

Del 1: Innledning og aktualisering

Denne oppgaven handler først og fremst om noviselæreres¹ opplevelse av møtet med grunnskolen og den systematiske veiledning de blir tilbudt. Hvilket behov har novisene for systematisk veiledning og hva opplever de at veiledning hjelper dem med? Siden dette er et aktuelt tema i tiden og dessuten et lite utforsket felt, er det viktig for den lærende organisasjonen å få kunnskap om dette. Her viser jeg til offentlige dokumenter fra styrende organer, interaksjonsavtaler, tidligere forskning og teori. Jeg har alltid undret meg på hva som skal til for at lærere skal ønske å fortsette i jobben sin. Etter å ha tatt videreutdanning i tverrfaglig veiledning på Høgskolene ved Gjøvik og Lillehammer ble jeg interessert i å undersøke dette. Det har vært et påtrykk om systematisk veiledning fra Stortinget (Kunnskapsdepartementet², 2011). Mitt ønske er å undersøke hvordan lærere opplever sitt møte med skolen og den systematiske veiledningen de blir tilbudt. Til slutt i kapittelet viser jeg til hvordan oppgaven disponeres.

1.1 Nasjonalt

Stortinget har bestemt at alle nytilsatte lærere i grunnskole og videregående skole skal tilbys systematisk veiledning fra høsten 2010 (Hoel, Engvik & Hanssen, 2010). Lærerne skal tilbys et eget veiledningsopplegg første år i yrket. For å finne ut av hva noviselærerne trenger, er det viktig å spørre dem om dette. Hva ønsker de seg av hjelp i startfasen? Min nøkkelperson³ i kommunen fortalte meg at det er et nasjonalt påtrykk om at alle nyutdannede lærer skal ha veiledning, og at alle kommuner setter i gang med dette nå. ”Alle kommuner skal med” sa statsråd Tora Åsland i Stortingets spørretime den 6.10.2010. Utdanningsdirektoratet, Universitetet i Oslo, Utdanningsforbundet og KS har arrangert konferanser om veiledning av nytilsatte lærere og stilt betimelige spørsmål som blant annet:

Hvordan er det å begynne som nyutdannet lærer i skolen? Vet arbeidsgiver hva slags utfordring den nyansatte og nyutdannede lærer møter? Betyr det noe for arbeidsgiver å kunne tilby en slik ordning? Hva har veiledning av nyutdannede med rekruttering å gjøre?

¹ En noviselærer = en aspirant, eller en selvstentrert nybegynner.

² Heretter nevnt som, KD

³ Skolerådgiver = nøkkelperson

To Stortingsmeldinger (nr.11 og nr 41, 2008 – 2009) slår fast at grunnutdanning som lærer ikke er tilstrekkelig for å møte de komplekse utfordringene i barnehage, og skole. Det er sider ved lærerarbeidet som erfares og læres best i selve yrkesutøvelsen. En viktig måte å sikre god overgang mellom utdanning og arbeidsliv er gjennom et tilbud om systematisk veiledning til alle nyutdannede lærere. Det handler også om, at systematisk veiledning kan være et virkemiddel til at flere velger å bli i yrket jfr. St. meld.11(Læreren, rollen og utdanningen). SINTEF viser i sin evaluering av rapporten ”Hjelp til praksisspranget”, at systematisk veiledning av nytilsatte lærere, gir dem bedre evner til refleksjon over eget arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2006). Forståelsen av at det er et behov for å veilede nye profesjonsutøvere også i læreryrket, blir stadig større hos styringsmaktene, hos skoleeiere og ikke minst innenfor profesjonen selv (Smith, og Ulvik, 2010). Kari Smith og Marit Ulvik legger fram et forslag til et strukturert induksjonsprogram i Norge om overgangen fra utdanning til yrke, i boka *Veiledning av nye lærer* med undertittel *Nasjonale og internasjonale perspektiver*. Kort fortalt handler dette om at overgangen fra utdanning til yrket bør ha et systematisk veiledningstilbud i tre år som gradvis reduseres. Alle ansatte på skolen har et ansvar for å ta imot noviselærerne på best mulig måte og legge til rette for at induksjonen blir så lærerik som mulig (Smith og Ulvik, 2010: 208).

Det er inngått en intensjonsavtale mellom KS og KD om veiledning av nytilsatte pedagoger i barnehagen og skolen, denne avtalen kalles Pedagogavtalen. Den er undertegnet av kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell og leder i KS, Halvdan Skard 05.02.09. Det står at: *Partene er enige om at det er behov for systematisk veiledning og oppfølging de første årene pedagogene er i arbeidslivet* (vedlegg 4). Denne avtalen skal sikre at arbeidsgiverne gir de nyutdannede et slikt tilbud. I avtalen står det at alle nyutdannede lærere i grunnskolen fra høsten 2010 skal få tilbudet om systematisk veiledning. Systematisk veiledning av nyutdannede lærere, er et arbeidsgiveransvar. Forutsetningen for at ordningen skal bli vellykket er at alle partene har kunnskap og forståelse om betydningen av veiledning for nyutdannede lærere. Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet finansierer lærerutdanningens opplæring i veiledning, og oppfølging av noviselærere. Arbeidsgiver dekker egne lønnskostnader til lokale veiledere/mentorer. Partene vil i fellesskap: *Arbeide målrettet for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby systematisk veiledning tilsvarende ordningen ”Veiledning av nyutdannede lærere” til alle nytilsatte nyutdannende pedagoger i grunnskolen og videregående opplæring fra skoleåret 2010 – 2011* (KD, 2009) (vedlegg 4).

Det har gått to år siden avtalen ble inngått, mer enn hver fjerde skole står uten en slik veiledningsordning. Kunnskapsminister Kristin Halvorsen sier at hun likevel er fornøyd med utviklingen. *Veiledning er et viktig grep for å få lærere til å trives og lykkes i skolen*, Pressemelding: Veiledning av nye lærere er godt i gang. (KD, 2011). Halvorsen sier også at det er gledelige resultater så raskt etter innføringen. Hun innrømmer at det er et stykke igjen før veiledningsordningen er på plass ved alle skoler som har nyutdannede lærere. Styreleder i KS, Halvdan Skard legger vekt på at seks av ti skoler allerede har veiledere med formell veiledningskompetanse, og mener det bekrefter at skoleeierne tar rekrutteringen til læreryrket på alvor (KD, 2011) Pedagogavtalen (vedlegg4).

Målet for å beholde dyktige lærere, er å sikre en god overgang mellom utdanning og yrke og beholde og utvikle lærere og sikre rekruttering. St. meld nr.11(KD 2009)

1.2 Lokalt

Det er mange måter å hjelpe noviselærere på, det kan se ut til at noviselærerne trenger en hånd å holde i når de kommer ”over brua”⁴ fra den ene institusjonen til den andre. Solveig F. Aasen fra Høgskolen i Hedmark har hovedansvar for veiledningstiltaket som kommunen har fått ansvaret for jfr. St.meld.11 (Læreren, rollen og utdanningen) i Hedemark og Oppland. Hun uttalte i foredraget på konferansen ”Fra nyutdannet lærer til profesjonell yrkesutøver i lærende fellskap” på Høgskolen i Oslo 30. Mars 2011, at det er forskjellige veiledningsopplegg i de forskjellige kommuner. Det er gitt intensjoner fra KS uten rett og plikt, (viser her til intensjonsavtalen mellom KS og KD, del 1.1). Det viser seg at forskningsresultatene på systematisk veiledning av noviselærere er positive, dette må formidles til kommunene (Smith & Ulvik, 2010). Hva slags kunnskap er det i kommunene om dette? Hvordan skal den systematiske veiledningen organiseres i den enkelte kommune? Det er riktignok ikke dette som er fokuset i min undersøkelse, men det er allikevel et viktig bakteppe å belyse i denne sammenhengen. Lokalt ble det fra Høgskolens side invitert til et dialogmøte med kommunene for å utvikle det systematiske veiledningstilbudet i fellesskap. De kom fram til at skoleeierne ønsket veiledere med faglig integritet, som er gode til å kommunisere og som framstår med profesjonalitet, og er lojale til skoleeiers mål for virksomheten. Utdanning og informasjon om

⁴ Metaforen, brua = en noviselærers vei fra lærerskolen til arbeidsplassen i skolen.

den systematiske veiledningen som foregår må gå parallelt mellom Høgskolen og kommunen. Fagansvarlig fortalte i sitt foredrag på veiledningskonferansen at skoleeierne i utprøvkommunene er stolte over arbeidet mentorene/veilederne gjør overfor de nyutdannede. En av dem uttrykte det på denne måten:

”Det er som å sprette champagne hver gang jeg hører dem”.

Mentorbegrepet er et internasjonalt begrep, det blir brukt i kombinasjon med veiledningsbegrepet i omtalen av det nye tilbudet fra Kunnskapsdepartementet. KD definerer veileder som *en erfaren kvalifisert kollega som bidrar i nyutdannedes profesjonelle utvikling og læring, noe som skjer i samhandling mellom noviselæreren og veileder over tid og gjennom ulike arbeidsmåter og metoder. En viktig arbeidsmåte er veiledning.* (Norsk Nettverk: Veiledning av Nyutdannede Lærere).

Synonymet for mentor er dialogpartner, *det er konteksten sammen med den nyutdannedes behov som former måten rollen blir utøvd på* (Smith & Ulvik, 2010: 33). Studieplanen til Høgskolen i Hedmark på 30 studiepoeng, ble opprettet 27.09.10. og revidert i april 2011. Den reviderte planen har fått tittelen: - *Veilederutdanning* -, studiet går på deltid over to semester. En nasjonal føring gjennom St. meld. 11 bidro med at mentorbegrepet ble innført. KD har gått bort fra dette etter at en nasjonal arbeidsgruppe diskuterte begrepene og bestemte seg for at begrepet veiledning nå skal brukes (Aasen, 2011). Det er viktig for min undersøkelse å se den i lys av hva mine informanter blir tilbudt, slik at det blir synlig hvilke skuldre vi lener oss på. Høgskolen på Gjøvik og Lillehammer har hatt tilbud om videreutdanning i tverrfaglig veiledning i en årrekke, dette er en 60 studiepoengs utdanning som går på deltid over to år og som krever en bachelor i bunnen. Denne veiledningsutdanninga sikter bredt og har tre hovedtemaer. Disse tre hovedtemaer handler om - *Grunnforståelse i veiledning – Selvrefleksivitet som grunnlag for relasjonskompetanse i veiledning*” og ”*Arbeidsmåter i veiledning*”. Systematisk veiledning må ha kompetanse i bunnen av sitt virke.

Veiledningsstudentene på Høgskolen i Hamar er mine informanternes veiledere. Studentene som tar dette studiet må ha minimum tre års erfaring som lærere i skolen. Kommunen der jeg gjør min forskning har fått tildelt fire studieplasser på veiledningsstudiet på Hamar. Skolerådgiver i kommunen informerte meg, i telefonsamtale, om at det ikke er et obligatorisk lovbestemt tiltak, men viser til intensjonsavtalen mellom KD og KS, det er heller ikke gjort noen øremerkede bevilgninger til kommunens prøveprosjekt. Mine informanter fikk tilbudet om veiledning i november 2010.

1.3 Problemformuleringen

Mitt ønske er å finne ut av hva slags betydning den systematiske veiledning har for den enkelte noviselærer i skolen, og hva dette kan gjøre med sikringen av rekruttering og kompetanseheving av novisene. Føler de seg sett og blir de anerkjent av den eksisterende organisasjon og anerkjenner de seg selv i dette møtet? Føler de seg autonome i sin lærergjerning? Spørsmålene er mange og det er viktig at vi møter noviselæreren åpent.

Hensikten med undersøkelsesspørsmålene er og utforske disse noviselærernes erfaringer i møtet med systematisk veiledning i skolen og den undersøkende skolens kultur. Min problemstilling er da som følger:

Hvordan opplever noviselærere sitt møte med grunnskolen og den systematiske veiledningen de blir tilbudt som nytilsatt?

1.4 Oppgavens gang

I kapittel 2 har jeg belyst de teoriene som jeg har valgt å ta med inn i undersøkelsen. Teoriene blir bakteppet i min analyse og drøfting. Kapittel 3 omhandler mitt metodevalg og valg av informanter, her viser jeg også til hvordan jeg transkriberer og dessuten hva kvaliteten, og de etiske hensyn omhandler. Jeg situerer meg selv som forsker, og til slutt i kapittelet noen kritiske perspektiv på forskerrolle samt metodekritikk. I kapittel 4 presenteres empirien og resultatene jeg har fått, som siden blir drøftet i kapittel 5.

I avslutningen tenker jeg å løfte fram noe, om veiledning og noviselærere som igjen kan sette søkelys på nye studier i forskningen.

Del 2: Teori

Dette kapittelet omhandler veiledning knyttet opp mot forskjellige teorier som brukes i drøftingen av funnene, som er gjort i denne undersøkelsen. Aaron Antonovsky sin teori, om opplevelse av sammenheng (SOC), har jeg valgt å starte med i kapittelet. Deretter tar jeg for meg Paulo Freire sine teorier og tanker om dialogen i sentrum. Siste del i dette kapittelet omhandler Axel Honneth sine teorier om anerkjennelsen i forskjellige sosiale sammenhenger. Teoriene knytter jeg opp mot veiledning og møtet med noviselærer. Jeg fletter inn tanker og teorier av Gregory Bateson om analoge og digitale budskap i anerkjennelsesdelen. Samt bruk av musiske uttrykk og tanker fra Jon Roar Bjørkvold om hvordan det musiske tar kroppen på alvor.

2.1 Veiledning og opplevelse av sammenheng

Veiledningen definerer Sissel Tveiten slik: *Veiledning er en pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål, og der den lærende er i fokus.*

Veiledningens hovedform er dialog (Tveiten, 2008: 24). Det er denne definisjonen som er mitt bakteppe i denne oppgaven. Veileders ansvar er å legge til rette for at det er veisøker som finner den veien som er riktig for han /henne. Det er også veileders oppgave å legge til rette for en trygg og kreativ setting, stille gode og åpne spørsmål som fører til god refleksjon. Noviselærer har også behov for konkrete råd i enkelte tilfeller slik at det er viktig at veileder sitter inne med kunnskap og ekspertise på fagområdet. Faren ved å gi råd kan være at man fratar den som mottar rådet muligheten til selv å velge. Ved å opptre som en ekspert gjør man den andre til ”en lytter”, den psykologiske effekten kan gjøre at den andre føler seg mindreverdig. I et relasjonsarbeid er det viktig å skape tillit til de involverte og se etter muligheter (Eide, et al., 2008). Målet med veiledning er at den som veiledes må få muligheten til å utvikle helhetsperspektiv på egen virksomhet, og dermed øke kvaliteten i arbeidet sitt (Gjems, 2001). Det finnes mange teorier som kunne vært aktuelle å bruke som referanse til den aktuelle problemstillingen. Mitt valg har falt på den israelske – amerikanske sosiologen Aaron Antonovsky (1923 – 1994) sin teori, om opplevelse av sammenheng (engelsk: sense of coherens) (SOC). Teorien, som har betydning i forhold til endring og utvikling, består av tre komponenter. Disse komponentene består av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. For å få oppfattelsen av en opplevelse av sammenheng både kognitivt, atferdsmessig og emosjonelt må de tre begrepene være tilstede i situasjonen. Begrepet, *begripelighet* kan

forstås som en evne til å bedømme virkeligheten, noe som er kognitivt forståelig, en opplevelse av at oppgaver er forutsigbare, at ikke verden er kaotisk og uforståelig. Begrepet *håndterbarhet* handler om de indre og ytre ressursene en har til rådighet, og hvordan man benytter seg av dem. Både egne ressurser og de ressurser som finnes på arbeidsplassen. *Meningsfullhet* handler om i hvilken grad man føler at utfordringen er forståelig og at man ønsker og har evne til å ta denne fordi det nettopp oppleves meningsfylt. Uttrykket *sense* i (SOC) har mange forskjellige oversettelser som omhandler både det følelsesmessige og det kognitive. Betydning, forstand, føle, hjerne, intellekt, kjenne, mening, sans, sansing, sinn og sjel, alle disse begrepene finner jeg ved oversettelsen av ordet *sense*. Begrepet *sense* er stort i denne sammenhengen og inneholder en hel gruppe av begreper som er helt avgjørende for den enkelte for å føle en forankring i den eksisterende kulturen de møter. *Sense of coherens*, oversatt med ”opplevelse av sammenheng” omhandler de tidligere omtalte begrepene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. dette kaller Antonovsky salutogenese. Salutogenese⁵, det motsatte av patogenese⁶ defineres på den måten, at den kan gi oss et tankesett rundt sentrale begreper som kan hjelpe oss til håndterbarhet, eller et sett av produktive ideer, og her finnes ingen bastante sannheter, ingen anviste løsninger (Antonovsky, 2005).

