralt grunnlag for tolkningen av utsagn og i analysen av hvordan veiledningssamtalen kan arte seg. Når det gjelder å forstå den nyutdannedes opplevelser av sin yrkesrolle, er relasjonsforståelsen den viktigste teoretiske inspirasjonskilde for artikkelen. Konklusjonen er at nyutdannede opplever kvalifisert veiledning som et nødvendig og viktig grunnlag for å oppleve at de lykkes i yrkesrollen.

Av Thorbjørn J. Karlsen
Høgskolen i Østfold

Bakgrunn

Gjennom arbeid med tiltaket "Veiledning av nyutdannede lærere"²³ har observert situasjoner og uttalelser fra nyutdannede og veiledere ofte skapt ettertanke. Både erfaringer og de nyutdannedes uttalelser viser at de møter en mangfoldig og sammensatt hverdag i yrket. De skal forholde seg til barn og foreldre, kolleger

²³ En del skoler stiller opp læreplanens mål på egne ark og bruker dem i arbeidet for å få elevene til å vurdere egne læreprosesser og resultater.

og ledere og til sentrale og lokale føringer gjennom planer og forordninger. For en utenforstående kan deres møte med realitetene i hverdagen i skolen fortone seg som overveldende.

Utgangspunktet for artikkelen er uttalelser fra de nyutdannede som viser at de kan møte en mangfoldig og krevende hverdag med en positiv og bevisst innstilling. Et spørsmål som kan reises, er om veiledningssamtalen kan være et viktig bidrag til en slik innstilling. Veiledningssamtalens betydning for utvikling av handlinger i praksis er grundig diskutert av flere (Handal og Lauvås 1983, Lauvås og Handal 2000, Lindgren 2003, Aili, Persson og Persson 2003). I noen grad diskuteres også forholdet mellom veilederen og den veiledede. Artikkelen vil prøve å tydeliggjøre nyanser i noen prosesser som skjer i veiledningssamtalen, og det kan derfor være nyttig å trekke inn teoriperspektiver som vektlegger relasjoner (Løvlie Schibbye 1985, 2002, Berit Bae 2004, Gadamer 2003, Bateson 1972).

Artikkelen vil vektlegge to ulike måter som veiledningssamtalen kan arte seg på, og vurdere konsekvensene for den nyutdannedes oppfatning av sin yrkesrolle. I forlengelsen av dette vil ulike spørsmålsstillinger i veiledningssamtalen bli belyst.

Nyutdannede med vilje til å lykkes

Gjennom møter med de nyutdannede kommer det fram at de opplever å ha mye å gjøre og arbeider mye for å orientere seg i yrkesrollen og på den nye arbeidsplassen. Samtidig har de et stort pågangsmot og viser en positiv innstilling til arbeidet og yrket. De verdsetter samarbeidet med kolleger, og de viser villighet til å gjøre det beste for elevene. Dette kommer fram både i tema de tar opp i veiledningen og i utsagn fra intervjuer. Deres forhold til enkeltelever og grupper av elever i klasserommet er

viktig for dem, og tema de er opptatt av i veiledningen, dreier seg i hovedsak om grensetting, tilpasset opplæring, klasseledelse og det å være en tydelig voksen overfor elevene. En nyutdannet som ønsker veiledning i forhold til en urolig og ukonsentrert elev, setter opp følgende utfordringer for seg:

Jeg ønsker å få en bedre forståelse av eleven. Jeg ønsker å få denne eleven til å trives på skolen. Jeg ønsker at eleven skal lage mindre uro i timene, slik at skolehverdagen blir mer positiv for eleven.

