

HiO-rapport 2007 nr 4

## Veiledning av nyutdannede lærere

- Kognitive teorier som grunnlag for veiledning
- De nyutdannedes selvforståelse

av

Kari Fjell

Høgskolen i Oslo  
Avdeling for lærerutdanning  
Februar 2007

© Høgskolen i Oslo  
ISBN 978-82-579-4559-6  
ISSN 0807-1039

Det må ikke kopieres fra denne bok i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, Interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk. Kopiering i strid med lov eller avtale medfører erstatningsansvar og inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

---

## Innholdsfortegnelse

<b>INNLEDNING.....</b>	<b>7</b>
<b>SYN PÅ MENNESKE OG METODE.....</b>	<b>8</b>
<b>SELVFORSTÅELSE OG VEILEDNING .....</b>	<b>10</b>
AKTØR ELLER BRIKKE.....	10
<i>Selvforståelse er avhengig av forhold ved personen .....</i>	<i>10</i>
<i>Selvforståelse er avhengig av forhold ved situasjonen.....</i>	<i>11</i>
<i>Selvforståelse er avhengig av interaksjon mellom person- og situasjonsforhold.....</i>	<i>11</i>
MER OM SELVFORSTÅELSENS BETYDNING .....	12
<i>Valg og selvbestemmelse.....</i>	<i>12</i>
<i>Motivasjon: kompetanse og mestring.....</i>	<i>13</i>
FORSØK PÅ Å ENDRE SELVFORSTÅELSE.....	15
<b>MENNESKET SOM FORSKER: KOGNITIVT UTGANGSPUNKT FOR VEILEDNING.....</b>	<b>16</b>
PERSONAL CONSTRUCT THEORY – EN KOGNITIV PERSONLIGHETSTEORI.....	17
<i>Kellys terapi sett i relasjon til veiledning.....</i>	<i>20</i>
KOGNITIV ATFERDSMODIFIKASJON .....	22
VEILEDNING ELLER TERAPI.....	24
<b>KONSTRUKTIVISTISK VEILEDNING I DAG .....</b>	<b>25</b>
PRINSIPPER I KONSTRUKTIVISTISK VEILEDNING .....	26
<i>Å arbeide med historier.....</i>	<i>27</i>
<b>VEILEDNING AV NYUTDANNEDE LÆRERE.....</b>	<b>28</b>
PROSJEKTET.....	28
OPPLEGGET.....	29
<i>Makt, roller og forventninger.....</i>	<i>29</i>
PRAKTISKE METODER SOM BLIR BRUKT .....	30
<i>Logger.....</i>	<i>31</i>
<i>Problemrettet veiledning.....</i>	<i>31</i>
<i>En til en veiledning med reflekterende team .....</i>	<i>32</i>
<i>Historier.....</i>	<i>33</i>
<i>LØFT: løsningsfokusert tilnærming.....</i>	<i>33</i>
<i>Pedagogisk samtale.....</i>	<i>35</i>
<i>Øvelser, rollespill.....</i>	<i>35</i>
<i>Råd og tips – hvordan gjør du det?.....</i>	<i>35</i>
<b>DE NYUTDANNEDES SELVFORSTÅELSE .....</b>	<b>36</b>
TEKSTENE TIL DE NYUTDANNEDE .....	36
UTFORDRINGER .....	37
VIKTIG Å FÅ TIL SOM LÆRER .....	38
KONSTRUERTE DILEMMAER .....	38
<i>Studentenes tekster om dilemmaer.....</i>	<i>40</i>
<i>Nyutdannede læreres tekster om dilemmaer .....</i>	<i>42</i>
SELVOPPLEVDE DILEMMAER.....	45
MIRAKELSPØRSMÅL .....	46
OM VEILDNINGEN .....	48
<b>DE NYUTDANNEDE SOM ENDRINGSAKTØRER.....</b>	<b>50</b>
DE NYUTDANNEDES SITUASJON .....	50
SKOLEN .....	50
VEILEDNING SOM LØSNING .....	52
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>56</b>

---

---

**Privat huskeregel**

*Du skal ikke klistre fine øyeblikk  
opp på veggene i tankene  
og forgylle dem med lengselen din.  
Du skal kjøre spettet  
hardt innunder arrete hverdager  
og vippe dem opp.  
En etter en.*

*Det er derfor  
livet har deg på mannskapslista*

Kolbein Falkeid

---

---

## Innledning

Lærerstudenter lar seg ikke forme som leire (Jordell 2005). Men hvordan møter de nyutdannede lærerne skole og arbeidssituasjon? Opplever nyutdannede å kunne kontrollere sin egen situasjon? Føler de seg som aktører? Hvordan kan veiledning gi de nyutdannede større tro på egen mulighet til påvirkning, til følelse av kontroll og kompetanse? Hvordan kan veiledningen av de nyutdannede gi dem større tro på egne muligheter til å finne løsninger, hjelpe dem til å se flere handlingsalternativer og til å ha tro på at de kan endre og utvikle seg som lærere?

Utgangspunktet for denne studien er prosjektet *Veiledning av nyutdannede lærere* som jeg har vært prosjektleder for og veileder i de siste tre årene. Det landsomfattende prosjektet har nylig vært gjenstand for ekstern evaluering av SINTEF (Dahl mfl. 2006). Evalueringen viser at både ledelsen og de nyutdannedes veiledere ved skolene og de nyutdannede selv, mener at veiledningen har gitt de nyutdannede:

- Bedre evne til refleksjon over egen praksis
- Tro på egne evner
- Bedre håndtering og mestring av møtet med elevene
- Bedre håndtering og mestring av arbeidssituasjonen (Ibid.: iii)

Den evalueringen som vi selv fortløpende har gjort, viser også at både de nyutdannede og ledelsen på skolen deres synes tiltaket har hatt positiv virkning.

Hva er det så ved veiledning som metode som har ført til den positive utviklingen som de nyutdannede gir uttrykk for? I denne studien har jeg tatt for meg både teori som kan belyse dette og jeg har innhentet data fra deltakerne som kan si noe om deres opplevelse av arbeid og veiledning.

Veiledningsfeltet er mangfoldig, og ofte er teorigrunnlaget for metodene ikke uttrykt. Det finnes mange oppskrifter og teknikker, og i veiledning av nyutdannede har vi brukt ulike metoder. I denne studien har jeg gått ”bak metodene” og sett på hvilken forståelse av mennesket og av endring som kan ligge til grunn for og forklare den utviklingen som skjer gjennom veiledningen.

Jeg har lagt stor vekt på en grunnleggende teori om menneskers tenkning, George A. Kellys *Personal Constructs Theory* (Kelly 1955). Kellys bidrag er både at han har utviklet en vitenskapelig teori om menneskers tenkning, samtidig som han har anvendt teorien i en praktisk, terapeutisk metode. Sentralt ved Kellys teori er menneskets aktive tolkning og medvirkning i egen endringsprosess. Vi kan trekke linjer fra Kelly både til moderne veiledning og til forståelse av læring.

Et sentralt fokus i veiledning av nyutdannede har vært hvordan veiledningen kan være med i de nyutdannedes utviklingsprosess mot ansvarlige, handlende mennesker med tro på sine egne muligheter. Fokuset i denne studien er de nyutdannedes *selvforståelse*. Begrepet selvforståelse omfatter forståelse av egne *handlinger*: ser de seg selv som *aktører*, som frie handlende mennesker eller ser de seg som *brikker* uten innflytelse over det som skjer? (Nygård 1993).

I prosjektet *Veiledning av nyutdannede lærere* er det samlet et stort empirisk materiale. I denne sammenhengen trekker jeg inn utsagn fra de nyutdannede som kan eksemplifisere hvordan de tenker når de står i kritiske situasjoner - i deres møte med utfordringer og dilemmaer. Jeg vil også ta inn eksempler som viser hvordan de vurderer veiledningen.

## Syn på menneske og metode

En viktig oppgave innenfor både psykologi og filosofi er å prøve å forklare menneskelig atferd. En er opptatt av å forstå hva som forårsaker atferden, hvorfor individet "velger" akkurat den atferden og ikke en annen. "Velger" er satt i anførselstegn fordi menneskets mulighet til å foreta valg er et sentralt spørsmål. Svaret på dette er ett av de forhold som skiller teorier fra hverandre – altså ulik oppfatning av frihet/determinisme. Ulik oppfatning av person- /situasjonsinnflytelse på atferd og ulik vekt på kognitive og affektive faktorer virkning er også med å skille teorier fra hverandre.

Skjematisk fremstilling av ulike tilnæringer /teorisyn:

Model	Scientific Perspective	Relation of Complex to Simple Behavior	Continuity between Levels of Behavior and Stages of Development	Metaphor Used to Explain Behavior	Applicable Theories
Mechanistic	Natural science: Laws of natural science and laws of the world	Reductionistic (complex behaviors can be broken into simpler ones), additive (behaviors sum to form more complex ones)	Behavior change and development proceed in continuous fashion, levels differ quantitatively	Machine	Freudian, conditioning, drive, purposive behaviorism
Organismic	Human development: Progressive change in organisms	Nonreduktionistic (complex events cannot be broken into simpler ones), multiplicative behaviors combine to form behaviors more complex than sum of the parts)	Behavior change and development proceed in discontinuous fashion, levels differ quantitatively	Living, growing, organism (plant)	Volition/will, instincts, trait
Contextual	Interactionist: Relation of person to environment	Nonreduktionistic and multiplicative	Mostly discontinuous	Historical event	Aruosal, field, cognitive consistency, humanistic

(Pintrich & Schunk 2002, s.45).

Det teorisyn og menneskesyn som råder, har - mer eller mindre bevisst - blitt bestemmende for de tiltak som blir satt i gang for å påvirke og endre atferd. Teorier om mennesker skaper mennesker (Nygård 1993). Den oppfatningen vi har, de teorier som er en del av vår forståelse, vil prege våre handlinger. Hvis vi blir bevisst hvilke teorier som påvirker våre handlinger og som igjen vil få avgjørende betydning for egen og andres selvforståelse, kan vi i større grad åpne for alternative tolkninger. Den bevisstheten er særlig viktig for oss som arbeider med mennesker i utviklingsprosesser. Det gjelder altså både for oss som er veiledere, og for de nyutdannede som arbeider med elever.



---

Vi ser av oversikten at metaforen “mennesket som maskin” knyttes til behavioristisk tenkning. I første del av det 20. århundre sto et positivistisk forskningssyn og naturvitenskapelig metode sterkt innenfor pedagogikk og psykologi, og behaviorismen var dominerende i forståelse av læring (se bl.a. Saugstad 2001). Bare det vi kan se, telle og måle er gyldig og holdbar forskning, og alt som innebærer tolkning og vurdering er unødvendig for å forklare atferd. Skinners teori er en ren situasjonsteori, som innebærer et mekanistisk menneskesyn: all kontroll og makt ligger i situasjonen, utenfor individet. Med den rette forsterkning – forsterkning definert som alle konsekvenser av en handling som gjør det mer sannsynlig at handlingen gjentas – kan man forme menneskets atferd utenifra. Skinner representerer dermed noe vi kan kalle et optimistisk syn på læring. All endring er mulig og læring kan effektiviseres ved den rette forsterker. Men den representerer altså et syn på mennesket som ufritt, styrt.

Dette menneskesynet er neppe forenelig med det synet på mennesket som ligger til grunn for de fleste veiledningsmetoder. Selve grunnlaget for å drive med veiledning er tro på at mennesket er i stand til å reflektere, forvente og gjøre bevisste valg i forhold til forventete konsekvenser. Grunnleggende i veiledning er også en tro på menneskets eget potensial for vekst og utvikling – et syn på at mennesket har en indre, iboende mulighet for å lære og for å utvikle seg. Dette synet på mennesket ligger til grunn for ulike kognitive teorier (Pintrich & Schunk 2002). Likevel ser vi at veiledning i praksis kan bruke metoder og prinsipper fra Skinners læringsteori, men brukt med et kognitivt utgangspunkt.

Fra 70-tallet har det vært en økende tendens til å vektlegge menneskets tenkning innenfor psykologien. Selv innenfor den behavioristiske tradisjon hvor tenkning har vært oppfattet som uvesentlig for å forstå atferd, fikk man også en tendens i kognitiv regning. Selv om Skinner hadde gjort en stor innsats for å bringe naturvitenskapelig metoder inn i psykologien, ble blant annet det at hans forskning på dyr kunne overføres til mennesker, møtt med en voksende skepsis. Det samme gjaldt hans deterministiske menneskesyn. (Saugstad 2001).

Menneskers tenkning blir nå i de fleste sammenhenger tillagt stor vekt når vi prøver å forstå og forklare menneskelig atferd. I veiledning er dette helt sentralt. Til grunn for veiledning ligger oftest en organismisk eller kontekstuell forståelse av mennesket, noe som innebærer en oppfatning av at situasjons- og personsfaktorer samspiller og påvirker hverandre. Dette betegnes også ofte interaksjonistisk forståelse (se for eksempel Høstmark og Raaheim 1997). Den oppfatning vi har av hva som motiverer oss mennesker til endring, vil påvirke hvordan vi praktisk legger opp veiledningen. Med et behavioristisk utgangspunkt ville vi være opptatt av å kartlegge forsterkningsbetingelser og legge til rette en situasjon med ytre belønning. Med utgangspunkt i kognitive teorier ville vi vektlegge tanker, forventninger og følelser. Men for å presisere: vesentlig i vår sammenheng, når det gjelder veiledning, er den oppfatning at teoriene vi bygger på ikke bare vil påvirke hva vi praktisk gjør, de vil også påvirke de veilededes *tenkning*. (Pintrich & Schunk 2002).

I denne studien er den teoretiske tilnærmingen til veiledning hentet fra psykologisk teori. Spesielt kognitive og konstruktivistiske teorier er brukt som utgangspunkt for å gi mening og begrepsapparat for å forstå endring og utvikling. Teoriene som trekkes inn har på hver sin måte fått betydning for terapi<sup>1</sup> og veiledning og kan ses som viktige røtter for veiledning som utøves i dag.

---

<sup>1</sup> Vi kommer tilbake til forskjell på terapi og veiledning.

---

## Selvforståelse og veiledning

Oppfatter vi oss selv som frie, handlende individer – aktører - eller føler vi oss som brikker som er offer for andres beslutninger? Vår selvforståelse bestemmer i stor grad hvordan vi handler i ulike situasjoner og hvordan vi møter utfordringer. Selvforståelsesmetaforene *aktør* og *brikke* (Nygård 1993) er brukt for å analysere veiledningsprosessen for nyutdannede som er i en ny yrkessituasjon. Nygård viser at behandling av og forventning til mennesker som enten aktører eller brikker får konsekvenser for menneskers selvforståelse. Hvordan de nyutdannede forstår seg selv, får stor betydning for hvordan de handler og altså for deres videre utvikling som lærere. Om vi som veiledere forventer at de nyutdannede har handlegkraft og er i stand til å ta ansvar, vil det ha betydning for deres selvforståelse. Utfordringen for oss som veiledere er hvordan vi gjør dette.

### **Aktør eller brikke<sup>2</sup>**

Noen mennesker ser på seg selv som aktører, som frie mennesker som handler ansvarlig, mens andre opplever seg som brikker som ikke er i stand til å påvirke sin situasjon. Det er forskjeller mellom oss når det gjelder i hvilken grad vi opplever oss som frie, aktivt handlende mennesker eller som ansvarsfrie, kontrollerte brikker i tilfeldighetens spill. Selvforståelsen er knyttet til våre handlinger og får betydning for våre handlinger.

Om vi opplever oss som aktør eller brikke er avhengig av *situasjon*, men også av tilbøyeligheter, *individuelle forskjeller*. Forskning innenfor feltet selvoppfatning/ selvforståelse har konsentrert seg om både miljøsidene, personlighetsdimensjonen og har hatt også hatt en interaksjonistisk tilnærming.

### **Selvforståelse er avhengig av forhold ved personen**

Hvorfor er vi mennesker så forskjellige når det gjelder å forholde oss til de situasjoner og utfordringer vi møter? *Forståelsen* av er av sentral betydning:

*En og samme situasjon kan forstås på mange forskjellige måter. Hvordan vi forholder oss til de situasjoner vi konfronteres med, er **ikke naturgitt**, det avhenger av hvilken mening **vi tillegger** dem..... Vi kan gjerne si at vi konstruerer vår egen virkelighet. (Ibid.:s.15)*

Et slikt syn innebærer at vi ser på oss selv som aktive i det å skape vår egen subjektive realitet og forholde oss til den: vi konstruerer vår egen virkelighet. Vi tolker og konstruerer – altså en konstruktivistisk forståelse av det som skjer. Relatert til veiledning kan vi trekke frem følgende grunnleggende oppgave:

Økt bevissthet om at vi selv tolker og gir mening er en sentral oppgave i veiledning

---

<sup>2</sup> Drøftingen av selvforståelse bygger, hvis ikke annet er nevnt, på Nygård 1993)

---

Selvforståelsesbegrepene er ikke typelære, men de er personlighetsdimensjoner som er våre konstruksjoner for å forstå oss selv og andre. Vi oppfatter i ulik grad at vi er indrestyrte aktører eller ytrestyrte brikker. Begrepene er *relative betegnelser for tilbøyeligheter til å definere seg selv i den ene eller andre retningen*.

### **Selvforståelse er avhengig av forhold ved situasjonen**

Selv om vi kan ha tilbøyeligheter til å ha forskjellig selvforståelse, har situasjonen vi er i betydning. Innenfor fagområdet sosialpsykologi har forskere vært opptatt av å finne ut hvorfor mange opptrer som brikker i ulike situasjoner. Et drap på åpen gate i USA, hvor ingen grep inn, fikk forskere til å stille spørsmål om menneskers atferd i slike situasjoner (Teigen 1997). Det interessante resultatet av forskningen er at flere sammen gjør det mindre sannsynlig at noen griper inn.