Teorien sier at menneskets iboende evne til tilpassning handler om forståelse av endring, utvikling og innstilling ”outlook on life” (Antonovsky, 1987 ; Eide, et al., 2008; 45). På hvilken måte møter mennesker de problemer eller utfordringer som dukker opp fra det indre eller ytre miljø. Hvilke ressurser finnes og hvilke kan benyttes for å møte utfordringene slik at vi opplever det som håndterbart? Med ressurser menes, mennesker, kunnskap, materielle ressurser, intelligens, sosial støtte, forpliktelser, kontroll, nok tid til handling med mer. Spørsmålene novisene stiller seg er mange, oppleves møtet strukturert og forklarlig? Oppfattes det som en utfordring eller en trussel? Hva slags mening gir situasjonen? Meningsbegrepet handler mer om følelser enn om det kognitive, man får en opplevelse av delaktighet i det som skjer, og kjenner på en opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 1987 ; Eide, Aasland, Grelland, & Kristiansen, 2008). Følelser er av stor betydning i vårt ønske om endring, følelsene påvirker vår innstilling og vårt engasjement. Er veisøker motivert for å investere i problemene, eller utfordringene? Meningsfullhet henger sammen med at veisøker benytter seg av det ressurslageret vedkommende har til nyttenkning og kreativitet. Her er man

⁵ Salus =helse, Genese = opprinnelse. Salutogenese= det som fremmer helse. Det som gjør at ”utfordringer” blir håndterbare.

⁶Patogenese: Som leter etter en diagnose. Problemets årsak.

ved det essensielle som har betydning i veiledersammenheng (Eide, et al., 2008). Antonovsky bruker metaforen om elva "the stream of life" der alle er uti elva og må klare seg som best han kan.

En salutogenisk tenkemåte er aktuell i møtet med problemstillingen jeg har valgt, og som skal undersøke noviselærerens opplevelse av møte med skolen og den systematiske veiledningen de blir tilbudt. Hva er det med systematisk veiledning som gjør at ting oppleves forløsende og meningsfylt? Jeg ser metaforisk den forventningsfulle noviselæreren som står ved brua som skal passeres, "ferdig utdannet" fra lærerhøgskolen, i en spente tilstand, klar til å ta "spranget" over, og inn i det etablerte. Alle spørsmålene hun/han har, og tankene om hvordan vedkommende vil bli tatt i mot på den andre siden. Hva slags opplevelse av sammenheng vil noviselæreren oppleve, er det i det hele tatt noen sammenheng? For å oppleve "a sense of coherens" (SOC), må møtet oppleves først og fremst forståelig. Forstår noviselærer hva som forventes av seg, forstår hun/ han hva som skal gjøres, forstår novisen hva som skal til for å hjelpe eleven med de spesifikke problemene? Hvordan forstå seg selv og grunnlaget for egen reaksjon? Hvis noviselæreren opplever en manglende mestringsevne, medfører det ofte forvirring. For å oppleve mening og mestring i hverdagen er det endring som blir utgangspunktet i en veiledningssituasjon. (Antonovsky, 1987; Eide, et al., 2008). Når møtet med skolen oppleves forståelig vil den aktuelle situasjonen bli håndterbar. I denne situasjonen er de tre komponentene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet sentrale.(SOC)

2.2 Veiledning og dialog

I tilnærmingen til noviselæreren, her også kalt "den andre", må dialogen være helt sentral, åpen og ekte i veiledningen fordi dialogen er tankens fødselshjelper (P. Freire, 1999).

Hver enkelt må være sikret veiledning, og støtte til å bygge opp identitet og selvaktelse og bli møtt med tillit og forventning (Freire, 1999: 13).

Den Brasilianske pedagogen Paulo Freire utviklet ideer om et læringsmiljø som han kalte en frigjørende pedagogikk, en egen metode med dialogen i sentrum. Freire sier at dialogen ikke eksisterer hvis det ikke finnes en ekte kjærlighet til menneskene, kjærlighet er grunnlaget for dialog og dialogen selv. Kjærligheten til menneskene må være tilstede før du i det hele tatt har møtt mennesket. *En som ikke erkjenner at han er like dødelig som alle andre har en lang vei*

å gå før han/hun kommer til møtestedet med den andre, og på møtestedet finnes det verken uvitende personer eller perfekte vismenn (Freire, 1999: 75).

Det sentrale i Freire sin pedagogikk er å være subjekt i eget liv og kunne ta sine rike muligheter i bruk, det er dette han kaller **frigjørende pedagogikk**. Det handler om å bli bevisst seg selv og sin hverdag, da kan ikke menneskenes tilværelse være taus. Menneskene må gi verden navn, ord, arbeid, handling og refleksjon, dette er alle menneskers rett og ikke barer noen få mennesker privilegium. Det blir ingen fruktbar dialog mellom dem som ikke ønsker å gi verden navn og de som ønsker det. Dialogen er en eksistensiell nødvendighet, men det kan ikke være på den måten at noen skal gi navn på andres vegne. Det må ikke være noen menneskers utspekulerte redskap over et annet. Dialogen skal frigjøre menneskene, den ekte dialogen er et møte mellom mennesker som vier seg til den samme oppgaven, men dette blir brutt hvis en av partene mangler ydmykhet. Dialogen må skape en gjensidig tillit, hvis det ikke skjer vil man oppleve at forutsetningene mangler. Hvis for eksempel en av partene sier en ting og gjør noe annet vil det oppstå misstillit. En sann dialog må også være i besittelse av engasjert kritisk tenkning, tenkning som opplever virkeligheten som en prosess og som våger å dykke ned i det nåtidige uten å frykte den risiko dette medføre (Freire & Nordland, 1999). Dialog betyr å skjønne mer sier Inge Eidsvåg i sin artikkel i (Aftenposten, 2006), han fortsetter med å si at dialogen handler om å lytte, lære og forandre og at man ikke skal starte en dialog med synspunkter og argumenter, men med ansiktene og de små fortellingene. Dialogen tåler ingen skjult agenda og alle de involverte må kjenne at det er deres prosjekt. Det er viktig at vi ser etter det vi har felles og ikke stirrer oss blinde på det som skiller oss. Dessuten må vi ha tid, tidsnød er dialogens verste fiende sier Eidsvåg. Han bruker en metafor på et gjerde og sier vi skal klive over gjerdet der det er lavest og etter hvert prøve å komme oss over der det er høyere med *stigen* vi kan kalle *tillit*. Sannheten bor i forskjellene mellom ordene, vi må møtes i musikalitet, vi må begynne dialogen med ansiktene, ”*den andre er i ansiktet*” (Levinas, 2002; Eide, 2003).

2.3 Veiledning og anerkjennelse med kroppsspråk og musisk krydder.

Behovet for anerkjennelse er i alle mennesker. I møtet med ”den andre” er det en stor forskjell på om vi hører på hva den andre sier, eller om vi bevisst lytter. Å lytte er en aktiv bevisst sanselig handling i møtet. Mennesket er et helhetsanselig vesen som stemmer seg inn musikalsk i møtet med den andre. Det er en sammenheng mellom kropp og sjel, vi er

kroppslig tilstede i verden (Nietzsche, 1899; Bjørkvold, 2007). Det musiske tar kroppen på alvor, det taler til øyet, øret, følelsene og musklene. Det er gjennom den sammensatte sansingen vi møtes, noe vi hører, vi lytter oss fram til, ser, reagere kroppslig på, respekterer eller adlyder (Bjørkvold, 2007). Det verbale budskap har to forskjellige uttrykksformer slik vi oppfatter det, dette kalles det analoge og det digitale budskap. Det digitale budskap representerer det innholdsmessige, så som ord, lyder og setninger, men samtidig foregår det at annet budskap, det analoge som inneholder kroppsspråk, stemmeleie og tonefall. Disse to formene for kommunikasjon foregår alltid samtidig. Jo tryggere vi er på oss selv og situasjonen vil vi legge mest vekt på det som blir sagt, altså det digitale budskapet. Når vi er usikre, er det den analoge biten som blir lagt mest vekt på, nemlig kroppens budskap (Gregory Bateson 1979; Gjems, 2001). Det blir derfor viktig å legge vekt på et trygt og godt veiledningsklima i møtet med veisøker. *I veiledning må vi slippe å lure på om noe blir sagt på en nedvurderende eller moraliserende måte* (Gjems, 1995: 100) For å oppleve vekst eller utvikling er det viktig å komme fram til en endring som skaper ”en forskjell”. Med forskjell menes ikke omveltninger og kaos, men relevant utvikling og vekst i relasjonen til andre (Bateson, 1979; Gjems, 2001).

Anerkjennelse kan ikke oppfattes som kommunikasjon, det er en væremåte eller holdning som kommuniserer. Anerkjennelse, er å la andre få være ekspert på sine egne erfaringer og opplevelser. For at mennesker skal føle og kjenne på kroppen en sosial rettferdighet må vi bli anerkjent av oss selv og omverden, i kjærlighet, respekt, eller universelle rettigheter og ytelse, som skjer gjennom relasjonen til gruppen. Det er dette som er sosial rettferdighet sier professor og filosof Axel Honneth (2003), som først og fremst er kjent for sine anerkjennelsesteorier. Han fortsetter med å si at anerkjennelse er *et gjensidig fenomen*. Hans teorier handler også om at mennesket ikke kan utvikle en personlig identitet uten anerkjennelse. Honneth betrakter mennesket som et anerkjennelsessøkende vesen. *En relasjon kan ikke bli anerkjennende hvis den ene parten ser på seg selv som mer eller mindre verd enn den andre* (Bae, 1988:214). For å utvikle selvrespekt, selvtillit og respekt for andre er anerkjennelse en forutsetning i relasjonen (Bae, 1988).

De tre begrepene som følger kaller Honneth for anerkjennelsessfærer, det er tre praktiske måter å forholde seg til seg selv på. Begrepene er: kjærlighet, respekt og ytelse. Honneth sier at det er viktig å forstå at en anerkjennelsessfære alene ikke kan være parameter for et fullt ut

godt liv, alle tre anerkjennelsesfenomenene må gjennomleves for å kjenne på ”det gode liv”, ha selvtillit, selvaktelse og selvverdsettelse (Honneth, 2003; 15).

Kjærlighet, det første anerkjennelsesbegrepet hos Honneth, skiller seg ut fra de andre fordi det danner en forutsetning for i det hele tatt og tre inn i et intersubjektivt (felles forståelse mellom flere subjekt) forhold, man er i et gjensidig avhengighetsforhold av emosjonell støtte.

Kjærlighet utløser forutsetninger for subjektets fundamentale selvtillit (Honneth, 2003:14).

Noviselæreren, her også kalt veisøker, kjenner hvordan anerkjennelsesbehovet dekkes gjennom ”den konkrete andre”, ved å komme inn i samsillet med den andre og oppleve en form for duett som begge er komfortable med. En fortrolighet av verdier, innstillinger og ressurser blir etablert, og veisøker opplever seg mottatt og anerkjent i relasjonen. Kjærlighet utgjør den emosjonelle anerkjennelse, det setter veisøker i stand til å uttrykke seg og delta i nære fellesskap og i samfunnsmessige forhold.

Respekt. «Å respektere», kan bety: «å se om igjen, se på ny». Mennesket er i besittelse av universelle rettigheter, ved å få anerkjennelse i form av rettigheter, sikrer veisøker seg, de grunnleggende muligheter for å realisere sin autonomi. Det betyr ikke at en person uten rettigheter ikke kan ha selvrespekt, men at den høyeste form for selvrespekt blir realisert når veisøker er anerkjent som et autonomt handlende subjekt, sier (Anderson, 1995; Honneth, 2003). Vi respekterer og lytter til stemmene som til sammen utgjør en polyfonisk komposisjon, som blir skapt og improvisert i øyeblikket.

Ytelse, skjer gjennom relasjonen til gruppen. Når mennesket, gjennom fellesskapet i samfunnet, opplever å bli anerkjent med det vedkommende har å by på, av innspill, toner og spesielle kvaliteter, vil rollen falle på plass i den usynlige regien som eksisterer. Å føle seg inkludert med alt man har å by på, gir en opplevelse av anerkjennelse slik at man kan gjenkjenne seg selv, gjennom å bli verdsatt av andre. Dette er den tredje form for anerkjennelse som utløser en form for praktisk forhold til seg selv, nemlig verdsettelse av seg selv som medlem av et solidarisk fellesskap. Hver anerkjennelsesform er en forutsetning for å føle seg fullt ut integrert på livets scene i samfunnet. Kjærligheten, mennesket får, forutsetter for et vellykket møte med samfunnet. De universelle rettigheter er en forutsetning for at alle kan se seg likeverdige. Solidariteten er også en forutsetning for å føle seg likeverdige, når den er bygd på en felles verdihorison. Honneth sier at et samfunn er solidarisk hvis det integrerer borgernes forskjellige prestasjoner og verdihorisonter.

I drøftingen viser jeg også til utsagn fra Bachtin, Polany, Lundstøl og Festinger som ikke er nevnt ovenfor. Disse viser til dialogen og til taus kunnskap, men som belyser fra en annen vinkel.

DEL 3: Kvalitativ forskning

Det kvalitative forskningsintervjuet skiller seg fra dagliglivets samtaler på den måten at man er bevisst spørreformen og interaksjonen mellom intervjuer, og den som intervjues og er kritisk bevisst egne tolkninger av det som sies og over det som faktisk sies (Kvale, 1997).

Dette studiet har vært rettet mot tre noviselæreres opplevelse av veiledning slik de har opplevd dette i sitt første år i yrket. For å gå i dybden slik jeg ønsket det, valgte jeg en kvalitativ tilnærming og for å samle inn data valgte jeg intervjuformen, nærmere bestemt semistrukturert intervju for å komme så nær informantene som mulig. Det kvalitative intervjuets fortrinn er dets åpenhet. Det viktigste er at informantene har tillit til meg og føler seg trygge på at de blir ivaretatt. Et av de viktigste målene i kvalitativ forskning er å gi fyldige beskrivelser av kontekster og informantenes opplevelse. (Gundem, Karseth, Sigrún, & Hopmann, 1997). Å komme inn i samspillet med informantene er det essensielle i intervjusituasjonen, spørsmålene må være med på å skape en positiv interaksjon og å løfte fram informantenes emiske perspektiv. Kvalitativ metode har til hensikt å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. Den kvalitative tilnærming går i dybden og har som formål å få frem sammenheng og helhet. *Den tar sikte på å formidle forståelse* (Dalland, 2007; 82).

3.1 Metode

Metoden er veien til målet (Kvale 1997). Spørsmålene er mange og jeg ønsker å tilnærme meg informantene fenomenologisk og hermeneutisk, men også med den musiske bakgrunn jeg er i besittelse av. Med musisk mener jeg, at språket mitt (til tider) blir fargelagt av musiske ord og uttrykk, som jeg etter hvert som de brukes, definerer for leseren. Fenomenologisk metode blir paraplyen over forskningen. Begrepet fenomen er gresk, og betyr ”det som viser seg,” en deskriptiv fenomenologi, en beskrivelse av bevisstheten. Med fenomenologi mener jeg å være oppmerksom på personers tanker, følelser og atferd og vedkommendes beskrivelse av seg selv og omverden. Husserl, grunnleggeren av moderne fenomenologi, mener at intuisjon er en vesentlig kilde til erkjennelse (Husserl, 1997). Med betegnelsen novise, på mine informanter, mener jeg en aspirant, eller en selvsentrert nybegynner. Siden jeg ønsker å

komme fram til ”ny viten” ved å undersøke opplevelsen vil jeg benytte meg av en induktiv⁷ framgangsmåte, som interaktivt møter den deduktive⁸. Teori støttes til funnene når de er gjort.

3.2 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologi bygger på en antakelse om at realiteten er slik som mennesker oppfatter at den er (Kvale, 1997). I fenomenologisk tilnærming søker jeg å få mest mulig detaljer på informantenes opplevde erfaringer. Fenomenologisk forskning skjer i etterkant av informantenes opplevelse.