Utfordringene som reises, kan tolkes som en fortelling om en holdning preget av interesse og engasjement og et ønske om å gjøre det beste for eleven. Den nyutdannede har likevel ikke svarene på hva som kan være et hensiktsmessig arbeid med eleven, og derfor bringer den nyutdannede fram utfordringene til sin faste veileder. Hvilken betydning veiledningssamtalen kan få for den nyutdannedes muligheter til å finne gode løsninger i sin praksis, kan være avhengig av de prosesser som skapes i samspillet med veilederen. Sannsynligvis vil ulike prinsipper for veiledningssamtalen gi ulike betingelser for den nyutdannedes innstilling til egen faglighet og utøvelse av lærerrollen. Det kan bety at nyutdannedes villighet til å lykkes avhenger av hvilke prinsipper som legges til grunn for samtalen.

SINTEFs evaluering av tiltaket "Veiledning av nyutdannede lærere" viser blant annet at nyutdannede opplever veiledningen de får som verdifull for egen yrkesrolle (Dahl, mfl., 2006). Våre erfaringer indikerer også at veiledningen bidrar til å rydde i mangfoldet nyutdannede møter i yrket, og at dette er en viktig prosess for å frigjøre deres kompetanse (Bjerkholt og Karlsen, 2003, Bjerkholt, Eik og Karlsen, 2004). Blant annet sier mange nyutdannede at veiledningen fremmer deres egenutvikling,

det gir dem trygghet og mulighet til refleksjon. Tre nyutdannede forteller noe om dette gjennom utsagnene under:

Jeg har reflektert mye over meg og mitt. Jeg er tryggere på det jeg står for.

Veiledningen har gitt meg tid til å reflektere over egen praksis. Med kvalifisert hjelp har det også vært lettere å få øye på muligheter og innfallsvinkler jeg selv har oversett.

Jeg har fått bekreftelse på at det jeg gjør er riktig, og det har gjort meg tryggere på meg selv.

Utsagnene indikerer at veiledningen oppleves betydningsfull for deres yrkesrolle. De opplever seg bekreftet og verdsatt og viser til at veiledningen har ført til at de kan betrakte praksis fra nye perspektiver. Gjennom tryggheten de opplever, kan de også oppleve større grad av motivasjon for arbeidet. Utsagnene over kan betraktes som eksempler på at nyutdannede i mange tilfeller fremstår med en positiv innstilling til yrket. Det vil likevel være vanskelig å hevde at det er spesielle situasjoner fra veiledningssamtalene som bringer fram en slik innstilling. Årsaken er nok sammensatt og mangfoldig, og det vil være mange hendelser i yrket som kan skape forutsetning for slike opplevelser hos den nyutdannede. Erfaringer indikerer likevel at de muligheter den nyutdannede får til å delta som reflekterende part i veiledningen, kan bety mye for innstillingen til yrkesrollen og til situasjoner den nyutdannede må forholde seg til.

Strategiene til Lauvås og Handal (2000) om veiledning er viktig som grunnlag for å forstå sider ved veiledningen som gjennomføres med de nyutdannede. Samtidig kan en dialektisk relasjonsforståelse (Løvlie Schibbye 2002) være av betydning for å forstå de relasjonsprosessene som er mellom den nyutdannede og

veilederen. I det følgende vil jeg kort skissere intensjonen med den reflekterende veiledningssamtalen ut fra Handal og Lauvås (1983) og Lauvås og Handal (2000), for så å beskrive noen begreper i den dialektiske relasjonsforståelsen.

Reflekterende veiledning

Strategiene til Handal og Lauvås har vist seg verdifulle for at veiledningssamtalen skal ha god kvalitet og bringe fram oversikt og nye handlingsmuligheter i praksis. Deres diskusjoner er viktige bidrag for å forstå veiledning som praktisk utøvelse. De diskuterer først og fremst veiledningssamtalen i en yrkesmessig sammenheng. Samtalen får et dannende formål som gir hjelp til grundig refleksjon over egne handlinger i praksis og det som er grunnlaget for praksis. Intensjonen med veiledningssamtalen blir at den veiledede skal finne fram til best mulige måter å utøve sin praksis på, og samtalen skal skape bevissthet om hva som er grunnlaget for yrkesutøvelsen. Valg og holdbarheten i argumentasjonen for valg i praksis står sentralt i denne forståelsen av veiledning (Handal og Lauvås 1983, Lauvås og Handal 2000).