Andre studier av hvordan mennesker opptrer i sosiale sammenhenger, blant annet i grupper, har avdekket ulike former for gruppetenkning hvor gruppens medlemmer handler mer som brikker enn de vanligvis ville gjort (ibid). Disse studiene gir indikasjoner på at selvforståelsen er avhengig av situasjon.

### **Selvforståelse er avhengig av interaksjon mellom person- og situasjonsforhold**

Ved å studere mennesket er vi med på å bestemme hva mennesket blir. Forskning kan skape teorier om mennesket som kan få konsekvenser ved å undergrave menneskets selvbestemmelse – de kan virke som selvoppfyllende profetier.

Når vi møter slike forskningsresultater, må vi være bevisst på forskningens begrensning: forskningen viser hva som kan skje, f.eks. i en gruppesammenheng, og hva som ofte skjer, men forskning *beviser* ikke lovmessige sammenhenger. Det er alltid noen som ikke gir etter for gruppepresset – det *må* ikke være slik vi handler. Vi må ikke glemme de som ikke representerer det generelle, for om bare *én* ikke gir etter, så viser det en mulighet for å handle annerledes. Det er den muligheten vi må være opptatt av.

For veiledning gjelder:

**Økt bevissthet om egne teorier er en sentral oppgave i veiledning**

Den grunnleggende antagelse er altså at selvforståelsesbegrepene er våre konstruksjoner. Vi har *mulighet* i oss til å utvikle den selvforståelse at vi er selvbestemmende. Men det kommer ikke av seg selv, det kan være vi må være aktive, sloss. Eksistensialisten P. Sartre sier: *mennesket er ikke annet enn hva det gjør seg til*. Atferden vår er ikke en nødvendig konsekvens av omstendighetene, vi kunne ha opptrådt annerledes. Situasjonen inneholder mulighet til valg.

---

Hvert menneske har potensial til å oppleve en stor grad av frihet, men vi er kollektivt ansvarlige for å realisere denne individuelle potensielle frihetsopplevelsen. Vår praksis avspeiler vår teori om mennesker. Den kan igjen gi rom for selvoppfyllende profetier – det kan gå troll i ord.

Konsekvenser av dette menneskesynet blir at:

Økt bevissthet om eget ansvar og egne valg er sentralt i veiledningen

Men fordi selvforståelse oppfattes som resultat av en konstruksjonsprosess, er handling avhengig av:

1. Hvordan vi oppfatter eller konstruerer situasjonen?
2. Hvordan vi oppfatter eller konstruerer oss selv?

Kjernepunktet er altså hvordan vi forstår en situasjon og forstår oss selv vis-à-vis denne situasjonen: som **aktør** eller **brikke**.

Av dette følger en hovedoppgave for veiledningen:

Økt bevissthet om at våre handlinger er avhengige av våre tolkninger og om at det fins alternativer, er en sentral oppgave i veiledning

## ***Mer om selvforståelsens betydning***

### **Valg og selvbestemmelse**

Vår selvforståelse har viktige konsekvenser for den enkelte og for forholdet mellom mennesker. Begrepene aktør og brikke er knyttet til egen opplevelse av å være ansvarlig for egen *handling*, ikke for *handlingsresultatet*. Mye forskning har vært rettet mot opplevelse av kontroll over handlingsresultatet. Klassisk er B. Rotters kontrollorienteringsbegrep. Han bruker begrepene internalt og eksternt orienterte, og oppfatter dette som personlighetsdimensjoner.

Det er en vesensforskjell og likevel en sammenheng i opplevelse av kontroll over handling eller over handlingsresultat. Det er fullt mulig å oppfatte seg som ansvarlig for sine handlinger uten å føle seg ansvarlig for resultatet. Et eksempel: Man kan godt føle seg ansvarlig for en stor innsats under forberedelse til eksamen, men behøver ikke å føle seg ansvarlig i forhold til karakteren som er resultatet av innsatsen. Hvis vi går den andre veien kan vi spørre: er det

---

mulig å ta ansvar for resultatet hvis vi ikke føler oss som ansvarlig for handlingen som førte til resultatet? Mennesker kan vanskelig oppleve seg som ansvarlig for resultatet av sine handlinger om ikke disse oppleves som selvbestemte, utført etter eget valg.

*Det later til at mennesker ikke kan få noen følelse av at de har kontroll over hva som skjer uten at de får mulighet til å velge. Bare hvis vi aksepterer at vi hadde reelle valgmuligheter, kan vi få en følelse av at det som skjedde, skyldes våre egne beslutninger og vår egen innsats ( Rotter 1979 i Nygård1993: s.38).*

Det ser altså ut til at valgmuligheter er sentralt både for å føle stolthet over et godt resultat og ta ansvar for et dårlig. Å oppleve seg som aktør er altså vesentlig for å føle stolthet over det man gjør. Dette har igjen betydning for motivasjon.

### **Motivasjon: kompetanse og mestring**

Robert White arbeidet med å finne et begrep for den ”energi” som kan forklare aktiviteter som utforsking, nysgjerrighet, mestringsatferd. Han velger å kalle dette *competence* – kompetanse. Kompetanse, sier White,

*Refer to an organism's capacity to interact effectively with the environment*  
(White 1959 s. 297)

Denne kapasiteten er nedlagt i dyr fra fødselen av, men mennesker må lære den. *Competence* må ha en egen motiverende kraft, fordi den energi som ligger bak menneskets behov for å oppnå kompetanse ikke kan forklares ut fra de energikildene som kalles driv eller instinkt. Det ligger i oss å søke kontakt med omgivelsene, mild spenning, stimulans og utfordring. Alt dette er en prosess hvor vi lærer å samspille effektivt med omgivelsene (Ibid).

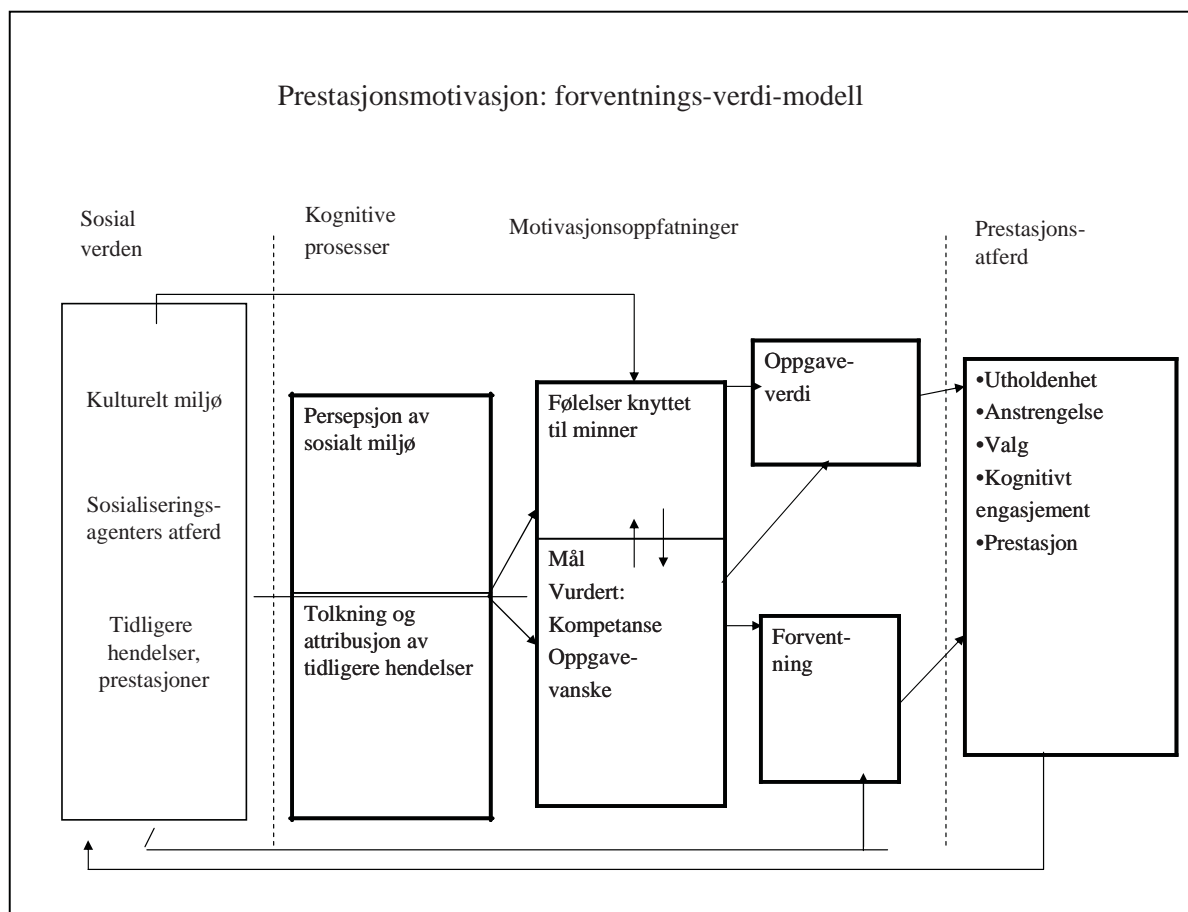
Den energien som ligger bak slik atferd kaller White *effectance motivation*. Atferden er ikke rettet mot tilfredsstillelse ved måloppnåelse, men atferden er belønnende i seg selv. Atferden produserer *a feeling of efficacy*, følelse av kraft, evne, mestring. Mennesket har kapasitet til å mestre omgivelsene, behov for å mestre verden og føle seg kompetent. Det er et grunnleggende behov hos mennesket og innebærer å ta ansvar, utforske, være aktiv altså oppleve seg ansvarlig for egne handlinger.

White bruker begrepet *competence* på en annen måte enn vi bruker *kompetanse*. Kompetanse bruker vi om det å ha kapasitet til å få til noe, om å ha ferdigheter for å løse et problem, altså om noe vi har tilegnet oss. *Competence* betegner en iboende kraft som utløser indre motivert atferd, også kalt mestringsatferd.

Å vekke mestringsmotivasjon er avhengig av flere forhold. Oppgaven må innebære utfordring, og ikke være ren rutine. Det er også tvilsomt om vi kan snakke om kompetanse hvis oppgaven er løst under press, selv om resultatet er vellykket. Hvis et barn med vannskrekke lykkes i å ”svømme” til land når det blir kastet ut for brygga, vil vi ikke snakke om *effectance motivation* og kompetanse. Vi vil anta at barnet føler seg lite ansvarlig for den handlingen det utfører, og vil antakelig ikke oppleve mestringsfølelse.

Graden av selvbestemmelse, ansvar og kontroll er avgjørende for de følelser som er knyttet til atferden og resultatet. Vi ser her nok en indikasjon på at det å oppleve seg som aktør er sentralt for motivasjonen.

### Eccles og Wigfields forventningsverdimodell<sup>3</sup> (Pintrich & Schunk 2002)



Motivasjon er enkelt sagt prosessen som starter og opprettholder målrettet aktivitet (Pintrich og Schunk 2002). I skolesammenheng snakker vi ofte om <sup>4</sup>mestringsmotivasjon eller prestasjonsmotivasjon, særlig knyttet til læring: vi ønsker å vekke et indre behov hos elevene for å være aktive, for å mestre og utvikle kompetanse. Mestringsmotiverte elever ønsker å klare oppgaver så fort som mulig, så godt som mulig og de vil klare det selv, uten hjelp.

Noen forutsetninger er til stede når vi snakker om prestasjonsmotivasjon: at vi oppfatter mennesket som et aktivt, tenkende individ, som gjør valg og ikke som et vesen som handler mekanisk. Kognitive prosesser som vurdering, forventning og valg er sentralt. Nyere motivasjonspsykologi har et kognitivt grunnlag og har som forutsetning at mennesket er i stand til å tenke om fremtiden og forutse konsekvensen av atferd. Mennesket ses som aktør.

<sup>3</sup> Egen oversettelse av modellen

<sup>4</sup> Mestringsmotivasjon og prestasjonsmotivasjon brukes her som synonymer, enkelte bruker prestasjonsmotivasjon når mestringsmotivasjonen er knyttet til sosial anerkjennelse.

---

Vi handler ut fra hva vi kan oppnå med handlingen, våre forventninger om konsekvensen avgjør hva vi velger å gjøre.

Modellen på forrige side gir oversikt over de forhold som er av betydning for motivasjon. I modellen finner vi tolkning og attribusjon. Attribusjonsteori bygger på den forutsetning at mennesket prøver å forstå og forklare egen og andres atferd. Vi lager årsaksforklaringer – vi tolker og forklarer årsaken til det som skjer. Attribusjonsforskningen har særlig vært opptatt av våre tolkninger av suksesser og nederlag fordi de har stor betydning for vår motivasjon.

Det vil bety mye for motivasjonen hvordan en lærer tolker det som skjer. Nyutdannede lærere som har hatt en vellykket time kan tenke: ”I dag hadde jeg flaks”, ”Dette er en lett klasse med bare snille og flinke elever”, ”Å holde ro i klassen er avhengig av en medfødt egenskap som gir autoritet”, eller ”I dag har jeg forberedt meg godt, det fungerte”, ”Det ble en bra time fordi jeg har solide fagkunnskaper og tok utgangspunkt i elevenes nivå”.

Det er lett å forstå at hvis vi attribuerer egen suksess til forhold som ligger utenfor vår kontroll vil det være ugunstig for vår motivasjon til å fortsette arbeidet med å utvikle oss som lærere. Hvordan vi tenker om oss selv og egen kontroll er altså av avgjørende betydning for motivasjonen vår (Nygård 1988).

Det grunnleggende hovedmålet for veiledningen av de nyutdannede er at:

**Veiledning skal fremme de nyutdannedes opplevelse av å være aktører**

### ***Grunnleggende mål for veiledning***

Vi har nå drøftet oss frem til fire delmål og det grunnleggende hovedmålet for veiledning av nyutdannede:

- Økt bevissthet om egne teorier
- Økt bevissthet om at vi selv tolker og gir mening
- Økt bevissthet om at våre handlinger er avhengige av våre tolkninger og at det fins alternativer
- Økt bevissthet om eget ansvar og egne valg
- **Veiledning skal fremme de nyutdannedes opplevelse av å være aktører**

Hvordan skal vi så utøve en veiledning for å oppfylle de grunnleggende målene? Hva skal vi gjøre for å oppnå at de nyutdannede får en selvforståelse som gjør at de kan handle som aktører?

### ***Forsøk på å endre selvforståelse***

DeCharms har utviklet et praktisk program for å utvikle ”origin- holdninger” hos elever. Han var opptatt av menneskets behov for å være *origin*, initiativtaker. Hans begreper *origin* og *pawn* (brikke) kan sees som parallelle til Nygårds *aktør- brikke* fordi de går på opplevelse av



---

kontroll over egne handlinger. DeCharms ser menneskets trang til å være initiativtaker som et grunnleggende behov (Rand 1991).

DeCharms metode besto i å veilede lærerne så de kunne fremme ”originoppfatning” hos elevene. Det interessante var at lærerne som deltok tok på seg mer ansvar, altså opptrådte som aktører. Annen forskning viser at den som oppfatter seg selv som aktør også i større grad behandler andre som aktør (Nygård 1993).

Disse resultatene er viktige for veiledning av nyutdannede. Vi behandler de nyutdannede som aktører, som *origins*, og prøver på lignende måter som DeCharms å fremme en slik selvforståelse. Det kan altså ha effekt på tre nivåer: at vi veiledere tar på oss mer ansvar, og at de nyutdannede tar på seg mer ansvar og dermed at deres elever gjør det. Vi har ikke data om elever, men det er en hypotese som det kunne vært spennende å utprøve.

#### DeCharms skoleforsøk

Mål: Å fremme origin- holdninger:

- personlig ansvar
- realisme
- dyktighet
- kompetanse

Metode: Program for lærere for å behandle elevene som origins (varer 2 år for elevene)

- sette realistiske mål
- kjenne sterke og svake sider
- bestemme konkrete handlinger for å nå målene
- vurdere om handlingene har ført fram

Resultat: Lærerne tok på seg mer ansvar, elevene ble mer realistiske, bedre skoleprestasjoner.

## Mennesket som forsker: kognitivt utgangspunkt for veiledning

At de nyutdannede skal behandles som aktører og ha en selvforståelse som aktører er et sentralt mål. At en slik forståelse av mennesket er sentralt også i faget psykologi viser begreper fra psykologisk forskning: selvkontroll, selvinnsett, mennesket som forandringsagent, frihet, ansvarlighet, mennesket som forsker, kan være stikkord i den forbindelse. I hvilken grad mennesket er fritt er et filosofisk spørsmål, men innenfor kognitiv og konstruktivistisk tradisjon er det en grunnleggende forståelse at mennesket er i stand til å skape sin egen virkelighet. Gjennom forståelse og tolkning konstruerer vi vår egen virkelighet. Det subjektive, menneskets tolkning er grunnleggende i et fenomenologisk forskningssyn (bl.a. Imsen 2005).

Metaforen «*mennesket som forsker*» kan knyttes til flere innenfor kognitiv psykologi. Ideen bak disse tankene er at mennesket har mer eller mindre effektive kognisjoner som får dem til å handle på spesielle måter. Ved å ta utgangspunkt i disse kognisjonene og prøve dem ut, kan mennesket få korrigert sine oppfatninger og endre seg. Et eksempel på slike kognisjoner er attribusjon. Vi trakk frem tidligere at å attribuere til årsaker utenfor egen



---

kontroll, henger sammen med en selvforståelse som brikke. Ved å forske på sine egne kognisjoner – i veiledning sammen med andre – kan de endres.