I fortolkende fenomenologisk analyse – IPA, er hensikten at man utfordrer i detalj hvordan deltagerne forstår og lager mening i sin verden, både personlig og sosialt. En forsøker å få et innsideperspektiv, det krever evne til å sanse/forstå den andres personlige verden i en fortolkende prosess (J. Smith, 2008). Informantene forsøker å forstå sin verden mens jeg som forsker prøver å forstå informantens verden slik vedkommende forsøker å forstå det. Slik kan vi forstå at IPA er forbundet intellektuelt med hermeneutikk og fortolkningsteorier. IPA kombinerer en spørrende og en empatisk hermeneutikk, og er opptatt av å forstå hvordan det oppleves fra informantens side. Hva er det informanten prøver å fortelle meg, men som blir usagt eller som befinner seg mellom linjene?

Kognitivt, lingvistisk, affektivt og fysisk tilstedeværelse er teoretisk tilknyttet IPA og med det skapes en forbindelse mellom menneskers tale, tanke og emosjonelle uttrykk. Jeg benytter meg av et semistrukturert intervju som er relativt åpent og har en bred ramme. Smith og Osborn sier at tre personer ofte er nok for en uøvet forsker slik at det ikke blir for overveldende. Analyseringen av det transkriberte materialet tar lang tid når målet er å få tak i oppfattelsen og opplevelsen til ei gruppe. Valget av metode falt på IPA for i størst grad å nå inn til informantenes oppfattelse av sin kompleksitet og prosess. Jeg har skaffet til veie en homogen gruppe som er hensiktsmessig å intervju til denne forskningen.

⁷ På bakgrunn av et begrenset antall observasjoner slutter man til en større sannsynlig generalisering.

⁸ Utgangspunktet er teori

3.3 Min rolle som forsker

Jeg er ei voksen dame som har jobbet i grunnskole og kulturskole i 30 år, jeg har møtt mange dyktige nytilsatte noviselærere og har opplevd at mange av dem har sluttet etter få år i yrket. Jeg har undersøkt hvordan lærere opplever sitt møte med skolen og den systematiske veiledningen de blir tilbudt. Jeg har selv kjent på utryggheten, presset og den store arbeidsmengden på arbeidsplassen.

”Hvem skal jeg spørre om hjelp? Burde jeg visst dette? ” Dette er tanker og spørsmål jeg gjorde meg i min oppstart som lærer. Dette har jeg erfart, og jeg undrer meg på om det oppleves på samme måte for dagens noviser. Er den påbegynte systematiske veiledningen til hjelp?

Det er mange hensyn å ta for en forsker. *Det er ikke meningen at forskeren skal føle seg som et tusenbein som må tenke på hver en bevegelse som skal gjøres* (Gundem, et al., 1997). Det er viktig for meg som forsker å holde sluttmålet i sikte helt fra begynnelsen av, og erkjenne at det er jeg som er instrumentet i forskningen, min stemme og min sansning er med på å prege resultatet. Jeg må være sensitiv i forhold til informanten og settingen, et fellestrekk ved alle kvalitative studier er at de er verdiladet (Creswell, 1998; Postholm 2010). Spørsmålet er ikke hvorvidt jeg påvirker prosessen, men hvordan (Malterud, 2003). Jeg har opplevd å være ny som lærer, og har derfor gjort meg opp noen tanker om hva jeg ønsket meg den gangen. Da jeg startet som faglærer, var jeg den eneste lærer som var ansatt med min bakgrunn, det føltes ensomt. Det var ingen kollega og samarbeide med, og ønske om å bli sett og bekreftet var stort.

Forskerens subjektivitet signaliseres gjennom respekt, interesse, empati og væremåte, noe som kommer til syne gjennom forskerens tilrettelegging (Postholm, 2005). Jeg som forsker, forsøker å stille relevante spørsmål, respektere informantene og få dem til å kjenne på at jeg har kunnskap om hvordan det kan oppleves i ”deres sko”, men for all del ”den vet best hvor skoen trykker som har den på”. Jeg har møtt informantene til to dybdeintervjuer og på den måten blitt kjent med dem og opplevd at vi har fått en god relasjon som har hjulpet med å få kunnskap om, hva som er felles forståelse mellom flere personer. Nøytralitet i forskningen er en utopi, jeg kan ikke legge meg helt til side i en slik forskningssituasjon derfor vil besvarelse bli preget av meg som forsker enten jeg vil det eller ei. Jeg må like å søke etter små biter i et stort puslespill (Postholm 2010), og det er viktig at jeg som forsker er klar over hvilke briller

jeg ser gjennom, fordi min subjektivitet er med på å bestemme hva jeg fanger opp i forskningen.

3.4 Valg av informanter samt etiske vurderinger

For å skaffe informanter til undersøkelsen henvendte jeg meg til skoleeier i kommunen. Skolerådgiver ble nøkkelperson og hjalp til med å skaffe tre informanter som sa seg villig til å delta i undersøkelsen. Det ble skaffet til veie en homogen gruppe til forskningen som var hensiktsmessig å intervju. Disse tre informantene var nytilsatte noviselærere og representerte tre forskjellige skoler i kommunen, det var lærere av begge kjønn og dessuten informanter med førstehåndskunnskap til materialet jeg ønsket å samle inn. Den første kontakten med informantene skjedde allerede i desember, i god tid forut for forskningen, det kunne ta lang tid før prosjektbeskrivelser, masteravtaler og godkjenning fra NSD (Norsksamfunnsvitenskapelig datatjeneste AS) var godkjent (vedlegg nr. 5). Informantene ble kontaktet via telefon og alle var villige til å stille opp etter at de ble informert om hva undersøkelsen gikk ut på. Jeg sendte all informasjon jeg mente var nyttig til deltakerne, slik at agendaen for møtet ble klart (vedlegg 3). Informantene fikk også tilbud om å ringe meg om det var noe de opplevde som uklart. De fikk tilsendt samtykkeerklæringen etter at NSD hadde gitt tillatelse til å sette i gang med forskningen. De ble også informert om at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen uten at de trengte å ha noen grunn for det. Informantene ble informert om at det skulle gjøres opptak av intervjuene som i etterkant skulle slettes. En av informantene kommenterte det slik: ” Det er bra du skal skrive om dette her”.

3.5 Pilotintervju og intervjuguide

I januar ble det foretatt et pilotintervju med en kollega som sa seg villig til å stille opp. Her fikk jeg en rekke erfaringer som var nødvendige før de virkelige intervjuene tok til. Siden denne kollegaen var nytilsatt på arbeidsplassen ble denne intervjusituasjonen ganske realistisk. Etter hvert som intervjuingen skred fram ble det klart at det var spørsmål som måtte endres eller tilføyes, eller rett og slett utgå. Opptaksutstyret ble utprøvd og dette var av stor betydning for intervjuingen. Pilotintervjuet var nyttig på mange måter, intervjusituasjonen

hjalp meg som forsker å øve på å møte meg selv i den følsomme situasjonen som oppsto. Dette intervjuet tok ca 45 minutter uten pause, her kunne det vært nødvendig med ”time out”⁹, noe informantene også kjente på. Time out ble benyttet i intervjuet av informantene. Piloten ga tilbakemeldinger på hvordan intervjuet opplevdes, dette var nyttig tilfang. Etter å ha gjennomført dette pilotintervjuet kjente jeg at møtet med informantene ville bli mer avslappet.

Intervjuguiden (vedlegg 2), åpner med ufarlige spørsmål om bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring, og hvorfor noviselæreren ønsket å bli lærer. Tidsperspektivet og bakgrunnstenkingen er viktig for å komme inn på rett scene når det gjelder tanker omkring veiledningen, og refleksjoner i forhold til det. Disse spørsmålene oppmuntrer til å snakke deskriptivt selv om spørsmålene ikke har med selve problemstillingen eller temaet for forskningen, å gjøre (Postholm, 2010). For å få til en god interaksjon mellom meg og informant er det viktig at vi møtes i dialogen. Foruten bakgrunnsspørsmålene var det naturlig å komme inn på forventninger og følelsesbetonte spørsmål så som: ” Hvordan kjentes det ut å komme som ny til skolen?” Kroppen og sansene husker det som har skjedd, derfor benytter jeg meg av disse spørsmålene. Jeg vokter meg vel for ikke ” å trå i den andres bed” eller inn på den andres private område, som kan oppleves sårt eller vanskelig for informantene (Aubert & Bakke Inger, 2008; Juul, 1996). Jeg tok i bruk min kunnskap og erfaring om veiledning i intervjuingen, i møte med informantene. I selve intervjuet var det viktig å være deskriptiv/beskrivende som for eksempel ”hva skjedde, og hvordan skjedde det?”. Hvorfor spørsmål, eller lineære spørsmål, som er av betydning for å sette noe inn i en kontekst, eller forståelse, benyttet jeg først. Etter hvert navigerte jeg over til ”hva” spørsmål og endte opp med det åpne ”hvordan” eller ”hva skal til” spørsmålet. Det er først og fremst min oppgave som forsker og finne ut av informantens opplevelser og om det finnes en felles forståelse mellom informantene. Sentralt i intervjuet var utdypende, avklarende og detaljorienterte spørsmål som ga meg tilfang til dataen. Spørsmål jeg benyttet meg av var f. eks: ”På hvilke område... Hva tror du vil skje ... Hva tenker du om..eller forsto jeg deg riktig når...?”.

Intervjuguiden benyttet jeg fleksibelt slik at jeg lettere kunne følge informantene i hans/hennes refleksjoner. Min kompetanse som veileder og musiker handler om å lytte bevisst og ikke bare høre. Å lytte bevisst ser jeg på som det aller viktigste i møtet med informantene, det kan skje spennende ting i mellomrommet mellom meg og deltaker hvis jeg klarer å vente lenge nok, og

⁹ En liten pause

la informanten få reflektere tilstrekkelig. Et av avslutningsspørsmålene jeg benyttet meg av var: ”Hvis du var i mitt sted hva ville du spurt om da?”

I et senere intervju som ble tatt i etterkant av transkriberingen av det første intervjuet og analyse av dette, ble forskningsspørsmålene tydeligere. Disse spørsmålene ble stilt på en mer direkte måte. Eksempler på dette: ”Hva ønsker, trenger og vil du som nytilsatt noviselærer ha hjelp til?” ”På hvilken måte kan veiledning hjelpe deg?” Mitt ønske med intervjuingen må bli å forstå verden fra informantens ståsted, jeg ønsker å vite det informanten vet på hennes eller hans måte (Spradly, 1979; Potholm 2010).

3.6 Datainnsamling

I det første intervjuet tok jeg fatt i informantenes tanker om hvordan det var å starte som lærere og se for seg hvordan dette var, dessuten litt om hva slags forventninger de hadde til arbeidsplassen generelt, og hva de opplevde var av betydning for seg. Informantene som var deltakere i prøveprosjektet startet ikke med den systematiske veiledning før i november 2010. Opplegget hadde ikke fått noen form da lærerne startet opp som noviselærere i august. De første intervjuene ble foretatt i februar, uke 5 og 6. Jeg tok kontakt med informantene og spurte om de kunne finne et uforstyrret rom der vi kunne utføre intervjuingen i ro og fred, slik at vi fikk lagt det best mulig til rette for møtet. De første intervjuene tok ca 45 minutter, transkribering av dette tok om lag 6 til 7 timer. Oppfølgingsintervjuet tok om lag 30 minutter. Informantene fikk tilbud om å lese det transkriberte, men har ikke hatt noe ønske om det. I intervjusituasjonen måtte jeg jobbe med å legge til side mine egne erfaringer og forforståelser og prøve å lytte til fenomenet som informanten delte med meg. Siden jeg i min metode benytter meg av IPA som er en hermeneutisk fenomenologisk metode, så ønsker jeg i første omgang å kunne lytte til informantens fenomen. Mulig dette hører hjemme i et metodekritisk kapittel, men jeg velger å belyse mine tanker om dette her. *Det er viktig at forskeren blir klar over seg selv og sin rolle i intervjusituasjonen* (Postholm, 2010). Informantene ga meg tillatelse til å komme tilbake for å gjøre nye intervju for å utdype. Disse intervjuene ble foretatt rett etter vinterferien, i uke 9. Informantene ga meg nok en gang tillatelse til å kontakte dem igjen om det skulle være noe mer som måtte med i undersøkelsen.

3.7 Transkribering og analyse

Etter hvert intervju skrev jeg ned ”memo” over hva slags inntrykk informantene ga meg. Hva slags tanker jeg gjorde meg i møtet og hvem personen jeg hadde foran meg var. Arbeidet med transkribering av materialet foregikk fra muntlig tale til skriftlig tekst, ord for ord, (verbatim) alt hva informanten hadde sagt, og lagde koder som fortalte om pauser i samtalen som jeg markerte med prikker hvis det var lengre enn ca 3 sekunder mellom ordene. Det ble notert ned latter og uttrykk som ”hmm” og ”ehh” som var viktig for forståelsen, dette måtte til for å analysere intervjumaterialet. I min tilnærming er det viktig og transkriberer så mye som mulig av de muntlige opptakene etter hver enkelt datainnsamling (Postholm 2010). Analysen skjer på grunnlag av undersøkelsens formål og emneområdet, som i dette tilfelle handler om *Hvordan noviselærere opplever sitt møte med grunnskolen og den systematiske veiledningen de blir tilbudt som nytilsatt?* Koding og kategorisering kalles gjerne deskriptivanalyse (Postholm 2010), her reduserer jeg datamateriale slik at det blir mer oversiktlig og forståelig, materialet blir delt inn i ulike deler. Prosessen vil pågå både under og etter datainnsamlingen.

Transkriberingen tok lag tid og jeg var i en prosess som langsomt førte fram til de aktuelle kategorier som løftes fram i et drøftings kapittel.

Framgangsmåte

Det er viktig at allerede eksisterende kunnskap på området er presentert slik at jeg ikke leder meg selv og andre inn i en teoretisk naivitet. Disse informantene og dette miljøet har ikke noen erfaringer på dette området tidligere. Som tidligere nevnt er dette undersøkelser på et område der det er gjort lite forskning. Ved praktisk gjennomføring leser jeg den transkriberte teksten flere ganger for å bli fortrolig med den. Jeg leter etter interessante, relevante og spesielle utsagn som skrives ned i det venstre feltet ved siden av hovedteksten. *Hver ny lesning kan bringe fram nye innsikter* (Smith, J.A., & Osborn, M.2008). Her er det ingen spesielle regler. Noen av kommentarene går på foreløpige tolkninger, parafraseringer eller oppsummeringer. Noen deler er rikere og tettere på budskap og gir flere kommentarer. Jeg leter etter likheter eller motsetninger i det som blir sagt. I prosessen blir også min intuisjon, min ”magefølelse” av det jeg opplever i intervjusituasjonen tatt med.

Deretter vendes oppmerksomheten tilbake til begynnelsen av teksten for å finne felles temaer eller fortetninger av temaer som kan samles i kategorier etter hvert. Jeg bruker høyre marg til

å kommentere de framtrede temaene. Her løftes materialet til et mer abstrakt nivå, men samtidig er det viktig å se på hva det var informanten egentlig sa, for å se om det er samsvar. Utfordringen på dette nivået er om det finnes formuleringer til teorier som passer til det som er oppdaget, og som samtidig må være fundamentert i det som faktisk er sagt.

Viser til et eksempel på hvordan jeg gjorde dette:

<i>Det som er spesielt:</i>	<i>Faktiske tekst:</i>	<i>Fremtredende tema:</i>	<i>Kategori:</i>
Hjelp til å forstå at ”godt nok er godt nok”	Jeg måtte..huske at det var mitt første år som lærer å åe..at godt nok det er godt nok.	Fikk anerkjennelse av veileder	Anerkjennelse

Det gjelder å finne koblinger av tema, noen temaer vil passe sammen, mens andre står alene.

Ettersom grupper av temaer kommer fram sjekker jeg i det transkriberte materialet, og søker i opptak for og kvalitetsikre. Gjennom prosessen vil noen temaer bli utelatt hvis de ikke passer inn i kategoriene som er løftet fram, mens andre enslige temaer kan være av en så spesiell karakter at de må få en plass i forskningen. Når en sammenligner informantens utsagn er det viktig å være nøyaktig, slik at man blir klar over om det er repetisjoner, eller om det er nye oppdagelser i det transkriberte. I små forsknings enheter, for eksempel tre personer, anbefales det å analysere hver sak/informant for seg for deretter og se etter likheter eller ulikheter (Kvale, 1997). Når hver sak er analysert lager man en tabell og avgjør hvilke temaer som skal prioriteres, her inkluderes datatilfang som bidrar til å sette prosjektet i et lys som kan gjøre en forskjell. Den sammenfallende dataen, resultatet av analysen skal vise respekt for teorien som er linket opp mot resultatene. Har jeg undersøkt det som det er ment å undersøke, er det noe hold/validitet i resultatet?