For å forstå nyansene i det som skjer i veiledningssamtalen, og den betydningen samtalen kan ha for den nyutdannedes oppfatning av egen yrkesrolle, kan relasjonsperspektivet være nyttig. Perspektivet sier noe om at mennesket blir formet av sine omgivelser samtidig som det har mulighet til å påvirke og skape sine omgivelser. Knyttet til den nyutdannede tilsier et slikt perspektiv at den nye læreren ikke bare er konsument av organisasjonens kultur og verdier, men også kan være en skapende part. Den nyutdannede kan reflektere over sine bidrag til omgivelsene, samtidig som hun kan reflektere over hvordan omgivelsene oppfatter og påvirker henne. Det innebærer et menneskesyn som forteller at den nyutdanne-

de har iboende muligheter til selvstendige valg. Men for at valgene skal komme til uttrykk, må forholdet mellom veilederen og den nyutdannede være preget av likeverd.

I arbeidet med de nyutdannede har det vært hensiktsmessig å utdype anerkjennelsesbegrepet, fordi anerkjennelse kan ha betydning for hvordan nyutdannede opplever eget verd som yrkesutøver, og hvilke muligheter de får til å få fram sitt potensial som lærere med god kvalitet. Anerkjennelse er blant annet diskutert av Løvlie Schibbye, der hun betegner begrepet både som en holdning og en væremåte. For å konkretisere begrepet diskuterer hun væremåtene "lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse" (Løvlie Schibbye 2002:250). Væremåtene er forutsatt av de holdninger som mennesket har. En anerkjennende væremåte representerer altså en anerkjennende holdning til mennesket. I vår sammenheng kan vi tenke på veilederen som den anerkjennende part der den nyutdannede blir den som opplever anerkjennelsen.

Den nyutdannede som bisitter eller aktør i veiledningssamtalen

Erfaringer fra veiledningssamtaler som nyutdannede deltar i, indikerer at samtalen ofte tar to retninger. Når den nyutdannede har beskrevet sin sak, preges samtalen enten av veilederens assosiasjoner til egne opplevelser og erfaringer fra lignende situasjoner, eller av den nyutdannedes refleksjoner og eksponering av opplevelser fra praksis. I den første sammenheng kan det bli veilederen som definerer hvilke vurderinger og løsninger som er de beste (den nyutdannede blir bisitter), mens den andre sammenheng preges av at det er den nyutdannedes oppfatninger av saken samtalen dreier seg om (den nyutdannede blir aktør). Hva som kan skape den ene eller den andre formen for samtale, vil de neste avsnittene si noe om. Blant annet vil noen utsagn

fra veilederne vise deres bevissthet om disse ulike formene for samtale. Deres utsagn kommer i refleksjonslogger etter gjennomførte veiledningssamtaler med de nyutdannede, og preges av refleksjoner der de viser vilje til å dyktiggjøre seg som veiledere, slik at de er en viktig part for de nyutdannedes utvikling av sin yrkesrolle. De ser i mange tilfeller den effekten deres veiledning kan få for de nyutdannede, avhengig av sitt valg av strategi. Dette fremstår som del av en erfaringslæringsprosess (Tiller 1999).

Bisitter til egen sak

Utsagnene under kan være en illustrasjon på hva det kan innebære at den nyutdannede er bisitter til egen sak. I utsagnene viser veilederne til at de ubevisst kan ha ledet den nyutdannede inn i sine forforståelser, og de beskriver at de allerede tidlig i samtalen har satt seg mål for hvor samtalen skal ende.

Jeg har oppdaget at jeg tidlig i en veiledning har "sett svara", og mer eller mindre ubevisst har prøvd å lede den nyutdannede inn på min vei.