### ***Kognitiv terapi***

Kognitiv terapi er:

*... a set of treatment techniques that aim to relieve symptoms of psychological distress through the direct modification of the dysfunctional ideation that accompanies them. The therapy is based upon a broad theory of psychopathology which details the intricate reciprocal interaction among cognitions, emotions, behavior, and environment (Bedrosian & Beck 1980).*

Grunnleggende forutsetninger for terapien:

1. Kognitiv terapi har et fenomenologisk utgangspunkt. Den bruker menneskets egen, bevisste erfaring i en spesiell situasjon som grunnlag.
2. Kognitiv terapi mener at forandring fremkommer ved eksperimentell læring. Den legger stor vekt på atferdseksperimenter og annen form for «real-life»-læring i terapien.
3. Kognitiv terapi tar utgangspunkt i menneskets egen tolkning av en hendelse, den tar «folk på ordet». Den aksepterer et skille mellom «public meaning» og «personal meaning». Det er den personlige oppfatning som er årsak til de følelser og reaksjoner mennesker har, og den er ofte urealistisk fordi den ikke er utprøvd skikkelig.
4. Kognitiv terapi er genuin og ikke-manipulerende. Hensikten er alltid klargjort for klienten.
5. Klient og terapeut er medforskere.

Tanken om at personlig oppfatning av en hendelse bestemmer følelsene som er knyttet til den, er kjernen i kognitiv oppfatning av psykiske problemer (jmf. attribusjonsteori, for eksempel Weiner 1979 og Heider 1958). Tre prinsipper klargjøres for klienten i terapisisituasjonen:

1. Persepsjon og tolkning av virkeligheten er ikke identisk med virkeligheten selv.
2. Tolkning av virkeligheten er avhengig av kognitive prosesser som i seg selv kan være gjenstand for feil.
3. Våre meninger er hypoteser som i seg selv er subjekt for avkreftelse eller modifisering.

( Bedrosian & Beck 1980).

### ***Personal construct theory – en kognitiv personlighetsteori***

George Kelly er interessant fordi han både har utviklet en fullstendig personlighetsteori og en terapiform, og mye av det vi i dag gjør i veiledning kan føres tilbake til hans tenkning og

---

metode. Han nevnes ikke ofte blant pedagoger, men han kan oppfattes som en grunnleggende tenker for det vi i dag kaller konstruktivistisk veiledning.

I 1955 ga George Kelly (1905- 1967) ut boken *The Psychology of personal Constructs* som ble mottatt med stor oppmerksomhet og som ble regnet som et hovedverk innenfor personlighetspsykologien. Teorien trekker personlighetsteori i mer kognitiv retning. Men selv om teorien er opptatt av det kognitive, er Kelly også opptatt av vilje og følelser. Det kan derfor være noe snevert å kalle teorien hans en kognitiv teori (Saugstad 2001).

Kelly anså seg som en opprører innenfor den vitenskapelige psykologien fordi han ville se personligheten som en helhet og ikke oppdelt i underområder som vilje, affekt og kognisjon - som var det vanlige å gjøre da han utviklet sin teori. Men han var opptatt av å utvikle en *vitenskapelig* psykologi på linje med annen vitenskapelig tenkning i sin samtid. På samme måte som Hull, Skinner og Rogers ville han forklare psykologiske fenomener ved få, enkle prinsipper. Disse prinsippene ligger også til grunn for hans terapi. Saugstad mener at kravet om få prinsipper gjør at prinsippene blir svært generelle, og at det er en svakhet ved teorien. Kelly har likevel fått betydning. (Ibid.)

Kelly var tilhenger av klinisk metode, og mente mange viktige spørsmål var ubesvart på grunn av for snevre vitenskapelige krav. Personens egne utsagn er den viktigste kilde til informasjon: *If you don't know what is going on in a person's mind, ask him; he may tell you.* Her er Kelly forut for blant annet skoleforsker Thomas Nordahl som hevder at skoleforskere i for liten grad har snakket med elevene (Nordahl 2002). I veiledning er det å få tak i veisøkers erfaringer og oppfatning sentralt.

Teorien kan knyttes til mye av det som senere er gjort innen kognitiv psykologi. Teorien har dessuten nær tilknytning til praksis. Den konstruktivistiske tenkningen har fått sterk innflytelse i veiledningsarbeid og i psykoterapi. Kelly tok initiativ til en ny form for veiledning og terapi som bygget på individets egen "tankestruktur". Han var forut for sin tid, og ideene slo ikke igjennom før 30 år senere (Peavy 1998).

Kelly har fått kritikk for å ha utelatt følelser i sin "Personal Constucts Theory", personlige konstruksjonsteori. Hans sentrale begrep *personal construct* skal omfatte både kognitive og emosjonelle sider hos mennesket, men følelsenes plass er uklart (Saugstad 2001). Likevel lyktes han med å utvikle en personlig konstruktivistisk veiledningsform som lever i dag (Peavy 1998).

Følgende sentrale sider ved hans teori gjør den spesielt interessant i sammenheng med veiledningen av de nyutdannede:

- Alle tolkninger vi gjør kan byttes ut. Det er alltid alternative måter å tolke virkeligheten på. All kunnskap må tas opp til revisjon etter som nye forslag utvikles.
- Individet har alltid mulighet til å treffe valg. Ingen behøver å være offer for sin biologi.
- Mennesket er et villende og handlende vesen.
- Terapi/veiledning er et samarbeid mellom terapeut/veileder og klient/veisøker. Terapeut/veileder sitter ikke med nøkkelen til forståelsen av situasjonen.

Det siste punktet gjør vi klart i veiledningen allerede fra oppstart. Vi avklarer roller og ansvar i veiledningen og veileders rolle er å strukturere veiledningen gjennom ulike metoder. Vi

---

opptrer ikke som eksperter som kan gi ferdige løsninger som de nyutdannede kan anvende direkte i sin situasjon.

### ***Utgangspunkt***

Denne kognitive personlighetsteorien<sup>5</sup> bygger på det grunnsyn at ethvert menneske er en forsker som prøver ut sin oppfatning – sin representasjon – av virkeligheten. Som forsker prøver mennesket å predikere og kontrollere. Alle mennesker erfarer og observerer hendelser, mennesker, situasjoner, legger merke til likheter og forskjeller og formulerer begrep for å ordne erfaringene. Vi prøver å skape mening i verden ved å forvente hva som skal skje.

Mennesket er altså styrt ut fra muligheter til å kunne predikere og vil velge atferd som gir best sjanse til å prøve ut prediksjonene. Som en forsker som prøver å utvikle bedre teorier og hypoteser, er ethvert menneske opptatt av å utvikle hypoteser som fungerer effektivt når det gjelder prediksjon.

Teorien er et forsøk på å tolke atferd i kognitive termer. For å forklare vår forskeratferd vektlegger teorien hvordan vi oppfatter hendelser, hvordan vi tolker og transformerer disse i forhold til tidligere ordnete erfaringer – i forskertermer: hvordan våre hypoteser preger de erfaringer vi gjør, og hvordan de igjen fører til nye hypoteser.

Begrepet *constructs*<sup>6</sup> er sentralt for å forklare og gi mening til disse kognitive prosessene. I forskningsterminologi kan constructs kalles en slags «arbeidshypotese»:

*Personal constructs were defined as speculative interpretation placed on events, as «working hypotheses» put to test of experience and revised or replaced according to their validation outcomes (Reid 1979: s. 236).*

### ***Constructs***

Mennesker er like i at de alle konstruerer verden gjennom den samme psykologiske prosess. Det som gjør dem ulike, er de «constructs» de bruker. Systemet av constructs representerer den «teori» mennesket tolker verden ut i fra.

Mennesker lærer å forvente hva som skjer ved å observere sammenhengen mellom hendelser, ved å legge merke til mønster og regelmessigheter. Vi erfarer hendelser, tolker dem og plasserer en struktur og mening i dem. Dette gjør vi ved å merke oss likheter og forskjeller og se at noen hendelser skiller seg fra andre. Det er denne konstruering ut fra likheter og kontraster som leder til danning av et construct.

Individets personlighet er constructs-systemet. Det er det som definerer verden. Hvis vi skal kunne forstå et menneske, må vi vite noe om de constructs det bruker, hva disse constructs dekker, hvordan de fungerer og hvordan de er organisert i forhold til hverandre for å forme et system.

Utvikling av construct-systemet for å gjøre det best mulig egnet til prediksjon er den viktigste motiverende faktor for et menneske. Dette betyr at en godt kan velge en atferd som ikke gir positiv konsekvens (for eksempel utsette seg for smerte) for å få mulighet til å verifisere sine

---

<sup>5</sup> Redegjørelsen for Kellys begrepsapparat bygger, hvis ikke annet er oppført, på G. A. Pervin, 1980

<sup>6</sup> Jeg velger å ikke oversette det, fordi det rommer noe mer enn "begrep".

---

prediksjoner. Stemmer ikke prediksjonene, må individet forandre construct-systemet. Dette er en kritisk situasjon som knyttes til begrepene frykt, angst og trussel.

Constructs er hierarkisk ordnet i grupper innen et visst system. «Superordinate construct» er betegnelsen på et overordnet construct som inkluderer andre «subordinate constructs». Constructs henger sammen i et system og samvirker slik at en atferd er resultat av individets system, ikke av et enkelt construct. Forandringer i en del av systemet bevirker forandringer i andre deler.

Det er individuelle forskjeller i innholdet av hvert construct, i antallet av dem, og i hvordan constructs brukes. Det er også forskjeller i hvor komplekst de er organisert, og i hvor åpne constructs-systemene er for forandring. Forskning har vist sammenheng mellom kognitiv kompleksitet (mange constructs og stor differensiering i dem) og evne til nøyaktig prediksjon, empati og evne til å ta andres rolle. Hierarkisk ordning av constructs fører til sunne og modne mennesker, mens lite hierarkisk ordning fører til forvirring og feiltilpasning.

Teorien sier lite om utvikling av constructs med alder, men det går frem at det skjer en forandring fra bruk av konkrete constructs til abstrakte. Forskning innen personal construct-teori kan vise til resultater som tyder på en utvikling fra et globalt, udiffereusiert til et differensiert, hierarkisk ordnet, integrert system. Det ser ut til at slik utvikling skjer i forbindelse med forsøk på å inkludere nye elementer i construct-systemet. Construct-systemet er dynamisk og hos sunne mennesker i stadig utvikling og forandring.

Det er nærliggende å trekke paralleller mellom Kellys personlighetsteori og Piagets teori (Tetzchner 2001) om utvikling av menneskelig tenkning, både når det gjelder syn på mennesket og begrepsmessig. Vi kan trekke linjer mellom constructs og Piagets skjemabegrep, mellom Piagets oppfatning av likevektsprinsippet som motiverende kraft og Kellys tanker om at utvikling av construct-systemet så det fungerer best mulig som prediksjon, er den viktigste motivasjonsfaktor for mennesket. Begge er altså opptatt av menneskets aktive forskning for å forstå verden og mestre omgivelsene.

Utgangspunktet for teoriutviklingen og målene deres er imidlertid forskjellig: Piaget har et biologisk utgangspunkt og ønsket å forstå det særegne ved menneskets tenkning. Han mente utvikling var avhengig av modning. Kelly er psykoterapeut og ønsket å forstå menneskets tenkning for å bidra til at mennesket kommer i en god utviklingsprosess. Potensialet for utvikling var i fokus hos ham og han la vekt på at andre personer ”medierer” utvikling. Både Piaget og Kelly er opptatt av at ubalanse er nødvendig for utvikling, men Kelly legger vekt på den frykten og angsten ubalanse eller manglende constructs kan føre til.

Kelly utviklet en terapeutisk metode ut fra sin forståelse av menneskers tenkning, derfor er han av særlig interesse i forbindelse med veiledning. Piaget har fått stor betydning for å forstå menneskers læring.

### **Kellys terapi sett i relasjon til veiledning**

Positiv forandring betyr i denne teorien utvikling av et bedre construct-system. Psykoterapi er prosessen hvor klienten hjelpes til å forbedre sine prediksjoner, dvs. de blir hjulpet til å bli bedre forskere. Psykoterapi er rekonstruering av construct-systemet.

---

Tre betingelser er gunstige for å danne nye constructs:

1. Det må være en «atmosphere of experimentation». I terapien blir construct (hypoteser) dannet gjennom en eksperimenterende holdning og prøvd ut og revidert på basis av empirisk erfaring. Terapeutens rolle er å være åpen og ikke-dømmende, gi klienten redskaper for eksperimentering og oppmuntre klienten til å lage hypoteser.
2. Terapien må føre inn noe nytt som er ubundet av tidligere constructs. Den terapeutiske situasjon er i seg selv noe nytt, og terapeuten må oppmuntre klientens overføringer, «make-believe» og eksperimentering med den nye situasjonen.
3. Terapeuten muliggjør validering av data. I en støttende atmosfære gir terapeuten uttrykk for sine egne oppfatninger og reaksjoner overfor klienten, slik at klienten kan sjekke sine hypoteser mot dem. Klienten får derved bevisstgjort og validert sine kognisjoner.

Det er individuelle forskjeller når det gjelder motstand mot forandring, men ved å skape en eksperimenterende atmosfære, nye elementer og mulighet til å prøve ut gyldigheten i sine kognisjoner vil en få klienten til å forandre seg.

I tillegg til disse tre betingelsene kan en bruke «fixed-role-therapy». Dette innebærer å få klienten til å spille en rolle, være en annen person. Det er en måte å få mennesker til å våge å se at de kan være annerledes, og til å velge forandring hvis de vil. De kan «konstruere» seg på en ny måte og derved bli nye.

Den personen terapeuten ønsker klienten skal spille, er ofte svært forskjellig fra klienten, slik at klienten er under beskyttelse av at det bare er spill, lek, «make-believe». Å leke, og å være eventyrlysten er viktige elementer i Kellys teori, som han sier (1964):

*What I am saying is that it is not so much what man is that counts as much as it is what he ventures to make of himself.*

Utgangspunktet for terapien er klientens egen oppfatning av problemet. En god innsikt kan man få ved å la klienten skrive om seg selv. Dette er grunnlag for at terapeuten kan se verden gjennom klientens øyne, og at klienten får klargjort sine kognisjoner for seg selv.

Når det gjelder relasjonen mellom terapeut og klient er det nær forbindelse mellom Kellys terapi og Carl Rogers klientsentrerte terapi som også har preget veiledning i mange år (Saugstad 2001).

Viktige forutsetninger for å kunne ”forske på egen tenkning ” sier Kelly er «invitational mood» og «the language of hypothesis». «Invitational mood» er en kreativ tilstand lik den en forfatter er i når han skriver. I denne tilstand er forskeren subjektiv og slipper til mange alternative tolkninger. Subjektivitet er essensielt i prosessen.

«Invitational mood» inviterer til en ny måte å bruke språket på – til hypotetisk tenkning ved hjelp av et «hypotetisk språk». Ved å «late som om» uten å referere til faste realiteter, ved å skape vår egen følelse av virkeligheten kan vi gå ut over de gamle strukturer. Dette retter oppmerksomheten mer mot fremtiden enn mot nået eller fortiden. «Make-believe» er en essensiell ingrediens i forskning. Kelly mener vi kan lære av forskere som leker seg med tenkning som i utgangspunktet kan virke absurd eller meningsløs, og se at de ofte har størst fremgang. Begrensning for forskning kan være vår angst når vi opplever det ukjente.

---

Vi finner elementer fra Kellys metoder i moderne veiledning, for eksempel i LØFTs *mirakelspørsmål* (Langslet 2000). Også mulighet for å eksperimentere - se nye løsninger og prøve dem ut - er vektlagt i moderne veiledning blant annet i LØFT. (Se mer om dette i avsnittet om LØFT).

Når det gjelder angst, er det et forhold vi har vært opptatt av i veiledning av nyutdannede. Vi har som veiledere hatt ansvar for å lede veiledningen slik at den ikke blir for provoserende. Da kan utviklingen hemmes. Dette er et kjent fenomen som terapeuter har vært opptatt av. (Rønnestad og Reichelt 1999). I det første året med veiledning opplevde vi at nyutdannede uteble fra samlinger fordi de har vært engstelige for å komme i fokus. Vi har erfart at vi må gå langsomt frem og gjøre mye for å skape et godt klima i gruppene.

Trygghet oppnås også i veiledning av nyutdannede gjennom en ikke-dømmende situasjon uten evaluering.

Som vi senere skal se har vi i veiledningen av nyutdannede brukt elementene i Kellys terapi både når det gjelder relasjon og metode, forskjellen ligger blant annet i det Skagen kaller *saksforhold* (Skagen 2004), som går på innhold og hensikt med veiledningen. I vår veiledning har vi også brukt metoder som ligger nærmere kognitiv atferdsmodifikasjon.

## ***Kognitiv atferdsmodifikasjon***

Kognitiv atferdsmodifikasjon betegner kognitive terapiformer som har utviklet seg i tilknytning til behavioristisk tradisjon.

Det som er spesielt sentralt å vektlegge er at også kognitiv atferdsmodifikasjon, i motsetning til tradisjonell atferdsmodifikasjon i Skinners forstand, åpner for et menneskesyn med tro på at mennesket kan styre sin egen atferd. Innenfor feltet har en blant annet gjort grunnleggende utviklingsarbeid med metoder som selvinstruksjon, selvforsterkning og metakognisjon (Woolfolk 2004). Denne retningen beveger seg altså bort fra behaviorismens determinisme, samtidig som den bygger på mange av prinsippene.

### ***Bakgrunn og forutsetninger***

Kognitiv atferdsmodifikasjon kan vi se som et resultat av en sammenkobling mellom en utvidet tenkning innen atferdsteori og kognitiv teori. Kognitiv atferdsmodifikasjon er en fellesbetegnelse på teknikker som er basert på forskjellige begrepsmodeller, og som bruker ulike strategier for å forstå og endre menneskets atferd, men som likevel har et fellespreg. Det som er felles for de som arbeider med kognitiv atferdsmodifikasjon er

1. at de er interessert i menneskets kognisjoner og endring av dem
2. at de har en viss tilknytning til atferdsmodifikasjonsteknikker når det gjelder metode for å bevirke endring

(Meichenbaum & Cameron 1982)

Ved å supplere atferdsmodifikasjonsteknikker med kognitive intervensjoner, som for eksempel selvinstruksjonstrening eller sosial problemløsning, vil en oppnå at effektiviteten,



---

generaliseringen og varigheten av endringen økes. Målet er altså å gi trening i selv å regulere atferd på tvers av situasjoner.