3.8 Kvalitetskriterier

Kvalitet defineres som helheten, hvor pålitelige er resultatene?(Kvale, 1997). Har intervjustudie undersøkt det, som det er ment å undersøke? Er resultatene troverdige (valide), er det gjort en skikkelig jobb? Kjenner informantene seg igjen i det beskrivende? Er noe generaliserbart? (Kvale, 1997). En av kildene til validitet, er muligheten som er gitt informantene om å lese gjennom den transkriberte teksten, ”member checking” (Postholm,

2005), men informantene har ikke hatt noe ønske om det. Jeg har lest gjennom masteroppgaver som ble lagt ut, på nettsidene til NTNU. Her fant jeg forslag på måter å gjøre arbeidet på, og som inspirerte meg i mitt videre arbeid (Voldseth, 2010). Min biveileder, Torbjørn Herlof Andersen har gitt støtte hele veien og vi har hatt jevnlige møter som har løftet meg videre i mitt arbeid. Gruppeveiledningen på Høgskolen på Gjøvik har vært nyttig i prosessen. Jeg har fått støtte og hjelp i veiledningsgruppa gjennom en fruktbar dialog med lærere og medstudenter.

En undersøkelse som er nyttig og interessant for flere, og har gjenkjennning i det skrevne eller hørte, kalles en *naturalistisk generalisering*¹⁰ (Postholm, 2005). Kvale sier at hvis målet med studien er å innhente generell kunnskap, skal man fokusere på noen få intensive kasus. Det er viktig at deltakernes stemmer kommer fram sammen med forskerens slik at disse blir flettet sammen i en polyfoni. Det er forskerens plikt å løfte fram alle stemmene. Kunnskapen som blir til i en kvalitativ studie er knyttet til et bestemt sted til et bestemt tidspunkt (Postholm, 2005). Dette er sannheten på dette tidspunktet. Målet er å få tykke beskrivelser og det har undersøkelsen fått, etter å ha gjennomført to intervjuer med hver informant. Gudmundsdottir sier at beskrivelser av deltakernes forestillinger er det viktigste formål med all kvalitativ forskning. Mange ting forblir ufortalt, og hvor viktig det ufortalte er, vil vi aldri få vite (Gudmundsdottir, 1997). Til slutt, skal undersøkelsesfunn og metodebruk formidles i et lesbart produkt, som tar hensyn til etiske sider og overholder vitenskapelige kriterier (Kvale, 1997).

3.9 Etiske hensyn i møtet

Etikken kommer først, den er der før alt annet. Levinas sier at språkets begynnelse ligger i ansiktet. Han sier også at ens reaksjon på ansiktet er et svar, ikke bare et svar, men et ansvar (Lévinas, 2002; Eide, et al., 2008). Å komme inn i samspillet med informanten er det essensielle i intervjusituasjonen, spørsmålene må være med på å skape en positiv interaksjon. Jeg brukte en halvstrukturert intervjuguide, med temaoverskrifter til "samtalet" og ønsket ikke å presse informanten inn i en bestemt retning. I forberedelsen av intervjuet bestemte jeg meg for noen hovedspørsmål/temaer (Kvale, 1997). I møtet er det alltid en spenning tilstedet som uttrykker noe som leter etter en likevekt. Dette sammenligner jeg med en septimakkord,

¹⁰ At studien referer nyttig informasjon til andre.

en akkord full av spenninger, som skaper et behov, for å utløse spenningen med en grunntone. Siden det i denne konteksten ikke handler om musikk, men om møtet mellom mennesker, skaper denne spenningen en etisk situasjon.

Kommunikasjon er en rekke spenningsakkorder som skaper et stadig behov for å utløse, eller oppløse spenninger (Bjørkvold, 2007). Buber mener at situasjonen krever nærvær, ansvarlighet; den krever deg (Buber, 1967; Eide, 2003). Det viktigste er at informantene har tillit til forskeren og føler seg trygge på at de blir ivaretatt. Novisens atferd blir til i lyset av følelsene som han /hun kjenner på i møtet, dette er av betydning i konteksten. Betydningen skaper vi i våre hoder, betydning blir til i fortolkningsprosesser (Blumer, 1969). Å komme inn i samspillet med informanten er det essensielle i intervjusituasjonen, spørsmålene må være med på å skape en positiv interaksjon.

3.10 Metodekritikk

Siden jeg har tilsvarende bakgrunn som dem jeg intervjuer, er det fort gjort å havne i den fella at jeg tror jeg vet hva slags svar jeg vil få, og dessuten tro at jeg forstår deres tanker og følelser rundt det. En annen fare er at informantene kan høre mellom linjene hva slags svar de tror jeg ønsker meg, og at jeg stiller retoriske spørsmål. Jeg må hele tiden være klar over hva slags briller jeg har på og at min forforståelse kan føre meg inn i et landskap som er så gjenkjennelig at informantenes fenomen blir bort på veien. Det er fare for at jeg med min ”ryggsekk” av redskaper kan bli husblind i møte med informantene og at min tanke om at ”jeg vet så alt for godt hva de går gjennom” blir overskyggende. Siden informantene også møter en som har vært i deres situasjon er det mulig at de tenker at de møter ”en som forstår”. Faren er at jeg kan spørre på måter som bekrefter min forhåndstenkning. Utfordringen rent metodisk, blir å få tak i det som jeg ikke vet noe om, i stedet for å ta tak i det som jeg allerede tror jeg vet noe om med min forforståelse. Utfordring her er å gjøre det kjente fremmed og det fremmede kjent (Gordon, 1968; Lauvås & Handal, 2000). Rent etisk er det viktig å la informantene få fortalt den historien de ønsker å fortelle i stedet for den historien de tror jeg ønsker å høre.

Dette er tanker jeg gjør meg rundt forskningen som jeg har reflektert over, men som jeg ikke bestemt kan si vil unngås. Fordi jeg er forskeren som møter informantene vil forskningen bli fargelagt av meg med min forforståelse og kunnskap. Jeg risikerer å tro at jeg vet svarene,

fordi jeg vet "så altfor godt" hva disse erfarer. Pga. at jeg som forsker er kjent med denne virkeligheten, risikerer jeg å spørre på måter som bekrefter mine forhåndsantakelser. Derfor står man overfor utfordringen med "å gjøre det kjente fremmed" og ikke lede prosessen i retning av en bekreftelse av min forforståelse. Dette er for så vidt både en metodisk og en etisk diskusjon. Metodisk på den måten at jeg forsøker å unngå å finne en bekreftelse på det jeg allerede tror, og i stedet få fram det jeg ikke vet noe om. Det etiske spørsmålet går på hvordan jeg må opptre slik at informantene får fortalt den fortellingen de ønsker å fortelle, i stedet for den de tror jeg ønsker å høre.

Del 4: Beskrivelse av funn

”Det er bra du skal skrive om dette her”! (Anders)

Mine tre informantene kaller jeg for Anders, Bente og Cato. Disse tre noviselærene var svært positive til å bli intervjuet om temaet. De første intervjuene jeg foretok var av en åpen karakter og de ga retning for de neste intervjuene. I de første intervjuene stod informantene ganske fritt. Jeg ønsket ikke å bruke dem som et steinbrudd der jeg kun var ute etter å få svar, men å opprette et godt klima med tid for refleksjon. I denne samtalen kom det fram en del om hva som var vesentlig å gå videre på.

Intervjuene ble foretatt da novisene hadde hatt to systematiske veiledninger av hver form, gruppeveiledning og individuell veiledning. Informantene presenteres hver for seg, med ønske om å gi et helhetlig uttrykk/ inntrykk av dem. Etter presentasjonen av de tre informantene vil jeg drøfte kategorier som er felles for novisene. Det er disse kategoriene som representerer fenomenene som blir utforsket. Til slutt i denne delen oppsummerer jeg essensen i informantenes erfaringer og opplevelser. Informantenes utsagn blir her gjengitt med noe språklig redigering, slik at det oppleves mer leservennlig.

4.1 Godt nok det er godt nok, at noen på en måte sier det.

Anders gledet seg veldig til å ta fatt på lærergjerningen, han ga uttrykk for sin lojalitet til arbeidsplass, og han hadde store forventninger til seg selv. Han var spent på om det var et åpent miljø eller om det var klikkete på skolen. Han skulle ønske at det hadde vært et veiledningstilbud med det samme han startet opp. *”Jeg skulle ønske at veiledningen startet opp med en gang skolen startet og helst første uka”*, sa Anders. Han hadde et ønske om at noen spurte om det var noe de kunne hjelpe med. Det hadde vært fint om det hadde vært systematisk veiledning på det tidspunktet og at det kunne vært litt mer informativt, at skolen kunne komme med forslag på hvordan man kunne gjøre ting praktisk, om retningslinjer for arkivsystem osv.

Gode råd i veiledninga på en måte. Mens når veiledningen begynner senere på året så kan det være fint at den tar tak i erfaringer vi har gjort og refleksjoner vi gjør oss under veis..

Han følte seg uforberedt på hva som krevdes av han som nytilsatt. Anders ble kontaktlærer på et trinn sammen med en annen lærer og han fikk hjelp av den andre læreren til å sette seg inn i

kontaktlærerrollen sin. Han var faglærer på tre andre trinn og måtte sette av tid til samarbeid med disse teamene også. Han hadde alltid noe å forberede.

Jeg spurt meg sjøl mange ganger om det var like mye å gjøre for de andre nytilsatte på de andre skolene, eller om det var bare jeg, som følte at det var utrolig mye å gjøre i starten? Bare det å tilrettelegge undervisninga rent praktisk å finne fram de heftene og, hvis det skal kopieres opp da...

Anders kom stadig tilbake til at det var så utrolig mye å gjøre og at han hadde et behov for å spørre andre om hjelp. Han opplevde at de andre lærerne på en måte glemte at han var nytilsatt og at det ble forventet at han var en erfaren lærer.” *Det er jeg jo ikke*”, sa Anders. Han ønsket å bli sett i sin rolle som nyutdanna. Han ønsket også at noen kunne hjelpe han med å sette nivå i starten fordi han hadde så store forventninger til seg selv. Han følte seg uforberedt på hva som ble forventet av han som lærer.

Jeg har ett ambisjonsnivå som tilsvarer at jeg på en måte skulle vært en erfaren lærer, jeg vil gjerne at timene skal være bra og godt planlagt, men det å justere og tenke att jammen jeg er jo ikke en erfaren lærer, det tar litt tid å bli det.

I praksis, på lærerskolen, syntes Anders at han hadde veldig god tid til å forberede undervisningen, Han fikk en følelse av at hver time måtte være ” en happening” for elevene på en måte. Dessuten hadde han ikke hatt noe om det utenom, alt det andre.

Hvordan i alle dager skal man få tid til å gjøre alt det her, i starten så følte jeg at det var veldig hektisk.

Anders ønsket seg tid til å sette seg ned å reflektere over arbeidet sitt og det trengte han hjelp til. Det var ikke det at Anders følte seg dårlig til å reflektere, men at han måtte få hjelp til å sette av tid til det. Tilbudet han fikk av kommunen om systematisk veiledning var han veldig glad for å få.

*Jeg har jo hatt god hjelp i kollegaen min som har hjulpet meg inn i denne kontaktlærer rollen... Å da er det **greit at det kommer noen ekstern inn etter hvert** og liksom ja... da har man litt mer grunnlag for å gjøre seg refleksjoner, og man har litt flere spørsmål som veilederne kan ta tak i rett og slett da.*

Han fikk tilbud om å sende problemstillingen sin til veileder, eller mentoren, disse begrepene kommer jeg til å bruke litt om hverandre fordi informantene gjør det. Problemstillingen de sendte til veileder ble forberedt og gjennomarbeidet så godt som mulig før veiledningen. Han sier at mentoren kommer med gode svar og at de sammen finner løsninger på problemer og at vedkommende gir han tid til refleksjon. Det å møte de andre i veiledningen, som var i samme

situasjon, syntes han var godt. Han ønsket at gruppeveiledningen, i alle fall noen av dem, kunne være litt friere i samtaleform, slik at han kunne bli kjent med de andre nyutdanna, han ønsket å høre litt om hva de andre noviselærerne opplever og erfarer. Han ga uttrykk for at han ønsket at ikke alle gruppeveiledningene var så styrt i formen.

Anders mener at hvis det var noe på skolen som kunne vært annerledes, så var det med å sette ting i system.

Hvordan få et system på alt, for når alt er nytt så virker alt kaotisk da og hvordan systematisere alt det man skal arbeide med på et vis? Kanskje mer for en arbeidsplass generelt da att ting var satt i system, att man tar i mot en som er nyutdanna og uerfaren på en måte som gjør at vedkommende oppfatter det som ryddig

Anders synes skolen må ha mer system. Det hadde vært en fordel om skolen møtte de nytilsatte med en slags ”pakke”, med et forslag på hvordan ting kunne gjøres. Dette er noe han trenger hjelp til.

Det han ønsker å få hjelp til av veilederen sin, er å planlegge god undervisning, og å være realistisk i forhold til hva han kan forvente av seg selv som nytilsatt. Han opplever at veiledningen hjelper han med å anerkjenne seg selv, å få anerkjennelse av veileder og av de andre i gruppa. Han opplever seg først og fremst som mennesket Anders, som ønsker å bli sett og bekreftet både som et menneske som trenger hjelp i sin profesjon, og som trenger et nettverk å forholde seg til.

Bare det å snakke med andre, både erfarne veiledere og andre nyutdanna, kan hjelpe til å sette på en måte en slags det der, forventningene til en selv da, att det blir litt mer realistiske i forhold til hvor man er akkurat nå...

Anders sier at han trenger tid til å utvikle seg som lærer, selv om han er ferdig utdannet. Det er det han trenger hjelp til av sin veileder. *At noen på en måte sier det.* Anders opplever at han har fått god hjelp av veilederen sin til å bli tryggere i rollen og at de i den individuelle veiledningen hadde snakket en del om dette med å sette nivå for seg selv som lærer.

*Jeg måtte..huske at det var mitt første år som lærer og **at godt nok det er godt nok**, man kan ikke gjøre alt, alt kan ikke være sånn som man på en måte har fått oppfatning om fra lærerskolen delvis da, men at det ikke er nødvendig, men at noen ganger kan man bare gjøre det enkelt, ja så det har jeg fått god hjelp til.*

”Det er godt å få veiledning”!

Anders sitt ønske for framtida er å få en fin hverdag og at han skal bli tryggere på sin egen rolle.

Det var fint å bli intervjuet om dette og bli mer bevisst.

4.2 Tryggere på meg sjøl, tryggere på lærerrollen

Bente var veldig spent da hun startet opp som lærer, hun gledet seg, men hadde en erfaring fra sitt første møte med skolen som gjorde at hun var usikker på om hun skulle takke ja til jobben, denne erfaringen fortalte Bente meg om senere i intervjuet.

”Drømmen min er at jeg ønsker å følge en klasse over flere år, det er jo det som er drømmen min”.

Bente som er en meget ung lærer, trodde hun skulle få tett oppfølging av en kollega som skulle fungere omtrent slik en praksislærer gjør unner utdanningen, ikke en lærer med den tittelen, men en lærer som skulle fylle den rollen. Hun trodde det skulle være mer faglig, og at ungene skulle sitte stille å lytte til undervisningen, men hun fikk raskt erfare noe annet.

Mye av skolehverdagen består i å løse konflikter å ta seg av elever med atferdsproblemer holdt jeg på å si. Ja! Det erfarte jeg fort...at for god tid, det får du ikke, nei.

Bente kom inn i et team med tre lærere på trinnet som skulle samarbeide, men hun ble overrasket over hvor veldig travelt alle hadde det hele tiden, hun fant fort ut at hun måtte lære seg å ta egne avgjørelser. Hun måtte rote litt i hyller og skuffer for å finne det hun skulle bruke i undervisningen og ble kjent på den måten, i tillegg til at hun kom inn i en ”jungel” av nye inntrykk hver dag som Bente sa.

Jeg får alltid hjelp til det jeg spør om, men kanskje ikke med en gang da, det er så travelt i hverdagen, så mye av det må jeg finne ut sjøl ved at jeg har gått litt og lett etter ting, og kanskje spurt noen på andre trinn.

Bente var kontaktlærer for et stort antall elever, i tillegg hadde hun alt ansvaret for ett primærfag for over 40 elever, hun hadde mange spørsmål. En dag fikk hun tilbud om systematisk veiledning av skoleleder, hun takket ja og reiste til et oppstartmøte for å bli informert om tilbudet. Der møtte hun de andre nytilsatte og veilederne. Hun fikk vite at hun skulle få fire individuelle veiledninger og fire gruppeveiledninger, og at noviselærerne skulle få hver sin mentor. Hun var glad for å få tilbudet og syntes det var spennende. Hun gledet seg til hver gang de skulle møtes.