Jeg tror jeg for raskt dreide samtalen inn på perspektiver om ansvar og samarbeid om eleven. Mitt mål for hvor jeg ville samtalen skulle ende tror jeg ubevisst styrte mine spørsmål.

Utsagnene kan tyde på at veiledningssamtalen har vært preget av at veilederne ledet den nyutdannede mot tanker og løsninger de mente var riktige. Dette er en strategi som kan bidra til at den nyutdannede sier seg enig i foreslåtte valg, men uten at det er et bevisst eierforhold til valgene. En slik strategi for samtalen kan begrense den nyutdannedes muligheter til å bli bevisst sin kompetanse som verdifull i yrket. Den nyutdannede kan lett få en opplevelse av å ikke være kompetent fordi veilederen fremstår som den som vet best. Det

er veilederen som har definisjonsmakten (Løvlie Schibbye 2002) og dermed reduseres muligheten for selverkjennelse hos den nyutdannede. Konsekvensen av en slik væremåte hos veilederen kan bli en samtale som dreier seg om å få den nyutdannede til å komme fram til samme løsninger som veilederen betrakter som best. Erfaringer tilsier at denne form for samtale ofte skjer når veilednings-samtalen preges av å være løsningsorientert i forhold til detaljer i den praktiske hverdagen. En av veilederne beskriver hvordan hun i noen grad ledet samtalen mot løsninger som hun så som de beste, og gir en mulig forklaring på at det skjedde: "Dette var i en veiledning der saken var veldig praktisk rettet. Jeg håper og tror at det var derfor det skjedde." Metaforisk kan man si at veilederen går ut på den nyutdannedes erfaringsarena og arbeider der som om arenaen var hennes egen. Dermed får samtalen preg av å være frikoblet fra den nyutdannedes opplevelser og oppfatninger. Det er selve saken som blir interessant for veilederen fordi hun kjenner seg igjen i den og ser mulige løsninger basert på sine tidligere erfaringer og sine forestillinger om hva som er gode eller mindre gode handlinger.

Om vi bruker det dialektiske relasjonsperspektivet som grunnlag for å tolke den nevnte veiledningssituasjonen, kan vi få et bilde av en veileder som er uavgrenset. Det innebærer at veilederen der og da ikke er bevisst det som er hennes, og det som er den nyutdannedes opplevde erfaringer (Løvlie Schibbye 2000). Veilederen har en forestilling om at det som er sant for henne, også er sant for den andre. Selv om en slik væremåte kan representere en jeg-vet-best holdning, er det klare indikasjoner på at veilederne alltid har den beste intensjon med samtalen. De viser engasjement og iver for å vise den nyutdannede hvordan saken skal løses, og representerer ikke en bevisst nedvurderende holdning til den nyutdannedes

kompetanse. Tvert imot har observasjoner av mange slike samtaler vist at det er stor grad av god vilje som er grunnlaget for veilederen. Et viktig motiv kan være et sterkt ønske om å hjelpe, men kanskje også en fortelling om at veilederen har behov for å vise sin egen dyktighet.

Aktør i egen sak

Andre veiledningssamtaler kan preges av at den nyutdannede får være den som belyser eget saksforhold. Det er den nyutdannedes oppfatninger, opplevelser og vurderinger av saken som preger samtalen. Den nyutdannede stimuleres til å vurdere saken på en slik måte at hun ser seg selv som part i saken. Dersom for eksempel en elevs atferd tas opp i veiledningen, betrakter hun seg som en part i problembeskrivelsen av eleven.

Et utsagn fra en veileder speiler en holdning som tilsier at det er den nyutdannede som er det viktige i veiledningssamtalen. I dette tilfellet gir hun et råd til seg selv, der hun sier: "Husk at jeg skal ikke finne løsning på den nyutdannedes problem, men hjelpe henne å tenke over hva hun gjør, hvorfor hun gjør det slik og til å tenke videre/dypere."