Reichelt og Skjerve nevner allerede på 80-tallet (Reichelt og Skjerve 1983) i tillegg til generalisering tre andre grunner til den kognitive dreiningen innen atferdsterapien:

Økende tvil på den metodologiske behaviorismens muligheter for begrepsmessig dekning av fenomener som klart styrer menneskelig atferd.

Den økte tendensen blant atferdsterapeuter til å tilnærme seg andre forskningsområder innenfor psykologien.

Uvilje mot det mekanistiske menneskesynet som den operante tradisjon ofte forbindes med.

Kognitiv atferdsmodifikasjon gir altså forventning om større mulighet for varige, overførbare atferdsendringer - og forutsetter og har som mål et aktørperspektiv på mennesket.

Forholdet mellom kognisjoner og atferd finner vi mange paralleller til i Banduras teori (Bandura 1977). Han har stått i en særstilling innenfor behavioristisk tradisjon med sin sosiale læringsteori. Bandura vektlegger den rolle ytre stimuli har for vekking av atferd, men han ser ikke individet som en passiv respondent til omgivelsene. Han legger vekt på kognitive prosesser for å forklare menneskets selektive oppmerksomhet og tolkning av stimuli.

Som Bandura bygger kognitiv atferdsmodifikasjon på at prosessen som styrer menneskelig tilpasning, er kognitiv av opprinnelse (oppmerksomhet, begrepsdannelse, hukommelse osv.).

Prosedyrene for forandring tar altså utgangspunkt i atferd, men forandingsprosessen blir oppfattet som kognitiv. Mennesker er ikke påvirket objektivt av ytre stimuli, men som hos Kelly er det deres fortolkning av stimuli som spiller den sentrale rolle. Fortolkningen er igjen påvirket av hva man oppfatter som årsak til det som skjer, hvilke forventninger man har, hvilke intensjoner man har, hvordan man vurderer seg selv. Dette får konsekvenser for hva slags data man regner som betydningsfulle.

Kognitive atferdsterapeuter vil prioritere selvrappordata fremfor observasjon utenfra (Reichelt & Skjerve 1983). I veiledning av nyutdannede kommer de nyutdannede til orde gjennom logger som brukes som utgangspunkt for samtaler.

### ***Terapi og metode***

Som bakgrunn for terapien ligger en antagelse om at klientens følelser og kognisjoner for en stor del er bestemt av hvordan individet «constructs the world», altså en konstruktivistisk forståelse som samsvarer med det vi finner hos Kelly. Terapien har til hensikt å hjelpe klienten til å identifisere, realitetsteste og korrigere feiloppfatninger og holdninger, altså til å forske på sine egne tankeprosesser.

Terapeuten prøver å få klienten til å være aktiv og oppføre seg som en forsker. Hun oppmuntrer klienten til å utvikle ulike hypoteser og til å prøve dem ut empirisk. Terapeuten

---

kan også komme med forslag til hypoteser. Ved å få klienten til å prøve ut nye tenkemåter kan hun se om dette fører til forandring av problemet.

Prosessen bygger på samarbeid mellom klient og terapeut. Gjennom dette samarbeidet lærer klienten å bli bedre observatør av egne forestillinger og atferd, og terapeuten hjelper med tolkningen som gir håp for utvikling.

Det som er spesielt relevant for veiledning er at målet for terapi er å endre atferd.

Atferdsbegrepet er da utvidet til å gjelde også kognitiv atferd, det vil si tenkning og språk. Det er den kognitive atferden som er utfordringen. Menneskets tanker, holdninger, regler, «merkelapper», blir diskriminative stimuli for atferd (S. Reichelt & J. Skjerve 1983, s. 94).

Ved å endre de lite adekvate forestillingene vil man også få endret de ytre reaksjoner.

Utgangspunktet er hele tiden klientens egne forestillinger, og målet og hensikten er hele tiden kjent for klienten.

Klienten lærer å tolke verden, seg selv og sin atferd på en mer konstruktiv måte. Hun lærer også å bruke privat tale og forestillinger bevisst til å regulere atferden sin. Klienten endrer altså som følge av terapien det hun sier til seg selv før, under og etter atferd og derigjennom endres atferden. Språkets rolle er altså viktig.

## **Veiledning eller terapi**

I veiledning av nyutdannede lærere er vi tydelige på at det vi driver med er veiledning og ikke terapi. Hva er så forskjellen? Veiledningsbegrepet er vidt og ofte ikke klart avgrenset. Det brukes mange begreper innenfor feltet: mentoring, coaching, rådgivning, konsultasjon, supervisjon. Betegnelsene kan knyttes til enkelte profesjoner, til formålet og til ideologien og til metoden som brukes.

Kvalifisert konsultativ veiledning defineres som

*En kontraktfestet prosess hvor veileder legger til rette for, støtter og konfronterer dem som søker veiledning i deres prosess med å avklare den eller de utfordringer de tar opp med sin veileder og hvor de selv tar ansvar for beslutninger om eventuelle handlinger. Det er et dialektisk relasjons- og refleksjonsarbeid mellom veileder og veisøker(e) og det veiledningen dreier seg om. (Stålsett 2006: s. 25).*

Om forskjellen mellom veiledning og terapi sier Stålsett at veiledning har som formål å fremme faglig vekst i yrkessammenheng i motsetning til terapi som er rettet mot personlig vekst.

Vi ser i Peavys skjema på neste side at han fokuserer på at terapi er knyttet til ekspertise innenfor psykologi og medisin i motsetning til veiledning som bygger på det han kaller multidisiplinære ressurser, fagfolk med ulik bakgrunn kan arbeide med veiledning. Vi skal også merke oss veiledning som *deltakerorientert* virksomhet.



<b>Veiledning</b>	<b>Terapi</b>
Deltakerorientert	Ekspertorientert
Bygger på kulturelle hypoteser	Bygger på vitenskapelige hypoteser
Forbindes med læring	Forbindes med kurering
Fokus på det normale	Fokuserer på sykelige tilstander
Multidisiplinære ressurser	Psykologi/medisin

(Peavy 2000)

Et vesentlig moment ved veiledning er at virksomheten består av både et saksforhold og en relasjon. Veiledning avgrenses i forhold til terapi ved om virksomheten er å regne som behandling. Terapeutisk virksomhet har som mål å behandle mennesker for avvikende følelsesmessige tilstander (Skagen 2004). Skagen definerer veiledning som:

*En dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng. (Ibid.: s.19).*

To forhold er sentrale når vi diskuterer veiledning:

- *Råd eller veiledning:* I hvilken grad skal veileder gi råd sett i forhold til veisøkers eget ansvar
- *Handling eller erkjennelse:* I hvor stor grad skal veiledningen fremme erkjennelse og forståelse i forhold til fokus på handling og løsninger på det konkrete plan.

Det er forskjellig oppfatning av i hvilken grad veileder skal komme med svarene og ulike metoder har ulikt fokus for å fremme endring og utvikling.

Når det gjelder metoder, er det ikke nødvendigvis så stor forskjell på terapi og veiledning. Som vi har nevnt, kan metoder fra terapiformen til Kelly også brukes i veiledning. Det samme gjelder metoder fra gestaltterapi (se bl.a. Skagen 2004).

## **Konstruktivistisk veiledning i dag**

Konstruktivistisk veiledning har læring som formål (Skagen 2004). Formålet med veiledningen er oftest problemløsning og ofte yrkesrelatert. Fokus er på positive eksempler. Det brukes ulike metoder, men språk og samtale er sentralt. (Ibid.).

En grunnleggende ide er at mennesket skaper seg selv (konstruerer seg selv) gjennom språk og tenkning. *Mening* er et grunnleggende begrep. *Man the meaningmaker* brukes også ofte om Kellys tilnærming, via utforskning og eksperimentering søker mennesket å skape mening i tilværelsen. Mennesket fortolker sanseinntrykk slik at de gir mening. Vi har tidligere brukt det tilsvarende begrepet *forståelse* (Nygård 1993).

---

## **Prinsipper i konstruktivistisk veiledning**

Peavys (2000) prinsipper for konstruktivistisk veiledning kan vi si er aktuelle for arbeidet i veiledningsgruppene med nyutdannede<sup>7</sup>:

- **Det finnes mange ulike virkeligheter, ikke én objektiv sannhet**

Dette er ikke det samme som relativisme. Alle virkelighetsoppfatninger er ikke like anvendelige eller ønskelige. Man må selv ta ansvar for å utvikle kriterier for hva som er en god eller dårlig virkelighet.

- **Mennesket lever i en sosial verden som konstrueres gjennom interaksjon, kommunikasjon – alle typer relasjoner - mellom mennesker**

Vi finner den samme tenkning hos Kelly og Vygotsky. Vygotsky var spesielt opptatt av språket og menneskets dialektiske forhold til kulturen (Vygotskij 2001). Praktisk betyr det at veiledningen bør fokusere på veisøkers erfaringsverden, og at veiledningen alltid må ta utgangspunkt i reelle erfaringer.

- **Språket er nøkkelredskap for å skape mening og endring**

Fortelling, som er egen beskrivelse av opplevelsen, er sentralt

- **Menneskets aktuelle opplevelse, beskrivelse av handling og refleksjon er utgangspunkt for veiledningen**

Handling er det rette uttrykket, ikke det atferd. Mennesket oppfattes som indrestyrt og handlingene ses på som resultat av valg, ikke som tilfeldig eller ytrestyrt adferd som personen ikke har kontroll over. Mennesket behandles altså som aktør.

- **Jeg -metaforen er et sentralt element i veiledningen**

Peavy deler vårt *jeg* i fire innbyrdes avhengige elementer:

- Kompetansejeget (arbeid og studier)
- Relasjonsjeget (relasjoner)
- Det fysiske jeget (kropp, helse)
- Det åndelige jeget (livsfilosofi, tro)

Ut fra disse fire sider ved jeget vil vi tolke, velge og handle. I vår sammenheng er det et forhold som er av særlig interesse: Peavys presiserer at det er spesielt viktig at mennesker omformer en oppfatningen av å være hjelpeløst offer i møte med utfordringer til å møte dem med en aktiv holdning. Det innebærer forståelse av at en utfordring kan være et meningsfylt mål og noe vi kan utføre og realisere. Dette kalles også "self-empowerment" som står for forsterkning eller konstruksjon av jeg - et, noe som ses på som grunnleggende

---

<sup>7</sup> Mine kommentarer under hvert punkt

---

i veiledning. Målsettingen er altså i Nygård terminologi endring fra en selvforståelse som brikke til en selvforståelse som aktør.

- **Mennesket handler alltid i en kontekst som utgjøres av andre mennesker**

I veiledningen skapes det en kontekst som åpner for å se ulike handlingsalternativer. I veiledning av nyutdannede er konteksten både den enkeltes skole og klasserom, men også gruppen av nyutdannede hvor handlingsalternativer kan utformes.

- **Konstruktivistisk veiledning er kultursentrert**

Kulturer er modeller for hvordan man skal leve, men kulturen skapes av mennesker og det fins mange veier i kulturen. Dette er en ikke-deterministisk tilnærming som muliggjør endring. Vygotsky kan stå som grunnlagsteoretiker for dette punktet.

Intensjonen i konstruktivistisk veiledning er å skape en prosess som gir opplevelse av eget valg og ansvar for egne handlinger i sitt samspill med kulturen.

## Å arbeide med historier

Arbeid med historier er sentralt i veiledningen, fordi historien er alltid sann for den som forteller den, en annen sannhetsvurdering er ikke av interesse. Den beste måten å finne ut noe om noen på er å spørre dem.

### *Praktiske verktøy for å arbeide med historier*

#### Metode 1.

Vise empati: engasjert, men ikke rose eller fordømme, ikke foreslå løsninger, men oppfordre den veiledete til å finne fordeler og ulemper ved situasjonen som fortellingen handler om, se alternative muligheter

#### Metode 2.

Kartlegging av hvordan problemet virker på den som får veiledning. Det er ikke personen som er problemet, men problemet. Vanlig hindring for utvikling er at man konstruerer problemet som en mangel ved seg selv: *Jeg tar alltid dårlige beslutninger.* Attribusjoner gjøres til forhold som er utenfor kontroll. Eksternalisering, teknikker for å betrakte saken på avstand, kan endre attribusjonen.

#### Metode 3.

Oppmerksomhet

#### Metode 4.

Mer fokus på prosess enn resultat og mål

Utgangspunktet er at den veisøkende er rasjonell og veileder må alltid lete etter den veisøkendes sterke sider - lytte etter det positive. Utforske hva som hindrer måloppnåelse og hva som skal til for å oppnå målet.

(Peavy 2000)

Her ser vi en klar sammenheng med Kellys terapi og med kognitiv atferdsmodifikasjon. Ved å fortelle historier og reflektere får vi ikke bare nye måter å uttrykke oss på, nye perspektiver og

---

analyseredskaper, vi vil også handle annerledes. Handlingsendring ventes etter en bevisstgjøring gjennom refleksjon og gjennom bruk av språket. Ved å snakke annerledes, vil vi handle annerledes. Språket blir sett som handlingsstyrende. Den samme oppfatningen finner vi hos Vygotsky (Vygotskij 2001).

I veiledning av nyutdannede har arbeid med utgangspunkt i historier vært en av metodene vi synes har vært fruktbare.

## Veiledning av nyutdannede lærere

### Prosjektet

Veiledning av nyutdannede lærere er et tiltak finansiert av Kunnskapsdepartementet/ Utdanningsdirektoratet. Høgskolen i Oslo har vært med fra starten i 2000, først med et pilotprosjekt (Stålsett 2003). Pilotprosjektet fikk god evaluering og positiv omtale i Stortingsmelding 30 *Kultur for læring* (2003) som har et eget avsnitt om veiledning av nyutdannede lærere:

*Departementet har merket seg at evalueringene av prosjektene er meget positive. Departementet vil derfor vurdere hvordan dette kan videreføres, slik at flest mulig nyutdannede får en systematisk oppfølging og veiledning av både fagpersonalet i lærerutdanningene og lokale veiledere ved skolene.*

Tiltaket ble satt i gang på landsbasis, og Høgskolen i Oslo, avdeling for læreutdanning, har ansvar for å koordinere veiledningen i vår region (Oslo og Akershus). Nå deltar Høgskolen i Akershus og Norges Idrettshøgskolesammen med HiO, avdeling LU og EST. Tidligere har også ILS ved Universitetet i Oslo vært med og de ønsker igjen å delta.

Institusjonene har hver sine opplegg, men har likevel utviklet et godt samarbeid med erfaringsutveksling. Dette er også en av forutsetningene ved tildeling av midler. Det skal innebære økt samarbeid mellom institusjoner.

Fylkesmannen i Oslo og Akershus er aktive når det gjelder informasjon til skoleeiere.

#### **Fra søknaden**

##### **Utgangspunkt og mål med veiledningen**

Veiledningen tar utgangspunkt i de nyutdannedes egne problemstillinger. Gjennom arbeidet med de aktuelle, konkrete utfordringene har vi som mål å utvikle de nyutdannedes bevissthet om egen styrke og kompetanse, få dem til å se at de har valgmuligheter og løsningsmuligheter og utvikle tro på at deres kunnskap er viktig for den arbeidsplassen de tilhører.

Når vi arbeider med ulike utfordringer og ulike veiledningsmetoder, hvor refleksjon sammen med andre er sentralt, er målet vårt at de nyutdannede lærer metoder som vil heve deres refleksjonsnivå og hjelpe dem i deres profesjonsutvikling. Vi ser det som vesentlig å formidle at de nyutdannede ikke er deltakere på et avgrenset kurs, men at det de opplever i veiledningen kan representere starten på en prosess hvor de stadig utvikler og endrer seg. Selv om veiledningen hele tiden tar utgangspunkt i konkrete hendelser og utfordringer er det primære i veiledningen altså ikke konkret hjelp her og nå, men å starte en prosess hvor de nyutdannede opplever at de er i utvikling og selv tar tak i denne utviklingen - at de opplever seg som aktører. Aktørperspektivet er sentralt for det som skjer i selve veiledningen, og for deres selvforståelse i møte med de daglige oppgaver på egen skole.

---

## **Opplegget**

Veiledningen skjer åtte ganger i løpet av det første skoleåret, utenfor egen arbeidsplass, i grupper på tvers av skoler. Hver veiledning varer tre timer.

Gruppene er på maksimum åtte nyutdannede. Erfaring viser at arbeidsgrupper i skolesammenheng ikke bør være på mer enn seks personer (Stensaasen og Sletta 1989). I sosialpsykologisk sammenheng er det et kjent fenomen at effektiviteten i gruppen minker med størrelsen (Pettersen og Løkke 2004). Motivasjonen tenderer til å synke når deltakerne får en følelse av å ikke bli sett, eller være viktig.

For å drive problemrettet veiledning i gruppe er også anbefalt gruppestørrelse mellom seks og åtte personer (Lauvås, Lycke og Handal 1996). Våre erfaringer er at åtte er maksimal størrelse for at alle skal kunne delta og bli hørt, grupper på seks virker som det optimale.

De nyutdannedes rolle i gruppen er både å være veiledere for hverandre og å bli veiledet. Det er av avgjørende betydning at begge roller - både som veileder - dvs. å dele erfaringer og være med å belyse andres utfordringer, og å bli veiledet - få fokus på egne utfordringer - oppleves som meningsfylt for dem. Derfor er det også en utfordring å få hevet erfaringene opp på et prinsipielt nivå. Alle metoder som blir brukt har denne hensikten.

Veilederne av gruppene er faglærere fra høgskolen som underviser i ulike fag i grunnutdanningen. De er engasjert som veiledere fordi de har erfaring og personlige egenskaper som gjør dem egnet til å veiledede nyutdannede. Det viktigste er at de har et aktørperspektiv på veiledningen. Veilederne arbeider i par som samarbeider tett i planlegging og gjennomføring, og som også utveksler erfaringer med de andre veilederne.