Gruppe veiledningene synes jeg er kjempespennende for da får vi diskutere ting som er aktuelle, hvis du har et problem så er det gjerne mange andre som har det samme problemet. Det er veldig interessant med den blandinga med erfarne lærere, og nye. Vi nye lærerne kunne komme med tips og ideer av mange slag som de erfarne ikke hadde, kunne, hadde fra før, så vi ble litt overaska begge veier tror jeg.

Hun fortalte meg om en konkret sak som ble tatt opp, og at de hadde stemt over hva slags sak som ble aktuell i denne bestemte veiledningen, det syntes hun var en fin måte å gjøre det på. Hun gledet seg til neste gruppeveiledning.

Bente fortalte at hun hadde opplevd å få ei veldig hyggelig dame som mentor og som hun senere i samtalen omtalte som ”mentoren min”. Hun var glad for at mentoren var ekstern, men hun skulle ønsket at mentoren ikke visst hvor hun jobbet, fordi hun kjente at det holdt henne litt tilbake i forhold til å være helt åpen. *Ja det er egentlig ganske dumt egentlig for jeg vet jo at hun har taushetsplikt*, men hun ønsket at det kunne være mer anonymt. Bente var veldig klar på at hun ikke ønsket en intern veileder, det kunne bli vanskelig når man jobbet på samme arbeidsplass, og veileder kunne misforstå henne hvis det var noe negativt hun skulle snakke om.

Bente forklarte at hun sendte problemstillingen til mentor ca. en uke før samtalen skulle finne sted, slik at mentor fikk god tid på å forberede seg. Den første gangen de møttes snakket de om kartleggingsprøver og stasprøver? siden det var det Bente sto midt oppi. Hun opplevde at de fikk en god dialog om det, og at mentoren ga henne tips og råd, men Bente var klar på at det var viktig for henne å finne sin egen måte å gjøre dette på. Dette var ting hun lærte om på kurs i ettertid så hun opplevde at den systematiske veiledningen etter hvert ble mer nyttig, i forhold til god relasjonsbygging mellom mennesker, og at hun følte seg anerkjent i veiledningssettingen. Bente syntes at veiledningen skulle hjelpe henne med praktiske ting, og med å reflektere over sin egen praksis, hun syntes begge deler var viktig.

Jeg kommer med forslag på hva jeg ønsker å prate om, så får jeg viljen min veit du, så da prater vi om det.

Bente trengt veiledning spesielt på to områder, først og fremst på klasseledelse og med klasseledelse mente hun å få veiledning på hvordan man skal takle konflikter og atferd, problematiske ting som oppstår i klasserommet. Det andre hun ønsket veiledning på gikk på det å hjelpe elever med spesielle behov og hvem hun skulle kontakte da. Hun var usikker på saksganger og hva som var så alvorlig, at hun trengte hjelp. Hvem skulle hun kontakte? Hvem skulle hun si ifra til? Er dette alvorlig? Det var jo Bentes jobb og fange opp disse barna og hjelpe dem.

Sånne ting lærer man ikke på lærerskolen, hvert fall så gjorde ikke jeg, kanskje jeg var borte den dagen, tro ikke vi lærte noe om det jeg.

Her fikk Bente hjelp av skolelederen, som var med på de møtene de måtte ha. Heldigvis hadde Bente en veldig god tone med veilederen sin så de kunne snakke om det meste, det var fint på den måten at Bente kunne snakke med henne om det som hun sto oppi der og da, selv om ikke mentor var forberedt. Hun var glad for at veileder var så fleksibel at det gikk an å

skifte samtaleemne. Bente opplever at hun blir mer reflektert av å ha systematisk veiledning og at det er nyttig og spennende.

Jeg synes veiledning er kjempeviktig, ja det er liksom, det er veldig trygt og godt. Å være ny, det er jo som å starte på skolen igjen da! Førsteklasse!! Alt er nytt, og da er det veldig deilig å ha noen å spørre uansett hvor dumt spørsmålet måtte være, ikke sant!? For man får litt mer fokus på sin egen praksis og med å diskutere med andre...ja... tryggere på meg sjøl tryggere på lærerrollen.

Det faglige syntes Bente gikk bra, hun følte seg trygg på det.

Da Bente og jeg møttes igjen for et nytt intervju fortalte hun meg at det hun trengte veiledning på nå, handlet om alt som hadde med skole /hjem å gjøre, og veiledning på hvordan hun skulle møte foreldre i utviklingssamtaler. Hun var glad for at det var avsatt tid til veiledning slik at hun kunne diskutere med de andre noviselærerne om det som hun tenkte på og hadde behov for å prate om.

Bente synes at det godt kunne være litt mer ros i hverdagen, at lærerne kunne bli flinkere til å rose hverandre. Bente lurer noen ganger på om hun har valgt riktig yrke og om hun er en god lærer, eller om hun noen gang vil bli det, eller har sjanse til å bli det.

Også lurer jeg på om jeg blir anerkjent for den jobben jeg gjør? Om jeg blir sett da, eller om det er verdt det? Om jeg blir anerkjent av arbeidsgiveren min, av elevene, av foreldrene, det er viktig for meg at de ser at jeg er en god lærer at jeg gjør en god jobb, at jeg gjør mitt ytterste for ungene. Det går jeg og tenker på.

Dette skal Bente snakke med veilederen sin om neste gang de møtes.

Bente fortalte meg en historie fra sitt første møte med skolen og hva slags tanker hun gjorde seg rundt dette.

Før jeg begynte, jeg kan jo fortelle den historien da eller den episoden, når jeg fikk jobb her så var jeg her dagen før de tok sommerferie, da var det planleggingsdag for lærerne og da fikk jeg et veldig negativt syn på skolen fordi det var så travelt her, jeg syns det var kaos å komme inn i den lærerstaben som var så stressa av å skulle gjøre ferdig ditt og datt før de tok ferie, ikke sant? Så da skal jeg innrømme at jeg tenkte en god del på det i sommer, jeg var litt nervøs for å begynne, kjære vene hva er det jeg har begitt meg utpå nå? Er de så stressa tenkte jeg, førsteinntrykket var litt uheldig da, siden det var rett før sommerferien Det var ingen som sa at du kan komme til meg hvis du lurer på noe. Jeg grein i bilen på vei hjem.. Jeg hadde takka nei hvis ikke (...)var lærer. Selv om jeg kanskje følte meg litt oversett da, så tror jeg ikke det var vondt ment, nei, det hadde vært en veldig fin ordning om å få en samtale med en veileder før du begynte da, så du fikk roe nervene litt.

Bente sa at det hadde vært ”veldig deilig ” om hun kunne ha fått møtt en veileder på dette tidspunktet.

I ettertid ser hun at dette var et uheldig tidspunkt å bli presentert for sine nye kollegaer fordi de hadde det så travelt, og fordi det var den siste dagen før sommerferien.

Jeg har en ting, og det er at i forhold til det tilbudet jeg har fått fra kommune, det er at jeg skulle ønske det var flere gruppeveiledningsmøter i forhold til de individuelle, for nå er det fire individuelle og fire gruppeveiledninger. Jeg synes at gruppeveiledningene er mer verdifulle da, mer spennende fordi da får vi diskutert mer å høre flere synspunkter om ting, det er et forum hvor vi kan snakke om fellesnevneren i våre liv holdt jeg på å si.

4.3 Litt såre ting som man grubler på

Cato syntes at det var en kjempebra ide at han skulle komme til skolen allerede om våren for å bli informert om jobben sin. Han fikk et godt inntrykk av hva jobben hans skulle gå ut på. De hadde flere planleggingsdager slik at han fikk mye informasjon før oppstart. Han syntes lærerne var veldig rutinerte og de var flink med Cato som synes starten gikk kjempebra. Han ble godt tatt i mot av administrasjonen og andre lærer på skolen. Han ble informert om noen ”gyllne regler” eller normer som de hadde på trinnet, på hva slags oppførsel som skulle tillates både av lærere og elever. Dette innordnet han seg ganske fort etter. Den første tida gikk veldig fort og han opplevde at det var mange ting han skulle gjøre som han glemte, og som han tenkte mye på i ettertid. Nå synes han at han er blitt flinkere til å bli ferdig med ting og grubler mindre. Han føler seg trygg i teamet og de ”spiller” på hverandre, bruker hverandres gode sider.

Det var ganske mye jeg ikke huska på i starten som jeg, satt og ofte tenkte på..

Han ble godt mottatt av elevene og kjente at han var spent, men det var elevene også sa Cato. Selv om Cato var godt informert syntes han det var veldig mye å sette seg inni i starten, men at det gikk bedre etter hvert. I november fikk Cato tilbud om systematisk veiledning fra kommunen, det syntes rektor at Cato skulle delta på. Siden det var et prøveprosjekt syntes Cato det var viktig å delta. Han ble informert om at dette kanskje skulle bli obligatorisk for alle nyutdanna lærere i kommunen. Han sier at han er sikker på at de som ble med på det vil komme til å få utbytte av det. Siden denne skolen hadde en fadderordning så visste ikke Cato på dette tidspunktet om han trengte veiledning.

på grunn av den gode fadderen min så lurte jeg på om det var noe vits å få veiledning, men jeg synes ikke det gjør noe heller, for da får jeg litt mer fra en annen vinkel. Jeg får på en måte et større repertoar med veileder, han er mannlig han veilederen jeg har, og han har hatt mange år i det yrket, så jeg synes det var veldig allright å høre hva han hadde opplevd.

Fadderen til Cato hjalp han med å planlegge undervisning, hvordan han skulle rette og hvordan han skulle starte opp timer og hva han skulle gjøre i overgangsfaser på slutten av timer. Fadderen hjalp han med leseopplæring og mye annet forskjellig. Det var også satt av “teamtid” på mandager slik at lærerne kunne jobbe i team, her tok de opp saker som skolen mente var nødvendig å ta opp, og dessuten saker som lærerne mente var viktig å ta opp. Rektor var med på disse møtene av og til.

Cato forberedte mentoren sin på samme måte som de andre noviselærerne gjorde. Mentoren sa at det var opp til Cato å ta opp det som var aktuelt for han, om det var noe han lurte på eller syntes var vanskelig. Cato sendte e-post til veileder slik at han fikk forberedt seg.

*Det er jo ofte man lurer på ting som en kanskje ikke har tid til å diskutere i hverdagen, så kan det jo være **litt såre ting eller vanskelige ting som man kanskje grubler litt på og tenker på**, med da en veileder, så er det i hvert fall satt av tid til å diskutere da.*

Cato opplevde at han hadde en god dialog med veileder som noterte flittig fordi han skulle skrive oppgave om veiledning. Cato tror at begge fikk mye ut av det. Cato syntes veileder var flink til å få han til å reflektere.

Veileder lurte på hvorfor jeg lurte på akkurat det, om det var noe jeg hadde opplevd som gjorde det, også utdypet jeg litt mer, og han spurte åssen jeg følte det var, så spurte han litt hvordan jeg tenkte på det i ettertid så kom han med kanskje hvordan han ville ha gjort det og... det var jo noe som jeg hadde grubla på ei stund da, jeg følte meg letta når jeg fikk mer svar, så følte meg mer trygg i rollen min for det var jo liksom noe som hadde, veit ikke om det hadde gnaget litt, men det var jo litt i bakhodet som jeg var litt usikker på om jeg hadde, jeg vet ikke hva jeg skal si, håndtert riktig da, jeg fikk ihvertfall prata om det og fikk hjelp til det, så det hjalp meg veldig, akkurat det er jo kjempebra, ja jeg var veldig glad for det.

Cato spurte om råd i denne saken og opplevde at mentor ga han eksempler på hva han selv hadde gjort i samme situasjon. Cato fortalte at han trengte veiledning på en del arbeidsoppgaver som var utenfor klasserommet. Han syntes den individuelle veiledningen var fin på den måten at han fikk tatt opp det han var mest opptatt av, mens han i gruppeveiledningen opplevde at de stemte over saker som de ønsket å ta opp. Det var også meget lærerikt fordi han da ble kjent med saker som kunne bli hans egne etter hvert.

Det var rutiner ved melding til PPT... selv om det går an å lese om det og få beskjed om det, men ha en dialog om det, det hjelper meg veldig. Det er litt sånn, det utenom klasserommet, synes jeg at jeg trenger litt veiledning på.

Gruppeveiledninga er veldig relevant i forhold til at noviselærerne kan snakke sammen om resultater fra alle tester, og hva slags tiltak som bør settes inn, og hva de skal bruke resultatet til? Alle trinn blir testet nå så det er viktig å evaluere resultatene uansett.

Cato reflekterte over om det var viktig hvor vidt veileder var intern eller ekstern, og han trodde kanskje det hadde mer med typen å gjøre, men han sa at han kunne se at det i enkelte tilfeller var best om veileder var ekstern.

Jeg veit ikke jeg, det kommer litt an på veilederen eller hvem du skal snakke med da? Jeg følte han var veldig åpen og, han hørte veldig på hva jeg hadde å si og var veldig interessert i hva jeg ville ta opp så jeg vet ikke om det er med typen hvem du snakker med da, enn om det er intern eller ekstern, kanskje.

Fire veiledninger i løpet av ett år syntes Cato var litt lite og han syntes at oppstart i november var for sent.

Cato undret seg over om læreryrket var noe han kunne jobbe med resten av livet, han syntes det virket greit så langt og ikke hadde han fått tilbud om noen annen jobb heller, men han kjente at det tidvis var saker han tok med seg hjem og som tok mye energi. Han lurte på om det var slik også med en vanlig åtte til fire jobb. Han trodde, at han etter mye erfaring kunne utvikle metoder, som kunne hjelpe han, med å finne ut av hva elevene og læreren trengte, slik at arbeidet kunne bli mer automatisert. Cato ønsket seg mer tid.

Cato var veldig fornøyd med veilederen sin og fadderen sin, og sa at han trivdes veldig godt som lærer, og egentlig opplevde han at alle på trinnet fungerte som faddere for han.

Selv om det bare var fire individuelle veiledninger så hadde han kontakt med veileder på telefon, og gjennom å sende melding. Cato tror det er viktig at veileder og han ikke ”går oppå hverandre” i hverdagen. Da tror han det blir lettere å få et profesjonelt forhold til hverandre.

*Jeg kan også legge til att jeg er veldig glad for å jobbe i team som en del av den første jobben min, for hvis jeg skulle stått aleine, alle foreldre, hatt foreldremøter aleine, ha ansvar for hele trinnet aleine, planlegge all undervisning aleine, så tror jeg nok at det hadde vært litt, hadde nok sett litt annerledes på ting da tror jeg, tror ikke jeg hadde vært så trygg i rollen min, så jeg har tenkt mye på de som står helt aleine, hvordan dem har det? **Hvor egentlig godt jeg har det.***

4.4 Essensen i opplevelsene og erfaringene

Felles for informantene var at de alle var spente, og gledet seg til å begynne i sitt yrke som lærer. Mottagelsen opplevde de svært forskjellig på de tre skolene, fra samarbeid i team allerede i vårhalvåret, til opplevelse av at kollegaene ikke hadde tid til ”å se dem”. De fikk raskt oppleve at det var store arbeidsmengder, og at tiden ikke strakk til. De ønsket seg mer informasjon om hvilke ressurser som fantes på arbeidsplassen. Når behovet for støtte og hjelp meldte seg ble en del veiledning tilfeldig, og i forbifarten. Den frivillige systematiske veiledningen som kommunen bød på, startet opp i november, noe informantene syntes var sent. I veiledningen opplevde informantene god dialog med veileder og andre noviselærere i fellesskapet. Informantene ga uttrykk for at de hadde ønske om å få systematisk veiledning allerede uka før skolestart. De kjente at de ble anerkjent og respektert i den systematiske veiledningen, og at det var nyttig og spennende. De opplevde at veiledningen ble en arena for refleksjon og et verktøy i endringsprosesser. Informantene erfarte også at dette var en arena der de kunne få råd hvis de ønsket det, og at de fikk kjennskap til andres erfaringer.