Utsagnet viser at det for veilederen er viktig å lede en samtale som retter fokus mot den nyutdannede, slik at hun reflekterer og vurderer sine handlinger i praksis. En slik holdning er i overensstemmelse med oppfatningene hos Lauvås og Handal (2000) når de argumenterer for verdien av å være søkende til og åpen for de erfaringer og den kompetanse den veilederne har. Veilederen det er referert til over, sier videre: "En veiledning kan være bra selv om det ikke ender med en løsning. Det viktigste blir kanskje å gi en bekreftelse på at det man gjør er bra." Utsagnet kan innebære at veilederen opplever det som verdifullt at veiledningssamtalen er bevegelig og uten en klart definert

målretting, og der den nyutdannedes vurderinger og begrunnelser i seg selv er viktige. Det kan virke som om veilederen representerer en holdning der hun uttrykker en ekte interesse for den nyutdannedes forhold til det som tas opp og til hennes beskrivelser og vurderinger. Når den nyutdannede får være ekspert på sine opplevelser, representerer det en anerkjennende holdning som kan ha betydning for den nyutdannedes selvaktelse og mulighet til selvrefleksjon (Løvlie Schibbye 2002, Honneth 2003, Bae 2004).

Når nyutdannede får belyse sin sak uten at veilederen leder samtalen mot det hun opplever som best, viser observasjoner at veilederen ofte veksler mellom konsentrert lytting og undring på den ene siden, og en aktiv sortering og vurdering på den andre siden. Når de bruker disse og andre redskaper (Lauvås og Handal 2000), fremtrer de med en tydelig regifunksjon. Det etableres et empatisk sosialt fellesskap mellom veilederen og den nyutdannede som kan betegnes som et intersubjektivt fellesskap (Løvlie Schibbye 2002, Honneth 2003). I vår sammenheng vil det handle om at veilederen på den ene siden er deltaker i den nyutdannedes subjektive opplevelsesverden, og på den andre siden er bevisst sine egne subjektive opplevelser. I den siste posisjonen kan veilederens vurderinger av og kommentarer til den nyutdannedes utsagn presenteres.

Hva kan en veiledningssamtale, der den nyutdannede får være aktør, bety for den nyutdannede? En mulig effekt kan være at hun ser sin kompetanse som viktig i organisasjonen. En nyutdannet uttaler følgende:

Det er veldig fint å få muligheten til å tenke over egen praksis og luften mine tanker for noen som har tid til å lytte og som er villig til å stille kritiske spørsmål til min praksis. Dette har gjort jobben mer givende, men også mer krevende.

Ved å bli møtt på sine oppfatninger og opplevelser i veiledningssamtalen, samtidig som hun får vurdere og reflektere ut fra det hun har grunnlag for, gis den nyutdannede mulighet til å verdsette seg selv som en kompetent yrkesutøver. Dette styrker selvfølelsen og kan bringe fram en positiv holdning til yrkesrollen. Den nyutdannede trenger ikke å underslå at arbeidet er krevende, fordi hun får mulighet til å utvikle en bevissthet om egne ressurser og egen kompetanse. Når den nyutdannede får ha definisjonsmakten i forhold til sine opplevelser fra praksis, kan de erfaringer og kunnskaper som veilederen presenterer underveis i samtalen, vurderes i et kritisk lys sammenholdt med det som er hensiktsmessig for den nyutdannede. Ideer, tanker og forslag til tiltak som gis som råd eller betraktninger av veilederen, vil dermed kunne bidra til økt selvinnsikt og nye handlingsmuligheter i praksis. For den nyutdannede kan et slikt samspill med veilederen bidra til trygghet og refleksjon med ettertanke og grundighet. Det er den kraftfulle refleksjonen som skaper forutsetning for innsikt i yrkesrollen (Søndenå 2004).