Det er en allmenn opplevelse blant veilederne at de opplever et press for at alle de nyutdannede skal føle at hver gruppesamling har betydning for dem personlig. Det er spesielt utfordrende når samlingene ikke er på mer enn tre timer og ikke oftere enn ca én gang per måned. Vi har erfart at de nyutdannede har en så travel hverdag at oftere kan de ikke møtes. De uttrykker selv i loggene at de er fornøyd med det opplegget som er.

Veilederne møter utfordringer når det gjelder hvor aktive de skal være når det gjelder å gi konkrete råd i veiledningssituasjonen. Dette er som tidligere nevnt, en allmenn utfordring i veiledning. Ved for aktiv inngripen i de nyutdannedes løsningsprosess, risikerer vi å influere negativt på deres selvforståelse. Elstad refererer til et eksperiment hvor en lærer ga noen elever ekstra mye hjelp uten at de hadde bedt om det. Dette ble filmet. Da filmen ble vist, mente tilskuerne at disse elevene var svake, selv om de ikke selv har bedt om hjelp. (Elstad og Turmo 2006). Som veiledere må vi være oppmerksomme så vi ikke ubevisst fremmer ”brikkeroller” i gruppen.

## **Makt, roller og forventninger**

Arbeidet i veiledningsgruppen begynner med å avklare forventninger og roller i gruppen. Makt og veiledning er sentralt i forhold til nyutdannedes selvforståelse.

<b>Veiledermakt</b>	<b>Veisøkers makt</b>
Dirigerende veiledning, kognitiv-behavioristisk veiledning	Persontentrert, konstruktivistisk
Veileder er ekspert	Veilederen er en alliert
Konform holdning	Selvopdagelse, eget potensial
Rolledifferensiering mellom veileder og søker	Overlappende roller
Veilederens posisjon fremheves	Selvhjelp, samarbeid
Veileder som den som skal forandre veisøker	Veilederen er katalysator

(Peavy 2000)

Vi tilstreber et klima og en rollefordeling som samsvarer med høyresiden i Peavys figur.

Det er gjensidig forpliktelser i gruppen: taushetsplikt og ingen blir presset til å utlevere mer enn de vil. Gjensidig respekt for de andres grenser er nødvendig. Vi avgrensner klart det tematiske innholdet til yrkesrelaterte utfordringer, dette er ikke gruppeterapi. Det betyr ikke at ikke både de kognitive og følelsesmessige sider ved utfordringer bringes frem. Det brukes også tid på å skape trygghet i gruppen gjennom gradvis tilnærming til de vanskeligere temaene. Å begynne med deling av mestringsopplevelser kan være positivt for et godt gruppeklima.

De nyutdannedes forventning til veiledning kommer frem i den første loggen de skriver: dele erfaringer, vite hvordan andre nyutdannede har det, refleksjon, råd og tips, føle meg trygg i min rolle som lærer, lære mer slik at jeg selv siden blir en dyktig veileder, vite hva jeg er forpliktet til å gjøre.

En skriver: *..hvordan få en elev i 3. klasse til å forstå hva du mener, hvordan vet man at eleven forstår når man underviser?*

En annen: *...erfaringsutveksling...at dette ikke blir et syteforum!*

En annen: *at samlingene medfører en mer strukturert oppfølgingsform på den skolen jeg er.*

### **Praktiske metoder som blir brukt**

Veiledningen omfatter både erfaringsdeling, refleksjon og konkrete handlingsalternativer. For å oppnå dette bruker vi flere metoder:

- Logger
- Problemrettet veiledning
- En til en veiledning med reflekterende team
- Historier (guided reflection)
- LØFT (mirakelspørsmål)
- Pedagogisk samtale
- Øvelser, rollespill
- Råd og tips

---

## Logger

Veiledningen av de nyutdannede tar utgangspunkt i de nyutdannedes utfordringer. I tråd med Kellys oppfatning lar vi de nyutdannede selv fortelle og selv velge hva de vil ta opp. Bruk av logg er en god metode hvor hver enkelt må velge, må sette ord på erfaringer og blir hørt.

*Logg 1* Noe jeg har lykket med (fått til bra, mestret) i praksis er.....

*Logg 2* En utfordring jeg har akkurat nå er.....

*Logg 3* Dagen i dag har vært.....

Logg 1 og logg 2 er brukt i mange av samlingene, logg 3 har vi sluttet med hver gang. Veilederne samler inn og leser loggene mellom samlingene.

## Problemrettet veiledning

Denne metoden er kjent fra kollegaveiledning. Metoden tar utgangspunkt i konkrete problemer og den strukturerer veiledningen, tar hensyn til progresjon og alle får delta i komplementære roller (Lauvås, Lycke og Handal 1996). De nyutdannede har uttykt i loggene at metoden fungerer bra.

### Problemrettet veiledning i gruppe slik vi har gjennomført det med nyutdannede

Vi skal følge punktene nøyaktig!

1. **Presentasjon:** Alle skriver ned en utfordring - 3 min
2. Runde - alle forteller
3. **Problemvalg:** Gruppeleder skriver på tavla/arket (en kort setning som sier hva utfordringen er) Velge - 5 min
4. **Redegjørelse for problemet:** Veisøker utdyper problemet - ingen spørsmål da
5. **Avklaring av problemet:** Runde(r) med oppklarende spørsmål - ingen oppfølgingsspørsmål
6. Alle formulerer problemet skriftlig slik hver ser det nå

7. Runde med opplesning
8. Veisøker til slutt - kan gi korte kommentarer til de andre
9. **Egne løsningsforslag:** Veisøker kommer med løsningsforslag - skrives opp
10. Hver av deltakerne kommer med ett råd til veisøker - skrives på tavla
11. **Evaluering av råd:** Veisøker går gjennom rådene og setter et minus ved råd som er uaktuelle og et pluss ved ekstra gode råd. Ingen innblanding fra andre!



---

## En til en veiledning med reflekterende team

I planleggingsfasen for prosjektet bestemte veilederne seg for å prøve ut veiledning i reflekterende team, i tråd med Tom Andersens (2003) forståelse av begrepet. Det har gått mer enn 20 år siden reflekterende team ble utviklet av et fagmiljø i Tromsø ledet av professor Tom Andersen. Metoden har blitt anerkjent også i andre sammenhenger enn i arbeid med familier, hvor den først ble brukt. Nå snakkes det ofte om reflekterende prosesser (Eliassen og Seikkula 2006). Eksemplet fra én av gruppene viser hvordan denne metoden har blitt praktisert.

### Rapport fra en gruppe<sup>8</sup>

I praksis har det arta seg slik at veileder (i regelen en av oss) og veisøker (en av de nyutdanna lærerne) har plassert seg fysisk i en separat del av rommet, og innleda en dialog om den utfordringa veisøker har presentert.

Det reflekterende teamet, som i vårt tilfelle besto av en av oss, samt resten av de nyutdanna lærerne, har sittet i samme rom som veileder og veisøker. Slik har de to gruppene hatt tilgang til hverandres samtaler, men samtidig vært underlagt ei sjølpålagt begrensning om ikke å gripe inn i disse. Når veileder og veisøker i sin samtale har kommet til et punkt der veileder vurderer det som viktig å få innspill fra andre, har veileder gitt tegn til at det reflekterende teamet skulle snakke sammen om hvordan hver og en i teamet oppfatta den samtalen de hadde overvært. Veileder har på denne måten fungert som et kommunikasjonsledd mellom de to gruppene.

Det særegne ved den framgangsmåten Andersen har lagt grunnlaget for, er at veisøker og veileder nå får tilgang til det reflekterende teamets forståelse av situasjonen. Det er som nevnt ingen direkte kommunikasjon mellom de to gruppene, men begge gruppene er likevel tilhørere til hverandres samtaler. Ved å lytte til det reflekterende teamets tematisering av den aktuelle utfordringa, kan veisøker og veileder få nyansert sine egne oppfatninger av situasjonen, få nye tanker, og fortsette dialogen etter at det reflekterende teamet har kommet med sine innspill. Det er også åpna for at veileder kan spørre veisøker om det er noe han / hun ønsker at det reflekterende teamet spesielt skal gå inn i, i løpet av samtalen.

Denne framgangsmåten gir samtidig alle i gruppen anledning til å være aktive hele tida, vekselvis som lyttere og som talere. For oss som veiledere har dette vært et vesentlig poeng for valg av metoden reflekterende team. Et viktig mål er at de nyutdanna lærerne skal bli i stand til sjøl å ha veiledende samtaler med hverandre, og reflekterende team gir, etter vår oppfatning, kontinuerlig trening i vekselvis lytting, refleksjon og spørsmålsstilling, elementer sentrale i enhver veiledningssituasjon.

---

<sup>8</sup> Ført i pennen av en av veilederne, Finn Aarsæther



---

## Historier

I arbeid med historier brukte vi en metode som kalles *Guided reflection* (Hole & McEntee 2003). Den tar utgangspunkt i konkrete episoder fra veisøkers praksishverdag, og kjennetegnes særlig ved at den anbefaler en trinnvis refleksjon der veisøker (den nyutdannede læreren) er svært bevisst på å gjengi, så naturalistisk som mulig, hva som foregikk, før han / hun går over i fortolkningsfasen. Med andre ord: veisøker må svare på spørsmålet *hvordan* før han eller hun kan forklare *hvorfor*.

### Eksempel<sup>9</sup>

Denne gangen blei det brukt såkalt *guided reflection* med utgangspunkt i et narrativt forløp fra en skolesituasjon. Deltakerne blei bedt om å skrive ned, så nøyaktig og detaljert som mulig, forløpet i en situasjon de hadde opplevd som utfordrende. Formålet var å bli bevisst hvor vanskelig det er å beskrive uten samtidig å fortolke, og å bli bevisst hvor viktig det kan være å skille beskrivelses- og fortolkningsnivå fra hverandre, for å kunne se en hendelse eller et saksforhold på nye måter, uten forutinntatte holdninger. En av deltakernes narrativer blei deretter utgangspunkt for fellessamtale og refleksjon.

Den konkrete historia som blei brukt, dreide seg om hvordan en av deltakerne hadde lyktes med å snu stemninga i en misfornøyd klasse ved en avledningsmanøver: ved inngangen til neste time hadde han overraskende stilt seg opp ved klasseromsdøra og håndhilst på hver og en av elevene før de fant plassen sin.

Ut fra loggene å dømme ser framgangsmåten i *guided reflection* ut til å være krevende for de nyutdanna lærerne. I større grad enn å gå detaljert inn i beskrivelsen av sin egen og elevens faktiske handlemåter, ser de ut til å oppfatte oppgaven i retning av at de skal presentere noe de har lyktes med. I tillegg er historiene prega av blanding av beskrivelse og fortolkning.

Fra veilederståsted synes det likevel som om trening på *guided reflection* vil være en god måte å utvikle lærerens evne til å reflektere over sin egen rolle på, særlig fordi framgangsmåten så klart presiserer at det noen ganger er stor forskjell på hva som faktisk skjer og hva en som lærer *tror* skjer i en gitt situasjon. Dette henger også nært sammen med det lærerens evne til å se med metablikk på sin egen rolle.

Metakognisjon er en sentral komponent i selvregulert læring (Bråten 2002). Å skape rom for at de nyutdannede kan vurdere sine egne handlinger og velge strategi i forhold til det, er å behandle dem som aktører og gjennom dette fremme deres selvforståelse som aktør.

## LØFT: løsningsfokusert tilnærming

LØFT har utgangspunkt i en amerikansk terapeutisk tradisjon, *solution focused therapy* (Berg 1994) som er brukt i familieterapi. Metoden tar avstand fra at det er nødvendig å forstå

---

<sup>9</sup> Eksemplet er hentet fra en av veiledningsgruppene og ført i pennen av Finn Aarsæther

---

årsaken til et problem for å kunne løse det. Ofte innebærer diagnosene problembeskrivelser som fører til frustrasjon og motstand. Det er også vanskelig å komme fra analysen over til løsninger.

Metoden er videreutviklet til et endringsverktøy for organisasjoner (Langslet 2000). Langslet har tilpasset og utviklet metoden blant annet med inspirasjon fra konstruktivistisk tenkning. Metoden tar utgangspunkt i åtte trossetninger:

- Trossetning 1: Det vi tror på påvirker hva vi leter etter og snakker om
- Trossetning 2: Det finnes både Problem og Ikke-problem
- Trossetning 3: Du trenger ikke å forstå problemet for å løse det – finn heller nøkkelen til løsning
- Trossetning 4: Atferd som gis oppmerksomhet gjentar seg
- Trossetning 5: Språk skaper virkeligheter
- Trossetning 6: Små endringer skaper større endringer
- Trossetning 7: Endring er unngåelig og stabilitet er en illusjon
- Trossetning 8: De saken gjelder, vet best

Det fremgår av disse trossetningene at de bygger på ”gamle”, kjente ideer, både fra kognitiv atferdsmodifikasjon og fra konstruktivismen, som er satt i system. Det som for oss er særlig interessant i metoden, og som har vist seg effektivt i endringsarbeid, er det tydelige fokuset på løsninger. De nyutdannede har ofte i loggene uttalt at de setter pris på at vi ikke bare har fokusert på problemer – men brukt tid på å arbeide mot løsningene.

I LØFT fokuserer man på mål: *Hva ønsker du å oppnå (av endringer) og hvordan skal du vite at du har oppnådd det du ønsker?* (Ibid s. 45).

Mirakelspørsmål er en metode som brukes i LØFT når klientene har levd med problemer så lenge at de har vanskelig for å se noen mål. Spørsmålene er et virkemiddel for å få den som veiledes til å frigjøre seg fra motforestillinger og se løsninger. Metoden samsvarer med Kellys ”atmosphere of experimentation” og meningen han legger i ”invitational mood”: det at man skal leke, late som, ikke være avhengig av faste realiteter. Gjennom det kan man endre sine constructs og konstruere seg selv annerledes.

LØFT bruker mirakelspørsmålet etter at problemene er erkjent. I veiledning av nyutdannede har vi brukt det for å få fokus på et mål direkte. Gjennom spørsmålene har vi i tillegg fått kjennskap til ikke-uttalte utfordringer de nyutdannede opplever.

---

## Pedagogisk samtale

En annen innfallsvinkel er ”den pedagogiske samtalen”, hvor utgangspunktet er et pedagogisk tema de nyutdannede er opptatt av, eks. motivasjon i klasserommet. Her har vi vekslet mellom at veileder har hatt en liten ”forelesning” eller at en av de nyutdannede har lagt frem noe de har brent for.

## Øvelser, rollespill

Øvelser og rollespill brukes for å trene på kommunikasjon generelt og i forbindelse med elev- og foreldresamtaler. Det er også brukt øvelser fra gestaltterapi og psykodrama.

### Eksempel i forbindelse med veiledning om foreldremøter

De nyutdannede ble tildelt lapper med hemmelige roller.

**Lærer:**

Knut er en elev i din 4. klasse. Du opplever at han har problemer med empati. Han kommer stadig med sårende bemerkninger til andre og henger ut de som ikke får til ting. Han er ikke særlig skoleflink selv. Oppførselen hans grenser til mobbing, men du får ham ikke til å forstå dette. Det fører til mye ufred i klassen og han kan risikere å bli isolert.

**Foreldre:**

Du er mor/far til Knut og synes Knut er et morsomt og sjarmerende barn som har en frisk replikk. Du er helt i mot syting og mener unger må lære seg til å tåle en støyt. Du har ikke særlig respekt for den unge læreren - du har en viktig jobb og annet å bruke tiden til enn slike bagateller.

**Lærer:**

Du er bekymret for Astrid. Hun er et barn med gode evner, men har blitt mer og mer passiv i timene, kommer ikke i gang med arbeidet, virker nervøs. Du tror noe plager henne, men får ikke tak på hva det er. Du vet at hun kommer fra en familie som stiller store krav til barna.

**Foreldre:**

Du er mor/far til Astrid og er opptatt av disiplin og orden i skolen. Du mener det er lærerens oppgave å passe på at læring skjer. Du er skeptisk til en så ung lærer. Men du tar problemet alvorlig og du sier at du vil straffe Astrid for at hun ikke jobber. Det blir ikke noe samvær med venner og ukelønn så lenge hun ikke skikker seg på skolen.

**Lærer:**

Petter er en søt gutt, men ligger langt etter de andre faglig. Du har antydnet det før, men det virker som ikke foreldrene skjønner dette. Nå må du få gjort dette klart. Du mener han må inn til utredning.

**Foreldre:**

Du er mor/far til Petter. Du er alene og har mye å slite med, men følger opp Petter så godt du kan. Du har vært veldig glad fordi han klarer seg så godt på skolen. Du har selv slitt faglig og vet hva det vil si å ikke mestre skolearbeidet.

## Råd og tips – hvordan gjør du det?

De nyutdannede deler erfaringer og det har utviklet seg et ønske om konkret hjelp, å ha en fast post som vi kaller *råd og tips*. Her har vi snakket om konkrete forhold som hvordan starte en time, hvordan plassere elevene i klasserommet, rutiner når elevene skal skifte aktivitet.

---

Det har endt opp med en samling av tips fra hele gruppen som hver enkelt kan velge å prøve. Disse rådene er pedagogiske råd, noe annet enn de rent praktiske som de må få på egen skole.

## De nyutdannedes selvforståelse

### *Tekstene til de nyutdannede*

De nyutdannede har gjennom alle samlinger skrevet logger og det finnes et stort materiale som dokumenterer hva som har skjedd i veiledningen. Gjennom loggene får man et godt innblikk i de utfordringer nye lærere møter. Selv om det de skriver om utfordringer ikke direkte er relatert til selvforståelse, viser det hva de synes er vanskelig, og det gir et bilde av hva som *kan* gi dem en følelse av hjelpeløshet. Det er ikke dermed sagt at de vil føle seg som brikker. Situasjonen de er i og mulighetene de får til å arbeide med utfordringene vil være med å bestemme den *tolkningen* de gjør. Det er forståelsen deres som er avgjørende.