Del 5: Drøfting og analyse

Etter å ha analysert det tekstuelle, er det tre områder som utpeker seg og som mye av teksten handler om. Disse kategoriene presenteres i den rekkefølge jeg drøfter dem. Det er disse kategoriene som representerer fenomenene som blir utforsket. Først drøfter jeg fenomenet *rammer og ressurser*, et felles fenomen i denne kategorien omhandler *tid*, *tid til...*, *nok tid* osv. Den andre kategorien studien har kommet fram til er *Praktisk og konkret hjelp*, underkategoriene i denne delen omhandler *kontekster*, *systematisk veiledning*, *intern og ekstern veiledning*. Det tredje området, *anerkjennelse og refleksjon*, handler om å oppleve at man får anerkjennelse av kollegaer, leder, veileder og seg selv, samt å få tid til refleksjon. Underkategori i den tredje og siste kategorien omhandler *taus kunnskap*.

Kategoriene analyseres og drøftes hver for seg.

5.1 Rammer og ressurser

Læreryrket er beskrevet som en "never ending story", lærere vil alltid spørre seg, "hva gjør jeg nå" (Smith og Ulvik, et al., 2010). Undersøkelsen er nybrottsarbeid i denne kommunen, det er derfor spennende å se hva som rører seg her. Fra informantenes synspunkt viser det seg at novisene setter store krav til seg selv og er lojale til arbeidsplassen. Mine informanter fikk ikke noen systematisk veiledning før november, og ved skolestart var de overlatt til det som bød seg "på den andre siden av brua".

Tid

Når det gjelder kategorien, rammer og ressurser, sier resultatene fra mine intervjuer at novisene opplever å ha for liten tid til arbeidsoppgaver og til refleksjon. "*Hvordan i alle dager skal man få tid til å gjøre alt det her*" sier en, "*For god tid, det får du ikke nei*" sier en annen og den tredje ønsker seg "*mer tid*". Med rammer, menes her, den tid som er avsatt til alle arbeidsoppgaver i yrket og om å få **satt av tid** til å reise de spørsmålene som noviselærer har. Novisene ønsket at tilbudet om systematisk veiledning kunne kommet tidligere enn i november, og at det da kunne vært mere informativt når det gjaldt det praktiske og hva slags ressurser skolen bød på, og dessuten hvordan de skulle forholde seg til alt "det utenom". Læreryrket oppleves som heseblesende, og med ustanselige valgsituasjoner (Hoel, Engvik, &

Hanssen, 2010). Rammebetingelser på arbeidsplassen kan virke flytende og usikre i starten fordi det tar tid før novisene har fått kjennskap til dem. Prøveprosjektet i systematisk veiledning ble godt mottatt av de tre noviselærerne, men utfordringen var å få tid til det på toppen av alt det andre som skulle gjøres. Nytilsatte bør få nedsatt den fulle stillingen med 30 % for å få tid til veiledningen (Smith og Ulvik, et al., 2010). Noviselærerne sa at etter hvert som de fikk erfaring med veiledning gledet de seg til møtene. Den systematiske veiledningen ble tilrettelagt slik at den foregikk i arbeidstiden. Freire sier i sin bok - *De undertryktes pedagogikk- "Hver enkelt må være sikret veiledning, å støtte til å bygge opp identitet og selvaktelse og bli møtt med tillit og forventning"* (Freire, 1999). Freire sitt utsagn synes å fortelle at det må avsettes tid til å få tatt i bruk systematisk veiledning som verktøy. Kulturen i skolehverdagen i den kommune jeg har gjort mine undersøkelser, har en allmenn forståelse av at det er viktig å fokuseres på utfordringer og ikke på hindringer. Novisene, med alle sine spørsmål, opplever mange oppgaver utfordrende og problematiske og trenger rom og tid for dialog i hverdagen. Utfordringer kan oppleves ønskelig, mens problemer kan oppleves kaotisk, og siden novisene mangler rutine trenger de "en hånd å holde i" uansett utgangspunkt. De har et ønske om at utfordringene må oppleves begripelig og meningsfylt for at situasjonen skal bli håndterbar (Antonovsky, 2005). Novisene spurte seg om de mestret alle oppgavene som ble forventet av skolen og ikke minst av dem selv? Følelsen av forvirring, for dårlig tid og usikkerhet blir slitsom, og novisene sier at de stiller seg spørsmål om hvor lenge de kommer til å holde ut i yrke. Fokus på hindringer kan oppfattes som hemmende, for novisene som ønsker å komme videre i sin læring og utvikling (Bjørnsrud, 2009). Informantene opplever bruken av tidsressursen forskjellig på de forskjellige skolene. Her har jeg fått datatilfang fra lærerne om at det på en av skolene er avsatt tid til samarbeid på fast dag til fast tid, med alle teamansatte, og av og til også med rektor til stede. På andre skoler løper noviselæreren rundt fra gruppe til gruppe for å få til et samarbeid. Det er informantene på skolen med flest elever, som opplever best bruk og utbytte av tiden. *Dessuten må vi ha tid,* tidsnød er dialogens verste fiende sier Inge Eidsvåg (Eidsvåg, 2002). For å kunne reflektere over eget arbeid, sammen med andre noviselærere og veiledere, er verktøyet de nytilsatte trenger, tid til refleksjon i systematiskveiledningen både praktisk, konkret og ettertenksomt. Det må avsettes tid til dette (Smith og Ulvik, 2010, Hoel, Engvik & Hanssen, 2010, Stålsett, 2009).

Indre og ytre ressurser

Anders kom med et forslag om at arbeidsplassen kunne være flinkere til å sette ting i system. ”At man på en måte *tar i mot* en som er nyutdanna, eller uerfaren, som gjør at vedkommende oppfatter det som ryddig”. Anders hadde en ide som gikk ut på at det hadde vært fint om de kunne få en slags pakke som inneholdt forslag til rutiner om hvordan man kunne gjøre ting, eller ha en mappe med overskrift BUP, en slags mal på hvordan man tar kontakt når man trenger det. Det er viktig at novisene opplever situasjonen som meningsfull, begripelig og håndterbar (SOC). Hvilke ressurser er tilgjengelig for de nytilsatte? På hvilken måte kan de nytilsatte få hjelp til å se ressursene? Det er helt avgjørende at rektors rolle i timeplanleggingen er å sette av tid til veiledning av de nytilsatte for å hjelpe dem med å se de ressurser som finnes. *Den største utfordringen er å finne tid og sted for veiledningen (Stålsett, 2009: 216)*. De nytilsatte må få en trygg plattform å virke fra. Spørsmålene som er reist er mange, og et av hovedspørsmål er hva noviselærerne trenger, ønsker og vil ha hjelp til for å oppnå trygghet og en opplevelse av sammenheng. *Det er vanskelig å få den hjelpa du gjerne skulle hatt der og da*. Ved å bli tilbudt systematisk veiledning sier en av novisene at ” *når det gjelder veiledning da, så føler jeg at vi har mye bedre tid til å diskutere det som vi går med inni oss*. Veileders ansvar er å legge til rette for veisøker slik at vedkommende finner den veien som er riktig for han /henne slik at de ressursene som finnes forløses. Veiledning av novisene krever forberedelse i forkant, refleksjon og evne til å hente seg inn og justere kursen underveis (Aubert og Bakken 2008).

Veileder må legge til rette for en trygg og kreativ setting, stille gode og åpne spørsmål som fører til god refleksjon gjennom en åpen og ekte dialog som veisøker opplever robust og anerkjennende (Eide og Eide, 2000). ”*Dialogen kan imidlertid ikke eksistere dersom det ikke finnes en dyp kjærlighet til menneskene* (Freire, 1999: 73). Formuleringen kan virke ”kraftig” i denne sammenhengen, men påpeker imidlertid noe jeg mener er viktig, nemlig betydningen av at veileder faktisk må være engasjert i noviselærernes sak, og klarer å vise det slik at novisen kan finne fram til sine ressurser. Den systematiske veiledningen har vært frivillig i forsøksåret. Noviselærerne har fullt opp med arbeidsoppgaver. En av novisene så ikke at det var mulighet for å kunne delta fordi arbeidsmengden til vedkommende var så stor. Det er forståelig siden vedkommende ikke visste hva systematisk veiledning var. Informasjon og tilrettelegging av virksomheten er av stor betydning slik at de ser hvilke ressurser de blir tilbudt. Informantene opplever også bruken av tidsressursen forskjellig på de forskjellige skolene. En felles opplevelse fra informantene går på at de i starten, måtte spørre kollegaer på

eget trinn, på andre trinn og dessuten tilfeldige forbigående om hjelp til å finne ”de bøkene”, de heftene” og hvordan gjøre ting helt konkret. Stort sett var alle imøtekommende, men en av informantene hørte aldri at noen av kollegaene tilbød seg med å hjelpe. Det som fremkommer her øker ikke rekruttering i skolen. En annen noviselærer hadde egen fadder og et stort team og få hjelp og støtte av, de hadde team møter en gang i uka. *Det vi gjør på de møtene er å ta opp saker som skolen vil vi skal ta opp, og vi tar opp ting som vi lærere vil vi skal ta opp.* Det er store forskjeller i måten noviselærerne blir mottatt på i kommunen. Mitt datatilfang sier noe om at det er mer hjelp og støtte å få på en stor skole enn på en mellomstor skole. Det fremkommer at skoleledelsen der mine informanter virker, ønsker å ta i bruk de gode ressursene skolen har, og får, ved å ansette en noviselærer, til det beste for elevene. For å forløse ressursene noviselærer er i besittelse av, er det viktig at mottakelseskomiteen på den andre sida av brua, er bevisst sin måte å ivareta og løfte sin nye kollega opp og fram på (SOC). Hadde det vært en tanke og virkelig hatt en komite? I tillegg til dette uttrykker informantene at de opplever systematisk veiledning som et redskap for å ivareta dem og gjøre dem spillbare. Forskning viser at arbeidsbetingelsene er så krevende for de nytilsatte, at det fører til et stort frafall i yrket (Smith og Ulvik, 2010 s 42). Noviselæreren opplever at rammene er trange i forhold til arbeidsoppgavene, og at ressursene skolen er i besittelse av er uklare, slik forstår jeg noviselærernes forsøk på å fortelle meg hva de opplever.

Lærere må godta at selv om de har papirer på at de er fullt kvalifisert, er de fremdeles i en fase sterkt preget av egen læring og utvikling som praktiserende lærere (Smith & Ulvik, 2010: 151).

5.2 Praktisk og konkret hjelp

Når novisene, etter sin vandring over brua, fra den ene institusjonen til den andre, møter arbeidsplassen, får de mange nye inntrykk som etter hvert gir dem et uttrykk i sammenheng. Mine informanter sier noe om hvordan de opplever møtet og hvordan de blir ivaretatt, dette er forskjellig på de tre skolene. Er det rom for novisenes uttrykk i dette fellesskapet, slik at utfordringene de møter oppleves som håndterbare i sammenheng? I lys av teorien om opplevelsen av sammenheng (SOC), ser jeg ut fra mine data et ønske fra informantene om å bli respektert og tatt på alvor fra sitt ståsted. Ved å bli inkludert i kollegiet, og bli møtt i trygghet og tillit føler de en opplevelse av sammenheng. Begrepene mening, begripelighet og håndterbarheter er tre komponenter som på hver sin måte gjør en forskjell for

novisen. Meningsbegrepet blir sett på som det mest sentrale, siden det er dette som innehar en følelsesdimensjon. Følelsene er med på å bestemme om novisen tar tak i utfordringene de møter, og om de er i besittelse av en innstilling som får dem til å gjøre noe med utfordringene. Innstillingen kan hjelpe novisen rent kognitivt til å ta sine ressurser i bruk, de ressursene som finnes i det indre og ytre liv. Ressursene de har, som skal til for å oppleve at ting blir begripelig og håndterbart (SOC). Felles, kjenner novisene på at det er nødvendig med praktisk og konkret hjelp i forskjellige kontekster. De har et ønske om å møte en trygg og god arbeidsplass, der deres medbrakte ressurs gjør en forandring i sammenhengen. Cato opplevde møtet med skolen og lærerne ”*kjempebra*”. Bente opplevde at det var ”*kaos å komme inn i den lærerstaben*”. Anders ønsket ”*å bli sett i sin rolle som nyutdanna*”.

Kontekst

To av informantene nevner at de opplevde ting kaotisk, og undret seg over hvordan man skulle systematisere alt arbeidet? Cato opplevde at ting ble mer tilrettelagt på hans arbeidsplass, men at det var mange oppgaver ”utenom” som han og de andre ikke hadde lært noe om på lærerskolen, og som de trengte veiledning på. De nevner spesielt møtet med BUP, PPT og foreldrene, som områder der de mangler kunnskap, og ellers hva som skulle gjøres når de kjente på bekymring for elever, hvordan utføre en saksgang, og hvordan sette inn tiltak etter evaluering av kartleggingsprøver. Disse områdene var felles utfordringer for de tre noviselærerne. Fordi det ikke var systematisk veiledning i starten fikk de helt ”tilfeldig” hjelp og støtte av kollegaer som var tilgjengelige i det øyeblikket som noviselæreren hadde behov for hjelp. I studien kommer det fram at informantene ønsker at ledelsen på de forskjellige skolene må gjøre møtet med skolen og arbeidsoppgavene mer begripelige for de nytilsatte slik at det oppleves håndterbart (SOC). Bente sa at fordi hun *hadde mast så fælt* så fikk hun til slutt hjelp, og at leder stilte opp sammen med henne på møter med det ”utenfor” og at ”det hadde vært deilig”. Cato fikk hjelp av sin fadder og av administrasjonen, med de nevnte gjøremålene. Anders sa at han hadde fått god hjelp av en kollega til å komme seg inn i rollen som klassestyrer, med alt det som dette medfører. De nytilsatte opplever seg selv som en ressurs i forhold til informasjons – og kommunikasjonsteknologi (IKT), de føler seg heller ikke spesielt hjelpeløse, men de mangler informasjon og rutiner, de er godt oppdatert faglig og ser med et ”utenfrablikk” på arbeidsplassen. De er engasjerte og ikke fastlåst i rutiner (Smith og Ulvik, et al., 2010).

Systematisk veiledning

”Jeg skulle ønske at veiledninga startet opp med en gang skolen starta og helst første uka”.
(Anders)

Det systematiske veiledningstilbudet kom tre måneder etter oppstarten, og da hadde allerede noviselærerne kjent på mange utfordringer og stilt seg blant annet spørsmål om hvor lenge de kom til å holde ut i yrket. Utdanningsforbundet har tall på at ca. 30 % av de nyutdannede slutter etter 3 til 5 år i yrket (Høihilder & Olsen, 2010). En av informantene undret seg på om veiledning var nødvendig på dette tidspunktet, men siden rektor anbefalte det ble han med, og som han sener uttrykte: *”Jeg tror at alle som ble med på dette vil få godt utbytte av det”*. Informantene sier noe om hvordan veiledning kan hjelpe. *”Jeg får jo prata om det jeg står oppi der og da”* sier en og *”At godt nok er godt nok”* sier en annen, som har store forventninger til seg selv. Veileder hjalp noviselæreren til å se, at noen ganger er det greit å gjøre ting enkelt. *”Han hørte veldig på hva jeg hadde å si”*, sa Cato og omtalte veileder som *åpen og lydhør*. Å lytte krever nærvær og tilstedeværelse, både mentalt og fysisk. Noviselærerne fikk fire individuelle - og fire gruppeveiledninger, jeg intervjuet dem siste gangen da de hadde hatt to av hver setting. Alle tre ønsket å kommentere veilederen de hadde blitt tilbudt, selv om dette ikke var noe spørsmål fra meg. *”Jeg har fått ei veldig hyggelig dame som mentor”*. *”Jeg er veldig fornøyd med mentoren min”*. *”Hun tar jobben sin seriøst som veileder”*. Informantene har forskjellige meninger om hva de synes er best eller mest nyttig veiledning, individuelt eller gruppeveiledning, dette kommer også helt an på problemstillingen. En informant syntes begge deler var lærerikt, og han så på det slik at den individuelle veiledningen var fin på den måten at han kunne komme med en sak som angikk han, en sak som kanskje var litt sår, og som han grublet på. Gruppeveiledningen var god på den måten at man fikk se andres syn på ting, kanskje ting som ble tatt opp og som man selv kom opp i senere. (SOC) Det sentrale i den frigjørende pedagogikk er å være subjekt i eget liv, ta sine rike muligheter i bruk, dette er alle menneskers rett (Paulo Freire, 1999).