Det åpne spørsmål som forutsetning for erkjennelse

Fordi det er en tilbakevendende problematikk i opplæring og oppfølging av veiledere, vil det være interessant å problematisere veilederens spørsmålsstilling i veiledningssamtalen. Erfaringer kan tyde på at den måten veilederen stiller spørsmål på, kan få stor betydning for den nyutdannedes muligheter til å vurdere det de er opptatt av. Lauvås og Handal (2000) diskuterer åpne og lukkede spørsmål, der det åpne spørsmål gir den veiledede valgmuligheter med hensyn til vurderinger, mens det lukkede spørsmål legger føringer for hva svaret skal være. Disse betraktningene er verdifulle for å bli mer bevisst på den betydningen veilederens spørsmål faktisk har for den nyutdannedes mulighet til å reflektere ut fra sine forutset-

ninger. Lauvås og Handal konkluderer med at det åpne og det lukkede spørsmål er de to hovedkategoriene av spørsmålstyper som brukes. En slik konklusjon er også i overensstemmelse med mine erfaringer. Det er det åpne spørsmål som fremmer refleksjonen, og det lukkede som ofte skal bekrefte veilederens forutinntatte oppfatninger.

Det er likevel mange veiledere som synes det er vanskelig å stille spørsmål som har en åpen karakter, og som frigjør den andres refleksjon. Gjennom observasjoner av deres veiledning viser det seg at mange strever med å stille spørsmål på en måte som får fram den nyutdannedes refleksjon ut fra det hun er opptatt av. Ved å bruke den dialektiske relasjonsforståelsen som grunnlag for forståelse, vil jeg prøve å få et klarere innblikk i prosesser som kan være grunnlag for denne type spørsmål. Med bakgrunn i observasjoner har jeg en subjektiv forestilling om at det noen ganger helt naturlig stilles åpne spørsmål, nærmest som en ubevisst konsekvens av interaksjonen. Når det åpne spørsmål oppstår på denne måten, blir dialogen i stor grad preget av flyt og naturlig progresjon.

For at et slikt forhold skal oppstå i veiledningen, må veilederen være villig til å la seg bli en del av relasjonen til den nyutdannede. Som veileder må jeg strebe etter å være en faktisk deltaker i din fortelling. Jeg må være villig til å legge bort meg selv som blant annet faglig autoritet for et øyeblikk, slik at jeg skal kunne ta imot din tanke- og opplevelsesverden. Jeg deler din subjektive oppfatning med deg, men er også klar over at jeg har min egen subjektive oppfatning som jeg kan ta fram når delingen av din opplevelse er over. Jeg kjenner noe igjen fra din yrkespraksis som ligner på min, men jeg er bevisst at den likevel er forskjellig fra min.

Når veilederen har denne villigheten, er hun bevisst på hva som er hennes oppfatning av saksforholdet, og hva som er den nyutdannedes. Veilederen fremstår som en avgrenset person (Løvlie Schibbye 2002) med visshet om at hun kan løfte fram seg selv som fagperson når det er på sin plass i samtalen. Det kan blant annet være for å synliggjøre sitt syn på saken ut fra kunnskaper og erfaringer hun har fra lignende situasjoner. I en slik relasjon vil veilederen både dele og være undrende med den nyutdannede, samtidig som hun kan vurdere den nyutdannedes erfaringer.

Når veilederen både er i stand til å dele den nyutdannedes opplevelser og ta fram sine egne opplevelser, og ut fra det være undrende til den andre i samtalen, kan det skape forutsetning for det åpne spørsmål som frigjør den andres refleksive sider. Dette skjer spontant og ubevisst fordi undringen til den andres oppfatninger er ekte og ærlig. Samtalen er rettet mot å ta genuint del i den andres opplevelser og ikke mot egne fortreffelige svar og løsninger. Veilederen følger den nyutdannedes tanker samtidig som hun også synliggjør sine. Når hun vil vite mer, former hun spørsmål, teknisk som et åpent spørsmål, men opplevelsesmessig som et spørsmål som reises fordi veilederen faktisk bryr seg, og er villig til å dele den andres opplevelser. I et slikt forhold av opplevelsesmessig deling ligger anerkjennelsen (Løvlie Schibbye 2002), og det vil være balanse mellom støtte og utfordring i samtalen. De utfordrende spørsmålene oppleves oppklarende heller enn skremmende, fordi de spørres med genuin interesse, og ikke med intensjonen om kontroll.