Selv om noen mennesker har større tilbøyelighet til å oppfatte seg som brikker enn andre, altså at dette er en del av våre personlige forutsetninger (Nygård 1993), gir ikke datamaterialet grunnlag for å slutte noe om de nyutdannedes personlige forutsetninger. Det vi kan lese ut av tekstene, er noe om hvordan de tenker når de skriver om utfordringer og dilemmaer, og det sier noe om hvordan de nye lærerne tolker den situasjonen de er i.

Det er heller ikke noe grunnlag for å slutte seg til noen direkte sammenheng mellom det som de nyutdannede gir uttrykk for og veiledningen de ha deltatt i. Vi vet ikke hvordan de hadde tenkt uten veiledning. Det er imidlertid tre forhold/kilder som kan gi oss mulighet til å anta noe om den betydning veiledningen har for de nyutdannedes selvforståelse i yrket:

1. Veiledningen bygger på prinsipper og metoder som er utprøvde og som har til hensikt å fremme en tro på egen handlekraft, gi en selvforståelse som aktør.
2. I logger har de nyutdannede uttalt seg direkte om veiledningen. Vi har sett nærmere på to spørsmål som kan gi grunnlag for noen antagelser om en positiv effekt.
3. De eksterne evalueringen (SINTEF 2006) gir oss informasjon som kan vektlegges.

Fra loggene trekker vi her inn data fra:

1. Loggen: *Akkurat nå synes jeg den største utfordringen er...*  
Det som her er trukket frem om utfordringer er tatt fra hele materialet.
2. Loggen: *Noe jeg ønsker å få til som lærer er...*
3. Konstruerte dilemmaer
4. Selvopplevde dilemmaer
5. Mirakelspørsmål
6. Vurdering av veiledningen (to spørsmål)

Tekstene er hentet fra 16 nyutdannede i fire veiledningsgrupper. Alle gruppene har hatt samme veiledere, og de nyutdannede skrev tekstene i noen veiledningssamlinger. De ble brukt som utgangspunkt for veiledning.

---

11 førsteårsstudenter ble presentert for et dilemma etter 2. praksisperiode. Studentene hadde samme kontaktlærer, og tekstene ble skrevet i forlengelsen av kontaktlærersamtaler. Det ble informert om at de skulle brukes i et prosjekt. Hensikten var å se om de to gruppene – førsteårsstudenter og nyutdannede skilte seg fra hverandre i denne sammenhengen.

## **Utfordringer**

Det som er iøynefallende ved gjennomgang av loggene er at det i stor grad er felles utfordringer som kommer til uttrykk. De utfordringene som trekkes frem er pedagogiske utfordringer, faglige problemer er lite i fokus i utgangspunktet, selv om faglige forhold kommer inn i løsningsforslagene. Selv om de nyutdannedes selvforståelse er i fokus her, kan vi ikke la være å kommentere dette.

Nyutdannede lærere har en annen rolle og et annet ansvar enn de hadde da de var studenter. Slik må det være. Mange pedagogiske løsninger må læres gjennom erfaring. Overgangen fra utdanning til jobb fører for mange til det velkjente praksissjokket som lærerutdanningen har vært opptatt av lenge (Veenman 1984). Likevel gir de nyutdannedes erfaringer oss et klart bilde av behov for mer pedagogisk kunnskap på flere områder og dette burde få konsekvenser for vektleggingen av pedagogikk i grunnutdanningen.

Utfordringer de nyutdannede hyppig trekker frem er: Atferdsproblemer, mobbing, umotiverte elever, vurdering av elever, tilpasset undervisning, skole- hjem- samarbeid, grensesetting i forhold til privatliv/fritid, lærerrollen i forhold til andre myndighetspersoner (barnevern, politi), klasseledelse, samarbeid i kollegagruppen/team, oppstart av dag/time, forhold til flerspråklige elever og foreldre. Dette har vært gjennomgående temaer i alle de årene vi har veiledet nyutdannede.

Et eksempel på temaene fra veiledningen i én gruppe i ett av årene

- Hvordan skape orden og struktur i klasserommet?
- Hvordan få til en kreativ undervisning og samtidig arbeidsro i klasserommet?
- Hvordan samarbeide med kollegaer på samme trinn?
- Hvordan forholde seg til erfarne kollegaer, som vet "alt" og som tror at nyutdannede har lite å bidra med?
- Hvordan få tid til tilpasset opplæring for enkeltelever i klassen?
- Hvordan arbeide med tilpasset opplæring i aldersblandete grupper?
- Hvordan rekke over alle satsningsområdene skolen har?
- Hvordan få til et godt skole/hjem samarbeid?

Internasjonal forskning viser at nyutdannede lærere synes at de største utfordringene er å få disiplin i klasserommet, å motivere elevene, å håndtere ulikheter mellom elevene, å evaluere elevarbeid og å forholde seg til elevenes foreldre (Woolfolk 2004). De pedagogiske utfordringene synes altså å dominere også i andre land.

---

## **Viktig å få til som lærer**

Det er også stor grad av samsvar hos de nyutdannede i hva de ser som viktig å lykkes med:

*Noe jeg ønsker å få til som lærer er.....*

1. Møte elevene der de er, at de får positivt forhold til skolen, holde oppe motivasjonen hos elevene
2. Finne min måte
3. Huske å møte alle
4. Bedre oppfølging av enkeltelever, bedre planleggingsrutiner, tilpasset opplæring
5. Bedre rutiner særlig morgen og avslutning, foreldresamarbeid som fungerer godt, timeplanlegging og gode undervisningsopplegg, variasjon

Det er også hos mange ønske om å mestre utfordrende elever, som en uttrykker det: *Noen enkeltelever trenger litt oppdragelse.*

## **Konstruerte dilemmaer**

De nyutdannede har blitt presentert for dilemmaer som de skulle forholde seg til individuelt. De samme dilemmaene er brukt overfor førsteårsstudenter for å se om de møtte dilemmaene på en annen måte. Dilemmaene er brukt for å få innblikk i hvordan de tenker at de ville opptre i en situasjon som ikke har en løsning som er bedre enn en annen.

Jens Berthelsen sier at et dilemma kan forstås som et umulig valg, et problem uten en egentlig løsning. Han avgrensner et dilemma mot et problem ved at et problem kan være noe man har, mens et dilemma er noe man befinner seg i, det er mer personlig. Vi er i en situasjon som vi ikke vet hvordan vi skal takle, den følelsesmessige komponenten er sterkere (Berthelsen 2001 s. 31).

Dilemmaene som er brukt overfor studenter og nyutdannede lærere er konstruerte, delvis ut fra konkrete situasjoner som lærere har erfart og fortalt om, men de er ikke de nyutdannedes egne utfordringer. Det er derfor usikkert i hvilken grad dilemmaene virker troverdige for de nye lærerne, om de vekker følelser i dem, og om de løsningene de skisserer er de som de ville valgt i egen arbeidssituasjon. Ved å se på løsningsforslagene, kan vi likevel få et inntrykk av om de ser at de har mulighet til å ta ansvar og om de opplever seg som aktører i forhold til dilemmaet.

Jeg har prøvd ut tre forskjellige dilemmaer, men endte med å bruke dilemma 2 og 3.

---

### Dilemma 1

Du har satt deg inn i et nytt, databasert matematikkprogram som du har stor tro på kan hjelpe både de flinke og de svake elevene i klassen til å bli bedre i matematikk. Du ønsker å bruke noen ettermiddager sammen med elevene så de kommer fort i gang med programmet. Både elevene og foreldrene er tent på ideen.

Dagen etter første ettermiddagsøkt møter du en kollega som sier at det du gjør går utover arbeidstidsavtalen og at dette bryter med viktige prinsipper som fagforeningen har arbeidet for. Dette bryter med en felles oppfatning i lærerkollegiet om at man skal være lojal mot dette.

Hvordan vil du møte dette dilemmaet? Skriv ned dine tanker om situasjonen.

### Dilemma 2

Du har begynt i ny jobb på en skole, og etter en tid har du inntrykk av at skolen er altfor preget av system og rutiner. Rektor, som har jobbet der ett år, har brukt mye av sin tid til å innføre et system for å få slutt på mobbing og kaos - som han opplevde skolen var preget av da han begynte som rektor. Det er en forutsetning at alle følger dette systemet lojalt og han har fått med seg personalet på dette.

Du synes at arbeidsdagene blir rutinepregete både for deg og elevene og at kulturen har større åpning for tradisjonell undervisning enn kreativitet og utforskning. Du er bekymret for at systemet er slik at det hindrer elevene fra å oppleve glede ved å lære.

Hvordan vil du møte dette dilemmaet? Skriv ned dine tanker om situasjonen.

### Dilemma 3

Du underviser i en 4.-klasse. De tre 4. klassene på skolen har i år organisert elevene i 3 grupper på tvers av klassene. Elevene er i disse gruppene i matematikktimene to ganger i uken. Gruppene er satt sammen etter det nivået elevene har nådd i matematikk. Du og de andre i 4.- klasseteamet er fornøyd med ordningen og ser at elevene trives og har fremgang. Miljøet er godt i alle gruppene, og elevene er motiverte. Dere bestemmer dere for å fortsette med ordningen neste skoleår.

I august får skolen din ny rektor. Hun bestemmer raskt at nivådelte grupper ikke skal brukes på skolen. Hun er redd for at foreldre kan reagere negativt på disse gruppene.

Hvordan vil du møte dette dilemmaet? Skriv ned dine tanker om situasjonen og hva du ville gjort..

Det som preget både de nyutdannedes og førsteårsstudentenes arbeid med dilemmaene var at de tok dem alvorlig og arbeidet seriøst. Generelt er det liten forskjell på løsningsforslagene til de nyutdannede og studentene. Vi kan muligens finne en noe mer fornuftig, analytisk, ”demokratisk” tilnærming hos studentene, preget av at de er noe fjernere fra praksis og fra det de i virkeligheten ville ha gjort. Det kan også tolkes som en mer optimistisk og mindre problemfokuset holdning. Noen bare analyserer og bruker pedagogiske argumenter, men konkluderer ikke med hva de ville ha gjort. De nyutdannedes tekster inneholder mange av de samme argumentene, men noen er mer personlig utformet:

*- Jeg hadde kanskje gjort litt utradisjonell undervisning allikevel*



---

## Studentenes tekster om dilemmaer

Siden dilemmaet angår rektors beslutninger, kan det være av interesse å se hvordan studentene oppfatter rektor. Det vil ha mye å si for deres oppfatning av å være aktør. Tekstene gjelder dilemma 3.

Anton<sup>10</sup>:

Om lærerne er enige om at det var bra med inndelingen og om fremgangen er til stede, er dette de to viktigste argumentene.

Overfor rektor ville jeg pekt tilbake på året som gikk og eventuelt de klager foreldrene hadde.

Når det gjelder å overbevise rektor, ville jeg vist de to situasjonene i praksis. Da kunne rektor selv sett forskjellen. Om rektor hadde blitt overtalt til å dele syn med lærerne, ville rektor kunne gitt foreldrene svar på dere reaksjoner.

Petter:

Det er positivt at elevene får arbeide på eget nivå. Utfordring kan være at de med lavere nivå blir sett ned på av de andre.

Jeg ville observert nøye hvordan gruppene fungerte, og tatt et møte med foreldrene og hørt hva de synes om saken. Det er bedre å legge fakta på bordet enn å anta hva foreldrene mener.

Hvis det viser seg at gruppene fungerer så godt som nevnt over, og foreldrene var enige, ville jeg fortsatt med gruppene.

Vi ser her at lærernes mening og elevenes utbytte tillegges mest vekt. Det uttrykkes tro på at rektor kan overbevises/overtales. Den siste loggen trekker også inn foreldrene, men konkluderer med å gjøre dette uavhengig av rektors mening – uten å problematisere det. En annen viser respekt for rektor, men omgår problemet ved å finne løsning i egen klasse:

Hans:

Jeg ville snakket med rektor og fortalt hvor godt denne ordningen fungerte forrige skoleår. Vist til resultater osv.

Ingen foreldre reagerte negativt i fjor.

Arrangere en spørreundersøkelse blant elever og foreldre?

Hvis det hadde vært helt uaktuelt å fortsette med nivådelte grupper:  
Undervisningen i klasserommet hadde blitt lagt opp på en slik måte at det på en måte ble flere nivåer. Ulike oppgaver, for eksempel ulikt hjemmearbeid.

---

<sup>10</sup> Alle har fått fiktive guttenavn – kjønn er ikke i fokus



---

Ola:

Disse lærerne har helt sikkert erfaring fra andre typer organisering og undervisning, og siden de synes at det går bra med nivådelte grupper, burde dette tas opp i plenum før noe ble endret.

Lærerne kjenner både elevene og skolen mye bedre enn den nye rektoren. Derfor synes jeg ikke at han kan bestemme dette alene. Samtidig bør det bli innkalt til foreldremøte om dette, slik at også de får høre om situasjonen og kan si hva de mener.

Like viktig er elevenes mening. De bør også bli informert og få sjansen til å si hva de mener er den beste undervisningsinndelingen.

Ola mener at rektor ikke kan bestemme alene, mangler kunnskap. Det samme kommer frem i denne loggen:

Ivar:

Jeg ville gått inn på hvor stor forskjell det var på elevene før og etter denne ordninga blei innført. Vist til faktiske resultater. Kunne og hatt et foreldremøte for hele trinnet der vi la fram for foreldrene hvor viktig dette var. På den måten fikk vi vist rektor at foreldrene er på vår side.

Det kan og være et ressursbesparende tiltak, siden undervisningen blir mer tilrettelagt den enkelte elevs nivå. Denne rektoren har helt sikkert for lite kunnskap om denne måten å jobbe på, og vil gjøre ting på sin kjente måte.

Erik er opptatt av rektors autoritet

Erik:

Man må jo nesten bare følge bestemmelsene fra rektor. Selv ville jeg være for nivåinndelte grupper, fordi jeg har vært på en praksiskole som praktiserer denne ordningen, og har sett hvor godt det fungerer. Foreldre kan nok være kritiske til at barna deres skal plasseres i gruppe etter hvor sterke de er, men antakelig vil de med tiden innse hvor godt det fungerer. Hvis jeg hadde vært i denne situasjonen, ville jeg arbeidet for å beholde ordningen, men ut i fra det må man jo bare gjøre sånn som rektor bestemmer.

Her ser vi det sterkeste uttrykk for holdning til rektor som autoritet i loggene fra studentene. Vi har altså en variasjon fra å sette i gang uten tillatelse til å fastsette helt klart hvem som bestemmer. Likevel uttrykker ikke den siste studenten opplevelse av å være uten innflytelse. Han ville arbeide for å beholde ordningen. Han uttrykker også optimisme i forhold til at foreldre med tiden vil forstå.

I tabellen på neste side er det oppsummert hva studentene tenker om dilemmaet i forhold til de enkelte aktørene, og hva de ville ha gjort. Ingen av disse studentene gir uttrykk for at de er hjelpeløse eller føler seg som brikker overfor dilemmaet, tvert i mot ser de mange løsninger og tiltak de ville sette i gang.

### Oversikt over studenters tanker om dilemma 3

Rektor	Foreldre	Elever	Kollegaer	Tiltak
Kan overtales		Fremgang	Enige	Overtale rektor, rektor svarer foreldre
Tviler på rektor	Foreldre må da vite	Motiverte		Vise rektor resultater
Dialogpartner	Foreldre må da vite	Trives elevene?		Foreldremøte; la foreldrene bestemme: Ta opp med rektor
Dialogpartner				Møte med kollegaer + rektor + foreldre, god dialog; pedagogisk diskusjon
Problematiserer rektors argumentasjon Rektor blir ikke hørt		Stigmatisering?		Observere elevene, møte med foreldre – fortsette med gruppene
Handler mot bedre vitende		Elevenes mening viktig	Lærerne kjenner elev/skole bedre Vektlegg læreres erfaring	Ta opp i plenum, foreldremøte
Aksepterer rektors autoritet, men vil selv sjekke				Snakke med rektor, spørreundersøkelse blant elever + foreldre alternativt: nivådeling i klassen
Rektor kan overtales		Mål; Fremgang		Foreldremøte – dele erfaringer, ikke fokusere på nivå
Må følge rektors autoritet	Innse når de erfarer			Arbeide for – men tilpasse
Kan overbevises med fakta, pedagogikk + ressurser				Vist faktiske resultater Foreldremøte
Rektor behøver ikke å ha rett, men må gi tillatelse				Foreldremøte, snakke med elever
Tviler på rektors mening				Ingen forslag

### Nyutdannede læreres tekster om dilemmaer

De to neste tekstene fra de *nyutdannedes* logger fra dilemma 2 uttrykker også mange løsninger og tiltak. Men sier også noe annet: Hadde jeg egentlig gjort dette? Elias sitter i et vikariat, som de fleste nyutdannede gjør, og den situasjonen kan få ham til å føle seg som en brikke: jeg må bare tilpasse meg og gjøre det som ledelsen venter – ledelsen har makt til å velge meg bort til neste år. Søren tar frem sin usikkerhet: Er det meg det er noe galt med? Jeg hadde nok ventet, for å være ærlig.

---

Elias:

Diskutere med kolleger på teamet - uformelt/formelt.

Hvis jeg har ideer/forslag, vil jeg komme med disse. Hvis strukturen hindrer gjennomføring kan spørsmålet reises om oppmykning av reglene.

Snakke med ledelsen (rektor). Først i uformell samtale, eventuelt i medarbeidersamtale.

Forklare hvorfor jeg opplever situasjonen slik jeg gjør.  
Være konkret.

**Kvier jeg meg for å ta konflikter - ett års ansettelse - Vikariat? JA.**

Søren:

Lete etter muligheter som gjør at man kan bruke sin kreativitet inne i disse rutinene.

Ta det opp og si hva jeg mener er galt med reglene og rutinene. Si fra om hvilke regler jeg synes setter en stopper for kreativiteten og utforskningen.

Vurdere hva som fungerer og ikke fungerer av reglene og rutinene.