”Den gruppeveiledninga synes jeg var spesielt interessant”, Bente opplevde at de her fikk diskutert aktuelle temaer som flere hadde problemer med, ting hun hadde gått og tenkt på, som de nå fikk satt ord på. Novisen mente at den blandinga av noviser og veiledere var utmerket på den måten at de nytilsatte kunne komme med tips og ideer av mange slag som var nyttig for veilederne, og at det var givende *begge veier*. Informantene sa at det var *”fint å få*

møte likesinnede og høre flere synspunkter på ting”. Anders ønsker at det kunne vært veiledning oftere, og han sier at han har behov for begge deler, både gruppeveiledning og individuell veiledning for å kjenne på en opplevelse av sammenheng. Den formelle definering av (SOC) opplevelse av sammenheng siteres som følger: *Känslan av sammanhang är en global hållning som uttrycker i vilken utsträckning man har en genomträngande och varaktig men dynamisk känsla av tillit till att de stimuli som härör från ens inre och yttre värld under livets gång är strukturerande, forutsägbara och begripliga, de resurser som krävs för att man skall kunna möta de krav som dessa stimuli ställer på en finns tillgängliga, och dessa krav är utmaningar värda investering och engagemang.*(Antonovsky, 1987: 46)

I gruppeveiledningen, der alle kommer med en problemstilling, stemmer de over den problemstillingen som de synes er mest aktuell, eller at det finnes en hastesak som får første prioritet, novisene sier at de opplever dette relevant. Bente gleder seg til hver gruppeveiledning. *Det er viktig at veiledning ikke må bli en tilslørende etikett over en rekke former som lite formålsrettet virksomhet, så som sladder eller betroelser eller hva det nå måtte være* (Lauvås & Handal, 2000: 15). Det viktigste med denne type pedagogiske aktivitet er omtanken, og den gode dialogen, dette er det karakteristiske ved veiledning. Veiledningen må ikke oppfattes som noe strengt skjematisk og formaliserende som ingen forstår noe av (Lauvås og Handal, 2000). Veiledningens mål er at veisøker kjenner en opplevelse av sammenheng, som gjør at novisene kognitivt, finner og forløser sine egne ressurser, etter å ha fått reflektert tilstrekkelig (SOC). Evnen til å bedømme bare du ledes riktig er hos den lærende, dette er et hovedsynspunkt hos Sokrates (Lundstøl, 1999). Veiledningen den kyndige benytter seg av kan kalles ”Scaffolding” (Hansen & Nielsen, 1999) som betyr, bygging av støttestillas. Støttestillaset ses på som en måte å løfte novisene opp og fram på. Bygging av støttestillas kan brukes som en metafor for flere pedagogiske felt. Noviselærerne ønsker å være likeverdige og samtidig ønsker de ”å bli tatt hensyn til”, dette oppleves som et dilemma som det må gjøres noe med (Smith og Ulvik, et al., 2010).

Ekstern og intern veiledning

Informantene uttrykker at de er ”glade for” at den systematiske veiledningen er ekstern, men at det også kommer litt an på veilederen, hvilken type menneske veileder er. Cato mente at det i enkelte tilfeller var enklere å åpne seg i dialogen med en ekstern veileder. En av informantene ønsket at veileder ikke visste hvor veisøker jobbet, slik at det følte lettere å

være åpen i forhold til samtalen som skulle foregå. Anders sier at ”*det er greit det kommer noen eksterne inn etter hvert*” og at det er godt å få et utenfrablikk på profesjonen. Det er viktig å legge vekt på et trygt og godt veiledningsklima i møtet med novisene, slik at de slipper å lure på hva som foregår. Når det gode veiledningsklima er på plass er det enklere for den nytilsatte å ha fokus på det digitale¹¹ budskap, det innholdsmessige budskap, selv om det analoge¹² budskapet alltid er med, disse to formene for kommunikasjon foregår alltid samtidig (Bateson, hos Eide, 2008).

Noviselærerne opplever veiledningen som en prosess, og en av dem sier at det er godt å få snakket om det som vi *går med inni oss*. Alle tre opplever veiledningen relevant og Cato forteller at – *neste veiledningsmøte er satt av til kartleggingsprøver og hva vi skal bruke resultatene til, sånn sett er det veldig relevant med veiledning*.(SOC)

5.3 Anerkjennelse og refleksjon

Anerkjennelse handler om å bli sett og bekreftet. Informantene kjenner at de trenger å bli anerkjent av skolen, kollegaene, veileder og ikke minst seg selv i relasjonen. Novisene setter store krav til seg selv, de har høye ambisjoner og er lojale i forhold til arbeidsplassen. De sier at de trenger hjelp til å sette nivå på hva som forventes av dem, og ønsker rettleiing og tilbakemelding. Anerkjennelse er ikke kommunikasjon, men kommuniseres med væremåte og en holdning til den andre, det vil dermed si at anerkjennelse må gå begge veier, det er et gjensidig fenomen (Axel Honneth, 2000). Ved å gi noviselærer anerkjennelse i form av rettigheter, sikrer novisen seg de grunnleggende muligheter som finnes, for å realisere sin autonomi (Honneth, 2003). Å anerkjenne er en måte å vise sin holdning til noviselærer på, verdien veileder er i besittelse av viser måten vedkommende anerkjenner på. Spørsmålet er om den nytilsatte med sine ressurser opplever den universelle anerkjennelsen, en rettighet noviselæreren har, men som må forløses ved hjelp av anerkjennelse, for at novisen skal kunne ta dem i bruk (A. Honneth, 2003). Honneth sier at mennesker ikke kan utvikle en personlig identitet uten anerkjennelse. ”*Også blir jeg ivaretatt med veiledning da*” sier en av informantene. Anerkjennende relasjoner er en forutsetning for utvikling av autonomi, selvtillit, selvrespekt og respekt for andre (Bae, 1988).

¹¹ De faktiske ordene som brukes i samtalen.

¹² Fakter og kroppspråk

”Jeg lurer på om jeg blir anerkjent for den jobben jeg gjør, om jeg blir sett da, *eller om det er verdt det*”? Dette går en av novisene rundt og undrer seg på. En av noviselærerne opplever lite tilbakemeldinger av kollegaer og leder. Mitt tilfang sier at novisene ønsker å vite om de gjør en god nok jobb. *”Det er viktig for meg at de ser at jeg er en god lærer og gjør en god jobb, at jeg gjør mitt ytterste for ungene”*, Bente vil ta opp dette temaet med mentoren sin ved neste samtale. Å få være subjekt i eget liv, å bli bevisst seg selv og sin hverdag ved å gi verden navn, er alle menneskers rett og ikke bare noen få mennesker privilegium (Freire, 1999). Fra mitt ståsted opplever jeg at novisene trenger et trygt forankringspunkt, en slags base for tilhørighet. En av dem spør seg faktisk om det er et riktig valg av yrke vedkommende har tatt. *Emosjonell støtte, utløser forutsetninger for subjektets fundamentale selvtilit* (Honneth, 2003: 14). De nytilsatte opplever å bli kastet ut på ”dypt vann ” og opplever ” en svøm eller synk” kultur. Noviselærere starter gjerne som vikarer og må bevise at de har rett på fast ansettelse. De tar ofte på seg ekstraoppgaver som de ”må” mestre selv om de er svært tidkrevende og utfordrende. Nytilsatte lærere er i en sårbar situasjon, dette blir forsterket av at de blir satt til å undervise i vanskelige settinger, mottar lite hjelp og befinner seg i en usikker posisjon. Forskning viser at, *det er i fasen som nyutdannet at lærere utvikler sin profesjonelle identitet* (Hoel, Engvik & Hanssen, 2010: 277). Det er ved å lytte til og ta på alvor novisenes virkelighetsforståelse, at informantene opplever at veileder prøver å bli kjent med og møte deres forståelsehorisont (hermeneutikken), ikke ved å overta novisens synspunkter, men ved å prøve å forstå den posisjonen den andre er i (Andersen, 2011). Det kommer tydelig fram at noviselærerne ønsker å bli sett, å få tilbakemelding på om de gjør en god nok jobb, eller om ”noen” kan si noe om de har realistiske tanker om forventninger til seg selv. Her sees fra mitt tilfang, at novisenes ønsker, i møte med seg selv og sine utfordringer, å kjenne på opplevelsen av håp og entusiasme, ikke håpløshet og apati. (SOC)

Refleksjon og taus kunnskap

Refleksjon er en nøkkel til utvikling i skolen (Postholm, 2010). Refleksjon betyr å vende tilbake, det fremkommer at ordet også blir omtalt som et tomt honnørord, kanskje fordi ordet er blitt, og brukes populistisk. Refleksjon fører til økt forståelse og kunnskap, og bidrar til at man blir bedre kjent med seg selv. Ved å reflektere gjennom en ekte dialog kvitter vi oss med den tause lydigheten, i dialogen forholder man seg til noe som er sagt og skaper forventninger om noe som skal komme (Bachtin, Holquist, & Emerson, 1981). Veileder må lytte både til det

sagte og det usagte, det analoge og det digitale språket, innholdet befinner seg mellom ordene og linjene. *Man har skjult noen av sine viktige tanker i dialogens hage eller vekstliv, langt der inne, så man må lete* (Platon, 1973; Lundstøl, 1999; 106). Kunnskapen lever i den mellommenneskelige dialogen (Lundstøl, 1999). Å gi muligheten til refleksjon, bidrar til at novisene får tilgang til sine ressurser, finne sine sterke sider, å gjøre utfordringene håndterbare (Antonovsky, 2005). Man vet mye mer enn man kan fortelle med ord, derfor kalles denne kunnskapen for ”Den tause kunnskap”, en slags forutseenhet (Polanyi, 2000). En programmeres til å passe inn i systemets logikk, slik blir vi ”fastlåst” i vår hjemlige ”tause kultur”. Freire, oppfatter dialogen som en felles refleksjon, som kan sette ord på verden og den tause kunnskap. Han sier at bortfall av refleksjon gir aktivisme¹³ og at bortfall av handling gir verbalisme¹⁴ (Freire, 1999). Informantene sier de får mer fokus på egen praksis i dialogen ved å få reflektere sammen med andre noviselærere, og at veileder er med som refleksjonspartner.

Så lenge en kommer godt overens med veilederen sin så kan en få ”utløp” for noe en sitter inne med. (Cato)

Dialogen kan imidlertid ikke eksistere dersom det ikke finnes en dyp kjærlighet til menneskene (Freire, 1999: 73).

Den aller viktigste ressursen i arbeidet med noviser i utvikling, er tid til refleksjon, dersom man ønsker at skolen skal være en lærende organisasjon (Smith og Ulvik, 2010: 188).

Jeg er ikke dårlig til å reflektere, det er ikke det jeg sier, men det er noe med det å sette seg ned og faktisk gjøre det da, det føler jeg at jeg har fått gjort i veiledningen.
Anders

Det ”dialogiske mennesket” tror på andre mennesker, selv før de møter dem ansikt til ansikt (Freire, 1999).

På nettsidene til nyutdannede lærere står det formulert noe om hva som er viktig i møte med novisene i dialogen, med sine veiledere. I dialogen må novisene få mulighet til å reflektere over hva kravene og forventningene innebærer og hvordan de best mulig bruker sitt engasjement og pågangsmot. Det er også viktig å reflektere over hva som er viktigst den første tiden i yrke (Når starten er god, UD, 2007).

Å møte andre som har vært i samme situasjon synes jeg har vært godt. (Anders)

¹³ Aktivisme: En overlatt handling for å skape sosial eller politisk forandring. (Wikipedia)

¹⁴ Verbalisme: Ordgyteri (meningsløs strøm av ord)

Del 6: ”Det er godt å få veiledning”

I pedagogavtalen (vedlegg 4), sier partene at de er enige om, at noviselærerne de første årene i arbeidslivet, har behov for systematisk veiledning og oppfølging. Det er gjort et prøveprosjekt angående veiledning av nytilsatte noviselærere i kommunen der jeg gjør min undersøkelse, derfor ønsker jeg å finne ut av hvordan novisene opplevde dette. Min problemstilling har vært: *Hvordan opplever noviselærere sitt møte med grunnskolen og den systematiske veiledningen de blir tilbudt som nytilsatt?*

Jeg har benyttet meg av en fenomenologisk tilnærming og har intervjuet tre noviselærere i grunnskolen, etter min analyse har jeg kommet fram til kategoriene, rammer og ressurser, praktisk og konkret hjelp i forskjellige kontekster, anerkjennelse og refleksjon.

”Det er godt å få veiledning”, er et direkte svar fra en av novisene på problemstillingen jeg reiser.

Min metafor om brobygging mellom institusjoner og mennesker i en profesjon, ønsker jeg kan være med på å kaste lys, over hvordan forskjellige utgangspunkt kan bli anerkjent og få lik representasjon, i den skolekulturen der jeg gjør min forskning. Det er nødvendig å utvikle former for praksis som er basert på kulturelt mangfold, og at man ikke overser forankringspunkt og røtter i den etablerte kulturen. Veilederstudiet på Høgskolen i Hedmark, i samarbeid med skoleeiere sier at de ønsker veiledere med faglig integritet, som er gode til å kommunisere og som framstår med profesjonalitet, og er lojale til skoleeieres mål for virksomheten, og som ser endringspotensialer. Utfordringen i profesjonell utvikling handler om muligheten til å skape prosesser som går så dypt at det skjer en endring i holdninger, aktiviteter og forståelser (Smith og Ulvik, et al., 2010).

Et av funnene i denne studien går på at novisene ønsker seg mer *tid* til *refleksjon* gjennom en ekte, god og utfordrende *dialog*, og at den systematiske veiledningen gir dem mulighet til det. I forsøk på å analysere dialogens essens finner man noe viktig, nemlig ordet. Ordet byr på to dimensjoner, refleksjon og handling. *Det finnes ingen endring uten handling. Mennesket formes ikke av taushet, men av ord, med arbeid, med handling og refleksjon.* (Freire, 1999)

Det fremkommer av analysen at novisene trenger tid til dette. Ved å bruke den tid som trengs for å bli møtt i dialogen, handler det om at hver enkelt blir sett, hørt, bekreftet og respektert for de valg og behov de har som kommer frem i dialogen, fordi dialogen er tankens fødselshjelper. P. Freire sier også at en sann dialog ikke kan oppstå dersom man betrakter seg

som en som ”eier sannheten”, eller er i ”den rette gruppen”, eller at man mener at det kun er en elites oppgave å gi verden navn. Dialogen er møte_mellom mennesker, formidlet av verden, for at man skal kunne gi verden navn.

Ved sann inkludering oppleves ”a sense of coherens” blant annet fordi det sanselige begrepet, mening, blir tatt på alvor, gjennom å møte novisene der de er i sin virkelighet (Antonovsky, 2005).

Mitt andre funn handler om at novisene, i den systematiske veiledningen opplever å bli anerkjent med alle sine tonekombinasjoner. Anerkjent av seg selv, av veileder og andre noviselærere gjennom å være tilstede i det analoge og digitale språket (Bateson, 1979; Gjems, 2008), og først og fremst gjennom å bli lyttet til og bli en del av polyfonien i den eksisterende komposisjonen. Oppleve anerkjennelse ved at instrumentene stemmer seg opp mot hverandre og inviterer til samspill. Med andre ord å oppleve å bli inkludert i helheten og oppleve mening og mestring.(SOC)

For det tredje opplever de at den systematiske veiledningen er et godt redskap i møte med deres profesjon, og hjelper dem med ”å rydde” i sitt tankegods, slik at de får en opplevelse av sammenheng, de opplever at de får muligheten til å få ryddet i den følelsesmessige og den kognitive dissonans,¹⁵ sin indre drivkraft (Festinger, 1957). For å oppleve vekst eller utvikling er det viktig å komme fram til en endring som skaper ”en forskjell” (Bateson, 2000).

Novisene ønsker seg systematisk veiledning oftere enn det de fikk i løpet av prøveprosjektet. Ved å få systematisk veiledning jevnlig, kan det lettere bygges opp trygghet og tillit i fellesskapet, fordi det da blir enklere ”å åpne seg”. Hvis ord ikke stemmer overens med handlinger, kan ikke tillit finne sted (Freire, 1999). For å nå opp til den ønskede samtale må vi benytte oss av stigen som kalles tillit i dialogen (Eidsvåg, 2006).

Hadde man fått liksom nok ganger til å bli fortrolig med veiledningen, på en måte eller, bli litt bedre kjent da, med både situasjonen og alt, det tror jeg kunne gjort det enda bedre. Cato

Hver enkelt må være sikret veiledning, og støtte til å bygge opp identitet og selvaktelse og bli møtt med tillit og forventning (Freire, 1999: 13). Freire sitt utsagn i sammenheng med informantenes informasjon synes å fortelle at det må avsettes tid til å få tatt i bruk systematisk veiledning som verktøy.