Når veilederen er i stand til å følge beskrivelser, vurderinger og refleksjoner som den nyutdannede gjør, vil hun være undrende og nysgjerrig på hva som egentlig uttrykkes, og

hva som ligger til grunn for det den andre snakker om. Dermed kan spørsmål som reises ha relevans til det den nyutdannede til enhver tid er opptatt av.

Metaforisk vil jeg som veileder vandre fordoms-fritt sammen med deg på din arena. Når jeg hører eller ser noe som skaper undring hos meg, spør jeg for å forstå bedre. Dermed blir det du gjør og det du uttrykker, klarere for meg. Samtidig tillater jeg meg å komme med små kommentarer til deg for å vise at jeg er til stede sammen med deg.

Dersom spørsmål skal fremme refleksjon, bør veilederen være en aktiv deltaker i den andres beskrivelser, refleksjoner og vurderinger, men også være i stand til å reflektere over den andres tanker og oppfatninger. Samtidig må veilederens eget forhold til saken bli en del av refleksjonen. Dermed dannes grunnlaget for å stille åpne og frigjørende spørsmål ut fra hvor partene til enhver tid er i dialogen.

Et bilde på denne forståelsen vil være to båter som følger hverandre i store bølger. Skal personene om bord ha kontakt og kunne følge hverandre, må de hele tiden være innenfor samme bølgelengde. Dersom den ene sakker akterut, vil kontakten være brutt fordi det plutselig er et stort hav og mange bølger som skiller dem. Og de vil bare se hverandre tilfeldig, når de begge er på toppen av en bølge. Men da kan avstanden være så stor at kontakten er brutt.

Bateson (1972) er opptatt av at budskap i kommunikasjonen må forstås i den konteksten de opptrer i. Det er først når vi forstår den meningssammenhengen budskapet opptrer i, at vi kan forstå meningen med budskapet. Dette forteller oss hvor viktig det er at veilederen evner å ta til seg både den arena og den

opplevelsen den nyutdannede beskriver, der- som veilederen skal forstå hva meningsinnhol- det i budskapet er. For å komme dit må utsagn fra den nyutdannede undersøkes og klargjøres gjennom spørsmål som frigjør refleksjonen. Om veilederen har en slik grunnforståelse, vil det åpne, frigjørende spørsmål komme som en konsekvens av hans egen genuine interesse for den nyutdannedes oppfatning av sin sak.

Sammenfatning

I artikkelen har jeg prøvd å vise hvordan enkelte sider ved veiledningssamtalen kan ha betydning for den nyutdannedes opplevelse av seg selv som yrkesutøver. Gjennom utsagnene fra de nyutdannede ser vi at de opplever den kvalifiserte veiledningen som et vesentlig grunnlag for egne muligheter i yrkesutøvelsen. Dette har sammenheng med tid til refleksjon over egen praksis, og at deres vurderinger gjør dem bevisst på handlingsalternativer i arbeidet. De nevner spesielt at veiledningen har utviklet deres trygghetsfølelse, noe som kan ha sammenheng med bevisstheten om at arbeid blir verdsatt. Videre ligger det en vurdering av to aspekter ved veiledningssamtalen som kan ha betydning for deres opplevelse av å lykkes. Det ene aspektet er knyttet til om veilednings-samtalen er rettet mot veilederens egne erfaringer eller mot den nyutdannedes erfaringer og opplevelser. Det andre aspektet er knyttet til nyanser i spørsmålsstillinger. Materialet for artikkelen danner ikke grunnlag for å hevde at disse aspektene ved veiledningssamtalen er avgjørende for at nyutdannede tilegner seg en positiv innstilling til yrkesrollen og skolen, men ved å bringe inn den dialektiske relasjonsforståelsen som grunnlag for analyse av de nevnte aspektene, kan vi se mulige effekter for den nyutdannedes selvutvikling.