Snakke med kollegaer om det jeg mener er feil.

**Er det meg det er noe (galt) med? Hadde nok ventet, for å være helt ærlig.**

Martin skriver (dilemma 3):

- Hvis et team står sammen og er enige bør dette ha mye å si. Det er vi som er i klasserommet og ser.

Odin skriver:

- Må prøve å gå i dialog med rektor.....

Vi ser i oversikten på neste side at de nyutdannede i stor grad tviler på rektors vurdering – det er naturlig ut fra premissene i dilemmaet. De fleste vil bruke argumenter og informere, *overbevise, påvirke* rektor. Foreldre trekkes også inn. En ville ignorere rektor, en stoler på rektor og ville vel fulgt henne. De fleste gir inntrykk av en optimisme når det gjelder å kunne argumentere seg frem til en løsning.

### Oversikt over nyutdannede læreres tekster om dilemma 3

Rektor	Foreldre	Elever	Kollegaer	Tiltak
Nevner ikke		Utbytte for elevene?		Pedagogiske argumenter for. Ikke konklusjon
Skal informeres, påvirkes, tvil om rektors kunnskap	Oppvurderes			Opplyse rektor ved å la elever og foreldre fortelle
Rektor må overbevises, men respekt for at rektor har det siste ordet				Dialog, alternativ tilbake i klassen. Diskusjon i hele personalet + foreldre
Rektor må informeres	Foreldre må da vite	Mer motivert av dette, fremgang	Vi er de som vet beste	Ta opp på foreldremøte, vise rektor resultater
Ignorere rektor (nevnes ikke)	Blir enige hvis de ser at det er bra	Bra for elever	Bra for disse	Fortsette, pedagogiske argumenter. Foreldremøte
Rektor pålegger – ingen rom for diskusjon			Team må være enige	Argumentere, men liten tro på å bli hørt
Tviler på rektor, sjekke selv				Foreldremøte med rektor, finne ut hva foreldre + elever mener. Alternativt forslag
Stoler på rektors utgangspunkt, underforstått aksept	Skjønner foreldrene			Forklare foreldre, bevisstgjøre elevene
Rektor trenger informasjon				Bruke elever til å informere rektor, foreldremøte
Tviler på rektor: Bør høre på lærerne, møte foreldrene	Reaksjon ville ha kommet	Se elevenes ståsted	Lærerne vet best om det som skjer i klassen	Foreldremøte. Rektor inviteres til å observere

Med logger som datagrunnlag vet vi ikke hva de nyutdannede *egentlig ville ha gjort*. I samtalene i gruppene har vi fått innblikk i at det å være nyutdannet, i vikariatet, i seg selv vil kunne fremme en følelse av å ikke kunne influere på sin egen situasjon. Det kan gi en

oppfatning av at man ikke har noe valg, og ikke kan ta noe personlig ansvar. Hvis en slik tilstand varer over tid, er det negativt for selvforståelsen. Gjennom veiledningen får de nyutdannede reflektert over hva de kan gjøre og hvilken konsekvens deres handlinger egentlig vil få.

Som en sier: *Vanskelig som ny lærer å "kritisere", systemet og rutinene på skolen. Jeg hadde kanskje gjort litt utradisjonell undervisning allikevel?*

### **Selvopplevde dilemmaer**

De nyutdannede ble også bedt om å skrive om et dilemma de selv hadde vært i. Det ble gjort for å se om et mulig større engasjement og mer følelser knyttet til en selvopplevd situasjon ville føre til andre løsninger/mangel på løsninger.

Når de nyutdannede skrev om egne dilemmaer, ga det oss et annet innblikk i deres egne utfordringer. Utfordringene er plassert i skjemaet under. Rubrikken aktør/brikke er et forsøk på å tolke deres opplevelse i situasjonen.

<b>Dilemma</b>	<b>Aktør/Brikke</b>	<b>Hva gjør jeg?</b>
1. Hvordan følge skolens prioriteringer i norsk og matte når elevene ikke har generell kompetanse som trengs	A	Stoler på eget valg. Gjør så godt jeg kan
2. Team som ikke fungerer. Jeg gjør alt for mye arbeid	A	Jeg blir leder for teamet
3. Klassen blir delt i to, som ledelsen har bestemt	B/A	Ta opp eller håpe?
4. Samarbeid med trinnleder, for forskjellige, jobber mye alene	A	Samarbeid om det som går, men fortsette med det jeg mener er best
5. Foreldre forstår ikke at jenta ikke kan bli tannlege. Har jeg ikke vært tydelig nok?		Ingen forslag
6. Elev som skal til rektor når han bråker eller ikke gjør arbeidet	B?	Ble sendt til rektor – men var dette det beste han kunne prestere?
7. Samarbeid i klassen med erfaren lærer. Han har mer respekt, er ledende	B	Valgte ikke konfrontasjon

---

I dilemma 1, 2 og 4 ser vi helt klare utsagn som tyder på at den nyutdannede føler seg som aktør i situasjonen. Dilemma 3 viser usikkerhet på om det er noen vits i å gjøre noe. I veiledningen ga den nyutdannede uttrykk for å ha lite håp om å bli hørt og var motløs for dette:

Klassen blir delt i to grupperom, også når jeg er alene. Det er stressende for meg, dårligere læringsbetingelser. Dårlig at ledelsen ikke er brukerorientert.

Jeg har kommet til at jeg skal:

- Gi tilbakemelding til ledelsen
- Håpe at det går over til høsten
- Håpe at jeg takler det bedre etter hvert (organisere annerledes)

Dette er et eksempel på at en nyutdannet føler seg behandlet som en brikke og er usikker på om hun kan gå til ledelsen. Det kan leses mye usikkerhet og lite følelse av kontroll i formuleringen: *håpe at det går over, håpe at jeg takler det*, som om det er noe utenifra som skal få noe til å skje, et mirakel?

Dilemma 6 er interessant fordi det dreier seg om en avtale om konsekvenser for en vanskelig elev som er vanskelig å følge opp for den nyutdannede læreren:

Per skriver:

Atferdsproblemer. Hvis han lager uro i klassen eller ikke gjør oppgavene han får beskjed om, skal han følges til gangen utenfor rektors kontor.

Natur og miljø: Gjorde ikke arbeidsoppgavene - nekta - men satt og leste i en bok som ikke var relatert. Leste til tider høyt, forstyrra litt, men var mye bedre enn hva han pleier.

Bestemte meg for å ta han ut av klassen. Bråk, uro, måtte ha hjelp av annen lærer for å få han med.

Dilemma: Var det det beste han kunne prestere i timen?

Læreren uttrykker her tvil om den avgjørelsen som han har tatt. Avgjørelsen var ikke helt hans – har han gjort urett? Det er plassert *B?* på ham fordi han nok hadde en opplevelse av at konsekvensen måtte gjennomføres - ble den opplevd som en tvang som gjorde ham hjelpeløs?

## **Mirakelspørsmål**

*Mirakelspørsmål* (fra LØFT- metoden) har ført til tekster som viser hva som er særlig utfordrende for de nyutdannede. Utgangspunktet for å bruke mirakelspørsmål i LØFT er et problem klienten strever med. Vi brukte mirakelspørsmålet uten å ha tatt opp en utfordring først. Gjennom tekstene kom utfordringene frem.

---

Mirakelspørsmål: Forestill deg at i natt mens du sover skjer det et mirakel som gjør at utfordringen din forsvinner for godt.  
Hva ville vært annerledes neste morgen?  
Hvordan ville kollegaene dine merket dette?  
Hvordan ville elevene dine merket dette?

Her er tatt med noen tekster som klart belyser noen områder hvor de nyutdannede har ønsket et mirakel. De er gruppert i tre grupper: *Elever som er utfordrende*, *Vurdering og Tid*.

### *Elever som er utfordrende*

- At jenta som alltid bruker sur og sutrete stemme, har blid stemme. Hun kan svare med glimt i øyet, og ta ansvar selv, ny mestringsstrategi.
- Endring for en vanskelig elev. Det ble ro i klassen og arbeidsro, de andre elevene ble ikke forstyrret hele tiden. Kollegaene ville merket at jeg ble mindre frustrert.
- Eleven kommer blid/opplagt og motivert til skolen. Klager ikke over vondt i magen eller spør om å gå hjem lenger. Kollegaene vil merke det siden hun har vært det ene problemet, men se en annen årsakssammenheng enn jeg.
- Elevene... pratet om hvorfor hun er mye borte vil forsvinne.
- Eleven vil selv få en mye bedre progresjon i læringa.
- Elevene er ikke aggressive lenger. Det blir morsommere å undervise i klassen. Ikke mer slåssing i friminuttene, banning. Jeg kunne brukt mer tid på det faglige enn det sosiale i klassen. Elevene fikk også mer utbytte av undervisningen. ( Under utredning).
- Det ville vært roligere i klasserommet. Ingen som hylar. Elevene slapp å være redde. Kollegaene ville merket dette ved at jeg ikke kom fraværende og frustrert inn i på kontoret. Elevene ville merket dette ettersom jeg slapp å heve stemmen og ta elevene tilside/ut av klasserommet. Og de ville ikke blitt slått, sparket, dyttet. Altså . . en bedre dag for oss alle!
- Eleven får med seg assistent i alle teoretiske fag, som kan lese igjennom oppgaver og veilede ham. Han ville vært fokusert og lært mer. Kanskje ikke eleven ville likt å ha en hjelper hele tiden?

Merk det siste spørsmålet: den nyutdannede ser gjennom elevens øyne, og gjør det i et aktørperspektiv. I annen forskning er det vist at det ofte er en forskjell på nyutdannede og mer erfarne lærere at de nyutdannede er mest opptatt av sin egen rolle - ”hvordan klarer jeg meg?”, mens de erfarne fokuserer mer på eleven (Woolfolk2004, s. 32 ).

Mirakelspørsmålene gir det klareste uttrykket for hvilke store, vanskelige utfordringer de nyutdannede møter og at mange opplever hjelpeløshet overfor spesielt utfordrende elever. Knyttet til situasjonen i klasserommet, kan vi ut fra dette tolke at de føler seg som ”brikker i de vanskelige elevenes vold”. Hvis dette blir dagliglivet, at de stadig står overfor utfordringer de ikke ser mulighet til å løse, kan det utvikle seg slik at de kommer i en tilstand av lært

---

hjelpeløshet (Nygård 1993). Lært hjelpeløshet gjør at de slutter å tro på noen løsning, blir tiltaksløse og uten motivasjon, og kanskje slutter som lærere.

Derfor er det spesielt viktig at vi i veiledningen bruker miraklene videre som grunnlag for det vi arbeider med. Hva skal til for at miraklet skal skje? Kan du gjøre noe? Kan andre gjøre noe? Når vi deler erfaringer rundt dette opplever vi at de nyutdannede er aktører – de ser løsninger – og de ser at de ikke er alene om opplevelsene. I veiledningen hjelper vi dem til å finne små skritt de kan ta, og til å sette seg realistiske mål. Å sette realistiske mål er sentralt i veiledning, vi har sett at det også var en komponent i DeCharms program for utvikling av ”origin” - forståelse.

Fra å oppleve hjelpeløshet, fra å tenke at de ikke har evne til å løse problemene, fra å attribuere til egne evner eller andre forhold som ligger utenfor deres kontroll – går veisøkerne over til å attribuere til forhold som de har mulighet til å gjøre noe med. De utvikler tro på at egen innsats er verdt å forsøke. At de blir mer løsningsfokuserte og utvikler selvforståelse som innebærer tro på egen handlekraft når de står i de vanskelige situasjonene er av stor betydning for motivasjon i arbeidet og for at de i det hele tatt skal mestre lærerjobben.

Som konklusjon kan vi si at de nyutdannede som opplever en situasjonsbestemt selvforståelse som brikke i møte med vanskelige elever, kan se ut til å bli snudd i retning aktør gjennom veiledningen.

### ***Vurdering***

- At alle karakterer er satt og at alle elevene er fornøyde.

### ***Tid***

En skriver:

Tiden måtte nok ha stoppet litt opp så jeg rakk å få hentet meg inn. Forberedt de siste ukene, gitt videre alt som skal gis videre. Jeg ville våknet og tenkt at jeg er i rute. Kollegaene ville merket at jeg var rolig og hadde full oversikt. Det samme ville elevene merket, at jeg var fullt og helt tilstede i timen. Ikke trengte å avtale andre ting underveis.

Dette miraklet er bare nevnt av én, men tas med fordi tidsbruk, tidsplanlegging, tid til hver elev, ”hvordan ikke drukne i arbeid”, ofte har gått igjen i veiledningen. Derfor er det overraskende at bare én har valgt et mirakel med tid. Det kan kanskje skyldes at ”mirakel” assosieres med noe mer dramatisk enn tidspress, som oppleves mer som en permanent slitsom tilstand.

### ***Om veiledningen***

På siste samling skrev alle en vurdering av året. To spørsmål er av interesse når det gjelder selvforståelse:

***Det jeg har opplevd som viktigst ved veiledningen er.....***

Svarene kan her samles i ni grupper:



- 
- Samtale
  - Aktuelle temaer
  - Ny innfallsvinkel
  - Møte andre i samme situasjon
  - Dele erfaringer
  - Bevisstgjøring av egen lærerrolle
  - Snakke med andre med kompetanse og erfaring
  - Snakke om ting som ikke er like lett å ta opp med kollegaer
  - Prøvd/lært nye metoder (veiledningsmetoder)

Sitater fra loggene:

Men mest positivt er at det har gjort meg til en sterkere person - ser litt dypere. Å være mer selektiv er en utfordring for meg og det å sette grenser.

Jeg har opplevd å gå fra veiledning med følelsen av at jeg tenker og gjør mye som er bra.

*Veiledningen har påvirket/ikke påvirket min lærerrolle....*

Alle mener ja<sup>11</sup>. Svarene kan samles i åtte forhold:

- Blitt mer bevisst på hva slags lærer jeg er og hva slags lærer jeg ønsker å være
- Tatt opp ting
- Blitt tryggere
- Blitt mer løsningsorientert enn problemorientert
- Mer bevisst på utfordringer
- Tenker annerledes i ulike situasjoner, gjort konkrete tiltak
- Andre har samme problem, problemene er ikke unike
- Bedre selvtillit, tenker som en lærer

Sitater fra loggene:

Ved å få veiledning og diskutere egne problem i grupper har jeg fått nye vinklinger og løsningsforslag. Disse har gjort at jeg har endret min oppførsel i klasserommet.

Fordi vi har snakket om struktur i klasserommet. Har hjulpet meg til å tenke mer på hvordan jeg vil ha det i mitt klasserom.

Det har bare påvirket meg i noen grad, men særlig de første gangene jeg kom hit ble jeg fylt av nytt mot.

---

<sup>11</sup> To deltakere i en gruppe det ene året mente de ikke hadde fått utbytte. Veilederne finner her en klar sammenheng med deres uttrykte forventninger om at de skulle få et fagkurs.

---

I loggene trekker de nyutdannede frem at det er fint å erfare både hvor likt og forskjellig andre opplever situasjoner - de er i samme båt, men det fins mange løsninger. Svarene viser at de ikke bare *tenker* annerledes, men at de også handler mer ut fra det de ønsker.

De trekker også frem at de ønsker at veiledningen skjer utenfor egen skole.

## De nyutdannede som endringsaktører

*Alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere. De er skolens viktigste ressurs. Derfor er det en sentral oppgave å styrke og videreutvikle læreres faglige og pedagogiske kompetanse og å motivere for forbedringer og endringer. (St.meld.30)*

### Å utvikle sin egen læreridentitet

*Da ville jeg blitt en utmerket lærer. Hatt full kontroll på klassen og visst eksakt hva jeg skal gjøre til enhver tid, omtrent. Elevene ville nok hatt det litt strengere og vært roligere.*

Sitatet er hentet fra en av de nyutdannedes ”mirakler”. Han uttrykker tvil om han er for snill, er det for mye bråk? En utmerket lærer er nok strengere enn jeg er. Det uttrykkes et ideelt krav til å være en vellykket lærer, en forestilling om at det er mulig for en lærer å ha full kontroll og vite (nesten) eksakt hva en skal gjøre.

Dette miraklet sier på en enkel måte noe om hva som preger situasjonen for mange av de nyutdannede: en usikkerhet på egen lærerrolle, et behov for å finne ut hvilken lærer de ønsker å bli. Nå står de alene, nå ligger mulighetene foran dem, nå har de muligheter til å gå inn i den nye jobben og være aktør. I denne kritiske fasen er det veiledning kommer inn. Nettopp *det* er det veiledningen skal gi rom for: Å selv ta tak i sin egen utvikling og få utvikle det man tror på. Veiledning er ikke et hjelpetiltak for de som ikke klarer jobben.

## De nyutdannedes situasjon

De nyutdannede har utdanningen bak seg, er nye på en skole og får veiledning som et fristilt tilbud. Det er flere forhold ved det å være nyutdannet som kan gi en opplevelse av å ikke ha kontroll.

### Skolen

Disse tre sitatene viser tre viktige forhold de nyutdannede opplever på egen skole.

1. *Jeg føler meg på mange måter litt "ensom" ute i skolen. Jeg har ikke noe team å diskutere saker med. Håper disse samlingene skal hjelpe meg i forhold til å snakke om ting jeg lurer på...*

- 
2. *Fint å reflektere sammen med andre på mitt nivå, ikke bare sammen med ”hardbarka” lærere på skolen.*
  3. *Kvier jeg meg for å ta konflikter – ett års ansettelse – Vikariat? JA.*

### ***Ensom på egen skole***

Det å være nyutdannet kan føles ensomt. Det uttrykkes et ønske om å bli sett som *nyutdannet*. De fleste skoler har et opplegg for nyutdannede med fadderordninger og mer eller mindre organisert veiledning. Ofte er skolens støtte sentrert rundt rent praktiske forhold og ikke nok til å møte de nyutdannedes behov for støtte i egen utvikling. De savner noen på eget nivå.