¹⁵ Kognitiv dissonans oppstår når ulike kognisjoner (tanker) står i konflikt med hverandre, (Wikipedia)

En rektor sa det slik:” Jeg har i min 30 - årige karriere som lærer aldri opplevd et prosjekt som har ført til så mye endring i skolen som systematisk veiledning” (Bjerkholt, 2002).

I fortolkende fenomenologisk analyse er hensikten og utfordre i detalj hvordan deltagerne forstår og lager mening i sin verden, både personlig og sosialt. Novisene sier at de gledet seg, var spente, og motiverte for å starte i yrket. Med metode og teori som bakteppe ser jeg av mitt tilfang fra noviselærerne, at anerkjennelse i dialogen, fra veileder, oppleves forløsende av indre og ytre resurser fordi følelsesbegrepet mening er med på og gjøre novisen motivert, utfordringene blir begripelige og håndterbare.(SOC) *Tid til refleksjon er den aller viktigste ressurs i arbeidet med profesjonell utvikling for nyutdannede så vel som erfarne lærere, dersom man ønsker en skole som er en lærende organisasjon* (Helleve og Langørgen, 2010; Smith og Ulvik, 2010: 188).

Jeg synes veiledning er kjempeviktig, ja det er liksom, det er veldig trygt og godt. Å være ny, det er jo som å starte på skolen igjen da! Førsteklasse!! Alt er nytt, og da er det veldig deilig å ha noen å spørre uansett hvor dumt spørsmålet måtte være, ikke sant!? For man får litt mer fokus på sin egen praksis ved å diskutere med andre...ja... tryggere på meg sjøl, tryggere på lærerrollen. (Bente)

Studien er gjort på datatilfang fra tre noviselærere, et antall som for meg ble overkommelig på de 20 ukene tiden var avsatt til. Mine resultater er preget av mine tolkninger og forforståelser. Andre forskere hadde kommet fram til andre slutninger og fått andre svar. Jeg ser at det fortsatt mangler noter i partituret¹⁶ som må fylles ut på en musikalsk måte, før komposisjonen om systematisk veiledning er ferdig. Det er sikkert andre forhold og områder angående systematisk veiledning som kunne være av interesse å forske på i framtida. For eksempel

- Hvordan oppfatter novisene veileders evne til nærvær i den systematiske veiledningen? -

Usikkerhetsmomentene i undersøkelsen går på om styrende organer virkelig ønsker å gjøre systematisk veiledning obligatorisk, og om skoleeiere får tilskudd til dette?

Statsråd Tora Åsland uttalte i Stortingets spørretime 6.10. 2010. *Vårt mål er at dette skal gjennomføres. Det skal ikke være tilfeldig, det skal ikke være forskjellsbehandling, og det skal ikke være ustrukturert. Det skal være ordentlig, med en god oppfølging av den nyutdannede læreren.*

¹⁶ Partitur, er en oversikt over alle stemmene i et flerstemmig musikkstykke, vist samlet.

Et ordtak sier at, ”det er bare ved å gå i motbakke at man kommer til fjells”. Det blir ikke så tungt hvis man har følge på veien, eller en veileder å snakke med (Lauvås og Handal, 2000).

Referanseliste

- Andersen, T. H.(2011). *Det er slik livet er*. Forskningsrapport, Høgskolen i Gjøvik, Senter for omsorgsforskning (under utgivelse).
- Aasen, Solveig F. (2011) *Implementering av veiledning for nyutdannede lærere*. Presentasjon av forsøksordning i 5 kommuner Hedmark og Oppland. Paper presentert på den internasjonale veilederkonferansen ”*Fra nyutdannet lærer til profesjonell yrkesutøver i lærende felleskap*” i Oslo 30.03.2011
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Aubert, A.-M., & Bakke Inger, M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse: nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bachtin, M., Holquist, M., & Emerson, C. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bae, B. (1988). *Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse*.
- Bateson, G.(2000). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bjerkholt, E. (2002). *"Veiledning av nyutdanna allmennlærere" 1998-2001: sluttrapport 2002*. Notodden: Høgskolen i Telemark.
- Bjørkvold, J.-R. (2007). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig forl.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Buber, M. (1967). *Jeg og du*. Oslo: Cappelen.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eide, S. B. (2003). *Fordi vi er mennesker: en bok om samarbeidets etikk*. Bergen: Fagbokforl.
- Eide, S. B., Aasland, D. G., Grelland, H. H., & Kristiansen, A. (2008). *Til den andres beste: en bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eidsvåg, I. (2002). *Når livet kaster skygger: refleksjoner om mening, omsorg og trøst*. [Oslo]: Cappelen.
- Eidsvåg, Inge (2006) ” *Dialog betyr å skjønne mer* ” – Meninger – Kronikker – Aftenposten Red: Hilde Haugsgjerd Publisert 19.03.06 Lastet ned 05.02 11
<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article1252532.ece>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford Calif: Stanford University Press.

- Freire, P., & Nordland, E. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Universitetsforl.
- Gundem, B. B., Karseth, B., Sigrún, G., & Hopmann, S. (1997). *Didaktikk: tradisjon og fornyelse : festskrift til Bjørg Brandtzæg Gundem* (Vol. nr 12, 1997). Oslo: Instituttet.
- Gudmundsdottir, S. (1997). *Forsningsintervjuets narrative karakter*.
I: B. Karseth, S. Gudmundsdottir og S. Hopmann(red.).
Didaktikk: Tradisjon og fornyelse. Festskrift til Bjørg Brandtzæg Gundems 70-års dag, s202-216. Lastet ned 04.02.11 fra:
<http://www.sv.ntnu.no/ped/may.britt.postholm/undervisning/ped3000/forskint.html>
- Hansen, J. T., & Nielsen, K. (1999). *Stilladsering: - en pædagogisk metafor*. Århus: Klim.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzel.
- Husserl, E. (1997). *Fænomenologiens idé: fem forelæsninger*. København: Hans Reitzel.
- Høihilder, E. K., & Olsen, K. R. (2010). *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage*. [Oslo]: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Juul, J. (1996). *Ditt kompetente barn: på vei mot et nytt verdigrunnlag for familien*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. (41). Oslo: Helsedepartementet. Lastet ned 6.10.10 fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2008 -2009). *Læreren, Rollen og utdanningen*. (11). Oslo: Helsedepartementet. Lastet ned 6.10.10
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Avtale mellom kunnskapsdepartementet og KS om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen*. Oslo: Helsedepartementet.
Lastet ned 28.04.11 fra:
<http://www.ks.no/PageFiles/10393/pedagogavtale.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Pressemelding: Veiledning av nye lærere godt i gang*. Oslo. Lastet ned 15.02.11 fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemelder/pressemeldinger/2011/veiledning-av-nye-larere-godt-i-gang.html>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.

- Lévinas, E. (2002). *Fænomenologi og etik*. [København]: Gyldendal.
- Lundstøl, John. (1999). *Kunnskapens hemmeligheter*, Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Oslo: Universitetsforl.
- Norsk Nettverk (2011). *Veiledning av Nyutdannede Lærere*. Kunnskapsdepartementet.
Lastet ned 28.04.11 fra:
<http://www.nyutdannede.no/veiledere>
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Smith, J.A. (2008) *Qualitative Psychology. A practical guide to research methods*, 2nd edition.
London: Sage
- Smith, K., & Ulvik, M. (2010). *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforl.
- Stortingets spørretime.(2010) *Hovedinnlegg fra statsråd Tora Aasland 06.10.2010*. Oslo.
Lastet ned 09.06.2010
<http://static.websys.no/files/sites/veiledning-nyutdannede.hit.no/contentfiles/201012/Spoerretimen-i-Stortinget-16102010.pdf>
- Stålsett, U. E. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforl.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning: mer enn ord*. Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet.(2006) *Hjelp til praksisspranget.Evaluering av veiledning av nyutdannedelærer*.(Rapport) Sintef, Teeknologi og samfunn
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Når starten er god*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
www.ordnett.no
www.wikipedia.no
- Samt egne observasjoner og erfaringer.

Vedlegg nr.1

Samtykkeerklæring

Din deltakelse i forskningsprosjektet er frivillig. Ønsker du mer informasjon enn det du har fått muntlig og skriftlig, har du anledning til å be om det.

Jeg ønsker å stille deg noen spørsmål om veiledning, og om den veiledningen du som lærer får i skolen, oppleves relevant. Du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen uten å måtte begrunne det.

Alt datamateriale skal anonymiseres og alle lydopptak slettes ved prosjektslutt, senest 15. 06. 2011. Takk for at du gir meg anledning til å kontakte deg for en ny samtale, eller nå deg på telefon i etterkant hvis det skulle vise seg å være behov for det.

Melding sendes til personvernombudet ved NSD, for prosjektvurdering(Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS).

Dersom du sier ja til å delta, og synes du har fått tilstrekkelig med informasjon kan du signere nedenfor.

Jeg _____(bruk
blokkbokstaver)

har mottatt skriftlig og muntlig informasjon om forskningsprosjektet og er villig til å delta.

Vedlegg nr.2

Intervjuguide

Samtalen innledes med en sekvens der blant annet avtalen gjennomgås og informanten kan få anledning til å stille spørsmål omkring undersøkelsen eller andre ting hun /han er opptatt av. Jeg ønsker å starte med å stille ufarlige spørsmål til informanten, som er enkle å svare på, slik at vi lett kan komme i gang. En velegnet start på et intervju kan være spørsmål om informantens bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring. Tidsperspektivet, bakgrunnstenkningen er viktig for å komme inn på rett scene når det gjelder tanker omkring veiledningen. Jeg ønsker at informanten skal fortelle litt om hva slags tanker hun/han gjorde seg i forkant av oppstarten som lærer, og hva vedkommende kjenner på av forventninger som har betydning for seg. Lærerne har hatt veiledning siden november 2010.

Problemstilling:

Hvordan opplever noviselærere sitt møte med grunnskolen og den systematiske veiledningen de møter som nytilsatt?

Formål:

Å få kunnskap om hva noviselærerne har erfart og opplevd i dette prøveprosjektet.

Tematikk:

Hvordan blir og opplever noviselærerne seg møtt av grunnskolen? Opplevs den systematiske veiledningen lærerne blir tilbudt i skolen relevant? Er det "noe" lærerne skulle ønske var annerledes i forhold til veiledningen, og hva skulle det være?

Forskningsspørsmål:

- Hva trenger, ønsker og vil du som nytilsatt noviselærer ha hjelp til?
- På hvilken måte kan veiledning hjelpe deg?

Noe av samtalen/spørsmålene vil handle om punktene nedenfor.

- Se for deg, hvordan det var å starte som lærer, kan du fortelle litt om det?
- Hva slags forventninger hadde du?

- Hvilken form for veiledning møtte du?
- Når, i løpet av det første yrkesåret, skulle du ønske at den systematiske veiledningen startet, og hvorfor?
- På hvilket område kjenner du at du trenger veiledning?
- Hva slags fordeler/ulemper kjenner du på ved en ekstern - eller intern veileder?
- Hva kjenner du at den systematiske veiledning har gitt deg hjelp til?
- Var det noe som endret seg da du fikk veiledning? Hva var det?
- Hva ønsker du som lærer deg for framtida?
- Hvordan var det for deg å bli intervjuet om dette temaet?
- Hvis du var i mitt sted, hva ville du spurt om da?

Dette er noen av det jeg ønsker å komme inn på, men vil følge informantene inn på de områder som oppleves /oppfattes relevant for han/henne og fordype meg i det. Jeg nærmer meg fenomenologisk / hermeneutisk og leter etter en beskrivelse av bevisstheten. Med fenomenologi mener jeg å være oppmerksom på personers tanker, følelser og atferd og vedkommendes beskrivelse av seg selv og omverden, samtidig som jeg er klar over at jeg har med meg min forforståelse inn og at min stemme vil høres i undersøkelsen.

Vedlegg nr.3

Informasjonsskriv

Hei!

Takk for hyggelig telefonsamtale og takk for at du har sagt deg villig til å være informant for min master i Pedagogisk rådgivning.

Jeg ønsker å få til en samtale omkring din opplevelse av overgangen fra lærerskole til arbeidsplass, og stille deg noen spørsmål om hvilken form for veiledning du møtte i skolen. Jeg vil at du skal vite at dette er frivillig og at du når som helst kan trekke deg fra prosjektet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Navn og kontaktopplysninger vil bli oppbevart separat fra det øvrige datamaterialet. Opplysninger fra intervjuene vil bli anonymisert i all rapportering fra studien.

Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt, senest 15. 06.2011. Anonymiseringen innebærer at personidentifiserende opplysninger slettes eller omkodes, samt at alle lydopptak slettes.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning ved NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS).

Problemstillingen ser ut til å bli:

Hvordan opplever noviselærere sitt møte med grunnskolen og den systematiske veiledningen de møter som nytilsatt?

Fint om du kan finne et uforstyrret sted hvor vi kan prate litt.

Intervjuet gjennomføres i løpet av februar / mars.

Du kan bare ta kontakt med meg hvis det dukker opp noen spørsmål.

Du kan også kontakte min veileder ved Pedagogisk institutt ved NTNU, førsteamanuensis Eleanor Allgood, på telefon 73 59 82 75.

Mvh

Turid Narten Larsstuen
Fauskerudvegen 30
2390 Moelv
mobil 47612375
privat 62368820



AVTALE MELLOM KUNNSKAPSDEPARTEMENTET OG KS OM VEILEDNING AV NYTILSATTE NYUTDANNEDE PEDAGOGER I BARNEHAGEN OG SKOLEN

Parter: Kunnskapsdepartementet (KD) og KS

Mål: Partene vil i fellesskap arbeide målrettet for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring.

Kvalitet i grunnskolen og videregående opplæring forutsetter dyktige og engasjerte lærere, som kan gi elevene en solid og meningsfull opplæring. Tilsvarende forutsetter også kvalitet i barnehagen dyktige og engasjerte førskolelærere. Lærerutdanningen skal gi lærerstudentene best mulig forutsetninger for å bli dyktige profesjonsutøvere, men kan ikke fullt ut forberede lærerstudentene på hverdagen som venter dem i barnehagen og skolen. Enkelte sider av yrkesutøvelsen erfares og læres best i selve yrkespraksisen.

Partene er enige om at det er behov for systematisk veiledning og oppfølging de første årene pedagogene er i arbeidslivet. God veiledning er viktig for at nye pedagoger skal utvikle god kompetanse og mestre yrket. Det vises for øvrig til prinsippene som lå til grunn for Kvalitetsutviklingsavtalen mellom KD og KS, samt KS nåværende Utdanningspolitiske plattform "Kunnskap for kommende generasjoner".

I 1997 ble det, etter vedtak i Stortinget, satt i gang forsøk med veiledning av nyutdannede lærere i Norge. Fra 2003 har man hatt ordningen "Veiledning av nyutdannede lærere" hvor lærerutdanningene tilbyr skoleeier støtte i deres arbeid med oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring. Tilbudet gis i dag i alle fylker, men ikke alle kommuner deltar. I 2009 økes ordningen, noe som vil bidra til ytterligere innsats. KD dekker lærerutdanningsinstitusjonens kostnader til utdanning og oppdatering av lokale mentorer i barnehage og skole, samt administrasjon og nettverk. Arbeidsgiver dekker egne lønnskostnader til lokale mentorer.

Partene vil i fellesskap

- arbeide målrettet for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning tilsvarende ordningen "Veiledning av nyutdannede lærere" 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

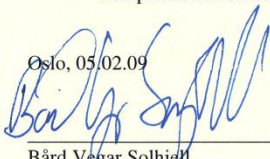
KS vil

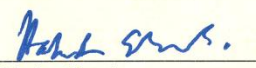
- gjennom de virkemidler KS har som interesse- og arbeidsgiverorganisasjon, arbeide for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring

Staten vil

- sørge for tilstrekkelig kapasitet ved lærerutdanningsinstitusjonene til å gi en god og relevant utdanning og oppdatering av lokale mentorer i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring. Arbeidet skal skje i nært samarbeid med kommuner og fylkeskommuner, og ved å bruke kompetansen i barnehage- og skolesektoren

Oslo, 05.02.09


Bård Vegar Solhjøl
Kunnskapsminister


Halvdan Skard
Leder KS



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Eleanor Allgood
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 31.01.2011

Vår ref: 25946 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25946

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Hvordan opplever noviselærere i grunnskolen veiledningen de møter som nytilsatt?
NTNU, ved institusjonens overste leder
Eleanor Allgood
Turid Narten Larsstuen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen/

Bjørn Henrichsen

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01
Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Turid Narten Larsstuen, Fauskerudveien 30, 2390 MOELV

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no