Erfaringer fra arbeidet med de nyutdannede indikerer at deres holdninger til arbeidet spei-

ler yrkesmessige verdier som kan være av stor betydning for skolens kvalitet. Følgende utsagn forteller noe om den holdningen mange viser:

Å være lærer er ikke en jobb som man kan trekke på skuldrene av og si at det går sikkert greit. Det er så pass viktig. Det er mange barn og det er mange voksne som man har stort ansvar for, og da kan man ikke bare la det skure og gå og være sånn passe fornøyd. Da får jo kanskje andre mindre utbytte av sin hverdag, om jeg bare slapper av. Det går ikke. Det føler jeg ikke er riktig, så derfor legger jeg presset litt høyt også for at jeg skal sitte igjen med noe.

Her viser den nyutdannede et klart ansvar for sine kolleger, elever og det pedagogiske arbeidet som inngår i lærerrollen. Holdningen kan bli et viktig grunnlag for en ekspansiv yrkesrolle. Erfaringer fra tiltaket "Veiledning av nyutdannede lærere" viser et bilde av en noe presset, arbeidsvillig og positiv nyutdannet med stor ansvarsfølelse for sitt yrke, spesielt i forhold til elever og kolleger. De stiller store krav til seg selv, og i noen sammenhenger kan det virke som om både andres og selvpålagte krav og forventninger skaper press. De uttrykker likevel ambisjoner om å lykkes som lærer, og det kan virke som de mestrer sin hverdag. Dette kommer likevel ikke av seg selv. Erfaringer tilsier at veiledning vil være et sentralt bidrag for at nyutdannede skal få ryddet i mangfoldet av erfaringer, og at deres idealer også blir justert i forhold til det som er deres virkelighet i yrkesutøvelsen.

Litteratur

Aili, C., Persson, H., Persson, K., (2003): *Mentorskap: att organisera skolans möte med nya lärare*. Lund: Studentlitteratur
Bae, B. (2004): *Dialoger mellom førskolelærer og barn*. Avhandling til graden Dr. Philos. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo: HiO-rapport nr. 25

Bateson, G. (1972): *Steps to an ecology and mind*. New York: Ballantine
Bjerkholt, E. og Karlsen, T. J. (2003): *Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole*. Forankring i lokal arbeidsgiverpolitikk og med fokus på kvalitet, delrapport 1. Notodden: Høgskolen i Telemark
Bjerkholt, Eik, Karlsen (2004): *Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole*. Forankring i lokal arbeidsgiverpolitikk, med fokus på kvalitet. Resultat- og regnskapsrapport, delrapport 2, Notodden: Høgskolen i Telemark
Dahl, T. Buland, T., Finne, H. og Havn, V. (2006): *Hjelp til praksisspranget. Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere*. Trondheim: SINTEF teknologi og samfunn
Gadamer, H.G. (2003): *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
Handal, G. og Lauvås, P. (1983): *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen forlag
Honneth, A. (2003): *Behovet for anerkendelse*, En tekstsamling. København: Hans Reitzels Forlag
Lauvås, P. og Handal, G. (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteor*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
Lindgren, U. (2003): *Nya lärares upplevelser av arbetsplanering och mentorskap under ett år*. Umeå: Umeå universitet
Schibbye, A.L. Løvlie (1985) *The self: mine, yours or ours? A dialectic view*. Oslo: Universitetsforlaget
Schibbye, A.L. Løvlie (2002): *En dialektisk relasjonsforståelse*, Oslo: Universitetsforlaget
Søndenå, K. (2004): *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag AS
Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget

"Dei nye – dei er støttespillrar for meg, vil prøve nytt"