### ***Å hevde seg blant kollegaer***

Erfarne kollegaer kan være en stor støtte for nyutdannede, men det kan være vanskelig å bruke dem når det oppstår utfordrende situasjoner eller usikkerhet på egen mestring. *Valgte ikke konfrontasjon..... Er det meg det er noe (galt) med?.... Hadde nok ventet, for å være helt ærlig* – er uttrykk for vegring mot å stå opp med egne meninger eller ta konflikter. Når en nyutdannet lærer samarbeider med en erfaren er det også en utfordring å få til et likeverdig forhold: *I klassen fremstår han som den ledende. Han har mye respekt hos elevene, jeg har mindre.*

Å møte andre nyutdannede, utenfor egen skole oppleves som en befrielse. De nyutdannede uttaler så å si enstemmig at det er viktig at veiledningen skjer løsrevet fra egen skole.

### ***En usikker arbeidssituasjon og konformitetskrav***

De nyutdannede uttrykker også at det er vanskelig å stå på egne avgjørelser når de ikke er sikret jobb videre. De fleste nyutdannede er ansatt i vikariater og er avhengige av å gjøre en god jobb for å bli tilsatt neste år. De opplever å være i en situasjon hvor de blir vurdert. Det blir viktigere å finne ut hva skolen forventer enn hva man selv har å tilføre. Flores viser i sin forskning på nyutdannede at seks av ti nyutdannede gir opp ”sitt eget prosjekt” og sine egne tanker om hva som er god undervisning og tilpasser seg til en tradisjonell lærerrolle. (Flores 2006). De skifter fra en mer induktiv og elevsentrert tilnærming til en mer lærerstyrt. Hun finner at egen bakgrunn i kombinasjon med hvordan de opplever skolekulturen og ledelsen, bestemmer utviklingen for de nyutdannede lærerne.

Det er et kjent fenomen i organisasjonspsykologi at kulturer har en innebygget mekanisme for å opprettholde seg selv (Schein 1987). Sundli redegjør for Scheurichs forskning om skolekultur som konkluderer med at skolen i liten grad er et sted for læring, men i større grad er et kulturelt og sosialt system som har sosialisering til et politisk system som hovedoppgave (Sundli 2002).

Våre data sier lite om hvordan de nyutdannede føler seg møtt som fagpersoner. Annen forskning har gitt indikasjoner på at lærerutdanningen har lav status i praksisfeltet. Brusling

---

diskuterer om lave forventninger til utdanningens betydning, fører til at arbeidsplassens kultur og kompetanse gis forrang fremfor det de nyutdannede bringer med seg fra utdanningen. Å slippe til nyutdannede med ny kompetanse kan bety nytutvikling for skolen. Når utdanningen har lav status, kan det bety liten toleranse for at de nyutdannede ikke er ”produktive” fra første stund. Skolen forventer seg heller at de nyutdannede tilpasser seg en arbeidskultur med lite rom for avvik (Brusling 2006).

På denne bakgrunn er det naturlig at de nyutdannede oppfatter at det å være en god lærer, en som får jobb videre, er en som ikke *tilfører* noe nytt, men en som *tilpasser seg* godt. Med den nye læreplanen Kunnskapsløftet, og tro på endring i skolen gjennom fokus på *skolen som en lærende organisasjon*, kan denne tilpasningsmekanismen være en vesentlig hindring. De nyutdannede kan være en ressurs i nyskaping og nytenkning, og denne ressursen kan altså skolesystemet gå glipp av. De nyutdannede sosialiseres inn i skolens kultur.

Som en konklusjon kan vi si at skolen kan for de nyutdannede oppfattes som et sted som kan utøve makt og stiller krav til konformitet. Dette vil være en utfordring for deres selvforståelse i lærerrollen.

## **Veiledning som løsning**

### ***Veiledning i lærerutdanningen***

Lærere har møtt veiledning i lærerutdanning, både i forbindelse med faginnlæring og oppgaveskriving på høyskole og i praksis. Den mest systematiske veiledningen i forhold til egen lærerrolle har de fått av øvingslærere i praksisperioder. Sundli har forsket på veiledning i lærerutdanningen og betegner den som kloning. Målet for veiledning blir å opprettholde skolen slik den er og følgelig blir nye lærere klonet til å bli en del av dette. (Sundli 2002). Hun finner at kloningen virker best for studenter med øvingslærere av samme kjønn. De utfører arbeidet så likt øvingslærer som mulig.

*Resultat og kvalitet av kloningen vurderes mer ut fra generelle og underforståtte kriterier for tilpasning til organismen enn som oppnådd erfaring, personlig utbytte eller problemer å overvinne for studentene (Ibid s. 67).*

Veiledning som del av lærerutdanning kan altså se ut til å være så nær knyttet til skolens kultur at den derved fanger studentene i denne mekanismen. Sundli er også opptatt av den dobbelte funksjonen i veiledningen. Veiledningen som studentene får i praksis er nær knyttet til skikkethetsvurdering.

Erfaring med veiledning i en situasjon preget av kontroll har altså de nyutdannede med seg fra sin utdanning. Dette kan være en grunn til at de nyutdannede ønsker veiledning i ”nøytrale” omgivelser.

---

## ***Veiledning av nyutdannede***

SINTEFs evalueringsrapport sammenfatter at de nyutdannede lærerne gjennom veiledningen har fått

- Bedre evne til refleksjon over egen praksis
- Tro på egne evner
- Bedre håndtering og mestring av møtet med elevene
- Bedre håndtering og mestring av arbeidssituasjonen

Opplevelse av mestring er avhengig av å føle seg ansvarlig for sine handlinger, av en følelse av å ha kontroll. Det er usannsynlig at man samtidig kan føle seg som en brikke uten mulighet til å påvirke sin situasjon og samtidig føle mestring. Tro på egne evner må vi vel med andre ord kunne si er tro på egen handlekraft - iallfall er en attribusjon til egne evner positivt for følelse av å kunne påvirke egen situasjon. Det ser altså ut som veiledningen har hatt betydning for de nyutdannedes selvforståelse.

Helt ny forskning har sett på hvordan nyutdannede lærere selv rapporterer at de mestrer jobben to år etter at de var ferdig utdannet (Brusling 2006). Av variablene *samlet studieutbytte, egen studieinnsats, bedømt utdanningskvalitet, forventninger til kommende arbeid som lærer, "commitment" til læreryrket, "commitment" til arbeidsplassen og starthjelp på arbeidsplassen* var det bare starthjelp som ga signifikant bidrag til å forklare varians i mestring. Variablen mestring var i analysen sammensatt av svar på om man var fornøyd med kvaliteten på arbeidet sitt, med sin måte å løse problemer på og med samarbeidet med kolleger.

Det går også frem av Bruslings forskning at bare 24 % av lærer får systematisk veiledning, samtidig som de rangerer veiledning som det viktigste av 6 metoder for å fremme profesjonell utvikling.

### ***Veiledning: kloning eller utvikling av aktører***

En svært tydelig forskjell på den veiledningen Sundlis forskning dreier seg om og veiledning av nyutdannede, ligger i *kontroll* og *vurdering*. Lærestudenters veiledning er en del av utdanningen og derved obligatorisk, og den er en del av et system som skal skikkethetsvurdere og sertifisere.

Selv om metoder og ideologi skulle være ganske like, er det maktforholdet og de rollene som veileder og veisøker<sup>12</sup> har, vesensforskjellig. Øvingslæreren blir sett på som ekspert som legger premissene for veiledningen og i stor grad styrer innholdet og skal vurdere resultatet. Det er ikke mulig å gi det rom for egenvurdering og likeverd som Kelly setter som premiss.

Veiledningen for de nyutdannede er et "frirom", de nyutdannedes arena for å utforske det de selv er opptatt av og hvor de er likeverdige. Utgangspunktet er de nyutdannedes egen oppfatning av problemene.

---

<sup>12</sup> Veisøker brukes her om den veilede part i veiledningen- selv om det passer dårlig på de som veiledes i grunnutdanningen - veiledningen er pålagt, ikke søkt.

---

*Det er godt å få et pusterom og reflektere sammen med andre.*

*Jeg føler at jeg får mer selvtillit av å dele erfaringer med andre i samme situasjon som meg.*

Både det å være utenfor egen skole og det å møte andre i samme situasjon blir fremhevet av svært mange som positivt. Det likeverdige i situasjonen, samtidig som den er fri for kontroll, er sentralt. De er i en nøytral setting, et ”pusterom”, og det er ikke noen til stede som skal vurdere om de er gode nok, som har makt til å gi dem videre jobb neste år, de er ikke sammen med kollegaer som de må ivareta sin posisjon i forhold til. De er ikke bundet av en skolekultur: sånn gjør vi det her. Det er rom for å ta eget ansvar ut fra egne ressurser.

Det utvikles heller ikke noe maktforhold mellom deltakerne i gruppen, fordi aktiviteten i gruppen ikke har som mål å oppnå enighet, finne den beste løsning for alle – altså ikke inneholder diskusjoner hvor den sterkeste kan vinne. Veilederne gjør en viktig jobb i å fordele tiden på alle deltakerne, slik at ingen kan ta over og dominere.

<b>Utdanning</b> Skikkethet, sertifisering	<b>Veiledning</b> Følelsesmessig støtte Støtte til problemløsning	<b>Skole</b> Sånn gjør vi her Får jeg jobb? Ensom
<b>EVALUERING</b>	<b>FRIROM</b>	<b>MAKT</b> <b>KONFORMITET</b>

*De nyutdannedes ulike arenaer*

De nyutdannede fremhever som positivt at de får hjelp til å løse problemer. Like viktig er den tryggheten og følelsesmessige støtten som de opplever i å møte andre i samme situasjon og erfare at de har de samme utfordringene. De samme erfaringene rapporteres fra andre land med liknende organisering av veiledning av nyutdannede. En rapport fra et tilsvarende opplegg for nyutdannede i Illinois viser at de nyutdannede trenger praktiske råd som de kan bruke umiddelbart. Men like mye gir de uttrykk for at de trenger den følelsesmessige støtten som ligger i å møte andre i samme situasjon, andre som ikke presser dem inn i en form:

*Emotional support that does not force one into another's mould: "...together as peers without worrying....." ( Chubbuck, Clift, Allard, Quinland 2001, s. 371).*

Den følelsesmessige støtten mangler i følge rapporten i de nyutdannedes skoler, spesielt der hvor det bare er én nyutdannet. Den tryggheten de opplevde i veiledningen, knyttes til at veiledningen var utenfor egen skole og dermed fri for evaluering. Den ble opplevd som en ”outside ventilation”. I denne rapporten ble de nyutdannedes behov for en trygg og ikke-evaluerende veiledning særlig relatert til deres behov for å utforske sin egen ”teaching style”.

De nyutdannede er altså opptatt av å utvikle sin egen læreridentitet, og for å komme videre i den utviklingen må de oppleve seg som aktører. Den erfaringen vi har innhentet i vårt prosjekt viser at det at veiledningen skjer *utenfor* utdanningen og *utenfor* egen arbeidsplass, i en gruppe hvor de nyutdannede ikke vurderes og må strekke seg for å tilfredsstille utdanningsmål

---

- eller være flinke overfor ledere og kolleger - er en forutsetning for at evalueringen er så positiv. Det ser ut til at det er en forutsetning for at veiledningen skal bli viktig for lærere, både for deres videre profesjonelle utvikling og for deres motivasjon til å bli i yrket.



---

## Litteraturliste

- Berthelsen, J. *Dilemmaet som lærer- om undervisning med læring gjennom dilemmaer* København: Forlaget Samfundslitteratur 2001
- Andersen, T. Mellommenneskelige forhold, språk og forståelse i *Fokus på familien* Vol. 20, s. 33 – 43 Oslo: 1992
- Bandura, A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall 1997
- Bedrosian, R.C. & Beck, A.T. Principles of Cognitive Therapy. I M.J. Mahoney (Ed.) *Psychotherapy process. Current issues and future directions*. New York: Plenum Press 1980
- Berg, I.K. 1994 i Langslet, G.J. *Løft- Løsningsfokusert tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning* Oslo: Gyldendal Akademisk 2000
- Brusling, C. *Professionskvalifisering och handledning*. Paper presentert på veiledningskonferanse i Jønkøping 2006.
- Bråten, I. (red.) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt- kognitivt perspektiv* Oslo. Cappelen Akademisk forlag 2002
- Bråten, I. i Elstad, E. og Turmo, A. (red.) *Læringsstrategier* Oslo: Universitetsforlaget 2006
- Chubbuck, S.M., Clift, R.T., Allard, J., Quinland, J. Playing it Safe as a Novice Teacher. Implications for Programs for New Teachers I *Journal of Teacher Education*, Vol. 52. No.5 Nov/Des. 2001 p. 365-376
- Dahl, T.m.fl. *Hjelp til praksisspranget. Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere* Trondheim: SINTEF rapport STT 50 A06050, 2006
- Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet *Kultur for læring* St.meld. nr. 30
- Duck, Steve. The Personal and the Interpersonal in Construct Theory: Social and Individual Aspects of Relationships. I P. Stringer & Bannister, D. (Eds.) *Constructs of Sociality and Individuality*. London: Academic Press, 1979.
- Eliassen, H. og Seikkula, J. *Reflekterende prosesser i praksis. Klientsamtaler, veiledning, konsultasjon og forskning*. Oslo: Universitetsforlaget 2006
- Elstad, E. og Turmo, A. (red.) *Læringsstrategier* Oslo: Universitetsforlaget 2006
- Fjell, K. *Fra nødhjelp, guiding via rådgiving til konsultativ veiledning. Pilotprosjekt for oppfølging av nyutdannede lærere*. Evalueringsrapport for skoleåret 2000/01. Høgskolen i Oslo 2001.
- Flores, M.A. Being a Novice Teacher in Two Different Settings: Struggles, Continuities, and Discontinuities, *The Voice of Scholarship in Education* 2006
- Heider, F. *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: J. Wiley & Sons, 1958.
- Hole, S. & McEntee, G. H. At the Heart of Teaching: A Guide to Reflective Practice. *The Series of School Reform*. New York: Teachers College Press 2003
- Høstmark, G. H. og Raaheim K. (Red.) *En innføringsbok i psykologi for universitet og høyskoler* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as 1997



- 
- Imsen, G. *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* Oslo: Universitetsforlaget 2005
- Jordell, K.Ø. Artikkel i *Aftenposten* 22.1.2005
- Kelly, G.A. *The Psychology of personal Constructs*. New York: W.W. Norton & Co., 1955.
- Langslet, G.J. *Løft- Løsningsfokusert tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning* Oslo: Gyldendal Akademisk 2000
- Lauvås, P., Lycke, K. H. og Handal, G. *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag 1996.
- Meichenbaum, D. & R. Cameron. Cognitive-behavior therapy. I Wilson, G.T. & C.M. Franks (Eds.) *Contemporary Behavior Therapy*. Guildford Press, 1982.
- Nordahl, T. *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget 2002
- Nygård, R. Mestringsmotivasjon som pedagogisk forutsetning: mulighet for endring gjennom utvikling av innsikt i egne motivasjonsprosesser? I T.Gjesme & O.Bø (red.) *Motivasjon og læring. Forskningsfunn og pedagogisk praksis*. Oslo: Universitetsforlaget, 1988
- Nygård, R. *Aktør eller brikke? Om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal 1993.
- Peavy, R. Vance *Konstruktivistisk vagledning. Teori och metod* Stockholm: Trinom forlag, 2000
- Pervin, G.A. *Personality: Theory, assesment, and research*. New York: J. Wiley & Sons, inc. 1980 (3. utg.).
- Pettersen, C. og Løkke, J.A. *Veiledning i praksis, grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget 2004.
- Pintrich, P.R. & Schunck, D.H. *Motivation in Education* New Jersey: Merrill Prentice Hall 2002
- Pope, M.L. Personal Construction of Formal Knowledge. *Interchange*, 1982, vol. 13, 4, s. 3–14.
- Rand, P. *Mestringsmotivasjon* Oslo: Universitetsforlaget 1991
- Reichelt, S. & J. Skjerve. *Målvalg i atferdsterapi med barn og familier*. Oslo: Universitetsforlaget 1983.
- Reid, F. Personal Constructs and Social Competence. I Stringer, P. & D. Bannister (Eds.) *Constructs of Sociality and Individuality*. London: Academic Press, 1979.
- Rønnestad, M. H. og S. Reichelt (red.) *Psykoterapiveiledning* Oslo: Tano Aschehoug 1999
- Saugstad, P. *Psykologiens historie- en innføring i moderne psykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk 2001
- Schein, E.H. *Organisasjonskultur og ledelse : er kulturendring mulig?* Oslo: Libro forlag 1987
- Skagen, K. *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høgskoleforlaget 2004
- Stensaasen, S. og Sletta, O. *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget 1989
- Stålsett, U. *Delrapport II: Pilotprosjekt for veiledning av nyutdannede lærere*. Oslo: Høgskolen i Oslo 2002
- Stålsett, U. *Pilotprosjektet nyutdannede lærere*. Rapport. Oslo: Høgskolen i Oslo 2003
- Stålsett, U. *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget 2006.
- Sundli, L. *Veiledning i virkeligheten. Praksisveiledning med lærerstudenter* Oslo: Gyldendal Akademisk 2002
- Teigen, K.H. i Høstmark, G.H. og Raaheim K. (Red.) *En innføringsbok i psykologi for universitet og høyskoler* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as 1997

- 
- Tetzchner, S.v. *Utviklingspsykologi* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag 2001
- Veenman, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178
- Vygotskij, Lev S. *Tenkning og tale* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag 2001
- Weiner, B. A Theory of Motivation for some classroom Experiences. *Journal of Educational Psychology*, 1979, vol. 71, nr. 1, s. 3–25.
- White, R.W. Motivation reconsideres: The concept of competence. *Psychological Review*, vol. 66, nr. 5, 1959, s. 297–333.
- Woolfolk, A. *Pedagogisk psykologi* Trondheim : Tapir Akademisk Forlag 2004